

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN
MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL**

PROGRAMA DE DOCTORADO:

**EDUCACIÓN SUPERIOR PARA LA INTEGRACIÓN Y
EL DESARROLLO HUMANO Y SOSTENIBLE EN
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE**

TESIS DOCTORAL

**TÍTULO: CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD Y LA
ALTERIDAD EN LA UNIVERSIDAD GUARANÍ Y DE
PUEBLOS DE TIERRAS BAJAS “APIAGUAIKI TÜPA”
EN BOLIVIA**

AUTORA: D^{ña} JENNY CAROL AMPUERO JUSTINIANO

**DIRECTOR: D^r. JESÚS APARICIO GERVÁS
CODIRECTORA: D^{ra}. M^a. ÁNGELES DELGADO**

Valladolid (España) noviembre de 2012



Agradecimientos...

*A mis hijos **Camilo, Fabián y Anahí** por el amor, por las horas robadas, por compartir conmigo los logros y sueños de este proyecto, por su comprensión y compañía en los momentos tristes, por los cafés a media noche para que resistiera en el duro trabajo de redacción final del texto...por su apoyo, pero sobre todo porque no me abandonaron en ningún momento!*

*A **Pepe** por el camino que recorrió a mi lado, porque me dio luz cuando caminaba en la oscuridad, por su constante incentivo a seguir adelante, por sus consejos, críticas constructivas, por la fe depositada en mí y porque pese a todo, aún se alegra de mis logros*

*A **Jesús Aparicio Gervás**, mi profesor guía, quien apostó por el proyecto y desde la distancia tuvo la prolijidad y minuciosidad de corregir el trabajo, por su increíble calidad humana e intelectual, por sus sabios consejos, por sus palabras de aliento en momentos personales muy duros, por su gran amistad y cariño de él y su hermosa familia...porque además me dio una lección de vida con el ejemplo de la suya... ¡Gracias Jesús!*

*A **Ma. Ángeles Delgado**, mujer de lucha, que confió y apoyo la idea desde un principio, que me acogió en Valladolid y me dio los consejos más oportunos, quien me abrió puertas en la forma de mirar la investigación, quien me proporcionó un norte, pero sobre todo, por ser una mujer valiente y con los pies bien puestos sobre la tierra, pero que también sabe volar... ¡Gracias!*

*A **Carlos Moya** y su generosa familia en Chile... por su gran experiencia, por sus apreciaciones, sus consejos, su compromiso social y quien construyó; en principio, las primeras líneas de esta investigación*

*A **Claudia** por su apoyo incondicional en la redacción del texto final, por su paciencia en la colaboración en el índice, tablas, por las horas compartidas, por su amor, por su comprensión en los momentos*

más difíciles y por las largas horas de tertulia en el lugar urbano más auténtico de Santa Cruz, “El Codo”...

*A **Rocío**, por su compañía, su amistad desinteresada y por el ejemplo de una vida auténtica*

*A mis amigos **Israela, Gabriel, Verónica, Paty, Chepi, Gary y Anita** por su apoyo, compañía y por estar a mi lado cuando más los necesité...*

*A **Marcia Mandepora** por su apoyo ilimitado a la realización de este trabajo, a las largas horas de plática que me destinó y que me ayudó a comprender un poco más el mundo guaraní*

*A **Abraham Tito**, por la valiosa información documental proporcionada*

Y; sobre todo, gracias infinitas a aquellos hombres y mujeres que me enseñaron una lección de vida solo siendo lo que son, a ese pueblo que compartió sus sueños y esperanzas:

Al pueblo Guaraní

INDICE

| | |
|---------------------------------------|-----------|
| A MANERA DE INTRODUCCIÓN | 25 |
|---------------------------------------|-----------|

BLOQUE I: INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

| | |
|-------------------------------|-----------|
| CAPÍTULO PRIMERO | 33 |
|-------------------------------|-----------|

| | |
|---|-----------|
| ¿POR QUÉ? Y ¿PARA QUÉ? DE LA INVESTIGACIÓN | 33 |
|---|-----------|

| | |
|-------------------------------|----|
| Motivaciones del estudio..... | 33 |
|-------------------------------|----|

| | |
|----------------------------------|----|
| Sobre el porqué del título | 37 |
|----------------------------------|----|

| | |
|--|----|
| Sobre el porqué del desconocimiento de esta temática | 40 |
|--|----|

| | |
|-------------------------------------|----|
| Contextualización del estudio | 42 |
|-------------------------------------|----|

| | |
|-------------------------------|-----------|
| CAPÍTULO SEGUNDO | 45 |
|-------------------------------|-----------|

| | |
|--|-----------|
| HIPÓTESIS, OBJETIVOS Y ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN | 45 |
|--|-----------|

| | |
|--|----|
| Planteamiento del Problema de investigación..... | 45 |
|--|----|

| | |
|-------------------------------------|----|
| Objetivos de la investigación | 48 |
|-------------------------------------|----|

| | |
|---|----|
| Situación / contexto de la investigadora..... | 49 |
|---|----|

| | |
|----------------------------|----|
| Población de estudio | 51 |
|----------------------------|----|

| | |
|---|----|
| Organización y análisis de la información | 52 |
|---|----|

| | |
|-------------------------------------|----|
| Estructura general del trabajo..... | 54 |
|-------------------------------------|----|

BLOQUE II: MARCO METODOLÓGICO**CAPÍTULO TERCERO****PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN 59**

| | |
|---|-----|
| Planteamiento de la Investigación..... | 59 |
| Orientación epistemológica..... | 60 |
| El razonamiento inductivo | 67 |
| Investigación cualitativa..... | 68 |
| Recursos metodológicos y técnicas empleadas | 70 |
| La investigación Etnográfica..... | 70 |
| Modalidad empleada | 74 |
| Técnicas empleadas..... | 77 |
| La observación participante y el trabajo de campo | 77 |
| La entrevista en profundidad..... | 80 |
| Procedimiento de la investigación..... | 82 |
| Fases de la investigación | 82 |
| Primera fase de estudio | 84 |
| Descripción general..... | 84 |
| Metodología y Técnicas empleadas | 88 |
| Sujetos de la investigación de la primera fase..... | 90 |
| Cronograma de la Primera fase del estudio..... | 103 |
| Sistematización de los resultados | 105 |
| Características de la segunda fase de estudio..... | 106 |
| Descripción general..... | 106 |
| Metodología y Técnicas empleadas | 106 |
| Procedimiento | 108 |

| | |
|---|-----|
| Sujetos de la investigación | 112 |
| Criterios de validez y fiabilidad de la investigación | 116 |
| Criterios de validez interna y externa..... | 116 |
| Criterios de validez interna | 117 |
| Criterios de validez externa..... | 118 |
| Criterios de confiabilidad | 119 |
| Criterios de confiabilidad interna..... | 119 |
| Criterios de confiabilidad externa | 120 |
| Triangulación de la información | 121 |

BLOQUE III: MARCO REFERENCIAL Y CONTEXTUAL

CAPÍTULO CUARTO

POBLACIÓN DE ESTUDIO: DIMENSIÓN GEOGRÁFICA, SOCIO ECONÓMICA E HISTÓRICA DE LA NACIÓN

INDÍGENA GUARANÍ 129

| | |
|--|-----|
| Bolivia: una gran diversidad cultural | 130 |
| Contextualización geográfica: La región del Chaco Boliviano..... | 133 |
| Extensión, ubicación y caracterización geográfica de la Universidad Indígena Guaraní..... | 133 |
| Los Pueblos Indígenas en Bolivia | 135 |
| Los Pueblos Indígenas en Bolivia en la legislación boliviana | 138 |
| Los Pueblos Indígenas de las Tierras Bajas | 140 |
| La Nación Guaraní: caracterización general | 144 |
| Datos poblacionales de las comunidades guaraníes en el Chaco boliviano..... | 150 |

| | |
|--|-----|
| Calidad de Vida..... | 157 |
| Estructura de la población guaraní por edad y sexo..... | 161 |
| Tasa global de fecundidad..... | 162 |
| Mortalidad Infantil..... | 164 |
| Educación en el pueblo Guaraní..... | 166 |
| La importancia de los conceptos "Tierra" y "Territorio"..... | 170 |
| La defensa histórica por la Tierra y el Territorio..... | 170 |
| Recuperación de las Tierras Comunitarias de Origen (TCOs)..... | 176 |
| Aspectos Económicos..... | 179 |
| Actividad ganadera..... | 180 |
| Actividad Agrícola..... | 181 |
| Actividad Forestal..... | 183 |
| Actividad de la Pesca..... | 183 |
| Hidrocarburos..... | 184 |
| Otras actividades..... | 186 |

BLOQUE IV: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO QUINTO

LA UNIVERSIDAD INDÍGENA GUARANÍ EN EL CONTEXTO BOLIVIANO Y LATINOAMERICANO 191

| | |
|--|-----|
| Declaraciones y Convenios mundiales del Siglo XX sobre el derecho a la Educación Indígena..... | 192 |
| Antecedentes en la creación de las Universidades Indígenas en América Latina..... | 204 |
| Experiencias de Universidades Indígenas en América Latina..... | 208 |

| | |
|--|-----|
| Ecuador- Universidad Amawta Wasi (UIAW) | 208 |
| México..... | 210 |
| Premisas de la educación en la UAIM | 213 |
| Universidad Indígena Intercultural (UII) de Michoacán | 214 |
| Colombia | 216 |
| Nicaragua – Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaraguense (URACCAN) | 220 |
| Nicaragua – Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) | 220 |
| Venezuela..... | 223 |
| Recuperando la lengua | 225 |

CAPÍTULO SEXTO

LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN BOLIVIA: REVISIÓN

CRÍTICA DE LAS DEMANDAS INDÍGENAS EN LA

HISTORIA DE BOLIVIA

| | |
|--|-----|
| Hitos Históricos en la educación indígena en Bolivia..... | 234 |
| Bolivia entre la Era de la Plata y la Era del estaño: exclusión, desigualdad e invisibilización indígena..... | 234 |
| La educación indígena en Bolivia: educación y asimilación | 241 |
| El nacimiento de una educación Indígena: las escuelas “ambulantes” | 243 |
| Primer Estatuto de Educación Indígena | 247 |
| La experiencia de la escuela indígena de Warisata | 249 |
| Reivindicaciones en el ámbito educativo indígena de mitad de siglo XX..... | 253 |

| | |
|--|-----|
| Creación de las Universidades Indígenas en Bolivia (UNIBOL)..... | 262 |
| Contexto y actores involucrados para la promulgación del DS 29664. | |
| Bases legales, filosóficas y epistemológicas | 264 |
| Fundamentos Legales y filosóficos de la UNIBOL | 264 |
| Constitución Política del Estado. | 264 |
| El Decreto Supremo 29664 | 268 |
| Principales articulados del Decreto 29664 | 270 |

CAPÍTULO SÉPTIMO

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA EDUCACIÓN

INDIGENA EN BOLIVIA..... 275

| | |
|---|-----|
| El concepto "descolonización", desde su origen etimológico | 276 |
| La descolonización: una aproximación a las vertientes del pensamiento..... | 279 |
| La descolonización bajo la lógica de la negación y el enfrentamiento: Raza y dominación de Frantz Fanon y Fausto Reynaga | 279 |
| Raza e indianismo de Reynaga..... | 282 |
| Raza, eurocentrismo y colonialidad del poder: bajo los planteamientos de Anibal Quijano. | 288 |
| La perspectiva de modernidad/ colonialidad/ decolonialidad latinoamericanas: la visión contemporánea..... | 293 |
| La descolonización: la superación de la visión universalista del conocimiento | 297 |
| La Intraculturalidad y la Interculturalidad: dos nuevas concepciones en el seno de la sociedad latinoamericana del siglo XXI en el pensamiento de/colonial..... | 303 |

| | |
|--|-----|
| La <i>interculturalidad</i> : una aproximación a las vertientes del pensamiento..... | 308 |
| La construcción de la <i>interculturalidad</i> en los diversos periodos históricos | 309 |

BLOQUE V: ANÁLISIS, SISTEMATIZACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

CAPÍTULO OCTAVO

LA UNIVERSIDAD INDÍGENA GUARANÍ Y DE PUEBLO DE TIERRAS BAJAS “APIAGUAIKY TÛPA” EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN DESDE LA ALTERIDAD

| | |
|---|------------|
| “Ruta” para comprender la concepción indígena sobre “Universidad Indígena” | 325 |
| El Proceso de sistematización del trabajo de campo..... | 328 |
| La mirada cuantitativa de los diferentes niveles de concreción de la percepción indígena sobre la Universidad Indígena..... | 329 |
| PRIMERA CATEGORÍA DE ANÁLISIS: Intraculturalidad e identidad en la nación guaraní en el proceso de emergencia /descolonización | 333 |
| La percepción de Intraculturalidad desde la perspectiva guaraní.... | 337 |
| La Intraculturalidad: enraizamiento histórico | 356 |
| El <i>Modo de ser</i> Guaraní | 369 |
| SEGUNDA CATEGORÍA DE ANÁLISIS: proceso de emergente | 333 |
| Proceso de empoderamiento..... | 392 |

| | |
|---|-----|
| La colonia: dejar de caminar libremente..... | 394 |
| La República: De españoles a criollos...sin libertad, sin Tierra – Territorio | 395 |
| El empoderamiento indígena: la creación de organizaciones indígenas de los Pueblos de Tierras Bajas en el Siglo XX..... | 401 |
| Demandas y logros en educación | 406 |
| Demandas educativas..... | 406 |
| Logros en el ámbito educativo | 409 |
| Educación Intercultural Bilingüe (EIB) | 409 |
| El Instituto Normal Superior del Oriente y Chaco Boliviano (INSPOC)..... | 413 |
| Universidad Indígena Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa” producto de la lucha indígena por una educación Superior | 415 |
| Proceso emergente de la Universidad Indígena | 420 |
| Proceso de Construcción curricular..... | 422 |
| El preámbulo de un proceso de construcción curricular | 422 |
| Noción de Universidad..... | 426 |
| El para qué de una Universidad Indígena..... | 433 |
| Actores y metodología en la toma de decisiones en la construcción curricular de la UNIBOL GPTB | 439 |
| Los actores del proceso curricular..... | 443 |
| El proceso de diálogo y toma de decisiones..... | 445 |
| Proceso de construcción del espacio educativo..... | 450 |
| Dimensiones de la educación | 451 |
| La dimensión Comunitaria..... | 452 |
| La dimensión Productiva..... | 458 |

| | |
|--|------------|
| Dimensión Ideológica | 462 |
| Ejes de Formación..... | 467 |
| Eje de formación: Tierra/territorio | 468 |
| Eje de formación: Identidad | 473 |
| Lengua/Cultura..... | 477 |
| Didáctica | 479 |
| Metodología didáctica: Aprendizaje desde la práctica comunitaria | 479 |
| Medios de enseñanza: Nuevas Tecnologías en la UNIBOL GPTB . | 485 |
| Modelo educativo..... | 488 |
| Modelo educativo productivo-comunitario..... | 498 |
| Perfil docente | 502 |
| Los sabios indígenas en la Universidad Indígena | 505 |
| Perfil profesional..... | 508 |
| Perfil de entrada del y las estudiantes de la UNIBOL GPTB..... | 508 |
| Perfil de salida..... | 510 |
| Bases Institucionales | 514 |
| Misión Visión de la UNIBOL GPTB..... | 516 |
| Misión de la UNIBOL GPTB..... | 516 |
| Visión de la UNIBOL GPTB | 517 |
| Sobre la administración..... | 517 |
| Sobre la participación comunitaria en la universidad | 522 |
| Infraestructura | 524 |
| TERCERA CATEGORÍA DE ANÁLISIS: UNIVERSIDAD | |
| INDÍGENA GUARANÍ: HACIA LA INTERCULTURALIDAD | |
| DESDE LA ALTERIDAD..... | 529 |
| La interculturalidad en la universidad indígena guaraní | 531 |
| Percepción sobre la interculturalidad | 531 |

| | |
|--|-----|
| La interculturalidad en la UNIBOL | 537 |
| Paradigma de construcción del conocimiento | 540 |
| El papel de los sabios indígenas en la construcción de conocimiento | 540 |
| La complementariedad en la construcción de conocimiento intercultural | 546 |
| La noción de la “Incompletencia” | 549 |

**BLOQUE VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES
FINALES**

CAPÍTULO NOVENO

CONCLUSIONES Y APORTACIONES FINALES..... 557

| | |
|---|-----|
| Contextualización socio histórica de la nación Guaraní | 559 |
| Componentes institucionales, sociales, políticos y pedagógicos del modelo educativo ideal para los indígenas guaraníes en la Universidad Indígena. | 563 |
| Proceso de Construcción curricular desde el Modelo Curricular PAE – IPC | 565 |
| La noción de descolonización en la mirada indígena..... | 571 |

BIBLIOGRAFÍA.....585
ANEXOS

INDICE DE ANEXOS

(En DVD Adjunto al documento)

- Anexo 1:** Tesis doctoral en formato PDF
- Anexo 2.** Transcripción de las grabaciones de audio de los talleres, reuniones y entrevistas
- Anexo 3:** Estatutos y Reglamentación de la Universidad Indígena Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”
- Anexo 4:** Grabaciones de audio de los talleres, reuniones y entrevistas

TABLA DE ANEXOS

ANEXO 1: TESIS DOCTORAL EN FORMATO PDF

ANEXO 2: DATOS DE LOS SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN Y TRANSCRIPCIONES DEL ESTUDIO ETNOGRÁFICO

CONTENIDO ANEXO 2

| Nº | Nombre del Documento | Contenido |
|----|--------------------------------|--|
| 1 | Doc 1 part PCC.xlsx | Nombre y organización de los participantes |
| 2 | Doc 2 part CC.xlsx | Organizaciones participantes en la construcción curricular |
| 3 | Doc 3 part Fase II.xlsx | Listado de participantes Fase 2 |
| 4 | Doc 4 Part. Proceso CC 1.xlsx. | Participantes indígenas en el proceso de construcción curricular |
| 5 | Doc 5 sujetos fase II.xlsx | Clasificación de participantes |
| 6 | modelo .JPG | Modelo de análisis informático |
| 7 | 2012 01_05_09 p.m.pdf | Documento Entrevista P39: Celso Padilla |
| 8 | 2012 01_19_37 p.m.pdf | Documento Entrevista P40: Franco |
| 9 | 2012 01_23_45 p.m.pdf | Documento Entrevista P41: Sandra |
| 10 | 2012 01_24_05 p.m.pdf | Documento Entrevista P42: Ramiro Andrés Camargo |
| 11 | 2012 01_24_28 p.m.pdf | Documento Entrevista P43: Franz Cuéllar |
| 12 | 2012 01_24_45 p.m.pdf | Documento Entrevista P44: Juan |
| 13 | 2012 01_25_04 p.m.pdf | Documento Entrevista P45: Ma. Isabel |
| 14 | 2012 01_25_19 p.m.pdf | Documento Entrevista P46: Magaly |
| 15 | 2012 01_25_44 p.m.pdf | Documento Entrevista P47: Pedro Causari |
| 16 | 2012 01_26_01 p.m.pdf | Documento Entrevista P48: Pietra |
| 17 | 2012 01_26_23 p.m.pdf | Documento Entrevista P50: Sayury, Daniel Bayayo |

