

Apuestas por la descolonización y la interculturalidad en las universidades indígenas en Bolivia

A commitment to decolonisation and interculturality in Bolivia's indigenous universities

Giacomo Finzi⁴

Yaqueline Villegas⁵

Resumen

En las últimas décadas ha habido un importante esfuerzo intelectual e institucional para plantear un modelo de educación intercultural indígena en Abya Yala. Los gobiernos del Proceso de Cambio (2005-2019) en Bolivia han pretendido configurar el Estado Plurinacional, donde la interculturalidad emerge como concepto clave, la cual se ha visto reflejada en la educación superior, bajo la creación de tres universidades interculturales indígenas. El objetivo del presente artículo es realizar un análisis de la educación superior intercultural desde las perspectivas decoloniales, a través de conceptos como multiculturalismo e interculturalidad, colonialismo interno y colonialidad. Desde esta reflexión se problematiza la experiencia concreta de la universidad intercultural indígena Quechua “Casimiro Huanca” y de la universidad intercultural indígena Aymara “Tupak Katari”, indicando algunos resultados preliminares del análisis sobre la interculturalidad en el marco del Proceso de Cambio, que manifiestan una tensión entre su conceptualización y aplicación en el escenario educativo: éste es un concepto que se mantiene en disputa.

Palabras claves: interculturalidad, descolonización, colonialismo interno, colonialidad, universidades interculturales

4 Giacomo Finzi, Louvain La Neuve (Bélgica), Université Catholique de Louvain-Universidad Nacional de Colombia correo institucional: giacomo.finzi@uclouvain.be
Orcid: Giacomo Finzi (0000-0001-8698-0019) - My ORCID

5 Yaqueline Villegas, Louvain La Neuve (Bélgica), Université Catholique de Louvain, correo: yaqueline.villegas@student.uclouvain.be
Orcid: Yaqueline Villegas (0009-0001-7330-3331) - Mi ORCID

Abstract

In recent decades, there has been a significant intellectual and institutional effort to propose a model of intercultural indigenous education in Abya Yala. The governments of the Process of Change (2005-2019) in Bolivia have aimed to shape the Plurinational State, where interculturality emerges as a key concept, reflected in higher education through the creation of three intercultural indigenous universities. The objective of this article is to analyse intercultural higher education from decolonial perspectives, through concepts such as multiculturalism and interculturality, internal colonialism, and coloniality. This reflection problematises the concrete experience at the Quechua “Casimiro Huanca” Intercultural Indigenous University and the Aymara “Tupak Katari” Intercultural Indigenous University, indicating some preliminary results of the analysis on interculturality within the framework of the Process of Change, which manifest a tension between its conceptualisation and application in the educational scenario: this is a concept that remains in dispute.

Key words: interculturality, decolonisation, internal colonialism, coloniality, intercultural universities

1. Introducción

Los gobiernos alternativos surgidos en Abya Yala⁶ a comienzos del Siglo XXI implementaron profundos cambios políticos, económicos, sociales y culturales, en lo que ha sido denominada la transición posneoliberal⁷.

6 Nos referimos a Abya Yala, que para el pueblo cuna significa “tierra madura”, “tierra viva” o “tierra que florece” para designar una unidad geo-territorial y geo-epistémica que reúne a los pueblos y comunidades indígenas, afrodescendientes, campesinas y populares. El posicionamiento del concepto de Abya Yala remplace la idea colonial de América Latina, denunciando el encubrimiento político y epistémico relacionado con la colonialidad. Para más información sobre el término Abya Yala, consultar: ABYA YALA | Universidade de São Paulo (usp.br)

7 El posneoliberalismo es una categoría conceptual y analítica en disputa para definir las políticas públicas y los mandatos de los gobiernos alternativos de Abya Yala a comienzos del Siglo XXI, bajo el llamado giro a la izquierda. Hay diferentes autores y acepciones del término que denotan la confrontación ideológica y política, así como las mismas discrepancias y disidencias que se forman a lo largo de la década de los gobiernos alternativos. Bajo este término, que trata sistematizar experiencias similares aunque con especificidades históricas, políticas, sociales y culturales en cada país, habría que verificar si el neoliberalismo haya sido derrotado por el auge de una contrahegemonía real o si en cambio, en su lugar, se produjo una recomposición de los bloques económicos y de poder dominantes, por lo

En el caso concreto de Bolivia, la descolonización fue asumida como uno de los horizontes del Movimiento al Socialismo – Instrumento Político por la Soberanía de los Pueblos (en adelante, M.A.S.-I.P.S.P.) por medio de un proyecto intercultural y plurinacional. Asimismo, a partir de la Asamblea Constituyente y la fundación del Estado Plurinacional, los gobiernos del M.A.S.-I.P.S.P. han intentado impulsar una transformación del sector educativo, hacia un modelo intercultural, desde un planteamiento comunitario y productivo.

El transcurso de estos cambios políticos representó el posible inicio de un proceso de descolonización en dimensiones sistémicas como lo económico, lo político y lo epistémico. Esta última, parte de las luchas de los pueblos y nacionalidades indígenas por la recuperación de saberes, lenguas, cosmovisiones y prácticas para revertir los elementos estructurales de la colonialidad: jerarquización de saberes, castellanización y pérdida de las lenguas originarias, horizonte teleológico y universal de la modernidad eurocéntrica, evangelización forzada y pérdida de los tejidos comunitarios. (Quijano, 2000, Maldonado Torres, 2007, Lander, 2000).

Es así como el producto de un acumulado de más de un siglo de luchas políticas y epistémicas de los pueblos y nacionalidades indígenas por la educación se traduce en planteamientos interculturales por parte del estado-nación y las organizaciones sociales: desde el legado de las escuelas indígenas y clandestinas de Avelino Siñani, pasando por el período de la Revolución Nacionalista, la influencia de la Filosofía y la Teología de la Liberación, y finalmente los primeros pasos de la educación intercultural bilingüe, todos estos inspiraron el Decreto Supremo 29.664 de 2008 y la Ley 070 Avelino Siñani Elizardo Pérez de 2010, que formalizaron la creación de tres universidades interculturales indígenas y la institucionalización del Sistema de Educación Superior Intercultural Indígena en Bolivia, en el marco de una reforma estructural de la educación en todos sus niveles.

Sin embargo, a pesar del impulso radical del M.A.S.-I.P.S.P. para la descolonización, el importante esfuerzo de institucionalización de la interculturalidad en las reformas educativas, la ingente inversión en

cual se podría hablar de un reflujo del neoliberalismo que responde a la ‘flexibilidad’ del capitalismo frente a la acción política de los gobiernos progresistas en América Latina, buscando cooptar a las élites que orientan el accionar previo de los movimientos subalternos. Para el caso específico de Bolivia se propone el debate desde autores como Raul Prada (2011) y Pavel C. Lopez (2016).

infraestructura y formación de docentes, el intento de materialización en el sistema de educación superior para reivindicar estas luchas, los sentidos de la interculturalidad continúan en disputa⁸; existen interpretaciones divergentes sobre los logros de las políticas de educación superior intercultural bajo los gobiernos del M.A.S.-I.P.S.P., en términos de construcción de un modelo pedagógico intercultural, en el proceso de formación de sujetos políticos, en los métodos de enseñanzas, en el modo de producción, reproducción y divulgación del conocimiento.

Por tanto, en este artículo la reflexión se centra precisamente en la dimensión epistémica de la descolonización a partir del reconocimiento, la comprensión y problematización de las apuestas interculturales en la educación superior. En sus primeros quince años de actividad, estas instituciones han tenido importantes logros, así como se han enfrentado a dificultades y limitaciones en la configuración de un modelo pedagógico intercultural.

Para ello, desde la reflexión teórica, se abordan los conceptos de multiculturalismo, interculturalidad e interculturalidad crítica, desde las perspectivas decoloniales. Se discuten conceptos como el colonialismo interno y la colonialidad al interior del estado-nación para posteriormente situarlos en el contexto de la educación superior intercultural indígena en Bolivia, teniendo en cuenta los importantes antecedentes de lucha surgidos a lo largo del período oligárquico, bajo la Revolución Nacionalista, las reformas multiculturales en el período neoliberal y el surgimiento del Estado Plurinacional como posible punto de inflexión para la descolonización en el campo de la educación superior. Finalmente, se propone un análisis preliminar de la interculturalidad en las universidades interculturales indígenas Quechua “Casimiro Huanca” y Aymara “Tupak Katari”.

