

Identidades

Aportes para la educación en el Siglo XXI

Carrera Ciencias de la Educación - UMSS
Volumen 1, Número 6.
Diciembre de 2025

Lenguas indígenas como bienes comunes. Crítica a las políticas lingüísticas en el bicentenario boliviano

Luz Jiménez Quispe

Correo electrónico: luzjimene@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1100-5154>.

Depósito legal: 2-3-78-2025 P.O.
ISSN: 3080-1230



Lenguas indígenas como bienes comunes. Crítica a las políticas lingüísticas en el bicentenario boliviano

Luz Jiménez Quispe¹

Resumen

Este artículo analiza críticamente la evolución de las políticas lingüísticas en Bolivia entre 2004 y 2024, con especial atención a las lenguas indígenas como bienes comunes. En el marco del Bicentenario de Bolivia, se examinan las principales normativas, instituciones y discursos del Estado Plurinacional relacionados con la educación intracultural, intercultural y plurilingüe, así como los esfuerzos de revitalización lingüística.

A través de un enfoque sociocrítico y análisis documental, se identifican las tensiones entre el discurso oficial y las prácticas institucionales, centrándose en la gestión de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPO), los Institutos de Lengua y Cultura (ILC) y el Instituto Plurinacional de Estudios de Lenguas y Culturas (IPELC). Los resultados evidencian procesos de cooptación institucional, debilidad operativa y limitaciones en la implementación de políticas lingüísticas; particularmente en las lenguas amazónicas, donde se constata un colonialismo lingüístico reconfigurado.

Pese a estas restricciones, emergen formas de resistencia cultural y activismo lingüístico desde los territorios, que sostienen la vitalidad de las lenguas como bienes comunes. El artículo concluye proponiendo repensar la gestión lingüística desde una soberanía comunitaria, reconociendo la autonomía de los hablantes y la necesidad de procesos de revitalización impulsados desde abajo para garantizar la preservación de las lenguas indígenas como recursos vivos y centrales en la identidad plurinacional de Bolivia.

Palabras claves: Políticas lingüísticas, lenguas indígenas, bienes comunes, soberanía lingüística y revitalización comunitaria.

1. Introducción

¿Qué lugar ocupan las lenguas indígenas en Bolivia a 200 años de su independencia, en un escenario de políticas que las reconocen, pero no garantizan su vitalidad? Para responder esta pregunta, el artículo analiza la evolución de las políticas lingüísticas entre 2004 y 2024, identificando sus avances, limitaciones y efectos sobre las lenguas indígenas entendidas como bienes comunes. En el horizonte del bicentenario de Bolivia, repensar la educación como proyecto cultural, político y epistémico exige examinar cómo las

¹ Antropóloga y educadora, Ph.D. en Language, Reading and Culture (University of Arizona). Investigadora y consultora en políticas lingüísticas, educación intercultural y formación docente, con amplia experiencia en posgrado y desarrollo curricular en Bolivia y América Latina. Correo electrónico: luzjimene@gmail.com y ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1100-5154>.

decisiones estatales sobre qué lenguas se enseñan, se usan y se legitiman reflejan —o tensionan— la transformación plurinacional proclamada desde 2006.

La Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (2009) reconoció 36 lenguas indígenas como oficiales en igualdad con el castellano. Este gesto, reforzado por normativas como la Ley de Educación Avelino Siñani–Elizardo Pérez 070 (2010) y la Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas (2012), inauguró una etapa que parecía prometedora para los pueblos indígenas originarios. Sin embargo, más de una década después, persiste una marcada distancia entre el discurso plurinacional y la práctica institucional.

Los datos estadísticos evidencian una brecha significativa en el uso y la transmisión de las lenguas originarias. Aunque millones de bolivianos hablan quechua y aymara, numerosas lenguas amazónicas sobreviven con apenas unos cientos de hablantes (INE, 2012). Menos del 20% de los jóvenes urbanos declara manejar con fluidez una lengua originaria y, según el diagnóstico sociolingüístico de FUNPROEIB Andes (2019), gran parte del cuerpo docente en servicio carece de competencias lingüísticas y de formación pedagógica para enseñar en lenguas originarias, lo que limita la efectividad de la Educación Intracultural Intercultural Plurilingüe (Ley 070). Así, pese al reconocimiento jurídico de la oficialidad, persisten dinámicas cotidianas de desplazamiento lingüístico y marginalización cultural (IPELC, 2022), que revelan la brecha entre la arquitectura normativa del Estado y la realidad educativa.

Para abordar estas tensiones, el artículo desarrolla un análisis crítico a partir de documentos oficiales, propuestas de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPO), acciones del Instituto Plurinacional de Estudios de Lenguas y Culturas (IPELC) y evidencia reciente de investigaciones sociolingüísticas. El enfoque de bienes comunes sirve como lente interpretativa para comprender las lenguas más allá de la retórica del “rescate cultural”, enfatizando su papel en la organización comunitaria, la agencia política y la soberanía cultural.

Desde esta perspectiva, se sostiene que la gestión estatal ha tendido a domesticar la potencia transformadora de las lenguas indígenas mediante políticas centralizadas, simbólicas y poco participativas. No obstante, también emergen formas de resistencia y apropiación comunitaria que rebasan el marco institucional y muestran la vitalidad de las lenguas como prácticas vivas.

En suma, el artículo busca aportar a los debates sobre interculturalidad, descolonización y derechos lingüísticos desde una mirada crítica, mostrando que los verdaderos bienes comunes no se decretan desde arriba, sino que se sostienen en la práctica colectiva de los pueblos.

2. Metodología

El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo y documental orientado a examinar las políticas lingüísticas en Bolivia entre 2004 y 2024 desde una perspectiva situada en los márgenes del Estado plurinacional. Se adopta una mirada crítica que problematiza las relaciones de poder, los procesos de cooptación institucional y las formas de resistencia

que atraviesan dichas políticas, reconociendo a los pueblos indígenas como actores activos en la preservación, transmisión y revitalización de sus lenguas. La investigación integra el análisis de documentos oficiales, propuestas educativas de los CEPO, materiales del IPELC y estudios sociolingüísticos recientes, complementados con testimonios etnográficos que aportan una comprensión situada de las prácticas lingüísticas comunitarias, más allá de los discursos estatales.

El análisis de contenido se desarrolló mediante categorías construidas por inferencia lógica a partir del entrecruzamiento entre teoría crítica, experiencia investigativa y fuentes documentales. Estas categorías —bienes comunes lingüísticos, colonialismo y simulación intercultural, soberanía epistémica, agencia indígena y vitalidad lingüística— permiten tensionar las narrativas oficiales con las prácticas y resistencias comunitarias. De este modo, el estudio evidencia tanto los avances como las limitaciones de la implementación de las políticas plurinacionales, destacando la dimensión política, cultural y social de las lenguas indígenas como recursos colectivos que desbordan la retórica normativa.

3. Marco teórico

3.1. Lenguas indígenas como bienes comunes

La noción de bienes comunes surge de los aportes de Elinor Ostrom (1990), quien cuestionó el paradigma dominante según el cual los recursos compartidos estaban condenados a la “tragedia de los comunes” si no eran gestionados por el Estado o privatizados por el mercado. En su lugar, Ostrom mostró que las comunidades pueden organizarse para establecer normas propias, garantizar el acceso colectivo y sostener la reproducción de sus recursos en el tiempo. Aunque Ostrom trabajó principalmente con bienes naturales como bosques o sistemas de riego, su enfoque abrió la puerta para pensar también los bienes comunes culturales, como las lenguas.