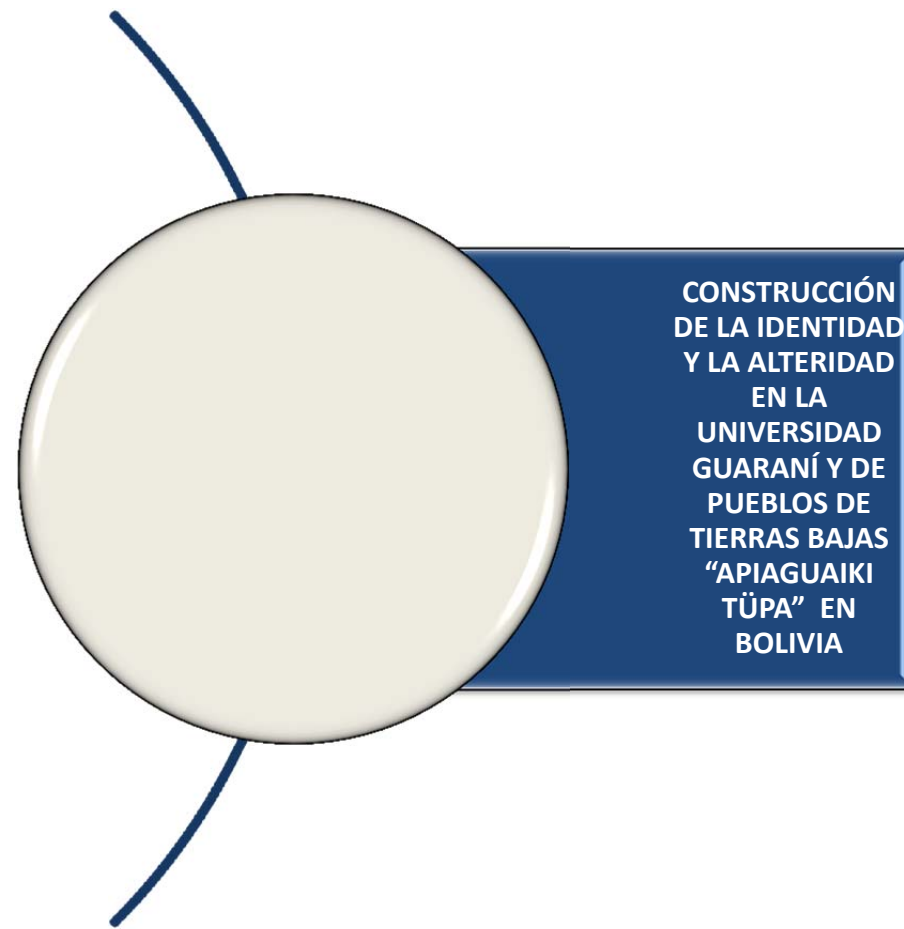
**ANEXO 3: DOCUMENTOS INSTITUCIONALES DE LA
UNIVERSIDAD INDÍGENA DE BOLIVIA
GUARANÍ Y DE PUEBLOS DE TIERRAS
BAJAS “APIAGUAIKI TÚPA”**

| Nombre del Documento | Contenido |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| Docente ok. | Reglamento del Profesor |
| Estatuto orgánico | Estatuto Orgánico |
| Junta Comunitaria | Reglamento de La Junta Comunitaria |
| Junta Universitaria | Reglamento de la Junta Universitaria |
| Reg. Estudiantil | Reglamento Estudiantil |
| Reglamento DE ADMISION UNIBOL | Reglamento de admisión a la UNIBOL |

ANEXO 4: REGISTRO DE AUDIO FASE I Y FASE II DE LA INVESTIGACIÓN

| | |
|-----------------------|--|
| AUDIO FASE I. | PROCESO DE CONSTRUCCIÓN CURRICULAR |
| AUDIO FASE II. | PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO EDUCATIVO |

*“no entiendo nada
cuando me hablan de
currículo o no sé qué...ni
de bases pedagógicas, a
veces hasta me enredan,
lo que quiero decir
clarito (con claridad) es
que ojalá se haga una
universidad donde
puedan ir mis hijos a
aprender de nuestras
culturas y a servir a la
comunidad, a esto
pónganle el nombre que
quieran...” (Mujer
Guaraya)*



A MANERA DE INTRODUCCIÓN

Eran las diez de la mañana en Camiri, una pequeña localidad cerca de la cosmopolita ciudad de Santa Cruz, centro de desarrollo agropecuario y petrolero de Bolivia. Se había citado a la primera reunión para definir las fases y procedimiento de desarrollo curricular de la Universidad Indígena de Bolivia (UNIBOL), cuyo funcionamiento había sido aprobado por Evo Morales Ayma, presidente de Bolivia, en agosto de 2008 a través del Decreto Supremo 29664 que ratificaba su funcionamiento. A pedido de las organizaciones indígenas, el inicio de las actividades académicas estaba previsto para febrero de 2009. Faltaban dos meses. Dos meses para “construir” una universidad.

El Decreto disponía explícitamente que la construcción curricular sea producto de la reflexión de los grupos sociales, de los indígenas, de aquellos que habían luchado por años para tener un espacio propio para su formación superior. También se invitó a “expertos curriculares occidentales” para que “ayuden” en el proceso. Yo estaba en ese grupo, pero la verdad, no sabía a qué me enfrentaba.

Pese a que la cita era a las 08:00, los pocos que se hicieron presentes en ese horario, parecían poco preocupados por la ausencia de las personas invitadas al histórico encuentro. De a poco, luego de dos horas de espera, llegaban grupos de indígenas con vistosos trajes, algunos con aspecto occidentalizado, otros con algunos detalles típicos, bolsas tejidas, abarcas. Incluso algunos

llevaban “chullus” (gorros típicos del altiplano) en un calor que llegaba a los 38°C.

Sentada en un rincón de la sala, me sentía extraña pero observaba maravillada. La gente iba tomando posesión de ciertos lugares, algunos llevaban en brazos a sus niños, otros llegaban comiendo. Uno de los coordinadores, un indígena andino, colocó en la mesa central un colorido “aguayo” (tejido típico de la región andina) y encima puso un recipiente con coca y un vaso de alcohol. Alrededor se sentaron indígenas de diversas nacionalidades: guaraníes, aymaras, quechuas, había un besiró (esto explicaron después de las presentaciones). El ruido de los niños jugando, el olor a comida y el desorden de la sala, me parecía un contexto poco apropiado para una sesión académica de discusión de planes de estudio y organización formal de una universidad.

A media mañana, llegó el Viceministro, Diego Pary, otro indígena originario Aymara, vestía pantalón y camisa cubiertos de un grueso poncho y bolsa tradicional de “aguayo”, abarcas y una larga trenza gruesa y negra sobresalía de su sombrero andino, saludó con la mano a todos y tomó posesión de una pequeña mesa puesta al modo de “testera” en la sala. Las voces empezaron a callarse y el silencio de a poco inundó el salón. Se daba inicio a la sesión.

Se dieron los discursos de bienvenida. Pary dió palabras de circunstancias y pidió a un indígena que haga el ritual de agradecimiento a la pacha mama (madre tierra) y él empezó a echar alcohol sobre el piso mientras rezaba. Tomó un puñado de coca y la derramó sobre la mesa. Un asistente tomó un puñado de hojas de coca y las colocó sobre una charola que pasó en medio de la sala para que se sirvieran todos. Yo no me atreví a levantar ninguna hoja porque nunca había “pijchado” (acto de extraer el ácido alcalino de la

hoja de coca en la boca), algunos me miraron recelosos y me sentí mal de no compartir la hoja sagrada.

Luego se levantó una mujer con ropa occidental pero de claro origen indígena. En guaraní saludó a todos y dio la bienvenida. Cuando se inició la sesión de discusión de la orden del día se pidió hablar en español “para que todos nos entendamos”. Así comenzó la ronda de participaciones, haciendo referencia fue a la formación excluyente, neoliberal y dominante. Las participaciones concluían que es el momento de cambiar y lograr una verdadera educación descolonizadora, emancipadora, acorde a las luchas desde la época de la colonia.

De esta forma, se dio inicio a la primera reunión de construcción curricular de las tres universidades indígenas dispuestas por el Gobierno. Un proceso desconocido para mí que con veinte años de experiencia en formación en educación superior. Hasta ese momento había participado en procesos de reformas y construcciones curriculares pero, tal como se estila en la universidad pública y privada, con un grupo de “expertos” que investigamos las demandas del mercado en escritorios y espacios lejos de la realidad de las grandes mayorías.

Esto, pensé en ese momento, nunca más lo veré y tengo que contárselo al mundo. Sentí que esas personas “no académicas” tendrían cosas para contar, pero sobre todo, tendrían sueños y esperanzas del pueblo indígena guaraní. Percibí que aprendería una nueva forma de pensar la universidad, y que, probablemente, sus sueños sin nombre podría hacer posible la famosa frase de “una educación superior mejor...es posible”.

En este sentido, el presente trabajo es la sistematización del proceso de construcción curricular, en la

cual fui parte y pude, desde ese pequeño espacio que me dieron los movimientos indígenas, registrar las interminables discusiones, aspiraciones y propuestas de las diferentes naciones indígenas.

Fiel al Decreto que dio nacimiento a las tres UNIBOL (quechua, Aymara y guaraní), de crear universidades que tengan como principal fin la descolonización, me propuse comprender la percepción del pueblo guaraní sobre la universidad indígena.

Para el logro de lo anterior, he elaborado un documento que consta de cinco bloques y ocho capítulos. En el primer bloque se encuentran la introducción y justificación de la investigación, a este epígrafe lo denominé "El por qué y el para qué de la Investigación". Allí expongo el problema y los objetivos del trabajo.

En el segundo bloque he realizado una descripción detallada del marco metodológico. El tercer bloque abarca el marco referencial, que a su vez se ha subdividido en tres partes. La primera está dedicada a la contextualización geográfica, socioeconómica e histórica de la nación guaraní. En la segunda se encuentran las experiencias de universidades indígenas de América Latina, esto con el fin de comprender la metodología didáctica, sus fines y principios. La tercera parte, a partir de lo anterior, he situado a la experiencia boliviana donde se analizan los principales hitos históricos que dan lugar al nacimiento de las universidades indígenas en Bolivia.

En el cuarto bloque se encuentra la fundamentación teórica, donde he intentado construir/deconstruir la noción de interculturalidad desde las distintas miradas históricas y epistemológicas del término que recorre desde la noción de raza, pasando por el

multiculturalismo hasta la visión de la interculturalidad desde la alteridad.

En el quinto bloque, hemos sistematizado las discusiones y reflexiones de los participantes en el proceso de construcción curricular de la UNIBOL Guaraní y en el espacio de construcción del espacio educativo, a partir de las categorías construidas en los capítulos precedentes. Sobre esta base, proponemos un modelo educativo. Finalmente, en el sexto bloque se encuentran las conclusiones, aportaciones finales y recomendaciones para futuras investigaciones.

Terminado el proceso de recolección de información, sistematización y redacción del informe final, puedo afirmar que la experiencia obtenida y las expresiones de las que fui testigo, me han llevado a cuestionar profundamente nuestro rol de “educadores” en realidades de un país plurinacional como Bolivia constituido por 36 naciones indígenas. He descubierto que no hay recetas y que las aspiraciones de cada pueblo dependen de sus orígenes, de su acervo cultural.

Creo que he cumplido lo que me he propuesto, pero lo escrito y descrito en este trabajo se queda corto a la riqueza de la realidad y de todo lo vivido en estos tres años con la nación guaraní.



TÍTULO DE LA TESIS:

**CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD Y LA
ALTERIDAD EN LA UNIVERSIDAD GUARANÍ
Y DE PUEBLOS DE TIERRAS BAJAS
“APIAGUAIKI TÛPA” EN BOLIVIA**

BLOQUE I INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

CAPÍTULO PRIMERO

EL ¿POR QUÉ? Y EL ¿PARA QUÉ? DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Motivaciones del estudio

Durante el año 2008, la Universidad de Valladolid, en convenio con la Universidad Pública Autónoma “Gabriel René Moreno” de Santa Cruz, Bolivia y la Fundación "Hombres Nuevos", llevó a cabo el programa de doctorado en *Educación Superior para la Integración y el Desarrollo Sostenible*, impartido por profesorado mayoritariamente español. El principal objetivo del programa consistía en la formación en la investigación de profesionales latinoamericanos y en el que participaron alumnos procedentes de diferentes países del continente

americano: bolivianos, paraguayos, colombianos, argentinos y mexicanos

Una de las líneas de investigación en las que se profundizó fue la relativa a la Interculturalidad y el Desarrollo Humano, por ser esta parcela del conocimiento científico una de las más demandadas actualmente en la sociedad latinoamericana. Además, la situación actual de Bolivia, no olvidemos, país en donde se cursó el programa, se debatía en una marcada polaridad que enfrentaba a los defensores de las naciones indígenas y el gobierno de Evo Morales, contra los que defendían la conservación de un Estado Republicano *multicultural* que no alterará el orden social y el estatus de la clase privilegiada, abocando a la invisibilidad a los sectores indígenas, bajo el pretexto de no generar gratuitas alteraciones sociales.

Pero existía, además, una segunda motivación que impulsaba la investigación en Interculturalidad y Desarrollo Humano y no era otra que el análisis de uno de los movimientos sociales más importantes que se están produciendo en diferentes países del mundo, pero muy especialmente en América Latina. Se trata, de las reivindicaciones y derechos que demandan en la actualidad, los pueblos y naciones indígenas. Este fue, sin duda otro eje fundamental que demandaba nuestro estudio e investigación. Necesitábamos dar respuesta y potencial apoyo al proceso nacional de cambio y de empoderamiento de las naciones indígenas, en concreto a las 34 de las Tierras Bajas (Amazonía) de Bolivia, carentes de visibilidad para el resto de bolivianos.

Las naciones indígenas bolivianas, a inicios de la década de los ochenta, comenzaron a organizarse y su reconocimiento ha sido largo y dificultoso. De entre ellas, hemos elegido para el presente estudio a la nación Guaraní porque es histórica, geográfica y numéricamente más relevante, además de ser la primera población que impulsó la creación de la universidad indígena.

La situación política actual en Bolivia, nos dio pie a profundizar en una tercera línea de investigación que formaba parte del constructo general de nuestro trabajo. Se trataba del momento histórico en el que el gobierno actual de Bolivia, apostaba claramente por la educación, como instrumento para el fortalecimiento de las naciones indígenas, y como elemento vital del desarrollo humano. En esa perspectiva creó la UNIBOL (Universidades Indígenas de Bolivia) y como miembro de un programa doctoral con énfasis en la integración, el desarrollo humano y la interculturalidad, fue el momento histórico oportuno para aportar los conocimientos adquiridos en la construcción de estas universidades.

Finalmente, nos faltaba dar el último paso que realmente generaba nuestra cuarta, y tal vez más importante (cuando no imprescindible) motivación. Se trataba de formar parte y colaborar directa y estrechamente, de forma conjunta, en la construcción curricular de la universidad indígena guaraní. Afortunadamente, vimos colmado nuestro propósito y objetivo y ello dio paso a construir una investigación conducente a una Tesis Doctoral, apoyada en las cuatro motivaciones que hemos ido describiendo, con la singularidad,

además, de poder formar parte del conjunto de esta primera iniciativa educativa superior en Bolivia.

Así las cosas, hemos podido participar de manera activa en todo el proceso de discusión del *ideal de universidad* que plantearon los guaraníes en extensas reuniones, talleres, discusiones, a veces acaloradas y enfrentadas, pero de una riqueza y valor incalculable. Pero sin duda, tal vez lo más valioso de esta investigación, además de la experiencia única e irrepetible, es el intento de sistematizar el contenido de estas iniciativas, reflexiones y, finalmente conclusiones a las que se llegaron. Se trataba, en concreto, de poder transmitir desde la perspectiva del conocimiento "occidental", los saberes ancestrales indígenas y, lo que aún es más interesante, sus propuestas de futuro.

Así, el objetivo principal de nuestra investigación, iba cerrando poco a poco el círculo y dando una forma coherente a nuestro propósito final, que se centraba, principalmente, en intentar construir el pensamiento indígena guaraní sobre la universidad, "su universidad", rescatando por un lado, el aspecto filosófico de la educación, entendido éste como la construcción indígena referente al *porqué* y el *para qué*; y por otro, el *cómo* de una educación indígena, en definitiva, su praxis.

En síntesis, se puede afirmar que el conjunto motivacional que nos ha permitido trabajar en esta línea de investigación, se encuentra relacionada no ya sólo con el contexto histórico de Bolivia, su actual apertura gubernamental a la educación propiamente indígena y, principalmente, a la convicción de que la desigualdad social frena el desarrollo humano.

En este estrato socioeducativo en el que nos vamos a encontrar trabajando, que no es otro que el de alcanzar el camino (tal vez utópico), de construir una ciudadanía global, cabe tener muy presente alguna reflexión conceptual importante. Y en este sentido, el concepto de inclusión es la clave para construir un mundo mejor, más igualitario y justo. Estas premisas ideológicas, que pueden llegar a consolidarse, serán nuestra guía durante toda esta investigación, con el afán de aportar un granito de arena en la construcción de una Bolivia intercultural.

1.2. Sobre el porqué del título

El título "*Construcción de la Identidad y la Alteridad en la Universidad Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas "Apiaguaiki Tüpa", en Bolivia*", obedece a la inclusión de la Interculturalidad como línea de investigación y eje conceptual.

El que la UNIBOL sea una creación gubernamental no ha sido casual; por el contrario, es el resultado de la intensa lucha de las naciones indígenas por sus derechos desde épocas coloniales. Una vez instaurada la República, este movimiento cultural reivindicativo ha pervivido para el logro de sus diversas propuestas, entre ellas, la de su propia educación. El proceso para su inclusión transformadora en la estructura social pluricultural ha sido largo y difícil en la mayoría de los países, Bolivia no es la excepción. En este proceso, otros movimientos sociales también han tenido un lugar destacado porque han dado "visibilidad" a nuevos actores y nuevas formas de

articulación con las que se ha ido rediseñando el campo político y social.

En este complejo contexto, la década de los años noventa fue la clave temporal por la visibilidad de la consecución de los objetivos estratégicos de algunos pueblos originarios de América Latina y el Caribe, en todos los niveles del ámbito de la educación formal los no formales ya existían desde inicios del siglo XX- y que se tradujeron, en síntesis, en la inserción de políticas educativas cuyo eje temático fueron los saberes y la cosmovisión de las naciones originarias del continente.

Todo lo anterior ha sido posible, en parte, gracias a las lógicas internas de los movimientos sociales que ponían al descubierto ante los ojos del mundo, la vigencia de la exclusión social, la inequidad y la discriminación en torno a sus saberes por la cada vez mayor dominación cultural, ejercida a través de los modelos educativos desde la lógica del poder hegemónico e introducida con las políticas neoliberales en los diversos países de la región.

Esta ofensiva del neoliberalismo, que se ha implementado en nuestros países desde la década de los años ochenta, ha desvelado la “occidentalización” de la educación, a través de un marcado proceso de *neoliberalización* y privatización. Este hecho ha provocado que en la educación formal los contenidos curriculares indígenas tengan escasa o nula presencia. En consecuencia, se priorizó el conocimiento occidental frente al conocimiento ancestral de las naciones indígenas originarias, provocando un profundo desequilibrio de saberes. En esta

circunstancia, las políticas educativas no han facilitado el flujo de conocimiento dialógico entre el originario-ancestral y el occidental. La visión, ha sido un tipo de educación donde los saberes originarios son parte del “folclore” típico de un país, hechos anecdóticos.