El proceso de reflexión teórico-conceptual y análisis se realizó desde un enfoque cualitativo, a través de la hermenéutica crítica⁹ (Gadamer, 1977 y

8 La misma noción de interculturalidad mantiene significados divergentes entre las organizaciones sociales de los pueblos y nacionalidades indígenas, el gobierno nacional, el M.A.S.-I.P.S.P., el estado-nación, las organizaciones no gubernamentales y los organismos multilaterales.

9 La hermenéutica crítica en Abya Yala adquiere diferentes sentidos, a partir de la crítica cultural de la modernidad hegemónica euro centrada, define la existencia de teorías y prácticas de modernidades heterogéneas, reflexivas y alternativas, reconociendo el carácter intercultural de la comprensión (Barbero y Herlinghaus, 2000). Desde los horizontes decoloniales, se complementan estas reflexiones,

1997, Habermas 1987 y 1999, Ricoeur, 2006, Bunge 2007), completándose con un marco analítico e interpretativo sobre la base de 19 entrevistas personales semiestructuradas realizadas en Bolivia con académicos, intelectuales y funcionarios del estado con reflexiones alrededor de la interculturalidad y de la educación superior intercultural; asimismo con autoridades, docentes y estudiantes de la universidad intercultural indígena Quechua “Casimiro Huanca” en el municipio de Chimoré, y en la universidad intercultural indígena Aymara “Tupak Katari”, en el municipio de Achacachi en 2023.

2. Colonialismo interno y colonialidad en los sistemas de educación superior

Desde un horizonte teórico, este artículo se centra en las contribuciones de las perspectivas decoloniales, que problematizan el colonialismo interno y la colonialidad. En particular, para comprender el origen de la interculturalidad en los sistemas de educación superior latinoamericanos, se considera necesario tener en cuenta los aportes de diferentes enfoques y corrientes del pensamiento crítico latinoamericano. Mignolo (Mignolo 2002) sintetiza sus principales aportes desde la filosofía de la liberación (Dussel), las epistemologías del Sur y la ecología de saberes (de Sousa Santos), la crítica a la colonialidad del poder (Quijano), la transmodernidad y crítica al eurocentrismo (Dussel), el colonialismo interno (Casanova y Rivera Cusicanqui), las alternativas a la modernidad epistémica, los estudios de género y raza (Rivera Cusicanqui, Barragán, Lugones y Segato), la geopolítica del conocimiento y la interculturalidad (Mignolo, Palermo, Walsh, Castro-Gómez, Guardiola, Lander), la colonialidad del saber y la crítica al eurocentrismo (Lander, Quijano, Mignolo), la colonialidad y los estudios sobre las migraciones (Grosfoguel), las modernidades subalternas y críticas al global centrismo (Coronil, Quijano, Dussel).

Para el caso de Bolivia, el planteamiento intercultural se nutre de las luchas políticas y epistémicas de los pueblos y naciones indígenas; asimismo, éste es asumido como elemento central para encaminar el proceso de la descolonización del estado-nación, en que la posible concreción de un

por medio del estudio de la filosofía de la liberación, modernidad/colonialidad/decolonialidad y la filosofía intercultural (Fornet Betancourt 2001, 2003)

sistema de educación superior intercultural indígena se materializa en un modelo educativo socio-comunitario y productivo. (Samanamud, 2023)

En términos conceptuales y en la observación empírica de los procesos político-sociales, muy a menudo, colonialismo interno y colonialidad tienden a ser confundidos y a ser utilizados como sinónimos; sin embargo, existe una diferencia sustancial entre los dos términos que vale la pena problematizar. El estudio de la colonialidad, induce a entrar en el análisis de la realidad socio-histórica y socio-política latinoamericana, reconociendo su especificidad en el campo de la educación superior.

En este sentido, según Mignolo, la colonialidad corresponde a la lógica del dominio en el mundo moderno/colonial, que trasciende un tipo de dominación del país imperial de turno (Mignolo, 2007, p.33). Por ende, constituiría una forma de prolongación y extensión del colonialismo que, más específicamente, permea en la esfera de la subjetividad política y social: la persistencia de estas estructuras y la interiorización del orden colonial ya no están exclusivamente bajo un orden de dominación imperial de corte extranjero, sino al interior de las fronteras políticas, sociales, económicas y epistémicas del estado-nación moderno y las comunidades políticas que las conforman.

Siendo así, la colonialidad involucra también la esfera de la subjetividad, relacionándose con múltiples sujetos políticos y colectivos, en la orientación y conformación del ser y del pensar, es decir plantear un análisis que dé cuenta de cómo la dominación colonial transformó a los sujetos y su forma mentis, sus horizontes subjetivos e intersubjetivos, (re)orientando las relaciones de producción, transmisión y divulgación del conocimiento y de los saberes.

En el campo de la educación superior de Abya Yala, se refleja en una mirada euro centrada de la historia nacional y global, producto de la dependencia epistémica y financiera desde el Norte global en el ámbito de desarrollo e investigación, en el encubrimiento de los saberes ancestrales de los pueblos indígenas, campesinos, afrodescendientes y populares.

Lo cual, se debe a la perpetuación del poder racista/etnicista que opera dentro del estado-nación, concepto que ha sido denominado “colonialismo interno” por Pablo González Casanova (2006) y Rodolfo Stavenhagen (1963). Dicho concepto se configura como una estructura de relaciones

sociales de dominio y explotación entre grupos heterogéneos y distintos. La heterogeneidad es producida y agudizada por la conquista colonial que, de manera paralela a la colonialidad del poder (Quijano, 2014), reproduce un sistema de clasificación racial y social que se estructura y se moldea al interior de las sociedades latinoamericanas y que perdura hasta la actualidad.

El colonialismo interno representaría un continuum de la estructura social de las nuevas naciones, que explicaría en parte el desarrollo desigual y las profundas asimetrías presentes al interior de las repúblicas latinoamericanas y un elemento clave para poder caracterizar la colonialidad. A partir de la lectura de la definición de González Casanova, la socióloga boliviana Silvia Rivera Cusicanqui en su caracterización del colonialismo interno integra los aportes y los planteamientos anti-coloniales de Frantz Fanon (Fanon, 1963) y de Albert Memmi (Memmi, 1971), los aportes indianistas de Fausto Reinaga (Reinaga, 1970), articulando una reflexión teórico-política sobre el pensamiento anti-colonial y el pensamiento indianista radical de los años 50-60 del siglo XX (Rivera Cusicanqui, 2010).

Por ende, el colonialismo interno sería, según Rivera Cusicanqui, el conjunto de contradicciones diacrónicas (contradicciones no-coetáneas¹⁰) de diversa profundidad, que emergen a la superficie de la contemporaneidad y cruzan las esferas coetáneas del modo de producción, que penetran en el sistema político, en las ideologías y la homogenización cultural (Rivera Cusicanqui, 2010, p.36).

Su aporte conceptual reside en la articulación de las diferentes dimensiones y temporalidades de dominación, que profundiza los elementos estructurales de discriminación persistentes en los regímenes de colonialismo interno, definidos como cadenas de dominación múltiples y superpuestas: de esta manera, articula y suma la discriminación y la dominación étnica con el género y la clase. En su análisis, las características

10 La modernidad en Abya Yala se ha articulado en forma desigual y contradictoria, entrelazando diferentes temporalidades históricas (Lander, 2000, pág.12) e imponiendo la temporalidad y la espacialidad de la modernidad euro-americana. Es así que, en buena parte de los territorios de Abya Yala, se entrecruzan y se entrelazan diferentes dimensiones espacio-temporales y espacio-territoriales de la Modernidad: la Modernidad Barroca (Echeverría, 2011), el abigarramiento (Zavaleta, 1982) y el espacio-tiempo como base del conocimiento (Wallerstein, 1997), así como el conjunto de las contradicciones no-contemporáneas y diacrónicas (Rivera Cusicanqui, 2010).

de la cadena de dominación parecen acercarse a una cadena perpetua para los condenados de la tierra. De este tipo de yugo, los pueblos indígenas, las comunidades afrodescendientes, las organizaciones populares, campesinas y urbanas sólo podrían liberarse mediante ejercicios de luchas por la autodeterminación y desde la autogestión política revertir los elementos estructurados por la colonialidad del poder (clasificación y jerarquización racial), del ser (componente ontológico) y del saber (jerarquización del conocimiento y encubrimiento de saberes). (Quijano 2000, Lander, 2000, Maldonado, 2007, Castro Gómez, 2007)

Si la colonialidad del poder se refiere a la interrelación entre diversas formas modernas de explotación, control y dominación, la colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y los procesos generales de la producción, articulación y circulación del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales; en cambio, la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje y en las representaciones de la subjetividad (Maldonado, 2007, p.130)

En este orden de ideas, la colonialidad del ser se expresa por medio de los principios y en los criterios de separación entre aquellos sujetos que entran en la zona del ser y los que, en cambio, se encuentran en la zona del no ser¹¹. Siguiendo la reflexión que se ha trazado en estas páginas para configurar la colonialidad del poder, la colonialidad del ser también se manifiesta principalmente en el procedimiento de clasificación y jerarquización, esta vez, sobre los atributos del ser humano, que se constituyen desde las categorías de análisis y los fundamentos ontológicos de la modernidad/colonialidad.

