



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFIA Y HUMANIDADES
ESCUELA DE POSTGRADO**

La influencia del pensamiento indígena en los proyectos educativos de Ecuador y Bolivia (2000- 2011)

Tesis para optar al grado de Magíster en Estudios Latinoamericanos

Autor: Rhonny Latorre Chávez
Profesora Guía: Claudia Zapata Silva

Agradecimientos¹

A mi familia: Sebastián, Paola, Tomás, Catalina, Aída, Álvaro, y especialmente a mi madre, Verónica, y mi padre, Rhonny, por darme el amor y el apoyo que me hacen ser quien soy. A mi compañera, Valentina, por acompañarme en todo este proceso, por tenerme fe y por caminar conmigo estos años vertiginosos. Tenernos al lado ha sido un regalo. A mis compañeras y compañeros del Magíster en Estudios Latinoamericanos, especialmente a Andy, Catalina, y Gabriel, quienes, pese a la aislante modalidad de estudio a distancia, lograron entregarme afecto y compañía. A mis ex compañeras y compañeros de la Asamblea de Educadores del Colegio Paulo Freire, por ayudarme a situar la educación en el horizonte de la revolución. Y por último, a la profesora Claudia Zapata, por orientarme en todos los pasos de este trabajo, con rigurosidad y cercanía.

¡Gracias a todas y todos ustedes!

¹ Esta tesis se desarrolló en el marco del Proyecto ANID Fondecyt 1190723 “Discursos antipatriarcales en autoras indígenas de Guatemala, Bolivia y Chile”, cuya investigadora responsable es la profesora Claudia Zapata.

Contenido

Agradecimientos	2
Introducción	5
Perspectivas teórico-conceptuales	8
1. La relación entre educación y colonialismo	8
La colonialidad del saber	9
La escuela como despersonalización en contextos de colonialismo interno	13
2. La descolonización en el horizonte educativo.....	19
3. Pedagogías críticas y el vínculo entre educación y cambio social	25
Marxismo, educación y cambio social.....	26
Educación como reproducción	27
Pedagogías Críticas y Educación Popular	29
Capítulo 1. La educación y el movimiento indígena en Ecuador y Bolivia durante el Siglo XX	33
1. La educación dirigida a indígenas y la centralidad del componente educativo en las demandas del siglo XX	33
Primera mitad del Siglo XX	33
Segunda mitad del siglo XX.....	36
Superación del enfoque asimilacionista.....	38
2. El movimiento indígena y su relación con el Estado.....	41
3. Los discursos educativos en la CSUTCB y CONAIE	47
Consideraciones metodológicas previas	47
Documentos fundacionales	49
Propuestas educativas en el contexto de los procesos constituyentes.....	57
Capítulo 2. Los procesos constituyentes y las leyes educativas.....	66
1. Las asambleas constituyentes y la desestabilización neoliberal	66
2. Análisis de las constituciones boliviana y ecuatoriana: la influencia del pensamiento indígena en la sociedad y en la educación	73
Bolivia (2009)	73
Ecuador (2008)	75
3. Análisis de las leyes educativas: la influencia del pensamiento político indígena en la educación.....	80
Bolivia - Ley “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” nº070 (2010).....	80
Ecuador - Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011).....	88
Capítulo 3. Descolonización y educación: tensiones, contradicciones y desafíos	94
1. Autodeterminación y otras omisiones de la ley ASEP respecto a anteproyecto firmado por las organizaciones en el Congreso de Educación del 2006	94

2. Pérdida de la autonomía, desterritorialización de la EIB e interculturalidad enunciativa: la LOEI en la mirada crítica	98
3. Tensiones, contradicciones y desafíos.....	103
<i>Conclusiones.....</i>	<i>113</i>
<i>Referencias.</i>	<i>118</i>

Introducción

Los movimientos indígenas en América Latina durante la segunda mitad del Siglo XX, especialmente desde la década del 70 en adelante, adquirieron un protagonismo político que se manifestó tanto en la proliferación de organizaciones que se consolidaron como actores claves en el panorama político, como también en el surgimiento de una discursividad emanada desde su lugar de subordinación racializada que, lejos de anquilosarse en el mero reconocimiento de una diferencia cultural, se constituyeron como un conjunto de idearios político-sociales dirigidos a criticar lo que reconocen como una continuidad colonial en las repúblicas latinoamericanas.

Dentro de las propuestas con mayor repercusión para el ámbito político latinoamericano y global, ha sido la idea de un Estado plurinacional, que reconozca la existencia de diversos pueblos-naciones sin desconocer el carácter unitario del Estado. Dicho Estado se propone actualizar las relaciones entre los pueblos que habitan en el territorio, dentro del marco de un nuevo vínculo social simétrico, lo que ha sido denominado interculturalidad.

Desde la aparición de los planteamientos indianistas a finales de los 60's, que marcan un quiebre con las miradas asimilacionistas del indigenismo y los nacionalismos desarrollistas; la celebración de la Segunda Reunión de Barbados en 1977, como instancia de articulación política regional; hasta los múltiples levantamientos y ciclos de movilización en los 00's, que terminaron por generar la crisis de las políticas neoliberales de los años 90's, las discursividades emanadas desde la diferencia indígena no solo han dialogado en clave reivindicatoria con el Estado, sino que también han ido enhebrando un proyecto de sociedad en torno a las ideas de plurinacionalidad, autodeterminación e interculturalidad, y en donde la educación juega un rol fundamental, constituyéndose como un componente central en sus elaboraciones teórico-políticas (González; Vargas; Oyarzo, *Discursos*; Yapu; Choque).

Esta centralidad del componente educativo en las discursividades y demandas de los pueblos indígenas no sólo pueden rastrearse a fines de los años 70's con la aparición de una "discursividad indígena amplia" (Zapata, *Los intelectuales*), sino que podemos establecer una continuidad estratégica del movimiento indígena en cuanto al tema educativo a lo largo de todo el Siglo XX, a través de las experiencias autogestionadas que lograron realizar algunas comunidades en la primera mitad del S.XX, tales como la red de Caciques Apoderados o la Escuela-Ayllu de Warisata en Bolivia, o las escuelas de Dolores Cacuango

en la década del 40 en Ecuador. Analizando estas experiencias podemos entender la continuidad histórica de un relato crítico frente a la educación que, pese ser un acumulado de experiencias y planteamientos heterogéneos, se pueden sintetizar en la demanda por una educación que no niegue la historia, la lengua, y las formas organizacionales y de gobierno de los pueblos que han sido sometidos por el colonialismo.

Un hito significativo en este proceso –que no se limita al campo educativo– se vive con la llegada al poder del Movimiento al Socialismo (MAS) en Bolivia, encabezado por el dirigente sindical aymara Evo Morales, y en Ecuador con la llegada al poder de Rafael Correa y el proyecto de la Revolución Ciudadana, ambos gobiernos con una narrativa transformadora que recoge en mayor o menor medida, los ejes reivindicativos y el sedimento conceptual que instalaron los movimientos indígenas en el siglo pasado. Esto es profundizado durante los procesos constituyentes vividos a mediados de la de la década del 2000 en ambos países, y también en la Ley ASEP de 2010 en Bolivia, y en la Ley Orgánica de Educación Intercultural del 2011 en Ecuador. Las nociones de plurinacionalidad e interculturalidad se van a instalar como discursos hegemónicos en los proyectos de gobierno tanto del MAS como de la Revolución Ciudadana, con distintos matices y niveles de profundidad.

Este trabajo de investigación se propone analizar la influencia de los planteamientos educativos anticoloniales de los movimientos indígenas en los proyectos educativos de Ecuador y Bolivia durante el período del 2000 hasta el 2011. Este arco temporal está delimitado por el surgimiento de los levantamientos indígenas en Quito y Cochabamba, y por la promulgación de la LOEI en Ecuador. En dicho período el modelo neoliberal en ambos países entra en crisis, llegan al poder los gobiernos del Movimiento Al Socialismo y de la Revolución Ciudadana, se constituyen asambleas constituyentes, se redactan nuevas constituciones, y se promulgan nuevas leyes educativas.

El foco del análisis no se encuentra en cuestiones didácticas ni curriculares, sino en las discursividades sobre los modelos educativos que dan forma a proyectos y políticas estatales de educación descolonizadora, su conexión con un proyecto de sociedad anticolonial y la influencia del pensamiento político construido durante las décadas previas por los movimientos indígenas de ambos países. Para realizar esto, se analizarán los planteamientos educativos contenidos en documentos colectivos de dos confederaciones indígenas relevantes en los procesos constituyentes y en la promulgación de nuevas leyes educativas

en ambos países: La Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE, fundada en 1986; y la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia CSUTCB, fundada en 1979.

En particular se propone analizar las visiones y propuestas educativas presentes en los siguientes documentos: de la CONAIE (1) el *Proyecto Político* de 1994, y (2) la *Propuesta frente a la asamblea constituyente para la nueva constitución del Ecuador por un Estado plurinacional unitario* del 2007. De la CSUTCB: (1) la *Tesis política* de 1983, y (2) el documento *Por una educación indígena originaria: Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural* del 2004, elaborado en conjunto a otras organizaciones indígenas y distintos Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPO's). También serán analizadas las constituciones de Bolivia y Ecuador de 2009 y 2008, respectivamente, y la Ley n°070, Avelino Siñani-Elizardo Pérez (ASEP) del 2010 en Bolivia, y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) del 2011 en Ecuador, buscando responder preguntas como: ¿cuál es la influencia que han tenido los postulados sobre educación emanados de las organizaciones indígenas de ambos países en estas nuevas constituciones y leyes educativas?; ¿Qué elementos quedaron fuera de las leyes y qué críticas se han realizado desde las organizaciones e intelectuales indígenas?; Y ¿cuáles son las tensiones y desafíos que aún permanecen en el proyecto de construir una educación que no reproduzca el vínculo colonial? La hipótesis que guía esta investigación sostiene que los proyectos educativos tanto del Movimiento al Socialismo (Bolivia) como de la Revolución Ciudadana (Ecuador), recogen elementos de una discursividad indígena anticolonial que fue sedimentada en la segunda mitad del Siglo XX y movilizada a través de organizaciones y arcos de alianza indígena. Sin embargo, pese a significar una alternativa a las formas de asimilación desarrollista y neoliberal, y manteniendo diferencias importantes entre sí, ambos proyectos educativos priorizan una noción del proceso descolonizador que se centra en las dimensiones culturales como la del reconocimiento de la diferencia cultural, y dejan de lado componentes fundamentales del pensamiento educativo anticolonial de los Movimientos Indígenas, tales como la autodeterminación de los pueblos, la modificación de la matriz productiva, el rol redistributivo del Estado, o la convivencia simétrica entre las naciones.

Perspectivas teórico-conceptuales

Solo un tonto dejaría que su enemigo enseñe a sus hijos
Malcom X

Antes de comenzar con el análisis, y como primera tarea, se hace necesario establecer las perspectivas teórico-conceptuales que sustentan este trabajo, es decir, los insumos teóricos que se han utilizado para comprender el campo educativo, su relación con el colonialismo y con el cambio social. Esto se realizará en 3 apartados. El primero lleva por título “La relación entre educación y colonialismo”, en donde me guiaré por las siguientes preguntas: ¿existe una relación intrínseca entre educación e historia del colonialismo en América Latina? ¿qué vuelve a la educación una herramienta de colonización? y ¿cómo se puede pensar una educación no-colonial o bien, descolonizadora? Aquí se expondrán dos perspectivas: la colonialidad del saber, propuesta por las y los teóricos decoloniales, y la escuela como despersonalización en contextos de colonialismo interno, propuesta por el indianismo, en particular, Fausto Reinaga. El segundo apartado, denominado “La descolonización en el horizonte educativo”, buscará responder preguntas como: ¿cuáles son los antecedentes teóricos y políticos de la teoría de la descolonización? ¿Qué tipos de énfasis le otorgan las distintas vertientes que desarrollan una propuesta descolonizadora? y ¿A qué nos referimos al hablar de descolonización educativa? Por último, el tercer apartado lleva por título “Las pedagogías críticas y el vínculo entre educación y cambio social”. Aquí me ocuparé de ver qué respuestas le han dado distintas vertientes del pensamiento crítico a las preguntas de ¿cómo puede la educación contribuir a la transformación de los elementos estructurales del colonialismo y el capitalismo? Lo que también puede ser planteado como ¿cuál es la relación entre cultura, ideología y dominio?

1. La relación entre educación y colonialismo

La educación y los modelos de enseñanza, han jugado un rol importante en la historia del colonialismo. En nuestro continente, se instaló como una de las primeras prioridades de la corona española al invadir el territorio americano². En estos primeros años, consistió

² La conversión al cristianismo de “los naturales” está consignada como una obligación de los reyes católicos en la bula papal Inter Caetera de 1493, a cambio del dominio de las tierras americanas (Alaperrine-Bouyer, 7)

principalmente en asegurar la instalación de una policía cristiana en el territorio, es decir, imponer el ordenamiento del mundo propio de la mirada civilizatoria del cristianismo. Pilar Gonzalbo, apoyando esta idea, señala que “todo proyecto colonizador, cuando no implica el exterminio o el desplazamiento de la población local, lleva implícito un compromiso didáctico” (178). Dicho “compromiso” supone la aplicación de distintos mecanismos dirigidos a imponer las formas y saberes de los pueblos invasores a los colonizados.

¿Qué vuelve a la educación una herramienta de colonización? Y ¿cómo se puede pensar una educación no-colonial, o bien, descolonizadora? Este antiguo y profundo vínculo entre educación y colonialismo, si bien va variando con el tiempo y en los territorios, puede ser caracterizado a parte de la función que cumplen los modelos educativos en los contextos coloniales.

Con el ánimo de aproximarnos a un análisis contemporáneo que trabaje esta relación, me interesa destacar al menos dos corrientes críticas surgidas durante Siglo XX: la primera, que abordaré desde una perspectiva crítica, es la Colonialidad del Saber, desarrollada por el grupo Modernidad-Colonialidad, liderado por Aníbal Quijano, Edgardo Lander, Catherine Walsh y Santiago Castro Gómez, entre otros/as autores/as; para luego revisar una propuesta si bien anterior, más próxima a las ideas de los movimientos analizados en este trabajo, me refiero a las miradas que problematizan la escuela en contextos de *Colonialismo Interno* (González Casanova) y desde una idea de liberación nacional anticolonial. En particular me referiré a la mirada indianista de Fausto Reinaga, intelectual del movimiento indígena que concibe la educación dirigida a indígenas como una expresión de conquista espiritual y de despersonalización del sujeto/a indio/a.

La colonialidad del saber

La “colonialidad del saber”, como concepto, surge a partir de la distinción que realiza Aníbal Quijano durante los 90’s entre colonialismo y colonialidad. Según Quijano (*Colonialidad*):

y las Leyes de Burgos, el primer cuerpo legislativo para el territorio americano, promulgadas en 1512, establecen la educación de todos los hijos de caciques durante 4 años al cumplir la edad de trece, a manos de frailes de la Orden Franciscana (Hartmann y Oberem 107). La intención era volver a los hijos varones de los caciques, agentes evangelizadores que, una vez cumplida su instrucción, volvieran a sus comunidades para cristianizar a su comunidad (Webster, 69).

Colonialidad es un concepto diferente de, aunque vinculado a, Colonialismo. Este último se refiere estrictamente a una estructura de dominación/explotación donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada lo detenta otra de diferente identidad y cuyas sedes centrales están además en otra jurisdicción territorial. Pero no siempre, ni necesariamente, implica relaciones racistas de poder. (381)

En este análisis, el colonialismo habría terminado con las independencias³, sin embargo, quedaría en su lugar, instalada en la “intersubjetividad del mundo” (Quijano), la colonialidad. De esta forma, la colonialidad estaría caracterizada por la “la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo (...) y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala societal” (342). En otras palabras, la colonialidad sería un habitus global forjado producto de siglos de colonialismo en el mundo (Baquero et al. 79).

Dentro de esta distinción nace la noción de “colonialidad del saber”, que vendría a representar una dimensión dentro de este patrón de poder, que estaría determinada por una forma particular de construcción de conocimientos que legitima sólo aquellos basados en las directrices de una epistemología eurocéntrica, y que divide el conocimiento científico, del resto de los saberes, calificados como no-conocimiento o como “tradicción” (Walsh, *Son posibles* 105). La colonialidad del saber, en el análisis de Walsh, excluye “por completo la producción intelectual indígena y afro como ‘conocimiento’ y, consecuentemente, su capacidad intelectual” (104). Este concepto enfatiza en el hecho de que el patrón de poder sustentado en la idea de raza e instalado por el colonialismo, conlleva un vínculo indisoluble entre raza y saber, que habría sido consolidado durante el siglo XVIII con los filósofos ilustrados (104-105).

³ Es de suma relevancia destacar que esta distinción no es compartida por la totalidad de los movimientos indígenas, debido a que es disruptora con un elemento clave en las discursividades emanadas durante la segunda mitad del S.XX: la continuidad colonial. Es decir que el colonialismo no se habría visto modificado con las revoluciones independentistas (Rivera, *La raíz*; Zapata, *Los intelectuales*). Enrique Antileo plantea al respecto: “es necesario puntualizar un elemento clave a la luz de las tendencias postcoloniales y decoloniales: el carácter descolonizador que impregna el quehacer intelectual de los movimientos indígenas y sus propuestas de futuro considera como una condición *sine qua non* la existencia de una realidad colonial vigente (...) En tal sentido, desde la perspectiva de los movimientos, no estaríamos en un escenario postcolonial, tampoco de neocolonialismo” (167).

Ahora bien, la colonialidad en tiempos contemporáneos no basaría el criterio de legitimidad exclusivamente mediante el color de la piel, sino que adquiriría formas más “sutiles”: “Los conocimientos subalternos no se rechazan ahora bajo la premisa de la raza, se rechazan ahora bajo la premisa del saber científico, saber supuestamente objetivo, neutral, y deslocalizado” (Baquero et al. 79). Esta pretensión de objetividad sería una característica de la episteme moderna y eurocéntrica, que se sustenta en una “ruptura ontológica entre cuerpo y mente, entre razón y el mundo” (Lander 14). Esta ruptura, según Walsh (*Interculturalidad, plurinacionalidad*) invierte el orden de factores para acceder al conocimiento: se pretende llegar al mundo desde el conocimiento, y no llegar al conocimiento desde el mundo (146). A esto, otro autor del grupo Modernidad-Colonialidad, Santiago Castro Gómez, le denomina “hybris del punto cero”, para enfatizar en la desmesura de la ciencia occidental que pretende situarse desde “una plataforma inobservada de observación” (83).

Otras apuestas conceptuales que se inscriben en el mismo horizonte de interpretación han sido proporcionadas por Enrique Dussel quien plantea la noción de “mito moderno” asociada a la episteme europea, que se caracterizaría por dicotomizar el mundo entre civilización y barbarie, imponiendo un modelo de desarrollo único para alcanzar dicha condición civilizada. El autor nigeriano Emmanuel Chukwudi Eze, habla del “color de la razón”, para hablar del vínculo entre raza y conocimiento en Kant; o también podemos mencionar al intelectual portugués Boaventura de Sousa Santos, quien plantea la noción de “pensamiento abismal”, para hablar del conocimiento eurocentrado que traza una línea entre conocimientos legítimos y los que no lo son.

Estos autores plantean las instituciones educativas –tales como Colegios, Institutos, Universidades, e incluso al campo de las Ciencias Sociales–, como instancias de reproducción de la colonialidad del saber, en tanto instituciones que contribuyen a la instalación de un orden de conocimientos: “la institución de la educación ha contribuido, y sigue contribuyendo, a la colonización de las mentes, a la noción de que la ciencia y la epistemología son singulares, objetivas y neutrales, y que cierta gente es más apta para pensar que otras” (*Interculturalidad, colonialidad* 28). Santiago Castro Gómez habla de la arborización del conocimiento legítimo al interior de las universidades, y las plantea como ámbitos de fiscalización de saber, que “reproducen un modelo epistémico moderno-colonial” (81).

Otro aspecto importante en esta perspectiva, es el vínculo que se establece entre el orden de conocimientos y modelo de desarrollo. Edgardo Lander (2000), sociólogo venezolano y también parte del grupo Modernidad-Colonialidad, plantea que la consecuencia del saber científicista y excluyente de otros saberes, es la naturalización de un modo particular de relaciones sociales, que a su vez son expresión de una sociedad liberal-industrial (11). Lander desarrolla sus planteamientos en el contexto del apogeo neoliberal en las sociedades latinoamericanas, y señala que esta particular ideología, radical y rupturista en sus planteamientos filosóficos, se presenta como una teoría económica, “cuando en realidad debe ser comprendido como el discurso hegemónico de un modelo civilizatorio, esto es, como una extraordinaria síntesis de los supuestos y valores básicos de la sociedad liberal moderna en torno al ser humano” (11). En el análisis de Lander, los dictámenes del mercado en la política son asumidos como naturales e inevitables debido a que la episteme moderna europea ha sido impuesta como un modelo civilizatorio único, sin alternativas posibles, es decir como el fin de la historia (12).

Entonces, y a modo de síntesis, la apuesta de los autores que postulan una “colonialidad del saber”, consiste en vincular educación –y/o conocimiento– y colonialismo, en tanto que los saberes reproducidos y considerados legítimos en la situación colonial, son aquellos que expresan y reproducen un patrón de poder que se sintetiza en la noción de colonialidad. Esto se traduce en cinco ideas fundamentales sobre la colonialidad del saber : (1) supone seres humanos más aptos que otros para la elaboración de conocimiento; (2) apela a la universalidad y la objetividad, invisibilizando su lugar de enunciación –hombre, burgués, caucásico, europeo– (3) se encuentra cristalizada en un canon de saberes –o una arborización de conocimientos– reproducidos por las instituciones educativas; (4) excluye otros saberes y racionalidades; y (5) naturaliza las relaciones sociales que posibilitan un particular modelo civilizatorio, económico y de desarrollo.

La escuela como despersonalización en contextos de colonialismo interno

Instalados en otro circuito, una parte del movimiento indígena y de sus intelectuales también han problematizado la relación entre colonialismo y educación, llegando incluso a representar una temática central en sus reivindicaciones, por ejemplo en Ecuador, con la propuesta de la Educación Intercultural Bilingüe, que ha sido una de las principales políticas movilizadas por la CONAIE (González 44-51), o en Bolivia con las experiencias comunitarias de educación indígena de la primera mitad del Siglo XX y que siguen siendo referentes para el movimiento indígena hoy, tales como la Escuela Ayllu Warisata, o el Movimiento de Caciques Apoderados.

Debido a esta centralidad del componente educativo en la discursividad del movimiento indígena, creo necesario abordar diferenciadamente la apuesta de la colonialidad del saber, respecto a las ideas educativas de autores que piensan al colonialismo como una realidad vigente o un horizonte histórico profundo como plantea Rivera (1993). En particular, dentro de esta mirada el elemento nacional o de los nacionalismos revolucionarios, va a tomar especial relevancia a diferencia de los autores del giro decolonial, en donde este componente es menospreciado.

Una explicación para esto es que el giro decolonial en su ánimo fundacional, se desvincula de la tradición de pensamiento anticolonial latinoamericana del siglo XX, en donde la cuestión nacional es central (Zapata, *Los intelectuales*). Esta distancia se debe a que el corpus de autores anticoloniales latinoamericanos del siglo XX, pese a poseer una elaboración propia y heterodoxa del marxismo, si posee una fuerte influencia de esta corriente filosófica-política, lo que es visto con suspicacia por los autores del giro decolonial debido a su rechazo a los conocimientos emanados de Occidente, en donde se encuentran incluidos los planteamientos marxistas, y la importancia de la disputa del poder de los Estados nacionales⁴. Claudia Zapata (*El giro*), autora crítica de este ánimo fundacional del grupo Modernidad-Colonialidad, señala que el período de los años treinta a los setenta, “la cuestión nacional fue central a la hora de combatir el colonialismo clásico o bien sus persistencias” (58), por ende, no es de extrañar que la cuestión nacional haya sido, y siga siendo, central también en el pensamiento

⁴ Un análisis acabado de la relación de los estudios postcoloniales con la idea de nación se puede encontrar en Rojo, G. Salomone, A. & Zapata, C. (2003) *Postcolonialidad y nación*, Lom Ediciones, Santiago de Chile.

anticolonial de algunos movimientos indígenas que reconocen una continuidad colonial. Al respecto, Enrique Antileo en un estudio de los movimientos mapuche y aymara, señala: “La nación ha constituido un proceso y un resultado de autoafirmación, cuyo propósito ha sido situar a los colectivos indígenas en la lucha por su continuidad histórica y la necesidad de ejercer de los derechos negados por los escenarios colonialistas...” (188).

Además de la relevancia de la nación, el pensamiento de los movimientos e intelectuales indígenas se encuentra también en sintonía con la idea de un *colonialismo interno*, desarrollada⁵ por el mexicano Pablo González Casanova a comienzos de los años 60'. Este concepto aborda el desarrollo y las dinámicas que adquiere el colonialismo al interior de las fronteras nacionales – y también fuera de ellas –, planteando una relación entre subdesarrollo y colonialismo, en donde el desarrollo desigual de los países latinoamericanos sería explicado, no sólo por el esquema geopolítico del capitalismo internacional, sino también por las dinámicas de la desigualdad al interior de las fronteras nacionales (González Casanova 204).

El autor define al colonialismo interno como un sistema de relaciones de dominio y explotación al interior de sociedades heterogéneas:

El colonialismo interno corresponde a una estructura de relaciones sociales de dominio y explotación entre grupos culturales heterogéneos, distintos. Si alguna diferencia específica tiene respecto de otras relaciones de dominio y explotación (ciudad-campo, clases sociales) es la heterogeneidad cultural que históricamente produce la conquista de unos pueblos por otros. (197).

González Casanova encuentra útil esta noción, debido a que proporciona un análisis que aborda la importancia de los factores psicológicos, y los vincula con un modelo de desigualdad estructural, pero los pondera en distinta medida: “la noción de colonialismo interno no es sólo psicológica sino estructural, y más bien estructural” (205). Lo que presenta otra distancia con la apuesta decolonial, en donde el componente epistemológico toma una mayor relevancia que los de índole estructural.

⁵ Enrique Antileo señala a lo largo de su investigación, que los movimientos mapuche y aymara, si bien comparten el análisis propuesto por González Casanova, habrían llegado a la idea del colonialismo interno por su propia cuenta (123).

Aclaradas estas distinciones, quiero explicar cómo se refleja en el entendimiento del rol de la educación en contextos coloniales, centrándome en el pensamiento de Fausto Reinaga, uno de los principales ideólogos del movimiento indígena y del indianismo en Bolivia (Macusaya). Reinaga, si bien nunca utiliza la conceptualización de González Casanova, si expone de buena manera esta percepción de un colonialismo interno, así como una orientación de las luchas hacia la liberación nacional. En particular me interesa revisar cómo Fausto Reinaga desarrolla el vínculo entre colonialismo y educación en sus libros *La Revolución India*, de 1970, y *Tesis India*, de 1971, ambas obras de gran influencia para el movimiento indianista de la segunda mitad del siglo XX.

En sintonía con la idea de una continuidad colonial, Reinaga desarrolla su crítica a la educación en contextos de una opresión colonial de lo que él denomina como la nación india del Kollasuyo. El objetivo de Reinaga es desarrollar un aporte a la disputa política e ideológica del indio en su camino hacia la liberación. Tal como otros autores emblemáticos del anticolonialismo y antiimperialismo latinoamericano⁶, la perspectiva de Reinaga puede ser inscrita dentro de las corrientes de liberación nacional, o bien de un nacionalismo revolucionario (Cruz, *Estado*; Macusaya; Oyarzo, *Discursos*; Zapata, *El giro*)⁷. En el pensamiento de Reinaga, la nación de Bolivia está compuesta por la figura indiferenciada del indio, sujeto heredero del inkanato, civilización superior a la europea a juicio de Reinaga (*Tesis*), debido a que el inkanato sería “la primera república socialista del mundo” (29) y el indio, como descendiente del inka, representa una superación del individualismo y la propiedad privada del europeo: “El indio no es la propiedad privada; es la comunidad” (27).

⁶ Entre los más emblemáticos podemos mencionar a José Carlos Mariátegui, Víctor Raúl Haya de la Torre, Franz Fanon, o los bolivianos Franz Tamayo y René Zavaleta.

⁷ Cabe señalar que no existe un consenso en las y los estudiosos de la obra de Reinaga respecto a si el nacionalismo fue un eje transversal a lo largo de su producción intelectual, o propio de una época particular. El nacionalismo revolucionario en Bolivia está representado por el proyecto político del Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR), del cual Reinaga forma parte inicialmente, pero del que luego toma distancia y critica fuertemente. La investigadora chilena Cristina Oyarzo (*Discursos*) señala al respecto: “se puede plantear que la propuesta educativa indianista de Reinaga, obedece más bien a un proyecto de construcción nacional desarrollista con base indígena, muy cercano al del nacionalismo revolucionario del MNR, diferenciándose de este principalmente por la priorización de la categoría étnica por sobre la de clase” (88-89). Gustavo Cruz (*Estado*) coincide en que, más allá de su alejamiento del MNR, el nacionalismo se mantiene como una perspectiva política consistente en su producción intelectual: “En mi opinión, la tendencia más relevante políticamente en Reinaga fue el ‘nacionalismo de izquierda’, que en Bolivia halló cabida en parte del ‘nacionalismo revolucionario’” (133)

En estas obras Reinaga desarrolla uno de los elementos cardinales de su pensamiento: la tesis de las dos Bolivias (Macusaya). Postula que en Bolivia coexisten dos sociedades yuxtapuestas, la Bolivia india y la Bolivia blanca-mestiza⁸, la primera oprimida por la segunda. Por ende, el nacionalismo de Reinaga tiene que ver con la lucha por la soberanía de los pueblos indios sobre la dominación del “cholaje blanco-mestizo”, siendo el del indio, el único nacionalismo verdadero:

El indio es el cuerpo y el alma, el corazón y el espíritu, el plasma elemental y la chispa ígnea de la vida del ser andino; por tanto, en el indio es en quien fulgura la quintaesencia del nacionalismo; el indio es el único nacionalista; fuera del indio solamente hay aberraciones y mascaradas de "nacionalismos" espurios y pútridos. La Bolivia del cholaje es una caricatura de Nación; y la Bolivia del indio es el Kollasuyu eterno del sempiterno Tawantinsuyu inka. (*La revolución* 117)

La educación, sobre este horizonte, es una dimensión fundamental de la dominación occidental sobre la nación india, y que busca volver al indígena un defensor más del orden colonial, mediante la despersonalización y el odio hacia sí mismo y su cultura:

La escuela rural por su lengua, método, programa etc., es una escuela extranjera; una escuela de despersonalización, que trasplanta la psiquis emputecida del mestizo-cholo a la psiquis pura e inocente del niño indio. La escuela rural hace del niño indio, un k'ara mestizo que rezuma maldad por todos sus poros. En suma, la escuela rural al niño indio lo convierte en lobo del indio (*Tesis* 31).

De esta manera, Reinaga al hablar de despersonalización se refiere a uno de los principales componentes del colonialismo: la deshumanización. Este componente es un tema central en todo el campo anticolonial y se encuentra presente en la obra de Aimé Césaire, en Franz Fanon, y en la obra pivotal de Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*. Reinaga apunta al sistema educativo como una herramienta ideológica para la opresión de los pueblos indios.

⁸ Silvia Rivera en su análisis histórico del movimiento indígena, señala que la idea de “dos repúblicas” ya se encontraba presente en el pensamiento político de la resistencia indígena durante el Siglo XVIII (*Ch'ixinakax* 49).

La educación que ofrece la Bolivia “blanca-mestiza” al indio es un “instrumento de colonización mental” (*La Revolución* 185) en donde se busca someter espiritualmente al indio al “acholarlo”. Tanto en *La Revolución India* como en *Tesis India*, este proceso de despersonalización, se lleva a cabo principalmente mediante la alfabetización en castellano, debido a que la alfabetización si no se realiza en la propia lengua, es una alfabetización para dominar:

El cerebro del conquistador y de su descendiente: el mestizo-blanco republicano, es otra cultura, otro mundo, otro sistema psíquico-ideológico-social. Son dos cerebros diferentes, contrapuestos. Entonces ¿cómo puede el uno meterse y manejar al otro sin conocer su lengua? ¿Cómo puede tolerar un cerebro dentro de sí otro cerebro? ¿Cómo el aymara puede alfabetizar al castellano? ¿Y cómo el castellano puede alfabetizar al aymara o al keswa? Si alfabetizar es conquistar, dominar, vencer y asimilar. (*La Revolución* 320).