Por ello, se hizo necesario crear un nuevo espacio de debate sobre la educación que partiera del re/conocimiento de la identidad para llegar al sueño de la interculturalidad, desde la visión de la alteridad, del diálogo de saberes, de la complementariedad con el otro. Las naciones indígenas expresan esta propuesta con las expresiones de “aprender a aprender”, “aprender a desaprender”.

Dentro de esta proposición, el ejercicio de la *construcción relacional* lleva implícita su realización procesual con la base conformada por dos pilares: el intracultural, el conocimiento de la propia identidad, *saber vivir*; y el intercultural reconocimiento del y en el otro, *saber convivir*.

Esta *construcción* a la que se hace referencia, también tiene su correlato teórico que trataremos en capítulos posteriores. Si la pretensión de los pueblos indígenas está relacionada al pensamiento autónomo que implica la elaboración de nuevas categorías en la adquisición de conocimiento desde el principio de la complementariedad. Jaques Derrida (1963, 1988, 1970, 1975, 1980)¹ propone llegar a ese pensamiento autónomo a través de la

¹ La *deconstrucción* es un tema central en la obra de Derrida, desde “Fuerza y significación” (1963), a *Mémoires pour Paul de Man* (1988), “La doble sesión” (*en la diseminación*) (1970), *Torres de Babel en Pysyché* (1980), “Lettre à un ami japonais”, en *Psyché* (Tome 2); op. cit.; p. 388

deconstrucción, al poner de manifiesto la inconsecuencia o insuficiencia de los postulados de base -en este caso que nos ocupa el sistema educativo imperante-, para lo cual propone un diálogo de concepciones con el examen del elemento ausente, de acuerdo con el principio de la complementariedad.

1.3. Sobre el porqué del desconocimiento de esta temática

Tal y como indicamos, las universidades indígenas en América Latina, son un fenómeno nuevo y responden a una realidad social de nuestros días. Su aparición en los años noventa ha levantado una gran polvareda en la forma tradicional de “enseñar” y “aprender”. Estas universidades, la mayoría creadas al margen de los diferentes estados, han cuestionado de manera frontal las metodologías, fines y supuestos educativos occidentales, para implantar sus formas originarias de “aprender” para recuperar el *ser* y redescubrir/inventar formas alternativas que estén acordes a su contexto socio histórico actual. Las universidades indígenas de Nicaragua, URACCAN y de Ecuador Amawta Wasi (UIAW), a modo de ejemplo, han avanzado un buen trecho en este camino y han descubierto sistemas de aprendizaje que difieren en gran medida de las formas tradicionales impuestas.

En cambio en Bolivia, este proceso está emergiendo. Las universidades indígenas están aún en proceso de construcción/descubrimiento/inención de sus metodologías, fines y políticas educativas, por lo que el presente trabajo es un acompañamiento a este proceso en el cual, a partir del diálogo, hemos recogido las experiencias y la oralidad ancestral desde las mismas

comunidades indígenas, de los propios sabios indígenas y de los líderes comunitarios, sobre los imaginarios en torno a la acción educativa. Lo que en nuestra investigación tratamos de exponer, resulta novedoso porque, por vez primera, los pueblos indígenas tuvieron el espacio de discusión, debate y *construcción* de su propia universidad.

Al igual que la educación básica y media, los estudios sobre la llamada “*educación superior*” están diseñados desde el logos hegemónico, con la función de ser espacios de transmisión y reproducción del modelo educativo occidental. Así, estos niveles educativos no han sido capaces de dar una respuesta alternativa a los interrogantes y planteamientos que a lo largo de la historia han ido planteando los pueblos indígenas, y sí han agudizado, en cambio, los procesos de alienación y deterioro de identidad cultural, la priorización de los intereses individuales y una visión predominantemente comercial del conocimiento.

Este imperialismo cultural, producto de la irrupción contextual neoliberal, golpeó las estructuras ideológicas de la *educación superior* que gradualmente perdió el rumbo en un mundo ideológicamente unipolar. En vez de retomar el camino de la transformación de la sociedad con la inclusión de los diversos sectores, la *universidad* se ha centrado en la lógica del mercado donde prevalece, cada vez más, la lógica de supervivencia individual por encima del interés colectivo.

Esta noción, eminentemente de corte positivista, difiere substancialmente de la visión de los pueblos indígenas, como se

demostrará a lo largo del trabajo. Sin embargo, esta perspectiva ha sido sistemáticamente "invisibilizada" por las estructuras anquilosadas de poder de los países del área. Por ello, esta temática resulta novedosa no sólo porque existen muy pocos estudios acerca de ello, sino también porque se encuentra en proceso de construcción, y resultará de gran valía para las comunidades indígenas de Bolivia el ver sistematizada su oralidad, sus sueños y aspiraciones en torno al hecho/experiencia educativa.

1.4. Contextualización del estudio

La Universidad Indígena en Bolivia (UNIBOL) se crea en agosto de 2008, mediante el Decreto Supremo 29664 que estipula la creación de manera paralela, de tres universidades indígenas: la Universidad Quechua "Casimiro Huanca" en la localidad de Chimoré en la zona tropical del departamento de Cochabamba, la Universidad Aymara "Túpac Katari" en la localidad de Warisata, en el altiplano del departamento de La Paz y la Universidad Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas "*Apiaguaiki Tüpa*"², en la zona del Chaco en el departamento de Chuquisaca, frontera con Santa Cruz, objeto de estudio de esta investigación y que de aquí en adelante se denominará como UNIBOL GPTB.

Una vez constituido el corpus legal, las organizaciones indígenas, con el apoyo del Ministerio de Educación y Culturas, establecieron una primera etapa de construcción/producción de los contenidos

² Apiaguaiki Tüpa, líder guaraní, muerto en la batalla de Kuruyuki en enero de 1892. Sobre este aspecto hay una reflexión en los capítulos II y III.

curriculares con la participación activa de los sujetos/actores: movimientos y organizaciones, comunidades, técnicos y coordinadores del Ministerio de Educación.

A partir de los documentos producidos de manera colectiva, las tres universidades inician actividades académicas en junio del año 2009. Hasta la fecha han transcurrido tres años de implementación de esta experiencia educativa.

Ahora bien, el surgimiento de la UNIBOL GPTB, como se ha podido observar, es el resultado de un constructo social de emancipación que data de épocas coloniales. Es producto de *una construcción social discursiva gestada en cientos de años*; por tanto, es producto de racionalidades diversas y visiones de mundo que se han ido alimentando de manera intersubjetiva a través del tiempo. Y esta *construcción* es precisamente el interés central de la investigación.

CAPÍTULO SEGUNDO

HIPÓTESIS, OBJETIVOS Y ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Planteamiento del Problema de investigación

Las naciones indígenas de Bolivia, como hemos señalado anteriormente, han demandado desde tiempos coloniales una educación acorde a su identidad y a su contexto socio histórico; es decir, un espacio construido desde su imaginario sobre la educación. Por ello el tema que nos preocupa, es la forma como *conciben* los indígenas la noción de “*universidad*”, es decir, en apego a la definición de la Real Academia de la Lengua, *concebir* implica crear una idea, pensar o imaginar *una cosa*. Y esa construcción indígena sobre la *universidad* es lo que interesa comprender a partir de los ejes que los sujetos/actores de la universidad indígena marcan como punto de partida: la “intra” e “interculturalidad”, dos conceptos claves en nuestra investigación.

La pregunta de partida es pues,

¿De qué manera los actores indígenas de la Universidad Indígena Boliviana Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa” conciben la universidad indígena, a partir de la interacción entre identidad y alteridad en el proceso de construcción curricular y del espacio educativo, desde los conceptos complementarios de saberes,

que emanan de la intraculturalidad, la interculturalidad, lo productivo y lo comunitario?

Acorde a lo anterior, el planteamiento de nuestras hipótesis de investigación, se formulan en relación a los siguientes ejes de pregunta/problema:

Tabla 2.1. Operacionalización de la pregunta/problema de investigación

| Problema de Investigación | Operacionalización de la Pregunta/Problema | Hipótesis |
|--|---|---|
| <p><i>¿De qué manera los actores indígenas guaraníes de la UNIBOL GPTB conciben la universidad indígena en el proceso de construcción curricular y espacial?</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> ¿De qué manera subyacen los conceptos de "identidad" y "alteridad" en el proceso de construcción de los currícula y el espacio educativo de la UNIBOL GPTB? | <ul style="list-style-type: none"> ¿Son la "identidad" y la "alteridad" los pilares filosóficos y pedagógicos de la UNIBOL GPTB en todo el proceso de construcción curricular y del espacio educativo? |
| | <ul style="list-style-type: none"> ¿Existe interacción entre la "identidad" y "alteridad" en la noción de Universidad Indígena? | <ul style="list-style-type: none"> ¿Es la "alteridad" el ideal de la UNIBOL GPTB, teniendo como paso previo el proceso identitario, y la emergencia que han vivido los pueblos de Tierras Bajas? |
| | <ul style="list-style-type: none"> ¿Es posible hablar de una nueva forma de conocimiento desde la complementariedad de saberes a partir de lo "intra", "intercultural", lo "productivo" y "comunitario"? | <ul style="list-style-type: none"> ¿Se plantea un nuevo paradigma en la gestión del conocimiento a partir de la complementariedad de saberes (originario ancestral con el occidental moderno) en los cuales la visión de lo productivo (desarrollo socioeconómico) se basa en la ética comunitaria de la reciprocidad? |

Por otra parte, durante la investigación han surgido también diferentes problemáticas subyacentes en el proceso de construcción curricular y

del espacio educativo. Tal vez la más significativa ha sido la tendencia marcada de los actores gubernamentales de “occidentalizar” la currícula de los pueblos de Tierras Bajas. En otros términos, se trataba de realizar un proceso de manipulación/dominación de las culturas de Tierras Altas, hacia el pensamiento de los pueblos indígenas.

Otro problema no ajeno a nuestra investigación, ha sido el desconocimiento de los coordinadores del proceso curricular sobre la metodología de la construcción de los currícula, lo que ha llevado, en ocasiones, a situaciones de improvisación y acciones no productivas y/o repetitivas, generando un desgaste innecesario en algunos de los talleres y/o espacios de discusión.

Tampoco debemos obviar el hecho de la existencia de sectores/grupos de indígenas con el criterio de negación al conocimiento occidental, que en ocasiones, ha ralentizado nuestra investigación. Este aspecto ha generado discusiones en torno a la validez o no, del conocimiento/ciencia occidental.

Por último, el cambio que se ha tenido en la percepción de los indígenas sobre el proceso de transformación del país a partir del Gobierno de Evo Morales. En una primera fase, se evidenció un “apego” a las políticas gubernamentales, entre las cuales sobresale el aspecto educativo. En una segunda fase, un descontento que ha conllevado a una visión pesimista del proceso educativo emprendido en la Universidad Indígena.

Estos han sido, en suma, algunos de los problemas “complementarios” que hemos tenido que ir superando a lo largo de nuestra investigación y que veremos más adelante.

2.2. Objetivos de la investigación

Nuestro objetivo inicial se centra en *comprender la interacción entre la identidad y la alteridad en el proceso de construcción de la UNIBOL GPTB. Proceso que debe partir de la concepción de los principales actores indígenas (líderes indígenas, sabios, comunidades, profesores y estudiantes) y en la aplicación que hacen de estos conceptos en el espacio educativo, a partir de la complementariedad de saberes desde la intraculturalidad, la intercultural, la dimensión productiva y la comunitaria.*

Y para poder alcanzar este objetivo principal, se plantean los siguientes cuatro objetivos secundarios:

2.2.1- Comprender el contexto socio histórico de la nación Guaraní en la construcción del espacio educativo a partir de la complementariedad de saberes.

2.2.2- Comprender los Componentes institucionales, sociales, políticos y pedagógicos del modelo educativo ideal para los indígenas guaraníes en la Universidad Indígena.

2.2.3- Sistematizar el proceso de construcción curricular de la UNIBOL GPTB gestado por los actores indígenas de Tierras Bajas en relación a las bases educativas como a las metodologías didácticas que proponen

2.3. Situación / contexto de la investigadora

En primer término, la formación inicial de la investigadora se encuentra en el campo de la comunicación social. Este aspecto lleva a reconocer y otorgar especial importancia a la palabra, a la construcción o de/construcción del mundo a partir de ella. Por eso interesa desvelar el pensamiento vertido en la tradición oral y vivencial de los indígenas sobre lo que se denomina “*universidad*”.

Este primer posicionamiento desde la comunicación, hace repensar la idea del *sentido* que se le otorga a la palabra. Ese dar un significado lleno de contexto, de historia. En fin, de un tejido social marcado por los siglos de interrelación y creación de imaginarios colectivos en el seno de las comunidades indígenas de Tierras Bajas.

Y no es la pretensión *traducir o determinar* el pensamiento de los actores/sujetos de la investigación, tan solo se trata de dar una lectura desde *una* posición diferente. En el respeto al otro, se considera que lo primero es respetar la *complejidad* de ese *otro*, inabarcable en palabras o simples enunciados que no pueden terminar como simplificaciones y/o generalizaciones. Por ello, un primer punto de partida, que va más allá de la llamada *polisemia*, desde el ámbito de la comunicación se niega cualquier pretensión de un monopolio sobre el pensamiento.

Desde este planteamiento se comprende, en términos epistemológicos, que la realidad social es comunicativa, por tanto, representa una *construcción de significados a través de la interacción entre las personas*, donde la realidad es dialéctica, aprehendida y constituida por estructuras situadas históricamente, y conformada por diversos aspectos (Gómez J. E., 2006).

Por otra parte, es importante la situación contextual. La UNIBOL GPTB, es una universidad indígena ubicada en una de las zonas más pobres de Bolivia, en el corazón de uno de los continentes de mayor desigualdad social del planeta. Los últimos datos del Informe de Desarrollo Humano revelan que América Latina es la región más desigual del mundo, que unida a la baja movilidad social produce un círculo vicioso en el cual países como Bolivia, Haití y Brasil se reportan como los más desiguales, con un índice de Gini³ superior a 55% en relación a otros países (PNUD 2010). Y en esos índices de desigualdad, el acceso y la brecha existente en la calidad de la educación tienen un impacto mayor. Está por demás demostrado que la desigualdad frena el desarrollo humano.

Frente a lo anterior, se parte de la convicción que la educación es uno de los factores más relevantes (no el único, pero probablemente el de mayor impacto), para lograr una sociedad más justa y equitativa. Esta idea acompañará toda nuestra investigación, entendiendo que si los sectores invisibilizados logran mejorar su nivel educativo, se podrá

³El Coeficiente de *Gini* es una medida de la desigualdad que se utiliza para medir la desigualdad de los ingresos. Este coeficiente es un número entre 0 y 1, donde 0 se corresponde con la perfecta igualdad y 1 se corresponde con la perfecta desigualdad.

elevar el índice de desarrollo humano con personas formadas desde y hacia lo comunitario y lo productivo, apoyándonos en la base de la ética y la responsabilidad social y desde su propia visión de mundo, desde su palabra.

2.4. Población de estudio

La población de estudio está constituida por los actores/sujetos indígenas que han participado en la construcción de la currícula de la UNIBOL GPTB y en la segunda fase, por el profesorado indígena y los estudiantes:

Tabla 2.2. Actores/sujetos de la investigación

| <i>Sujetos actores /primera fase de construcción del currículo</i> | <i>Sujetos/actores en el proceso educativo</i> | |
|--|--|---|
| | Sabios Indígenas Guaraní | |
| | Líderes Indígenas Guaraní | |
| | Comunidades Guaraní | |
| Organizaciones Indígenas Guaraní | Gestores Universitarios | Junta Comunitaria Junta Docente Gestores Universitarios: (Directivos) |
| | Gestores de la enseñanza | Profesores indígenas guaraníes |
| | Agentes de aprendizaje | Estudiantes |

Fuente: elaboración propia en base al registro de la investigación durante 2008 – 2010

2.5. Organización y análisis de la información

A partir de la sistematización de la investigación de la primera fase, de la construcción curricular, se han generado tres dimensiones, que consideramos son los pilares del pensamiento indígena sobre cómo debe ser "su" universidad. A partir de ellos, se ha organizado, analizado e interpretado la información en estas dimensiones, que detallamos a continuación:

- a. Identidad Guaraní: Intraculturalidad
- b. Proceso socio histórico: Emergencia/descolonización
 - Resistencia histórica de los guaraníes contra el poder colonial/ República/ Hacienda/Organizaciones indígenas
 - Universidad Indígena como instrumento para la emergencia: acciones para el cambio, la visión de la educación desde la visión guaraní
- c. Interculturalidad: Alteridad y emancipación en la educación superior

De manera gráfica, se puede visualizar la estructura del trabajo de la siguiente manera:

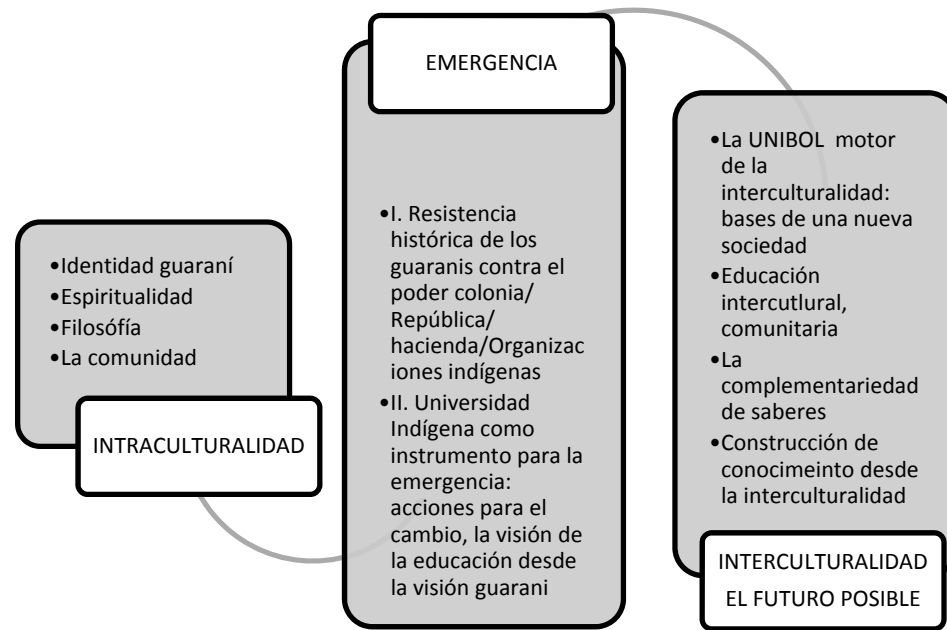


Gráfico 2.1. Organización y análisis de la información de la investigación

La estructura del trabajo también ha sido organizada acorde a estos ejes/dimensiones, como se puede apreciar en la tabla, del epígrafe siguiente.