Por otro lado, el componente epistémico que se materializa en la colonialidad del saber se refiere a los dispositivos con que se clasifican y jerarquizan los procesos de producción, divulgación y reproducción del conocimiento y de los saberes. Lo cual implica identificar la lógica y reconocer los patrones coloniales, así como los procedimientos (en su mayoría interiorizados) que definen y estructuran a los conocimientos,

11 Este término es utilizado por Frantz Fanon en *Los Damnés de la Tierra* para referirse a las prácticas de deshumanización e inferiorización de los colonizados (Fanon, 1963). Bajo este concepto se indica una condición dialéctica entre la dimensión “trágica” de los sujetos colonizados y el potencial liberador de la lucha emancipadora y descolonizadora.

estableciendo los criterios para que éstos sean considerados como saberes universalmente válidos y, por ende, pertinentes; mientras que, a la par, institucionalizan una práctica sistemática de negación de los saberes otros, a través de procesos de encubrimiento, violencia epistémica y epistemicidio¹². (Grosfoguel, 2013)

En ese sentido, las apuestas decoloniales desde Abya Yala emprenden su reflexión reconstituyendo y reconfigurando el vínculo con el territorio, a partir del lugar de enunciación del conocimiento: en este sentido la historia colonial y los elementos de la colonialidad sirven para explicar qué es la geopolítica del conocimiento y qué son las unidades geo-epistémicas, identificando la especificidad de la historia latinoamericana y caribeña (Mignolo, 2003), la forma en que éstos conocimientos y saberes fueron encubiertos, las modalidades en que dio forma al genocidio epistémico/epistemicidio.

Se propone un énfasis mayor a los procesos mediante los cuales la colonialidad genera una clasificación y jerarquización sobre los conocimientos, y particularmente, las prácticas de aniquilamiento y genocidio epistémico (Grosfoguel, 2013) que desestructuraron los sistemas de producción del conocimiento de las poblaciones indígenas, lo que ha sido enmarcado en la colonialidad del saber. Es así que, recuperando las conceptualizaciones de Quijano sobre colonialidad del poder, se analiza como en el proceso de sometimiento, el despojo territorial y la depredación de los recursos naturales fue acompañada por la destrucción, persecución y exterminio de las formas y modos de producción de conocimiento, su patrón de producción de sentidos, su universo simbólico, sus patrones de expresión, y la objetivación de la subjetividad (Quijano, 2000, Maldonado, 2007) para las poblaciones indígenas y afrodescendientes.

De ahí, el impacto del colonialismo interno sobre la maquinaria estatal, en la forma en que se constituyó y conformó la burocracia estatal, pero también de su impacto sobre los sistemas de educación superior, anclados al proyecto del estado-nación moderno. Es así como, “Los procesos de

12 Para el sociólogo portorriqueño el epistemicidio se refiere a la práctica sistemática e institucionalizada de destrucción de conocimientos, la jerarquización y negación de saberes, culturas y prácticas; para ello, la evangelización y la asimilación fueron procesos fundantes y estructurantes, para imponer a los pueblos y comunidades indígenas (análogamente, se podrían articular reflexiones similares para las comunidades afro-descendientes esclavizadas) el sistema de la modernidad capitalista colonial.

recolonización son cada vez más internos, provienen de las burocracias estatales de la cultura, la ciencia y la tecnología, de una relación nunca resuelta con visiones estrechas sobre las ciencias naturales y exactas en la región, o de la tecnificación del conjunto de la educación superior a partir de presupuestos teóricos naturalizados invisibles para quienes los asumen como verdades prácticas” (Múnera, 2018, p.395).

Lo anterior lleva a considerar cómo desde el estado-nación en sus diferentes niveles y dimensiones, se orienta la forma en que se produce y se transmite el conocimiento, los tipos de saberes que se derivan del proyecto de la modernidad: es decir, definiendo el proceso con que se clasifican los conocimientos y saberes, distinguiendo y separando aquellos que son incluidos por ser funcionales y partes del proyecto, y el procedimiento con que se articula la capacidad de negar y encubrir, junto con el uso de la fuerza y el poder (político y espiritual) de excluir aquellos que representan un obstáculo para su perpetuación.

En ese sentido, específicamente la educación superior intercultural es un campo en disputa en el que se materializan procesos políticos, sociales y culturales los cuales no solamente plantean a partir de las diferencias étnicas –el reconocimiento y la “inclusión” de la diversidad en un estado-nación que reproduce la ideología neoliberal y el colonialismo interno, sino que están reclamando la necesidad de que el estado-nación reconozca la diferencia colonial, así como se ha problematizado desde las elaboraciones de Mignolo (Mignolo 2002, 2003, 2007)

Por tanto, la interculturalidad¹³ plantea una ampliación de la democracia, que responde a una apuesta ético-política de la sociedad en su conjunto, abriendo escenarios de posibilidad para una transformación del estado-nación: “El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más

13 El intelectual peruano Tubino reflexiona sobre la diferencia entre interculturalidad funcional e interculturalidad crítica, siendo la primera una estrategia desde la institucionalidad orientada al diálogo, la tolerancia y la negociación estratégica que no busca revertir las inequidades estructurales y las desigualdades históricas. Por ello, La interculturalidad funcional sería uno de los principales productos y efectos del capitalismo neoliberal, permitiendo su perpetuación, mediante adecuaciones y ajustes; mientras que la interculturalidad crítica tocaría las estructuras de dominación para avanzar hacia una transformación ético-política (Tubino, 2005).

pertinentes con la diversidad cultural” (Mato, 2018). Para ello, se requiere un proceso de reconocimiento y validación de otros conocimientos y prácticas educativas, modos de aprendizajes, lenguas, historias, cosmovisiones, proyectos, reflexiones sobre el pasado y articulación de la memoria para los pueblos indígenas.

De manera que, ésta no busca contener una o varias minorías al interior de un proyecto estado-nación; ni se trata solamente de promover la “inclusión de los diferentes”, con una visión paternalista, folklorizante que reproduce prácticas de inferiorización.

Asimismo, la interculturalidad propone un diálogo y concierne una problematización de la diversidad, mediante la creación de esquemas de horizontalidad y el reconocimiento entre sujetos y de subjetivación, sin que ello conlleve a la subalternización. El diálogo de saberes no se reduce a la participación en un debate, sino que supone el movimiento, acción y transformación de los sujetos.

Es así como, en este trabajo de investigación se ha planteado construir una relación entre la colonialidad del saber (dimensión epistémica) y la interculturalidad, siendo ésta una de las estrategias y medio para revertir la colonialidad desde los pueblos y nacionalidades indígenas. En una etapa intermedia, se ha fijado la conformación del debate entre multiculturalismo y el reconocimiento, siendo este último un elemento necesario, pero no suficiente para la configuración de un sistema intercultural.

3. Antecedentes de la educación intercultural en Bolivia: hacia un posible camino para la Descolonización

En el debate en torno a la educación al interior del estado-nación, el pensamiento crítico latinoamericano tiene un papel fundamental en contribuir a romper y desquiciar la hegemonía del pensamiento único neoliberal y proponer alternativas reales y concretas orientadas a la emancipación; en efecto, una nueva teoría crítica debe adecuarse o, más bien, devenir de la experiencia de las prácticas emancipatorias del Sur (Prada, 2011, p.161), a través de lo que Boaventura de Sousa Santos llama sociología de las ausencias y de las emergencias (de Sousa Santos, 2010, pp. 37-40) y la valoración de los nuevos procesos de producción pero también de otros conocimientos válidos, científicos y no científicos, la perspectiva múltiple de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimientos, a

partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo (de Sousa Santos, 2010, p.41).

Por su parte, las perspectivas decoloniales pretenden construir un puente con los conocimientos, saberes y prácticas encubiertas e invisibilizadas por la modernidad/colonialidad. Éstos constituyen los retos para superar la colonialidad, desde una perspectiva decolonial. Para ello, las apuestas interculturales formulan propuestas pedagógicas, cuyo carácter ético-político se propone de revertir los elementos de la colonialidad.