En Reinaga, alfabetizar en lengua extranjera constituye un acto de dominio, sin embargo, el hacerlo en lengua materna, constituye un acto de liberación: “Alfabetizar es entender que en la cabeza del indio hay un mundo oprimido, un sistema social oprimido, una historia oprimida, una cultura oprimida, en suma, una vida oprimida. Alfabetizar es liberar todo esto. Alfabetizar no es conquistar ni domesticar. Alfabetizar es liberar” (*Tesis* 28). Reinaga vincula la esclavitud económica política y cultural del indio a su analfabetismo en lengua propia, y llama a los jóvenes a “llevar la luz del alfabeto (en aymara y quechua) a los cuatro millones de indios que viven ciegos; y por ciegos, esclavos” (*Tesis* 38). Pero propone primero cerrar las escuelas y también las universidades que tilda de extranjerizantes, debido a que “La Universidad boliviana es ajena al Estado Nacional; produce profesionales, pero no para el país” (*Tesis* 33). El cierre de las escuelas y universidades de la Bolivia blanca-mestiza aparece como un elemento fundamental para lograr la revolución india, y por ende la liberación nacional:

¡Se cierren las escuelas y se cierren las universidades del cholaje traidor! Y se siembren por miles y miles institutos normales-indios a lo largo y a lo ancho del

territorio nacional; se abran miles y miles de escuelas indias; escuelas de trabajo; entonces, sólo entonces, se encenderá, la mística de la raza (...) Sólo este acontecimiento, puede con propiedad llamarse: Revolución cultural (*Tesis* 34).

De esta forma creo que el vínculo entre colonialismo y educación que establece el pensamiento de Reinaga está muy emparentado con las discusiones contemporáneas en torno a (1) caracterizar la operación fundamental de la educación colonial como una deshumanizadora, de negación o de despersonalización de los pueblos racializados (2) sostener un *continuum* colonial desde la conquista hasta las repúblicas; (3) elaborar un conocimiento situado al interior de las fronteras políticas de los Estados Nacionales, sin perder la reflexión global respecto al subdesarrollo, la dependencia, y la explotación de los pueblos colonizados; y (4) El desarrollo de un nacionalismo revolucionario, que contribuya a los procesos de liberación nacional con perspectiva descolonizadora.

Cristina Oyarzo (*Discursos*) ha planteado que la propuesta educativa indianista de Reinaga no difiere en gran medida al nacionalismo desarrollista del MNR (88-89), sin embargo, el nacionalismo de Reinaga disputa la idea de lo propio levantado tanto por la oligarquía como por la izquierda nacionalista, abriendo paso a un lugar de enunciación indígena en donde la educación aparece como un campo dialéctico y problemático, que significa tanto un instrumento de sometimiento, como también un vehículo para desarrollar una conciencia y cultura nacional. Reinaga no desarrolla una teoría en abstracto respecto a la educación y el colonialismo, sino que elabora un conocimiento situado en el contexto boliviano. Esto me parece relevante para terminar este apartado, debido a que, pese a que podamos reconocer elementos generales, en última instancia el vínculo entre colonialismo y sistema educativo no es nunca homogéneo, sino que atiende las particularidades de las relaciones de dominio que se forman al interior de la situación colonial. En palabras de otro boliviano, René Zavaleta, contemporáneo a Reinaga:

El conocimiento crítico de la sociedad es entonces una consecuencia de la manera en que ocurren las cosas. Esto debería ocurrir siempre; la naturaleza de la materia debería determinar la índole de su conocimiento. La manera de la sociedad define la línea de su conocimiento. Entre tanto, la pretensión de una gramática universal aplicable a

formaciones diversas suele no ser más que una dogmatización. Cada sociedad produce un conocimiento (y una técnica) que se refiere a ella misma. (216).

2. La descolonización en el horizonte educativo

Habiendo establecido la imbricada relación entre educación y la situación colonial, es necesario delimitar ahora a qué me referiré cuando hable del proceso de “descolonización educativa”. Para esto, lo primero es situar históricamente la descolonización como proyecto emancipatorio, diferenciándolo del proceso político-administrativo de descolonización iniciados con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial y que se materializa en la independencia de las colonias europeas en Asia y el norte de África, primeramente, pero que luego se extiende progresivamente a otros rincones del mundo y que podemos reconocer como un proceso en curso hasta el día de hoy⁹.

Pese a que son procesos que es necesario diferenciar por muchas razones –una de las cuales es que comparto la perspectiva de una continuidad colonial explicada en el apartado anterior, también es importante aclarar que se encuentran muy relacionados, debido a que el contexto histórico de la descolonización es posibilitado, y a la vez posibilita, nuevas expresiones de descolonización emancipadora: lo primero debido a que el proceso político-administrativo es alimentado por las discursividades críticas al imperialismo y al colonialismo de principios del Siglo XX; y lo segundo debido a que esta coyuntura geopolítica alimenta el surgimiento de nuevas expresiones anticoloniales y de liberación nacional, que se traducen en la proliferación de una teoría descolonizadora, movilizadas por intelectuales, movimientos, partidos políticos y frentes de liberación, que cuestionan la situación colonial y plantean una independencia que excede al vínculo político-administrativo de las repúblicas con los imperios europeos.

En Latinoamérica existe una tradición anticolonial que posee una base temprana con el pensamiento antimperialista de José Martí, José Carlos Mariátegui, Franz Tamayo o Víctor

⁹ El Comité Especial de Descolonización de la Organización de Naciones Unidas, creado en 1961, reconoce al 17 de agosto del 2020, diecisiete territorios no autónomos, la mayoría bajo la administración de Inglaterra, Estados Unidos y Francia (<https://www.un.org/dppa/decolonization/es/nsqt>). Esto sin contar que existen las formas neocoloniales de intervención imperial que operan en territorios como Puerto Rico, o por señalar un ejemplo actual, la República Independiente de Barbados, que pese a mantener dicho estatus desde el año 1966, recién el 30 de noviembre del 2021, eliminó la figura de la Reina británica, como jefa de Estado.

Raúl Haya de la Torre, y que luego es profundizado a mediados del siglo XX, principalmente por el pueblo afrodescendiente y por los pueblos colonialmente denominados indios. Sin ánimo de ser exhaustivo, las obras de Aimé Césaire, Franz Fanon, Fernández Retamar, Fausto Reinaga, Pablo González Casanova y Rene Zavaleta, dotaron de una mayor complejidad los postulados de comienzos del siglo pasado, y caracterizaron situadamente el colonialismo y los caminos para superar el vínculo social que éste impone a todos los pueblos colonizados. Con el aporte de estos autores –entre muchos/as otros/as–, y la base establecida a fines de la década de los setenta por líderes de las primeras organizaciones étnicas, la tarea emancipatoria de superar al colonialismo comienza a ser nombrada como un proceso de “descolonización”.

Frantz Fanon es una referencia ineludible en Latinoamérica para hablar de descolonización, debido a que aporta elementos fundamentales en el análisis de la situación colonial, en tanto aborda las expresiones subjetivas que gesta el vínculo colonizador-colonizado, como por ejemplo la introyección de la inferioridad en el colonizado. La descolonización en este horizonte es la destrucción violenta de este vínculo, y con ello, la liberación del colonizado, que recupera su subjetividad reducida a la calidad de cosa: “La descolonización realmente es creación de hombres nuevos (...) la "cosa" colonizada se convierte en hombre en el proceso mismo por el cual se libera” (*Los condenados* 20-21). Pero el análisis del antillano no queda sólo en las consecuencias subjetivas, sino que inscribe el proceso de descolonización dentro de una pugna política por la transformación total del sistema político, en aras de la liberación nacional, tanto del vínculo colonial como capitalista: “[existe] una complicidad objetiva del capitalismo con las fuerzas violentas que brotan en el territorio colonial” (39).

El mismo Fausto Reinaga también se ha vuelto un autor que entrega elementos muy relevantes en la discusión contemporánea respecto la descolonización. La descolonización en Reinaga es un horizonte emancipador inscrito en un proceso revolucionario en donde se encuentra la necesidad de tomar el poder e instaurar un nuevo modelo, que califica de socialismo indio: “La Revolución india es la conquista del Poder por el indio para implantar su socialismo. Y ¿qué es el socialismo indio? El socialismo indio es el socialismo inka. Y el socialismo (o comunismo) inka es la posesión colectiva de la tierra (comunidad indigenal) y sistema social de vida colectivo” (*Tesis* 75).

Enrique Antileo propone un marco interpretativo para analizar el proceso continental que se dio desde los años 70 en adelante, en el tránsito de un pensamiento anticolonial hacia un proyecto político de descolonización, y logra sintetizar las distintas vertientes de los proyectos descolonizadores en torno a ciertas ideas transversales como la autodeterminación. Sin embargo, recalca el carácter heterogéneo de las discursividades que abordan la descolonización, por ende, la define como “una utopía que alberga diferentes proyectos políticos cuyo cometido es la cancelación y superación del vínculo colonial” (167). Otros autores han optado por definiciones más específicas, como, por ejemplo, el boliviano y ex militante del Movimiento Indio Tupak Katari (MITKA), Pedro Portugal Mollinedo, quien define la descolonización como “el proceso mediante el cual los pueblos que fueron despojados del autogobierno mediante la invasión extranjera, recuperan su autodeterminación (...) es un proceso básico de liberación y de autonomía (...) [que] tiene como consecuencia ineluctable la independencia” (65-66). Otras miradas, como la de Roberto Choque Canqui (*Proceso*), historiador boliviano y participante del Taller de Historia Oral Andina (THOA), ponen el énfasis en “la reivindicación de la cultura ancestral, tanto la historia de los líderes indígenas como los valores y principios ancestrales. La recuperación de la identidad ideológica de los movimientos y líderes indígenas” (43).

Como se puede ver, la noción de descolonización es lo suficientemente amplia como para generar una definición única y/o simplista. En palabras de Antileo, la descolonización sería algo similar a un horizonte: “La descolonización, al remitir a un anhelo de clausura del vínculo colonial de sujeción y sostener una perspectiva de futuro, no contiene en sí una definición programática ni una batería teórica detallada. Por ello, la palabra horizonte es una metáfora simple para referir a un punto que se mira” (207). El comprender la descolonización en estos términos implica decir que es un proceso históricamente situado, y no existe una definición programática ni metodológica de lo que significa el proceso de descolonización, y por ende tampoco de la descolonización de los modelos educativos. Como señala Chiara Lenza:

La propuesta de descolonizar la educación es quizás el proyecto más complejo, menos claro y más difícil de enfrentar ya que tiene en sí mismo, contradicciones profundas relacionadas a lógicas de poderes, estructura social y económica (...) Un proceso de

descolonización por consecuencia implica que se emprendan cuestiones de diferente tipología y medida que superan el ámbito meramente educativo (3-4)

Esto debido a que lo que se entiende por descolonización posee interpretaciones diversas y hasta cierto punto colindantes, por ende, el significado de lo que es una educación descolonizadora, también tendrá este abanico de posibilidades. Así, para una buena parte de los teóricos decoloniales, una educación descolonizadora tendrá que centrarse en desafiar el orden de conocimientos modernos y eurocentrados impuestos durante el colonialismo, rescatando otras lenguas y formas de saber basadas en nuevas epistemologías. Y para otras vertientes de pensamiento anticolonial, el principal desafío de una educación descolonizadora tendrá que ser aquella que contribuya a transformar las relaciones sociales y económicas que someten a los pueblos a una condición de subdesarrollo.

No está demás señalar que estos énfasis no son excluyentes entre sí, y que en la gran mayoría de autores que trabajan la educación con un énfasis en lo cultural, la tarea de transformar las relaciones sociales y el modelo económico, también aparece como importante; y que, viceversa, en aquellas posturas anticoloniales con un énfasis en materias económicas y estructurales, también comprenden la importancia de las cuestiones culturales y epistemológicas. Sin embargo, las distintas formas de aproximarse a la tarea de pensar una educación descolonizadora, tenderá a desbalancearse en torno a la importancia de los distintos factores que reconocen como relevantes, descuidando en ese proceso, otros elementos fundamentales, y en algunos casos, determinantes.

Durante la corta puesta en práctica de los proyectos de educación descolonizadora, y particularmente en los países involucrados en la investigación, este desbalance ha probado situarse del lado del énfasis de cuestiones culturales, identitarias y epistemológicas (Rivera, *Ch'ixinakax*; Tapia; Revilla; Osuna; Patzi; Estermann; Mamani), lo que representa un riesgo culturalista en las propuestas educativas.

El culturalismo se entenderá como una forma de comprender la cultura como fenómeno divorciado de lo social, en donde categorías como la pertenencia, identidad o la diferencia, sin un mayor análisis histórico o social, adquieren un potencial explicativo de la conflictividad social. El investigador del Centro Andino de Acción Popular de Ecuador, José Sánchez Parga dice al respecto:

Dos fenómenos asociados al culturalismo que contribuyen a reforzar la patología cultural en la sociedad moderna son el síndrome etnicista y el identitario con todas sus dolencias de identidad. Ambos responden a la misma lógica y dinámica antisociológicas o des-sociologizadoras de los hechos y procesos sociales: mientras que lo étnico pretende atribuir a la cultura un arraigo biológico y hereditario, la identidad busca subjetivar los referentes de identificación arraigándolos en la conciencia, desconociendo que tanto la cultura como la identidad son construcciones históricas y sociales (195).

La hipótesis de mi trabajo plantea la existencia de un énfasis culturalista en las leyes educativas que se proponen como horizonte descolonizar la educación en Bolivia y Ecuador, por ende, sostengo que la mirada de una descolonización emancipadora y revolucionaria ha sido desplazada por una mirada centrada en los aspectos culturales del dominio colonial que devienen en culturalismo. En palabras de Feliz Patzi, ex Ministro de Educación de Bolivia: “La actual visión del Ministerio de Educación desvirtuó la visión original de la descolonización y lo comunitario, al poner mucho énfasis en lo simbólico, ritualístico, cósmico, ético y moral de los pueblos originarios e indígenas” (83). El riesgo culturalista es problemático también debido a que cae en esencialismos que pueden llegar a ser contradictorios con el pensamiento anticolonial, ya que, si bien existen posturas al interior del pensamiento anticolonial que reivindican un esencialismo estratégico, la dimensión estratégica se vuelve cuestionable cuando el esencialismo es compatible con el multiculturalismo, cristalizando identidades fijas y homogeneizando prácticas y pensamientos de pueblos que son diversos.

La diferencia cultural no tiene porqué caer en una práctica de exotización de los pueblos latinoamericanos, siempre que se tenga en consideración lo que para Antonio Cornejo Polar define la mirada crítica y también la unidad del proyecto latinoamericano: la heterogeneidad. Es por esto que la aproximación a la diferencia cultural, en particular de los pueblos indígenas, será a partir de comprenderles, como señala Claudia Zapata (*Crisis*) como “entidades históricas heterogéneas: socialmente, políticamente y, por qué no decirlo, culturalmente” (16).

Es importante relevar la heterogeneidad fundante de los movimientos indígenas, debido a que, pese a formar un movimiento unido por una política de alianzas estratégicas, en su interior coexiste una multiplicidad de posturas e ideologías, que pueden invisibilizarse si se cubre el análisis con una noción de lo indígena esencialista basada en una oposición homogénea a occidente y la modernidad. Como dice Zapata (*Intelectuales*): “es imposible sostener la existencia de un sujeto indígena único y más suponer la autenticidad de tales o cuales descripciones, pues la pluralidad se impone en todos los períodos de la historia americana” (23).

Una comprensión de la cultura que escapa de su atrofia culturalista, la debe entender de forma historizada e inmersa en el conflicto, es decir situándola en un proceso de relaciones de poder y dominio. Raymond Williams está inscrito en esta perspectiva, en donde la cultura conforma un “proceso social total”, noción que se resiste a los determinismos abstractos, tanto de las miradas economicistas como de las psicologicistas:

la ‘sociedad’ nunca es solamente una ‘cáscara muerta’ que limita la realización social e individual. Es siempre un proceso constitutivo con presiones muy poderosas que se expresan en las formaciones culturales, económicas y políticas y que, para asumir la verdadera dimensión de lo ‘constitutivo’, son internalizadas y convertidas en ‘voluntades individuales’ (103).

Entender la cultura de esta manera implica un rechazo a la aproximación multicultural, que ve en los pueblos indígenas una serie de culturas compartimentadas. Como explica Claudia Zapata:

Esta forma de concebir a los indígenas elude el carácter poroso de las fronteras culturales y los procesos de cambio. Tampoco se reconoce allí que la palabra indígena refiere a una situación histórica y política más que cultural; a una relación desigual que es de carácter colonial (Briones, 1998). Por lo tanto, el multiculturalismo, al poner el acento en las fronteras que permiten construir imágenes nítidas de las culturas indígenas, reactualiza ese ‘deber ser’ que históricamente se ha endosado a estos sectores de la población latinoamericana y a los pueblos colonizados en general: ese

que exige autenticidad, pureza y un actuar colectivo que determina el de los individuos (*Crisis* 57).

Edward Said es otro exponente de esta mirada. El autor palestino rechaza cualquier purismo que clausure la noción de cultura, y la entiende como una compleja trama histórica de apropiaciones, como expresa en *Cultura e Imperialismo*: “Lejos de constituir entes unitarios, autónomos o monolíticos, las culturas, en realidad, adoptan más elementos ‘foráneos’, más alteridades o diferencias de las que conscientemente excluyen” (26). Esto marca una nueva distancia respecto al culturalismo, debido a que la clausura ontológica que implica comprender la cultura divorciada de lo social, deja como única opción de resistencia, el conservar su diferencia frente a la amenaza contaminante de la modernidad. Esta postura ideológica retira al sujeto/a indígena de las disputas por el poder y por ende del horizonte emancipatorio, y en consecuencia su último resultado es la despolitización de los pueblos subordinados bajo el colonialismo capitalista.

3. Pedagogías críticas y el vínculo entre educación y cambio social

La relación entre educación y cambio social fue trabajada intensamente en el siglo pasado, y se siguen escribiendo nuevas respuestas al día de hoy. En este último apartado revisaré algunos de los análisis más relevantes para vincular educación y cambio social, preguntándonos ¿cómo puede la educación contribuir a la transformación de los elementos estructurales del colonialismo? Lo que implica preguntarse ¿cuál es la relación entre cultura, ideología y dominio?

La discusión del apartado anterior sobre el riesgo culturalista de algunas propuestas descolonizadoras actuales, instala la problemática de la relación entre cultura y estructura, discusión que no es nueva dentro del pensamiento educativo ni tampoco al interior de la tradición de pensamiento crítico. Durante gran parte del Siglo XX el debate heredado del marxismo sobre la relación entre infraestructura y superestructura, ocupó un lugar importante entre muchos/as autores/as que buscaban actualizar y dotar de flexibilidad los rasgos mecanicistas del materialismo marxista. Así, en la Escuela de Frankfurt, autores como Adorno & Horkheimer o Marcuse, plantearon aperturas reflexivas a la rigidez economicista,

destacando la importancia de la subjetividad, la conciencia y la cultura en el horizonte emancipatorio y de transformación social, complejizando la mirada respecto al dominio, ya no como algo sólo impuesto por las clases dominantes a través de la fuerza física sino también a través de mecanismos que apelan al consentimiento. Antonio Gramsci es otra referencia ineludible en la reflexión en torno a dominio, cultura e ideología. Su trabajo plantea una relación dialéctica entre estructura y superestructura, para entender el rol de la ideología en el dominio de la clase dirigente. El comunista italiano influenció a toda una generación de pensamiento crítico con su conceptualización de hegemonía, la que describe como un bloque histórico, es decir, un equilibrio que logran construir los sectores dominantes a través de una articulación estratégica entre distintos sectores y que requiere del consenso de los grupos subalternos (Alvarez 158). Al definir el dominio como una hegemonía que debe ser construida a partir de distintos arcos de alianza, Gramsci le abre el camino a una generación de pensadores que refutan la relación mecánica entre economía y cultura, posicionando en un lugar fundamental al pensamiento crítico y la construcción de una hegemonía favorable a la clase trabajadora. El trabajo de Gramsci y su apertura dialéctica también reconoce la importancia de formas de opresión y dominio que escapan de la relación capital-trabajo, tal como también lo hicieron pensadores anticoloniales como Fanon cuando señalaba: “En las colonias, la infraestructura es igualmente una superestructura. La causa es consecuencia: se es rico porque se es blanco, se es blanco porque se es rico” (*Los condenados* 24).

Veremos cómo estas reflexiones repercutieron en el debate educativo, a través del repaso de las corrientes de pensamiento más relevantes al momento de pensar el rol de la educación en la transformación social.

Marxismo, educación y cambio social

Aníbal Ponce, pensador y educador argentino, en su libro *Educación y Lucha de Clases*, se refiere a la relación entre educación y cambio social desde un enfoque marxista. Ponce no ve que la educación pueda tener un rol activo en la transformación de la sociedad: “Ligada estrechamente a la estructura económica de las clases sociales, la educación no puede ser en cada momento histórico sino un reflejo necesario y fatal de los intereses y aspiraciones de esas clases” (223), luego afirma: “La educación es el procedimiento mediante el cual las

clases dominantes preparan en la mentalidad y la conducta de los niños las condiciones fundamentales de su propia existencia (...) ninguna reforma pedagógica fundamental puede imponerse con anterioridad al triunfo de la clase revolucionaria que la reclama” (224).

De esta manera, podemos señalar a Aníbal Ponce como un exponente de la “dimensión pedagógica del marxismo”, término planteado por Mario-Alighiero Manacorda. En este análisis no se concibe la educación como posibilitante de la revolución social, sino un reflejo de las contradicciones de clase propias de la sociedad capitalista. Sin embargo, ello no quiere decir que dentro del marxismo no se concibiera una educación para la clase trabajadora. Por el contrario, gracias a la dimensión pedagógica del marxismo, la educación adquiere un vínculo con el trabajo productivo que es fundamental en las elaboraciones posteriores del siglo XX. Marx y Engels entendieron el rol de la educación en la división social del trabajo, la propiedad privada y en el desarrollo unilateral del ser humano. En la *Instrucción sobre diversos problemas a los delegados del concejo central provisional* de 1866, Marx propone tres dimensiones de lo que debe contemplar una educación en la sociedad comunista: educación intelectual, educación física y adiestramiento tecnológico; apuntando así al desarrollo omnilateral del ser humano, que el capitalismo cercena. Manacorda señala que la idea fundamental dentro de la tesis pedagógica de Marx y Engels, es: “la necesidad de eliminar la propiedad privada, la división del trabajo, la explotación y la unilateralidad del hombre, para llegar a un desarrollo pleno de las fuerzas productivas y a la recuperación de la omnilateralidad” (28). Sin embargo, esto no aparece como posible al interior de una sociedad en donde no “haya desaparecido la subordinación servil de los individuos a la división del trabajo y, también, por consiguiente, el contraste entre trabajo intelectual y físico” (qtd. en Manacorda 48).

Educación como reproducción

Heredando algunos elementos del análisis marxista, en la segunda mitad del siglo XX surge otro análisis relevante en esta discusión: la teoría de la reproducción. Los llamados teóricos de la reproducción, fueron un grupo de pensadores que, tomando como premisa la idea de la educación como un reflejo de las contradicciones económicas, profundizaron en el componente reproductivo de la escuela. En general se suelen agrupar en dos grupos: la teoría

de la reproducción social, en donde podemos encontrar a Althusser y Bowles y Gintis; y por otro lado la teoría de la reproducción cultural, en donde se encuentran Bourdieu & Passeron. Althusser en *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*, afirma que toda formación social debe reproducir las condiciones de su producción, las cuales están determinadas por los medios de producción y por la fuerza de trabajo. En este análisis, la subyugación ideológica de la fuerza de trabajo, ocurre por medio del sistema educativo y otras instituciones (13-14). Según el autor, es en la escuela donde se aprenden las reglas respecto a la división social y técnica del trabajo, por ende, del orden establecido por las clases dominantes (14). Es por esto que Althusser señala la institución escolar como el aparato ideológico de Estado dominante en las formaciones sociales capitalistas, en donde se reproducen las contradicciones de clase existentes.

Este análisis concibe el dominio como una categoría absoluta y no se hace cargo de las fracturas ni oposiciones que existen al interior de la educación debido a que en la teoría de la reproducción social “las escuelas no son vistas como sitios sociales marcados por la interacción de la dominación, el acomodamiento y la lucha, sino como lugares que funcionan fluidamente para reproducir una fuerza de trabajo dócil” (Giroux 113).

El análisis de Bourdieu & Passeron se agrega una mayor complejidad al campo educativo, al entender las escuelas no sólo como un mero reflejo de la sociedad y sus contradicciones, sino como instituciones relativamente autónomas. Según los principales exponentes de la reproducción cultural, las escuelas lo que hacen es reproducir las relaciones de poder a través del ejercicio de una violencia simbólica, es decir de la imposición de ciertos significados como legítimos (25). La acción pedagógica, valiéndose de un arbitrario cultural, genera un “habitus”, que es entendido como “esa especie de sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación determinada” (Bourdieu 40), en donde se privilegian atributos culturales propios de las clases dominantes. Si bien las escuelas son concebidas como instituciones relativamente autónomas, por ende, con códigos e instrumentos propios, siguen siendo fundamentalmente espacios reproductores de una cultura dominante que es necesaria para el poder hegemónico.

En la mirada crítica de Henry Giroux, Bourdieu & Passeron no dan espacio a la transformación individual ni social, al instalar una teoría de hegemonía “irreversiblemente enraizada en la estructura de la personalidad; al hacer eso, parece provocar un corto circuito

con la esperanza de la transformación individual y social” (122). También se les acusa de caer en una reificación de la noción de ideología, al “reducir la dinámica de la dominación y construcción ideológicas a un proceso de transmisión” (125) lo que reduce la ideología a una “categoría estructural estática” (125).

Pedagogías Críticas y Educación Popular

Las corrientes de pedagogía crítica surgidas a fines del siglo XX toman algunos postulados de la teoría de la resistencia, reconociendo el papel ideológico de las escuelas y su conexión con el modelo de producción. Sin embargo, también van a relevar la importancia de formas de opresión que no se explican enteramente por el eje capital/trabajo, como el racismo o la opresión de género, y también se van a alejar de los determinismos que califican a la escuela como reproductoras estáticas, se van a interesar en las dinámicas de funcionamiento, los actores que se encuentran involucrados, y en las fisuras que se producen al interior de la institución. Michael Apple, un representante icónico de la pedagogía crítica señala que la escuela desempeña “funciones esenciales en la recreación de las condiciones precisas para el mantenimiento de la hegemonía ideológica. Sin embargo, estas condiciones no se imponen. Son y precisan ser reconstruidas continuamente tanto en el terreno de las instituciones como en la escuela” (33), planteando una mirada del poder que no es absoluta, y por ende admite expresiones de resistencia. Apple señala que una de las mayores debilidades conceptuales y políticas de las teorías de la reproducción “es que parece haber poco lugar para esa capacidad de resistencia de niños y profesores en la escuela” (178). Henry Giroux, comparte esta mirada y señala que en tanto la escuela admite prácticas de resistencia, puede constituirse en espacio para el desarrollo de una pedagogía radical:

Las escuelas producen conformaciones sociales alrededor de la explotación de clase, de género y de raza, pero al mismo tiempo contienen pluralidades contradictorias que generan posibilidades tanto para mediar como para contestar a las ideologías y prácticas de dominación. En efecto, la escuela no es ni un lugar de apoyo de la dominación que todo lo abarca, ni la localización de la revolución; por lo tanto, contiene los espacios ideológicos y materiales para el desarrollo de pedagogías radicales (Giroux 152-153).

Además de entender las escuelas como espacios que admiten resistencia, las pedagogías críticas también destacan el carácter tanto cultural como económico de la escuela, y postulan que estructura y cultura se presupone la una a la otra:

Podemos desarrollar un tratamiento más dialéctico de participación y estructura a reestructurar las ideas de ideología y cultura. Mi argumento plantea que estos términos pueden ser situados en una perspectiva teórica que aclare cómo estructura y participación humana se presuponen la una a la otra, y que el valor de esa suposición es enorme para desarrollar una teoría radical de la escolarización. (Giroux 157)

Si éstas se presuponen, no es necesario elegir en dónde poner énfasis en el contexto de un proyecto de liberación. Apple lo explica de la siguiente manera:

El Estado utiliza millones de personas —muchas de ellas mujeres— cuyas condiciones diarias y su posición en la sociedad se ven transformadas por la crisis a la que nos enfrentamos. Desde luego, no se trata de elegir entre las dos cosas. El «trabajo educativo» debe hacerse en el centro de trabajo; el «trabajo económico» debe hacerse en la educación. Las estructuras de dominación y explotación de clase, raza y sexo no están lejos, en general, de un lugar llamado economía. Las vivimos en nuestras prácticas y en nuestra conversación diaria en la familia, en la escuela y en los empleos que las crean (180)

Esto presenta una crítica tanto a las miradas economicistas como también a las posturas posmodernas que desdibujan las contradicciones del capitalismo y terminan tributando a un sistema neoliberal que admite la demanda por el reconocimiento de la diversidad, sin un horizonte emancipatorio. Peter McLaren es un crítico de estos posicionamientos, que se expresan, por ejemplo, en una educación multicultural que no alcanza a rasgar la superficie del colonialismo:

Debido a la falta de oposición a la explotación capitalista que ha sido fomentada por las políticas neoliberales a lo ancho del mundo, la educación multicultural continúa docilizando sus mayores posibilidades emancipatorias al iniciar lo que yo creo que son, en su mayoría, llamados políticamente vacíos por la diversidad, llamados por la diversidad llevados a cabo en un aislamiento antiséptico de un cuestionamiento al centro capitalista (McLaren 27)

En el análisis de McLaren, la explotación de clase no puede posicionarse como más importante que el racismo o el sexismo, sin embargo: “las formaciones sociales capitalistas a menudo coordinan, organizan y reifican estas otras formas de opresión igualmente importantes. Es una forma de opresión más central, pero eso no significa que sea más importante” (22).

Para finalizar este apartado, creo necesario detallar los aportes del principal referente latinoamericano de la educación popular y para la liberación, Paulo Freire, quien entiende el rol liberador de la educación como uno de humanización, que rompe el vínculo bancario entre educador y educando:

Ninguna pedagogía realmente liberadora puede mantenerse distante de los oprimidos (...) La pedagogía del oprimido, que busca la restauración de la intersubjetividad, aparece como la pedagogía del hombre. Sólo ella, animada por una auténtica generosidad, humanista y no «humanitarista», puede alcanzar este objetivo. Por el contrario, la pedagogía que, partiendo de los intereses egoístas de los opresores, egoísmo camuflado de falsa generosidad, hace de los oprimidos objetos de su humanitarismo, mantiene y encarna la propia opresión. Es el instrumento de la deshumanización. (52)

Freire, valiéndose del análisis marxista y de la filosofía de Hegel, y complementándola con aportes de la teología de la liberación y también de autores del anticolonialismo, como Frantz Fanon o Aimé Césaire, plantea un diagnóstico del sistema educacional, como un modelo en donde fundamentalmente se niega la humanidad del educando, volviéndole un objeto. En dicho proceso, el educador o la educadora también se deshumaniza: “nadie puede ser

auténticamente prohibiendo que los otros sean” (98). A esto, Freire le llama educación bancaria, en tanto concibe el “saber” o el conocimiento, como una donación de aquellos que “se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes” (77). La educación bancaria es contrapuesta a la educación problematizadora, en donde quien educa se encuentra comprometido/a tanto con la emancipación propia como con la de quien se encuentra educando:

Es por esto por lo que esta educación, en la que educadores y educandos se hacen sujetos de su proceso, superando el intelectualismo alienante, superando el autoritarismo del educador «bancario», supera también la falsa conciencia del mundo. El mundo ahora, ya no es algo sobre lo que se habla con falsas palabras, sino el mediatizador de los sujetos de la educación, la incidencia de la acción transformadora de los hombres, de la cual resulta su humanización. Esta es la razón por la cual la concepción problematizadora de la educación no puede servir al opresor. Ningún «orden» opresor soportaría el que los oprimidos empezasen a decir: «¿Por qué?» (98).