2.6. Estructura general del trabajo

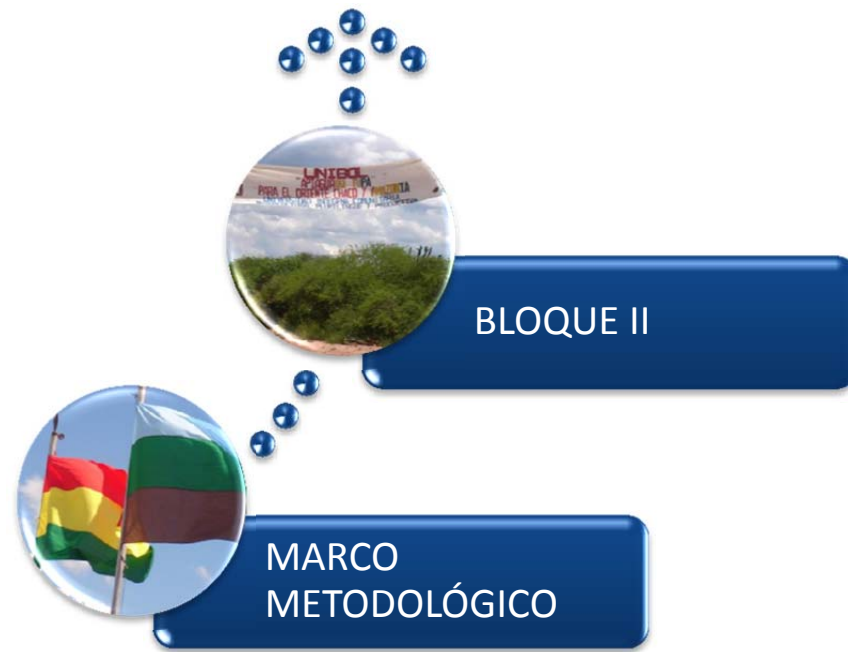
De acuerdo al planteamiento general de nuestra investigación, la estructura general del trabajo, podemos sintetizarla en el esquema siguiente:

Tabla 2.3. Estructura general del Trabajo

| | |
|--|--|
| <p>BLOQUE I. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN</p> | <p><u>CAPÍTULO 1.</u> <u>EL ¿POR QUÉ? Y ¿PARA QUÉ? DE LA INVESTIGACIÓN.</u></p> <p>Motivaciones del estudio Sobre el porqué del título Sobre el porqué del desconocimiento de esta temática Contextualización del estudio Organización y análisis de la información</p> <p><u>CAPÍTULO 2.</u> <u>HIPÓTESIS. OBJETIVOS Y ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN</u></p> <p>2.1. Planteamiento del problema de investigación 2.2. Objetivos de la investigación Situación / contexto de la investigadora Población de estudio Organización y análisis de la información Estructura general del trabajo</p> |
| <p>BLOQUE II. MARCO METODOLÓGICO</p> | <p><u>CAPÍTULO 3.</u> <u>PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN</u></p> <p>Planteamiento de la Investigación. Orientación epistemológica Recursos metodológicos y técnicas empleadas Técnicas empleadas Procedimiento de la investigación Criterios de validez y fiabilidad de la investigación</p> |

| | |
|---|--|
| <p>BLOQUE III. MARCO REFERENCIAL Y CONTEXTUAL</p> | <p><u>CAPÍTULO 4.</u> <u>POBLACIÓN DE ESTUDIO: DIMENSIÓN GEOGRÁFICA, SOCIOECONÓMICA E HISTÓRICA DE LA NACIÓN INDÍGENA GUARANÍ</u></p> <p>Bolivia: una gran diversidad cultural en las Tierras Altas y Tierras Bajas Los Pueblos Indígenas en Bolivia La Nación Guaraní: caracterización general La importancia de los conceptos "Tierra" y "Territorio" Aspectos Económicos</p> <p><u>CAPÍTULO 5.</u> <u>LA UNIVERSIDAD INDÍGENA GUARANÍ EN EL CONTEXTO BOLIVIANO Y LATINOAMERICANO</u></p> <p>Declaraciones y Convenios mundiales del Siglo XX sobre el derecho a la Educación Indígena Antecedentes en la creación de las Universidades Indígenas en América Latina Experiencias de Universidades Indígenas en América Latina Características del modelo de Universidad Comunitaria en América Latina</p> <p><u>CAPÍTULO 6.</u> <u>LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN BOLIVIA: REVISIÓN CRÍTICA DE LAS DEMANDAS INDÍGENAS EN LA HISTORIA DE BOLIVIA</u></p> <p>Hitos Históricos en la educación indígena en Bolivia Creación de las Universidades Indígenas en Bolivia (UNIBOL): Contexto y actores involucrados para la promulgación del DS 29664. Bases filosóficas y epistemológicas Contexto y actores involucrados para la promulgación del DS 29664. Bases legales, filosóficas y epistemológicas</p> |
| <p>BLOQUE IV. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</p> | <p><u>CAPÍTULO 7.</u> <u>FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN BOLIVIA DEL MULTICULTURALISMO A LA ALTERIDAD</u></p> <p>Descolonización, desde su origen etimológico La descolonización: una aproximación a las vertientes del pensamiento La interculturalidad: una aproximación a las vertientes del pensamiento</p> |

| | |
|--|---|
| <p>BLOQUE V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS</p> | <p><u>CAPÍTULO 8.</u> <u>ANÁLISIS, SISTEMATIZACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS</u> <u>LA UNIVERSIDAD INDÍGENA GUARANÍ Y DE PUEBLO DE TIERRAS</u> <u>BAJAS “APIAGUAIKY TÚPA” EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE</u> <u>UNA EDUCACIÓN DESDE LA ALTERIDAD</u></p> <p>“Ruta” para comprender la concepción indígena sobre “Universidad Indígena” El Proceso de sistematización del trabajo de campo La mirada cuantitativa de los diferentes niveles de concreción de la percepción indígena sobre la Universidad Indígena PRIMERA CATEGORÍA DE ANÁLISIS: Intraculturalidad e identidad en la nación guaraní en el proceso de emergencia/descolonización SEGUNDA CATEGORÍA DE ANÁLISIS: Proceso Emergente TERCERA CATEGORÍA DE ANÁLISIS: Universidad Indígena Guaraní: Hacia La Interculturalidad Desde la Alteridad</p> |
| <p>BLOQUE V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES FINALES</p> | <p><u>CAPÍTULO 9.</u> <u>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</u></p> <p><u>BIBLIOGRAFÍA</u></p> <p><u>ANEXOS</u></p> |



BLOQUE II MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO TERCERO PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

*Toda ciencia encierra un componente
hermenéutico...
Mal hermeneuta el que crea que puede o debe
quedarse con la última palabra.
Hans-Georg Gadamer (1984)*

3.1. Planteamiento de la investigación

La investigación tiene por objetivo analizar e investigar en profundidad, el pensamiento de un pueblo originario, el guaraní, en relación con las necesidades educativas superiores que su propia comunidad demanda. Es, en definitiva, una implicación el Pueblo Guaraní con la universidad que realmente quiere y necesita. Estamos, por tanto, ante un problema de profundo calado, que plantea como objeto de estudio *el pensamiento, la idea* de unos sujetos (la nación guaraní en territorio boliviano) respecto a un objeto (la universidad indígena).

En síntesis, podríamos concretar el objetivo principal de la investigación, en comprender la forma como *conciben* los indígenas la noción de “*universidad*”, es decir, de qué manera piensan e imaginan *su universidad*. De esa forma, el problema, o la pregunta que guía la presente investigación, podríamos intentar formularla a través del interrogante siguiente:

¿De qué manera los actores indígenas de la Universidad Indígena Boliviana Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa” conciben la universidad indígena, a partir de la interacción entre identidad y alteridad en el proceso de construcción curricular y del espacio educativo, desde los conceptos complementarios de saberes, que emanan de la intraculturalidad, la interculturalidad, lo productivo y lo comunitario?

La metodología con la que vamos a construir nuestra investigación, es de tipo cualitativo, utilizando el método etnográfico y como técnicas el trabajo de campo, la observación participante y la entrevista en profundidad. Tiene una orientación epistemológica desde la perspectiva de la dialéctica comunicativa crítica y un razonamiento inductivo, que trataremos de describir a lo largo del presente capítulo.

3.2. Orientación epistemológica

Se está planteando de manera explícita una orientación epistemológica crítica y más específicamente la *metodología comunicativa crítica* (Gómez & Latorre, 2006), vertiente que recoge a su vez, los aportes de la *fenomenología* (Shutz y Luckmann), el constructivismo; la

etnometodología (Garfinkel); el *interaccionismo simbólico* (Mead) y; más recientemente, *la teoría de la acción comunicativa* (Habermas), la *acción dialógica* planteada por Paolo Freire y el *aprendizaje dialógico* recientemente construido por Flecha (1997).

Estas corrientes metodológicas, tienen perspectivas epistemológicas similares, pero su importancia en nuestra investigación, requiere de una adecuada explicación, que en síntesis trataremos de explicar continuación:

a. **La fenomenología**, en gran medida base de los demás planteamientos, pone en relieve los hechos significantes, como por ejemplo la percepción, el lenguaje. En nuestro caso, la concepción de los sujetos hacia un determinado objeto. Edmund Husserl, fundador del método fenomenológico, lo define claramente: “*un análisis de la vida consciente para aclarar los procesos por los que se constituyen los objetos como producto del sentido*” (Giner & Espinosa, Diccionario de Sociología, 2002, pág. 302)

Así las cosas, ¿qué implicaciones derivan de todo ello para el desarrollo de nuestra investigación? La respuesta es clara: la construcción de una concepción implica un tipo de investigación realizada a partir del diálogo e interacción. La realidad, por tanto, deriva hacia una construcción con los otros sujetos. Lo que para Husserl significa el estudio de los “fenómenos” entendidos como *lo que aparece* en la conciencia; es decir, la cosa misma en la que se

piensa, de la que se habla, en síntesis, la construcción *de la conciencia...*

“La fenomenología no parece tratar de la realidad sino de la representación de la realidad, así parece ser desde el momento en que la propia fenomenología exige prescindir de la realidad, de la naturaleza, del mundo objetivo. La fenomenología devela el estilo fundamental, o esencia, de la conciencia del dato inmediato anterior a toda tematización científica, que es la intencionalidad. En lugar de la tradicional conciencia que ingiere o digiere el mundo exterior, la fenomenología revela una conciencia que no es nada, salvo una relación con el mundo” (Carrillo, 2006)

Esta cosmovisión influyó en la psicología de la Gestalt, y a través de Schütz, al enfoque aportado por Luckmann y también a la etnometodología, que en nuestra investigación es uno de los pilares básicos.

b. ***El constructivismo***, otra de las corrientes epistémicas que fundamentan nuestro trabajo, plantea que la realidad es una construcción social que depende de los significados que le atribuyen las personas. Por ello, probablemente sea el paradigma que ha tenido mayor influencia en el enfoque cualitativo (Lévano, 2007) ya que propone, entre otros aspectos, que el conocimiento es construido socialmente por las personas que participan en la investigación y, por tanto, que la tarea del investigador es entender el mundo complejo de la experiencia vivencial desde el punto de vista de quienes la experimentan, así como, comprender sus diversas construcciones sociales sobre el significado de los hechos y el conocimiento,

“La verdad, el significado, emerge a partir de nuestra interacción con la realidad. No existe el significado sin una mente. El significado no se descubre, sino que se construye. Desde esta perspectiva, se asume que diferentes personas pueden construir diversos significados a un mismo fenómeno” (Sandín M. P., 2003, pág. 49)

En esta perspectiva, la clásica separación sujeto/ objeto desaparece porque la intencionalidad remite a una activa *relación entre la conciencia del sujeto y el objeto de la conciencia del sujeto* (Sandín E. P., 2033). Por tanto, desde el constructivismo; el significado, la verdad no puede describirse como “objetiva”, pero tampoco como simplemente “subjetiva”. Objetividad y subjetividad son mutuamente constitutivas.

En esta misma línea, la **etnometodología** sostiene que en las ciencias sociales todo es **interpretación** y que “nada habla por sí mismo”; que todo investigador cualitativo se enfrenta a numerosas impresiones, documentos y notas de campo que lo desafían a buscarle el sentido o los sentidos que puedan tener. Este “buscarle el sentido” constituye un auténtico “*arte de interpretación*”.

En efecto, la “realidad”, es decir la universidad indígena, se construye a partir de la realización social, a partir de las actividades prácticas de la vida cotidiana de todos sus actores. *El corazón de la etnometodología está en la interpretación de las poliédricas y polifacéticas caras que puede tener una realidad humana, ya sea individual, familiar, social o, en general, de cualquier grupo humano* (Martínez M., 2011)

Siguiendo a Martínez (2011), las realidades humanas, las de la vida cotidiana –que son las más ricas de contenido–, se manifiestan de muchas maneras: a través del comportamiento e interacción con otros miembros de su grupo, de gestos, de mímica, del habla y conversación, del tipo de tono y timbre de voz. Para ello, hay que situarlo y verlo conjuntamente en su contexto específico, de lugar, presencia o no de otras personas, intereses, creencias, valores, actitudes y cultura de la persona-actor, que son los que le dan un significado propio.

En este sentido, se puede advertir en la etnometodología dos grandes supuestos. En primer lugar, que los hechos sociales no determinan desde fuera la conducta humana, sino que ellos son resultados de la interacción social. Por otra parte, que los seres humanos son agentes activos capaces de articular procedimientos propios para definir circunstancias y significados ante determinados hechos/fenómenos de la realidad.

En la misma línea se encuentra otro de los pilares mencionados, *el Interaccionismo Simbólico (IS)*, que comparte con la etnometodología las ideas básicas del proceso interpretativo porque plantea la comprensión de símbolos con significado al lenguaje hablado o escrito y al comportamiento en la interacción social.

Según Williams (1999), el interaccionismo simbólico se puede considerar como la escuela más influyente y exitosa de la sociología

interpretativa, si este éxito lo evaluamos por el volumen de trabajos empíricos publicados y por la integración de la teoría y el método. Blumer (1969, p. 12) puntualiza, además, que el Interaccionismo simbólico se apoya en tres premisas básicas que constituyen su enfoque metodológico:

1. Los seres humanos actúan en relación con los objetos del mundo físico y de otros seres de su ambiente sobre la base de los significados que éstos tienen para ellos.
2. Estos significados se derivan o brotan de la interacción social (comunicación, entendida en sentido amplio) que se da en medio de los individuos. La comunicación es simbólica, ya que nos comunicamos por medio del lenguaje y otros símbolos; es más, al comunicarnos creamos o producimos símbolos significativos.
3. Estos significados se establecen y modifican por medio de un proceso interpretativo: “el actor selecciona, modera, suspende, reagrupa y transforma los significados a la luz de la situación en que se encuentra y la dirección de su acción...; los significados son usados y revisados como instrumentos para la guía y formación de la acción” (pp. 2, 5).

Ahora bien, desde la perspectiva del IS, nos interesa especialmente conocer el interaccionismo interpretativo de Norman Denzin, quien en la década de los años 70 planteó una de sus mayores contribuciones: la *“triangulación múltiple”*,

“...la combinación de múltiples métodos (que permitan la penetración del grupo de vida), múltiples tipos de datos (de diferentes muestras), múltiples observadores (más de un punto de vista) y múltiples teorías (para analizar la información), todo en el desarrollo y estudio de una misma investigación” (Martínez M., La Etnometodología y el Interaccionismo simbólico, 2011)

En efecto, los trabajos recientes de Denzin (1989a, 1989b, 1992), son una especie de desconstrucción de los textos que forman la tradición del IS: constituyen una síntesis abreviada y una reformulación compleja del proyecto interaccionista, que explota las intuiciones de la etnografía postmoderna, las críticas feministas al positivismo, la fenomenología hermenéutica y existencial, los estudios culturales y el pensamiento post estructuralista de Foucault y Derrida, al igual que una recuperación y compromiso con el pragmatismo social (Schwandt, 1994, p.133).

Complementando lo anterior, y desde la perspectiva latinoamericana, se encuentra la **acción dialógica** planteada por Paolo Freire, vertiente que plantea que las interacciones que se producen entre los diversos actores de un fenómeno, son generadoras de conocimiento.

“...en palabras del propio Freire (1997:126): “La relación dialógica [...] es indispensable al conocimiento. La naturaleza social de este proceso hace de la dialogicidad una relación natural con él. En este sentido, el anti diálogo autoritario ofende a la naturaleza del ser humano, su proceso de conocer y contradice la democracia”. (Utopía y Educación, 2006)

En suma, los fundamentos epistemológicos que sustentan al método y al razonamiento de la investigación, están ligados a la concepción de que la *realidad* es una *construcción* de significados desde la intersubjetividad; desde el diálogo entre los sujetos participantes. La construcción de los fenómenos se dan a partir de la interacción entre sujeto – objeto,

“...en cuanto a la realidad social, ésta se construye a través de las definiciones que los actores se dan y mediante sus interacciones, ya que se parte de la capacidad que tienen las personas para interpretar y de la autocomprensión que tienen los individuos y sociedades” (Gómez & Latorre, 2006, pág. 21)

Así, el investigador es participante en planos de igualdad, por ello no se trata de una “recogida de datos”, sino de una construcción mutua con los sujetos de la investigación. Acorde a lo anterior, se entenderá que el razonamiento, por tanto, es de tipo inductivo, como seguidamente explicamos.

3.2.1. El razonamiento inductivo

Como todos sabemos, en lógica formal se reconoce el razonamiento inductivo y deductivo. Evidentemente, este planteamiento ha dado lugar a dos formas diferentes, pero válidas, de concebir una investigación. El elegido para esta investigación es el razonamiento inductivo que se caracteriza por partir de un hecho/fenómeno en particular para intentar alcanzar generalizaciones argumentadas, *“en el método inductivo la conclusión se alcanza observando ejemplos y generalizando de ellos a la clase completa...”* (Dávila, 2006, pág.

186). Se trata pues, entre otros aspectos, en comenzar la investigación sin afirmaciones e hipótesis previas que te condicionen el camino y, a través de la observación, intentar llegar a la formulación de una teoría.

En la investigación que nos ocupa, no se podía concebir la construcción del objeto de otra manera porque la noción de *universidad indígena* fue construyéndose a lo largo de la investigación, con la participación de los actores. No se podía prever el contenido de sus participaciones.

Por ello, en nuestra observación participante, hemos formulado inicialmente una sola pregunta genérica: *¿qué concepción tienen los indígenas guaraníes sobre la universidad indígena?* Y ha sido, a partir de esa pregunta nuclear, desde donde hemos iniciado todo el proceso. Así pues, a partir de las diferentes intervenciones de los distintos actores del proceso, es desde donde hemos ido construyendo y consolidando las diferentes categorías de pensamiento. Categorías que nos han permitido, posteriormente, el poder comprender las principales matrices del pensamiento indígena.

3.2.2. Investigación cualitativa

La investigación cualitativa ha ido configurándose a lo largo del siglo XX, paralelamente a la filosofía de la ciencia,

“a lo largo de los años ochenta, sin embargo la investigación naturalista había alcanzado el rango de “paradigma”...y emergía en contraposición a la visión y supuestos del paradigma racionalista...de los cuales se señalaba una serie de aspectos como el carácter contextual de los mismos, la negociación con los

participantes, la interpretación ideográfica, la generación de teoría, el análisis inductivo y fundamentalmente resalta la importancia y el rol de la persona como “instrumento” de recogida de información en ambientes naturales” (Sandín E. P., 2033, pág. 120)

Ahora bien, por **método cualitativo** entendemos aquellos estudios que proporcionan una descripción verbal o explicación del fenómeno estudiado, su esencia, naturaleza, comportamiento, en contraste con la exposición ofrecida en la investigación cuantitativa que se refiere, fundamentalmente, a datos numéricos. El método cualitativo es utilizado cuando en la investigación no procede *cuantificar resultados*, como en el caso que nos ocupa. En nuestro trabajo, no es posible cuantificar ideas, sensaciones, sentimientos y/o concepciones de mundo, como el caso de nuestro estudio.