Los sistemas de educación superior y el proyecto nacional son anclados al proyecto de la modernidad y su idea de progreso científico técnico y social, bajo el imperativo de la modernización y el desarrollo. En este orden de ideas, desde los sistemas de educación superior, tanto en las ciencias sociales y humanas, así como en las ciencias naturales, se orientaba el conocimiento y los saberes con base al proyecto nación, formando técnicos y cuadros para su progreso científico técnico y social (de Sousa Santos, 2007, p.47), lo cual se enmarcaba bajo un horizonte teleológico e irreversible de la modernidad.

Para Abya Yala el período de la industrialización por sustitución de las importaciones, el estructuralismo y las teorías de la dependencia, a mediados del Siglo XX orientaron los sistemas de educación superior a un cierto modelo de desarrollo, con una visión de bienestar social y moral para cada comunidad política.

En el caso de Bolivia se consolidó una nueva propuesta política destinada a modificar estructuralmente el país: la Revolución Nacionalista de 1952. Bajo este proyecto político, se gestó un discurso con un componente clasista y nacionalista, en contra de la “casta” y el “feudalismo”, lo cual hizo que en este período se dieran procesos en contra de la oligarquía criolla que detentaba el poder político y económico, bajo la perpetuación del modelo hacendatario.

Bajo la Revolución Nacionalista, el Movimiento Nacionalista Revolucionario (en adelante, M.N.R.) implementó una serie de reformas: entre ellas, la ampliación del sufragio universal, la nacionalización de las minas y de los ferrocarriles, la reforma agraria y la reforma educativa. Éstas

estaban orientadas a desarticular las estructuras “feudales” de Bolivia, con una visión de clase de las luchas sociales que configuró horizontes de transformación para la clase obrera, particularmente el sector minero, con la nacionalización de las minas, y un planteamiento de redistribución de la propiedad de la tierra, con la aprobación de la reforma agraria.

El M.N.R. articuló un discurso y una práctica integracionista para la población indígena: la escuela, el ejército y el mercado eran el lugar privilegiado para desarticular los vínculos comunitarios y construir una identidad ciudadana del estado-nación, a partir de la idea del mestizaje. De acuerdo con Stefanoni, la Revolución Nacionalista, “activó la cuestión étnica a la negativa, es decir, el mestizaje como esencia de la nación, a partir de una visión paternalista y civilizadora de lo indígena” (Stefanoni, 2008, p.32)

Adicionalmente, las tendencias ‘asimilacionistas’ llevaron a menospreciar y negar las identidades indígenas de las zonas rurales del país, desconociendo sus legados culturales y ancestrales. Los elementos indígenas de la sociedad boliviana eran “subsumidos y fusionados con los componentes de clase y del campesinado, es decir no reconocidos como tales” (Svampa, 2008, p.49) Al contrario, se promovió un modelo de homogenización de la sociedad boliviana, bajo la unificación del imaginario campesino-minero, que juntaban elementos de clase con un discurso anti oligárquico.

Otra reforma importante que el M.N.R. llevó a cabo a lo largo de su proyecto hegemónico fue la reforma educativa, aprobada por el Decreto Supremo de 1953. Por medio de la aprobación de esta reforma, el presidente Víctor Paz Estenssoro afirmaba la necesidad de transitar de una educación de casta a una educación de masas (Cajías de la Vega, 1998), ampliando las políticas de alfabetización.

En el planteamiento del M.N.R., la educación era vista como un “instrumento político” para el afianzamiento y la consolidación de su proyecto¹⁴. En este sentido, se irradió una visión de clase del proyecto nacionalista, en el marco de la reforma de la educación, en que se propagó la función política y función social de la misma (ibid.).

14 Este constituye un elemento fundamental de la comparación para la lectura de los procesos de reforma educativa del M.A.S. y su planteamiento para la interculturalidad.

Es por esto, por lo que esta reforma anhela “lograr la formación del hombre boliviano-mestizo, incorporando al indígena campesino a la vida nacional”. (Ipiña Melgar, 2013, p.26). Lo cual corresponde a la alianza entre los sectores mineros y campesinos quienes constituían la base social del proyecto político del M.N.R.

Si bien la reforma educativa logró resultados eficaces, como la reducción sensible del analfabetismo y la llegada de la educación estatal a territorios rurales, también tuvo ciertos impactos políticos e identitarios en la población indígena y campesina, así como algunos retrocesos frente a los procesos encaminados en las décadas anteriores, desde las escuelas indígenas¹⁵.

En efecto, el modelo educativo planteado institucionalizaba la eliminación de saberes indígenas ancestrales y la invisibilización de las lenguas, imponiendo la castellanización al interior de sus planes de estudio. En éste, “se desconoce a las lenguas indígenas, envueltas en un cúmulo de prejuicios sobre su ineptitud para el conocimiento moderno; y se condena al niño indígena a las primeras letras en una lengua ajena a la materna, con el resultado de una alfabetización mecánica, carente de significado y, por consiguiente, de utilidad social” (ibid.)

Este escenario conllevó a una educación no pertinente para los contextos indígenas, agudizando el racismo estructural promovido por las instituciones estatales, encabezado por el Magisterio.

Adicionalmente, desde el proyecto institucional, se imponía una identidad campesina que negaba los conocimientos y saberes ancestrales indígenas y encubría el acumulado histórico de las escuelas indígenas. A pesar de ello, la influencia de estas escuelas permaneció en el tiempo, influyendo posteriormente en corrientes políticas (principalmente katarismo e indianismo¹⁶).

15 En la primera mitad del Siglo XX, surgieron las escuelas indígenas, que fueron un modelo de formación escolar comunitaria desde los ayllus que surgen desde y para la comunidad indígena, recuperando el tejido organizacional y los saberes ancestrales, teniendo como precursores a Avelino Siñani y Elizardo Pérez. En el 2010, el gobierno del M.A.S.-I.P.S.P. reconoce su legado, nombrando la ley 070 “Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez”

16 A partir de la década de los setenta en Bolivia, existen diferentes corrientes indianistas y kataristas, siendo la primera una corriente más radical. (García Linera, 2008) Comprender la complejidad

Desde el punto de vista de las propuestas socioeconómicas, las décadas de los ochenta y noventa, mostraron el progresivo agotamiento de las propuestas de industrialización por sustitución de importaciones, el estancamiento económico, el aumento de la deuda externa, procesos inflacionarios, el desempleo estructural y la pobreza extrema, con el consecuente incremento de las conflictividades políticas y sociales.

En este sentido, Bolivia fue el primer país latinoamericano en implementar las medidas neoliberales bajo un sistema formalmente democrático mientras que, en la mayoría de los países de la región, éste se impuso bajo regímenes dictatoriales¹⁷.

En lo que concierne la educación superior, la difusión del neoliberalismo en Abya Yala produjo efectos duales: mientras por un lado se concretan políticas privatizadoras, bajo lógicas mercantiles, por otro, las décadas de los ochenta y noventa son también vistas como el período de transición hacia las reformas multiculturales que, para los pueblos indígenas y afrodescendientes, constituyeron una serie de avances legales y políticos considerables, particularmente en la institucionalización de la educación intercultural bilingüe.

Las reformas multiculturales de Bolivia son entendidas como una etapa de ampliación de derechos individuales y colectivos, que pueden coexistir con el marco del sistema neoliberal. En este período, mientras se agudizaban las tensiones y contradicciones sobre los efectos del modelo económico y su impacto socioeconómico y político, el debate sobre la

de estas posiciones contribuye al posicionamiento político e intelectual sobre las políticas de los gobiernos del Proceso de Cambio, particularmente, desde la aprobación de la nueva constitución política. (Stefanoni, 2009)

17 Tras años de terrorismo de estado y regímenes dictatoriales, en Bolivia el retorno de la democracia había coincidido con el restablecimiento del M.N.R. en el gobierno. Sin embargo, el M.N.R. a partir de la década de los ochenta y noventa había sufrido los efectos de un “transformismo” político, interiorizando las recetas y la filosofía neoliberal. En este orden de ideas, la presidencia de Víctor Paz Estenssoro (1985-1989) Jaime Paz Zamora (1989-1993) Gonzalo Sánchez de Lozada (1993-1997), fueron el símbolo de la transformación política boliviana, particularmente del M.N.R., entre el agotamiento de su hegemonía política y los primeros síntomas de una crisis sistémica de la clase política boliviana tradicional, destinada a expandirse a finales del Siglo XX y comienzos del Siglo XXI, dando espacio a una nueva propuesta política.

educación superior intercultural se consolidó como propuesta política de los movimientos indígenas.