Posteriormente, autores como Benjamin Coriat (2011) han extendido esta noción hacia el terreno de los bienes comunes intangibles, como el conocimiento, la comunicación o la cultura. Desde esta perspectiva, las lenguas indígenas no pueden reducirse a “patrimonio” gestionado desde arriba, sino que deben ser entendidas como sistemas vivos cuya reproducción depende de la participación activa de los hablantes. Coriat destaca que la gestión de los comunes exige reglas de acceso, reciprocidad y cuidado que solo pueden construirse en contextos comunitarios y colectivos, no en lógicas puramente estatales o mercantiles. Textualmente, Coriat (2011) afirma:

Obviamente, uno de los principales intereses de estos nuevos commons del conocimiento radica en esta característica: su potencial para revolucionar la producción y circulación de información y conocimiento, al mismo tiempo que protegen y garantizan los derechos de los inventores anteriores, como en el caso de las personas que cooperan a través de los protocolos de creative commons. (p. 21)

Silvia Federici (2012) añade un matiz fundamental al vincular los bienes comunes con la dimensión de la reproducción social y cultural. Para ella, los comunes no son únicamente recursos materiales, sino también prácticas colectivas que sostienen la vida, la

memoria y las formas de existencia. Federici et al. (2020) argumentan que: “hoy en día el principio de los comunes representa una garantía, no solo de supervivencia económica sino también de agencia y solidaridad sociales: en suma, ese estado de armonía con nosotros mismos, los demás y el mundo natural que en el continente latinoamericano se expresa con el concepto de buen vivir” (p.43). Bajo esta mirada, las lenguas indígenas son un campo de disputa en el que se juega no solo la transmisión de un código lingüístico, sino la continuidad de cosmovisiones, saberes, afectos y modos de organización comunitaria. Considerarlas como bienes comunes implica reconocerlas como espacios de resistencia frente a los procesos de despojo cultural y epistémico.

En un registro más político, Michael Hardt y Antonio Negri (2009) conceptualizan los comunes como el ámbito de la producción biopolítica; es decir, aquellos recursos y capacidades generados por la cooperación social, que incluyen el lenguaje, la afectividad, la creatividad y el conocimiento. Textualmente sostienen que:

Lo común no es solamente la tierra que compartimos, sino también las lenguas que creamos, las prácticas sociales que establecemos, los modos de socialidad que definen nuestras relaciones, y así sucesivamente. Se construye a lo largo del tiempo y, en principio, está abierto a todos. De este modo, incluso es posible considerar a la metrópolis como una fábrica para la producción de lo común. (p.350)

Bajo esta óptica, las lenguas indígenas son el corazón de los comunes porque condensan tanto la herencia histórica como la potencia de crear mundos nuevos. No son simples herramientas de comunicación, sino infraestructuras de lo común que permiten articular comunidad, solidaridad y lucha política frente a la homogeneización globalizante.

Finalmente, David Harvey (2011), desde la geografía crítica, señala que los comunes son constantemente objeto de procesos de acumulación por desposesión; es decir, de intentos de apropiación, privatización o control por parte de poderes estatales y corporativos. En el caso de las lenguas indígenas, este proceso se expresa en políticas que las reducen a símbolos folclóricos o a requisitos administrativos, mientras las condiciones materiales para su transmisión (unidades educativas, formación docente, medios de comunicación propios) permanecen debilitadas. Pensar las lenguas como bienes comunes exige entonces resistir a estas formas de despojo y fortalecer su gestión autónoma por parte de los pueblos.

En conjunto, estas perspectivas permiten entender que las lenguas indígenas, concebidas como bienes comunes, no son simples recursos culturales a ser preservados, sino territorios vivos que implican relaciones de poder, cuidado, autonomía y resistencia. La mirada de Ostrom aporta la dimensión comunitaria y autogestionaria; Coriat y Federici subrayan la importancia de lo cultural y de los cuerpos que sostienen la reproducción de la vida; Hardt y Negri resaltan la potencia política de lo común frente a los intentos de captura estatal o mercantil; mientras que Harvey advierte sobre las disputas territoriales y el riesgo de nuevas formas de despojo. Aplicado al contexto boliviano, este marco permite cuestionar si las políticas lingüísticas del Estado Plurinacional entre 2004 y 2024 han garantizado realmente la soberanía lingüística de los pueblos o si han reducido las lenguas a símbolos gestionados desde arriba.

Para facilitar la comprensión de la noción de lenguas indígenas como bienes comunes, se presenta un cuadro comparativo, desde la autogestión comunitaria hasta la crítica a la acumulación por desposesión. La tabla 1 ofrece claves analíticas para repensar las lenguas no como meros patrimonios simbólicos, sino como prácticas vivas y territorios colectivos en disputa.

Tabla 1

Cuadro comparativo: aportes teóricos al concepto de lenguas como bienes comunes

Autor/a	Concepto central	Aporte al debate de los bienes comunes	Aplicación a las lenguas indígenas
Elinor Ostrom (1990).	Autogestión comunitaria de recursos.	Las comunidades pueden gestionar sosteniblemente sus recursos mediante reglas propias, sin depender del Estado o del mercado.	Las comunidades pueden definir normas propias para la transmisión, uso y revitalización de sus lenguas.
Benjamin Coriat (2011).	Bienes comunes intangibles.	Amplía la noción de comunes a la cultura, el conocimiento y la comunicación. Destaca reciprocidad y cuidado comunitario.	Las lenguas son comunes culturales que requieren participación activa y gestión colectiva de los hablantes.
Silvia Federici (2012).	Reproducción social y cultural.	Los comunes sostienen la vida, la memoria y las prácticas colectivas. Los comunes son también espacios de resistencia.	Las lenguas indígenas son prácticas vivas que transmiten cosmovisiones y resisten el despojo cultural.
Michael Hardt & Antonio Negri (2009).	Producción biopolítica.	Los comunes incluyen lenguaje, afectividad, conocimiento y creatividad generados socialmente.	Las lenguas son infraestructuras de lo común, base de comunidad, cooperación y potencia política.
David Harvey (2011).	Acumulación por desposesión.	Los comunes son constantemente amenazados por procesos de privatización y control estatal/corporativo.	Las lenguas sufren despojo cuando se reducen a símbolos o requisitos burocráticos, perdiendo condiciones materiales para su transmisión.

Nota. Elaboración propia con base en la bibliografía consultada.

En conjunto, estas perspectivas permiten entender las lenguas indígenas como bienes comunes culturales y políticos: territorios vivos atravesados por relaciones de poder, autonomía y cuidado colectivo. Aplicado al contexto boliviano (2004–2024), este enfoque

invita a evaluar si las políticas lingüísticas han promovido la soberanía lingüística de los pueblos o si han reducido las lenguas a emblemas gestionados desde arriba.

3.2. Colonialismo lingüístico y simulación intercultural

El colonialismo lingüístico, planteado por Phillipson (1992), describe cómo una lengua dominante se impone como vehículo exclusivo de acceso al progreso y la ciudadanía, subordinando las lenguas de pueblos colonizados. En Bolivia, esta lógica persiste bajo formas más sutiles: el castellano mantiene su hegemonía en la administración, en la academia y dentro de la propia Educación Intracultural Intercultural Plurilingüe (EIIP), que con frecuencia opera como castellanización bilingüe. Estas dinámicas revelan cómo la colonialidad del poder continúa reproduciéndose a través del lenguaje.

Los estudios sobre derechos lingüísticos colectivos han señalado estas tensiones. López (2009) advierte que el reconocimiento constitucional de lenguas indígenas no garantiza su vigencia sin participación comunitaria real en las políticas lingüísticas. Hornberger (2002, 2014), desde la ecología de lenguas, sostiene que la vitalidad lingüística depende de espacios concretos de uso —educación comunitaria, medios propios, prácticas cotidianas— más allá del marco legal. En Bolivia, los avances normativos conviven con brechas prácticas que limitan el ejercicio efectivo de los derechos lingüísticos.

Walsh (2008, 2010) ha denunciado la existencia de una interculturalidad funcional, que promueve gestos simbólicos sin alterar las estructuras de poder colonial. Este enfoque coincide con el “multiculturalismo neoliberal” descrito por Hale (2002), donde la diversidad es aceptada siempre que no cuestione el orden dominante. Bajo esta lógica, las lenguas indígenas se celebran como patrimonio, pero se les niega su rol como fuentes legítimas de conocimiento o como bases de soberanía epistémica. Ello configura una pedagogía de la simulación: se enuncia la interculturalidad en el plano normativo, mientras la práctica educativa reproduce la jerarquía del castellano como lengua de prestigio y movilidad social.

Desde los estudios decoloniales, Quijano (2000), Walsh (2010) y Grosfoguel (2013) enfatizan que la colonialidad opera también en el control de los saberes y en la clasificación racial, por lo que la descolonización epistémica requiere reconocer las epistemologías indígenas y cuestionar la supremacía lingüística que presenta a las lenguas europeas como únicas depositarias de ciencia y universalidad.

La perspectiva de Calvet (1999, 2006) complementa este análisis mediante los conceptos de ecología y mercado lingüístico. Su enfoque muestra que incluso en contextos de oficialización, el Estado regula jerarquías lingüísticas a través de políticas explícitas e implícitas. En Bolivia, esto se traduce en un ecosistema donde el castellano domina los espacios educativos, administrativos y académicos, mientras las lenguas indígenas se relegan a usos domésticos o simbólicos. Ello evidencia la coexistencia entre reconocimiento formal y desigualdades funcionales en el “mercado de las lenguas”.