La autora argentina Inés Fernández Mouján plantea que la noción de liberación en Freire es equivalente a la descolonización planteada por Fanon: “el término liberación guarda una correspondencia con la idea fanoniana de descolonización. Aquí Freire, toma una posición crítica al pensamiento eurocentrado, va más allá de la crítica europea pues alberga centralmente una preocupación por la deshumanización” (5). Que el horizonte de la liberación en la educación para Freire esté inscrito en la humanización tanto de educandos como educadores, le pone en un diálogo directo con la idea de una educación que se cuestiona el vínculo colonial y explora sus posibilidades emancipatorias.

Capítulo 1. La educación y el movimiento indígena en Ecuador y Bolivia durante el Siglo XX

La relación del movimiento indígena con la educación formal ha sido históricamente conflictiva, por una parte, los modelos educativos les excluyeron del sistema colonial, y luego fueron integrados forzada y subordinadamente por el Estado liberal, que les otorgó una educación despersonalizante, para poder volverles serviles al modelo de producción y desarrollo (Choque *La escuela*). Sin embargo, la educación también ha significado una estrategia de sobrevivencia y una forma de resistencia frente a formas de abuso y desposesión. El objetivo de este capítulo será analizar la trayectoria de la educación dirigida a la población indígena, los modelos por detrás de dicha educación, y las formas en que los movimientos indígenas se apropiaron de ella como una estrategia para defender sus tierras, su comunidad y su historia.

1. La educación dirigida a indígenas y la centralidad del componente educativo en las demandas del siglo XX

Primera mitad del Siglo XX

El siglo XX comienza con los intentos por integrar a los sectores rurales, campesinos e indígenas a la vida nacional, lo cual se llevó a cabo principalmente a través de la educación. Esto no fue un proceso circunscrito al territorio boliviano ni ecuatoriano, sino a escala continental. Cristina Oyarzo señala al respecto: “Es ampliamente aceptada la hipótesis de que la expansión del sistema educativo está relacionada con la construcción de lo nacional en toda América Latina, especialmente en contextos de heterogeneidad étnica, donde la educación llegó a ser entendida como medio de homogeneización social y cultural” (*Discursos* 74). Para Roberto Choque Canqui, historiador aymara especializado en las escuelas indígenas de comienzos del S.XX en Bolivia, esta integración no implica un cambio en la condición de subordinación de los pueblos, debido a que la educación que el Estado ofreció se encontraba diseñada bajo el supuesto de que el indio “no necesitaba una instrucción superior ni mediana, sino una escuela elemental que le permitiera adquirir los conocimientos fundamentales de la cultura general del país y de la ‘vida civilizada’” (*La escuela* 16). La educación en Bolivia se dividía territorialmente, teniendo objetivos y

adaptaciones curriculares diferidos entre contextos rurales y urbanos. Las escuelas rurales estaban concebidas para que el indígena cumpliera su misión étnica (Yapu, *Sistemas*), centrándose en labores sencillas y prácticas que les introdujera en los componentes “más elementales de la vida civilizada, atrayéndola, asimilándola a la cultura general del país, integrándola a la labor nacional” (235). Roberto Choque lo plantea de la siguiente manera:

La escuela indígena sólo orientaba al indígena hacia su integración a la vida nacional de la minoría boliviana gobernante, no con el fin de que participe en las decisiones nacionales, sino con el de mantener su condición sojuzgada y convertirlo en mano de obra barata para el gamonalismo agro-minero-industrial boliviano. De esa manera, el objetivo principal de la escuela indigenal consistía en transformar al indio en un obrero, agricultor y soldado incomparable. Además, la escuela indigenal debía jugar el papel de neutralizadora de los movimientos o sublevaciones indígenas contra el gamonalismo expoliador (*La escuela 19*)

El sistema de educación rural ofrecía un escasa y precaria incorporación al sistema productivo, y no se encontraba dirigida a desarrollar una ciudadanía “en el sentido de su participación en la toma de decisiones” (Oyarzo, *Demanda 37*). Para un sector de la intelectualidad criolla de la época, los pueblos indígenas nunca alcanzarían el nivel de la cultura “blanca”, debido a que muchos pensaban que “el indio por muy instruido que sea siempre es indio social y moralmente” (qtd. en Yapu, *Sistemas 235*). Pese a esto, Roberto Choque menciona que el gamonalismo terrateniente se inquietó con la instrucción de la población indígena, llegando incluso a sabotear algunas escuelas rurales (*La escuela 19*). Esto ya que, pese al enfoque homogeneizador de las escuelas rurales, entre la década de 1920 a 1940 en Bolivia, se crearon muchas escuelas indigenales impulsadas por indios comunarios (22). Se trata de escuelas rurales, libres o clandestinas, en donde surgen figuras de educadores como Leandro Nina Quispe, Manuel Lipi, o Petrona Kallisaya.

Estas experiencias buscaban expandir el uso del castellano en las comunidades como una estrategia política frente al arrebato de tierras (Pérez 13) y una “forma de resistencia comunitaria frente al avasallamiento de la minoría colonial dominante” (Cárdenas 5). Es decir que las comunidades indígenas no se conformaron con las escuelas elementales, sino que

formaron centros educativos que a la vez eran centros reivindicativos, tales como la Sociedad o Centro Educativo "República del Qullasuyo", destacada por Roberto Choque como un "centro generador de ideas y de hombres entrenados contra el sistema imperante" (*La Escuela* 23), o bien la experiencia de Warisata en 1931, quizás la más conocida de todas debido a que, entre otras cosas, es tomada como referente del modelo educativo en Bolivia para las reformas de 1994 y 2010. Los principales aportes de Warisata para Cristina Oyarzo radican en que

el concepto de escuela no se reduce a sí mismo, sino que aborda los problemas del ayllu, potenciando el desarrollo general de la comunidad, a través de la economía familiar y la participación y potenciación de las instituciones políticas indígenas (Pérez, 2015), a partir de una poco habitual integración de estudios y trabajo (Soria, 1996) en el sistema educativo tradicional (*Demanda* 38-39).

Warisata, produjo una fuerte oposición de la oligarquía local debido a que "el espíritu que se infundía a los indígenas de Warisata era anárquico, puesto que el indígena de esa región se había convertido en insolente porque se negaba a prestar algunos servicios" (qtd. en Oyarzo *Demanda* 38), lo que habla del carácter político del proyecto educativo, en tanto buscó otorgar mayor poder territorial a las comunidades indígenas rurales, lo que se enfrentó a los intereses del gamonalismo de la zona.

Durante la primera mitad del Siglo XX en Ecuador, las iniciativas que buscaron ofrecer educación dirigida a población indígena fueron escasas, y en su mayoría no dependían del Estado, sino de los hacendados o latifundistas, de entidades privadas y de congregaciones religiosas. En particular la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1906, menciona la obligación de los dueños de predios de levantar escuelas y educar a la población indígena, obligación que nunca cumplieron a cabalidad, debido a que los terratenientes dependían de la mano de obra de los indígenas, y su instrucción fue vista como una amenaza a sus intereses económicos (Tello 41). Gracias a esta misma ley, pero 20 años más tarde, en 1926, se crearon 47 escuelas prediales, en la provincia del Pichincha dirigidas a más de mil niños y niñas indígenas, las que para 1936 llegaron a ser 225 en todo el país (Tello 42). Estas escuelas no eran financiadas con recursos estatales, sino que por los mismos terratenientes. Debido a esto

mismo, y gracias a los reclamos, el Ministerio de Educación interrumpe el desarrollo de estas experiencias convirtiéndolas en escuelas agrícolas e industriales para adecuar la formación de indígenas a los intereses económicos de la oligarquía local. Demás está señalar que la educación brindada no poseía ninguna adecuación a los intereses ni necesidades de la población indígena, sino que su objetivo fue enseñar a leer y escribir en castellano, además de enseñar operaciones básicas de matemáticas. También se menciona el interés de que el indígena comprendiera “la breve noción que el Ecuador es una república” (qtd. en Tello 43). Pese a esto, existieron iniciativas educativas pioneras, como las impulsadas por la militante de la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI), Dolores Cacuango, quien levantó las llamadas “escuelas clandestinas” que funcionaron entre 1946 y 1963 (González 39). Estas escuelas son los comienzos de una de las propuestas reivindicativas más centrales en el movimiento indígena ecuatoriano, la Educación Intercultural Bilingüe, que se desarrollaría años más tarde. Las escuelas clandestinas fueron dirigidas por maestros kichwa hablantes y las clases se realizaban tanto en castellano como en kichwa, contradiciendo de esta manera la política estatal que dictaba enseñanza sólo en castellano (González). Las religiosas de María Inmaculada, parte de la Misión Lauritas, también realizaron iniciativas educativas bilingües en Otavalo, y elaboraron material pedagógico en castellano y kichwa, sin embargo, no se le dio uso a este material en otras casas de la misión debido a que eran reticentes a educar en la lengua de los indígenas (Tello 44).

Segunda mitad del siglo XX

En Bolivia, a mediados del Siglo XX y con la revolución del Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) en 1952, se produce una reorganización de las fuerzas políticas, pero no así del enfoque de integración nacional homogénea, ahora desde la idea del mestizaje, en donde el indígena pasaba a ser “un campesino parcelario mestizo, castellanizado, e integrado al mercado” (qtd, en Cruz, *Estado* 57). Así queda expresado en el Código de la Educación Boliviana del 20 de enero de 1955, en donde se señala el propósito de la educación de la siguiente manera: “Incorporar a la vida nacional a las grandes mayorías campesinas, obreras, artesanales y de clase media, con pleno goce de sus derechos y deberes, a través de la alfabetización a gran escala y de educación básica (...) dignificar al campesino, en su medio, con ayuda de la ciencia y de la técnica, haciendo de él un eficaz productor y consumidor”

(qtd. en Oyarzo, *Discursos* 75). El o la indígena, de esta manera, no representaba un sujeto válido para el proyecto desarrollista del nacionalismo revolucionario, en tanto miraba la realidad indígena bajo la categoría de campesino.

Algo similar ocurre en Ecuador, que durante la segunda mitad del siglo XX también comienza a implementar un enfoque asimilacionista que busca integrar al indígena al proyecto nacional a través de programas estatales de educación dirigida a la población rural. En 1956 el Estado ecuatoriano firma un convenio con la Misión Andina, organismo de las Naciones Unidas, para implementar un proyecto integral de desarrollo, dirigido a la población de la sierra ecuatoriana, dentro del cual se integró una formación de dirigentes indígenas, un servicio social rural orientado al mejoramiento de costumbres y hábitos, y otros elementos de una fuerte carga civilizatoria, que buscaban castellanizar y que también invisibilizaban la realidad subordinada de los pueblos indígenas, es decir que no reconocían demandas ni necesidades específicas emanadas de su situación de colonizados, sino que fueron interpretados como “campesinos”. Diana Tello señala respecto a la Misión Andina:

(...) sus planteamientos respondían a una forma de pensar que estaba generalizada en los diversos sectores sociales (...) la idea de que la eliminación de la diversidad homogeneizando en la lengua y cultura mestiza dominante era el camino para lograr la modernización y desarrollo nacional. Los planteamientos de este proyecto se establecieron desde un punto de vista externo, sin la participación de los beneficiarios de la educación en las áreas rurales como sujetos que plantean sus necesidades sino como objetos de alienación; el desinterés por las diferencias indígenas se mostró en la priorización del calificativo de campesino para referirse a los habitantes de las zonas rurales (46-47)

En 1963, a través del Departamento de Educación Rural, se crea el primer Plan Integral de Educación, para ampliar el sistema educativo integrado y llegar a más niños y niñas de zonas rurales, representando la inversión más importante del Estado ecuatoriano hasta la fecha, dirigido a la educación en zonas rurales (Tello 48). Luego, en 1973 se generó una iniciativa inspirada en el modelo boliviano de Warisata, el Proyecto de Fortalecimiento del Sector Educativo, que toma la idea de generar núcleos educativos comunitarios, como en la escuela-

ayllu. Sin embargo, estos núcleos educativos, a diferencia de Warisata, no reconocieron la organización territorial indígena y buscaron la mestización de la población, tal como el resto de las iniciativas durante los 50's, 60's y 70's en Ecuador. Consuelo Yañez Cossío hace un balance respecto de estas iniciativas, las que califica de “remediales”, debido a que al “desconocer las especificidades de la población, lo que se hace es reducir los contenidos, bajar el nivel de los conocimientos y, en definitiva, limitar las posibilidades de desarrollo” (45).

También existieron iniciativas de alfabetización bilingüe con enfoque asimilacionista en donde el/la indígena fueron meros receptores de los contenidos, sin mayor participación ni proyección liberadora, tales como las que impulsó el Instituto Lingüístico de Verano, que en 1981 abandona el Ecuador debido a críticas de organizaciones indígenas (Tello 50), o también las Escuelas Radiofónicas Populares, organizadas por el monseñor Leonidas Proaño, obispo de Riobamba. En ambos casos, la perspectiva educativa tenía que ver con conformar una unidad nacional, que era vista “desde la homogeneización en la identidad mestiza dominante; se creía que para lograr el desarrollo de Ecuador los indígenas debían incorporarse a la ‘vida nacional’ que se traducía en el aprendizaje del castellano, evangelización e incorporación a la cultura dominante (Tello 53).

Superación del enfoque asimilacionista

Durante la década de los 60's las políticas asimilacionistas en Bolivia comenzaron a cambiar, y no sólo en dicho país: los movimientos indígenas en América Latina durante la segunda mitad del Siglo XX, especialmente desde la década del 70 en adelante, adquirieron un protagonismo político que se manifestó tanto en la proliferación de partidos y organizaciones que agruparon a distintos sectores indígenas, las que se consolidaron como actores relevantes en el panorama político latinoamericano; como en el surgimiento de una discursividad emanada desde su lugar de subordinación, que lejos de anquilosarse en el mero reconocimiento de una diferencia cultural, se constituyeron como un conjunto de idearios político-sociales, y más importan aún, se levantaron en contra de la continuidad colonial en las repúblicas latinoamericanas, frente a la cual propusieron un camino propio (Zapata, *Los intelectuales* 118). La aparición de los planteamientos indianistas de Fausto Reinaga a finales de los 60's, que marcan un quiebre con las miradas asimilacionistas del indigenismo; el

Manifiesto Tiwanaku en 1973 y la celebración de la Segunda Reunión de Barbados en 1977, como instancias de articulación política regional; y los múltiples levantamientos y ciclos de movilización, que generaron la crisis de las políticas neoliberales de los años 90's y 00's en Ecuador y Bolivia; son todas pruebas de que las discursividades emanadas desde la diferencia indígena no solo han dialogado en clave reivindicatoria con el Estado, sino que también han ido enhebrando un proyecto político propio, que sitúa la educación como un eje fundamental dentro de sus planteamientos (Choque, *La escuela*; Yapu, *Sistemas*; González; Vargas; Oyarzo, *Discursos*).

La centralidad del componente educativo en los discursos y demandas de los pueblos indígenas hay que entenderla como una continuidad estratégica del movimiento a lo largo de todo el Siglo XX, lo que Carlos Salazar Mostajo, educador boliviano de las Escuelas Indígenales, plantea como una “estrategia de sobrevivencia” (Pérez 13). Esta estrategia tiene que ver con resistir el régimen de servidumbre y explotación del indio durante la primera mitad del siglo XX, así como con las políticas de desposesión y arrebato de tierras (Wahren 138), pero también como respuesta frente a la exclusión política y los intentos de aculturación civilizatoria de la educación rural, que implicaban la pérdida de los modos tradicionales de gestión y producción de la vida (Oyarzo, *Demanda* 38).

A través de las experiencias educativas comunitarias, como en el caso de Bolivia con Warisata, el Centro Educativo "República del Qullasuyo" y las escuelas clandestinas; o en Ecuador con las escuelas de la dirigente de la Federación Ecuatoriana de Indios, Dolores Cacuango en la década del 40, podemos entender la cuestión educativa como una problemática transversal en el recorrido de las agrupaciones indígenas. Pese a la heterogeneidad de posiciones respecto a la educación al interior del movimiento indígena, si podemos señalar un relato estratégico que va a terminar traducándose en propuestas concretas frente a la institucionalidad educacional y política. Un hito significativo en este proceso se experimenta con la llegada al poder del Movimiento al Socialismo (MAS) en Bolivia, encabezada por el dirigente sindical aymara Evo Morales, y en Ecuador con la llegada al poder de Rafael Correa y el proyecto de la Revolución Ciudadana, ambos gobiernos con una narrativa transformadora que recoge, en mayor o menor medida, los ejes reivindicativos y el sedimento conceptual que instalaron los movimientos indígenas en el

siglo pasado, dentro de ellos la idea de una educación adecuada a las necesidades y realidad de los pueblos racializados.

Podemos señalar como ejes reivindicativos levantados por el movimiento indígena durante la segunda mitad del siglo XX, tres ideas fundamentales: La noción de Estado Plurinacional, planteada por primera vez en 1983 en la “Tesis política” de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) (Oyarzo, *Plurinacionalidad*); la noción de un proyecto de descolonización, planteada por múltiples intelectuales indígenas, pero rescatada como horizonte político de los pueblos en el Manifiesto Tiwanaku de 1973 (Choque, *Proceso*) y trabajada ampliamente por el principal referente del indianismo, Fausto Reinaga; y la interculturalidad, planteada por los movimientos indígenas durante los 80’s en torno a la cuestión educativa (Cruz, *Estado*), y que adquiere la figura de la Educación Intercultural Bilingüe en distintas experiencias aplicadas en esta década. Todos estos conceptos tienen una centralidad declarada en los programas de gobiernos tanto del MAS como de la Revolución Ciudadana en Ecuador. Por ejemplo, en 1988 en Ecuador se crea la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, propuesta influenciada fuertemente por los planteamientos de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador CONAIE, la que formó parte de su implementación (González 44-51) y en Bolivia durante la reforma educativa de 1994, se plantea la noción de interculturalidad influenciada por el Proyecto Educativo Popular de la Central Obrera Boliviana (COB), de 1989 y del Congreso Nacional de Educación, de 1992 (Oyarzo, *Discursos*; Cruz, *Estado*), esto es profundizado durante los procesos constituyentes vividos a mediados de la década del 2000 en ambos países, y en particular en la Ley ASEP de 2010 en Bolivia y en la Ley Orgánica de Educación Intercultural del 2011 en Ecuador.

De esta manera podemos señalar que las nociones de plurinacionalidad, descolonización e interculturalidad se instalaron como discursos hegemónicos en tanto desplazaron las discursividades políticas de los países en donde el movimiento indígena tuvo –y tiene- una presencia organizacional significativa. Y pese a que, como argumentaremos más adelante, su instalación institucional se aleja del horizonte transformador inicial planteado por los intelectuales, organizaciones y movimientos indígenas, su presencia en las políticas de gobierno no se puede concebir sin la trayectoria de lucha articulada en un largo aliento de estos movimientos durante el siglo XX.

2. El movimiento indígena y su relación con el Estado

El movimiento indígena puede ser entendido como una expresión de movimiento social cuya clave de articulación se realiza en torno a su situación de pueblos racializados y subordinados por un vínculo colonial. Si bien posee especificidades que permiten desvincularlo de otras comunidades políticas organizadas, para un análisis de su relación con el Estado, nos sirve entenderlo en esta clave de movimiento social. Dicho esto, se debe decir también que no existe una única manera de definir a los movimientos sociales, ni tampoco desde dónde analizar su accionar. Gran parte de los modelos interpretativos que se levantaron desde las izquierdas durante el siglo XX analizaron estas formas de organización popular subordinadas a las estructuras sociales y económicas, es decir, como una mera expresión de la conflictividad en la relación capital-trabajo, sin una comprensión de cómo dicha matriz de opresión interactúa y se también se potencia con otras formas de dominio, reflejando el determinismo ortodoxo de un sector de la izquierda que ve la sociedad como una interacción entre estructuras.

Estos paradigmas que reducen la agencia política de los movimientos no permiten interpelarlos desde sus lógicas de participación, ni desde la crítica que sostienen al modelo colonial y capitalista, ni tampoco desde su ámbito de construcción autónoma, debido principalmente a que conciben su capacidad de incidencia mediada por las estructuras que representan las élites económicas, el Estado y los partidos políticos. En palabras del sociólogo boliviano Fernando Calderón (1986), estos paradigmas visualizaban al Estado como el único productor de sociedad y a las élites como las sustentadoras del orden social, mientras que los grupos subordinados tendrían metas preestablecidas, y sólo podrían alcanzarla con la conciencia necesaria, movilizada por un partido “donde el líder, el gran conductor nacional, interpretaría y sintetizaría los intereses de los movimientos sociales. Así, para unos y otros, los partidos serían en definitiva los que podrían interpretar la estructura, producir sociedad y, en definitiva, hacer la historia” (328).

En otros análisis de corte positivista los movimientos son caracterizados en función de su capacidad de movilizar recursos y oportunidades políticas, percibiéndoles como agentes racionales motivados exclusivamente por el deseo de incidir en la política institucional, lo que traslada nuevamente el foco del análisis no a las lógicas de construcción interna de los

movimientos, sino a su capacidad de poder levantar demandas y reivindicaciones sectoriales hacia el poder estatal. Paola Vargas critica esta forma de aproximarse a los movimientos sociales: “Estas perspectivas demostraron sus límites pues han tomado la sociedad civil como el terreno de lucha y no como el objeto mismo de ella y han reducido la acción colectiva al acceso al poder y sus beneficios, centrando la atención en el Estado y el mercado como los únicos puntos de llegada de la acción social y olvidando la sociedad como objeto mismo del accionar civil” (16)

Estas formas reducidas de comprender tanto las construcciones internas de los movimientos como la incidencia que adquieren en el cambio social, pasan por establecer una dicotomía definitiva y excluyente entre sociedad y Estado, motivada por una idea del dominio que es absoluto y que no admite fisuras ni resistencia. Si comprendemos el dominio cristalizado en el Estado como algo totalizante, ignoramos la naturaleza activa de la dominación, así como también la naturaleza activa de la resistencia (Giroux 125). Si, por el contrario, entendemos el poder desde esta vereda que reconoce la posibilidad de resistirlo, podremos admitir una construcción de poder que también se gesta en la “sociedad civil”. Arato y Cohen trascienden esta división dicotómica entre Estado y sociedad civil, y proponen entender ésta última como un campo heterogéneo e incluso contradictorio, lo que permite abordar a los movimientos sociales como actores políticos que establecen una estrategia que denominan de “política dual”, es decir que transitan entre la movilización de base y la institucionalización.

El movimiento indígena, tanto en Ecuador como en Bolivia, es una buena expresión de esta dualidad contradictoria y heterogénea, en la que su articulación no necesariamente tiene un diálogo directo con el Estado, pero que sin embargo también pueden dialogar en esa clave reivindicativa, en la medida en que son productores de discursividades críticas a la hegemonía instalada en la región. Calderón pone énfasis en estas dinámicas internas que terminan por desplazar los horizontes políticos sin necesidad de tener una relación tan directa con la institucionalidad: “[en] estos espacios de resistencia pequeños, cotidianos y culturales, comienzan a emerger valores y formas sociales colectivistas, de autogobierno, de solidaridad, de autogestión, etc., que probablemente puedan reconstituir el sistema de oposiciones y viabilizar la reconstrucción de sujetos históricos” (331).

Estos movimientos y sus construcciones autónomas de poder popular lo que hacen es generar un sedimento organizacional que termina por desplazar la hegemonía de las clases dirigentes.

En otras palabras, existe un aprendizaje histórico en las experiencias de organización popular, y dicho aprendizaje no se malgasta, es un conocimiento colectivo que tiene consecuencias históricas. A esto último René Zavaleta le denominó “acumulación en el seno de la clase”:

Aquí hablamos de las consecuencias colectivas del conocimiento, aunque también del papel de la masa en la proposición de la hipótesis social en explotación de su propio horizonte de visibilidad. La idea de la autonomía obrera, y a la vez de su identidad a partir de una forma particular de relación con las clases no proletarias, el apotegma del estatuto de la no desorganizabilidad de la clase, o sea el principio de la organización permanente, la aplicación del supuesto de irradiación a todo el margen histórico de su existencia (...) (243-244)

Lo crucial aquí es el supuesto de la adquisición. Nos atenemos siempre al concepto de masa. No es, por tanto, el acto de un especialista, y ni siquiera el de un intelectual orgánico, sino la incorporación o la adquisición de la masa. Dicho en otras palabras, en una determinada proposición, incluso si los términos de su integración resultan correctos, este supuesto, el de la acumulación en el seno de la clase, afirma que la hipótesis no es válida si no está adquirida, o sea, si no se ha hecho parte del buen sentido general o prejuicio popular después de la selección. (278-279)

Zavaleta en esta idea de acumulación, da lugar para pensar en un aprendizaje histórico de los grupos subordinados. Aun cuando sus estrategias particulares parezcan contradictorias, en un análisis histórico, existe una construcción de autonomía que tiene la potencialidad de desestabilizar la ideología dominante. Esta idea dialoga también con los postulados de uno de los marxistas heterodoxos más importantes del siglo XX, Antonio Gramsci, debido a que sus aportes teóricos permiten caracterizar a los movimientos en tanto grupos subalternos que establecen una lucha ideológica que tiene la posibilidad latente de una desestabilización de la hegemonía construida por las clases dominantes. En otras palabras, Gramsci logra posicionar la importancia de las construcciones ideológica al interior de los movimientos sociales, debido a que tanto la hegemonía, como el poder y el dominio, son fundamentalmente inestables.

Gramsci se aleja del determinismo económico para integrar al análisis marxista la relación dialéctica entre estructura y superestructura, y de esta manera logra entender el rol de la ideología en el dominio de las clases dirigentes. El Estado, en este horizonte, es concebido como un “organismo propio de un grupo, destinado a crear las condiciones favorables para la máxima expansión del mismo grupo; pero este desarrollo y esta expansión son concebidos y presentados como la fuerza motriz de una expansión universal, de un desarrollo de todas las energías ‘nacionales’” (Gramsci 58). Es decir que, para construir hegemonía, la clase dominante requiere del consenso de los grupos subalternos, el cual se logra presentando su proyecto político como uno que integra intereses de los distintos grupos sociales que lo componen. Esto es importante para el análisis de la relación entre movimiento social indígena y Estado, debido a que los aportes de Gramsci permiten poner énfasis en la lucha ideológica que supone toda conformación hegemónica, y por ende la posibilidad latente de una desestabilización de dicha hegemonía, tal como ocurrió en la primera década del Siglo XXI en Ecuador y Bolivia.

En los planteamientos de Gramsci entonces, no serán exclusivamente las contradicciones inherentes al capitalismo las que posibilitarán su caída, sino también la acción de los grupos subalternos, y su capacidad de agruparse en torno a una estrategia de alianzas que abandone el corporativismo, y que tenga como objetivo la disputa del poder político, y por ende la conformación previa de una nueva hegemonía. Así lo expresa en su cuaderno n°25 de 1932:

La historia de los grupos sociales subalternos es necesariamente disgregada y episódica. Es indudable que en la actividad histórica de estos grupos existe la tendencia a la unificación, si bien según planes provisionales, pero esta tendencia es continuamente rota por la iniciativa de los grupos dominantes, y por lo tanto sólo puede ser demostrada a ciclo histórico cumplido, si éste concluye con un triunfo. Los grupos subalternos sufren siempre la iniciativa de los grupos dominantes, aun cuando se rebelan y sublevar: sólo la victoria ‘permanente’ rompe, y no inmediatamente, la subordinación. (178).

Este abandono del corporativismo se expresa dentro del movimiento indígena en la conformación de arcos de alianza amplios como la CSUTCB en Bolivia o la CONAIE en

Ecuador que, si bien integran una heterogeneidad importante de discursividades críticas, logran establecer una agenda estratégica en torno a sus demandas, y desestabilizar los consensos políticos en ambos países, llegando incluso a plantear la necesidad de un nuevo Estado. Alfonso Caryz, en un análisis del proceso boliviano, dice que desde el 2000 “se desarrolló una fuerte desestabilización de las identidades políticas construidas durante las últimas décadas y el fracaso de los intentos operados desde mediados de los ochenta por resignificar en un sentido neoliberal la idea de nación sedimentada desde la Revolución del 1952” (8). El autor señala que, como consecuencia de esta desestabilización de las identidades políticas, lo que se establece es un nuevo sentido común, que denomina “decolonial” (10).

Con un balance similar para el caso ecuatoriano, Milton Luna Tamayo señala que la misma identidad nacional es modificada a partir de los planteamientos y la trayectoria organizacional del movimiento indígena: “Los temas de la diversidad, multiculturalidad y plurinacionalidad fueron colocados por los movimientos sociales, en particular por los indígenas, desde los años 90. Se cambió, de esta manera, el eje de la creación de la identidad nacional de los ecuatorianos” (*Las políticas* 334). Estas reconfiguraciones hegemónicas tienen expresiones claras en la institucionalidad, pero aquí lo más relevante es destacar que dicho proceso nace desde las comunidades y termina en el Estado, en palabras de González: “Este proceso político y educativo que se construye desde abajo hacia arriba, no ha sido un proceso de las elites y los partidos políticos, sino un proceso de la organización indígena; que plantea además la necesidad de la existencia de otro tipo de Estado, el Estado plurinacional” (43).

En efecto la noción de Estado Plurinacional, presente en ambos países y que sigue generando discusión en otras sociedades¹⁰, es modelada por los movimientos indígenas en América del Sur. Su primera aparición es en Bolivia, en la *Tesis Política* de la CSUTCB (Cruz, *Estado* 57), y su planteamiento original es un cambio radical en la relación entre Estado y los pueblos que lo componen, en donde la integración se haga no en base a la asimilación, sino al reconocimiento: “de sus formas tradicionales de gobierno, los derechos colectivos y las

¹⁰ La propuesta constitucional del 2022 en Chile, redactada por una asamblea constitucional 100% electa, paritaria y con representación de los pueblos indígenas del país (aunque sin la del pueblo afrodescendiente), propuso reconocer a Chile como un Estado plurinacional. Esta propuesta fue rechazada, sin embargo, deja en claro la extensión e influencia que adquiere esta propuesta.

autonomías territoriales, entre otros” (Cruz, *Estado* 57). El Comité Ejecutivo de la CSUTCB cierra de esta manera la presentación de su *Tesis Política*: “Queremos ser libres en una sociedad sin explotación ni opresión organizada en un Estado plurinacional que desarrolla nuestras culturas y auténticas formas de gobierno propio” (CSUTCB 229).

En Ecuador los movimientos indígenas también adoptaron esta propuesta para conciliar la ambigüedad de la categoría “nacionalidad indígena” con el carácter unitario del Estado. Para los dirigentes indígenas la noción de plurinacionalidad no implicaba fragmentar el Estado, sino una “forma de integración nacional distinta de la asimilación, que reconozca su diferencia cultural y espacios de autonomía y autogobierno, como condición para la descolonización y la construcción de relaciones equitativas o de interculturalidad entre las distintas culturas que habitan el país” (Cruz, *Estado* 57).

Como sabemos, dicha noción terminó cristalizándose en las constituciones de Bolivia (2009) y Ecuador (2008), que declararon el carácter plurinacional del Estado en su primer artículo. Sin embargo, no es la única noción propuesta por el movimiento indígena que termina permeando la institucionalidad. La noción de Interculturalidad y de Educación Intercultural Bilingüe, también ha sido fruto del extenso recorrido organizacional y de la producción intelectual de los movimientos indígenas. En palabras de Milton Luna Tamayo, académico y ex ministro de educación del Ecuador:

De forma particular se destacó la influencia del movimiento indígena, cuya organización, exitosa movilización y propuesta relacionó la educación con un proyecto político de reforma estatal y social. Uno de los resultados más visibles fue el establecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe, de gran influencia en Ecuador y en América Latina. (*Las políticas* 333)

En Ecuador, y debido a la lucha de los pueblos agrupados en la CONAIE, se logró la institucionalización de un programa estatal descentralizado de educación bilingüe en 1988 (Vargas 57), y luego del gran levantamiento nacional indígena de junio de 1990, se creó la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, administrado por la CONAIE, y oficializada en 1992, con “total autonomía técnica, financiera y administrativa” (Vargas 58). A juicio de Paola Vargas este hecho significa: “no solo la apertura del Estado para negociar

la política pública educativa nacional con las comunidades indígenas organizadas (...) además, representará el posicionamiento de la agenda indígena en gran parte del territorio ecuatoriano adelantando procesos a través de la institucionalización y oficialización del MOSEIB (Modelo de Educación Intercultural Bilingüe)” (58). En la misma década, la interculturalidad va a adquirir expresión constitucional en la reforma de 1998, en donde se instaure como tarea del Estado su fomento (Cruz, *Estado* 59).