Mientras se implementaban las políticas de ajustes neoliberales y las reformas de “segunda y tercera generación” del Consenso de Washington¹⁸, se adoptó un programa de reforma en el campo de la educación, cuyo propósito fue transformar el entero sistema educativo boliviano, en todos sus niveles. De manera que, a casi cuarenta años de la reforma educativa impulsada por el M.N.R. a lo largo de la Revolución Nacionalista (1955), en julio de 1994 fue aprobada la Ley 1565 de Reforma Educativa, la última reforma estructural de la educación¹⁹ antes de la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez de 2010.

Con esta reforma se propuso superar las limitaciones y carencias del período nacionalista, con relación a la reducción del analfabetismo, la brecha de acceso a la educación entre contextos urbanos y rurales, la exclusión de facto de las comunidades indígenas y campesinas. Para ello, se plasmaron políticas dirigidas a mejorar la formación de maestros y para la elaboración de materiales didácticos pertinentes para los contextos educativos. Lo cual, en contextos indígenas y rurales, se tradujo en un esfuerzo institucional para reconocer la importancia del componente lingüístico y los saberes ancestrales de las comunidades indígenas.

Desde la lógica del multiculturalismo neoliberal, definió pasos para la construcción del modelo de educación intercultural plurilingüe. A lo largo de este proceso, los pueblos y nacionalidades indígenas hicieron un uso “estratégico” de estos avances legales e institucionales desde el estado-nación para avanzar en su propuesta política, orientada a la

18 Este término fue acuñado por el economista estadounidense John Williamson en 1989; normalmente se asocian a esta fórmula unas políticas específicas y miradas que los gobiernos de esta tendencia política y económica implementan: en lo específico, se trata de una serie de medidas económicas, como un plan de reducción del déficit y de la deuda, la privatización de las empresas públicas, la desregulación de las industrias clave, y la liberalización del sector comercial y financiero. En particular ‘las reformas de primera generación introducen la liberalización de los mercados internos, la apertura externa de la economía, las privatizaciones y la flexibilización de los mercados laborales. Las de segunda generación imponen políticas sociales focalizadas (subsidios a los sectores más frágiles) y las de tercera, concesiones de los servicios públicos, autonomía del poder judicial y descentralización’.

19 El texto de la Ley 1565 de Reforma educativa, del 7 julio de 1994 es disponible en: Bolivia: Ley de Reforma Educativa, 7 de julio de 1994 (lexivox.org)

plurinacionalidad y la interculturalidad; lo cual, en buena medida, se refleja también en la demanda de un modelo de educación superior intercultural.

A diferencia de la reforma educativa de la Revolución Nacionalista, que estaba orientada hacia una homogenización cultural en Bolivia en torno a la figura criollo-mestiza, con la reforma de 1994 se promulgó el reconocimiento del plurilingüismo y de la diversidad étnica como elementos centrales e innovadores. En el texto de la reforma se incorporaron conceptos claves como el bilingüismo, plurilingüismo, multiculturalismo e interculturalidad que, en la práctica institucional educativa, asumían el reconocimiento de la diversidad cultural por parte del estado, constituyéndose así en un país multiétnico y multicultural.

Sin embargo, la interculturalidad, principio introducido en la reforma educativa quedó solamente en el papel y en el discurso institucional, mientras que se mantenían las principales contradicciones del orden excluyente neoliberal, las asimetrías y el racismo institucional, que contribuyeron a la exacerbación de las tensiones políticas y sociales. Ésta se empleaba, a menudo, como sinónimo del multiculturalismo, lo cual demuestra la vigencia de la distinción entre interculturalidad funcional e interculturalidad crítica (Tubino, 2005).

Pese a las limitaciones conceptuales sobre interculturalidad y multiculturalismo, la reforma avanzó en las políticas educativas orientadas a las diferencias étnicas y culturales. En este sentido, se constituyó como un primer paso para el planteamiento de la educación superior intercultural indígena en Bolivia y, de manera paralela, se fortalecieron los procesos organizacionales de los pueblos y nacionalidades indígenas.

En consecuencia, la etapa multicultural constituyó un hito fundamental para la articulación de procesos de educación intercultural indígena, gracias a la creación y consolidación de importantes espacios de formación para pueblos y nacionalidades indígenas. En este sentido, en Bolivia surgieron dos importantes experiencias pioneras de formación de educación superior intercultural indígena: el Centro de Investigación en agroecología (AGRUCO)²⁰ y el Programa de Formación en Educación Intercultural

20 Para más información, es posible consultar: CENTRO DE INVESTIGACIÓN AGROECOLOGÍA UNIVERSIDAD COCHABAMBA (AGRUCO) | Universidad Mayor de San Simón (umss.edu.bo)

Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes)²¹, ambos en la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba (UMSS). Sus actividades formativas se orientaban hacia el fortalecimiento de la identidad y la educación superior indígena en diferentes componentes.

En este proceso, la lengua y la cultura constituían núcleos esenciales para la configuración de la identidad indígena, en el planteamiento intercultural. Entre sus estudiantes también había niveles diferenciados de dominio de la lengua indígena; por lo cual, los estudiantes estaban en proceso de recuperación de la lengua, implementándose, de esta manera, programas de revitalización y acompañamiento en “lengua indígena”, donde la presencia de docentes en lenguas indígenas estaba coordinada por el doctor Pedro Plaza, destacado lingüista que había contribuido a la “normalización” de la lengua quechua.

En síntesis, la década de los noventa no se limitó solamente a la implantación de políticas neoliberales, sino que también introdujo algunos avances legales e institucionales para la formación intercultural indígena, adquiriendo nuevos significados. En este sentido, los programas del PROEIB y AGRUCO de Bolivia contribuyeron a la formación intercultural indígena, con importantes avances conceptuales sobre la interculturalidad, que incluyen aportes para los componentes programáticos y pedagógicos en la formación de profesionales en educación intercultural indígena, así como en el fortalecimiento de los procesos organizacionales de los pueblos y nacionalidades indígenas en la articulación de un nuevo proceso político.

4. La interculturalidad en la práctica: un análisis preliminar de las experiencias universitarias indígenas de la Unibol Quechua “Casimiro Huanca” y de la Unibol Aymara “Tupak Katari”

A diferencia de otros procesos políticos de la región²², la apuesta por la educación superior intercultural surgió de manera orgánica desde los pueblos y nacionalidades indígenas en conjunto con los gobiernos del M.A.S.-I.P.S.P. Con la llegada del M.A.S.-I.P.S.P. se implementó un ambicioso programa

21 Para más información, es posible consultar: Historia – Centro Interdisciplinario PROEIB Andes

22 Por ejemplo, la experiencia de la Universidad Amawtay Wasi en Ecuador y la Universidad Autónoma Indígena Intercultural en Colombia presentan relaciones diferentes entre los movimientos indígenas y el estado.

de reformas²³ como intento de superación de las políticas neoliberales y del multiculturalismo, e inicio de un proceso descolonizador bajo los principios de la plurinacionalidad e interculturalidad. En el campo de la educación, la Ley 070 Avelino Siñani – Elizardo Pérez de 2010 interioriza diferentes demandas históricas de los pueblos y nacionalidades indígenas, entre ellas, plantea la construcción de un modelo de educación pública, democrática, participativa, comunitaria, intercultural, descolonizadora y de calidad.

La apuesta por la interculturalidad se incluyó, de manera transversal, en todos los niveles educativos de las instituciones convencionales públicas y privadas:

La Ley 070, entonces habla de que la interculturalidad ahora no es sólo para indios, es para todos. Todos, todos tienen la obligación de conocer su idioma materno y un idioma dos que sería el indígena. Dependiendo de quién sea, digamos, si estás en La Paz en la palabra es castellano, pero esta es una región que pertenece a las regiones aymara. Por lo tanto, los chicos que aprenden castellano, su primera lengua, su segunda lengua obligatoria es el aymara y ahí se articula el currículum intercultural. (entrevista J.S., 2023)

En materia de educación superior, el artículo 60 de la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez estableció que las universidades indígenas “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”. (Ley 070 de 2010, Avelino Siñani y Elizardo Pérez)

Contrastando lo establecido por la Ley 070 con las posiciones de las diferentes personas entrevistadas en Bolivia en 2023, se evidenció que todos éstos coinciden en que la descolonización se materializa en el ámbito del conocimiento: para ello, fue necesario generar una nueva institucionalidad y normatividad que introdujera medidas concretas de liberación del sistema

23 En Bolivia, el período de transición política posneoliberal (Prada, 2011, Dávalos 2012) culmina su primer momento con la reforma de la Constitución Política aprobada en febrero de 2009, con que se constituye oficialmente como un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías (art.1 de la Constitución Política de Bolivia).

colonial en el ámbito de la educación, implementando la creación de un sistema de educación pertinente para los pueblos y naciones indígenas.