En conjunto, estas perspectivas permiten comprender cómo la colonialidad lingüística y la simulación intercultural limitan la vigencia efectiva de las lenguas indígenas, pese al marco plurinacional. La Tabla 2 sintetiza estos aportes y orienta el análisis crítico del estudio.

Tabla 2

Cuadro comparativo: Colonialismo lingüístico y simulación intercultural

Autor/a	Concepto central	Aporte al debate	Aplicación a lenguas indígenas en Bolivia
Phillipson (1992).	Colonialismo lingüístico.	Denuncia la imposición de lenguas dominantes como vía única de progreso y ciudadanía.	El castellano mantiene hegemonía en educación y vida pública, desplazando a las lenguas indígenas.
López (2009).	Derechos lingüísticos colectivos.	Destaca que el reconocimiento legal no basta, se requiere participación comunitaria real.	La oficialización de 36 lenguas no garantiza su uso cotidiano ni su transmisión efectiva.
Hornberger (2014).	Ecología de lenguas.	Defiende la necesidad de crear espacios de uso y transmisión sostenidos.	Las lenguas requieren escuelas comunitarias, medios propios y políticas de apoyo más allá del discurso.
Walsh (2009, 2010).	Interculturalidad crítica vs. Funcional.	Advierte contra una interculturalidad simbólica que no transforma relaciones de poder.	La EIB se implementa como “castellanización bilingüe” más que como proyecto descolonizador.
Quijano (2000), Walsh (2010), Grosfoguel (2013).	Colonialidad del poder y soberanía epistémica.	Enfatizan la necesidad de descolonizar los saberes y reconocer epistemologías indígenas.	Las lenguas indígenas deben ser reconocidas como medios legítimos de producción de conocimiento.
Calvet (1999, 2006).	Ecología y mercado lingüístico; glotopolítica.	Analiza cómo las lenguas coexisten en sistemas desiguales de prestigio y poder, donde el Estado influye decisivamente en la jerarquía lingüística mediante políticas explícitas e implícitas.	Permite comprender cómo el castellano domina el “mercado lingüístico” boliviano incluso con reconocimiento jurídico plurinacional, y cómo las políticas estatales producen un ecosistema que favorece su hegemonía mientras las lenguas indígenas quedan relegadas a usos familiares o simbólicos.

Nota. Elaboración propia con base en la bibliografía consultada.

3.3. Agencia indígena, activismo y soberanía lingüística

La tercera vertiente teórica se centra en la agencia indígena, el activismo y la soberanía lingüística. Desde los estudios decoloniales, Linda Tuhiwai Smith (2012) destaca que los pueblos indígenas ejercen agencia no solo al resistir la colonialidad, sino al producir conocimiento y sostener proyectos propios de revitalización cultural y lingüística. En esta línea, Coulthard (2014) subraya que la autodeterminación no depende del reconocimiento

estatal, sino de prácticas comunitarias cotidianas que reconstruyen vínculos, saberes y territorios desde la dignidad y la autonomía.

El activismo lingüístico ha adquirido un papel decisivo en estos procesos. Leonard (2017) plantea la noción de recuperación lingüística para enfatizar que revitalizar una lengua implica reactivar cosmovisiones, memorias y relaciones comunitarias, más que preservar un código aislado. McCarty y Nicholas (2014), en sus estudios con comunidades navajo y hopi, muestran que las luchas lingüísticas están ligadas a demandas de justicia social y educativa, con jóvenes indígenas que reconfiguran sus prácticas comunicativas en escenarios contemporáneos y digitales.

En los últimos años, la soberanía lingüística ha emergido como una categoría clave para articular lengua, territorio y autodeterminación. Rice (2022) analiza cómo las posiciones de poder dentro de la lingüística influyen en la relación entre investigadores y comunidades, resaltando la importancia de que los pueblos mantengan control sobre decisiones relacionadas con sus lenguas. Simpson (2017), por su parte, destaca que la soberanía es también relacional: se expresa en formas de vida donde la lengua constituye una práctica vital para la continuidad cultural y existencial.

En conjunto, estos aportes permiten entender la agencia, el activismo y la soberanía lingüística como dimensiones interdependientes en los actuales procesos de revitalización y autodeterminación indígena, y como claves interpretativas para el análisis del contexto boliviano.

4. Resultados

4.1. Participación de los CEPO en la política educativa: Del Libro Verde (2004) a la Propuesta Educativa (2024)

a) Trayectoria y panorama histórico

El recorrido entre el Libro Verde de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPO) (2004) y la Propuesta Educativa de los CEPO (2024) evidencia una trayectoria marcada por tensiones persistentes entre la autonomía indígena y la institucionalización estatal, tal como se observa en la Figura 1. El Libro Verde surgió como una propuesta ambiciosa de transformación del Estado, orientada por la plurinacionalidad, la democracia comunitaria y la gestión colectiva de los bienes comunes. En este documento, los CEPO fueron concebidos como actores estratégicos en la definición de políticas educativas y lingüísticas, sintetizando décadas de luchas por una educación que respete bienes comunes como el territorio, el agua, los recursos naturales y el saber comunitario.

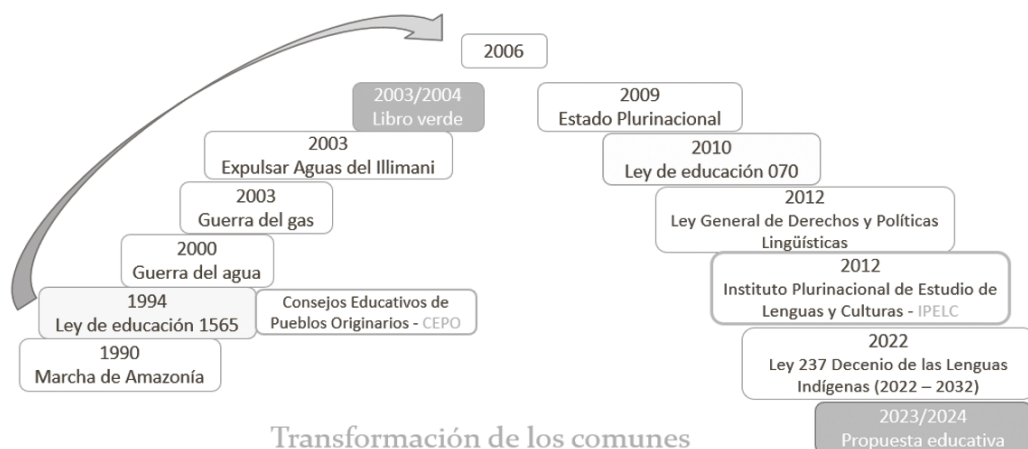
Veinte años después, la Propuesta Educativa 2024 se desarrolla en un escenario distinto, condicionado por restricciones institucionales y por una mayor concentración del poder en instancias estatales. En este contexto, los CEPO enfrentan limitaciones significativas: falta de financiamiento estatal o de cooperación, escasa capacidad operativa y un rol marginal en decisiones estructurales. Paralelamente, instituciones como los Institutos

de Lengua y Cultura (ILC) y el Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC) han asumido funciones referentes a las lenguas indígenas y culturas, aunque también subordinadas a las directrices del Ministerio de Educación.

La Figura 1 sintetiza estas dinámicas, evidenciando la progresiva erosión de la autonomía y del protagonismo indígena frente a la centralización institucional. Pone en relieve la precariedad de las iniciativas comunitarias, la concentración estatal del poder y las limitaciones para implementar políticas que fortalezcan la educación intercultural bilingüe y la vitalidad de las lenguas indígenas. En conjunto, la trayectoria entre 2004 y 2024 revela un patrón de **simulación intercultural y reproducción de colonialismo lingüístico**, donde los avances normativos no necesariamente se traducen en prácticas que reconozcan la soberanía epistémica y cultural de los pueblos.

Figura 1

Traectorias de los CEPO entre 2004 y 2024



Nota. Elaboración propia comparando Libro Verde de los CEPO (2004) y la Propuesta Educativa de los CEPO (2024).

b) Marco normativo y trayectoria de los CEPO en la Educación Intracultural Intercultural Plurilingüe

El papel de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPO) en Bolivia debe analizarse en su dimensión política y jurídica. Tanto la Ley 1565 como la Ley 070 reconocen su participación en la formulación de políticas interculturales y en la promoción del plurilingüismo. Sin embargo, la implementación práctica muestra una reducción progresiva de sus atribuciones, lo que en muchos casos ha limitado su participación a un rol más simbólico que decisorio. La Tabla 3 evidencia como Ley 070 amplía formalmente el campo de acción de los CEPO.