Estas modificaciones sustanciales en la forma de concebir el carácter del Estado, la educación y la integración nacional de los pueblos, no podrían ser concebidas sin las reflexiones y la lucha de los pueblos organizados bajo plataformas organizacionales como la CONAIE y la CSTUCB. Para María Isabel González Terreros:

(...) uno de los grandes aportes de la EIB y del movimiento indígena es la relevancia que le han otorgado a la interculturalidad y a la plurinacionalidad, porque no sólo han nutrido estos conceptos, dándoles significado e importancia para la sociedad, sino que dentro de la lucha del movimiento indígena los han asumido como bandera política, los han dotado de sentido, y desde allí han replanteado incluso la posible naturaleza futura del propio Estado. (113)

3. Los discursos educativos en la CSUTCB y CONAIE

Consideraciones metodológicas previas

Sabemos que el movimiento indígena contiene una diversidad de discursividades críticas, y por ende es fundamentalmente heterogéneo. Para lograr el objetivo de analizar la influencia de estas discursividades en las leyes educativas de Bolivia y Ecuador, se tomó la decisión de analizar documentos de elaboración y representación colectiva, principalmente aquellos en donde hayan participado, o hayan elaborado, confederaciones de organizaciones indígenas que tengan representatividad nacional, y que hayan estado involucradas en el debate educativo y constitucional que se dio en ambos países durante la década del 00'. Es por esto que en este apartado distinguiremos los planteamientos educativos que desarrollaron tanto la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) como la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE). Estas organizaciones

han sido, y siguen siendo, actores políticos relevantes en sus países, logrando aglutinar y movilizar gran parte de las demandas provenientes del mundo organizacional indígena, dentro de ellas, la demanda por otra educación.

Para indagar en los discursos educativos de ambas organizaciones, se han seleccionado dos textos colectivos oficiales en donde dichas confederaciones han participado de su elaboración o bien documentos creados por las mismas. Los criterios para seleccionar los textos fueron dos: El primero fue integrar documentos fundacionales de formulación político-ideológico, que no corresponden al período estudiado (2000-2011) pero que constituyen referencias ineludibles en ambas organizaciones, y que proporcionan un contexto más amplio en sus formulaciones político-ideológicas. En el caso de la CSUTCB se analizó la *Tesis Política* de 1983, y en el caso de la CONAIE, el *Proyecto Político* de 1993. Como segundo criterio, se seleccionaron documentos que contuvieran discursividades en torno a lo educativo, y que establecieran un diálogo directo con los procesos constituyentes, con las políticas y el modelo educacional, y que hayan sido producidos en la década estudiada (2000-2011). En el caso de la CSUTCB se seleccionó el documento creado junto con otras organizaciones indígenas denominado *Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural* del 2004, y que fue publicado bajo el nombre de “Unidad Nacional de las Naciones Indígenas Originarias” o UNNIO. En el caso de la CONAIE se seleccionó el documento *Propuesta de la CONAIE frente a la Asamblea Constituyente. Principios y lineamientos para la nueva constitución del Ecuador*, publicado el año 2007.

El análisis de los documentos puede ser gruesamente descrita como una forma de análisis de discurso, que tiene en cuenta la distinción entre texto y discurso que propone Grínor Rojo en *Diez tesis sobre la crítica*:

Se subentiende, a partir de este doble distingo, que un texto puede (y suele) alojar en su interior a más de un discurso y que esos discursos no tienen que vivir en paz entre ellos. Pueden ser y son a menudo, discursos antagónicos. (23)

Este planteamiento reconoce que el significado del texto debe escudriñarse desde el punto de encuentro entre “los discursos que lo forman, sus objetos respectivos, cualquiera sea la

naturaleza de éstos, y un determinado ‘horizonte de expectativas’ de intelección” (40). De esta manera los materiales de análisis no serán sólo relevantes en cuanto a su contenido, sino también en cuanto a su relación con un determinado contexto histórico y a la configuración de este horizonte de expectativas, señalado por Rojo. De esta manera, el análisis de los discursos presentes en los textos es también un reflejo de la heterogeneidad en los pensamientos y trayectorias en el movimiento indígena: “los textos en sí son entendidos como hitos marcadores de historicidad, pues intersectan la continuidad con las transformaciones en gestación” (Oyarzo, Discursos 2280). Por esta razón los documentos son analizados también a la luz de los acontecimientos que circundaron su elaboración, y el momento sociopolítico de ambos países.

Documentos fundacionales

Tesis política (1983)- CSUTCB

La Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), nace el 26 de junio de 1979 durante el primer Congreso de Unidad Campesina, organizado por la Central Obrera Boliviana (COB), en donde participaron más de dos mil delegados de distintas corrientes sindicales bolivianas. Jenaro Flores, integrante del Movimiento Revolucionario Tupaq Katari (MRTK), es elegido como el primer secretario ejecutivo de esta nueva organización afiliada a la COB, consolidando la influencia katarista que venía ganando fuerza en el movimiento sindical boliviano (Rivera, *Oprimidos* 203-204). En su interior existen representantes de organizaciones sindicales de los pueblos quechuas, aymara, tupí, guaraníes, entre otros.

Una de sus primeras acciones fue participar de la resistencia en contra del golpe de Natusch Busch (1° noviembre 1979), que cayó después de dieciséis días, para luego organizar masivas protestas campesinas que utilizaron como mecanismo los bloqueos de caminos en todo el territorio nacional contra las medidas del gobierno provisorio de Lidia Gueiler, y luego contra el golpe de García Meza de 1980. La CSUTCB junto a la COB mostraron un arco de alianza obrero-indígena-campesino que rápidamente se posicionó como una alternativa política a la izquierda criolla y que levantó la demanda por la “autodeterminación política del movimiento

popular, y su rechazo a los modos habituales de accionar político de las élites de izquierda” (Rivera, *Oprimidos* 209).

Durante estos años, la CSUTCB publica su *Tesis Política* de 1983, documento clave en la trayectoria política del movimiento indígena boliviano y latinoamericano. En él se expresa por primera vez la noción de Estado plurinacional como un ideal refundacional del Estado boliviano, que reconoce que en el mismo territorio conviven distintos pueblos-naciones con distintas culturas y formas de gobierno:

Somos herederos de grandes civilizaciones. También somos herederos de una permanente lucha contra cualquier forma de explotación y opresión. Queremos ser libres en una sociedad sin explotación ni opresión, organizada en un Estado plurinacional que desarrolla nuestras culturas y auténticas formas de gobierno propio. (CSTUCB 229)

En dicho documento también se exponen algunos de los tópicos fundamentales de las discursividades críticas del movimiento indígena, tales como la idea de la continuidad colonial: “Hemos sufrido por igual los efectos de la dominación colonial impuesta por los españoles y por las clases dominantes republicanas, que nos han sometido siempre a una situación de discriminación y nos han convertido en ciudadanos de segunda clase” (230). Los criollos aparecen como continuadores del proyecto colonial de los españoles y de sus privilegios, sostenidos a base de la explotación y opresión:

El surgimiento de la república no tuvo ningún beneficio para nosotros. Los Olañetas, Murillos; Cáceres y otros héroes del criollaje se pasaron del bando español al bando criollo, escamoteando así nuestra lucha anticolonial, para convertirse en herederos de los privilegios de los españoles. Por eso desde la fundación de la república los criollos fueron incapaces de sustituir efectivamente al poder colonial y sólo construyeron una caricatura de república, manteniendo las estructuras coloniales y las mismas relaciones de explotación y de opresión. (233)

El documento plantea una desconfianza en la clase política, pero también en la estructura de poder de un Estado que defiende intereses del imperialismo y del colonialismo. La Tesis Política de la CSUTCB explicita la dirección del cambio que requieren los pueblos indígenas y tiene que ver con cambiar la estructura de poder del país:

(...) hay también un enemigo que no vemos con los ojos. Es el Estado que canaliza los intereses neocoloniales e imperialistas a través de sus múltiples mecanismos de dominación. A veces esos mecanismos son represivos y violentos; a veces son sutiles y domesticadores. Pero en todo caso, es toda esa estructura de poder la que hay que cambiar y no solamente los gobiernos que la dirigen. (240)

Este cambio en la estructura de poder aparece sustentado en el documento por un horizonte de liberación que consiste en construir una sociedad libre de explotación y de opresión. A este horizonte la CSUTCB le denomina una sociedad plurinacional y pluricultural, que avance hacia reconocimiento de la diversidad cultural, y que también permita marcos de autogobernanza para los pueblos sometidos por el régimen colonial:

Porque no queremos parches ni reformas parciales, queremos una liberación definitiva y la construcción de una sociedad plurinacional y pluricultural que, manteniendo la unidad de un Estado, combine y desarrolle la diversidad de las naciones aymara, qhechwa, tupiguaran, ayoreode y todas la que la integran. No puede haber una verdadera liberación si no se respeta la diversidad plurinacional de nuestro país y las diversas formas de autogobierno de nuestros pueblos. (241)

En el documento también se posiciona desde un lugar enunciativo que reconoce la categoría de pueblos indígenas y elude la noción homogeneizadora de “campesino”, propia de la izquierda criolla:

Los actuales dirigentes estamos convencidos que no acepta ni aceptaremos cualquier reduccionismo clasista convirtiéndonos sólo en 'campesinos'. Tampoco aceptamos ni aceptaremos cualquier reduccionismo etnicista que convierta nuestra lucha a un

confrontamiento de ‘indios’ contra ‘blancos’. Somos herederos de grandes civilizaciones. (229)

Pero también se reconoce un horizonte anticapitalista que se traduce también en una convicción sobre la necesidad de articular arcos de alianza amplios, con todas las personas sometidas a condiciones de explotación: “Frente a la explotación capitalista estamos hermanados con los obreros en la lucha por una sociedad sin explotados ni explotadores” (239).

En cuanto a la educación, en el documento se menciona un enfrentamiento entre lo que denominan “nuestra propia historia”, enraizada en “la lucha centenaria de nuestros pueblos” (228) y la “historia oficial”, que se transmite en las escuelas y que deja de lado la herencia de las grandes civilizaciones.

Estas actitudes, organización y pensamiento constituyen una de las fuentes más ricas para recuperar nuestra propia historia y dejar a un lado toda la mentira de la historia oficial que se enseña a nuestros hijos en las escuelas. Nosotros mismos hemos aprendido esas mentiras y muchas veces nos comportamos desconociendo nuestra trayectoria histórica. (228)

Pese a esta herencia centenaria, en el documento se expresa una noción de la historia de los pueblos indígenas en desarrollo, y no como una otredad estática que sólo vive en el pasado. Se afirma la identidad histórica y también la presente, para ser “sujetos y no objetos de la historia” (230).

También en este documento se menciona la educación como uno de los ejes reivindicativos del movimiento indígena: “La sangre derramada en el Chaco no fue en vano, porque alimentó el despertar de una nueva conciencia en el campesinado (...) En el altiplano, la lucha: por el derecho a la educación y por la supresión del pongueaje llevó a la organización de masivos congresos indigenales en 1942, 1943 y 1945” (234).

Proyecto Político (1994) – CONAIE

La Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), fue fundada el 16 de noviembre 1986 en el Primer Congreso de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, realizado en Quito. La CONAIE agrupa distintas confederaciones regionales que han levantado las demandas de los pueblos indígenas del Ecuador, tales como la Confederación Kichwa de la Sierra Ecuatoriana (ECUARUNARI), la Confederación de las Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana (CONFENIAE) y la Confederación de Nacionalidades y Pueblos Indígenas de la Costa Ecuatoriana (CONAICE). Estas organizaciones han logrado movilizar la demanda por una educación intercultural bilingüe, además de luchar por el reconocimiento del indígena como un sujeto de derechos individuales y colectivos (Vargas 57).

La CONAIE se conformó desde su inicio en un actor político relevante en la sociedad ecuatoriana, logrando, tras dos años de su conformación, en 1988, y durante el gobierno de Rodrigo Borja, la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), que se dictó el 15 de noviembre de dicho año, a través del Decreto Ejecutivo 203. Luego, en 1992 la DINEIB fue nombrada un Órgano Técnico Descentralizado, y se oficializó un acuerdo entre CONAIE y el gobierno para “compartir la responsabilidad de mantener la EIB en los niveles primario y medio, bajo la autonomía de las organizaciones” (González 45). La CONAIE, hoy agrupa a 18 pueblos y 15 nacionalidades indígenas del Ecuador, y sigue siendo un actor político relevante y decisivo en la movilización de los sectores oprimidos de la sociedad ecuatoriana¹¹.

En 1994 la CONAIE sintetiza su horizonte político en un documento denominado *Proyecto Político*, dicho documento presenta articuladamente sus planteamientos, con miras a la construcción de un Estado y una sociedad plurinacional e intercultural. A diferencia de la *Tesis Política* de la CSUTCB, este *Proyecto Político* mezcla una serie de planteamientos político-ideológicos, junto a propuestas programáticas concretas, diferenciadas por ámbitos.

¹¹ Durante octubre del 2019 y también durante junio del 2022, Ecuador vivió intensas y masivas jornadas de movilización nacional convocadas por la CONAIE en contra de las alzas en los precios de los combustibles, además de otras demandas, dentro de las cuales se exige al gobierno de Guillermo Lasso “Autonomía administrativa y financiera para la educación intercultural bilingüe”. CONAIE, FENOCIN, FEINE, FENOC: “Frente a la crisis causada por el modelo neoliberal: organizar es necesario, resistir es justo, luchar es un derecho – Demandas de la movilización nacional popular y plurinacional” junio de 2022. <https://conaie.org/2022/06/20/demandas-de-la-movilizacion-nacional-popular-y-plurinacional/>

Pese a esto se repiten los tópicos más importantes del pensamiento y las demandas indígenas en la región: la continuidad colonial, el autogobierno, el anticapitalismo y anticolonialismo y la demanda por un Estado plurinacional.

La continuidad colonial aparece en el texto de forma protagónica, hablando de “cinco siglos de explotación colonialista y republicana” (5), y planteando el surgimiento del movimiento indígena articulado en la CONAIE, como una recuperación del espacio político usurpado:

Los Pueblos y Nacionalidades Indígenas hemos constituido una organización política nacional sólidamente estructurada y con una clara ideología basada en nuestro propio accionar histórico-cultural; y nos proponemos construir la Nueva Nación Plurinacional. A pesar de la marginación, discriminación, opresión y exclusión en la que nos han sumido los sectores dominantes que controlan el poder político, económico y militar; los Pueblos y Nacionalidades Indígenas hemos logrado recuperar el Espacio político usurpado en 1492. para cuestionar y poner al descubierto la injusticia social y explotación económica, el ineficiente y caduco sistema jurídico-político y administrativo, así como el carácter antidemocrático del Estado y de las Instituciones de Poder. (5)

Tal como lo hiciera José Carlos Mariátegui a comienzos del siglo XX¹², el *Proyecto político* de la CONAIE caracteriza el llamado “problema del indio” como uno, no de falta de educación o de acceso a beneficios estatales, sino como uno principalmente económico-político, por ende, estructural:

En el Ecuador el "problema del indio", no es únicamente un problema pedagógico, eclesiástico o administrativo como señalan los sectores dominantes; sino que fundamentalmente es un problema económico-político estructural. y por lo mismo un

¹² “Todas las tesis sobre el problema indígena, que ignoran o eluden a este como problema económico-social, son otros tantos estériles ejercicios teóricos –y a veces sólo verbales–, condenados a un absoluto descrédito. No las salva a algunas su buena fe. Prácticamente, todas no han servido sino para ocultar o desfigurar la realidad del problema. La crítica socialista lo descubre y esclarece, porque busca sus causas en la economía del país y no en su mecanismo administrativo, jurídico o eclesiástico, ni en su dualidad o pluralidad de razas, ni en sus condiciones culturales y morales. La cuestión indígena arranca de nuestra economía” (Mariátegui 26).

problema nacional y que para solucionarlo requiere el concurso de toda la sociedad
(5)

Ante este escenario se plantea una “lucha decisiva por la liberación política y económica, la construcción de una Nueva Nación Pluralista Participativa” (7). La opresión de los pueblos indígenas, se reconoce en el texto, parte con la invasión colonizadora de los imperios europeos, los cuales instauran en suelo americano el sistema de explotación colonialista basado “en la propiedad privada sobre la tierra y en la explotación de la mano de obra indígena que se mantiene hasta nuestros días” (29). En el análisis de la CONAIE, el colonialismo va de la mano con el capitalismo y el desafío de los pueblos indígenas es sustituir dichos modelos de dominio por otro sistema:

(...) el Modo de Producción Capitalista actual debe necesariamente ser sustituido por otro sistema superior al actual. para poder solucionar los problemas graves económicos, políticos, culturales, ambientales, demográficos y sociales que aquejan al país. Debiendo primar ante todo los objetivos e intereses nacionales de los amplios sectores sociales, así como de los Pueblos y Nacionalidades indígenas. (30)

Es debido a este balance que las naciones indígenas del Ecuador se plantean con una lucha “frontal contra el sistema económico, político e ideológico capitalista hegemónico, represivo y esclavizante” (7).

El documento expresa la necesidad de una nueva constitución política, en la medida en que “la Carta Política Fundamental de la República del Ecuador vigente, no refleja la realidad plurinacional del país, en tanto fue elaborada por los representantes de los sectores dominantes es excluyente e impositiva y no responde a la realidad imperante” (17). De esta manera se explicita que el objetivo fundamental de la CONAIE es el establecimiento y construcción del “Nuevo Estado Plurinacional”, que reconozca la existencia de múltiples naciones y pueblos, con el otorgamiento de los derechos que este reconocimiento conlleva, dentro de ellos, el derecho a la autodeterminación:

El Plurinacionalismo propugna la igualdad, unidad, respeto, reciprocidad y solidaridad de todas las Nacionalidades que conformamos el Ecuador. Reconoce el derecho de las Nacionalidades a su territorio, autonomía política-administrativa interna, es decir, a determinar su propio proceso de desarrollo económico, social, cultural, científico y tecnológico; para garantizar el desarrollo de su Identidad Cultural y Política: y por ende al desarrollo integral de la Nación. (12).

De esta manera la CONAIE estaría adelantando lo que sería una realidad en el país, dentro de un poco más de una década.

En el documento también se desarrolla en extenso una crítica a la escuela como instrumento de sometimiento de los pueblos indígenas. La escuela aparece desde una mirada histórica como siempre al servicio de los sectores dominantes y en estrecha relación con el modelo económico capitalista de dependencia y subdesarrollo:

La Educación para los Pueblos y Nacionalidades Indígenas y para todos los sectores sociales; es un instrumento más de sometimiento, dominación, aculturación, desidiologización y explotación, utilizado por sectores dominantes, tanto en la colonia como en la actualidad; con el objetivo de perpetuar la dependencia, el subdesarrollo y su sistema económico, político-ideológico y cultural. (43)

La CONAIE, como ya hemos mencionado, fue una de las principales organizaciones impulsoras del modelo de Educación Intercultural Bilingüe, teniendo un rol protagónico al interior de la DINEIB. Sin embargo, en el documento, pese a reconocer la EIB como un avance importante y una “conquista histórica de los pueblos y nacionalidades indígenas” (p.44), también critica la falta de financiamiento que aqueja esta modalidad educativa, y un control administrativo excesivo de parte del Estado, al que se le acusa de no tener “una política educativa clara y democrática” (44).

Lejos de contentarse con un funcionamiento correcto de la EIB, la CONAIE reconoce el horizonte liberador que busca construir en un modelo educativo:

Se impulsará una educación libertadora, crítica, reflexiva y plurinacionalista, a la que todos tendrán acceso: y será una responsabilidad del Estado Plurinacional. (...) La educación dejará de ser un instrumento de dominación para pasar a ser un instrumento de la integración nacional. entre todos los Pueblos y Nacionalidades. Y especialmente un instrumento del desarrollo nacional. (45)

Propuestas educativas en el contexto de los procesos constituyentes

“Por una educación indígena originaria: hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural” – UNNIO’s (2004)¹³

Durante la década del 00’, Bolivia vivió intensos procesos de movilización nacional. La denominada “Guerra del agua” durante abril y enero del 2000 en Cochabamba, y luego la “Guerra del gas” o también conocida como el “levantamiento de El Alto” en 2003, jugaron un rol importante en la posterior victoria del Movimiento al Socialismo (MAS) representado por Evo Morales. Durante estos primeros años del nuevo milenio, se vivió una masiva resistencia a las políticas de privatización de los recursos hídricos y los hidrocarburos, la que fue determinante en la caída tanto del gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada (2002-2003) como de Carlos Mesa (2003-2005) (Gómez et al. 121-122).

En esta coyuntura de inestabilidad política, surgen aires de cambio con la aparición de nuevos actores, movilizados por un discurso crítico a las políticas neoliberales que se encontraban aplicando desde los 90 en el país. Este discurso crítico tuvo a la educación como uno de sus temas centrales (Yapu, *Veinte años*). La reforma educativa de 1994 había avanzado en algunas demandas históricas de los sectores indígenas y campesinos, como la “aplicación de la educación intercultural bilingüe en las zonas rurales, nuclearización de las escuelas rurales, elaboración de guías didácticas [en castellano, aymará, quechua y guaraní] para los docentes” (Cajías 13). Sin embargo, la inestabilidad generada a partir del 2002, impidió la obtención de recursos para las siguientes etapas de la reforma (Cajías 13). Es en este contexto que se convoca a un “diálogo educativo hacia el II Congreso Nacional de Educación”, realizado durante el 2003, con representantes del Ministerio de Educación, el Foro Educativo, la Iglesia

¹³ Este documento también es conocido como “el libro verde”.

Católica y el Bloque Popular, en donde se encontraba la COB y la CSUTCB entre otros. Sin embargo, el congreso nunca se llegó a realizar (Cajías 13).

El 2004, un año antes de la victoria del MAS, la CSUTCB junto a otras organizaciones indígenas bolivianas como el Consejo Nacional de Markas y Ayllus del Qullasuyu (CONAMAQ), la Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB), la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), la Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia (CSCB), la Federación nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia “Bartolina Sisa” (FNMCB-BS) y los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs), elaboraron el documento titulado *Por una educación indígena originaria: hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural*, bajo el nombre de Unidad Nacional de las Naciones Indígenas Originarias (UNNIO’s). Este documento va a ser fundamental en las determinaciones del II Congreso Nacional de la Educación, realizado en Sucre en julio del 2006, y será la base del proyecto de ley inicial de la ley ASEP. (Gómez et al 123-124).

En dicho documento se entrelaza un análisis crítico de los avances logrados por el movimiento indígena en materia educativa, un diagnóstico de las reformas implementadas por los gobiernos neoliberales y también una serie de propuestas concretas para fortalecer un proyecto educativo que proyecte un cambio en las relaciones de poder de la sociedad boliviana. Esto último aparece como un elemento transversal en el documento: la educación debe estar orientada a la construcción de un Estado y una sociedad plurinacional. Lo que queda establecido en la declaración de la visión del proyecto educativo formulado por las organizaciones:

Una educación integral desde las diversidades socioculturales y lingüísticas que construya un Estado y una sociedad plurinacional, pluricultural y plurilingüe con participación y equidad, unidas en la diversidad para el fortalecimiento de la identidad cultural, el logro de la calidad de vida, la autodeterminación, a la consolidación de nuestros derechos territoriales, culturales, sociales, económicos y políticos (UNNIO 31)

La Educación Intercultural Bilingüe aparece como una conquista lograda por los movimientos indígenas, y se ratifica como una estrategia que permite “proyectar un

desarrollo con identidad, equitativo y acorde con las necesidades socioculturales de nuestros pueblos” (7), sin embargo el balance de su aplicación por parte del Estado es crítica: “Actualmente, si bien la CPE [Constitución Política del Estado] reconoce el carácter multiétnico y pluricultural del país, en la práctica, el Estado sigue siendo excluyente, discriminador, homogeneizador y monocultural y no refleja la realidad diversa de las naciones indígenas originarias” (44).

Las críticas a la aplicación que generaron los gobiernos del modelo de Educación Intercultural Bilingüe, tienen que ver con materias de implementación, pero también con el horizonte político. Primero, en cuanto a la implementación, las organizaciones señalan que la cobertura escolar en zonas rurales seguía estando por debajo de la cobertura en zonas urbanas (13); que la administración del sistema educativo estaba centralizada y obedecía a un sistema vertical y autoritario de toma de decisiones (26); y también que no se ajustaba a la realidad de las comunidades y territorios (26).

Por otra parte, señalan que la aplicación efectiva de la EIB sólo llegaba al 10% de los centros educativos del país:

La enseñanza bilingüe en lenguas originarias - castellano se da en 8 de los 9 departamentos del país (excepto en Pando). La EIB solamente se aplica en 10% de los centros educativos del país, por lo que hay miles de niños y niñas que todavía no reciben educación en la lengua que mejor conocen y hablan. La EIB se aplica, hasta la fecha, en el primer y segundo ciclo de primaria y no en los demás ciclos y niveles de la educación, como establece la Ley de Reforma Educativa” (13).

Por ende, el balance de los años de aplicación de la EIB, es negativo debido a que no se aplicó adecuadamente:

En consecuencia, el actual régimen educativo refleja el carácter excluyente, discriminador, homogeneizador y monocultural que tiene el Estado. La EIB planteada por la Reforma Educativa, a pesar de recoger las propuestas de varias organizaciones indígenas originarias y sociales, no responde a la propuesta política ni a las

cosmovisiones de las naciones indígenas originarias porque no se aplicó adecuadamente (44)

Respecto al horizonte político, la crítica de las organizaciones tiene que ver con que el modelo que se había implementado hasta la fecha, no significaba un verdadero “cambio en las relaciones de poder”:

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que planteamos está orientada a generar e implementar un proceso real de cambio en las relaciones de poder al interior del Estado y sociedad boliviana, mediante el respeto y fortalecimiento del control de nuestros territorios, el desarrollo y expansión de nuestras lenguas y el pleno desarrollo de nuestros usos y costumbres, ya que éstas nacieron como planeamientos y conquistas de las naciones indígenas originarias representados por la CSUTCB, la APG, la COB y la CONMERB en la década de los ochenta (6)

En efecto, la propuesta educativa de las naciones indígenas no separa la labor educativa de la tarea emancipatoria. El proyecto educativo de los pueblos indígenas implica una labor refundacional, del Estado y de la sociedad boliviana, que se orienta al reconocimiento de la diversidad cultural social y política, pero también a un modelo democrático, y a un nuevo modelo económico:

Esta propuesta se constituye en una alternativa de cambio profundo al actual sistema educativo del país. Esta transformación implica la fundación de un nuevo Estado a partir del reconocimiento pleno de nuestra plurinacionalidad, la profundización de la democracia comunitaria, la recuperación de los usos y costumbres, el reordenamiento territorial con autonomía, un nuevo modelo económico y social basado en la economía comunitaria y de gestión de recursos naturales (6)

En resumen, el documento identifica falencias en los intentos por aplicar una Educación Intercultural Bilingüe, y propone cambios en 4 grandes dimensiones: 1) descentralización de la gestión institucional; 2) mayor cobertura en zonas rurales; 3) participación real de las

comunidades en la toma de decisiones; y 4) adecuación curricular a necesidades del territorio. Por otra parte, el documento proyecta la educación como un instrumento de liberación para los pueblos, por ende, propone una educación que: 1) Apunte a una transformación de las relaciones de poder; 2) Que promueva la construcción de un nuevo Estado plurinacional; y 3) Que reconozca la diversidad cultural y el derecho a la autodeterminación.

Propuesta de la CONAIE frente a la Asamblea Constituyente, 2007

Desde la década del 90', el movimiento indígena tomó un protagonismo indiscutible en la política del Ecuador. Además de haber logrado la institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe, el movimiento indígena ha mantenido un diálogo reivindicativo con el Estado ecuatoriano presionando por el reconocimiento de los derechos colectivos, de las autonomías territoriales y la transformación del Estado en uno plurinacional.

Después del levantamiento indígena de junio de 1990, la Organización de Pueblos Indígenas de Pastaza (OPIP), logró a través de una gran movilización nacional, el reconocimiento de 1.115.000 ha. en beneficio de los pueblos de la Amazonía (Vargas 154), luego en 1994 se detiene la ley de fraccionamiento de tierras comunales por medio de un levantamiento indígena. El año 1996, Luis Macas, entonces presidente de la CONAIE, es electo diputado por el Movimiento de Unidad Plurinacional Pachakutik y se transforma en el primer diputado indígena. Macas, junto a Leonidas Iza promovieron un proyecto de ley para la creación de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtai Wasi (UINPI Amawtai Wasi), proceso en el cual también participó activamente la CONAIE y Pachakutik (Vargas 278). El 98' se logra el reconocimiento de los derechos colectivos indígenas en una nueva constitución, gracias a la participación de la CONAIE en la Asamblea Nacional Constituyente, en donde también se intentó que el Estado se reconociera como plurinacional, elemento que no se logró en dicha ocasión (Vargas 154).

El siglo XXI, Ecuador lo recibe con turbulencias. El entonces presidente Jamil Mahuad, a comienzos de enero propone la dolarización de la economía, lo que “implicaba fijar un tipo de cambio para el dólar de 25000 sucres por dólar, en un país en el cual el salario mínimo trepa apenas a los 53 dólares” (Ciriza 6), en el contexto de una de las crisis financieras y económicas más agudas de su historia, con índices de pobreza que hablaban del 70% de la

población nacional (Luna, 2014b, 3), la CONAIE responde con un llamado a tomarse Quito, exigiendo la salida de todos los poderes del Estado. El 20 de enero llegaron 5.000 manifestantes indígenas a Quito, exigiendo la renuncia de Mahuad, del congreso y de los tribunales. Esto puso fin al gobierno e instaló un breve triunvirato que terminó por poner en el gobierno al vicepresidente de Mahuad, Gustavo Noboa (Ciriza, 2000, 6).

Las políticas neoliberales habían polarizado a la sociedad ecuatoriana, acrecentando las brechas sociales: “los sectores ricos se volvieron más ricos y el número de pobres se multiplicó. La clase media se empobreció de manera sensible” (Luna, *Las políticas* 3). Entre 1997 y 2005 Ecuador vio la caída de cuatro presidentes en siete años, “debido a acciones de protesta, marchas, bloqueos, movilizaciones y paros que tuvieron lugar en las calles, la mayoría de ellas encabezadas por el movimiento indígena, liderado por la CONAIE” (Resina 663). Se produjo un clima de ingobernabilidad que alcanzó su punto más álgido durante marzo y abril del 2005, con multitudinarias protestas populares que se denominaron el movimiento de los “Forajidos”, que terminaron por derrocar al presidente Lucio Gutiérrez. Luego de esta crisis tomó fuerza la idea, que ya había planteado de forma prioritaria la CONAIE el año 1994, de renovar la política a través de la redacción de una nueva constitución del Estado con una Asamblea Constituyente. En las elecciones del 2006, la candidatura de Rafael Correa centró su campaña en esta promesa de generar una consulta popular para instalar la asamblea constituyente, y crear una nueva constitución que reemplazara la de 1998. Inicialmente Correa propuso un binomio con Luis Macas, entonces presidente de la CONAIE, para la vicepresidencia, sin embargo, debido a las desconfianzas de la organización con Correa, Macas decide presentar una candidatura propia. Correa gana las primarias, y en segunda vuelta la CONAIE le da su apoyo al candidato. Correa gana con el 57% de los votos, se convoca la consulta popular, y la opción por una asamblea constituyente gana con un 81,72% de las preferencias. La asamblea disolvió el congreso y el poder legislativo pasó a sus manos. Pachakutik obtuvo 5 representantes, de un total de 130, al interior de la asamblea que operó entre el 29 de noviembre del 2007 y el 25 de octubre del 2008.

En este contexto la CONAIE, redacta el documento denominado *Propuesta de la CONAIE frente a la Asamblea Constituyente*, presentado el 22 de octubre de 2007 en Quito, tras una marcha de cerca de 8.000 indígenas de todas las partes del país hacia la capital (Resina 665).

El documento propone 350 artículos, divididos en 5 ejes fundamentales: 1) la construcción de un Estado Plurinacional; 2) la nacionalización y no privatización de la biodiversidad y los recursos naturales; 3) el reconocimiento de distintas formas de democracia; 4) la no mercantilización de los servicios sociales; y 5) la construcción de un modelo económico.