Cabe mencionar que, de manera previa, el Decreto Supremo No 29.664 de 2008, había instituido las tres universidades (3) Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales Productivas - UNIBOL, estableciendo sus fundamentos, naturaleza jurídica, estructura curricular y financiamiento, bajo la creación de un sistema de educación superior intercultural y descolonizador, especialmente para pueblos y naciones indígenas. Estas universidades, cuyo marco legal se rige en un estatuto especial, se diferencian de las universidades autónomas y privadas convencionales, tanto en términos de financiación, así como en la propuesta pedagógica y evaluativa por parte del Ministerio de Educación.

Cabe mencionar que, en los últimos años, estas tres universidades han sufrido limitaciones en términos de autonomía administrativa, académica y financiera, dado que desde el estado se han venido imponiendo restricciones, bajo lógicas de eficiencia y eficacia, e instrumentos evaluativos que han disminuido el alcance de su propuesta descolonizadora:

(...) En febrero 2017 ha habido otro Decreto Supremo modificatorio 3079²⁴ dictado por nuestro gobierno, el cual nos ordena o nos hace que nosotros hagamos una reingeniería académica, financiera, productiva, técnica. Esto, pues hemos ido trabajando según nuestro decreto (...) (Entrevista A.R., 2023)

Por su parte, en el componente financiero, las universidades interculturales indígenas se rigen bajo un régimen especial diferenciado respecto a las demás instituciones de educación superior:

(...) Por ejemplo, las tres universidades indígenas, han sido creadas por Decreto Supremo, pero no están elevadas al rango de ley. Y esa es una demanda fuerte de las universidades indígenas, porque al no estar elevadas al rango de ley, no tenemos recursos de participación tributaria, digamos que el Estado tiene que dar a las universidades autónomas. El Estado a ellas les da un recurso, un porcentaje del recurso del estado. Tiene que dar sí o sí parte de las regalías que entran al estado, pero a las

24 Decreto Supremo 3079, 8 de febrero de 2017

universidades indígenas no les dan esos recursos porque están creadas por un Decreto Supremo que no está todavía dentro de este sistema de repartición de recursos. (entrevista G.L., 2023)

En ese sentido, los gobiernos del M.A.S.-I.P.S.P. dispusieron que la financiación de las tres universidades interculturales indígenas dependiera de los Impuestos Directos de Hidrocarburos (en adelante, IDH) a través de la recaudación por parte del Fondo de Desarrollo Indígena. Lo cual, evidentemente, genera dependencia de la renta del estado derivada de las fluctuaciones económicas nacionales e internacionales.

Adicionalmente, ante la actual crisis económica y social de Bolivia que se presenta como preludio de una mayor austeridad fiscal, junto al clima de polarización política al interior del M.A.S.-I.P.S.P., se entreve una incertidumbre frente a la sostenibilidad financiera de estas instituciones, lo cual ha conllevado a que sus autoridades demanden al estado mayores garantías:

Por eso estamos ahora luchando de que, por ejemplo, en cuestiones económicas esto tiene muy pocos recursos, como universidad, a comparación de las otras universidades que manejan demasiada cantidad de dinero que son los recursos del IDH aquí solamente fondo indígena, entonces todavía es una limitación grande, para su funcionamiento, las tres universidades se reparten el 15% de los IDH, cada una está con el 5%. (entrevista A.M., 2023)

Por otro lado, la creación de estas universidades se orientó hacia tres macrorregiones del país: en la Sierra se había instituido la Universidad Indígena Boliviana (Unibol) Aymara “Tupak Katari”, en el Trópico de Cochabamba la Unibol Quechua “Casimiro Huanca” y, finalmente, en las Tierras Bajas, la Unibol Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguiki Tüpa”²⁵. Las cuales ofrecen diferentes niveles de cursos de lengua (aymara,

25 Las tres universidades interculturales deben sus nombres a figuras representativas de las luchas anticoloniales de las tres principales naciones indígenas aymara, quechua y guaraníes: Tupak Katari fue un símbolo del pueblo aymara contra el dominio español, sus últimas palabras antes de su condena a muerte fueron: “Volveré y seré millones”; Casimiro Huanca fue un líder sindical de la Federación de Chimoré, asesinado en 2001 durante la presidencia de Fernando Quiroga; Apiaguiki Tüpa fue un líder del pueblo guaraní, quien protagonizó un levantamiento indígena contra el estado boliviano a finales

quechua o guaraní) y admiten estudiantes pertenecientes a otros pueblos y nacionalidades indígenas (entrevista M.M., 2023). Sin embargo, su presencia es minoritaria y no se garantiza la enseñanza y perfeccionamiento de su lengua originaria, a pesar de que la nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia reconoce a las lenguas de los 36 pueblos y naciones indígenas.

Otra dificultad adicional, es la contratación de profesionales y docentes que manejen la lengua originaria (entrevista A.R., 2023), determinando que buena parte de las actividades académicas de las universidades interculturales indígenas fueran en lengua castellana. Por consecuencia, la mayoría de las asignaturas, las lecturas y materiales pedagógicos son en castellano:

(...) excepto que el docente, en algún momento, crea algunos contenidos pedagógicos y didácticos en quechua, pero fuera de eso, ni los libros podemos encontrar. (...) Sigue siendo una de las grandes debilidades dentro del modelo; creo que también es a nivel general, en tema de modelo educativo en Bolivia. (entrevista, A.M., 2023)

Adicionalmente, no todos los docentes tienen formación en educación intercultural; quienes la tienen en su mayoría son pedagogos o licenciados en ciencias sociales, por lo tanto, no todas las áreas del conocimiento abordan el tema de la educación intercultural en su proceso formativo: “no hay una cultura en la cual un docente de una ingeniería aborde esto de la interculturalidad en el proceso de hacer, digamos, entonces hay esa falencia porque más de la parte social son los que están involucrados en esto.” (entrevista G.L., 2023)

Otra dificultad relacionada con el tema de la lengua reside en la realización del trabajo de grado por parte de los estudiantes. En el modelo pedagógico, se establece que éste debe ser redactado en la lengua originaria de la universidad:

(...) sin embargo, hay estudiantes también que vienen de otras naciones, pueblos indígenas originarios de la Amazonía, Yurakare y Yuqui. Ellos no llegan a dominar la lengua, solo algunos llegan a hablar con un nivel

del Siglo XIX: fue fusilado en 1892.

básico-intermedio, (...), pero igual tienen que hacer la tesis en quechua. Entonces acuden a una ayuda y los docentes entran al acompañamiento de más cerca con ellos. (entrevista M.M., 2023)

Lo anterior devela una hegemonía cultural y lingüística de los tres principales pueblos indígenas del país, la existencia de asimetrías y un posible encubrimiento de las demás lenguas y culturas de otras naciones indígenas.

De otra parte, un elemento importante a destacar en las universidades interculturales indígenas es el modelo pedagógico, basado en la “*chakana*” para los quechua o “*Jach’a Qhana*” para los aymaras, es:

(...) Un código que tiene la forma de una cruz andina escalonada que para los pueblos andinos expresa/sintetiza la totalidad. En quechua *chaka* quiere decir puente que une los extremos, norte-sur, oriente-occidente. Simboliza, sintetiza la comunidad cósmica, la existencia, y dentro de ella a la comunidad humana. Es la expresión del equilibrio y comunión entre la noche y el día, varón y mujer, finito e infinito, materia y espíritu, sol y luna (...). (Mamani, 2023)

Bajo esta filosofía se intenta articular la malla curricular como un esfuerzo para concretar un modelo pedagógico intercultural, que se traduce en apuestas socio-comunitarias y productivas:

La *chakana* un ordenador para poder visibilizar la integralidad de lo que tendría que ser la educación desde varios ámbitos, dimensiones en este caso que nosotros vemos: una dimensión territorial, una dimensión social productiva, una dimensión económica, otra dimensión de gobernabilidad. Con un efecto no solamente cognitivo, sino también de interacción permanente con la comunidad (...)” (entrevista G.L., 2023)

Este modelo pedagógico tiene un componente altamente práctico, dado que el 60% de las actividades formativas son de carácter empírico, mientras que el restante 40% corresponde a lo teórico. Si bien esto podría significar una apuesta por rescatar y tecnificar las labores que cotidianamente se desarrollan al interior de las comunidades indígenas, sin perder la conexión espiritual con la tierra, también ha sido un posible

factor de deserción por parte de los estudiantes, especialmente de los que provienen de las ciudades, ya que se consideran “explotados”, dado que ellos mantienen un vínculo diferente con la tierra y no están acostumbrados a los ritmos de vida del campo:

(...) Uno de los factores para tema de deserción también muchos se van porque aquí dentro del modelo de educación, como se encuentra el 60% de práctica. Entonces, eso hace que los estudiantes, o sea, se sienten más cómo se dice explotados, o sea, trabajo y trabajo. (entrevista A.M., 2023)

Es importante mencionar que estas universidades ofrecen a todos los estudiantes un programa de beca completo, que incluye internado y colegiatura, residencia y alimentación (entrevista A.M., 2023), por lo cual el trabajo práctico también es una forma de contribuir a la economía y el mantenimiento de la universidad.