Tabla 3

Comparación de funciones de los CEPO en el marco de las leyes de educación 1565 y 070

Los CEPO en la Ley 1565	Los CEPO en la Ley 070
Participan en la formulación de políticas educativas y velan por su adecuada ejecución, particularmente sobre interculturalidad y bilingüismo (Art. 6, inciso 5).	Participan en la formulación y gestión de políticas educativas a nivel nacional, regional y transterritorial, asegurando la implementación en el Sistema Educativo Plurinacional en áreas intracultural, intercultural, plurilingüe, comunitaria, productiva, descolonizadora, técnica, tecnológica, científica, crítica y solidaria (Art. 92, inciso c).

Asimismo, en la Ley 070, dentro del Capítulo IV sobre Participación Social Comunitaria, se establece la estructura de las instancias de participación, entre las que se encuentran los CEPO. El Artículo 92, inciso c), asigna a estas instancias responsabilidades amplias vinculadas a la formulación de políticas educativas y a su gestión desde la planificación hasta la evaluación, tanto a nivel nacional como en cada entidad territorial autónoma, con el fin de garantizar una educación intracultural, intercultural, plurilingüe y comunitaria.

Consejos Educativos de naciones y pueblos indígena originario campesinos: Las naciones y pueblos indígena originario campesinos en el marco de su estructura organizativa 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, velando por la adecuada implementación y aplicación de las mismas en la gestión del Sistema Educativo Plurinacional** para el desarrollo de una *educación intracultural, intercultural, plurilingüe, comunitaria, productiva, descolonizadora, técnica, tecnológica, científica, crítica y solidaria desde la planificación hasta la evaluación en lo nacional y en cada una de las entidades territoriales autónomas.* (Art. 92, inciso c)

Junto a este reconocimiento, la misma Ley 070 crea los Consejos Educativos Social Comunitarios (CESC) a nivel departamental, regional, distrital, de núcleo y de unidades educativas, destinados a reemplazar a las juntas escolares y de núcleo establecidas en la Ley 1565. Los CESC se organizaron en todo el territorio nacional, incluidos los territorios indígenas. Su funcionamiento dependió, en buena medida, de la capacidad de articulación entre las organizaciones indígenas y los distritos educativos oficiales. Para ilustrar esta diversidad de gestiones se presentan dos experiencias: una del Consejo Educativo del Pueblo Guaraní (CEPOG), en tierras bajas, y otra del Consejo Educativo Aymara (CEA), en tierras altas

La experiencia del CESC Karatindi del pueblo guaraní se encuentra sistematizada en el documento “Conformación y funcionamiento del Consejo Educativo Social Comunitario de Karatindi” (ILCG, 2022). Según este informe:

La conformación y funcionamiento del Consejo Educativo Social Comunitario (CESC) de Karatindi es una experiencia desarrollada por el Instituto de Lengua y Cultura Guaraní en la Unidad Educativa Karatindi, que pertenece al distrito educativo del Municipio de Villa Vaca Guzmán, en la Provincia Luis Calvo del Departamento de Chuquisaca. (p. 5)

El documento destaca el rol decisivo de las autoridades de la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), del CEPOG y del Consejo de Capitanes Guaranís de Chuquisaca (CCCH), así como el acompañamiento técnico del Instituto de Lengua y Cultura Guaraní (ILCG). También participaron estudiantes, madres y padres de familia, autoridades comunitarias, directores y docentes, quienes contribuyeron al desarrollo de los procesos educativos.

En palabras de un representante del CEPOG:

Ahora las autoridades de los CESC promueven, gestionan o se involucran y dicen “esto se requiere”; mientras que antes la junta solamente era para firmar planilla, y hasta ahí. La conformación de los CESC se va profundizando, pero aún falta apropiarse de las atribuciones que ya tiene; se requiere también seguir realizando acompañamiento en diferentes comunidades y unidades educativas. Testimonio de Pedro Cusaie, CEPOG. (ILCG, 2022, p. 24)

Otra autoridad del CEPOG advierte sobre la falta de un reglamento de funcionamiento:

Hasta el año pasado seguíamos discutiendo con el Ministerio de Educación y los consejos educativos de pueblos originarios, pero no hemos podido lograr un reglamento que diga de esta manera [están consolidados los CESC]. Para fortalecer la conformación es necesario que el Ministerio de Educación, de una vez por todas, apruebe el reglamento de funcionamiento y conformación. (ILCG, 2022, p. 26)

En el caso del CEA, la organización elaboró el documento “Funciones/Atribuciones de Consejos Educativos Social Comunitarios de la Nación Qullana Aymara” (2019), destinado a orientar la participación comunitaria en educación. Este material surge de la ausencia de reglamentación de los artículos 90, 91 y 92 de la Ley 070, pese a múltiples propuestas trabajadas por los CEPO, la Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación y diversos actores sociales.

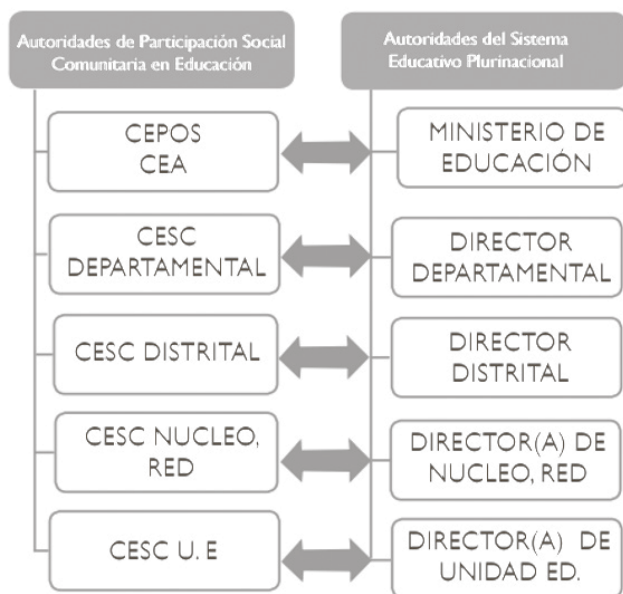
[...] actualmente no se ha podido concretar la reglamentación de los artículos de 90, 91 y 92 de la Ley de la Educación “Avelino Siñani –Elizardo Pérez”, a pesar de propuestas trabajadas desde los Consejo Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia [...], por esta razón surge la necesidad del presente documento. (CEA, 2019, p. 5)

El CEA también identifica limitaciones por falta de información:

La falta de información adecuada a los miembros de los Consejo Educativos Social Comunitarios limita su participación plena como establece la Ley, la falta de socialización de funciones /atribuciones de CESC restringe en el ejercicio de sus funciones y simplemente realizan en actividades como el recojo y distribución de alimentación escolar complementaria (desayuno escolar), estas acciones limita el avance de implementación y la consolidación de la Ley 070 de Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez. (CEA, p. 6)

Figura 1

Estructura de los CESC y niveles de coordinación. Artículo 92, inciso c) y d).



Nota. La figura forma parte de Funciones/Atribuciones de Consejos Educativos Social Comunitarios de la Nación Qullana Aymara (2029, p. 13).

En síntesis, la trayectoria normativa y organizativa de los CEPO revela una tensión persistente entre el reconocimiento legal de un rol protagónico en la construcción de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe y las limitaciones prácticas de su participación en la gestión educativa. Aunque la Ley 070 amplía explícitamente sus atribuciones, la ausencia de una reglamentación específica y la emergencia de instancias estatales como el IPELC y los ILC² —cuyos técnicos están jerárquicamente subordinados al Ministerio de Educación— han reducido su autonomía efectiva. Los casos del CEPOG y del CEA muestran que, a pesar de estas restricciones, los CEPO continúan impulsando formas de participación comunitaria en educación, con resultados diversos según las capacidades organizativas y las relaciones con las autoridades educativas estatales. Esta dualidad entre reconocimiento formal y limitación operativa constituye un elemento central para comprender su papel actual en la educación intracultural e intercultural en Bolivia.

2 Este desplazamiento no es accidental, sino parte de un proceso de institucionalización y cooptación. Artículo 88. (Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas).