En el documento se puede notar la coherencia con los fundamentos iniciales del *Proyecto Político* de 1994. Por ejemplo, con la idea de la continuidad colonial:

Para nosotros, la independencia de España solo significó un cambio de amos, pues las estructuras de dominación y explotación de nuestros pueblos se mantuvieron intactas. Desde entonces, se han formulado 19 constituciones, la mayoría de las cuales representaron los intereses de las oligarquías y los sectores dominantes del país, manteniendo el neo-colonialismo interno y postergando a los dueños ancestrales de estas tierras americanas. Los pueblos indígenas, hemos resistido más de quinientos años de dominación. Pese a la importancia y fuerza de nuestras luchas desde los tiempos coloniales, el poder se negó a escuchar nuestra voz y a recoger nuestras aspiraciones en las distintas cartas constitucionales. (1)

Así mismo, también deja en claro que la propuesta de realizar una Asamblea Plurinacional Constituyente era una demanda histórica de los pueblos indígenas del Ecuador, y plantea como objetivo de la propuesta el generar un Estado Plurinacional, que cambie el modelo económico, que reconozca los derechos colectivos y el autogobierno de los pueblos indígenas y también que apunte a la construcción de una “verdadera interculturalidad sin imposiciones” (6). De esta manera, la plurinacionalidad es definida buscando apartarse de las conceptualizaciones neoliberales de reconocimiento multicultural, y apunta a un cambio en el Estado y el modelo económico:

La plurinacionalidad no implica solamente una declaratoria formal en el artículo primero de la constitución, sino un cambio en la estructura del Estado y del modelo económico, en el marco del reconocimiento de niveles importantes de autogobierno territorial y del manejo y protección de los recursos naturales, en el ejercicio de la autoridad sobre las instituciones que manejan asuntos de vital importancia como la

educación y la salud, en el reconocimiento de la pluralidad jurídica, en la oficialización de los idiomas indígenas y la construcción de una verdadera interculturalidad sin imposiciones. (6)

En el apartado de “Derechos, garantías y deberes” en su objetivo n°3: “Profundizar el reconocimiento de los derechos económicos, sociales y culturales marcándolos por la noción de interculturalidad”, se presenta la necesidad de replantear el sentido de la educación: “...de una educación vista solo para la reproducción del sistema, hacia una educación liberadora, que promueva la autonomía de las personas” (41). La educación aparece como el principal mecanismo para instalar la interculturalidad, y la incorporación de las lenguas de los pueblos y nacionalidades. “es imposible un país intercultural si ese es un trabajo solo de los pueblos y nacionalidades indígenas. La interculturalidad es un asunto de todos los ecuatorianos” (41). A la educación, en este horizonte, se le encarga el reconocimiento de la existencia de las culturas que han resistido: “Las lenguas que no se utilizan se pierden. Cuando una lengua se pierde desaparece una visión del mundo, una manera de entender el universo, se pierde la cosmovisión, se pierde un eje fundamental de una cultura” (42). La CONAIE exige la garantía de una educación con calidad, que implica una formación permanente de los maestros y maestras “tanto en el dominio de las lenguas, como en su formación pedagógica, científica, cultural” (41).

Se propone una educación laica, universal, gratuita y de calidad, y se entiende como un derecho universal para toda la vida (44). También se señala que el carácter de intercultural es para todas y todos los ecuatorianos, y se propone el “Sistema de Educación Intercultural Bilingüe”, de administración autónoma y de rango “descentralizado en función de las culturas” (44). Se plantea que dicho sistema es de carácter fiscal, y gratuito desde el nivel preescolar hasta el nivel superior. También se plantea la Universidad Indígena como instancia de educación superior del sistema. El castellano y el kichwa se proponen como las lenguas oficiales de relación intercultural para el país. Los idiomas shuar y otras lenguas indígenas serán de uso oficial para los pueblos indígenas, y las lenguas extranjeras como el inglés y francés, quedan como terceras lenguas opcionales. Por último, la propuesta de la CONAIE no elimina la DINEIB, pero señala que “deberán contar con una partida presupuestaria

específica” (44), para de esta manera no replicar las dificultades de financiamiento que había tenido en el pasado.

El énfasis que le da la CONAIE al rol del Estado frente a la educación, así como también frente a otros derechos, no es el de proveer un servicio, sino de cambiar el modelo y el sentido de los derechos, a una lógica que no les mercantilice. De esta manera, la finalidad de la educación no es simplemente entregar educación de calidad, sino proporcionar una herramienta para la liberación humana:

No se trata solamente de tener servicios públicos de calidad, manejados eficientemente, sino de cambiar el modelo, la orientación y el sentido de su existencia. Educación para la liberación humana, Salud para la armonía entre el cuerpo, el espíritu y el ambiente, Seguridad para la tranquilidad y la paz pública y personal. Ninguno de esos bienes públicos puede ser considerado una mercancía y su provisión debe asegurarse por el Estado, por las comunidades organizadas y por asociaciones cuyo objetivo no es el lucro (8)

Capítulo 2. Los procesos constituyentes y las leyes educativas

El siglo XXI trajo consigo aires de cambios tanto para Bolivia como para Ecuador. Aires que fueron posibilitados por las aperturas que produjo el movimiento indígena, a través de su lucha y producción de conocimiento que cuestionaron al modelo neoliberal, a la matriz de producción extractivista, al modelo de Estado mononacional, al imperialismo, al colonialismo, y por supuesto, al modelo educativo que estos sistemas construyeron. Éste acumulado de discursividades y prácticas críticas al orden hegemónico, junto con las contradicciones inherentes a un modelo basado en la desposesión y la marginación de grandes grupos sociales, produjo una desestabilización de los consensos sociales mediados por las lógicas neoliberales, que derivó en procesos constituyentes en donde las problemáticas instaladas por las agrupaciones indígenas tendrían un lugar protagónico en las formulaciones de las nuevas cartas magnas.

En este capítulo nos dedicaremos a estudiar los procesos constituyentes de ambos países y de qué manera las propuestas emanadas desde el mundo organizacional indígena influyeron en dichos procesos. En particular nos enfocaremos en las menciones al modelo educativo, y las aperturas que ambos textos constitucionales posibilitan en materia educacional, expresadas en dos leyes educativas: la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, promulgada en 2009 en Bolivia, y la Ley Orgánica de Educación Intercultural del 2011 en Ecuador. Las preguntas que guían el análisis de estos documentos son: ¿Qué cambios implican las leyes respecto a las reformas anteriores? ¿De qué manera y hasta qué punto ambas leyes intentan generar un proceso de descolonización educativa? Y ¿Qué elementos de las discursividades educativas provenientes del movimiento indígena toman estas leyes educativas?

1. Las asambleas constituyentes y la desestabilización neoliberal

Desde los 80' pero con una mejor correlación de fuerzas durante los años 90, el movimiento indígena, tanto en Bolivia como Ecuador, comenzó a discutir sobre la necesidad de un proceso constituyente que refundara al Estado mononacional. Ambos países vivieron procesos de reformas constitucionales en los noventa que integraron algunas de las demandas del movimiento indígena, al reconocer el carácter pluricultural de ambas sociedades bajo una perspectiva multicultural, propia del modelo neoliberal que entonces se estaba

implementando. Sin embargo, y tal como se detalla en el capítulo anterior, el reconocimiento de la diversidad cultural en las discursividades críticas del movimiento indígena va de la mano con la transformación de las relaciones de poder que establece el vínculo colonial, y por ende el reconocimiento parcelado de cuestiones como los derechos colectivos, la educación intercultural, o la ratificación del convenio 169 de la OIT, si bien son hitos significativos, no satisfacen el proyecto emancipatorio que encarnan organizaciones como la CONAIE o la CSUTCB, en la medida en que dichos avances siguen estando en la lógica de una integración subordinada a un modelo de producción capitalista, y al proyecto histórico del Estado nación, es decir que la estructura de poder de las sociedades seguía en manos de la misma elite criolla, a cargo de una institucionalidad que no reconocía la existencia de distintas naciones en el mismo territorio, ni mucho menos la historia de sometimiento de éstas por el colonialismo:

El problema al que pretende responder el reconocimiento del Estado plurinacional en ambos casos se remonta a la fundación de las repúblicas a comienzos del siglo XIX y radica en que las élites criollas se empeñaron en integrar al indígena como ciudadano por la vía de la asimilación, lo cual implicó que el indígena debía dejar de serlo y convertirse en campesino y mestizo como condición para ser integrado a la nación (Cruz, *Estado* 56)

En los noventa, Bolivia logra el reconocimiento de los derechos colectivos a través de la ratificación del convenio 169 de la OIT en 1991. También la reforma constitucional de 1994 reconoce a Bolivia como “multiétnica y pluricultural”, además de mencionar derechos colectivos como el de territorio a través del ingreso de la noción de Tierras Comunitarias de Origen (Cruz, *Estado* 59). Por su parte, Ecuador en 1996 también se reconoce como un país pluricultural, y en la constitución de 1998, si bien no se logra el cometido de los movimientos indígenas del Estado Plurinacional, si queda reconocida la interculturalidad como tarea de la educación, además de establecer derechos de las propiedades comunales, tales como la inembargabilidad, inalienabilidad e indivisibilidad, y también se instituyen las Circunscripciones Territoriales Indígenas y Afroecuatorianas (Cruz, *Estado* 59).

Todos estos reconocimientos no bastaron para resolver las problemáticas fundamentales de las nacionalidades indígenas, y se continuó con el objetivo de refundar el Estado nación, en base al proyecto político de la plurinacionalidad. La estrategia fue construir una vía hacia un proceso constituyente con representación de las naciones indígenas, lo que empezó también a gestarse en los noventa, paralelamente al auge de las políticas multiculturales. Según Schavelzon la asamblea constituyente como estrategia política en Bolivia se consolidó luego de la gran movilización de 1990:

Estas marchas [marchas indígenas de las tierras bajas del Oriente en 1990] marcarían una nueva fase política en la que lo indígena ya no saldría del primer plano de la política nacional, junto con la exigencia de sus derechos territoriales y políticos. Los pueblos indígenas minoritarios desde ese entonces buscarían la convocatoria a una Asamblea Constituyente (4).

En el caso de Ecuador, la propuesta de una nueva constitución se encontraba expresada explícitamente dentro de los objetivos políticos de la CONAIE ya en su *Proyecto Político* de 1994:

La Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador -CONAIE-. tiene como máximo objetivo el establecimiento y la construcción del Nuevo Estado Plurinacional. y para ello. en esta fase de transición, junto a los demás sectores sociales. Elaborará la Nueva Carta Política fundamental, así como las demás leyes complementarias que guíen el funcionamiento del Nuevo Estado Plurinacional, y especialmente permita la participación política en la toma de decisiones a las Nacionalidades indígenas y diferentes sectores sociales organizados en todo el proceso de construcción de la Nueva Sociedad Humanista, partiendo del reconocimiento de la diversidad y pluralidad de Nacionalidades. (17)

Sin embargo, es durante el comienzo del nuevo milenio, que la correlación de fuerzas en las sociedades bolivianas y ecuatorianas permite aperturas institucionales como para materializar dichos anhelos. En los primeros años del nuevo milenio se vio un proyecto

neoliberal muy desgastado y que no parecía lograr una estabilidad económica ni tampoco dar garantías de gobernabilidad. El movimiento indígena logró destituir a más de un gobierno mediante movilizaciones de gran escala, de las cuales ya hemos hablado.

Alfonso Carys, hablando sobre Bolivia, señala: “Desde el 2000, se desarrolló una fuerte desestabilización de las identidades políticas construidas durante las últimas décadas y el fracaso de los intentos operados desde mediados de los ochenta por resignificar en un sentido neoliberal la idea de nación sedimentada desde la Revolución del 1952” (8). El cariz de las transformaciones sociales que se estaban produciendo en Bolivia tenían al indígena como sujeto protagonista del discurso político. La figura del campesino que invisibilizó las identidades indígenas durante tanto tiempo, se encontraba siendo desplazada por una discursividad crítica elaborada desde la condición de pueblos sometidos por el colonialismo, proceso que comenzó a finales de los de los 60’s, y que fue posibilitado por el indianismo y el katarismo.

El arco de alianza de los pueblos indígenas pudo disputar con éxito el poder político, sin embargo, fue un proceso no exento de disenso al interior de las organizaciones anticoloniales, en particular en el caso de Bolivia. El movimiento indígena ya durante los 70’s se bifurcó entre un Katarismo que según el análisis de Carlos Macusaya privilegiaba una estrategia sindical campesina, versus el Indianismo, que propugnaba una estrategia partidaria, pese a que en un inicio lo partidario y lo sindical no se encontraba separado (44). A comienzos del 2000, el movimiento indígena en Bolivia alojaba una heterogeneidad importante de miradas respecto a la estrategia que debían seguir los pueblos colonizados. A diferencia de la CONAIE, que logró agrupar a las distintas agrupaciones indígenas de la Sierra, Amazonía y Costa, la CSUTCB tuvo que lidiar con múltiples discordancias que impedían una articulación transversal. Los sectores del Oriente en Bolivia no se lograron coordinar del todo con los sectores del Altiplano; y también existían tensiones entre los sectores que rechazaban la participación electoral y los que mostraban la necesidad del “instrumento político”. Grosso modo, existió un sector que compatibilizaba el reconocimiento de la autonomía territorial, los derechos colectivos y otras reivindicaciones, con la idea del Estado y de la nación boliviana, representada por el sindicalista cocalero Evo Morales, y por otra parte se encontraba la tendencia del llamado “radicalismo aymara”, que propuso la autodeterminación de las naciones originarias, representada por Felipe Quispe, quien lideró

la CSUTCB entre 1998 y 2002, cercano a las ideas indianistas de Fausto Reinaga. El movimiento cocalero en un comienzo no se definía como un movimiento indígena, sino campesino, y comenzó a adquirir protagonismo, hasta convertirse en el principal articulador del movimiento indígena y de otros sectores populares en la segunda mitad de los 90's (Cruz, *Movimientos* 153). A partir de 1998, se crea el MAS-IPSP, en mano de los cocaleros, y que “significó una articulación estable de algunas de estas tendencias del movimiento indígena y de otros sectores sociales alrededor de su plataforma política que permitió su arribo al gobierno en 2005” (Cruz, *Movimientos* 154).

En abril del 2000, se inician las protestas que terminan con el ciclo de gobiernos neoliberales en Bolivia, e instala al movimiento cocalero en el poder. Este período de organización, según Edwin Cruz Rodríguez, consiguió, y pese a la persistencia de las disputas internas, la coordinación colectiva de las organizaciones indígenas que permitieron la victoria política:

(...) la articulación en el “instrumento político” permitió la convergencia de sectores indígenas con otros sectores sociales en proyectos comunes articulados en torno a la defensa de la soberanía nacional. Ello se expresó en la solidaridad de los movimientos indígenas en las luchas por los recursos naturales en 2000 y 2003 y, posteriormente, para la convocatoria a una Asamblea Constituyente, donde los movimientos transcurrieron más claramente de la lucha por sus demandas particulares a la lucha por demandas nacionales (155)

Siguiendo a Pablo Stefanoni, durante los primeros años del 2000 los partidos y las elites que encarnaron el proyecto neoliberal, se vieron debilitados ideológicamente lo que permitió su derrota. Así describía el autor la coyuntura luego de las elecciones del 2002, en donde Evo Morales y Felipe Quispe, si bien no ganan, remueven el escenario político obteniendo porcentajes nunca vistos para organizaciones indígenas y de izquierda:

(...) podemos afirmar que más que una derrota numérica de las elites dominantes, que no fue abrumadora, lo que se experimentó fue una derrota moral de las mismas, que en una sociedad racista como la boliviana pone en entredicho la certeza de mando inapelable y naturalizado que los grupos privilegiados han producido durante todo

este tiempo. Permitiendo, al mismo tiempo, la recuperación del logos de quienes ‘se cuentan como incontados’ (Rancière, 1996) y –como mencionamos– el consiguiente despliegue del litigio (la lógica de la igualdad de cualquiera con cualquiera) en el ‘orden natural’ del neocolonialismo republicano. (354)

Con un arco de alianza amplio y heterogéneo, el MAS-IPSP llega al año 2005 disputando la campaña electoral contra Jorge Quiroga, que propuso un programa radicalmente opuesto al de Morales. Este último amplió la influencia hacia grupos más alejados, incluyendo movimientos de izquierda, cooperativas mineras, trabajadores fabriles, y colonizadores del oriente, además de moderar el discurso, lo que le valió la victoria (Cruz, *Movimientos* 193). Evo Morales asume un 21 de enero de 2006 “en una ceremonia tradicional en la cual recibió el bastón indígena, y en su posesión dio un discurso en aymara y saludó a sus invitados extranjeros en quechua (qtd. en Cruz, *Movimientos* 194-195). En marzo del 2006, promulga la Ley Especial de Convocatoria a la Asamblea Constituyente y el 2 de julio se realizaron las elecciones, en donde el MAS-IPSP queda con la mayor cantidad de representantes. La nueva Constitución de Bolivia sería aprobada por la asamblea un 25 de enero de 2009, y promulgada en El Alto, el 07 de febrero.

El camino hacia la asamblea constituyente en Ecuador, si bien posee similitudes con el caso boliviano, no debió sortear el nivel de conflictividad al interior del movimiento indígena que tuvo la experiencia boliviana. La CONAIE, si bien también experimentó tensiones en su interior, logró constituirse como una plataforma de articulación amplia y efectiva:

Aunque la CONAIE no fue la única organización indígena nacional, desde el levantamiento de 1990 se constituyó en la coordinadora de las acciones colectivas del movimiento y en la principal articuladora a nivel discursivo con su propuesta de Estado plurinacional. Fue la organización más radical, se proclamó representante de pueblos y nacionalidades indígenas y su base fue diversa y amplia (Cruz, *Movimientos* 203).

Luego de la extinción paulatina del desarrollismo durante los 80’s, los años noventa consolidan el neoliberalismo en Ecuador, sin embargo, dicho modelo nunca deja de

presentarse sin contradicciones (Luna, *Las políticas* 328). Los intentos por dinamizar la economía en base a las recomendaciones neoliberales causaron enormes costos sociales a comienzos del 2000:

(...) para la población ecuatoriana, al igual que para muchas regiones del continente, el neoliberalismo implicó el fin de cierto proceso de redistribución de la riqueza, reversión de políticas públicas de apoyo al agro y a la industria, recorte del gasto público en servicios básicos como educación y salud, mayor pobreza y desempleo, así como deterioro de la infraestructura pública, entre otros. En términos económicos, el neoliberalismo implicó el desmantelamiento del incipiente aparato estatal ecuatoriano, la privatización y desaparición de empresas públicas, la concesión de algunos servicios como agua potable, alcantarillado y electricidad, sobre todo en la ciudad de Guayaquil, así como la liberalización de la economía y la reprimarización de la misma, todo ello bajo el eufemismo de modernización del Estado (Allán 198).

Desde 1990 hasta el año 2006, el Estado progresivamente se va debilitando, causando inestabilidad y una crisis de representación política que es aprovechada por los movimientos sociales, tales como los movimientos de mujeres, por los derechos humanos, los ambientalistas, y muy protagónicamente, los movimientos indígenas (Luna, *Las políticas* 329). Las políticas de privatización tuvieron fuertes detractores en dichos movimientos, los que resistieron a base de protesta social. Al igual que en el caso boliviano, la combinación de elementos tales como crisis financiera, crisis de representatividad política y el auge de un movimiento indígena con un proyecto político concreto, permitió el ingreso de sectores antes no representados en la política institucional.

El 2002 Pachakutik conseguía la elección de 11 diputados en el congreso, y tomaba la decisión de no participar de las elecciones con candidato propio y aliarse con el Partido Sociedad Patriótica (PSP), respaldando la candidatura de Lucio Gutiérrez, quien gana las elecciones con una alianza indígena-militar. Esta experiencia no es del todo satisfactoria debido a que Gutiérrez toma un giro a la derecha y a las políticas del FMI, alzando los precios de la gasolina y los servicios públicos (Cruz, *Movimientos* 236). Esto se mantiene hasta agosto del 2003, en donde luego de disputas internas en la coalición, el gobierno pide la

renuncia de los miembros del gabinete pertenecientes a Pachakutik. En el análisis de Edwin Cruz, durante la “rebelión de los forajidos” que derrocó a Gutiérrez, el movimiento indígena no tuvo protagonismo como era la tónica, sino que lo hicieron sectores medios, descontentos con el gobierno y la corrupción, lo que puede explicar por qué la CONAIE durante esos años había perdido contacto con sus bases campesinas, las que criticaron duramente a la organización por su participación en el gobierno de Gutiérrez (Cruz, *Movimientos*).

Luego de esta fallida participación en un gobierno, la CONAIE presenta una candidatura propia para las elecciones del 2006 sin éxito, teniendo que respaldar la candidatura de Rafael Correa en segunda vuelta, debido al compromiso de éste con el proyecto de la asamblea constituyente. Como ya hemos señalado, la asamblea opera entre 2007 y 2008, y Pachakutik obtiene cinco representantes de un total de 130.

2. Análisis de las constituciones boliviana y ecuatoriana: la influencia del pensamiento indígena en la sociedad y en la educación

Bolivia (2009)

El preámbulo de la constitución boliviana es quizás el fragmento del texto constitucional más elocuente si queremos entender el contexto en el cuál fue desarrollado, y también ponderar la influencia de la lucha de los movimientos indígenas en la carta magna. Se reconoce tanto una historia de sometimiento colonial hacia los pueblos indígenas y afrodescendientes, como también la historia de resistencia y lucha popular que han librado los pueblos racializados. Se deja en claro el carácter refundacional del texto, al fundar un nuevo Estado, que deje atrás el pasado “colonial, republicano y neoliberal”:

El pueblo boliviano, de composición plural, desde la profundidad de la historia, inspirado en las luchas del pasado, en la sublevación indígena anticolonial, en la independencia, en las luchas populares de liberación, en las marchas indígenas, sociales y sindicales, en las guerras del agua y de octubre, en las luchas por la tierra y territorio, y con la memoria de nuestros mártires, construimos un nuevo Estado. (...) Dejamos en el pasado el Estado colonial, republicano y neoliberal. Asumimos el reto histórico de construir colectivamente el Estado Unitario Social de Derecho

Plurinacional Comunitario, que integra y articula los propósitos de avanzar hacia una Bolivia democrática, productiva, portadora e inspiradora de la paz, comprometida con el desarrollo integral y con la libre determinación de los pueblos. (Preámbulo, párr. 2)

Dentro de los elementos más relevantes del texto constitucional se encuentra el reconocimiento del Estado boliviano como uno plurinacional e intercultural (Art. 1), así como también el reconocimiento de la existencia precolonial de “las naciones y pueblos indígena originario campesinos y su dominio ancestral sobre sus territorios” (Art. 2), la oficialización de todos los idiomas de las naciones indígenas (Art. 5), y el establecer como función esencial del Estado, la descolonización: “constituir una sociedad justa y armoniosa, cimentada en la descolonización, sin discriminación ni explotación” (Art. 9).

Otros artículos relevantes para analizar la influencia de las luchas de los pueblos indígenas, son el establecimiento de la “autonomía indígena originaria campesina”, como forma de autogobierno (Art. 289-296), pero deja para establecer por ley la regulación del procedimiento para la elaboración de los estatutos autonómicos (Art.271). También reconoce “circunscripciones territoriales indígena orginiario campesinas”, en la Asamblea Legislativa Plurinacional, que se definen por la densidad poblacional de cada departamento (Art.146), sin embargo, éstas se establecen sólo en áreas rurales, en donde los pueblos y naciones indígenas son una minoría poblacional (Cruz, *Movimientos* 327). También se garantiza la participación de representantes de naciones y pueblos indígena originario campesinos en la Asamblea Legislativa Plurinacional (Art.147), la obligatoriedad de hablar al menos dos idiomas oficiales para acceder al desempeño de funciones públicas (Art. 234), y también el establecer el monopolio estatal de los hidrocarburos (Art. 359), la imposibilidad de privatizar los recursos hídricos (Art. 373), y la prohibición del latifundio y la doble titulación, estableciendo un tope máximo de cinco mil hectáreas (Art. 398).

El capítulo sexto de la constitución trata sobre educación, interculturalidad y derechos culturales. En él se establece a la educación como función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado (Art.77). La educación se define como “unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad” (Art.78, I), también se define al sistema educativo en su completitud, como “intracultural, intercultural y

plurilingüe” (Art. 78, II), es decir que la interculturalidad no está restringida a la educación para pueblos indígenas-campesinos. Otro elemento importante es el guiño a las corrientes de pedagogía crítica, y las experiencias populares de autoeducación indígena al definir la educación como “productiva, territorial, teórica y práctica, liberadora y revolucionaria, crítica y solidaria” (Art.78, IV). También la participación social y comunitaria en el sistema educativo es reconocida y garantizada (Art.83).

La educación aparece en la constitución como el principal instrumento estatal para promover y garantizar la interculturalidad, que se encuentra a lo largo de todo el texto como un principio transversal. En el artículo 80, título II, se lee: “La educación contribuirá al fortalecimiento de la unidad e identidad de todas y todos como parte del Estado Plurinacional, así como a la identidad y desarrollo cultural de los miembros de cada nación o pueblo indígena originario campesino, y al entendimiento y enriquecimiento intercultural dentro del Estado”.

La educación superior también se define como intracultural, intercultural y plurilingüe, cuya misión es la “formación integral de recursos humanos con alta calificación y competencia profesional” (Art. 91, II), además las instituciones de educación superior, deben tomar en cuenta los “conocimientos universales y los saberes colectivos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos” (Art. 91, I). La constitución dicta que las universidades deberán “crear y sostener centros interculturales de formación y capacitación técnica y cultural, de acceso libre al pueblo, en concordancia con los principios y fines del sistema educativo” (Art. 95, I), y también la implementación de programas para la “recuperación, preservación, desarrollo, aprendizaje y divulgación de las diferentes lenguas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos” (Art. 95, II).

Ecuador (2008)

Al igual que en el caso boliviano, el preámbulo de la constitución ecuatoriana habla del contexto sociopolítico en el cual fue escrito el texto, y en donde se puede ver claramente la influencia de las luchas indígenas en la génesis del esfuerzo constituyente:

RECONOCIENDO nuestras raíces milenarias, forjadas por mujeres y hombres de distintos pueblos, CELEBRANDO a la naturaleza, la Pacha Mama, de la que somos parte y que es vital para nuestra existencia, INVOCANDO el nombre de Dios y

reconociendo nuestras diversas formas de religiosidad y espiritualidad, APELANDO a la sabiduría de todas las culturas que nos enriquecen como sociedad, COMO HEREDEROS de las luchas sociales de liberación frente a todas las formas de dominación y colonialismo, y con un profundo compromiso con el presente y el futuro, decidimos construir una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el buen vivir, el sumak kawsay (...) (Preámbulo).

La mención a las luchas de liberación contra las formas de dominación y colonialismo, así como la instalación del horizonte del sumak kawsay, son elementos puestos sobre la mesa por las luchas del movimiento indígena durante las décadas anteriores. El trasfondo discursivo del preámbulo pone el énfasis en la heterogeneidad de la sociedad ecuatoriana como fuente de riqueza cultural, así como también en la importancia de la relación armónica con la naturaleza, elementos que se van a mantener a lo largo de los distintos artículos del texto constitucional. Pese a esto, notamos una diferencia con el preámbulo boliviano, diferencia que también se mantendrá a lo largo del texto: en la carta magna ecuatoriana se tenderá a circunscribir las temáticas indígenas dentro de la diversidad cultural y el cuidado de los recursos naturales, sin embargo no se van a consolidar las perspectivas más políticas, en torno a la creación de un nuevo Estado, una sociedad plurinacional, la autodeterminación de las naciones, o el horizonte emancipatorio y redistributivo que han tenido las discursividades críticas de las organizaciones indígenas.

Pese a esto, en la constitución del 2008 se materializan muchos avances en la lucha de los pueblos indígenas del Ecuador. El Artículo 1 reconoce al Estado como uno “constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico.”. Se logran reconocer 2 lenguas indígenas: el castellano se mantiene como el idioma oficial del Ecuador, y el kichwa y el shuar son declarados “idiomas oficiales de relación intercultural” (Art. 2). Pese a esto, el resto de las 12 lenguas habladas en el territorio quedan como oficiales en las comunidades en donde se hablan: “Los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en los términos que fija la ley” (Art. 2).

Al igual que en la constitución boliviana, se consagran algunos elementos claves, en el cuidado del medio ambiente y los recursos naturales, tales como el derecho humano al agua y la prohibición de su privatización (Art. 12; Art. 318), la promoción de la soberanía alimentaria (Art.13), la preservación del medio ambiente (Art. 14), y los derechos de la naturaleza (Art. 71).

En cuanto a lo educativo, la constitución no integra elementos novedosos respecto a la constitución de 1998, un balance que es compartido por otros investigadores, como Ramiro Ávila:

En la Constitución del 2008, no encontramos diferencias sustanciales en la normativa constitucional, básicamente se reconocen los mismos principios que deben guiar el ejercicio de este derecho a lo que se suman prescripciones que acentúan la obligación de Estado de hacer efectivo este derecho y no permitir que se convierta en un privilegio. De ahí que se mantenga que la educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales o corporativos, y se prescribe que la educación es un servicio público, y que las instituciones de educación superior no tendrán fines de lucro. Asimismo, se consagra el Sistema Nacional de Educación, en el cual el Estado a través de una “autoridad educativa nacional” regulará el sistema nacional de educación. (149)

La educación se presenta como un deber primordial del Estado (Art. 3), como un derecho y un área prioritaria de la política pública (Art. 26), que tendrá la finalidad de “garantizar el desarrollo holístico” del ser humano (Art. 27). Se asegura el acceso universal a la educación pública, y también su gratuidad hasta el tercer nivel de educación superior (Art. 28).

Respecto a la interculturalidad, en el texto se señala sobre el sistema educativo que “El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones” (Art. 28), sin embargo, no aparecen mayores menciones respecto a qué implicaría la interculturalidad, cómo se materializaría en el sistema educativo, ni su relación con la constitución de una sociedad plurinacional. En toda la sección quinta de la constitución, dedicada a la educación, la palabra interculturalidad sólo se menciona una vez, y no tributa a la construcción de una sociedad plurinacional, como si se enuncia en la constitución boliviana.

Respecto al Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, el artículo 57, sobre los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades, se menciona el “Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje”. También aparece mencionada dentro del Sistema Nacional de Educación, como una responsabilidad del Estado el garantizar el sistema de Educación Intercultural Bilingüe, en donde “se utilizará como lengua principal de educación de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural” (Art.347). También se asegura que el Sistema Nacional de Educación integrará “una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país (...)”, e incluirá “en los currículos de estudio, de manera progresiva, la enseñanza de al menos una lengua ancestral” (Art.347).

Al comparar la importancia que se le otorga a la interculturalidad en ambas constituciones, y pese a que el texto ecuatoriano menciona en una mayor cantidad de veces la palabra interculturalidad/intercultural, esta noción más que como un elemento sustancial de la cohesión social al interior de la sociedad ecuatoriana, aparece como un enfoque que deben tener las distintas instituciones. En otras palabras, la interculturalidad aparece separada de la noción de plurinacionalidad, hecho que puede ser explicado a partir de las disputas que surgieron durante el debate constitucional en torno a estas dos nociones.

Según Floresmilo Simbaña (2008), hubo sectores de la sociedad ecuatoriana que defendieron la tesis de que interculturalidad y plurinacional se oponían, argumentando que: (1) la plurinacionalidad constituía una amenaza de balcanización del país; (2) que respondía a una mirada indigenista y excluyente; (3) que no existía argumento teórico jurídico para el reconocimiento de la plurinacionalidad; y (4) que los indígenas reclamaban la propiedad exclusiva de los recursos naturales, entre otros elementos (Simbaña, 2008, pp.112-115). Este debate se ve expresado en la constitución en la falta de una articulación coherente entre una sociedad plurinacional y la interculturalidad, y también en una mirada inacabada del proyecto de la plurinacionalidad. Si bien el artículo 1 define al Estado ecuatoriano como plurinacional, la noción de plurinacionalidad no se va a articular transversalmente, viéndose como un elemento de corte enunciativo, y no como un verdadero horizonte de transformación social.