Al interior de estas universidades se aboga por elementos como: el productivo, donde no solamente forma en conocimientos y competencias técnicas, sino también apuesta para generar emprendimientos en sus comunidades que, entre otras cosas, representa uno de los requisitos de acceso a la formación universitaria; el comunitario, que recuerda el vínculo de estudiantes, docentes y autoridades con sus comunidades de origen, lazos que la universidad en su proceso formativo quiere mantener con las comunidades más alejadas del país o con núcleos urbanos, que la migración ha desplazado de sus tierras y comunidades.

Adicionalmente, otro elemento a destacar en el modelo pedagógico es la interacción comunitaria a través de la investigación aplicada en todas sus etapas:

Porque el estudiante, desde el primer año que empieza ya hace un diagnóstico²⁶ Para eso sale a su comunidad. Empieza a relacionarse con la organización social y hace el diagnóstico comunitario. A partir de ahí,

26 (...) En el primer año tienen que desarrollar diagnósticos territoriales de desarrollo integral. Quiere decir que los estudiantes, a través de metodologías y herramientas diseñadas por la Universidad para hacer interacción comunitaria, van a sus comunidades y ellos realizan un diagnóstico en ámbitos sociales, productivos, organizacionales, medioambientales, de cambio climático, entonces es una gama bastante integral de interacción comunitaria con diferentes actores locales (...) (entrevista G.L., 2023)

empieza ya a formular su investigación, la necesidad de investigación, la necesidad de implementar algún emprendimiento. Ahí es donde hace el mayor vínculo posible con la comunidad, además que él viene de esas comunidades, además que viene con una certificación de la comunidad, la cual es requerida para la admisión del estudiante. (Entrevista A.R., 2023)

En las universidades interculturales indígenas hay estudiantes procedentes de diferentes territorios y regiones del país, por lo cual, en el trabajo de emprendimiento a realizarse con la comunidad de procedencia, se pueden presentar posibles dificultades en la aplicación de las técnicas aprendidas y en la producción, debido a diferencias climáticas, hidrológicas, biogeográficas, morfológicas y socioeconómicas.

Finalmente, se rescata el valor de la práctica como vehículo para el desarrollo de las comunidades, implementada como un medio para la interacción entre la universidad y las comunidades a través de sus estudiantes y docentes: se deduce una intencionalidad específica en afianzar este vínculo, en que, por medio de la reciprocidad el estudiante lleva a la universidad los conocimientos que se originan en su comunidad; en la universidad éstos se fortalecen, se transforman, se tecnifican y son devueltos a la comunidad a través de los ejercicios investigativos aplicados, nutriéndose por tanto esta relación permanente. Esta interacción es un elemento diferenciador importante con las universidades convencionales ya que el conocimiento se produce en contexto y es dialógico.

5. Conclusiones

En el presente artículo se ha presentado un avance de la reflexión académica de una tesis doctoral sobre los aportes de la educación superior intercultural indígena en Bolivia, como horizonte para la descolonización, en el marco del planteamiento de un Estado Plurinacional.

En Bolivia la apuesta por la interculturalidad viene transitando desde varias décadas, como parte integral de los proyectos políticos de los pueblos y nacionalidades indígenas intentando concretizarse en prácticas educativas, como las universidades interculturales indígenas.

No obstante, se observó que, en este país, la apuesta intercultural en la educación superior se aleja de los planteamientos de las perspectivas decoloniales en tanto que su apuesta está dirigida por la toma y el ejercicio

del poder. En este sentido, con el triunfo del M.A.S.-I.P.S.P., los pueblos y naciones indígenas han podido implementar cambios constitucionales y normativos que, en el campo de la educación superior, se han traducido en la creación de una nueva institucionalidad a nivel de políticas públicas.

Por el contrario, las perspectivas decoloniales conciben la interculturalidad afuera de la institucionalidad estatal, la cual debería surgir de un proceso desde abajo. Con esto, no pretendemos determinar que una de las dos posiciones deba imponerse sobre la otra de forma dogmática; al contrario, precisamente, con esta reflexión, queremos esbozar la existencia de diversos caminos que pueden conllevar a la discusión de la interculturalidad, develando tensiones y diferencias.

Con la creación de las universidades interculturales indígenas, el mayor esfuerzo institucional se ha dirigido hacia la recuperación de las lenguas e identidades indígenas, en el reconocimiento de la *otredad* indígena y en el interaprendizaje mutuo.

El modelo educativo creado en las tres universidades interculturales indígenas, representado por la *chakana*, es en sí una apuesta por la descolonización, en cuanto incluye las cosmovisiones indígenas y lleva a cabo la *praxis* de la interculturalidad, a partir de la creación y fortalecimiento de un modelo pedagógico, productivo y socio comunitario. Sin embargo, la reflexión teórica y filosófica de la interculturalidad no se refleja de forma tan profunda como en otros contextos de Abya Yala.

El diálogo intercultural se visibiliza especialmente en la interacción con el territorio y la procedencia territorial, a través de las investigaciones aplicadas y los proyectos productivos con las comunidades. Pero no es igualmente claro cómo éste se materializa en el modelo formativo, por ejemplo, en proporcionar herramientas de interlocución con las demás naciones indígenas o en la interacción de los saberes ancestrales con los conocimientos de la modernidad occidental hegemónica.

Aunque las universidades hayan realizados grandes esfuerzos para la formación de maestros, la labor docente encuentra desafíos en la práctica intercultural debido a que no todos los docentes están igualmente capacitados y sensibilizados en la importancia de la revitalización de la lengua, cultura y conocimientos indígenas.

Esto se traduce en que, en algunos casos, impartan los contenidos de las asignaturas en lengua castellana y, adicionalmente, se prioricen conocimientos técnico-científico con un enfoque similar a las universidades convencionales. No obstante, se visibiliza también el compromiso con la práctica intercultural desde el enfoque pedagógico y la labor docente en la creación e implementación de cursos que condensan los saberes indígenas y el respeto por la Madre Tierra como, por ejemplo, en temáticas relacionadas con recursos naturales, gestión ambiental, la sostenibilidad, agroforestería ecológica comunitaria.

Las universidades indígenas posibilitan el acceso y la permanencia de los estudiantes convirtiéndose en una oportunidad y un logro no solo para ellos sino para muchas comunidades que históricamente han sido negadas e invisibilizadas, y que no cuentan con los recursos económicos suficientes para que sus jóvenes se formen en las universidades convencionales.

Por tanto, las universidades indígenas intentan garantizar igualdad de condiciones para todos los estudiantes que acceden, reconociendo la pluralidad de sus contextos, las diferentes condiciones socioeconómicas, el grado de autorreconocimiento como sujeto indígena, así como su lengua.

Sin embargo, también existe el riesgo que se genere un desarraigo con sus comunidades de origen, puesto que, la formación tiene una duración de cinco años, y los estudiantes están internados durante este tiempo. Lo cual produce que algunos de ellos, después de su formación universitaria, no quieran devolverse a sus comunidades, ya sea por falta de oportunidades laborales en sus territorios o porque los conocimientos técnicos adquiridos en sus planes de estudio son más pertinentes en los territorios de acogida.

De acuerdo con lo abordado hasta ahora, podríamos concluir que la interculturalidad se configura como un concepto y práctica en disputa, dado que no es una categoría con un sentido unívoco, sino que cuenta con múltiples significados de acuerdo con el actor que lo teoriza y el lugar donde ésta se pone en práctica, generando tensiones y contradicciones entre los diferentes agentes del estado-nación, pueblos, naciones y universidades interculturales indígenas.