1. Se crea el Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas como entidad descentralizada del Ministerio de Educación, que desarrollará procesos de investigación lingüística y cultural.

2. El Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas, creará los institutos de lenguas y culturas por cada nación o pueblo indígena originario campesino para la normalización, investigación y desarrollo de sus lenguas y culturas, los mismos que serán financiados y sostenidos por las entidades territoriales autónomas.

c) Autoría y composición de los documentos: de la articulación orgánica a la representación formal

La autoría del Libro Verde de los CEPO (2004) constituye un hito en la historia contemporánea del movimiento indígena en Bolivia. El documento fue elaborado por los Consejos Educativos de Pueblos Originarios en articulación con las organizaciones matrices de alcance nacional —CSUTCB, CIDOB, CONAMAQ, APG, FNMCB-BS, entre otras—, y se nutrió de un amplio proceso de consulta a comunidades indígenas de tierras altas, valles y regiones amazónicas. Este proceso culminó en un congreso nacional realizado en 2003 en la ciudad de Santa Cruz, convocado por las organizaciones matrices y por los cuatro CEPO existentes. Por primera vez, pueblos indígenas provenientes de diferentes pisos ecológicos lograron consensuar un horizonte estratégico común: la educación como base para la vida, la autodeterminación y la construcción de un futuro colectivo.

Este acuerdo —inédito en la trayectoria política del movimiento indígena— consolidó al Libro Verde como un referente de diálogo intercultural y de articulación orgánica. La educación fue concebida como intracultural, intercultural y plurilingüe y las lenguas como bienes comunes vivos vinculados a luchas territoriales, sociales y políticas más amplias. Desde la perspectiva del colonialismo lingüístico, este momento puede interpretarse como un intento por dismantelar jerarquías históricas de subordinación y situar la educación dentro de un proyecto de descolonización liderado por los propios pueblos, y no exclusivamente por el aparato estatal.

Dos décadas más tarde, la Propuesta Educativa de los CEPO (2024) emerge en un escenario institucional y político profundamente diferente. Aunque los CEPO continúan siendo instancias formalmente reconocidas por la normativa vigente, con un débil respaldo orgánico de las organizaciones matrices, operan con recursos limitados y disponen de una capacidad política más reducida. Su rol se ha visto restringido, en varios casos, a la validación de lineamientos estatales en un contexto donde el IPELC y los ILC concentran el poder institucional y técnico, desplazando el horizonte transformador del Libro Verde hacia un rol más adaptativo y subordinado.

Tabla 4

Autoría y actores presentes en los documentos del 2004 y 2024

Participantes del Libro Verde (2004)	Participantes de la Propuesta Educativa (2024)
Cuatro CEPO y organizaciones matrices nacionales (CSUTCB, CIDOB, CONAMAQ, APG, FNMCB-BS, entre otros).	Doce CEPO con representación formal, ampliada a pueblos y comunidades, sin participación explícita de organizaciones indígenas nacionales.
Participación orgánica y consultiva de las comunidades en todo el territorio nacional.	Participación condicionada por requisitos formales y centralización institucional, reduciendo autonomía y capacidad de incidencia.

Nota. Elaboración propia con base en los documentos de los CEPO (2004, 2024).

En la Propuesta Educativa (2024), los CEPO hacen un llamado explícito a sus compañeros indígenas que trabajan en los ILC y el IPELC para fortalecer la coordinación y superar las debilidades detectadas en la gestión educativa, enfatizando la necesidad de respetar las funciones asignadas a cada instancia por la normativa vigente. El documento recuerda que.

El proyecto de creación del IPELC nació desde los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOS) para acompañar el proceso de transformación educativa. De hecho, el IPELC [...] debería trabajar de manera coordinada y conjunta con los CEPOS, de acuerdo a las normas vigentes. (CEPO, 2024, p. 28).

Asimismo, se aclara que los Institutos de Lengua y Cultura (ILC) fueron creados como instancias de apoyo técnico para operativizar los currículos regionalizados en las unidades educativas. Sin embargo, según el diagnóstico de los propios CEPO:

Los ILC no están adecuadamente formados en sus funciones técnicas y de coordinación con las organizaciones de las NPIO-A. (CEPO, 2024, p. 28)

El documento también identifica problemas estructurales y de gestión en los ILC:

Algunos ILC son improvisados; no están formados ni capacitados para cumplir sus funciones como técnicos, principalmente en metodologías de investigación, registro, uso y enseñanza de la lengua. Inclusive, hay ILC que no tienen dominio de la lengua originaria. La mayoría son nombrados por afinidad política y no por capacidades, eso limita sus funciones. (CEPO, 2024, p. 29)

Con respecto a la administración de los fondos provenientes de la certificación de idiomas, los CEPO señalan:

En relación a los fondos generados por la certificación de idiomas, el IPELC no rinde cuentas a las organizaciones, a pesar de existir un control económico reglamentado, que contempla una rendición de cuentas a las organizaciones indígena originarias. (CEPO, 2024, p. 29)

Finalmente, advierten sobre la falta de claridad en los procedimientos y convenios relacionados con la certificación de idiomas:

Existe ambigüedad en las instancias de certificación del idioma. No se conoce los convenios con instancias estatales. (EGPP, Ministerio de culturas), ni se sabe cómo se distribuyen los ingresos. (CEPO, 2024, p. 29)

d) Agendas políticas: del horizonte transformador a la gestión adaptativa

En el Libro Verde (2004), la articulación entre autoría colectiva y construcción política se traducía en un horizonte de transformación profunda. Su propósito no era únicamente rediseñar el sistema educativo, sino contribuir a la refundación del Estado desde la plurinacionalidad, reorganizar el territorio mediante autonomías y consolidar un modelo económico basado en la gestión comunitaria de los recursos naturales. Ese

documento expresaba una visión estratégica de largo plazo, anclada en la descolonización y la reconstitución de los sistemas normativos y organizativos indígenas.

Veinte años después, la Propuesta Educativa (2024) se inscribe en un registro político distinto. Si bien mantiene la representación orgánica de los CEPO, ya no proyecta un horizonte de transformación estructural. En lugar de ello, se orienta hacia la recuperación de capacidades básicas de gestión, la formulación de propuestas “viables y sostenibles” y el aseguramiento de una educación de “calidad, incluyente y sostenible” dentro del marco estatal existente. Esta reorientación marca un tránsito desde una narrativa de refundación hacia una narrativa de administración estratégica.

Tabla 5

Comparación de agendas – Libro Verde y Propuesta educativa

Libro verde – 2004	Propuesta educativa – 2024
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. (p.6)	Los CEPOS, como representantes orgánicos de nuestras NPIO-A, consideramos que es el momento de recuperar nuestras capacidades para generar propuestas viables, pertinentes, relevantes y sostenibles a fin de reencausar el MESCP en las nuevas condiciones que nos exige el momento actual y la profundización del derecho a la educación de calidad, incluyente y sostenible. (p.3)

Nota. Las cursivas se han empleado con fines de énfasis en el análisis.

Este contraste revela un desplazamiento político significativo: se pasa de una agenda estratégica orientada a la transformación estructural del Estado y del sistema educativo, hacia una agenda adaptativa centrada en la gestión, la sostenibilidad mínima de acciones y el cumplimiento del marco institucional vigente. En esta transición, la narrativa política de los CEPO deja de proyectar un horizonte de descolonización y reconstitución plurinacional, y se reconfigura en torno a la recuperación de capacidades, la pertinencia operativa y la viabilidad administrativa. El énfasis ya no está en imaginar otro Estado, sino en asegurar que el sistema actual funcione bajo mejores condiciones.

e) Síntesis interpretativa: entre el reconocimiento normativo y la erosión del protagonismo indígena

La revisión del marco normativo, la trayectoria histórica, la autoría de los documentos y las agendas políticas de los CEPO permite identificar un patrón consistente: la ampliación del reconocimiento formal de la participación indígena en la educación no ha ido acompañada de un fortalecimiento real de su capacidad de incidencia. Mientras el Libro Verde (2004) condensó un momento de articulación orgánica, legitimidad comunitaria y proyección política transformadora, la Propuesta Educativa (2024) evidencia un

escenario caracterizado por el debilitamiento institucional, las restricciones operativas y la subordinación a estructuras estatales crecientemente centralizadas.