Otra señal de esto se puede encontrar en el “sí crítico” que adoptó la CONAIE frente al referéndum para aprobar la propuesta constitucional. En un boletín de prensa titulado *La CONAIE frente al referéndum y la nueva constitución* publicado el 04 de septiembre del 2008, la CONAIE señalaba:

1. Que el proyecto de la nueva constitución 2008 no recoge adecuadamente las propuestas planteadas por la CONAIE en torno a nuevos derechos de las nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador, por lo que no existe significativas innovaciones en relación a la constitución de 1998, por lo tanto, seguiremos luchando incansablemente hasta que haya un verdadero reconocimiento de nuestras demandas en el marco del nuevo Estado plurinacional.
2. En relación a las propuestas nacionales de orden social, ambiental, económico, cultural, participación ciudadana, soberanía nacional, reconocimiento del Estado plurinacional, el Sumak Kausai, entre otros, existe un avance importante en comparación a las 19 constituciones anteriores y en relación al contexto internacional.
3. La CONAIE por su rol histórico y lucha permanente por el cambio real de este país, apoya con el SI crítico en el referéndum para aprobar el proyecto de la nueva constitución, de esa manera sepultar de una vez por todas la vieja estructura del Estado, a la agonizante partidocracia y oligarquía del país, al colonialismo, neocolonialismo y al modelo neoliberal injusto e inhumano que tanto daño a provocado al país.

Como se expresa en el boletín, existen avances que es necesario destacar en el texto, pero no se reconoce un avance sustantivo respecto a la constitución de 1998. La plurinacionalidad, como vimos en el análisis de documentos de CONAIE, es definida como un cambio en la estructura del Estado y del modelo económico, y apunta al autogobierno territorial (CONAIE 6), y dentro de los elementos que dejaron en Estado de alerta al movimiento indígena agrupado en la CONAIE, además de la relación entre interculturalidad y plurinacionalidad, fueron los elementos de la constitución que habla sobre las autonomías territoriales indígenas. Se señala en el Art. 257 que “podrán conformarse circunscripciones territoriales indígenas o afroecuatorianas, que ejercerán las competencias del gobierno territorial autónomo

correspondiente”, es decir que no altera los límites administrativos previamente definidos, y en el análisis de Floresmilo Simbaña, ex dirigente de la CONAIE, pondría barreras a la construcción histórica de los territorios indígenas o comunitarios:

(...) ya que su objetivo era recuperar la unidad de los pueblos y nacionalidades que actualmente se hallan divididos en medio de parroquias, cantones y provincias. Hay una contradicción entre los principios prescritos para los gobiernos autónomos y los territorios indígenas, pues para los primeros se fija que se regirán por la “solidaridad, subsidiaridad, equidad interterritorialidad, integración y participación ciudadana”; en cambio, para los segundos tendrán la interculturalidad y la plurinacionalidad como principios de funcionamiento. En un Estado Plurinacional se supone que estos son principios nacionales, para todos los ecuatorianos, no solo para los indígenas o afroecuatorianos, pues así se supondría que las víctimas de la discriminación serían las responsables del monoculturalismo hegemónico. (117)

Para finalizar cabe destacar que la noción de “descolonización” no se menciona en el texto ecuatoriano, ni como un horizonte educativo ni tampoco social. En el caso boliviano, es mencionado tanto como un fin del Estado (Art.9), como también una característica de la educación (Art. 78).

3. Análisis de las leyes educativas: la influencia del pensamiento político indígena en la educación

Bolivia - Ley “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” nº070 (2010)

La ley “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” lleva el nombre de los gestores de la escuela-ayllu Warisata, fundada en 1931 y que, como vimos en el capítulo anterior, constituyó una de las experiencias educativas más importantes de la primera mitad del siglo XX, en donde el componente comunitario, productivo y de defensa de tierras comunales se mezclaron con la educación. La ley fue promulgada el 20 de diciembre de 2010, sin embargo, comenzó a ser elaborada al comienzo del gobierno de Evo Morales, con distintas instancias de validación organizacional, como el II Congreso Nacional de Educación del año 2006, en donde un anteproyecto de la ley fue aprobado por las organizaciones que participaron.

La ley ASEP a través de 92 artículos y 4 títulos, logra instalar de forma transversal 5 grandes elementos emanados desde las distintas experiencias, conocimientos y propuestas de los movimientos indígenas, los cuales pasaremos a analizar:

a. Horizonte emancipatorio de la educación.

La ley ASEP formula una mirada de la educación que posee un horizonte emancipatorio en cuanto vincula educación con un proyecto concreto de transformación social, cuyo fundamento teórico y filosófico es la eliminación de los grandes sistemas de opresión. La ley plantea como fines y objetivos de la educación el que sea “descolonizadora, liberadora, revolucionaria, anti-imperialista, 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” (Art. 3). En el artículo se enlistan las grandes demandas de los movimientos populares del siglo XX, desde la transformación de la estructura económica propia de las izquierdas, hasta la despatriarcalización de los movimientos de mujeres y feministas, pasando el anti-imperialismo de los nacionalismos revolucionarios, el ideal liberador de la educación popular y las pedagogías críticas, y, por supuesto, la descolonización planteada por los pueblos racializados.

Los discursos presentes en el texto dejan clara la influencia que han tenido los distintos movimientos con horizonte emancipatorio en la ley, los que no sólo se expresa en el artículo mencionado. El artículo 4.1 habla de “contribuir a la consolidación de la educación descolonizada, para garantizar un Estado Plurinacional y una sociedad del Vivir Bien con justicia social, productiva y soberana” y también “promover una sociedad despatriarcalizada, cimentada en la equidad de género, la no diferencia de roles, la no violencia y la vigencia plena de los derechos humanos” (Art. 4.6).

Otro ejemplo lo podemos encontrar en el artículo 3.14 al señalar que la educación: “Es liberadora en lo pedagógico porque promueve que la persona tome conciencia de su realidad para transformarla, desarrollando su personalidad y pensamiento crítico”, estableciendo un vínculo entre educación y transformación social, propio de las pedagogías críticas, que también se expresa dentro del Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional, en donde se menciona como objetivo de la educación superior: “Formar profesionales con

compromiso social y conciencia crítica al servicio del pueblo, que son capaces de resolver problemas y transformar la realidad articulando teoría, práctica y producción” (Art. 29.1).

b. Unificación del sistema educativo y plurilingüismo.

Una de las grandes críticas formuladas por los movimientos indígenas respecto al sistema educativo era la segregación que producía la educación rural versus la educación urbana, o también entre educación privada y educación pública. La ley, basándose en las disposiciones constitucionales, plantea que la educación “Es única, diversa y plural. Única en cuanto a calidad, política educativa y currículo base, erradicando las diferencias entre lo fiscal y privado, lo urbano y rural” (Art. 3.4). Al establecer un currículo base, no termina con las escuelas privadas, sino que las reconoce como unidades educativas que “se rigen por las políticas, planes, programas y autoridades del Sistema Educativo Plurinacional” (Art.2).

A su vez, el plurilingüismo se encuentra presente en todo el sistema educativo, y no sólo en la educación rural o dirigida a población indígena, como señala el Artículo 7: “La educación debe iniciarse en la lengua materna, y su uso es una necesidad pedagógica en todos los aspectos de su formación”. En poblaciones con predominio de lengua originaria, se utiliza esta como primera lengua y el castellano como segunda. En comunidades en donde predomina el castellano como primera lengua, se utiliza una lengua originaria como segunda. Y en comunidades plurilingües, la ley establece que se elige una lengua originaria como primera lengua y castellano como segunda (Art.7).

Pese a esto, la ley establece currículos regionalizados y diversificados que complementan la unidad del Sistema Educativo Plurinacional con el respeto a las particularidades territoriales de cada comunidad:

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. (Art.70).

c. Intraculturalidad, interculturalidad y armonía entre saberes particulares y universales.

La mirada intercultural se encuentra fuertemente integrada en la ley, y se configura, más que como un enfoque de las instituciones educativas, como un requisito fundamental de cohesión social en el nuevo Estado y sociedad plurinacional. La intraculturalidad aparece como el complemento lógico de la interculturalidad, enfocada en el autoconocimiento de un pueblo específico, su historia, prácticas y saberes. En el artículo 6 se definen ambas nociones:

- I. **Intraculturalidad:** 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.

Como se aprecia en la redacción del artículo, tanto la intraculturalidad como la interculturalidad, se vinculan en todo momento con el proyecto de Estado plurinacional, a modo de generar lazos solidarios entre pueblos-naciones diversas. Esto supone un énfasis en la recuperación, preservación y desarrollo de los saberes y conocimientos de las naciones y pueblos indígenas, pero en directo diálogo con los saberes y conocimientos universales. Como establece el artículo 3.10 sobre las bases de la educación: “Es científica, técnica, tecnológica y artística, desarrollando los conocimientos y saberes desde la cosmovisión de

las culturas indígena originaria campesinas, comunidades interculturales y afro bolivianas, en complementariedad con los saberes y conocimientos universales, para contribuir al desarrollo integral de la sociedad”.

Pese a que los elementos filosóficos y éticos de los pueblos indígenas son integrados a lo largo del texto en tanto afirmación identitaria, cultural y organizacional de los pueblos naciones indígenas, como en el artículo 3.13, en donde se señala que la educación “asume y promueve como principios ético morales de la sociedad plural el ama qhilla, ama llula, ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón), suma qamaña (vivir bien), ñandereko (vida armoniosa), teko kavi (vida buena), ivi maraei (tierra sin mal) y qhapaj ñan (camino o vida noble), y los principios de otros pueblos”, este rescate de los conocimientos locales se hace no desde la negación de los conocimientos universales, científicos y humanistas, sino desde una mirada que busca integrarlos en una mirada moderna y situada. Esto queda bien expresado en el capítulo III, del Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional. El artículo 28 señala sobre la educación superior: “Es el espacio educativo de formación profesional, de recuperación, generación y recreación de conocimientos y saberes, expresada en el desarrollo de la ciencia, la tecnología, la investigación y la innovación (...)” y uno de sus objetivos consiste en “Recuperar y desarrollar los saberes y conocimientos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas” (Art. 29.5).

El subsistema de educación superior comprende 4 tipologías: Formación de maestras y maestros; formación técnica y tecnológica; formación artística; y formación universitaria, en donde se reconocen 4 tipos de Universidades, las públicas, privadas, de régimen especial e indígenas. El Artículo 60.1, sobre Universidades Indígenas, expresa también el sincretismo entre saberes locales y universales: “Son instituciones académico científicas de carácter público, articuladas a la territorialidad y organización de las naciones y pueblos indígena originario campesinos del Estado Plurinacional, que desarrollan formación profesional e investigación, generan ciencia, tecnología e innovación a nivel de pregrado y post grado”.

d. Componente productivo y reproducción de la vida comunitaria.

Otra característica de la ley es el énfasis productivo que se le da a la educación. El artículo 3.9 señala que la educación “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, las comunidades interculturales y afro bolivianas”. Como se aprecia en el artículo, el componente productivo guarda relación con el territorio, es decir que se integra como una arista más de pertinencia de la educación, acorde a las necesidades y particularidades de cada comunidad-territorio, y también como forma de fortalecer y darle vida a las comunidades y territorios. Es decir que el énfasis que se le da a lo productivo no es desde una mirada integracionista enfocada a la producción nacional, sino de una educación para la reproducción de la vida comunitaria, o el ayllu.

Es importante destacar esto, debido a que el enfoque productivo de las legislaciones anteriores fue criticado desde los movimientos indígenas debido a que la productividad, era reservada exclusivamente para la educación rural, y guardaba estrecha relación con un modelo de producción nacional que concebía al sujeto indígena como un “campesino trabajador en pos del progreso agrícola” (Efron 222).

Este elemento productivo en relación con una educación para la vida también se expresa claramente en el artículo 5.1, sobre los objetivos de la educación: “Desarrollar la formación integral de las personas y el fortalecimiento de la conciencia social crítica de la vida y en la vida para Vivir Bien, que vincule la teoría con la práctica productiva”. En términos de estructura, el componente productivo tiene protagonismo en el subsistema de educación regular, que se compone de 1) Educación Inicial en Familia Comunitaria (5 años), 2) Educación Primaria Comunitaria Vocacional (6 años) y 3) Educación Secundaria Comunitaria Productiva (6 años). Respecto a ésta última etapa de la educación regular, la ley señala: “articula la educación humanística y la educación técnica-tecnológica con la producción, que valora y desarrolla los saberes y conocimientos de las diversas culturas en diálogo intercultural con el conocimiento universal, incorporando la formación histórica, cívica y comunitaria” (Art. 14.1).

La ley adopta esta mirada de la escuela para la vida, que vincula educación, comunidad y trabajo, a partir de las experiencias de educación llevadas a cabo por el movimiento de los caciques apoderados durante la primera mitad del siglo XX, dentro de las cuales se encontraba Warisata. El componente productivo, cuando es situado al interior de la comunidad, es decir, como una estrategia de reproducción de las formas de vida del ayllu, tal

como fue Warisata, pierde el carácter asimilacionista que poseía la escuela rural, en donde la productividad del indígena era sinónimo de mano de obra para el incipiente capitalismo boliviano. En palabras de Vitaliano Soria Choque, parte del Taller de Historia Oral Andina: “A diferencia de las propuestas anteriores [escuelas indígenas del Estado], las comunidades y ayllus andinos buscaron en la escuela una estrategia de defensa de su propio proyecto de sociedad, que se basaba en el fortalecimiento de sus ancestrales formas de organización socioeconómica” (Soria 59).

e. Participación comunitaria.

Un último elemento presente en la ley, y que fue instalado por los distintos movimientos indígenas, fue la demanda por mecanismos efectivos de participación y control comunitario, sobre la educación. El artículo 2 de la ley, sobre disposiciones generales de la educación, señala: “se reconoce y se garantiza la participación social, la participación comunitaria, de madres y padres de familia en el sistema educativo, mediante organismos representativos en todos los niveles del Estado. En las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afro bolivianas de acuerdo a sus normas y procedimientos propios”. También se reconocen como disposiciones generales en el mismo artículo, el derecho a la sindicalización del magisterio como medio de defensa profesional, debido a que se “ocupa de su dignificación social y económica, respetando su participación activa en el mejoramiento de la educación” (Art.2, VIII), y también la participación de las organizaciones estudiantiles (Art.2, IX). La participación como elemento transversal de la ley también se expresa en el artículo 5.5, en donde se señala como un objetivo de la educación: “consolidar el Sistema Educativo Plurinacional con la directa participación de madres y padres de familia, de las organizaciones sociales, sindicales y populares, instituciones, naciones y pueblos indígena originario campesinos, afrobolivianos y comunidades interculturales en la formulación de políticas educativas, planificación, organización, seguimiento y evaluación del proceso educativo, velando por su calidad”.

En el artículo 73, sobre los principios de la administración y gestión educativa, se señala que la administración y gestión de la educación se sustenta en los principios de “participación, democracia y comunitarismo” (Art.73.1), “Horizontalidad en la toma de decisiones” (Art.73.2), y “Equitativa y complementaria entre el campo y la ciudad, entre el centro y la

periferia, entre las diferentes culturas, superando todo tipo de asimetrías y enfoques homogeneizadores” (Art.73.3).

Esta voluntad de construir un sistema educativo basado en la participación de los distintos actores sociales se materializa en el Título III, capítulo IV: Participación social comunitaria. El artículo 90 define lo que se entiende por participación social comunitaria: “Es la instancia de participación de los actores sociales, actores comunitarios, madres y padres de familia con representación y legitimidad, vinculados al ámbito educativo. La participación social comunitaria comprende la estructura, mecanismos, composición y atribuciones dirigida al apoyo en el desarrollo de la educación, sujeta a reglamentación”. La participación social comunitaria posee 4 objetivos: participar en la formulación de las políticas educativas (art.91.1), garantizar el respeto a las atribuciones, roles y responsabilidades educativas (art.91.2), consolidar el carácter comunitario y democrático (art.91.3), y promover consensos entre los diferentes actores (art.91.4). Para lo cual se definen 5 instancias fundamentales de participación social (artículo 92): a) El Congreso Plurinacional de Educación, que formula y define lineamientos de la política educativa, y que se reúne cada 5 años; b) el Consejo Educativo Plurinacional, que propone proyectos de política y evalúa el cumplimiento de los acuerdos del congreso plurinacional de educación; c) los Consejos Educativos de Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos, que a través de “sus organizaciones matrices, consejos educativos de pueblos originarios y las instancias propias de cada uno de ellos, con representación de carácter nacional, regional y transterritorial, participan en la formulación de políticas y gestión educativas” (Art. 92, C); d) los Consejos Educativos Social Comunitarios, que a nivel departamental, regional, distrital, de núcleo y unidades educativas, participan de la gestión acorde a sus ámbitos de competencia; y por último, e) los Consejos Consultivos del Ministerio de Educación, que son instancias de consulta y coordinación con actores educativos, sociales e institucionales.

Pese a que la ley reconoce múltiples instancias de participación, no ha estado exenta de críticas. Beatriz Cajías en un análisis comparado entre la ley 070 y la reforma educativa de 1994, señala que, en la reforma de 1994, la participación estaba consignada de manera más amplia, “porque la participación se da en todas las instancias y momentos del proceso educativo, mientras que en la ley n°70 se determinan ‘consejos’ –no instancias operativas– con delimitación según atribuciones y roles específicos de los diversos actores” (33). La

autora también repara en el artículo 91, que señala que la participación “debe garantizar el respeto a las atribuciones, roles y responsabilidades educativas específicas”, debido a que, en su análisis, podría derivar en “limitar la participación a aquello que sea definido como “rol” específico, pues no se sabe quién(es) definirán esas atribuciones y roles y desde cuál perspectiva” (30).

Ecuador - Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011)

La ley orgánica de educación intercultural fue promulgada el 11 de marzo del 2011, y a grandes rasgos crea el Sistema Nacional de Educación¹⁴, dentro del cual se encuentra el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. La ley especifica “los principios y fines que orientan la educación ecuatoriana en el marco del Buen Vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad, así como las relaciones entre sus actores” (Art.1). Al igual que la ley ASEP, la LOEI posee una variedad de elementos conceptuales rescatados de las propuestas del movimiento indígena, tales como la interculturalidad, el Sumak Kawsai, la pertinencia territorial de los contenidos, y la preservación y desarrollo de los saberes comunitarios de los pueblos-naciones que componen el país.

Analizaremos esta influencia de las demandas, propuestas y el pensamiento de los pueblos indígenas, a través de 3 dimensiones de la ley: la noción de interculturalidad, la forma de abordar la participación, y la contextualización de los contenidos.

a. Interculturalidad.

La noción de interculturalidad se encuentra presente a través de toda la ley. En el artículo 2, sobre los principios de la educación, se señala a la interculturalidad y la plurinacionalidad como garantes del “conocimiento, el reconocimiento, el respeto, la valoración, la recreación de las diferentes nacionalidades, culturas y pueblos que conforman el Ecuador y el mundo; así como sus saberes ancestrales, propugnando la unidad en la diversidad, propiciando el diálogo intercultural e intracultural (...)” (Art.2, Z), cabe señalar que la ley no define ni desarrolla la noción de intraculturalidad, y sólo es mencionada en éste artículo.

¹⁴ La ley no contempla la educación superior, debido a que esta se rige por su propia normativa (Art.1)

En la ley se menciona como una obligación del Estado el asegurar que el Sistema Nacional de Educación sea intercultural (Art.6, C) establece como función primordial de las máximas autoridades educativas el “transversalizar la interculturalidad para la construcción del Estado plurinacional” (Art.26), y también como una obligación de los docentes el “promover la interculturalidad y la pluralidad en los procesos educativos” (Art. 11, Q).

El Artículo 79 contiene los fundamentos del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB). En dicho artículo, se define la interculturalidad como: “la coexistencia e interacción equitativa, que fomenta la unidad en la diversidad, la valoración mutua entre las personas, nacionalidades y pueblos en el contexto nacional e internacional” (Art. 79, D). Llama la atención la inclusión del ámbito internacional, que excede el ámbito de regulación de la ley, debido a que refleja la mirada que se encuentra plasmada en la ley sobre la interculturalidad: un principio ético, o una noción valórica de “unidad en la diversidad”, y no un proyecto de sociedad, ni una estrategia y herramienta de convivencia social simétrica entre las distintas naciones del Ecuador. Carmen Martínez Novo lo señala de la siguiente manera:

Así, la interculturalidad pasó de ser un proyecto político del movimiento indígena a una vaga declaración estatal que incluye tanto a los ámbitos nacionales como internacionales (...) en los colegios de élite de Quito la interculturalidad se interpretaba como la celebración de las costumbres y comidas de los países europeos y de Estados Unidos, concepto que parece relacionarse con esta definición de la interculturalidad en la LOEI. (112)

Si bien la interculturalidad como enfoque se encuentra presente en todo el Sistema Nacional de Educación, se hace desde una aproximación que enfatiza esta concepción valórica del reconocimiento de la diversidad, sin embargo, como estrategia pedagógica de convivencia interétnica, sólo se encuentra dentro del Sistema Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), el cual se encuentra reservado exclusivamente “para los pueblos ancestrales y nacionalidades indígenas” (Art. 37), restringiendo la concepción transformadora de la interculturalidad a los pueblos indígenas, y reservando la noción valórica de interculturalidad a los establecimientos para estudiantes blancos y mestizos. Dentro de los pocos mecanismos que la ley establece para la puesta en práctica de la interculturalidad, se puede mencionar el

artículo 6, cuando señala como una obligación del Estado el “incluir en los currículos de estudio, de manera progresiva, la enseñanza de, al menos, un idioma ancestral; el estudio sistemático de las realidades y las historias nacionales no oficiales, así como de los saberes locales” (Art.6, I), sin embargo, la ley al establecer esta obligación como algo progresivo, se abre a la posibilidad de ampliar el plazo de forma indefinida.

La estructura del SEIB (Art.83), contempla un Consejo Plurinacional del Sistema Intercultural, una Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, el Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales del Ecuador, y la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), organismo creado a partir de la movilización de los distintos pueblos indígenas y su demanda por una educación intercultural bilingüe, y que se les arrebató con el decreto nº1585 del 2009 que derogó la autonomía de las organizaciones en la institución. Por ende, podemos señalar que, si bien la interculturalidad es un elemento transversal en la ley, el enfoque que se encuentra por detrás es uno que no asegura la interacción simétrica entre los distintos pueblos y naciones del Ecuador, sino que aparece como un enfoque valórico asociado al reconocimiento de la diversidad cultural.

Síntoma de esto es el énfasis que le da la ley a la noción de identidad cultural. En el artículo 2, aparecen las identidades culturales como un principio de la educación:

Se garantiza el derecho de las personas a una educación que les permita construir y desarrollar su propia identidad cultural, su libertad de elección y adscripción identitaria, proveyendo a los y las estudiantes el espacio para la reflexión, visibilización, fortalecimiento y el robustecimiento de su cultura (Art. 2, AA)

La identidad también forma parte de los fines de la educación: “la potenciación de la educación para contribuir al cuidado y preservación de las identidades conforme a la diversidad cultural” (Art. 3, B), sobre los fines del SEIB, también mencionan “la formación de personas con identidad propia” (Art. 80).

Este énfasis en los elementos identitarios de la diversidad, se vincula directamente con el enfoque sobre la interculturalidad plasmado en la ley, que se traduce en la enseñanza de distintos rasgos culturales de los pueblos indígenas en la educación para blancos y mestizos, y por otro lado en la re afirmación identitaria e individualizada dentro de la EIB.

Concepción que se encuentra mucho más cercana a la idea de intraculturalidad que a la interculturalidad. Esto se expresa en el artículo 92, sobre el currículo de la educación intercultural bilingüe, en donde la interculturalidad queda vinculada a “las identidades culturales”, las lenguas indígenas o “la relación con la Pachamama”. La presencia de conceptos como el Sumak Kawsai, al interior de la ley, sólo reafirma esta idea, debido a que el vivir bien se muestra como un guiño al mundo indígena sin mucho contenido ni desarrollo, sino como un elemento valórico que conjuga identidades indígenas con el cuidado del medio ambiente o la “Pachamama”, sin dejar de ser por ello compatible con el extractivismo o el desarrollo de una economía exportadora de materia prima.

b. Participación

La ley pone un énfasis especial en la participación ciudadana en las distintas instancias educativas. En el Artículo 6, sobre las obligaciones del Estado respecto del derecho a la educación, se menciona: “Garantizar la participación activa de estudiantes, familias y docentes en los procesos educativos” (Art. 6, D). El artículo 33 establece uno de los mecanismos de participación, los gobiernos escolares, en donde se señala que cada establecimiento educativo público “establecerá un espacio de participación social para su comunidad educativa denominado gobierno escolar” al cual le corresponderá realizar la “veeduría ciudadana de la gestión administrativa y la rendición social de cuentas”. Dicho gobierno escolar está integrado por delegados de estudiantes, docentes, directivos y padres o representantes legales. La participación también aparece como un derecho de las y los estudiantes, en el artículo 7, en donde se menciona que pueden “participar activamente en el proceso educativo, a ser escuchados y escuchadas, a que su opinión sea considerada como parte de las decisiones que se adopten” (Art.7, G)

A diferencia de la ley boliviana, la LOEI no menciona ni distingue el rol de las organizaciones en las distintas instancias de participación que crea y se limita a asegurar representación individual de los distintos actores de la sociedad. La ley crea la instancia del Consejo Nacional de Educación (Art. 23), en donde se contempla un delegado o delegada de las “comunidades indígenas” (Art.23, K), y también otro/a de los pueblos montubios y afroecuatorianos (Art. 23, M), además de representantes de organizaciones estudiantiles, de los gobiernos parroquiales rurales, del magisterio nacional y de organizaciones de padres y

madres. Dicho consejo, sin embargo, no fue convocado ni constituido hasta julio del 2014 (Luna, *Las políticas* 227), y en el análisis de Milton Luna Tamayo, los mecanismos de participación que la ley establece poseen una poderosa presencia de la rectoría de la autoridad educativa central, en desmedro de la participación social, que queda reducida al ámbito local (227).

Efectivamente la ley tiene un énfasis en una participación aséptica, que prioriza el involucramiento local individualizado-ciudadano, y no en el tejido asociativo-organizacional existente. Así queda establecido en los principios que orientan el sistema educativo (Art. 2):

La participación ciudadana se concibe como protagonista de la comunidad educativa en la organización, gobierno, funcionamiento, toma de decisiones, planificación, gestión y rendición de cuentas en los asuntos inherentes al ámbito educativo, así como sus instancias y establecimientos. Comprende además el fomento de las capacidades y la provisión de herramientas para la formación en ciudadanía y el ejercicio del derecho a la participación efectiva (Art. 2, O)

c. Adecuación territorial de los contenidos.

Otro elemento presente en la ley, es el énfasis que se le otorga a la pertinencia territorial de los contenidos. Esto se enmarca dentro del principio de la flexibilidad establecido en el artículo 2: “La educación tendrá una flexibilidad que le permita adecuarse a las diversidades y realidades locales y globales, preservando la identidad nacional y la diversidad cultural” (Art. 2, S). Si bien la ley contempla un currículo nacional, se señala que “El currículo se complementa de acuerdo a las especificidades culturales y peculiaridades propias de las diversas instituciones educativas” (Art. 6, G), y esto se complementa con la obligación que reconoce la ley de “asegurar una educación con pertinencia cultural para los pueblos y nacionalidades, en su propia lengua y respetando sus derechos”.

Dentro de los objetivos del Sistema Nacional de Educación se menciona que “El Currículo podrá ser complementado de acuerdo a las especificidades culturales y peculiaridades propias de la región, provincia, cantón o comunidad de las diversas Instituciones Educativas” (Art.19). El aseguramiento de la pertinencia cultural y lingüística dentro de la oferta educativa del SEIB, está a cargo de la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe (Art.

88). Estas adecuaciones deberán estar “en concordancia con el currículo nacional, que necesariamente reflejará el carácter intercultural y plurinacional del Estado” (Art, 78). Dentro del SEIB, opera tanto el currículo nacional, como el currículo de educación intercultural bilingüe (Art. 92), sin embargo, el diseño de dichos currículos se encuentra centralizado, abriendo espacios de adecuación y pertinencia bajo mecanismos de participación ciudadana, pero sin especificar instancias de construcción comunitaria y de participación directa de las comunidades indígenas en la elaboración de los contenidos curriculares de la educación, “privando a las nacionalidades indígenas de organizar su propio sistema de educación intercultural bilingüe” (Álvarez y Montaluisa 271).

Capítulo 3. Descolonización y educación: tensiones, contradicciones y desafíos

El vertiginoso proceso boliviano y ecuatoriano, logró encausar la crisis política y social de ambas sociedades en nuevos textos constitucionales que se plantearon como revoluciones, en tanto se propusieron cambios que cuestionaron las bases del consenso y modelo neoliberal. El giro propuesto por los gobiernos del Movimiento al Socialismo y el de la Revolución Ciudadana, recogió elementos importantes de las propuestas del mundo indígena y de su crítica al Estado mononacional y la sociedad colonial. Dentro de estas propuestas, la educación jugó un rol fundamental en la construcción de una nueva sociedad que reconociera los pueblos naciones que habitan en el territorio, en un nuevo modelo de Estado denominado plurinacional.

El capítulo pasado pudimos ver los elementos influenciados por el movimiento indígena, tanto de los textos constitucionales de ambos países como también en las leyes educativas que emanaron de las cartas magnas. Si bien son múltiples las áreas de influencia que se pueden analizar en estos textos, también se marcan notorias diferencias en el abordaje de las nociones fundamentales de las leyes, respecto a las conceptualizaciones presentes en el proyecto político de organizaciones como la CSUTCB o la CONAIE.

Este capítulo tendrá por objetivo abordar dichas diferencias entre los discursos presentes en las leyes educativas y los formulados por las organizaciones indígenas, y se guiará a partir de tres preguntas fundamentales: ¿Qué elementos quedaron fuera de las leyes y qué críticas se han realizado desde las organizaciones e intelectuales indígenas? ¿Qué diferencias se pueden establecer entre el proceso boliviano y ecuatoriano? Y ¿cuáles son las tensiones y desafíos que aún permanecen en el desafío de construir una educación que no reproduzca el vínculo colonial?

1. Autodeterminación y otras omisiones de la ley ASEP respecto a anteproyecto firmado por las organizaciones en el Congreso de Educación del 2006

Si bien, y tal como quedó en evidencia durante el análisis del capítulo anterior, la ley educativa boliviana se encuentra más cercana a una formulación inspirada en un proyecto

anticolonial desde el mundo indígena que la ley ecuatoriana, ésta dejó de lado algunos aspectos importantes de las propuestas de los movimientos sociales. Esto se puede observar al momento de comparar el anteproyecto aprobado en el Congreso de Educación del 2006, con el texto final de la ley.

La ley nº070 o ley ASEP, comenzó a ser elaborada al inicio de la gestión del gobierno de Evo Morales. En dicho congreso, las organizaciones indígenas¹⁵ aprobaron el anteproyecto de la Nueva Ley de Educación Boliviana “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”:

El Congreso Nacional de Educación, de fecha 15 de julio de 2006, Manifiesta al Pueblo Boliviano, donde todas las organizaciones, instituciones y naciones indígenas originarias de la sociedad boliviana que asistieron al Congreso expresan su pleno respaldo y aprobación del Anteproyecto de la Nueva Ley de Educación, constituyéndose en defensores de su aplicación en el sistema Educativo Nacional. De la misma manera, el Congreso Nacional de Educación, instancia democrática de revolución cultural del oriente, la Amazonía, los valles, le chaco y zona andina sellan la alianza de unidad entre todos los sectores sociales y regiones del territorio boliviano. (Ministerio de Educación de Bolivia 43).

Dentro de los insumos que se tomaron para la elaboración de dicho documento zanjado en el congreso educativo, se encontraba el documento del 2004 de la UNNIO (Gómez et al), analizado en el primer capítulo.

El documento del Ministerio de Educación de Bolivia (2017), denominado “Congresos de educación y pedagógicos”, se compendian todos los documentos, actas y presentaciones de los congresos de educación desde el 2006. En él se puede revisar las actas del congreso de educación del 2006 en donde se elaboró el anteproyecto, y también un borrador del mismo. Al analizar dicho documento, se pueden encontrar diferencias que denotan la existencia de un proceso de discusión posterior a la definición del anteproyecto, en el cual buscaron integrar una mirada “moderada”, excluyendo términos conflictivos para algunos sectores de la representación política. Algunas de estas nociones son, por ejemplo, el término de “autodeterminación” y “control territorial”, que constituyen elaboraciones intelectuales

¹⁵ CONMERB, CTEUB, COB, CIDOB, CSUTCB, CONAMAQ, entre otras organizaciones.

fundamentales en las demandas levantadas desde la segunda mitad del Siglo XX en adelante, y que tienen protagonismo en la redacción del anteproyecto tildado “Nueva ley de la educación boliviana ‘Avelino Sinñani y Elizardo Pérez’. Documento de Consenso del Congreso Nacional de Educación”, aprobado en julio del 2006.