En suma, la investigación cualitativa, trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones, su estructura dinámica,

“...es cualquier tipo de investigación que produce resultados a los que no se ha llegado por procedimientos estadísticos...puede referirse a investigaciones acerca de la vida de las personas, historias, comportamientos, y también al funcionamiento organizativo, movimientos sociales o relaciones e interacciones. Algunos datos pueden ser cuantificados pero el análisis en sí mismo es cualitativo” (Sandín E. P., 2033, pág. 121)

El desarrollo de la investigación cualitativa proviene de diferentes áreas, cada una de las cuales está caracterizada por su propia orientación metodológica y por sus presupuestos teóricos y conceptuales acerca de la realidad.

Entendida como un proceso interpretativo, la investigación cualitativa está basada en distintas tradiciones metodológicas (Gialdino, 2006) que son, según Creswell (1998:15,255): la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos. En el caso que nos ocupa, tal como adelantamos, hemos utilizado como recurso metodológico la etnografía, como seguidamente trataremos de explicar.

3.3. Recursos metodológicos y técnicas empleadas

3.3.1. La investigación Etnográfica

En el desarrollo de la investigación, se utilizará la etnografía como recurso metodológico. Como todos conocemos, es un recurso que surge de la antropología cultural y de la sociología cualitativa,

“Se habla de la investigación etnográfica o simplemente etnografía para aludir tanto al proceso de investigación por el que se aprende un modo de vida de algún grupo como al producto de esa investigación...” (Sandín E. P., 2033, pág. 154)

Desde el punto de vista etimológico, el término de *etnografía* significa la *descripción (grafé) del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas (ethnos)*. Por tanto, *ethnos*, que sería la unidad de análisis para el investigador, no solo podría ser una nación, un grupo lingüístico, una región o una comunidad, sino también cualquier grupo humano que constituya una entidad cuyas relaciones estén reguladas por la costumbre o por ciertos derechos y obligaciones recíprocos. (Martínez M., 2007, pág. 29)

La mayor parte de los autores (Paz Sandín, 2003; Martínez: 2007; Salgado; 2007) coinciden en que la etnografía tiene como principal

propósito describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos, culturas y comunidades.

Nos pareció de especial interés el planteamiento de Alvarez-Gayou (2003)⁴ quien considera que el propósito de la investigación etnográfica es describir y analizar lo que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado hacen generalmente; así como los significados que le dan a ese comportamiento realizado bajo circunstancias comunes o especiales. Este autor hace alusión al principal objetivo de esta investigación: la comprensión de significados que un grupo de personas le otorgan a determinados hechos/fenómenos de la realidad (la Universidad Indígena).

La etnografía, ha sido desarrollada principalmente en el S. XX aunque, como sabemos, es la técnica más antigua utilizada inclusive desde la época de Heródoto. En el último siglo, su evolución se ha dado en el campo de la antropología y sociología educativas. En este último campo, que es el que nos interesa, ha generado un

“cuerpo de conocimientos y unos procedimientos para el estudio de contextos educativos y sociales, y emerge como un área propia de la indagación...ofrece un estilo de investigación alternativo para comprender e interpretar los fenómenos educativos que tienen lugar en dicho contexto a partir de diversas perspectivas (profesorado, alumnado, dirección, familias) (Sandín E., 2003, pág. 155)

⁴Citado en (Salgado L., 2007, pág. 72)

Entre las principales características de la etnografía, siguiendo a Latorre *et al.*⁵ Y Del Rincón (1997) se encuentran:

- i. Tienen un carácter fenomenológico o *émico*⁶: se trata de interpretar los fenómenos sociales viendo “*desde dentro*”, es decir desde el sentido/significado que las poblaciones estudiadas le dan a determinados fenómenos de la realidad.
- ii. Tienen carácter *holista*. Describe los fenómenos de manera global en sus contextos naturales aceptando el escenario complejo y la totalidad de los elementos básicos.
- iii. Supone una permanencia relativamente persistente dentro del grupo a estudiar con el fin de conseguir su aceptación y confianza. Por ello, está imbricada la característica de *naturalista* en cuanto que el etnógrafo estudia a las personas en su hábitat natural. Observa, escucha, habla, anota historias de vida y evita las formas controladas, lo que supone una permanencia temporal en los lugares de estudio.

⁵Citado en (Sandín E., 2003, pág. 155)

⁶Una descripción *emic*, o *émica*, es una descripción en términos significativos (conscientes o inconscientes) de lo que piensan determinadas poblaciones. La preocupación central es saber si sus modelos representan la forma en que piensan las poblaciones estudiadas. Los enfoques interculturales argumentan que solo mediante el ejercicio de la interpretación, comprensión y empatía se puede lograr acercarse al pensamiento originario. Se antepone a una descripción *etic*. Es decir de aquella donde el observador está desprovisto de cualquier intento de descubrir el significado que los agentes involucrados le dan a un hecho/fenómenos de la realidad.

La distinción *emic* / *etic* es similar a la existente entre *nomotético* / *ipsativo* aunque ambas distinciones no coinciden exactamente. Pero sí existen dos tradiciones en las ciencias sociales: la *objetivista* y la *subjetivista*.

- iv. Usa la vía inductiva. Se apoya en las evidencias para sus concepciones y teorías y en la empatía y habilidad general del investigador para estudiar otras culturas.
- v. Libre de juicios de valor.
- vi. Tiene carácter reflexivo. El investigador forma parte del mundo que estudia y es afectado por él. La influencia mutua y dinámica del etnógrafo y el campo de investigación sobre cada uno es referida como reflexibilidad.

Tal como veremos más adelante, la investigación efectuada ha sido llevada a cabo con las características arriba mencionadas. La investigadora ha estado presente en todo el proceso de construcción curricular de la Universidad Indígena, observando, indagando, tomando nota e intentando comprender el discurso de los participantes de dicho proceso. Este trabajo ha implicado el acompañamiento al proceso durante más de dos años, tal y como describiremos más adelante.

Ahora bien, en el ámbito educativo, la etnografía ha sido utilizada en diversos ámbitos (Sandín E., 2003) como en los estudios sobre la interacción entre el profesorado y los estudiantes, entre el propio alumnado, el estudio de patrones culturales, el descubrimiento de modelos educativos, el análisis del currículo oculto, de grupos marginados, análisis de contextos educativos, etc. Por ello consideramos que la etnografía es un método que permite comprender las múltiples interacciones que se dan en el marco educativo, así como

en la organización social y cultural de los centros. En nuestro caso, la Universidad Indígena de Bolivia.

3.3.2. Modalidad empleada

Para los fines de nuestra investigación, tomaremos la distinción realizada por Hymes: 1987; Spradley: 1980⁷ quienes proponen tres modalidades de estudios etnográficos: etnografía comprensiva, etnografía con una orientación temática y etnografía guiada por hipótesis, de las cuales hemos elegido la *comprensiva* porque

“...pretende descubrir la cultura global, el estilo de vida completo de un colectivo, de un grupo o una comunidad e interpretar la experiencia” (Sandín E., 2003, pág. 160)

Acorde a la postura epistemológica planteada en la investigación; esta modalidad elegida, está entendida desde la *perspectiva dialógica*⁸ es decir aquella, donde el trabajo de campo se caracteriza por un diálogo desde la alteridad entre el sujeto que investiga con la población estudiada. Así, Bruce Mannheim y Tedlock (1995)⁹ plantean ir más allá de la mera “comprensión” de lo que determinadas comunidades o pueblos indígenas piensen o digan. Según estos autores, se trata de

⁷Citado en (Sandín E., 2003, pág. 160)

⁸Dennis Tedlock, antropólogo norteamericano, ha propuesto la corriente de la *etnografía dialógica* cuyo principal postulado es el paso de lo que denomina el “monólogo”, haciendo referencia a la investigación donde se da una asimetría entre el investigador y la población estudiada, poniendo en evidencia relaciones de poder que conllevan un “diálogo intercultural falso”; hacia el “diálogo”, que implicaría justamente relaciones de igualdad entre sujeto investigador con su entorno.

⁹Citado en (Yapú, 2006, pág. 81)

disminuir las relaciones asimétricas en las relaciones de poder en los escritos etnográficos a través del uso de un lenguaje apropiado,

“es necesario tener sensibilidad frente al uso del lenguaje en todas las etapas del trabajo etnográfico. Tanto la organización del trabajo como los procedimientos adoptados para llevar adelante cualquier entrevista, taller u otro evento de comunicación, deberían dar prioridad a este aspecto” (Yapú, 2006, pág. 83)

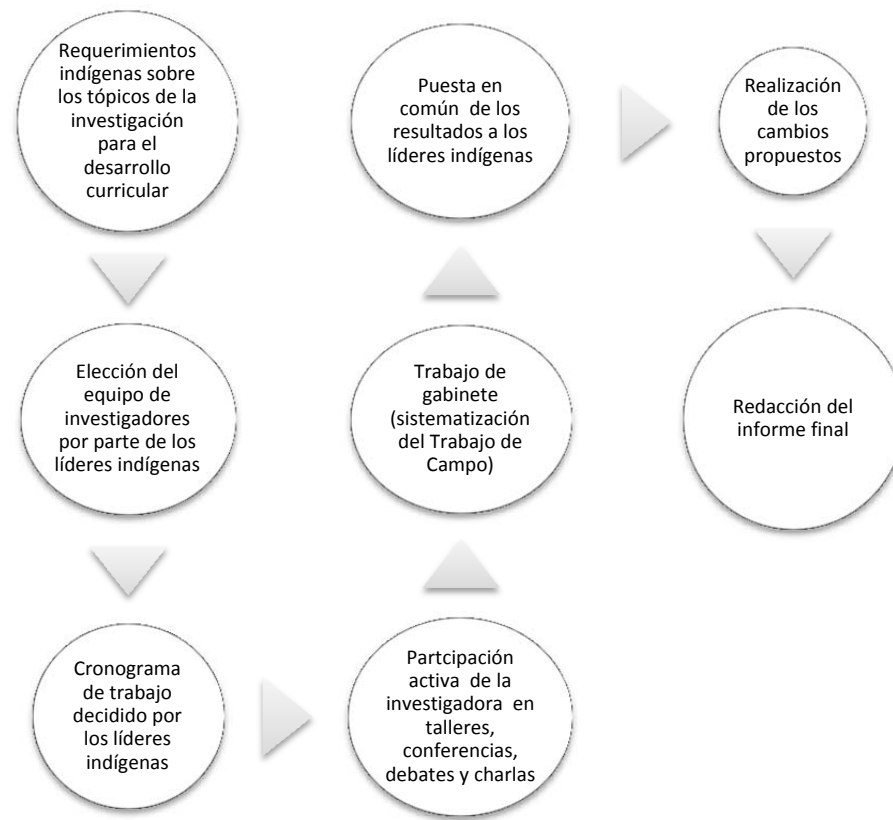
Para Ina Rösing¹⁰, este enfoque se denomina “*antropología hablada*” que tiene la particularidad de incluir toda evidencia, donde se incluye el debate sobre los significados de parte de todos los miembros de la investigación. Así, este enfoque; favorece la plena participación antropológica en los eventos como una realidad vivida y compartida, prestando asimismo una debida atención al lenguaje en todas las etapas. Según el mencionado Dennis Tedlock:

“...si la antropología sociocultural estuviera basada en la observación silenciosa, no habría nada que la distinguiera de las ciencias naturales. Pero el hecho no es así: el estudio cultural se basa necesariamente en el ámbito de la intersubjetividad humana. El diálogo antropológico (del investigador con sus informantes) crea un mundo, o más bien crea una comprensión de las diferencias que existen entre las personas que participan de ese diálogo cuando comienzan su conversación” Citado en: (Yapú, 2006, pág. 85)

Por todas estas cuestiones, en el presente estudio, se ha tomado como técnica principal la observación participante. Los textos producidos por los guaraníes han sido puestos en su consideración y muchos de ellos, “corregidos” por ellos mismos.

¹⁰Citado en (Yapú, 2006, pág. 84)

Gráficamente, el proceso de la investigación ha sido el siguiente:



**Gráfico 3.1 Proceso de la investigación etnográfica
 Concepción de los guaraníes sobre la Universidad Indígena**

Tal como se puede visualizar, durante todas las fases de la investigación, los indígenas de Tierras Bajas no solo han *participado* sino que ellos han tomado las decisiones sobre todos el proceso de

investigación: el qué se va a investigar, quiénes van a formar parte de la investigación, el cronograma, las modalidades, así como la aprobación de los textos que se iban produciendo.

3.4. Técnicas empleadas

La etnografía es un proceso sistemático de aproximación a una situación social en su contexto natural. El objetivo es la comprensión del fenómeno de estudio, en el caso que nos ocupa, la Universidad Indígena. En el proceso de comprensión, *“la percepción es el corazón del trabajo etnográfico, por ello el lenguaje es tan importante, el visual, el natural, todo el universo semiótico configura el cosmos visible del oficio de la mirada y el sentido”* (Galindo, 1998, pág. 351)

Así las cosas, las técnicas empleadas, han sido las siguientes:

3.4.1. La observación participante y el trabajo de campo.

“El oficio principia en la mirada dirigida hacia el otro, en silencio, dejando que la percepción haga su trabajo, todo tiene su lugar, todo lo que aparece forma parte de un texto que se puede descifrar. El etnógrafo confía en la situación de observación, necesita confiar también en su capacidad de estar ahí observando, sabe que requiere tiempo, su tenacidad es el último resguardo de su intención. El otro está ahí, no pertenece al propio mundo, está lejos aún, a un metro de distancia. El investigador agudiza la concentración en su mundo interior para observar, y entonces se inicia el viaje al mundo del otro, un trayecto que es interior, de lo observado a los paisajes y situaciones propios, y entonces se produce un milagro, el otro empieza a ser comprendido” (Galindo J. , 1998)

La técnica de la observación participante o participativa, se ha realizado durante el proceso de construcción curricular. Ha implicado *estar/compartir* en los ambiente naturales en todas las actividades que se han realizado desde el mes de diciembre del año 2008, hasta diciembre del 2009. Durante este periodo, se han ido registrando las intervenciones de los diferentes indígenas de Tierras Bajas.

Es importante añadir que no ha sido solo un “registro” de *información*, sino de una convivencia en la cual la interacción entre la investigadora y los participantes del proceso ha constituido un factor muy importante que ha dado como resultado una construcción común. La investigadora ha sido parte del debate, de las propuestas vertidas, del proceso mismo, por ello, y parafraseando a Miguel Martínez, “*el observador a menudo se convierte en su principal instrumento (de la etnografía)*”¹¹

En efecto, por decisión de los líderes indígenas y los personeros del gobierno boliviano la investigadora formó parte del equipo de investigadores para la construcción de la malla curricular de la Universidad Indígena. El trabajo que se solicitó fue, precisamente, el de registrar y sistematizar las intervenciones de los diferentes líderes indígenas y traducirlas en “lenguaje técnico” curricular. Las propuestas realizadas, en base al diálogo sostenido en los diferentes debates y talleres, han sido consultadas a los indígenas y han sido validadas por ellos mismos.

¹¹(Martínez M., La Investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico, 2007, pág. 62)

En este sentido, sería impropio hablar de “*recogida de información*”. Hablaremos más bien, de construcción de significados a través de la interacción entre los participantes indígenas del proceso con la investigadora.

Durante los diversos periodos de construcción curricular, el trabajo de campo de campo ha sido un valioso instrumento que ha permitido registrar situaciones, contextos, emociones, más allá de una grabación. El trabajo de campo ha sido una parte esencial para la interpretación por la riqueza de las anotaciones, las percepciones de los dirigentes más allá del lenguaje verbal,

“...para el etnógrafo el mundo social, es en principio, un territorio donde ocurren sucesos que hay que registrar para después intentar entender...entre el registro y el sentido aparece la organización de información, y antes del registro se ubica la intención de observar (Galindo J. , 1998, pág. 356)

Desde esta perspectiva, el trabajo ha consistido entonces; en explorar, describir situaciones y/o contextos, registrar lo *dicho* para luego pasar a la tarea de significar/interpretar lo acontecido. Esta técnica ha sido la más importante, pero nos hemos apoyado también en las que iremos describiendo a lo largo de este apartado.

Tal como adelantamos, la investigadora fue parte del proceso de construcción curricular, lo que ha permitido registrar directamente las disertaciones, debates, discusiones y paneles colectivos con todos los participantes/actores del mencionado proceso. En esta línea, la investigación se desarrolló *in situ*, es decir, en los lugares que los indígenas convocaban para las diversas actividades.

La permanencia en cada lugar, nos permitió tener una vivencia en directo del fenómeno de estudio. En este caso, se ha llevado un registro pormenorizado y detallado, con el mayor rigor y precisión posibles. Dadas las circunstancias en las que nos encontrábamos y la invitación a participar en el proceso, nos vimos obligados a no tener que realizar un guión o esquema de trabajo previo, pues no éramos nosotros en este caso, los conductores o directores del proceso. Nuestro trabajo consistía en observar, no en dirigir. Por ello, no establecimos *ningún guión de antemano*, de todas las reuniones y discusiones llevadas a cabo durante cuatro meses, pero ello no significa que no recogiéramos y sistematizáramos posteriormente, toda la información que estábamos recibiendo. Habida cuenta que, en nuestro caso, estábamos experimentando una situación única e irrepetible.

En cambio, sí pedimos permiso (y se nos concedió), para poder grabar en audio, sacar fotografías y poder recoger por escrito toda la información que estábamos recibiendo en nuestro diario de campo. Así las cosas, podemos afirmar que hemos recogido y obtenido un registro pormenorizado de todo el proceso

3.4.2. La entrevista en profundidad

Durante el proceso de construcción curricular, así como en el periodo de las clases en la Universidad Indígena, se han realizado entrevistas en profundidad semi-estructuradas con líderes indígenas, sabios de la comunidad, dirigentes de la comunidad, profesorado y estudiantes. En el siguiente apartado, se describe a las personas entrevistadas.

Junto con las técnicas metodológicas utilizadas, nos hemos apoyado en diferentes recursos metodológicos, para poder analizar adecuadamente a posteriori los resultados obtenidos. Algunos de estos recursos, han sido las grabaciones sonoras, las mismas que han sido enumeradas, transcritas y posteriormente sistematizadas acorde a las dimensiones e indicadores que fueron construidos para la interpretación. A esto se añade el registro visual a través de la fotografía, por cuanto que se ha obtenido un importante archivo histórico de la creación de las Universidades Indígenas en Bolivia.

Finalmente, el análisis de la documentación aportada, será estudiado en el capítulo correspondiente de nuestro trabajo de investigación, pero no por ello, queremos destacar su importancia en vista que las organizaciones indígenas, a partir de la instauración de los programas de Educación Intercultural Bilingüe, han producido un importante número de documentos sobre su concepción de educación y la sistematización de diversas experiencias.

En función a lo anterior, se ha realizado un levantamiento de esta información, se ha catalogado, fichado y sistematizado con el fin de equiparar estos resultados con la experiencia vivida en la observación participante. Los resultados se verán, posteriormente, en la interpretación final.