La comparación de agendas presentada en la Tabla 5 ilumina con claridad este desplazamiento. El Libro Verde proyectaba una transformación estructural del Estado, el territorio y el modelo económico, organizada desde la soberanía epistémica y política de los pueblos originarios. En cambio, la agenda de 2024 se articula en torno a la recuperación de capacidades mínimas, la viabilidad administrativa y la sostenibilidad operativa dentro del marco estatal vigente. La afirmación central de la Propuesta 2024 —“es el momento de recuperar nuestras capacidades para generar propuestas viables, pertinentes y sostenibles”— sintetiza este giro: la reivindicación del poder constituyente indígena se diluye, dando paso a una formulación que reconoce la necesidad de reconstruir capacidades que antes se asumían consolidadas. Este desplazamiento revela un cambio profundo: los CEPO dejan de posicionarse como actores que definen horizontes estratégicos para convertirse en instancias que buscan reinsertarse en un sistema que progresivamente los ha marginado.

Este tránsito desde un horizonte constituyente hacia una lógica adaptativa expone la pérdida de fuerza propositiva y protagonismo político. La insistencia en la “recuperación de capacidades” evidencia los efectos acumulados de años de debilitamiento institucional, debilitamiento del respaldo orgánico y dependencia estructural del aparato estatal.

El análisis muestra también que los avances normativos —desde la Ley 1565 hasta la Ley 070— han ampliado discursivamente el rol de los CEPO, pero sin crear condiciones materiales, políticas ni presupuestarias que permitan ejercerlo de manera efectiva. La consolidación del IPELC y los Institutos de Lengua y Cultura como espacios decisorios dentro del Sistema Educativo Plurinacional ha desplazado progresivamente la autonomía indígena, debilitando el vínculo entre los CEPO y las organizaciones matrices y reduciendo las posibilidades de sostener proyectos educativos construidos desde las comunidades.

Este recorrido evidencia que la interculturalidad y las lenguas indígenas reconocidas en la normativa corren el riesgo de convertirse en dispositivos simbólicos si no se sustentan en la soberanía epistémica, organizativa y territorial de los pueblos originarios. La erosión del protagonismo indígena y la centralización estatal reproducen lógicas de simulación intercultural y colonialismo lingüístico, limitando la formulación de políticas educativas y lingüísticas que reflejen las realidades, prioridades y proyecciones de las naciones y pueblos indígenas.

En este sentido, la comparación entre 2004 y 2024 no solo documenta un cambio institucional, sino también una disputa por el sentido mismo de la educación intercultural y la gestión de las lenguas indígenas: entre un enfoque comunitario, plurinacional y descolonizador, y otro administrado por el Estado, más normativo que emancipador. Esta tensión constituye uno de los desafíos centrales para el futuro de la educación indígena en Bolivia.

4.2. Entre el reconocimiento oficial y la pérdida real de hablantes: evidencia censal 2012–2024

Los censos de 2012 y 2024 evidencian un retroceso sostenido en la transmisión intergeneracional de la mayoría de las lenguas indígenas del país, pese a su reconocimiento constitucional como idiomas oficiales del Estado. Las lenguas más habladas —quechua y aymara— registran descensos significativos: el quechua pasa de 1.613.210 hablantes en 2012 a 1.395.229 en 2024, y el aymara de 998.314 a 774.874. La situación es aún más crítica en lenguas como canichana, itonama o mach'juyay kallawayaya, que prácticamente desaparecen en el periodo (véase Tabla 6). Estos datos evidencian la contradicción estructural entre el discurso estatal de descolonización y la persistente hegemonía del castellano en la socialización temprana.

Aunque existen excepciones —como el crecimiento del tsimane', el uru-chipaya, el zamuco o el yuqui—, el balance general confirma una pérdida acelerada de hablantes y la fragilidad de los espacios comunitarios de transmisión lingüística. Sin políticas activas de revitalización, articuladas con proyectos comunitarios y con un compromiso real con la soberanía lingüística, varias lenguas bolivianas continúan en un camino de desplazamiento acelerado.

En este contexto, la afirmación de la Propuesta Educativa de los CEPO (2024) —“es el momento de recuperar nuestras capacidades para generar propuestas”— adquiere una relevancia estratégica. Los datos censales muestran que ya no basta con el reconocimiento formal de derechos lingüísticos: se requiere reconstruir capacidades comunitarias, institucionales y territoriales para diseñar e implementar políticas de revitalización que sean viables y sostenibles. En otras palabras, los censos no solo describen tendencias, sino que interpelan directamente la política lingüística estatal y la relación entre Estado y pueblos indígenas.

Sin políticas activas de revitalización, articuladas con proyectos comunitarios y con un compromiso real con la soberanía lingüística, el horizonte de varias lenguas bolivianas es la extinción.

Tabla 6
Bolivia: población de 4 o más años de edad por idioma en el que aprendió a hablar

Pueblo indígena originario	2012	2024
Afroboliviano		433
Araona	711	108
Aymara	998.314	774.874
Baure	58	11
Bésiro	6.709	727
Canichana	1.253	9
Cayubaba	1.246	7
Chácobo	1.028	1.055
Ese Ejja	2.782	1.350
Guaraní	51.991	43.870
Guarasu'we	383	1
Gwarayu	8.885	7.736
Itonama	1.249	18
Kabineña	1.173	8
Leco	189	62
Mach'juyay Kallawaya	858	7
Machineri	108	11
Maropa	57	31
Mojeño Ignaciano	1.377	354
Mojeño Trinitario	3.129	1.835
Moré	5	9
Mosetén	1.059	1.110
Movima	675	280
Pacahuara	6	23
Puquina	104	94
Quechua	1.613.210	1.395.229
Sirionó	99	43
Tacana	559	348
Tapiete	56	59
Tsimane'	10.968	16.556
Uru-Chipaya	1.526	1.918
Weenhayek	4.551	4.515

Yaminawa	150	118
Yuqui	184	243
Yurakaré	1.614	910
Zamuco	504	1.660
Otras declaraciones	1.345	253

Nota. Elaboración propia con base en los datos del INE, censos del 2012 y 2014.

4.3. Transmisión intergeneracional y vulnerabilidad lingüística

Los datos desagregados por edad de los censos de 2012 y 2024 muestran con gran claridad la vulnerabilidad extrema de la mayoría de las lenguas amazónicas (véase Tabla 7). En varias de ellas —como baure, canichana, cayubaba, itonama, kabineña o mach’juyay kallawayá— el número total de hablantes disminuye de forma drástica y se concentra casi exclusivamente en personas adultas o ancianas. La ausencia de niños, niñas y jóvenes en los registros censales confirma un proceso avanzado de ruptura en la transmisión intergeneracional: las lenguas subsisten solo entre las generaciones mayores, sin incorporarse de manera significativa a la vida de niños, adolescentes o jóvenes. Esta discontinuidad compromete directamente su vitalidad y la continuidad de los saberes culturales asociados.

Tabla 7

Bolivia: población hablante (4 años o más) y presencia por grupos de edad, lenguas seleccionadas (2012 y 2024)

Pueblo indígena	Total, hablantes 2012	Presencia por grupos de edad 2012	Total, hablantes 2024	Presencia por grupos de edad 2024	Situación
Baure	58	Solo adultos y mayores.	11	Exclusivamente adultos mayores.	Colapso profundo.
Canichana	1.253	Cohortes juveniles mínimas.	9	Niñez y juventud casi nulas.	Extrema vulnerabilidad.
Cayubaba	1.246	Jóvenes y adultos.	7	Habla concentrada en mayores.	Extrema vulnerabilidad.
Itonama	1.249	Predominio de adultos jóvenes.	18	Muy baja presencia juvenil.	Riesgo crítico.
Kabineña	1.173	Niños, jóvenes y adultos.	8	Desaparición de hablantes jóvenes.	Declive abrupto.
Pacahuara	6	Presencia mínima en varias edades.	23	Registra niños, adolescentes y adultos.	Recuperación parcial.
Moré	5	Solo adultos y mayores.	9	Incorpora niños y adultos jóvenes.	Recuperación incipiente.

Nota. Elaboración propia con base en los censos del INE (2012 y 2024).

En 2012, algunas lenguas aún contaban con pequeñas cohortes juveniles; sin embargo, para 2024 estas prácticamente han desaparecido, lo que evidencia que varias se encuentran en riesgo inminente de “quedarse dormidas” o extinguirse. La situación amazónica es particularmente crítica y se ve agudizada por factores como el predominio del castellano en la escuela, las exigencias lingüísticas de los mercados laborales, la movilidad territorial y la migración estacional.