Referencias

- Bunge, M. (2007). *Buscar la filosofía en las ciencias sociales, México: Siglo XXI*.
- Cajías de la Vega, B. (1998), 1955: De una educación de castas a una educación de masas, en Revista Ciencia y Cultura n.3 La Paz jul. 1998, disponible en: a08.pdf (scielo.org.bo)
- Castro-Gómez, S., Grosfoguel R. (2007) El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- De Sousa Santos, B. (2007), La Universidad en el siglo XXI, Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad, Cides-Umsa, Asdi y Plural editores, La Paz, disponible en: universidad_siglo_xxi-.pdf (boaventuradesousasantos.pt)
- De Sousa Santos, B. (2010), Descolonizar el saber, reinventar el poder, Ediciones Trilce, Extensión Universidad de La República, Montevideo, disponible en: Descolonizar el saber_final - Cópia.pdf (boaventuradesousasantos.pt)
- Echeverría, B. (2011), La modernidad desde América Latina, en 'Crítica de la modernidad capitalista', Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia, 2, La Paz, p. 201-290;
- Estado Plurinacional de Bolivia (2008), Decreto Supremo N.29.664, 2 de agosto 2008, disponible en: decreto_supremo_29.664-2008.pdf (unesco.org)
- Estado Plurinacional de Bolivia (2010), Ley de la educación No.070 "AVELINO SIÑANI - ELIZARDO PÉREZ", disponible en: LEY_070_AVELINO_SINANI_ELIZARDO_PEREZ.pdf
- Estado Plurinacional de Bolivia (2017), Decreto Supremo 3079 de 2017, 8 de febrero 2017, disponible en: Bolivia: Decreto Supremo Nº 3079, 8 de febrero de 2017
- Fanon, F. (1963), Los condenados de la tierra, 1963, Fondo de Cultura Económica, México, D. F.

- Fornet-Betancourt, R. (2001), Transformación intercultural de la filosofía, Desclée de Brouwer, Bilbao
- Fornet Betancourt (2003) Interculturalidad: asignatura pendiente de la filosofía latinoamericana. Para una revisión crítica de la filosofía latinoamericana reciente. en Erasmus: Revista para el diálogo intercultural, ISSN 1514-6049, ISSN-e 1514-6049, Vol. 5, Nº 1-2, 2003 (Ejemplar dedicado a: FILOSOFÍA DE LA LIBERACIÓN. Balance y perspectivas 30 años después)
- Gadamer, G. (1977). Verdad y Método I, Sígueme Salamanca, Salamanca.
- Gadamer, G. (1997), El giro hermenéutico, Madrid: Cátedra.
- García Linera, Á., et al. (2008) Sociología de los Movimientos Sociales en Bolivia. Estructura de movilización, repertorios culturales y acción política, AGRUCO, Plural Editores, National Centre of Competence in Research North South, LA Paz
- González Casanova, P. (2006), El colonialismo interno, Sociología de la explotación, Biblioteca digital, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, colonia.pdf (clacso.edu.ar)
- Grosfoguel, R. (2013) Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatros genocidios/epistemicidios del largo Siglo XVI, Tabula Rasa, No.19, Bogotá. pp. 31-58
- Habermas, J. (1987). *Dialéctica e Hermenêutica*. Porto Alegre: L&PM
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus.
- Iño de Souza, W. (2013), Una mirada a las reformas educativas y la formación de la ciudadanía en Bolivia (Siglo XX y XXI), ALTERIDAD. Revista de Educación, vol. 12, núm. 2, pp. 144-154, 2017 Universidad Politécnica Salesiana, Una mirada a las reformas educativas y la formación de la ciudadanía en Bolivia (Siglo XX y XXI) (redalyc.org)
- Ipiña Melgar, E. (2013), Cien años de reformas educativas: 1910-2010. En revista Estudios Bolivianos [online]. 2013, n.18, pp. 15-34. ISSN 2078-0362.

- Lander, E. (2000), La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas, Clacso, Buenos Aires
- López, P. (2016), Diez mitos sobre el discurso del 'proceso de cambio' en Bolivia a diez años de su despliegue, publicado el 09 de febrero de 2016, disponible en: <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=208716>
- Maldonado Torres, N. (2007) On the coloniality of being: contributions to the development of a concept, *Cultural Studies*, 21, pp. 240-270, 2007
- Mamani, M. (2023), Enseñanza universitaria desde la perspectiva intercultural, [diapositivas de powerpoint] presentadas en "Diálogos interculturales para una convivencia pacífica" 2do Seminario Interno. Experiencias de diálogo intercultural: Voces de lideresas y líderes, Grupo Especial de Trabajo CLACSO / ReLEEI, 25 de octubre 2023.
- Martín-Barbero, J, Herlinghaus, H. (2000): Contemporaneidad latinoamericana y análisis cultural, Vervuert, Iberoamericana.
- Memmi, A. (1971), Retratos del colonizado, precedido por retrato del colonizador, Cuadernos para el Diálogo, Madrid
- Mato, D. (2018) Diversidad cultural e interculturalidad en la III conferencia regional de educación superior -CRES 2018, en "Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina" Coordinado por Daniel Mato. Caracas: UNESCO – IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba
- Mignolo, W. (2002) Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal.
- Mignolo, W. (2003), Los estudios culturales: geopolítica del conocimiento y exigencias/necesidades institucionales, *Revista Iberoamericana*, Vol. LXIX, Núm. 203, Abril-Junio 2003, pp 401-415
- Mignolo, W. (2007) La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial, Editorial Gedisa, Barcelona
- Obando, S., Moore, C. y Múnera, L., (2018). *Los saberes múltiples y las ciencias sociales y políticas, Unijus, Universidad Nacional de Colombia.*

- Porto Gonçalves, C. (2021), Abya Yala, disponible en: ABYA YALA | Universidade de São Paulo
- Prada, R. (2013), Horizontes del Estado Plurinacional, en “Más Allá del Desarrollo”, Grupo Permanente de Trabajo sobre Alternativas al Desarrollo, Fundación Rosa Luxemburg/Abya Yala, Quito, disponible en: mas-alla-del-desarrollo_30.pdf
- Presidencia de la República de Bolivia, Ley de Reforma Educativa No.1565, 7 de julio de 1994, disponible en: Bolivia: Ley de Reforma Educativa, 7 de julio de 1994
- Quijano, A. (2014) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, en “Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder”. Buenos Aires: CLACSO, 2014, disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Reinaga, F. (1970), La revolución india, La Paz-Bolivia, Edición Fundación Amáutica Fausto Reinaga, 2da edición 2000.
- Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la interpretación*. Discurso y exceso de sentido, México: Siglo XXI.
- Rivera Cusicanqui, S. Violencias (re)encubiertas en Bolivia, La Mirada Salvaje, Editorial Piedra Rota, 2010, La Paz
- Samanamud, J. (2023) La descolonización de la educación: El “modelo” Educativo Socio-Comunitario Productivo (MESCP), Editorial del Estado Plurinacional de Bolivia, La Paz
- Stavenhagen, R. (1963) “Clases, colonialismo y aculturación. Ensayo sobre un sistema de relaciones interétnicas en Mesoamérica” en América Latina. Revista del Centro Latinoamericano de Investigaciones en Ciencias Sociales (Río de Janeiro) Año VI, N° 4, octubre-diciembre.
- Stefanoni, P. (2008), Indianisation du nationalisme ou refondation permanente de la Bolivie, en AAVV «La Bolivie d’Evo. Démocratique, indianiste et socialiste?», Centre Tricontinental, Louvain-la-Neuve, 2008
- Svampa, M. (2008), Evo ou l’articulation du « communautaire-indigène » au « national-populaire (...), en aavv, « La Bolivie d’Evo. Démocratique,

indianiste et socialiste ? » Centre Tricontinental, Louvain-la-Neuve, 2008

Tubino, F. (2005), La interculturalidad crítica como proyecto ético-político, Encuentro continental de educadores agustinos, LAINTERCULTURALIDADCRÍTICACOMOPROYECTOÉTICO.pdf (oalagustinos.org)

Wallerstein, I. (1997) El espaciotiempo como base del conocimiento, Análisis Político No.32, Universidad Nacional de Colombia, Septiembre/Diciembre 1997, disponible en la página: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/colombia/assets/own/analisis32.pdf>

Zavaleta, R. (1982) Problemas de la determinación dependiente y la forma primordial, en América Latina: desarrollo y perspectivas democráticas, San José de Costa Rica, FLACSO, pp. 55-83, disponible en la página: <http://www.flacsoandes.edu.ec/biblio/catalog/resGet.php?resId=13114>