En dicho documento, en la sección primera del “Marco filosófico y político de la educación boliviana”, específicamente en el punto 4 de las “Bases”, se señala que la educación: “Es descolonizadora, liberadora, anti-imperialista, revolucionaria y transformadora de las estructuras económicas, sociales, culturales, políticas e ideológicas, orientada a la autodeterminación y reafirmación de los pueblos, naciones indígena originarias, afrobolivianas y de la nacionalidad boliviana” (Ministerio de Educación de Bolivia 48) La redacción que terminó en la ley final (Art.3.1) excluye la orientación de la educación hacia la autodeterminación, y también la transformación de las estructuras políticas e ideológicas. El documento de la UNNIO, pone especial énfasis en la relación entre educación y autodeterminación, debido a que comprende que la educación libera en tanto “busca la autodeterminación y la reafirmación de las naciones indígenas originarias” (30), el mismo título del documento revela la importancia del término en la elaboración conceptual de las organizaciones: *Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural*. Enrique Antileo reconoce la autodeterminación como una de los pilares fundamentales del proyecto político de descolonización de los pueblos aymara, quechua y mapuche:

Durante las movilizaciones desarrolladas entre fines de los años noventa e inicios del siglo XXI, tanto en Chile como en Bolivia, el planteamiento por el derecho a la autodeterminación de los pueblos se estableció como un fuerte pilar en las acciones y discursos de organizaciones y dirigentes. Si había un elemento, además del territorio, que significara el despojo estructural que los pueblos habían heredado en contexto colonial, era la negación del derecho a decidir sobre su futuro libremente (169)

Por ende, la omisión del término en la ley¹⁶ no pasa desapercibida, debido a que también tiene otras repercusiones, como la conexión del componente productivo, central en la ley 070, con el control territorial de los recursos naturales.

¹⁶ La ley no menciona la palabra “autodeterminación” en ninguno de sus 92 artículos.

En el punto 7 del anteproyecto, sobre las bases de la educación, se habla respecto al componente productivo de la ley, y se señala que está “orientada al trabajo y desarrollo sostenible que garantice procesos de producción, conservación, manejo y defensa de todos los recursos naturales, fortaleciendo la gestión y control territorial de los pueblos y naciones indígenas originarias y afrobolivianas” (Ministerio de Educación de Bolivia, 48). Lo que terminó en la ley n°070, excluye la noción de “desarrollo sostenible”, que es reemplazado por “relación armónica de los sistemas de vida y las comunidades humanas en la Madre Tierra” (Art.3.9). En la redacción también se excluye el término “control territorial” quedando sólo la “gestión territorial”. Estas modificaciones cambian sustantivamente la mirada respecto al rol productivo de la educación, debido a que, en la redacción del anteproyecto, dicho rol guarda relación con el modelo de desarrollo del país, y no exclusivamente con el ayllu, o la comunidad particular, y por la misma razón, en la redacción del anteproyecto se menciona la defensa de la tierra y los recursos naturales. De esta forma el componente productivo de la educación en el anteproyecto tenía una conexión directa con el rechazo y resistencia al modelo de desarrollo extractivista, buscando otorgar el control de los territorios y sus recursos a los pueblos naciones, componente importante en el proyecto político de los pueblos naciones. El documento de la UNNIO también contiene esta perspectiva al momento de describir el componente productivo de la educación: “La educación es productiva y territorial porque fortalece la gestión y el control territorial tradicional de las organizaciones indígenas originarias. Es decir, garantiza la protección, conservación, manejo y defensa de la tierra y territorio y todos los recursos naturales (...)” (30). En el trabajo de Enrique Antileo, se rescata un pronunciamiento de la CSUTCB con fecha 04 de octubre del 2003, en donde que vincula control territorial y autodeterminación elocuentemente:

“Todos los recursos naturales renovables y no renovables del suelo, la profundidad del subsuelo y el espacio aéreo, son del dominio originario de la Nación Qullasuyu; asimismo su uso y aprovechamiento sostenible y sustentable será desarrollado bajo sus principios y necesidades fundamentales de los mismos” (qtd. en Antileo 175).

Más allá de esto, la ley también omite otros elementos del anteproyecto, con el fin de “moderar” los discursos que se encontraban presentes en la primera propuesta, y dichas omisiones o modificaciones reflejan las discusiones que se dieron y la influencia de los sectores políticos en la discusión legislativa. Ejemplo de ello son la exclusión de la mirada antiglobalizadora, que aparece en el punto 11 de los fines de la educación (Ministerio de Educación de Bolivia 49), además del punto 13, en donde se menciona “promover la solidaridad y militancia con los países y pueblos originarios que luchan por su soberanía y buscan la construcción de la unidad continental y universal” (Ministerio de Educación Boliviana 49), y que en el artículo 4.8 de la ley quedó de esta manera: “Promover la amplia reciprocidad, solidaridad e integración entre las naciones y pueblos indígena originario campesinos y afro descendientes que luchan por la construcción de su unidad en el ámbito continental y mundial”. La noción de “soberanía”, así como la de “militancia”, son excluidas de la redacción, dejando una mirada más valórica y menos politizada, asociada a la integración y solidaridad entre naciones.

Pese a que éstas omisiones y modificaciones nos hablan de un proceso de negociación política que intenta de balancear las perspectivas presentes en la ley a favor de grupos que no se sentían representados en los énfasis puestos en el anteproyecto, la ley 070 logra integrar gran parte de las formulaciones realizadas por las organizaciones sociales, sindicales e indígenas, y refleja, con mayor o menor exactitud, las demandas por una educación intercultural bilingüe, con participación social y con un horizonte puesto en la construcción de una sociedad plurinacional.

2. Pérdida de la autonomía, desterritorialización de la EIB e interculturalidad enunciativa: la LOEI en la mirada crítica

No es de extrañar que la ley ecuatoriana guarde una mayor distancia con los planteamientos indígenas que la ley boliviana. El gobierno del MAS llega al poder con un presidente aymará, parte del movimiento cocalero, y con un proyecto político que se realiza desde el lugar de enunciación de los pueblos naciones. El gobierno de la denominada “Revolución Ciudadana” no tuvo dicho lugar de enunciación, sino que se presentó como una fuerza política capaz de recoger los planteamientos de estos sectores, y también de quienes demandaban una asamblea

constituyente para la creación de un Estado plurinacional. Como ya hemos detallado, la CONAIE presentó su propio candidato en las elecciones que pusieron a Correa en el poder, y lo apoyó en la segunda vuelta debido a la promesa de llamar a una asamblea constituyente. Al poco andar del gobierno de la Revolución Ciudadana, la CONAIE mantuvo una relación conflictiva, que se mantuvo durante todo el período. Los conflictos entre la CONAIE y el gobierno de Correa tienen que ver con la continuidad neoliberal que estableció el gobierno ciudadano. En específico, las relaciones entre CONAIE y el gobierno se tensionaron, debido a decisiones del gobierno respecto a las políticas extractivistas, como por ejemplo la Ley de Minería de enero del 2009, en donde se establecía un régimen de minería a gran escala en el país: “Ello motivará el rechazo absoluto de la CONAIE, que verá en la medida, además de una norma anticonstitucional, un riesgo para los pueblos y nacionalidades indígenas, al no reconocerse en el texto el derecho a la consulta previa vinculante de las comunidades afectadas” (Resina 666). En octubre del 2009, el gobierno convocó una mesa de diálogo con la CONAIE, para tratar las temáticas sobre recursos naturales, además de otros focos en conflicto con la organización, como las circunscripciones territoriales y la educación intercultural, “Pero el infructuoso desarrollo de estos canales, provocó su finalización, lo que convirtió a la organización indígena en un sujeto, prácticamente, de oposición al Gobierno” (Resina 667).

En materia educativa, las políticas públicas tampoco escaparon de las fórmulas neoliberales, pese al ánimo transformacional que se podía notar en el plano enunciativo. Así lo señalaba Milton Luna Tamayo, posterior ministro de Educación (2018-2019) del futuro presidente Lenin Moreno (2017-2021): “A pesar de la retórica anti privatización y mercado, una serie de políticas de la denominada ‘revolución educativa’ se inspiran en las disposiciones de la ‘larga noche neoliberal’”. (Luna, *Las políticas* 332). Ejemplo de aquello es la aprobación, en febrero de 2009, del Decreto Ejecutivo 1585, en donde se otorga al Ministerio de Educación el control de la DINEIB, acabando con la autonomía de la institución y el control de las organizaciones indígenas sobre la Educación Intercultural Bilingüe. La LOEI, en este contexto, confirmó la voluntad de retirar la autonomía:

(...) con el decreto 1585 de 2009, las organizaciones indígenas perdieron el control sobre la EIB. Eso se ratificó después en la Ley Orgánica de Educación Intercultural

(LOEI), publicada en 2011. Mediante esta normativa se creó un único Sistema Nacional de Educación, dentro del cual se inscribe el SEIB, y la interculturalidad se vuelve, en teoría, el eje transversal presente en el sistema nacional: educación intercultural y educación intercultural bilingüe. (Perino 112)

Con el decreto 1585, la EIB queda en manos del Ministro de Educación, a cargo de las contrataciones de docentes y también de la producción del material educativo. Entre las razones que se dieron para esta decisión fue la de una supuesta corporativización de la EIB en manos de la CONAIE, organización que habría “monopolizado la educación” y era “responsable de las fallas del sistema, así como de politizarlo y corromperlo (Martínez 38). Para Carmen Martínez Novo (2016), la decisión de abolir la autonomía de las organizaciones indígenas en la EIB se expresa tanto en el decreto 1585 como en la LOEI. Ambos actos legislativos son expresiones de una agenda política de restarle poder de decisión a las organizaciones sociales e indígenas y centralizar las decisiones en el Estado. Si bien la LOEI crea un Consejo Plurinacional de Educación Intercultural, “este únicamente tenía papel consultivo y propositivo y sus miembros no eran elegidos directamente por las organizaciones sino a través del Consejo de Participación Ciudadana y Control Social. Como vemos, los pueblos indígenas dejaron de tener su propia agencia y pasaron a convertirse en invitados de piedra” (Martínez 38-39).

Las principales consecuencias del desmantelamiento de la autonomía indígena sobre la EIB (Martínez; Perino), fueron, en primer lugar, la sustitución de los líderes históricos de la EIB, principalmente dirigentes miembros de la CONAIE, por profesionales cercanos al gobierno, sin experiencia (Martínez 39). En el análisis de Perino, esto contribuyó a la precarización del profesorado indígena (114). Otra consecuencia fue el abandono de los materiales pedagógicos desarrollados durante los años de aplicación de la EIB, los cuales fueron reemplazados “por materiales estandarizados para todo el sistema educativo público, escritos en castellano, y de los cuales se borraron las referencias a los movimientos, levantamientos y luchas indígenas” (Martínez 40). La decisión de suspender el uso de éstos materiales pedagógicos, “elaborados por intelectuales indígenas, como un instrumento de lucha, un arma contra las versiones únicas de la historia” (Perino 116), sumado al artículo 6 de la LOEI, en donde se plantea la obligación de “incluir en los currículos de estudio, de manera

progresiva, la enseñanza de, al menos, un idioma ancestral, el estudio sistemático de las realidades e historias nacionales no oficiales, así como de los saberes locales” (Art.6 I), despertó resentimiento en los y las educadoras que habían elaborado dichos materiales (Perino 118). Según la investigación de Marta Rodríguez-Cruz, en el material implementado por el ministerio existe una redacción íntegra de los contenidos en castellanos, además de contener referencias pedagógicas que apelan a niñas y niños blancos-mestizos de clase media alta, y no apelan al contexto de estudiantes indígenas. La autora concluye que “el tratamiento que recibe la interculturalidad en este material escolar es inadecuado, ya que se reduce a la incorporación aislada de algunos elementos culturales de los considerados ‘diferentes’” (230).

Otra consecuencia directa de la LOEI y su relación con la EIB, fue el cierre de las escuelas comunitarias y la reubicación de estudiantes en escuelas-eje, o escuelas del milenio, que son escuelas con un número elevado de matrículas (más de 1000 estudiantes): Se cerraron “miles de escuelas unidocentes y pluridocentes con menos de 25 estudiantes por profesor, la mayoría localizadas en las comunidades indígenas de las zonas rurales” (Perino 115). Rosa María Torres, ex Ministra de Educación y Cultura, otorga algunas cifras respecto a la magnitud del cierre de escuelas comunitarias: “8.033 de las 14.479 escuelas unidocentes y bidocentes que existían hasta antes del 2009, principalmente en las zonas rurales, fueron cerradas o fusionadas durante el gobierno de Correa” (Torres). Esta política, contradice el ánimo declarado de la ley, respecto a la adecuación y pertinencia de los contenidos, debido a que apela a escuelas desterritorializadas, en donde estudiantes deben trasladarse fuera de sus comunidades para asistir a las escuelas del milenio, que siguen una lógica de producción industrial de la educación, con matrículas masivas, y centradas en el rendimiento escolar estandarizado. Carmen Martínez Novo señala la pérdida de la conexión entre escuela y comunidad, significa una despolitización de la EIB, en tanto, la conexión entre escuela y comunidad es un pilar fundamental dentro del proyecto político y educativo de las organizaciones indígenas:

El movimiento indígena se organizó desde el nivel comunitario, ya que el Estado colonial fragmentó las identidades e institucionalidad indígenas más amplias y sólo permitió la existencia de élites y organización indígenas a nivel local, las llamadas

Repúblicas de Indios. Por lo tanto, la conexión escuela-comunidad en el mundo indígena supone el enraizamiento de la educación en lo político. (Martínez 41)

Otro aspecto crítico de la LOEI, se encuentra en la noción de interculturalidad. Como ya señalamos en el capítulo anterior, la noción de interculturalidad no queda del todo definida, y se desprende del proyecto de plurinacionalidad, quedando como un enfoque valórico que deben tener las instituciones, asociado a la valoración de la diversidad. Lo que se ve reforzado con las consecuencias que la ley tuvo: la pérdida de la autonomía, el cierre de las escuelas comunitarias y también la castellanización de los materiales pedagógicos de la EIB. Marta Rodríguez Cruz, señala que estos elementos evidencian “una forma de interculturalidad que profundiza las relaciones de dominación bajo el velo discursivo y políticamente correcto del derecho a la diferencia” (233). Catalina Álvarez Palomenque y Luis Montaluisa Chasiquiza, académico, miembro de la CONAIE y primer director-fundador de la DINEIB, señalan que la interculturalidad es un elemento transversal tanto en la constitución como en la LOEI, no por una convicción real en lo que dicha noción significa en el pensamiento indígena. sino debido a que ese término representaba “la ilusión de amplios sectores de la población” (Álvarez y Montaluisa 271). La coexistencia simétrica entre distintos pueblos naciones no queda garantizada en la ley, debido a que no se establecen canales por los cuales la interculturalidad pueda ser ejercida. La interculturalidad como práctica pedagógica y de convivencia social queda reducida a los pueblos indígenas, los cuales han sido privados de elaborar sus propios contenidos pedagógicos, y deben trabajar con materiales que folclorizan la diferencia cultural. Para Marta Rodríguez-Cruz, siguen existiendo “escuelas de indios” o “solo para indios”, por lo tanto:

en lo sustancial, no se ha abandonado la anterior situación de dos subsistemas educativos: el hispano (para blanco-mestizos) y el bilingüe (para indígenas). Ha cambiado la forma de llamar a la realidad educativa, pero no la propia realidad educativa. Pues, en todo caso, la interculturalidad sigue siendo interpretada como una cuestión que atañe exclusivamente a los indígenas, lo que revela que no es un proyecto político nacional dirigido al conjunto de la sociedad ecuatoriana (Rodríguez-Cruz 232)

3. Tensiones, contradicciones y desafíos

Como quedó establecido en las perspectivas teóricas al comienzo de este trabajo, sabemos que la noción de descolonización es difícil de sintetizar en una única acepción, y que no existe una definición programática de ella, sino que corresponde a una noción históricamente situada y lo que busca es clausurar el vínculo colonial de subordinación entre los pueblos. Este vínculo se encuentra caracterizado por un rechazo y negación de la cultura, el lenguaje, el pensamiento, las creencias y tradiciones de los pueblos racializados, lo que también se expresa en una subordinación económica, de desposesión material y marginalización social al interior de la frontera, y también de dependencia económica en el contexto de un modelo de producción capitalista internacional.

Es por esto que la educación no puede ser descolonizadora en sí misma, sino en conexión con una mirada respecto al modelo de desarrollo del país, a los esfuerzos redistributivos de los Estados, y a las políticas de reconocimiento.

La ley ASEP intenta hacerse cargo de la complejidad del desafío, y plantea un modelo educativo en conexión con lo comunitario y lo productivo. Sin embargo, el horizonte descolonizador que se encuentra impregnado ha sido cuestionado por algunos actores que formaron parte activa de la elaboración del proyecto. Félix Patzi Paco, sociólogo, y ex Ministro de Educación de Evo Morales, estuvo a cargo de la organización del Congreso Educacional del 2006. Patzi señala que las modificaciones que sufrió la ley también transformaron la noción respecto a la descolonización y el rol que debe tener la educación en este proceso. Menciona que el enfoque de la descolonización del MAS priorizó una mirada "cósmica-cultural" respecto a la comunidad y a la descolonización, en detrimento de una mirada política de ella:

la definición tanto del concepto comunitario como del paradigma del "vivir bien" están planteados en el plano más ético moral, desde una visión más humanitaria, iluminista y ecologista. No propone un sistema económico y político alternativo a la democracia representativa liberal y al socialismo de carácter totalitario (Patzi 64-65).

Patzi reconoce la potencialidad descolonizadora detrás de los planteamientos del movimiento indígena, los cuales habrían sido más fidedignamente planteados en el primer proyecto de ley, sin embargo, los cambios posteriores habrían cercenado el potencial transformador de la educación. Esto lo afirma a partir de un análisis del Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional, en donde la ley ASEP se concretiza en contenidos curriculares.

En el análisis de Patzi, el currículo enfatiza en una noción de comunidad que no ha sido actualizada al contexto de los y las indígenas de hoy, sino que romantiza una figura de comunidad precolonial, y desconoce a los indígenas urbanos (60). Esta mirada de lo comunitario, el autor la contrapone a otra visión que observa las sociedades indígenas, no tanto en sus aspectos cósmicos, sino institucionales, su forma de concebir la economía y la política. Ésta mirada des-romantizada de la comunidad, dice el autor, que tiene potencial descolonizador en tanto se expresa en una propuesta productiva que es compatible con la sociedad de masas y de industrialización contemporánea, por ende interpela al sistema productivo y laboral: “significaría que los trabajadores directos sean propietarios de los empresas en cualquier rama de producción, sean éstas de bienes materiales, culturales o de servicios, y como dueños de las empresas además también serían dueños del excedente o ganancia que se genera en dichas empresas” (Patzi 60).

El potencial descolonizador de esta mirada de la comunidad la otorga su vínculo con el componente productivo, en tanto cuestiona las formas de explotación capitalista, y su modelo de generar riqueza (60). Sin embargo, el Ministerio de Educación habría reducido el concepto de lo comunitario y de lo descolonizador:

dando mayor énfasis en la concepción cultural o en prácticas y sistemas de creencias en el cosmos y la tierra, y se abandonan las características de las relaciones sociales económicas y políticas del sistema comunitario, o simplemente se lo deja como un elemento menos importante. Por lo tanto, el discurso que se genera contra el capitalismo no ha de ser enfatizado en las relaciones sociales de producción, es decir, en el sistema de explotación y/o enajenación, sino solamente en el modelo industrial que dañó a la naturaleza. (Patzi 62)

La LOEI, por su parte, no problematiza el vínculo entre educación y modelo productivo, más allá de unas menciones aisladas, como por ejemplo el Artículo 80, sobre los fines del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, en donde se señala como fines: “El fomento, desarrollo y fortalecimiento de los sistemas de vida de las comunas, comunidades, pueblos y naciones” (Art. 80, C), y “El impulso de una educación de calidad integral, articulada con la producción, la investigación, la ciencia y los saberes ancestrales” (Art. 80, E). Nuevamente, al igual que con la interculturalidad, la conexión de lo educativo con el campo productivo, queda restringida al SEIB, y no es una preocupación para el resto del Sistema Nacional de Educación. Ignorando el rol de la educación en todos los desafíos de orden económico y social que poseen las perspectivas indígenas. Ya hemos hablado respecto a la desterritorialización que se produjo de la EIB con el cierre de las escuelas comunitarias, sin embargo, la desvinculación de la educación con las formas comunitarias de reproducción de la vida es otro aspecto de este soslayo productivo en la LOEI.

En efecto, tanto la LOEI como la constitución del Ecuador, y el proyecto político de la Revolución Ciudadana no avanzan hacia una descolonización de la sociedad ni de la educación. Sin ir más lejos, la descolonización no es un término que aparezca en ninguno de los documentos estatales analizados. Por ende, la operación que realiza el gobierno de Correa durante la década analizada, es tomar demandas aisladas de las organizaciones indígenas, e integrar conceptos como interculturalidad y plurinacionalidad, sin otorgarles una proyección política, sino con un fin casi ornamental. Pese a la retórica antineoliberal de la Revolución Ciudadana sus políticas, como ya hemos analizado, no difieren de los gobiernos anteriores. Las políticas estatales de Correa se basan en una centralización de la educación y una presencia estatal fuerte que se correlacionan con un debilitamiento de los movimientos sociales y la organización popular e indígena. Milton Luna Tamayo señala al respecto:

Desde el 2007, el Estado recuperó la rectoría. Bajo una noción centralista, el Ejecutivo, la Presidencia y sus dependencias, caso del Ministerio de Educación, acumuló todos los poderes. De manera simultánea la sociedad civil se fracturó, debilitó y perdió capacidad de movilización e influencia y la cooperación internacional fue fuertemente controlada por el Estado (Luna, *Las políticas* 329)

Este control estatal se ve reflejado en la desconfianza hacia los movimientos sociales e indígenas, siendo la CONAIE uno de los actores que se volvieron blanco de críticas por parte del gobierno de Correa, que veía a la Confederación como una minoría radicalizada y una fuerza residual del sistema, siendo objeto de algunos de sus discursos, analizados por Resina:

Señores, los que ganamos las elecciones somos nosotros, no un grupo étnico que obtuvo menos del 2% de la votación, pero a la brava quiere imponer sus políticas (qtd. en Resina 668)

El mayor peligro para nuestro proyecto de país es el izquierdismo y el ecologismo infantil. Temo que no me equivoque, aunque tal vez me faltó añadir el indigenismo infantil (qtd. en Resina 668).

Perino también resalta este punto en la administración de Correa, que en su análisis se basó en centralizar el poder del Ejecutivo, y extender masivamente el control y la regulación estatal de la sociedad (p.43), también acusa una vigilancia y persecución a dirigentes y movimientos sociales, a través del Decreto Ejecutivo del 16 de junio de 2013, que permitió la Ley Orgánica de Participación Ciudadana (LOPC) en donde “se disponía que se registrara la información de las organizaciones (como las listas de miembros, los actos de cada reunión y los movimientos económicos) en un sistema nacional unificado, que facilitaría su vigilancia”(p.40). Desconfianza en las organizaciones que también se expresa en la LOEI, que reconoce la participación de un sujeto indígena no organizado, que le quita el protagonismo a las organizaciones que históricamente construyeron la EIB, y que fomenta una participación territorial individualizada. Esto último también se expresa en la Constitución y la conformación de las Circunscripciones Territoriales Indígenas, en donde

el criterio para la delimitación de los territorios no obedece a la integridad cultural de los pueblos indígenas sino se hace en función de los límites de las parroquias o cantones, pues es de ellos de donde parte la iniciativa de referendo que, de conseguir una votación favorable de dos tercios, puede crear este régimen de administración especial (qtd. en Cruz *Movimientos* 330)

A la luz de este soslayo de las formas de organización de los pueblos indígenas, tanto en el plano educativo como en el territorial, se entiende el desmantelamiento de la autonomía indígena en la EIB, y también los limitados mecanismos de participación social que ofrece la constitución ecuatoriana, en donde, más allá de los mecanismos liberales por excelencia, se ofrece un Consejo de Participación Ciudadana y Control Social, en donde la participación se encuentra, nuevamente, individualizada y despolitizada. La LOEI tampoco queda atrás en cuanto a disponer mecanismos de participación tutelada por el Estado, Adriana Rodríguez señala que: “la LOEI centralizó la educación intercultural bilingüe a los organismos nacionales de educación (...). Esta nueva institucionalidad educativa tiene una estructura de poder que responde también a la lógica de centralización de los poderes públicos en la actual coyuntura política” (122). Además, señala que la estructura de participación presente en la ley no permite un poder decisional real para los pueblos indígenas:

En la distribución del poder administrativo, las nacionalidades y sus representantes quedan en minoría y solo están representadas por el Consejo Plurinacional del Sistema Intercultural Bilingüe. Los subsecretarios, que son la autoridad máxima de educación, después del ministro, son miembros del gabinete ministerial del ejecutivo, mientras que el titular del Instituto de Idiomas es designado a través de un concurso público de méritos y oposición (Art. 89, LOEI). Estamos entonces ante una estructura ciertamente incompatible con la democracia comunitaria (Rodríguez 123)

En el análisis de Ospina la legitimidad del gobierno de Correa se basa en el voto popular, pero una vez que lo recibe, se desconocen las agrupaciones sociales y se hace referencia a la nación, por ende “su concepción política del Estado es plena y clásicamente liberal” (18). Consecuentemente con esta forma centralizada y de participación tutelada, la interculturalidad adquiere un enfoque multicultural propio del neoliberalismo: se despolitiza y pierde su función en el desafío de la construcción de una sociedad plurinacional. Para Marta Rodríguez-Cruz, la interculturalidad planteada por el proyecto de la LOEI sólo profundiza las relaciones de dominación “bajo el velo discursivo y políticamente correcto del derecho a

la diferencia” (233). Por ende, la situación en Ecuador correspondería a una actualización del multiculturalismo:

(...) donde de manera generalizada los blanco-mestizos siguen asistiendo a escuelas hispanas y los indígenas a escuelas “bilingües” en las que bajo el discurso de la diferencia se continúa desarrollando el currículo de la asimilación, impide transformar la actual situación desde la escuela: un laboratorio vivo que por sus especiales características permitiría transitar desde la sociedad multicultural actual hacia la sociedad intercultural e igualitaria del futuro. (Rodríguez-Cruz 232)

Un balance similar posee Catalina Álvarez Palomenque y Luis Montaluisa Chasiquiza, quienes señalan que, en la práctica, la interculturalidad “se ha transformado en un nuevo discurso ‘colonialista’ para continuar haciendo de la educación un instrumento de dominación por parte de los mismos grupos de poder y de ciertas academia” (271)

Bolivia, en cambio, enfrenta otros desafíos. Los notorios avances en el sistema educativo, y la integración efectiva de una interculturalidad que se plantea como horizonte la construcción de una sociedad plurinacional, no nos permiten realizar el mismo balance que en el Ecuador. La ley ASEP, la constitución de Bolivia y el proyecto político del MAS, difícilmente pueden ser catalogados de un neoliberalismo multicultural, sin embargo, ello no quiere decir que no existan tensiones y contradicciones. A la crítica planteada por Patzi, se le deben sumar otras miradas que ven con desconfianza el proyecto de descolonización educativa. Y dentro de los aspectos problemáticos más mencionados sobre la ley, es la aproximación exotizante a la diferencia cultural.

Carmen Osuna realiza un análisis de la implementación general de la Ley ASEP y sus ajustes curriculares, y acusa que, por detrás de esta ley existiría una re-esencialización cultural:

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 autodenominada y auto-identificada como indígena (458)

La autora, que estudió la aplicación del currículo de la ley ASEP, afirma que por detrás de la ley existe una mirada de “lo propio” que conduce a una esencialización que termina profundizando estereotipos y ampliando las brechas de desigualdad social (465), y que la ley termina discriminando a estudiantes indígenas que resisten a realizar actividades en la lengua “originaria”. Paola Revilla Orías, en línea con esta crítica, denuncia discursos exotizantes o esencialistas respecto al indígena, en las políticas educativas del MAS, en el marco del decreto 29664 del 2009 que crea 3 universidades indígenas. Dice Revilla: “la versión ‘indígena’ del proyecto de Evo Morales conlleva a sectarismos esencialistas que reducen al ‘indígena’ a ciertas prácticas y rituales ‘propios’ que este ‘debe’ conocer, opuestos a las prácticas ‘occidentales’ de los otros bolivianos que ‘debe’ rechazar” (82).

El riesgo de esencializar la diferencia cultural es algo latente en los trabajos que analizan críticamente tanto las políticas de reconocimiento a los pueblos indígenas como las políticas educativas. El esencialismo representa una contradicción con el pensamiento anticolonial, debido a que homogeniza a los pueblos y los sitúa en identidades fijas que sólo remiten a su pasado, sin una posibilidad de situarlos en el presente. Las miradas esencialistas son muy compatibles con los modelos multiculturales y por ende a las políticas neoliberales, que acceden a reconocer la diversidad cultural, sin que esto involucre acabar con el modelo político y económico que sostiene la exclusión de los pueblos racializados. En palabras de Claudia Zapata, el multiculturalismo es “un modelo político caracterizado por políticas de reconocimiento de la diversidad cultural, inscritas en una perspectiva hegemónica que pone en sintonía a un número importante de nuestros Estados nacionales con las lógicas actuales de acumulación del capital” (*Crisis* 18). Silvia Rivera Cusicanqui vincula el esencialismo con las políticas económicas del neoliberalismo, señalando que este tipo de aproximación culturalista a la diferencia cultural compatibiliza las políticas de reconocimiento de la diversidad con los modelos de producción extractivista (Rivera, *Un mundo*).

Los ribetes esencialistas detrás de un proyecto político de descolonización deben despertar alertas. Rivera ha señalado que uno de los focos problemáticos de las políticas de reconocimiento del gobierno boliviano, es la compartimentalización territorial a la cual son

sometidos los pueblos indígenas y señala al respecto: “yo creo que el esquema esencialista y compartimentado de la etnicidad forma parte de las estrategias de las élites para reproducir su poder, ya que, en este universo fragmentado, sin duda alguna, quienes no están nombrados son los que mandan y ordenan la sociedad política” (Rivera, *Violencia* 55). Pedro Portugal Mollinedo, señala que la descolonización, para ser tal, debe ser contemporánea y no “fossilizar al indio en la imagen que de él se hace el colonizador” (93), y critica las autonomías indígenas consagradas en la constitución boliviana, debido a que la condición para la autonomía es la territorialidad “sin embargo, las naciones aymara y quechua no tienen ‘territorios comunitarios de origen’” (93). Esta noción de la autonomía ligada a la territorialidad en el análisis de Rivera, deviene esencialista en tanto niega el carácter transfronterizo de los pueblos, y los circunscribe a un territorio “originario”:

Actualmente, yo creo que la mayoría de indios e indias reales ya no viven en un solo espacio, son migrantes itinerantes, que tienen propiedad en El Alto, en Buenos Aires y en su comunidad, es gente que transita por rutas de larga distancia y que cruza múltiples fronteras, sin por ello perder su condición de despreciados, ni su potencial como portadores de formas alternas de modernidad y de comunidad (Rivera, *Violencia* 67)

Carlos Macusaya, otro autor crítico del MAS, señala que, por detrás de las políticas de reconocimiento del gobierno boliviano, hay un intento de folclorizar el proyecto revolucionario de los pueblos indígenas. El autor ve en los rituales enfocados a “recuperar lo ancestral” o al “vivir bien”, una forma de concebir “lo indio”, como algo intrínsecamente distinto a los “blancos”, y dentro de esta esencia, el indígena también sería “de izquierda”:

Se presentó una oposición irremediable: la creencia de que el estar al lado de los indígenas significa automáticamente ser anticapitalista. El indígena, a través de estas teatralizaciones, fue “entendido” como alguien de izquierda, por naturaleza o por esencia. Se resaltó la diversidad en oposición a la supuesta homogeneizante racionalidad occidental. Esta diversidad fue presentada “adecuadamente”, exhibiendo

trajes coloridos vestidos por personas que, antes de tales eventos, usaban otra ropa y solo vestían “ancestralmente” en tales actos (350)

Por último, otra tensión que levanta el proyecto educativo descolonizador del MAS encarnado la ley ASEP, es su aplicabilidad en el aula. Hiroki Ishizaka, estudia los programas de formación dirigidos a maestras y maestros, y señala: “La descolonización se explica integral e inclusivamente en los módulos del PROFOCOM¹⁷, en los cuales se imparten conferencias y se realizan talleres sobre el Modelo Educativo Sociocomunitario y Productivo (MESCP) aplicado en el currículo escolar instituido en la LASEP¹⁸” (188). El balance del autor es crítico, señalando que, a pesar de la introducción de nociones como interculturalidad, intraculturalidad, plurilingüismo y descolonización “no se ha enfatizado suficientemente cómo ponerlos en práctica en el aula” (197), en particular en las áreas que no son humanistas. El autor señala que existen problemas de carencia de recursos humanos calificados (196), y cuestiona la capacidad de aplicar estas nociones en el aula en materias como matemáticas, señalando que en las ciencias sociales “se ve más viabilidad de adaptación de las directrices de la descolonización propuestas por la LASEP y el MESCP, ya que estas materias tratan directamente la historia, los hábitos y costumbres” (196).