Este escenario contrasta fuertemente con la retórica estatal de plurinacionalidad e interculturalidad. Aunque la Constitución reconoce los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, las políticas públicas no han logrado generar condiciones efectivas para la revitalización ni han acompañado de manera sostenida los esfuerzos comunitarios destinados a fortalecer la transmisión a niños, niñas y adolescentes. La ausencia de hablantes jóvenes implica que, sin intervenciones urgentes, focalizadas y construidas con los propios pueblos, la soberanía lingüística de estas naciones corre el riesgo de reducirse a la memoria de las generaciones mayores.

No obstante, existen excepciones relevantes. Lenguas como Pacahuara o Moré muestran señales de recuperación cuando se articulan estrategias comunitarias coherentes, sostenidas y culturalmente enraizadas. Aunque estos casos representan experiencias esperanzadoras, siguen siendo excepcionales dentro de un panorama general marcado por una zona roja de riesgo vital.

Si no se implementan políticas de revitalización sostenibles, intersectoriales y colaborativas, el Estado Plurinacional de Bolivia enfrenta la pérdida irreversible de una parte fundamental de su diversidad lingüística y cultural, con profundas implicaciones para la interculturalidad, la transmisión de conocimientos y la continuidad de diversas cosmovisiones indígenas.

4.4 Resistencias desde los márgenes: activismo y soberanía comunitaria

El desplazamiento de una agenda transformadora hacia una adaptativa no implica ausencia de cambio. Más bien revela que, mientras el Estado se repliega hacia la gestión administrativa, son los territorios y las comunidades quienes sostienen las transformaciones más profundas. Allí, en los márgenes, emergen iniciativas que mantienen vivo el horizonte plurinacional mediante prácticas concretas de resistencia cultural y lingüística.

A pesar de las limitaciones estructurales en la implementación de políticas, los pueblos indígenas despliegan formas sostenidas de activismo lingüístico que incluyen la elaboración comunitaria de materiales, talleres locales de alfabetización, medios de comunicación propios y el trabajo de los CEPO e ILC. Estas acciones configuran agendas de revitalización entendidas como bienes comunes vivos y expresiones de soberanía lingüística. Desde este marco, lo que Hardt y Negri (2009) conceptualizan como producción de lo común cobra materialidad en experiencias como la producción de textos en quechua descrita por Zurita Caverio (2012) o los talleres del ILC-Gwarayú (2013), donde revitalización e institucionalidad plurinacional se articulan de manera creativa. Federici (2012) recuerda que estos comunes operan como infraestructuras de cuidado y reproducción cultural.

Sin embargo, esta agencia comunitaria enfrenta límites persistentes: la hegemonía del castellano, políticas estatales que reproducen lógicas de simulación intercultural y brechas en la formación docente en lenguas originarias (Lorenzo, 2023). Como advierte Calvet (1999, 2006), las lenguas coexisten en sistemas jerarquizados donde el Estado refuerza inequidades de prestigio. Walsh (2010) añade que la interculturalidad funcional reconoce la diversidad sin transformar las relaciones de poder que la atraviesan.

En este escenario, el activismo lingüístico constituye un espacio estratégico para disputar la soberanía lingüística y reposicionar las lenguas indígenas en la vida social. Estas prácticas permiten que los idiomas retornen a la educación, a la cotidianidad y a la organización comunitaria, mostrando que la revitalización no es solo un mandato institucional, sino un proyecto político y cultural impulsado desde las propias comunidades.

5. Discusión teórica

La revisión de los marcos teóricos y de los resultados empíricos permite formular una lectura crítica sobre la situación actual de las lenguas indígenas en Bolivia entre 2004 y 2024. Como se argumentó en el apartado anterior, mientras las dinámicas institucionales muestran un proceso de centralización y debilitamiento del protagonismo indígena, los territorios sostienen formas de resistencia y acción colectiva. A partir de esta constatación, la discusión teórica permite comprender las tensiones que atraviesan las políticas lingüísticas del Estado Plurinacional y las prácticas comunitarias de revitalización.

En primer lugar, concebir las lenguas como bienes comunes culturales y políticos (Ostrom, 1990; Coriat, 2011; Federici, 2012; Hardt & Negri, 2009; Harvey, 2011) ofrece un marco interpretativo que supera su reducción a patrimonio simbólico o recurso instrumental. Desde esta perspectiva, la vitalidad lingüística depende tanto de la participación activa de las comunidades en su gestión, cuidado y transmisión como de la existencia de condiciones materiales, sociales y organizativas que garanticen su reproducción intergeneracional.

Sin embargo, los datos censales de 2012 y 2024 revelan una contradicción estructural. A pesar del reconocimiento constitucional de 36 lenguas indígenas y de la existencia de políticas interculturales, la transmisión intergeneracional se encuentra seriamente debilitada, sobre todo entre pueblos amazónicos y lenguas con pocos hablantes. Este patrón confirma que las lenguas no pueden sostenerse únicamente mediante declaraciones normativas; requieren agencia comunitaria efectiva y espacios reales de uso cotidiano, en consonancia con la ecología de lenguas propuesta por Hornberger (2002).

Asimismo, el análisis histórico de los CEPO —desde el Libro Verde (2004) hasta la Propuesta Educativa (2024)— muestra que la consolidación de instituciones centralizadas como el ILC y el IPELC ha desplazado progresivamente la autonomía indígena en la toma de decisiones sobre educación y lenguas. Este desplazamiento institucional reproduce, en la práctica, formas de colonialismo lingüístico (Phillipson, 1992), en las que el castellano mantiene su hegemonía funcional en la educación, la administración pública y los medios de comunicación, mientras que las lenguas indígenas quedan relegadas a ámbitos simbólicos o comunitarios. Walsh (2008, 2010) denomina a este fenómeno simulación intercultural,

en la cual el reconocimiento formal convive con la perpetuación de jerarquías lingüísticas y de poder.

Desde la perspectiva de la soberanía epistémica y la agencia indígena (Quijano, 2000; Tuhiwai Smith, 2012; Grosfoguel, 2013; Simpson, 2017), los resultados muestran que la pérdida de hablantes y la creciente centralización institucional limitan la capacidad de los pueblos originarios para decidir sobre sus lenguas, sus prácticas educativas y sus propias formas de conocimiento. La brecha entre reconocimiento legal y ejercicio efectivo de derechos lingüísticos revela una tensión constante entre un horizonte comunitario, plurinacional y descolonizador, y la reproducción de jerarquías estatales que restringen la autonomía indígena en el ámbito educativo.

La evidencia censal también permite visualizar la fragilidad intergeneracional de numerosas lenguas, especialmente amazónicas y minoritarias. Procesos acelerados de desplazamiento lingüístico ponen en riesgo la continuidad de idiomas como canichana, itonama o mach'juyay kallawayá, que prácticamente desaparecen en un período de doce años. Este escenario confirma la necesidad de políticas de revitalización activas, sostenidas y comunitarias, que trasciendan el mero reconocimiento simbólico e involucren estrategias de reproducción lingüística construidas desde las propias comunidades.

En síntesis, la discusión permite afirmar que:

1. Las lenguas indígenas son bienes comunes vivos, cuya preservación depende de la autonomía y agencia de las comunidades hablantes, así como del acceso a recursos materiales, educativos y tecnológicos.
2. El reconocimiento normativo, aunque significativo en términos simbólicos, ha resultado insuficiente para garantizar la transmisión intergeneracional y la soberanía lingüística, reproduciendo formas de simulación intercultural y colonialismo lingüístico.
3. La centralización estatal y la burocratización de la gestión educativa han desplazado los horizontes transformadores del Libro Verde hacia una lógica adaptativa, evidenciando un patrón de erosión del protagonismo indígena.
4. La revitalización efectiva requiere articular marcos comunitarios, políticas públicas sostenibles y activismo lingüístico, promoviendo una interculturalidad crítica donde la lengua funcione como espacio de resistencia, de producción de conocimiento y de ejercicio de soberanía epistémica.

En suma, los hallazgos muestran que el desafío central para la educación intercultural en Bolivia no es únicamente normativo, sino estructural, político y relacional. La continuidad de las lenguas indígenas depende de la capacidad de las comunidades para mantener su agencia, desarrollar estrategias colectivas y disputar su lugar en el sistema educativo y en la sociedad en general. Este análisis refuerza la necesidad de una acción articulada entre políticas estatales, activismo comunitario y gestión de bienes comunes lingüísticos como única vía para garantizar la vitalidad y el protagonismo de las lenguas originarias.