3.5. Procedimiento de la investigación

3.5.1. Fases de la investigación

La investigación ha sido realizada en dos etapas claramente diferenciadas:

- a) **Primera fase: El Proceso de construcción curricular.** Una vez aprobado el Decreto Supremo que dio nacimiento legal a la Universidad Indígena en Bolivia, los dirigentes indígenas dispusieron la contratación de “técnicos” curriculares para crear las mallas curriculares de cada Universidad. Este proceso, como se ha dicho anteriormente, fue de diciembre de 2008 a diciembre de 2009. En esta primera fase se partió de una pregunta "nuclear": *¿De qué manera conciben una universidad indígena los indígenas guaraníes durante el proceso de construcción curricular?*

- b) **Segunda Fase: Proceso de construcción del espacio educativo.** En abril de 2009 se iniciaron oficialmente las actividades académicas. Este proceso ha implicado la inserción de nuevos actores en la Universidad: los estudiantes y el profesorado. En esta segunda fase, la pregunta fue: *¿De qué manera conciben a la universidad indígena los estudiantes y el profesorado guaraníes en la construcción del espacio educativo?*

En términos gráficos, se puede visualizar las características y el alcance del estudio de la siguiente manera:

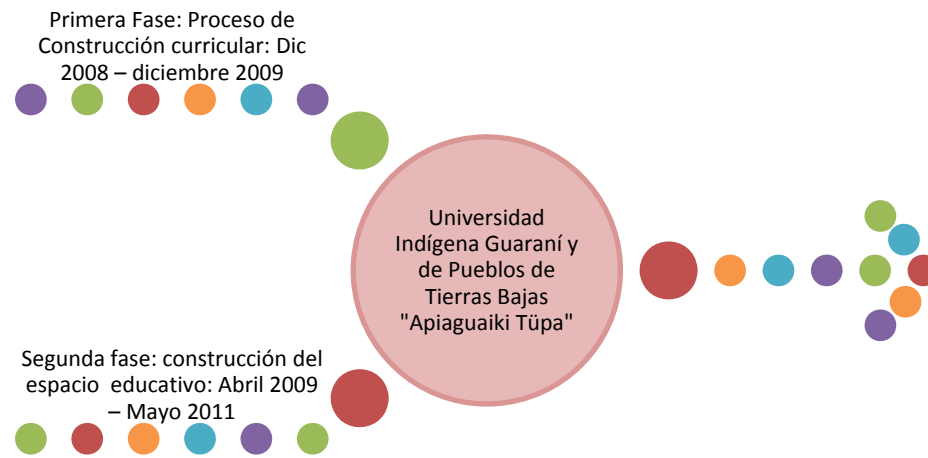


Gráfico 3.2. Fases de la investigación etnográfica¹²

En el gráfico anterior, se puede observar que el estudio etnográfico en referencia, tiene dos contextualizaciones claramente diferenciadas. Sin embargo, el aspecto que se intenta explicar tiene una sola y es la comprensión de la pregunta de investigación que nos habíamos planteado en el principio, de la cual emanaron las siguientes hipótesis de investigación:

- *¿De qué manera subyacen las nociones de identidad y alteridad en el proceso de construcción de la currícula y el espacio educativo en la UNIBOL GUARANÍ?*

¹²Fuente: elaboración propia en base al trabajo de sistematización de las fases de construcción de la Universidad Indígena.

- *¿Existe interacción entre la identidad y alteridad en la noción de Universidad Indígena?*
- *¿Es posible hablar de una nueva forma de conocimiento desde la complementariedad de saberes a partir de lo intra, intercultural, lo productivo y comunitario?*

A partir de estos interrogantes generales, se procedió a la investigación atendiendo a las dos fases mencionadas anteriormente y que pasamos a describir a continuación.

3.5.1.1. Primera fase de estudio

Para fines de sistematización de las dos fases de la investigación, pasaremos seguidamente a ir detallando todos y cada uno de los pasos que hemos ido superando a lo largo de nuestro trabajo:

3.5.1.1.1. Descripción general

El antecedente del estudio está relacionado con la promulgación del Decreto Supremo N° 29664 en el 2008, que estipula la creación de las Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales Productivas – UNIBOL, donde se establecía un plazo de ciento veinte (120) días calendario, a partir de la publicación del Decreto para *la realización de los Planes Académicos, Diseños Curriculares y Reglamentos Específicos requeridos para el funcionamiento de cada universidad*¹³

¹³Decreto Supremo 29664 (I. Art. 8)

Para el cumplimiento de lo anterior, el Ministerio en coordinación con las organizaciones indígenas, establecieron que la modalidad de trabajo para la construcción curricular así como de los reglamentos respectivos para el funcionamiento de las UNIBOL (Aymara, Quechua y Guaraní y de pueblos de tierras bajas, objeto de nuestro estudio), se realizarán acorde a los principios de la UNIBOL: de manera comunitaria y participativa.

En este sentido, las organizaciones indígenas a través del Ministerio de Educación, realizaron una convocatoria pública para la contratación de 36 consultores “externos” (doce por cada UNIBOL): profesionales (indígenas o no) con conocimiento de diseño curricular para que trabajaran con los indígenas designados por las comunidades y las diferentes organizaciones de base. La convocatoria se hizo pública a través de los diferentes periódicos publicados en cada región.

El proceso de selección estuvo conformado por una comisión en la que participaron miembros del Ministerio de Educación, instancia en la cual se creó la Unidad de Apoyo a las Universidades Indígenas y el Vice ministerio de Educación Superior, y líderes indígenas del Consejo Nacional de *Markas* del *Qullasuyo* (CONAMAQ), Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) y la Confederación de Pueblos Indígenas del Oriente Boliviano (CIDOB).

Una vez iniciado el proceso de recepción de las postulaciones y la respectiva elección consensuada, se conformó el equipo “externo de

apoyo”, así como el equipo de indígenas de Tierras Bajas que trabajarían en todo el proceso. Ver detalle en el acápite de “Sujetos de la investigación”

Una vez conformado el equipo “mixto” (líderes indígenas, personeros de gobierno, e investigadores expertos), la coordinación general a través del Ministerio, realizó un cronograma de trabajo (mismo que se detalla en el apartado de procedimiento seguido) que consistía en la participación de diferentes talleres, conferencias, coloquios y debates con la finalidad de asegurar la construcción e implementación de las Universidades Indígenas, *desde el pensamiento indígena*. El proyecto desarrollado por el propio Ministerio y las organizaciones indígenas establecía que,

“El proyecto está dirigido a la creación e implementación de la Universidad Intercultural y Comunitaria, la concepción indígena, refiere a universidades pensadas no sólo para el mundo indígena, sino desde el mundo indígena. Una de sus finalidades es fortalecer la construcción identitaria de los diferentes pueblos que habitan Bolivia. Sustentar la construcción de conocimiento a partir de la recuperación, revalorización, sistematización y transformación de los conocimientos, saberes, tecnologías y formas productivas propias de los pueblos originarios”. (Proyecto de creación de las UNIBOL, Ministerio de Educación y Culturas)

Siendo uno de los objetivos más importantes partir de la visión y pensamiento indígena, la modalidad de estos *talleres de trabajo* implicaba la disertación de un sabio indígena o de invitados expertos en la cosmovisión indígena, y de allí se procedía al debate regionalizado en cada UNIBOL. Esta forma de trabajo fue muy

enriquecedora porque permitió conocer el pensamiento de los diversos pueblos y naciones indígenas.

El Objetivo General en la convocatoria de construcción curricular fue,

“Construir y establecer comunitariamente las bases y principios de la UNIBOL Aymara, Quechua y Guaraní con la visión de una educación Superior Productiva, Comunitaria, Descolonizadora. Intercultural e Intra – cultural y Plurilingüe, con la participación de las organizaciones sociales e indígenas del mundo andino y de las Tierras Bajas, para que los pueblos indígenas originarios, andinos y amazónicos, se apropien del proyecto y de la propuesta de educación universitaria de las UNIBOL”¹⁴

Asimismo, los objetivos específicos de la mencionada Convocatoria fueron:

- a. *Socializar el Decreto Supremo 29664, por el cual se crea las UNIBOL Aymara “Túpac Katari” , Quechua “Casimiro Huanca” y Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”*
- b. *Socializar y producir las bases y/o fundamentos políticos, filosóficos y pedagógicos, el perfil del profesional, Perfil institucional y las características de la gestión institucional y administrativa (normas, reglamentos) de la Universidad Indígena Boliviana Comunitaria, Intercultural y Productiva.*
- c. *Garantizar la participación de las organizaciones sociales indígenas originarias y campesinas en los procesos y*

¹⁴Una vez conformado el equipo de trabajo, la convocatoria fue consensuada por el propio Ministerio y los líderes indígenas.

actividades de constitución, implementación y funcionamiento de las Universidades Indígenas

- d. *Analizar y reflexionar sobre la situación actual de la Educación Superior y poblaciones indígenas en Bolivia, incluyendo cuestiones como las características educativas, los antecedentes históricos, así como el problema de la estructura colonial de la Educación.*¹⁵

En relación a este texto, se infiere en la importancia que los líderes indígenas han puesto en la idea de una construcción comunitaria de las mallas curriculares de la Universidad Indígena, donde el papel que han desempeñado los integrantes de las distintas naciones y pueblos indígenas, así como los representantes de las organizaciones del ámbito académico, estaba más allá de la mera “participación” situándose más bien en el orden de la toma de decisiones durante todo el proceso.

3.5.1.1.2. Metodología y técnicas empleadas

En esta fase, utilizamos la observación participativa y el trabajo de campo. Tal como adelantamos, la pregunta inicial fue muy genérica en vista del desconocimiento inicial de las lógicas y racionalidades de los indígenas guaraníes. Esta fue: *¿De qué manera los actores indígenas guaraníes de la UNIBOL GPTB conciben la universidad indígena?*

¹⁵ *Ibíd.*

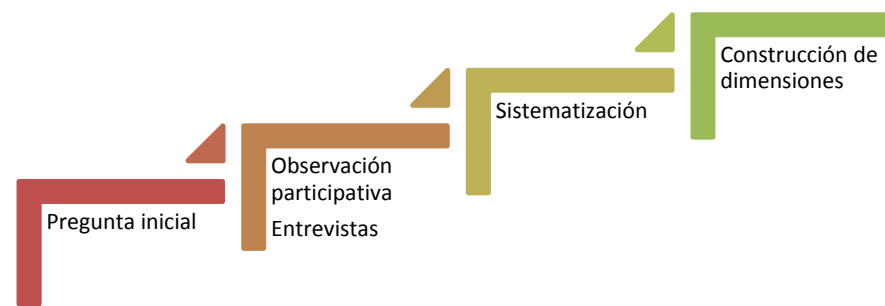


Gráfico 3.3. Metodología y técnicas empleadas en la primera fase del estudio

El método etnográfico, como sabemos, se basa principalmente en la recolección de datos/textos/contextos, a través del trabajo de campo, “in situ”. Por ello, la primera fase, se utilizaron las estrategias y técnicas de investigación de la observación participativa y las entrevistas en profundidad.

Como se puede observar en el **Gráfico 3.3.** la pregunta inicial ha permitido la construcción de categorías, dimensiones e indicadores que han generado la discusión de resultados de esta fase y ha servido para la construcción de la segunda fase de la investigación.

3.5.1.1.3. Sujetos de la investigación de la primera fase

El Ministerio de educación en coordinación con los líderes indígenas, dispuso la conformación de un equipo de trabajo compuesto por “*investigadores expertos*”, representantes de las diversas organizaciones indígenas, coordinadores del Ministerio de Educación e invitados eventuales como panelistas y/o conferencistas sobre temáticas especializadas del ámbito educativo, así como de la cosmovisión indígena.

El desafío radicaba en desarrollar un genuino proceso de interculturalidad que abarcara una interrelación de los conocimientos propios con el conocimiento universal, así como recuperar las formas propias de enseñanza-aprendizaje del mundo indígena sustentada en una comprensión compleja de la realidad circundante y una concepción crítica acerca del carácter siempre provisional de la formulación teórica lograda acerca de la naturaleza. *Recuperar el carácter de gratuidad del conocimiento, como proceso colectivo y libre de construcción de comunidad social.*

Este proceso, basado en lo identitario en búsqueda de la construcción dialógica con el otro, desde la alteridad, proponía una interacción entre los siguientes actores:



Gráfico 3.4. Sujetos de la investigación de la Primera fase del estudio¹⁶

A continuación, pasamos a describir en detalle cada uno de estos sujetos/actores.

i. Organizaciones Indígenas

Para comprender mejor a los sujetos/actores que participaron en esta fase de la investigación, es necesario conocer la composición, en general, de las organizaciones indígenas de Tierras Bajas. Así, las diferentes organizaciones indígenas del oriente boliviano, se agrupan en la Confederación de Pueblos Indígenas del Oriente Boliviano (CIDOB), que ha sido creada en el año 1982 y se constituye como legítimo representante de los 33 pueblos y naciones indígenas de

¹⁶Fuente: elaboración propia en base a la sistematización de los talleres realizados 2008 – 2009

tierras bajas. En total, la CIDOB aglutina a todas las “regionales”¹⁷ (Linares Á. G., 2005) de acuerdo al siguiente esquema que hemos realizado:

Tabla 3.1. Organizaciones indígenas de Tierras Bajas¹⁸

| Nombre | Sigla | Región a la que pertenecen | Pueblos y naciones indígenas que la conforman |
|--|----------|--|---|
| Central Indígena de la Región Amazónica | CIRABO | Pando y Ribertalta | Araona, Cabineño, Esse –ejja, machineri, pacaguara, Tacana y Yamiguana |
| Central de Pueblos Indígenas del Beni | CPIB | Beni, tiene 26 subcentrales | Baure, Canicaha, cayubaba, More, Movima, Moxeño-trinitario, Moxeño-javeriano, Sirionó, Tsimane. |
| Asamblea del Pueblo Guaraní | APG | Santa Cruz, Chuquisaca, Tarija, agrupa a 28 capitanías | Guaraní |
| Central de Pueblos Étnicos de Santa Cruz | CPESC | Santa Cruz | Ayoreo, Guaraní y Guarayo |
| Organización Indígena Chiquitana | OICH | Santa Cruz | Chiquitano, |
| Organización de | ORCAWETA | Villamontes - Tarija | Weehnayek |

¹⁷Las tierras bajas aglutinan a 33 naciones y pueblos indígenas. La CIDOB nació como Central de Pueblos y Comunidades Indígenas del Oriente Boliviano, con 25 representantes de 5 pueblos indígenas del Oriente (izozeños, avas, ayoreos, guarayos y chiquitanos), la mayoría del departamento de Santa Cruz. Recién en 1989, en la VI Gran Asamblea Nacional de Pueblos Indígenas se aprueba la elevación de Central a Confederación, aglutinando al 80% de las nacionalidades de las regionales del Oriente, Chaco y Amazonía. (Linares Á. G., 2005). Por ello, se dice que la CIDOB, en la actualidad, representa a todas las “regionales”.

¹⁸Fuente: elaboración propia en base a los datos de (Linares 2005)

| | | | |
|---|--------|------------|--|
| Capitanías Weehnayek | | | |
| Central de Pueblos Indígenas del Trópico de Cochabamba | CPITC | Cochabamba | Yuracaré, Yuqui |
| Central Indígena de Pueblos Originarios de la Amazonia de Pando | CIPOAP | Pando | Yaminahua, Machineri, Tacana, Cavineño, EsseEjja |
| Central Organizativa de los Pueblos Nativos Guarayo | COPNAG | Santa Cruz | Guarayos |

Además de estas organizaciones, a partir de las Reformas del Estado: Ley de Participación Popular y Ley 1565 de Reforma Educativa (que establece la Educación Intercultural Bilingüe – EIB), desde el año 1994 se pone en vigencia; con el aval del Estado, los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOS), organizaciones de participación social en el ámbito educativo de las naciones y pueblos indígenas originarios de Bolivia. A partir del 2004 esta instancia desarrolla un trabajo coordinado en todo el país, articulados por el denominado “Comité Nacional de Coordinación” (CNC CEPOS). En la actualidad, han sido ratificadas en la Ley 070 de la Educación Boliviana "Avelino Siñani-Elizardo Pérez" del año 2010.

Actualmente, existen ocho CEPOS: Consejo Educativo Aymara (CEA), Consejo Educativo Amazónico Multiétnico (CEAM), Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ), Consejo Educativo del Pueblo Indígena Guarayo (CEPIG), Consejo Educativo del Pueblo

Originario Chiquitano (CEPOCH), Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní (CEPOG), Consejo Educativo del Pueblo Originario Indígena Mojeño (CEPOIM) y el Consejo Educativo del Pueblo Yuracaré (CEPY).

La organización guaraní, *Moborokua Guazu* posteriormente se constituye en el Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní (CEPOG), dependiente de la máxima instancia guaraní: la Asamblea del Pueblo Guaraní, APG.

Así, el CEPOG se instituye como la parte técnica y política especializada en el área educativa de la APG,

“Es creada como instrumento técnico para la formación de la conciencia del Pueblo Guaraní, sobre la base de sus Juntas de Núcleo y Juntas Distritales. Forma parte de la estructura de la organización de participación social en educación, es una instancia de derecho público, sin fines de lucro, ajena a todo sectarismo político partidario, al servicio de la educación nacional de acuerdo a los postulados de la Ley de la Reforma Educativa, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y el artículo 171 de la Constitución Política del Estado”. (Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní, 2010)

Sobre este “mapa” de las organizaciones indígenas de tierras bajas, a continuación expondremos las que participaron en la construcción curricular de la UNIBOL GPTB.

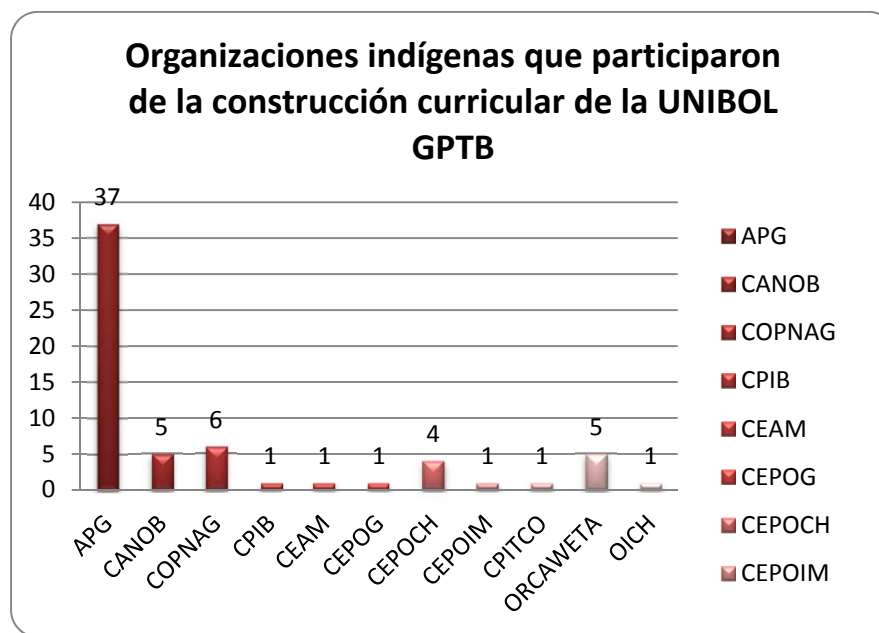


Gráfico 3.5. Organizaciones indígenas de pertenencia los actores de la UNIBOL GPTB¹⁹

Como podemos observar, todas las organizaciones indígenas existentes en Tierras Bajas, enviaron al menos un representante, lo que demuestra el interés de estos pueblos. Además, en el cuadro anterior también se encuentran representados los miembros del Consejo Educativo Amazónico (CEAM), el Consejo Educativo del Pueblo Originario – Asamblea del Pueblo Guaraní (CEPOG) y el Consejo Educativo del Pueblo Originario Indígena Mojeño (CEPOIM), instancias especializadas en el ámbito educativo.