La descolonización, la intraculturalidad e interculturalidad, y el plurilingüismo son componentes importantes que fueron aplicados en la educación escolar contemporánea de Bolivia. Sin embargo, no se ha clarificado en la LASEP qué función tienen estos cuatro conceptos en la esfera educativa, ni tampoco de qué manera se articulan en la enseñanza de temas y contenidos en las clases reales. (188)

En el trabajo del autor también se evidencia que la forma de operativizar los contenidos “descolonizadores” en el aula, que se especifica en el nuevo currículo, que se resumen en 4 dimensiones: 1. Campo de Saberes y Conocimientos: Cosmos y Pensamiento. En donde se enfatiza en la descolonización de la educación y la escuela, como forma de garantizar los

¹⁷ PROFOCOM es un programa de capacitación del Ministerio de Educación para entregar licenciaturas a maestros y maestras.

¹⁸ La ley ASEP es abreviada en algunos trabajos como LASEP.

derechos de los pueblos y organizaciones, a decidir sobre su presente y futuro a partir de sus experiencias. 2. Campo de Saberes y Conocimientos: Comunidad y Sociedad. En donde la descolonización se traduciría en promover la participación social, la memoria histórica y en la creación de pensamientos nuevos que satisfagan las necesidades e intereses de las comunidades. 3. Enfoque del Área de Ciencias Sociales en el Campo de la Comunidad y Sociedad. En donde la descolonización significa una ruptura con la forma tradicional de ver las ciencias sociales, para replantear sus categorías. 4. Caracterización del Área Ciencias Naturales en el Campo de la Vida Tierra Territorio. Aquí, la descolonización es la ruptura con las “estructuras tradicionales de imposición ideológica sobre el ser humano, la Madre Tierra y el Cosmos” (qtd. Ishizaka 190).

En esta operativización que realiza el Ministerio de Educación boliviano, la descolonización de la educación significa “esencialmente, entonces: romper con la forma tradicional de comprender las Ciencias Sociales y Naturales; valorar y legitimar los saberes y conocimientos de las NYPIOS y de los pueblos afrobolivianos” (Ishizaka 190). Esto me parece relevante debido a que esto refleja los énfasis epistemológicos y culturales con los cuales es abordada la descolonización al interior de la sala de clases, y evidencia el abandono de una propuesta pedagógica que retome la politización del acto educativo, y problematice los vínculos entre colonialismo y modelo de producción o entre descolonización y anticapitalismo, como sí lo ha hecho el pensamiento indígena en todo su espectro heterogéneo.

Conclusiones.

Esta investigación, si bien tuvo el objetivo de analizar la influencia de los planteamientos educativos de los movimientos indígenas en la formulación de las leyes educativas que actualmente rigen en Bolivia y Ecuador, creo que también intenta de abordar la pregunta por las potencialidades emancipatorias de la educación en contextos coloniales, identificando los caminos que las organizaciones han señalado para descolonizar la educación, y también las contradicciones, tensiones y desafíos que implica empezar a recorrer dicho trayecto. El siglo XX fue un cúmulo de experiencias históricas que le permitió a los pueblos indígenas el formular una crítica contundente, tanto al modelo educativo de despersonalización, como también al modelo republicano mononacional y al sistema político-económico del neoliberalismo.

La “acumulación en el seno de la clase”, esa noción de René Zavaleta que plantea que el conocimiento colectivo tiene consecuencias históricas, nos permite entender los acontecimientos de la década estudiada en una estrecha relación con las formas de resistencia y organización popular que establecieron las comunidades indígenas durante el siglo pasado. En dicho período, la educación fue un componente central al interior de las estrategias de sobrevivencia y de las elaboraciones teóricas y políticas de los movimientos indígenas, por ende, la reflexión respecto a cómo construir un modelo educativo que contribuyera a disolver el vínculo colonial, ocupó un importante lugar en los procesos constitucionales y en las leyes educativas de ambos países estudiados, gracias al protagonismo que tuvieron los movimientos indígenas en la desestabilización neoliberal que llevó a la conformación de las asambleas constituyentes.

La hipótesis que guió la investigación se puede dividir en dos afirmaciones. La primera es que los proyectos de descolonización educativa, materializados tanto por las constituciones como por las leyes educativas de ambos países, recogieron elementos fundamentales de las discursividades indígenas de la segunda mitad del siglo XX. La segunda afirmación presente en la hipótesis es que los proyectos encarnados por el MAS y la Revolución Ciudadana, si bien son una alternativa a las políticas asimilacionistas tanto del desarrollismo como del neoliberalismo, se limitaron al reconocimiento de la diferencia cultural, y dejaron de lado elementos relevantes del pensamiento educativo de los movimientos, no proyectando una transformación de las estructuras económicas y sociales que sostienen al colonialismo.

En efecto, las propuestas emanadas del mundo indígena, tales como la de un Estado plurinacional, de una sociedad intercultural, o una educación bilingüe, se encuentran presentes en las leyes y constituciones analizadas. Sin embargo, el alcance que estas nociones tuvieron, como se pudo observar, fue muy distinto para cada caso.

Durante el análisis de documentos colectivos tanto de la CSUTCB como de la CONAIE, se establecieron dimensiones fundamentales del pensamiento de estas organizaciones, tales como la idea un Estado plurinacional que le otorgue reconocimiento y derechos colectivos a los pueblos naciones de los territorios, así como también que permita su desarrollo cultural y la práctica de formas propias de gobierno. Esta crítica al Estado va de la mano con la idea de una continuidad colonial, que puso en cuestionamiento los gobiernos desarrollistas, y la izquierda criolla, quienes mantuvieron “las estructuras coloniales y las mismas relaciones de explotación y de opresión”. (CSTUCB 233). De esta manera, el horizonte anticolonial de las colectividades se yuxtapone a una perspectiva anticapitalista, que sitúa el “problema del indio” como uno estructural. La educación, dentro de este diagnóstico, representa “un instrumento más de sometimiento (...) con el objetivo de perpetuar la dependencia, el subdesarrollo y su sistema económico, político-ideológico y cultural (CONAIE, *Proyecto* 4), y el carácter liberador de la educación reside en su capacidad de transformar las relaciones de poder al interior de las sociedades (CONAIE, *Proyecto*; CONAIE, *Propuesta*; CSUTCB, *Tesis*; UNNIO). La noción de interculturalidad como una coexistencia simétrica entre pueblos, tiene estrecha relación con esta mirada respecto a la transformación de las relaciones de poder, y la educación aparece como el principal vehículo para instalarla. Es por esto que la interculturalidad en la educación, como fue planteada por las organizaciones, debía ser una tarea transversal al interior de la sociedad, como expresó la CONAIE: “es imposible un país intercultural si ese es un trabajo solo de los pueblos y nacionalidades indígenas. La interculturalidad es un asunto de todos los ecuatorianos” (*Proyecto* 41).

Sin embargo, y como quedó en evidencia durante el análisis, la aparición de las nociones de plurinacionalidad, interculturalidad o educación bilingüe en las constituciones y leyes, no son garantes de una verdadera transformación al interior de las sociedades. El caso ecuatoriano es ejemplo de aquello. La noción de interculturalidad se encuentra escindida del proyecto político de una sociedad plurinacional, y aparece como un enfoque valórico, asociado a la valoración de la diversidad cultural, despolitizando y vaciando de contenido las

conceptualizaciones que desarrollaron durante 30 años los movimientos indígenas. La LOEI no alcanza a rasgar la superficie de la problemática colonial al interior de la educación, y deviene en una ley que no modifica de las problemáticas sociales que motivaron su creación. Se mantiene un sistema segregado entre educación para blancos-mestizos, y para indígenas, quedando la interculturalidad como tarea del segundo tipo de escuelas. El balance del gobierno de Correa y la Revolución Ciudadana es similar: si bien llegan al poder con una narrativa transformadora, desde los comienzos de su gobierno establecen una continuidad con las políticas neoliberales, que se expresa en el desmantelamiento de la autonomía que poseían las organizaciones indígenas con la EIB, el cierre de las escuelas comunitarias y con ello la desterritorialización de la educación, además de la centralización excesiva del poder ejecutivo, el establecimiento de mecanismos de participación individualizadas y estériles, que no admiten la presencia de las organizaciones, y también la persecución y criminalización de los movimientos sociales.

De esta manera, el caso ecuatoriano, si bien toma elementos conceptuales de los movimientos indígenas, éstos son despojados de toda su potencialidad transformadora, convirtiéndose en la práctica, tal como es denunciado por Álvarez y Montaluisa, en un nuevo discurso colonialista, no diferenciable de las políticas multiculturales de los años 90.

El balance respecto al caso boliviano es distinto. En particular, la ASEP, ley que fue influenciada fuertemente por las organizaciones indígenas, las cuales participaron de la redacción de su anteproyecto, logra recoger los elementos fundamentales del pensamiento indígena sobre la educación, estableciendo un sistema único de educación y con ello transversalizando la educación bilingüe, además de establecer diversos mecanismos de participación comunitaria efectiva, y también integrar el componente productivo y dirigirlo todo a un proyecto consistente de sociedad plurinacional. Pese a esto, se han presentado críticas al modelo educativo y al proyecto político que encarna el MAS. En el análisis del anteproyecto, se pudo constatar distancias relevantes entre dicho documento de elaboración colectiva, con la ley final. Dentro de las más relevantes está la exclusión de las nociones de control territorial, y de autodeterminación, central tanto en el anteproyecto como en los documentos de la CSUTCB, pero que son omitidas en la redacción final de la ley durante las negociaciones políticas con otros sectores políticos. La ley final, en palabras de Félix Patzi, opta por una mirada cósmica-cultural de la comunidad, dejando de lado la mirada político-

económica, y con ello le resta incidencia al enfoque productivo de la educación, debido a que se desentiende del modelo de desarrollo nacional, quedando restringido a la reproducción de la vida comunitaria. También se destacan balances críticos respecto a las aplicaciones de la ley ASEP, en donde se reproducirían lógicas esencialistas por detrás de la concepción de “lo indígena”, y en el balance de Osuna, esto terminaría por profundizar estereotipos y aumentar las brechas de desigualdad social. La noción de descolonización, critica Ishizaka, tendría poca aplicabilidad en el aula, y su enseñanza a docentes reproduciría esta mirada respecto a la descolonización centrada en aspectos culturales y epistemológicos.

Éstos balances críticos, realizados por intelectuales indígenas, organizaciones sociales, y académicos/as, apuntan a identificar, tanto en la redacción como en la aplicación de la Ley ASEP, y más allá de esto, por detrás del proyecto político del MAS, un abordaje del proyecto de descolonización que pone énfasis en sus dimensiones culturales, de valorización de la diversidad, pero que no logra integrar con la misma fuerza las dimensiones económicas y políticas del desafío anticolonial de construir una sociedad intercultural y sin relaciones de subordinación. La apuesta boliviana significa un avance tremendamente significativo en esta dirección, y representa un hito latinoamericano, y global, sin parangón. Identificar las tensiones, contradicciones y desafíos que levanta un proyecto que se propone la descolonización, no significan desconocer este logro. La ley ASEP vincula comunidad, trabajo y educación, lo que significa un esfuerzo por abordar las dimensiones económicas y políticas de la descolonización, sin embargo, el acento sigue estando en elementos identitarios y culturales, y se le resta la potencialidad de cuestionar y repensar el modelo de desarrollo asociado a una matriz de producción extractivista.

La educación no es posible entenderla sino es en conexión con una mirada del proyecto de sociedad y de un modelo de desarrollo en particular. Como señala el educador argentino, Gregorio Weinberg, la importancia de estas definiciones reside en que: “su inexistencia puede ser fuente de confusión o su sustitución puede acarrear dificultades, sobre todo por la pérdida de objetivos precisos en función de los cuales establecer las pautas y mecanismos del sistema” (Weinberg 84). Esto es tanto más relevante para el caso boliviano, que deposita en la educación la tarea de construir las bases para un modelo de interculturalidad y descolonización de la sociedad, pero que aún mantiene la deuda de romper con los lazos coloniales de su estructura económica, y que mantiene políticas que reflejan una mirada de

la etnicidad compartimentada que “coloca a los indios ‘allá lejos y hace tiempo’” (Rivera, *Violencia* 54). La consecuencia de esta mirada, termina generando un modelo educativo que no alcanza a construir las bases para la interculturalidad planteada por los movimientos, y que se arriesga a producir una re-esencialización del indígena y una radicalización de la diferencia cultural.

El pensar críticamente la apuesta boliviana es fundamental debido a que plantea problemáticas y horizontes de discusión para las luchas populares. Rivera reflexiona sobre el poder destituyente de los movimientos, que, si bien pueden derrocar un gobierno, y desestabilizar un modelo como el neoliberal, no logran materializar sus anhelos en un cambio igualmente radical que sus ideas: “Esa es la frustración que estamos viviendo hoy en Bolivia. En Ecuador ha ocurrido lo mismo: movilizaciones indígenas y populares han derrocado a varios presidentes y hoy la represión a sus demandas es desembozada” (*Un mundo* 108). Lejos de querer concluir con una mirada derrotista en torno a la capacidad de las organizaciones y movimientos de instalar un horizonte de liberación, quiero leer esto como el desafío que implica la eliminación de todos los sistemas de subordinación, que pareciera no tener soluciones cortas ni simples.

Lo que la experiencia boliviana y ecuatoriana nos señala es que no basta con una discursividad revolucionaria anclada en la diversidad, mientras ésta sea compatible con las jerarquías de poder y las relaciones de dominio, y que en los tiempos que nos toca vivir, será una urgencia el pensar creativamente y sin miedo al fracaso, una nueva sociedad, un nuevo modelo de desarrollo, y una nueva educación, que transforme a las personas que salvarán el mundo.

Referencias.

- Adorno, Theodor, y Max Horkheimer. *Dialectic of Enlightenment*. Seabury Press, 1972.
- Alaperrine-Bouyer, Monique. *La educación de las élites indígenas en el Perú colonial*. Institut français d'études andines, Instituto de Estudios Peruanos, Instituto Riva-Agüero, 2007.
- Alvarez, Natalia. "El concepto de Hegemonía en Gramsci: Una propuesta para el análisis y la acción política". *Revista Estudios Sociales Contemporáneos*, vol. 15, 2016, pp. 153–62.
- Allán, Henry. "Revolución Ciudadana: crisis oligárquica y modelo neodesarrollista". *Cuadernos Americanos*, vol. 145, 2013, pp. 195–215.
- Althusser, Louis. *Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Freud y Lacan*. Nueva Visión, 2003.
- Álvarez, Catalina, y Luis Montaluisa. "Educación, currículo y modos de vida: referentes para la construcción del conocimiento en el contexto ecuatoriano". *Sophia*, vol. 13, 2012.
- Antileo, Enrique. *¡Aquí estamos todavía! Anticolonialismo y emancipación en los pensamientos políticos mapuche y aymara (Chile-Bolivia, 1990-2006)*. Pehuén Editores, 2020.
- Apple, Michael W. *Educación y poder*. Paidós, 1997.
- Ávila, Ramiro. *La constitución del 2008 en el contexto andino. Análisis desde la doctrina y el derecho comparado*. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2008.
- Baquero, Sergio, et al. "Colonialidad del saber y ciencias sociales: una metodología para aprehender los imaginarios colonizados". *Análisis Político*, vol. 85, 2015, pp. 76–92.
- Bourdieu, Pierre. *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama, 1997.
- Bourdieu, Pierre, y Jean-Claude Passeron. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia S.A., 1996.
- Bowles, Samuel, y Herbert Gintis. *Schooling in capitalist America*. Basic Books, 1976.
- Cajías, Beatriz. "Las propuestas de cambio educativo en Bolivia (1994-2010)". *Revista Ciencia y Cultura*, vol. 30, 2013, pp. 9–33.
- Calderón, Fernando. *Los movimientos sociales ante la crisis*. CLACSO, 1986.
- Cárdenas, Victor Hugo. "Prólogo". *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?*, Ediciones Aruwiyiri & Taller de Historia Oral Andina, 1996, pp. 5–16.

- Carys, Alfonso. “Gramsci en Bolivia: el proceso contemporáneo de descolonización educativa en el marco de la construcción política del MAS-IPSP. Sujeto de cambio, articulación hegemónica y batalla cultural.” *Villa María: Universidad Nacional de Villa María*, 2016.
- Castro-Gómez, Santiago. “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”. *El giro decolonial*, editado por Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel, Siglo del Hombre Editores, 2007, pp. 79–91.
- Césaire, Aimé. *Discurso sobre el colonialismo*. Ediciones Akal, 2006.
- Choque, Roberto. “La escuela indígena: La Paz (1905-1938)”. *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?*, Ediciones Aruwiwiri & Taller de Historia Oral Andina, 1996, pp. 19–40.
- . “Proceso de Descolonización”. *Descolonización en Bolivia. Cuatro ejes para comprender el cambio*, editado por Gozálo Gosálvez y Jorge Dulong, Fundación Boliviana para la Democracia Multipartidaria, 2011, pp. 37–60.
- Chukwudi, Emmanuel. “El color de la razón: la idea de ‘raza’ en la antropología de Kant”. *Filosofía africana postcolonial*, editado por Emmanuel Chukwudi, Bluckwell, 1997, pp. 201–51.
- Ciriza, Alejandra. “21 de enero del 2000: ¿golpe de Estado o revuelta india en el Ecuador?” *OSAL*, 2000, pp. 6–10.
- Cohen, Jean L., y Andrew Arato. *Sociedad civil y teoría política*. Fondo de Cultura Económica, 2000.
- CONAIE. *Propuesta de la CONAIE frente a la Asamblea Constituyente*. Confederación de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador, 2007.
- . *Proyecto Político de la CONAIE*. Consejo de Gobierno de la CONAIE, 1993.
- CONAIE 04 septiembre de 2008. *La CONAIE frente al referéndum y la nueva constitución*.
- Cornejo Polar, Antonio. *Escribir en el aire. Ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas*. Editorial Horizonte, 1994.
- Cruz, Edwin. “Estado plurinacional, interculturalidad y autonomía indígena: Una reflexión sobre los casos de Bolivia y Ecuador”. *Revista VIA IURIS*, vol. 14, 2013, pp. 55–71, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273929754005>.

- . *Movimientos indígenas, identidad y nación en Bolivia y Ecuador. Una genealogía del Estado Plurinacional*. Ediciones Abya Yala, 2012.
- CSTUCB. “Tesis política”. *Oprimidos pero no vencidos. Luchas del campesinado aymara y qhechwa*, Ediciones No Patria, 2019.
- De Sousa Santos, Boaventura. *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Prometeo Libros, 2010.
- Dussel, Enrique. “Europa, modernidad y eurocentrismo”. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, editado por Edgardo Lander, CLACSO, 2000, pp. 41–54.
- Efron, Laura. “Reformas educativas en el Estado Plurinacional Boliviano: la revalorización de la experiencia de Warisata para la constitución de nuevas ciudadanías”. *Clío & Asociados*, vol. 17, 2013, pp. 219–30.
- Estermann, Josef. “Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural”. *Revista Latinoamericana Polis*, vol. 38, n° Pueblos indígenas y descolonización, 2014, pp. 1–18.
- Fanon, Frantz. *Los condenados de la tierra*. 7ª ed., Fondo de Cultura Económica, 1983.
- . *Piel negra, máscaras blancas*. Editorial Abraxas, 1973.
- Fernández, Inés. “Diálogos entre la pedagogía de la liberación y la teología negra de la liberación”. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, vol. 21, 2019.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores, 2018.
- Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia. *Ley n°070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez*. 2010.
- Giroux, Henry. *Teoría y resistencia en educación*. Siglo Veintiuno Editores, 2014.
- Gómez, Luis, et al. “La educación desde los pueblos indígenas de Bolivia. Análisis del proyecto de Nueva Ley de Educación ‘Avelino Siñani y Elizardo Pérez’, como resistencia frente a la educación para la globalización neoliberal”. *Temas de Nuestra América*, 2009, pp. 117–36.
- Gonzalbo, Pilar. “La educación colonial. Una mirada reflexiva”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 2, 2000, pp. 178–86.
- González Casanova, Pablo. “El colonialismo interno”. *El colonialismo interno*, 2006, pp. 185–205, www.clacso.edu.ar.

- González, María Isabel. *Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador*. CLACSO, 2011.
- Gramsci, Antonio. “Cuaderno 25”. *Cuadernos de la cárcel. Tomo 6*, Ediciones Era, 1981, pp. 173–87.
- Gramsci, Antonio. *Notas sobre Maquavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno*. Ediciones Nueva Visión, 1980.
- Hartmann, Roswith, y Udo Oberem. “Quito: un centro de educación de indígenas en el siglo XVI”. *Contribuições a antropologia em homenagem ao professor Egon Schaden*, Universidade de Sao Paulo, Fundo de Pesquisas do Museu Paulista, 1981, pp. 105–27.
- Ishizaka, Hiroki. “Políticas educativas de descolonización en Bolivia en el siglo XXI: sus luces y sombras”. *Bolivia en el siglo XXI*, editado por Nelson González, Plural Editores, 2017, pp. 185–2010.
- Lander, Edgardo. “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO, 2000, pp. 11–40.
- Lenza, Chiara. *Descolonización educativa en el Estado Plurinacional de Bolivia: Desafíos y dilemas*. Università Degli Studi di Bergamo, 2016.
- Luna, Milton. “La educación en el Ecuador 1980-2007”. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 65, n° 1, 2014, pp. 1–15.
- . *Las políticas educativas en el Ecuador, 1950-2010. Las acciones del Estado y las iniciativas de la sociedad*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), 2014.
- Macusaya, Carlos. *Desde el sujeto racializado. Consideraciones sobre el pensamiento indianista de Fausto Reinaga*. Minka, 2014.
- . “Problemas y contradicciones del ‘gobierno indígena’: Reflexiones de un intelectual aymara”. *Bolivia en el siglo XXI*, editado por Nelson González, Plural Editores, 2017, pp. 343–66, <https://doi.org/10.31819/9783964566584-018>.
- Mamani, Pablo. “‘Estado Plurinacional’ autoritario del siglo XXI”. *Religación*, vol. II, n° 6, 2017, pp. 68–95.
- Manacorda, Mario-Alighiero. *Marx y la pedagogía moderna*. Oikos-tau, s.a. - Ediciones, 1969.

- Marcuse, Herbert. *El hombre unidimensional*. Beacon Press, 1964.
- Mariátegui, José Carlos. *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Biblioteca Ayacucho, 2007.
- Martínez, Carmen. “El desmantelamiento del Estado multicultural en el Ecuador”. *Ecuador Debate*, vol. 98, 2016, pp. 35–50.
- Mclaren, Peter. *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*. Herramienta Ediciones, 2012.
- Ministerio de Educación de Bolivia. *Congresos de educación y pedagógicos. Tomo II*. Editado por María del Pilar Chavez, Ministerio de Educación, 2017.
- Ospina, Pablo, et al. *Mapeo de actores y análisis de poder para el ejercicio de derechos de los pueblos indígenas del Ecuador*. Instituto de Estudios Ecuatorianos, 2008.
- Osuna, Carmen. “Educación intercultural y Revolución Educativa en Bolivia. Un análisis de procesos de (re) esencialización cultural”. *Revista Española de Antropología Americana*, vol. 43, n° 2, 2013, pp. 451–70.
- Oyarzo, Cristina. *Demanda indígena por derecho a la educación en Bolivia: Producción y participación, 1931-2010*. n° 2, 2017, pp. 35–49.
- . “Discursos del movimiento indígena en el debate educativo en Bolivia a inicios de 1990: Ideas sobre interculturalidad”. *Revista Izquierdas*, vol. 49, 2020, pp. 2276–98.
- . “Discursos educativos indianistas en Fausto Reinaga: 1970-1971”. *Cuadernos de Historia Cultural*, vol. 8, 2019, pp. 65–91.
- . “Plurinacionalidad en la Constitución de Bolivia: ¿una noción capturada por el Estado?”. *Hybris Revista de Filosofía*, vol. 12, 2021, pp. 11–44.
- Patzi, Félix. “Dos concepciones contrapuestas de la ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez”. *Revista Ciencia y Cultura*, n° 30, 2013, pp. 57–85.
- Pérez, Elizardo. *Warisata. La escuela-Ayllu*. Ministerio de Educación, 2015.
- Perino, Elena. *La educación intercultural bilingüe en Ecuador: historias, discursos, y prácticas cotidianas*. Latin America Research Commons / FLACSO Ecuador, 2022.
- Ponce, Aníbal. *Educación y lucha de clases*. 3ª ed., Editores Mexicanos Unidos, 1993.
- Portugal, Pedro. “Descolonización: Bolivia y el Tawantinsuyu”. *Descolonización en Bolivia. Cuatro ejes para comprender el cambio*, editado por Gozálo Gosálvez y Jorge Dulong, Fundación Boliviana para la Democracia Multipartidaria, 2011, pp. 63–95.

- Quijano, Aníbal. “Colonialidad del Poder y Clasificación Social”. *Journal of world-system research*, vol. 2, 2000, pp. 342–86, <http://sociology.binghamton.edu/INTRODUCCION>.
- Registro Oficial del Gobierno del Ecuador. *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial n°417, 2011.
- Reinaga, Fausto. *La revolución india*. Cuarta edición, Minka, 2010.
- . “Tesis india”. *Revista Yachaykuna*, vol. 12, 2009, pp. 1–89.
- República de Bolivia. *Constitución Política del Estado*. 2009.
- República del Ecuador. *Constitución de la República del Ecuador*. 2008.
- Resina, Jorge. “De la propuesta a la protesta. La conflictiva evolución de las relaciones políticas entre la CONAIE y el Gobierno de Correa”. *Actas Congreso Internacional América Latina: La autonomía de una región. XV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles, Nov. 2012.*, editado por Heriberto Cairo et al., Trama Editorio / CEEIB, 2013, pp. 663–69.
- Revilla, Paola. “Universitario indígena, universitario boliviano: El proyecto descolonizador del Decreto 29664 de Evo Morales Ayma”. *Revista ISEES*, vol. 9, 2011, pp. 75–86.
- Rivera Cusicanqui, Silvia. *Ch'ixinakax utxiwa una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón & Retazos, 2010.
- . “La raíz: colonizadores y colonizados. ”. *Violencias encubiertas en Bolivia*, vol. 1, n° Cultura y política, 1993, pp. 25–139.
- . *Oprimidos pero no vencidos. Luchas del campesinado aymara y qhechwa 1900-1980*. Ediciones No Patria, 2019.
- . *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón, 2018.
- . “Violencia e interculturalidad. Paradojas de la etnicidad en la Bolivia de hoy”. *Revista Telar*, 2015, pp. 49–70.
- Rodríguez, Adriana. “Los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas del Ecuador: ¿Interculturalidad o asimilación? (2007-2014)”. *Ecuador Debate*, vol. 98, 2016, pp. 113–24.
- Rodríguez-Cruz, Marta. “Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultura y desigualdad en Ecuador”. *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 60, 2018, pp. 217–36.

- Rojo, Grínor. *Diez tesis sobre la crítica*. Ediciones LOM, 2001.
- Rojo, Grínor, et al. *Postcolonialidad y nación*. Lom Ediciones, 2003.
- Said, Edward. *Cultura & Imperialismo*. Penguin Random House Grupo Editorial, 2000.
- Sánchez, José. “El culturalismo: atrofia o devastación de lo social”. *Perfiles Latinoamericanos*, vol. 27, 2006, pp. 193–225.
- Schavelzon, Salvador. *El nacimiento del Estado Plurinacional de Bolivia. Etnografía de una Asamblea Constituyente*. Plural Editores / CEJIS, 2012.
- Simbaña, Floresmilo. “La plurinacionalidad en la nueva Constitución”. *Análisis Nueva Constitución*, editado por Raúl Borja, La Tendencia Revista de Análisis Político, 2008, pp. 102–17.
- Soria, Vitaliano. “Los caciques apoderados y la lucha por la escuela (1900-1952)”. *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?*, Ediciones Aruwiyiri & Taller de Historia Oral Andina, 1996, pp. 41–78.
- Stefanoni, Pablo. “El nacionalismo indígena como identidad política: la emergencia del MAS-IPSP (1995-2003)”. *La política en movimiento. Identidades y experiencias de organización en América Latina*, CLACSO, 2003, pp. 311–78.
- Tapia, Luis. “Consideraciones sobre el Estado Plurinacional”. *Revista Boliviana de Investigación*, vol. 8, n° 2, 2010, pp. 190–219.
- Tello, Diana. *Análisis histórico comparativo de la educación indígena en Ecuador y Bolivia desde los inicios del siglo XX*. Universidad del Azuay, 2008.
- Torres, Rosa. “Adiós a la educación comunitaria y alternativa”. <https://lalineadefuego.info/adios-a-la-educacion-comunitaria-y-alternativa-por-rosamaria-torres/>, 14 de noviembre de 2013.
- UNNIO. *Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural*. . 2004.
- Vargas, Paola. “Educación Superior Intercultural en disputa. Trayectorias de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi”. *Revista Latinoamericana*, vol. 13, n° 38, 2014, pp. 269–300.
- Wahren, Cecilia. “Espejismos de la folklorización. La reconfiguración de la indianidad en el proyecto de nación de Eduardo Nina Quispe”. *Cuadernos de entohistoria*, vol. 24, n° 1, 2016, pp. 95–112.

- Walsh, Catherine. "Interculturalidad, colonialidad y educación. ". *Revista de Educación y Pedagogía*, vol. XIX, nº 48, agosto de 2007, pp. 25–35.
- . "Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado." *Tabula Rasa*, vol. 9, 2008, pp. 131–52.
- . "¿Son posibles unas ciencias sociales / culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales". *Nómadas*, vol. 26, 2007, pp. 102–13, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115241011>.
- Webster, Susan. "Aprender las lenguas del imperio: la educación de los niños en la temprana colonia Quiteña". *De presencias y evocaciones: la infancia en el arte ecuatoriano*, editado por Raúl Pérez et al., Museo de Arte Colonial Benjamín Carrión, 2016, pp. 59–88.
- Weinberg, Gregorio. *Modelos educativos en la historia de América Latina*. CLACSO, 2020.
- Williams, Raymond. *Marxismo y Literatura*. El Sudamericano, 2020.
- Yáñez, Consuelo. *La educación indígena en el Ecuador*. Imprenta Abya-Yala, 1994.
- Yapu, Mario. "Sistemas de enseñanza, currícula, maestros y niños: breve reseña histórica". *Revista Umbrales*, vol. 15, 2007, pp. 231–86.
- . "Veinte años de educación en Bolivia: dos reformas y algunos temas de investigación social". *T'inkazos*, vol. 34, 2013, pp. 131–52.
- Zapata, Claudia. *Crisis del multiculturalismo en América Latina. Conflictividad social y respuestas críticas desde el pensamiento político indígena*. CALAS Maria Sibylla Merian Center, 2019.
- . "El giro decolonial. Consideraciones críticas desde América Latina". *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales Pléyade.*, vol. 21, 2018, pp. 49–71.
- . *Intelectuales indígenas en Ecuador, Bolivia y Chile. Diferencia, colonialismo y anticolonialismo*. . LOM Ediciones, 2016.
- . "Los intelectuales indígenas y el pensamiento anticolonialista". *Discursos/prácticas*, vol. 2, 2008, pp. 113–40.
- Zavaleta, René. *La autodeterminación de las masas*. Editado por Luis Tapia, Siglo Veintiuno Editores, 2015.