6. Conclusiones

El análisis de las políticas lingüísticas en Bolivia entre 2004 y 2024 evidencia avances normativos significativos en la revitalización de las lenguas indígenas como bienes comunes, especialmente a través de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe, en el marco del Bicentenario; sin embargo, estos logros permanecen frágiles. La limitada capacidad operativa de los ILC y los CEPO, la centralización institucional y la persistencia de tensiones políticas muestran que el reconocimiento legal de las lenguas indígenas no garantiza su sostenibilidad ni su reproducción intergeneracional.

La continuidad y vitalidad de estas lenguas dependen también de la participación activa de los hablantes y las comunidades, quienes deben asumir un rol central en su transmisión, uso cotidiano y visibilización social. La pérdida de una lengua no implica solo la desaparición de un medio de comunicación, sino también el debilitamiento de la diversidad cultural, social y epistémica que constituye la riqueza del país.

Proteger las lenguas indígenas es, por tanto, un acto de justicia histórica y de soberanía cultural. Requiere un compromiso crítico, estrategias sostenidas y vigilancia permanente frente a procesos de simulación intercultural y colonialismo lingüístico. Académicos, activistas y comunidades deben asumir la función de guardianes de estos bienes comunes lingüísticos, fortaleciendo la autonomía y vitalidad de las lenguas originarias para que continúen siendo recursos vivos, dinámicos y centrales en la identidad plurinacional de Bolivia.

Bibliografía

Asamblea Constituyente. (2009). Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. Gaceta Oficial del Estado.

Calvet, L. J. (1999). Lingüística e Colonialismo. (Pequeno Tratado de Glotofaxia): Linguistique et Colonialisme. Laiovento.

Calvet, L. J. (2006). Towards an ecology of world languages. Polity.

Consejo Educativo Aymara (2029). Funciones/Atribuciones de Consejos Educativos Social Comunitarios de la Nación Qullana Aymara. https://cemse.edu.bo/wp-content/uploads/cartillas/cartilla_FunAtrib_CESC_NQAymara.pdf

Consejos Educativos de los Pueblos Originarios. (2012). Por Una Educación Indígena Originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural. (Libro Verde). <https://documentoskoha.s3.amazonaws.com/14264.pdf>

Consejos Educativos de los Pueblos Originarios. (2024). Propuesta educativa para la transformación del sistema desde las NPIO-A. <https://educacioninterculturalbolivia.org.bo/wp-content/uploads/participacion-social-en-educacion/PROPUESTA%20EDUCATIVA%20CEPOS-2023.pdf>

Coriat, B. (Ed.). (2011). El retorno de los comunes. La crisis de la ideología propietarista. Traficantes de Sueños.

Coulthard, G. S. (2014). Red skin, white masks: Rejecting the colonial politics of recognition. Minneapolis: Minnesota. <https://www.academia.edu/download/46482666/RedSkinWhiteMaskAAForumProofs.pdf>

Federici, S. (2012). El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo. Traficantes de Sueños.

Federici, S., Fernández Guervós, C., Catalán Altuna, M. A., & Martín Ponz, P. (2020). Reencantar el mundo: el feminismo y la política de los comunes.

FUNPROEIB Andes. (2019). Revitalización cultural y lingüística: Diagnóstico sociolingüístico. La Paz, Bolivia: FUNPROEIB Andes.

Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula rasa*, (19), 31-58. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-24892013000200002&script=sci_arttext

Guirapoigua, C. (2024, diciembre 13). El ILC-GWARAYU impulsa el fortalecimiento cultural con la entrega de certificados en Yaguaru. Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas.

Hale, C. R. (2002). Does multiculturalism menace? Governance, cultural rights and the politics of identity in Guatemala. *Journal of latin american studies*, 34(3), 485-524. https://ffyh.aulavirtual.unc.edu.ar/pluginfile.php/157809/mod_resource/content/1/Hale%20Charles%20.%20Does%20multiculturalism%20menace.pdf

Hardt, M., y Negri, A. (2009). Commonwealth. Harvard University Press. https://selforganizedseminar.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/08/hardt_negri_commonwealth.pdf

Harvey, D. (2012). Rebel cities: From the right to the city to the urban revolution. Verso books.

Hornberger, N. H. (2002). Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach. *Language policy*, 1(1), 27-51. <https://repository.upenn.edu/bitstreams/2b60d56f-edc4-43ae-b5b8-9057a9670734/download>

Instituto Nacional de Estadística (INE), (2012). Censo de Población y Vivienda 2012 Características de la Población. <https://www.ine.gob.bo/index.php/publicaciones/censo-de-poblacion-y-vivienda-2012-caracteristicas-de-la-poblacion/>

Instituto Nacional de Estadística (INE), (2024). Datos poblacionales. <https://cpv2024.ine.gob.bo/index.php/tabulados/>

Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC). (2022). Estudio sociolingüístico sobre la vitalidad de las 36 lenguas indígenas originarias de Bolivia (Informe preliminar).

Instituto de Lengua y Cultura Guaraní – ILCG (2022). Conformación y funcionamiento del Concejo Educativo Social Comunitario de Karatindi. https://educacioninterculturalbolivia.org.bo/wp-content/uploads/participacion-social-en-educacion/2023-05-23_Conformacion_CE.pdf

Leonard, W. Y. (2017). Producing language reclamation by decolonising 'language'. *Language documentation and description*, 14. <https://www.dddjournal.org/article/id/1179/download/pdf/>

López, L. E. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. *Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas*, 129-218. https://www.academia.edu/download/2213818/inter_edu_ciudadania.pdf#page=130

Lorenzo, I. G. (2023). Análisis comparativo sobre la Educación Intercultural Bilingüe en los Estados Constitucionales de Bolivia, Perú y Ecuador en el siglo XXI. *Revista de Pensamiento Crítico Aymara*, 4(2), 8-24. <http://www.pensamientocriticoaymara.com/index.php/rpca/article/download/95/115>

May, S. (2012). *Language and Minority Rights: Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language* (2nd ed.). Routledge.

McCarty, T. L., & Nicholas, S. E. (2014). Reclaiming Indigenous languages: A reconsideration of the roles and responsibilities of schools. *Review of research in education*, 38(1), 106-136. <https://www.academia.edu/download/49650746/106.full.pdf>

Ministerio de Educación. (2010). *Ley Avelino Siñani–Elizardo Pérez N.º 070*. Gaceta Oficial del Estado.

Ministerio de Educación. (2012). *Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas N.º 269*. Gaceta Oficial del Estado.

Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. (2018). *Resolución Ministerial No 884/2018: Atención Educativa a Estudiantes con Talento Extraordinario en el Sistema Educativo Plurinacional*. La Paz, Bolivia: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2022). *Decreto Supremo N.º 4857 que declara el Decenio de las Lenguas Indígenas (2022–2032)*.

Ostrom, E. (1990). *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action*. Cambridge University Press.

Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina* (Vol. 13). Buenos Aires: CLACSO. <https://www.uv.mx/jose-marti/files/2018/08/Anibal-Quijano-Colonialidad-del-poder.pdf>

Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford University Press.

Rice, M. (2022). Power and positionality: A case study of linguistics' relationship to Indigenous peoples. *Proceedings of the Linguistic Society of America*, 7(1), 5295-5295. <https://journals.linguisticsociety.org/proceedings/index.php/PLSA/article/download/5295/4939>

Simpson, L. B. (2017). *As we have always done: Indigenous freedom through radical resistance*. U of Minnesota Press. <https://cag-cms-cdn.sfo3.cdn.digitaloceanspaces.com/strapi-uploads/5cb3052334ef3b9af40e591277bbe3e0.pdf>

Smith, L. T. (2016). A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas: a descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas. LOM ediciones. <http://img.txalaparta.eus/Archivos/extractos%20linda%20tuhiwai%20descolonizar%20las%20metodologias.pdf>

Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula rasa*, (9), 131-152. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-24892008000200009&script=sci_arttext

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181. https://www.academia.edu/download/44415003/interculturalidad_critica_y_educacion_intercultural.pdf

Zurita, J. (2012). Experiencias de producción de conocimiento en lengua materna quechua en escuelas rurales de Bolivia: una aproximación al pluralismo epistémico. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, (8), 127-148. https://realin.upnvirtual.edu.mx/images/textos_modulos_I-II/ZuritaCavero_quechua-segunda-lengua.pdf