¹⁹Fuente: elaboración propia en base a registros de participantes durante los diversos talleres

Ahora bien, de todos los actores implicados en el proceso de construcción curricular, la participación de la organización indígena guaraní, la APG (Asamblea del Pueblo Guaraní), es la que se encuentra más representada, como consecuencia también, de una mayor presencia y participación de indígenas guaraníes,

El cuadro que a continuación presentamos, ilustra claramente la distribución de estas organizaciones a las que pertenecen las personas que participaron en la construcción curricular de la UNIBOL GPTB:

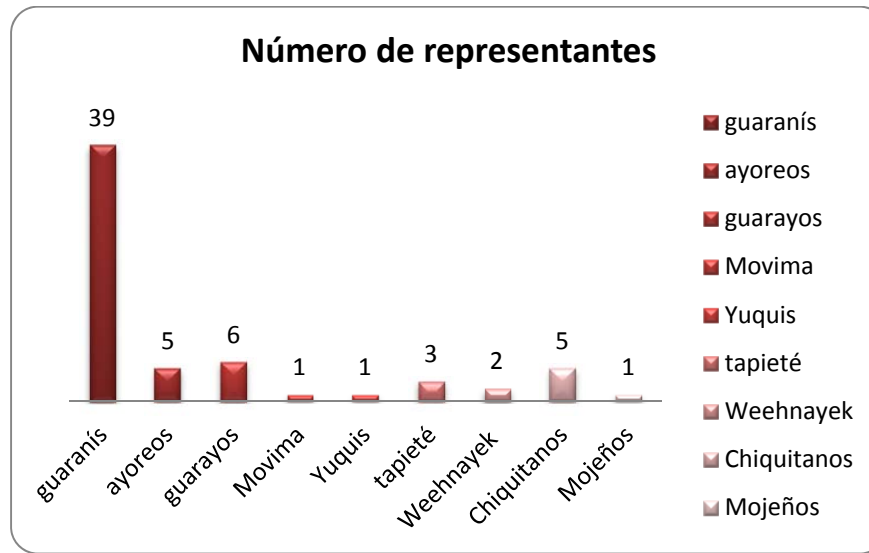


Gráfico 3.6. Pueblos y naciones indígenas participantes en el proceso de construcción curricular UNIBOL GPTB²⁰

²⁰Fuente: elaboración propia en base a registros de participantes durante los diversos talleres

ii. Investigadores expertos

Los investigadores expertos, como se explicó, fueron contratados por el Ministerio de Educación en coordinación con los representantes y líderes indígenas, conforme a lo estipulado en el Decreto Supremo. La orden gubernamental señalaba que,

“De aquí la necesidad de contar con Investigadores expertos (profesionales de diferentes especialidades) que en forma conjunta con las organizaciones indígenas originarias, movimientos sociales y pueblos indígenas y originarios, construyan la nueva propuesta educativa de las UNIBOL bajo conocimientos, tecnologías y saberes comunitarios de los pueblos indígenas y originarios de los Andes y la Amazonía boliviana, (Proyecto de creación de las UNIBOL, Ministerio de Educación y Culturas)”

La tarea de los *Investigadores expertos* en este contexto, consistía en sistematizar y poner en “*lenguaje occidental*” el pensamiento indígena. Después de intensas sesiones, y tras grandes debates y análisis, se hacía este complejo trabajo de “traducción”, o más bien, interpretación, y se exponía en asamblea plenaria para su aprobación, si procediese, por los propios indígenas.

El equipo de expertos estuvo constituido por 36 consultores, doce por cada UNIBOL para diseñar las diversas áreas de las mallas curriculares de las diferentes áreas, de acuerdo al siguiente detalle:

Tabla 3.2. Equipo Técnico para la construcción curricular de la UNIBOL GUARANÍ y Pueblos de Tierras Bajas²¹

| <i>Área</i> | <i>Sexo</i> | <i>Auto identificación</i> |
|---|-------------|----------------------------|
| Diseño curricular de la carrera de Ingeniería Petrolera | Varón | Mestizo |
| Diseño curricular de la carrera de Ingeniería Forestal | Varón | Mestizo |
| Diseño curricular de la carrera de Veterinaria y Zootecnia | Varón | Mestizo |
| Diseño curricular de la carrera de Piscicultura | Varón | Mestizo |
| Diseño curricular de la transversal en Historia | Varón | Guaraní |
| Diseño curricular de la transversal en Medio Ambiente ²² | Mujer | Mestiza |
| Diseño curricular de la transversal en Sociología | Mujer | Guaraní |
| Diseño curricular de la transversal en el área de Economía | Varón | Guaraní |
| Diseño curricular de la transversal de Inglés | Mujer | Guaraní |
| Diseño curricular de la transversal en Lenguas originarias | Mujer | Guaraní |
| Coordinador curricular de la UNIBOL GPTB | Varón | Aymara |
| Diseño arquitectónico de la Infraestructura | Mujer | Mestiza |

Fuente: elaboración propia en base a registros de participantes durante los diversos talleres

iii. Expositores Invitados

La modalidad de trabajo en el proceso de construcción curricular de las UNIBOL implicaba la realización de reuniones, debates y talleres

²¹Fuente: elaboración propia en base al diálogo con el equipo técnico

²²La investigadora fue la encargada de la construcción curricular de la transversal de Medio Ambiente

diversos. En estas actividades, los coordinadores del Ministerio en consulta y consenso con los líderes indígenas, invitaron a expositores para sentar las bases del debate en temas relacionados principalmente a la cosmovisión indígena en el ámbito educativo y a expertos en aspectos curriculares.

En el listado que se presenta a continuación, se puede observar que los temas de las disertaciones estaban, mayormente relacionados con la cosmovisión indígena. Asimismo, la mayor parte de los disertantes, fueron indígenas:

Tabla 3.3. Disertantes, temas y origen de los conferencistas en los talleres destinados a la construcción curricular de la UNIBOL GUARANÍ y Pueblos de Tierras Bajas

| <i>Descripción</i> | <i>Tema</i> | <i>Auto identificación</i> |
|---|---|----------------------------|
| Taller 1-2 diciembre 2008 – Cochabamba | | |
| Rolando Barral. Docente investigador, Universidad mayor de San Andrés – La Paz | Fundamentos de la Educación Productiva en el diseño Curricular de la UNIBOL | Mestizo |
| Gastón Cornejo Senador – Partido de Gobierno, Movimiento al Socialismo (MAS) | Crisis de la educación Universitaria Pública en Bolivia | Aymara |
| David Mora. Instituto Internacional de Investigación Educativa para la Integración. Convenio Andrés Bello | Reflexiones y propuestas para el desarrollo curricular de las Universidades Indígenas y Populares | Mestizo |
| Silvia Alarcón. Instituto Internacional de Investigación Educativa para la Integración. Convenio Andrés Bello | Fundamentos filosóficos y políticos de la UNIBOL | Mestiza |

Taller 14- 16 de Diciembre 2008 – Camiri, Santa Cruz

| | | |
|----------------------------------|---|---------|
| Enrique Camargo – Sabio Indígena | Situación de los pueblos indígenas de tierras bajas | Guaraní |
| Felipe Román – sabio indígena | Pensamiento indígena | Guaraní |
| Silvia Inturia – Pedagoga | El Idioma, la organización familiar y el territorio: trilogía guaraní | Guaraní |

Taller 22 – 23 diciembre 2008- Cochabamba

| | | |
|---|---|---------|
| Miguel Angel Zabalza | Diseño Curricular | Mestizo |
| Taller 14 – 26 de enero 2009 – La Paz | | |
| Roberto Aguilar – Ministro de Educación | Educación intra, intercultural plurilingüe (EIIP) | Mestizo |
| Ministerio de Educación y Culturas | Bases pedagógicas para la enseñanza de la lengua originaria | Quechua |
| Justino Callisaya Acero | Pensamiento indígena originario desde la concepción aymara | Aymara |

Taller 21- 22 diciembre 2009 , Cochabamba

| | | |
|---|--|--------------------------|
| Juan José Baptista | Crítica a la modernidad y descolonización de las bases educativas | Mestizo |
| Walter Gutiérrez | Educación Superior Plurinacional en el marco de la Constitución Política del Estado Plurinacional | Mestizo |
| Marcia Mandepora - Rectora UNIBOL Guaraní, Jaime Zambrana Rector UNIBOL Quechua Benecio Quispe – Rector UNIBOL Aymara | Experiencia curricular de las UNIBOL desde la visión de descolonización, inter e intraculturalidad en el marco del proceso de descolonización del Estado | Guaraní, quechua, aymara |
| Felix Patzi Paco | Universidades Indígenas en el proceso de Descolonización de la Educación Superior | Quechua |

| | | |
|--------------------------|--|--------------------------|
| Giovanny Samanamud | Educación intercultural y descolonización del conocimiento universal | Mestizo |
| Coordinadores académicos | El papel del sabio indígena en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las UNIBOL | Guaraní, quechua, aymara |
| Profesores de Lengua | La enseñanza de la lengua nativa, el inglés y el castellano en el proceso de formación profesional en las UNIBOL | Guaraní, quechua, aymara |

Fuente: elaboración propia en base a registros de participantes durante los diversos talleres

iv. Miembros del Ministerio de Educación y Culturas

Por último, los sujetos actores del proceso de construcción curricular han sido los personeros del Ministerio de Educación y Culturas:

- Roberto Aguilar – Ministro de Educación y Cultura
- Diego Pary – Viceministro de Educación Superior, quechua
- Benecio Quispe – Coordinador del Proyecto de creación de las Universidades Indígenas, quechua
- Carlos Callizaya – Coordinador logístico de las UNIBOL
- Personal de apoyo: se contó con el apoyo de asistentes destinados desde el Ministerio de educación

v. Relación de género

En esta primera fase del estudio, como podemos apreciar en los gráficos realizados, la distribución poblacional en cuanto al género, es bastante desigual:

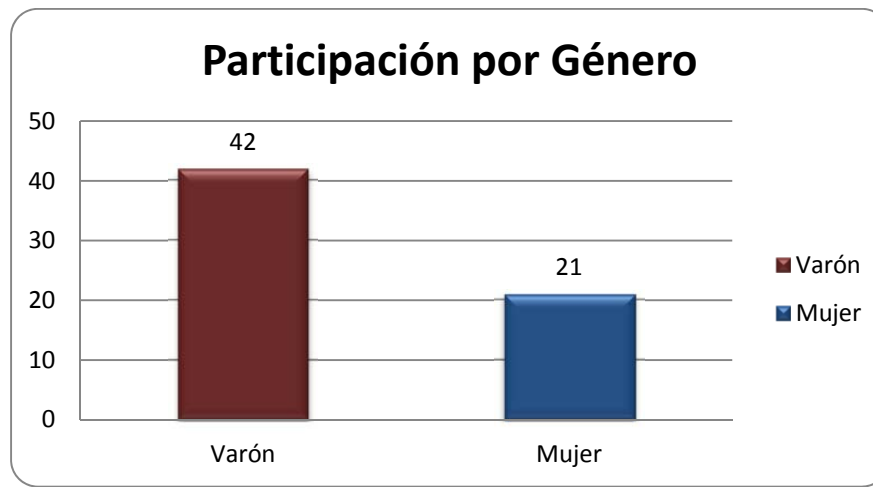


Gráfico 3.7. Género de los y las participantes²³

Si bien el aspecto de género no forma parte de nuestro estudio, es interesante observar una mayoría de varones indígenas. Hay que tener en cuenta que los participantes son, en su mayoría, dirigentes de las diversas organizaciones sociales, esto nos da la pauta que a nivel de dirigencia, la participación de la mujer es muy reducida todavía. Este es un tema que debería ser estudiado más en profundidad en futuras investigaciones.

²³ Fuente: elaboración propia en base a registros de participantes durante los diversos talleres

3.5.1.2. Cronograma de la Primera fase del estudio

La primera fase del estudio, como ya se explicó, se realizó durante el periodo de diciembre 2008 a diciembre 2009, tal y como pasamos a describir, para su mejor comprensión, en el cuadro siguiente:

Tabla 3.4. Cronograma de actividades en el proceso de construcción curricular de la UNIBOL GPTB

| <i>Lugar</i> | <i>Fecha</i> | <i>Participantes</i> | <i>Temática central</i> |
|--------------|------------------------------|---|--|
| Cochabamba | 1° y 2 de Diciembre de 2008 | Investigadores expertos de: UNIBOL AYMARA “Túpac Katari; UNIBOL GUARANÍ y de pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”; UNIBOL QUECHUA “Casimiro Huanca” Organizaciones Indígenas Personeros del Ministerio de Educación y Culturas | Organización de las pautas metodológicas para el proceso de construcción curricular |
| Camiri | 13 y 14 de diciembre de 2008 | UNIBOL GUARANÍ y de pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”, organizaciones indígenas de pueblos de tierras bajas, consultores, personeros del Ministerio de Gobierno | Taller regional de socialización de creación, implementación y construcción comunitaria de las bases y principios de UNIBOL GPTB |
| Cochabamba | 22-23 de diciembre de 2008 | Investigadores expertos de las: UNIBOL AYMARA “Túpac Katari; UNIBOL GUARANÍ y de pueblos de Tierras Bajas “ApiaguaikiTüpa”; UNIBOL QUECHUA “Casimiro Huanca” Organizaciones Indígenas Personeros del Ministerio de Educación y Culturas | Taller de diseño curricular |
| La Paz | 14 – 16 de enero de 2009 | Investigadores expertos de: UNIBOL AYMARA “Túpac Katari; UNIBOL GUARANÍ y de pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”; UNIBOL QUECHUA “Casimiro Huanca” Organizaciones Indígenas Personeros del Ministerio de Educación y Culturas | Pensamiento indígena originario de la educación comunitaria, productiva inter e intracultural |

| | | | |
|------------|----------------------------|---|--|
| Kuruyuki | 29 de enero de 2009 | Investigadores expertos de la UNIBOL GUARANÍ y de pueblos de Tierras Bajas "Apiaguaiki Tüpa", organizaciones indígenas de pueblos de tierras bajas, consultores, personeros del Ministerio de Gobierno | Bases pedagógicas de los pueblos y naciones indígenas de tierras bajas |
| Camiri | 10 - 12 de febrero de 2009 | Organizaciones indígenas - comunidad | Consulta a sabios indígenas sobre aspectos curriculares |
| Santa Cruz | 19 - 20 de febrero de 2012 | Investigadores expertos - organizaciones indígenas | Validación de información recogida |
| Cochabamba | 3-4 de marzo de 2009 | Consultores de: UNIBOL AYMARA "Túpac Katari"; UNIBOL GUARANÍ y de pueblos de Tierras Bajas "Apiaguaiki Tüpa"; UNIBOL QUECHUA "Casimiro Huanca", Organizaciones Indígenas, Personeros del Ministerio de Educación y Culturas | Reglamentación general de las Universidades Indígenas |
| La Paz | 14 - 16 Diciembre | Consultores de: UNIBOL AYMARA "Túpac Katari"; UNIBOL GUARANÍ y de pueblos de Tierras Bajas "Apiaguaiki Tüpa"; UNIBOL QUECHUA "Casimiro Huanca", Organizaciones Indígenas, Personeros del Ministerio de Educación y Culturas | Ajuste del diseño curricular de los planes de estudio de las carreras y del curso propedeútico |

Fuente: elaboración propia en base a la sistematización de los talleres realizados 2008 - 2009

Durante estas actividades, los representantes de las diversas organizaciones indígenas exponían su pensamiento y vertían opiniones sobre el ideal de universidad. Estas ideas se enriquecían con las intervenciones de los participantes. Así, la construcción curricular

fue acorde a los principios que los actores indígenas establecían, siendo ellos mismos, los verdaderos impulsores del proyecto de creación de su propia universidad

Lo verdaderamente enriquecedor que deriva del análisis de esta experiencia es la construcción y producción de conocimiento, a través del diálogo construido por los verdaderos protagonistas. Ellos mismos se encontraban creando y a la vez recreando la universidad que realmente necesitan, en función de sus necesidades. Estos intensos y fructíferos diálogos y discusiones, como veremos más adelante, forman parte esencial de nuestro trabajo de investigación.

3.5.2. Sistematización de los resultados

Para la sistematización de resultados, se ha procedido a la transcripción de las grabaciones efectuadas durante las actividades descritas en la **Tabla 3.4.**, así como las notas de campo. De las diversas intervenciones se ha sistematizado solo las que correspondían a *indígenas guaraníes*, por ser la población objeto de nuestro estudio.

A partir de la transcripción, y tal como se explicará en el apartado de los resultados obtenidos, se construyeron cuatro ejes temáticos que sobresalieron a lo largo de todo el proceso de construcción curricular, tal como señalamos a continuación:

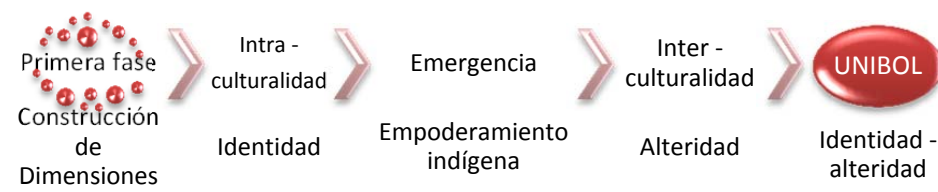


Gráfico 3.8. Dimensiones del estudio a partir de la sistematización de los resultados

A partir de esta construcción, se ha procedido a la realización de la segunda fase del estudio, como trataremos de sintetizar en el apartado siguiente.

3.5.2.1. Características de la segunda fase de estudio

3.5.2.1.1. Descripción general

La Universidad Indígena Guaraní y PTB, inició sus actividades académicas en abril de 2009. Los años 2010 y 2011, fueron gestiones en las cuales se consolidó el cuerpo docente y se afianzó el aspecto administrativo. La segunda fase del estudio corresponde precisamente a este periodo porque se incluyeron dos sujetos/actores muy importantes: los profesores y los estudiantes guaraníes.

En la primera fase se pretendió comprender la percepción de los líderes indígenas sobre la universidad; en la segunda fase, nos propusimos comprender a estos dos nuevos sujetos /actores en el entendido que ellos son, finalmente los que se encuentran construyendo el espacio educativo, en la vivencia diaria, en las prácticas académicas. A esta fase del estudio la hemos denominado la *construcción del espacio educativo*.

3.5.2.1.2. Metodología y técnicas empleadas

En esta fase, utilizamos la **entrevista en profundidad y también el trabajo de campo**. La pregunta inicial de la primera fase: *¿De qué manera los actores indígenas guaraníes de la UNIBOL GPTB conciben la universidad indígena?*, nos llevó a la construcción de las cuatro dimensiones señaladas en el **Gráfico 3.8**, a partir de las cuales construimos las preguntas para las entrevistas a profesores y estudiantes. Gráficamente podemos visualizar este proceso de construcción teórico-conceptual de dimensiones:

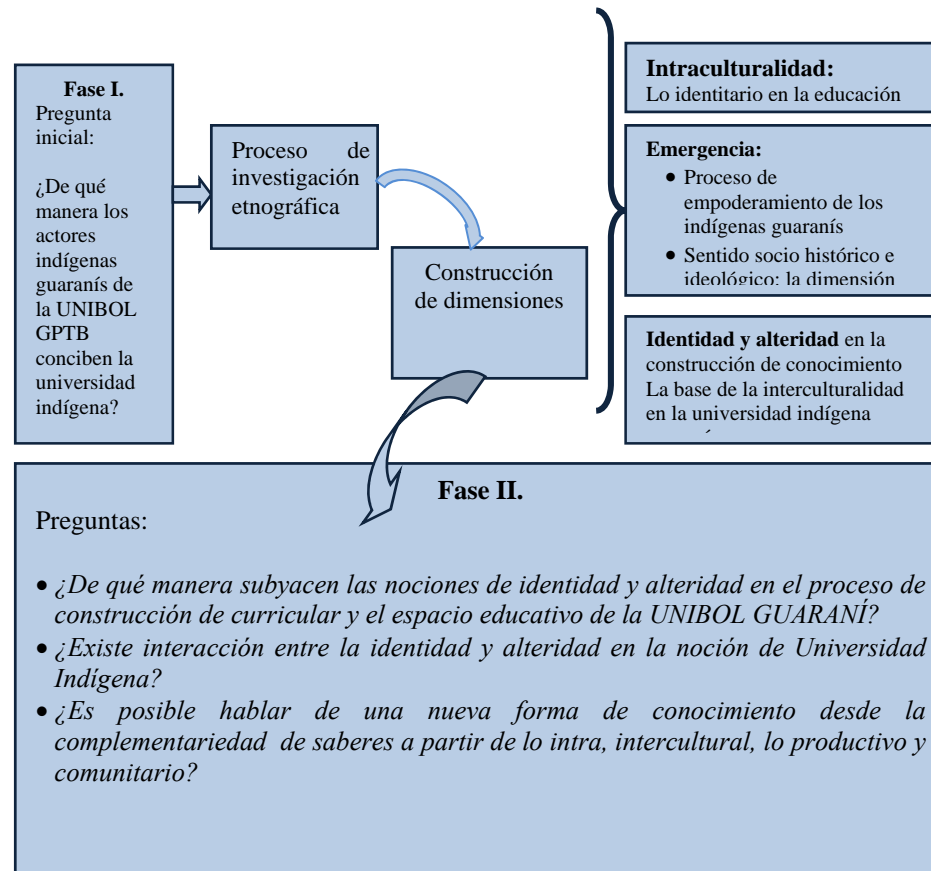


Gráfico 3.9. Construcción de las dimensiones de estudio de la segunda fase de investigación

3.5.2.1.3. Procedimiento

Para la realización de las entrevistas, se ha trabajado con once estudiantes del último curso de la titulación de "Comunicación Social" de la Universidad Autónoma "Gabriel René Moreno" de la ciudad de

Santa Cruz²⁴ (Bolivia), con quienes se ha realizado el siguiente procedimiento:



Gráfico 3.10. Procedimiento para el trabajo de campo de la segunda fase

²⁴ Los estudiantes que participaron fueron: Pietra Jordán, Sayuri Castro, Juan Guaristi, Carminia Peredo, Augusto Coca, Israel Monasterio, Jhonny Mamani, Maggy Castillo, Carlos Franco, Sandra Zabala, Mary Isabel Tórrez,

A continuación explicamos en profundidad cada una de estas etapas.

i. Capacitación de estudiantes

Se ha capacitado a los once estudiantes durante los periodos regulares de la clase de “Epistemología”. Los ejes temáticos de formación han sido: investigación cualitativa, bases teóricas de la investigación cualitativa (fenomenología), diseño de categorías, dimensiones e indicadores en una investigación cualitativa. La interculturalidad. La Universidad Indígena en Bolivia, su historia, sus alcances y proyecciones.

ii. Explicación de las dimensiones de investigación

Se ha compartido con los estudiantes los resultados de la Fase I de la investigación. A partir de las dimensiones propuestas en la sistematización, se ha debatido los indicadores y posibles preguntas a realizarse en el trabajo de campo con los estudiantes guaraníes. Cada estudiante ha realizado propuestas y se ha logrado sacar una matriz común.

iii. Prueba de instrumentos

La construcción de una matriz única de preguntas a ser efectuadas, ha sido probada para verificar el tipo de lenguaje y el nivel de comprensión que podría tener. Luego de los cambios pertinentes, se logró un instrumento validado, al menos con personas de igual condición étnica pero de diferente cultura. Este aspecto, ampliamente discutido, se logró internalizar con los estudiantes porque era

importante que comprendieran que si bien iban a tratar con “pares” estudiantes de la Universidad Indígena, no significaba que emplearan los mismos códigos, y que ellos deberían estar atentos para efectuar los cambios oportunos durante el trabajo de campo.

iv. Trabajo de campo: una experiencia de investigación intercultural

La Universidad Indígena Guaraní se encuentra a cuatro horas de la ciudad de Santa Cruz, ciudad de origen de los jóvenes investigadores que apoyaron esta experiencia. De manera previa a la realización del viaje, se realizó el contacto pertinente con las autoridades de la Universidad Indígena y se solicitó el permiso correspondiente para permitir que los estudiantes de la ciudad pudieran pasar tres días con sus pares guaraníes. Se pidió como requisito que los estudiantes elegidos para la investigación, fueran guaraníes y que estuvieran en tercer y cuarto semestre, es decir, que ya hayan tenido la experiencia previa en el espacio educativo de la universidad.

Se llegó a la localidad de Macharetí a las 04:00 am. Las actividades en la universidad se inician a las 06:00, por lo que los estudiantes con apenas dos horas de sueño, tuvieron que apersonarse a la universidad a conocer a los estudiantes guaraníes que las mismas autoridades de la UNIBOL designaron.

A partir de ese día, los estudiantes/investigadores tenían como misión acompañar y compartir con los estudiantes guaraníes todas sus actividades: ir al salón de clases, hacer prácticas de campo, merendar,

descansar, etc. Cada estudiante/investigador tenía su grabadora, cámara de fotos y su diario de campo.

Al finalizar el tercer día, se realizó una actividad de confraternización en la cual los estudiantes/investigadores realizaron obsequios a sus pares (camisetas de la UAGRM, etc.) y se compartió una velada de comida y canto. Esa misma noche, salía el bus de retorno a la ciudad.

v. Sistematización y discusión de resultados

De retorno a la ciudad, se realizaron con los estudiantes/investigadores jornadas de debate sobre la experiencia intercultural que se había vivido. Cada uno tenía su cuaderno de campo, su registro en grabadora y cámara fotográfica.

Se debatieron los resultados obtenidos, sus propias miradas y sensaciones de convivir con estudiantes indígenas. Una vez socializados los resultados, cada estudiante procedió a transcribir y sistematizar la información en relación a las dimensiones que se habían construido previamente.

3.5.2.1.4. Sujetos de la investigación

En la segunda fase del estudio, tal como adelantamos, nos propusimos *comprender la percepción que tiene el profesorado/gestores de la educación y los estudiantes guaraníes sobre la universidad indígena*. Por ello, nuestra población estuvo centrada en estos dos nuevos sujetos/actores. Bajo esta perspectiva, se

ha logrado hacer entrevistas en profundidad a siete estudiantes y ocho *gestores educativos*²⁵.

Los estudiantes que participaron en esta fase fueron elegidos por las mismas autoridades de la Universidad Indígena. A los profesores se los ha elegido por dos razones: el origen guaraní y las actividades que desempeñan en la Universidad. Bajo estos criterios, esta segunda fase tuvo la siguiente conformación:

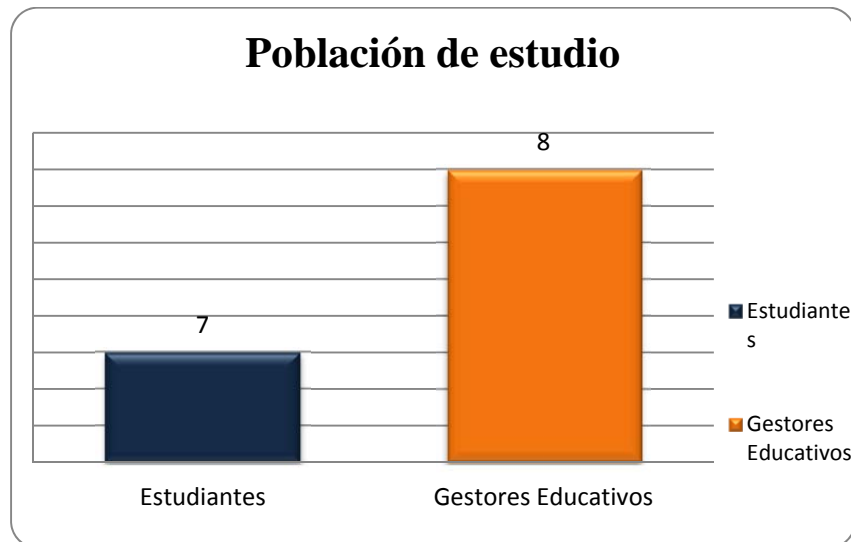


Gráfico 3.11. Población de estudio de la Segunda fase²⁶

²⁵ Hemos denominado "gestores educativos" a todas las personas que están vinculadas en la labor educativa: el profesorado que imparte las clases que pueden ser de origen occidental o guaraníes (en nuestro estudio solo hemos tomado las percepciones de los guaraníes), los miembros de los distintos estamentos de la UNIBOL: Junta Comunitaria, Universitaria, Docente y Comunidad. En estos casos, los miembros pueden ser o no profesores al mismo tiempo, o pueden convivir temporalmente en la Universidad, lo importante es que todos ellos son los que toman las decisiones y construyen el espacio educativo.

En el trabajo de campo, todos los estudiantes fueron entrevistados por sus pares estudiantes de la UAGRM. En cambio, los sabios indígenas fueron entrevistados por la misma investigadora. Los cuatro líderes comunitarios y pertenecientes a la Junta Comunitaria, fueron también entrevistados por estudiantes de la UAGRM. Ahora bien, la composición interna de los actores/sujetos mencionados en esta etapa de la investigación ha sido de la siguiente manera:

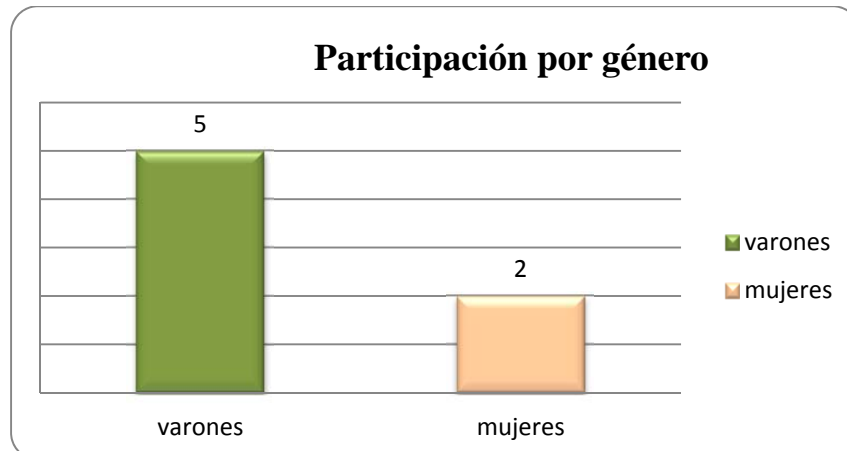


Gráfico 3.12. Género de los estudiantes que participaron en la segunda fase del estudio

La población estudiantil está compuesta mayoritariamente, por varones. Las razones podrían, de manera tentativa explicarse por dos razones. La primera porque las carreras que se ofertan en la universidad son de la rama de las "Ciencias Exactas" y en Bolivia,

²⁶ Fuente: elaboración propia (el detalle se encuentra en los Anexo 3 y 4)

normalmente, estas carreras son las elegidas mayoritariamente por varones. Las mujeres normalmente estudian carreras del ámbito de las ciencias sociales. Una segunda respuesta tentativa es el aspecto cultural relacionado a las “labores domésticas” que se le asigna a la mujer. Pero, tal como se aclaró, son meras hipótesis que podrían ser estudiadas posteriormente.

En relación a los profesores entrevistados, para una mejor comprensión de la estructura de la Universidad Indígena, es importante visualizar el siguiente gráfico:

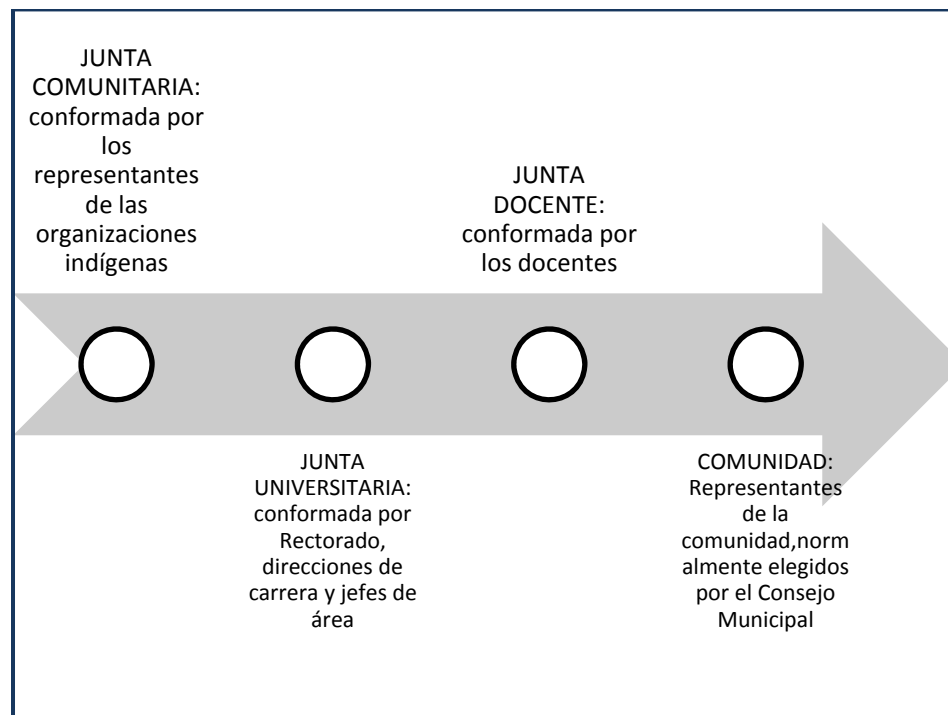


Gráfico 3.13. Estructura de la Universidad Indígena Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas

En concordancia con la estructura vigente de la universidad, se ha entrevistado a los siguientes *gestores educativos* de la UNIBOL GPTB:

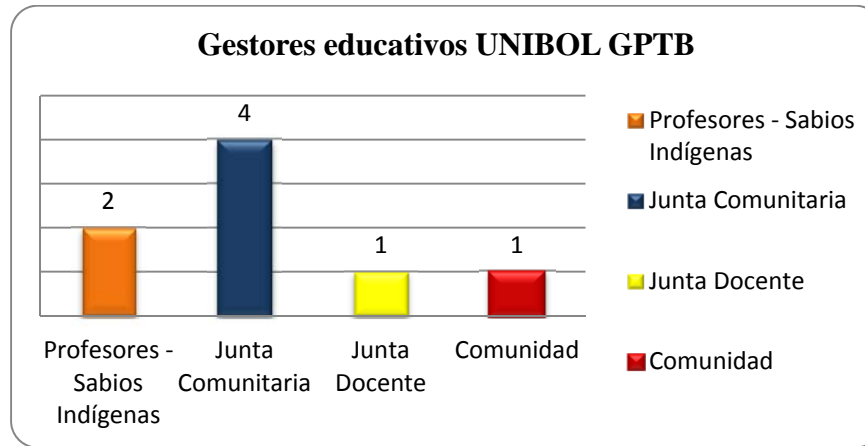


Gráfico 3.14. Gestores educativos de la UNIBOL Guaraní y PTB

Es importante destacar que la experiencia de la segunda fase fue muy enriquecedora para los estudiantes, tanto de la UNIBOL como de la UAGRM de la ciudad. El encuentro de dos realidades muy distintas ha sido enriquecedor tanto para el estudio, como para la formación de valores en el estudiantado. Esto se verá reflejado en el análisis y discusión de los resultados, en el capítulo correspondiente de nuestra investigación.

3.6. Criterios de validez y fiabilidad de la investigación

3.6.1. Criterios de validez interna y externa

Este es un aspecto complejo al trabajar en investigación cualitativa. De manera general, diremos que una investigación tendrá un alto

grado de “*validez científica*”, en la medida en que sus resultados “reflejen” una imagen lo más completa posible, clara y representativa de la realidad o situación estudiada.

Este criterio es aplicable fundamentalmente a las ciencias naturales. En el campo social, principalmente y en concreto, en el paradigma hermenéutico (interpretativo)

...en las ciencias hermenéuticas la validez se aprecia de acuerdo al nivel de su habilidad para producir relaciones humanas con alto sentido de empatía y vinculación; y en la ciencia social crítica esta validez estará relacionada con su capacidad de superación de obstáculos para favorecer el crecimiento y desarrollo de seres humanos más autosuficientes en sentido pleno. (Martínez M., 2006)

Así pues, creemos necesario, tener presente los siguientes aspectos de nuestro trabajo, que le confieren la "validez científica" necesaria y suficiente, a nuestro juicio, para ser objeto de estudio en la investigación realizada:

3.6.1.1. Criterios de validez interna

La *validez científica interna* del presente estudio se basa en los siguientes parámetros:

- i. *Contrastabilidad a través de la información cotejada y revisada por los sujetos/actores:* Se ha recogido la información en diferentes periodos de tiempo, se ha cotejado, contrastado y verificado la información entre los diferentes sujetos/actores que han participado en el proceso. Se trata de

tres años de consultas a diferentes sujetos, en diferentes épocas y en todas las ocasiones, se han cotejado los resultados obtenidos. Los resultados descritos, analizados e interpretados han sido consultados y verificados con las organizaciones indígenas.

- ii. *Comparación de la información:* Se ha procedido a la sistematización/revisión de la información, se la ha comparado y ha sido utilizada para adecuar las entrevistas a las categorías empíricas de los participantes y no a conceptos abstractos o extraños incorporados de otro medio,
- iii. *Registro de la globalidad:* Se ha procedido al registro de la observación participativa en los medios y contextos reales donde se dan los hechos
- iv. *Credibilidad:* El estudio fue realizado a petición de las propias organizaciones indígenas y fueron ellas quienes han designado a las personas informantes y a los participantes de todo el proceso.

3.6.1.2. Criterios de validez externa

En cuanto a la *validez externa de la investigación*, se requiere de un proceso más complejo, por cuanto que nuestra investigación ha realizado un levantamiento de datos en una situación única e irrepetible, donde el grupo estudiado y sus estructuras significantes, también son únicas, específicas y no equiparables a otro grupo humano.

El hecho/fenómeno que se ha estudiado, sin embargo, ha creado las condiciones óptimas para que de manera natural se haya logrado esta validez externa en cuanto que se ha realizado una contrastación de los datos recogidos con la documentación que las mismas organizaciones indígenas han realizado sobre el tema educativo. Mediante esta contrastación documental se ha logrado encontrar varios puntos de similitud y coincidencias, hechos que sugieren que la información recogida, a nuestro juicio, es válida.

3.6.2. Criterios de confiabilidad

Una investigación con buena confiabilidad es aquella que es estable, segura, congruente, igual a sí misma en diferentes tiempos y previsible para el futuro. (Martínez M., 2006) En investigación cualitativa este es un tema de debate. No es posible que una misma situación se repita en el tiempo, sin embargo hay criterios que ayudan a otorgarle congruencia y seguridad a los resultados obtenidos.

Al igual que hemos actuado anteriormente, en este caso también se han creado criterios de confiabilidad interna y externa, como explicamos a continuación.

3.6.2.1. Criterios de confiabilidad interna

Para la *confiabilidad interna* se han utilizado varias *estrategias* (Le Compte-Goetz, 1982):

- i. Se han elaborado dimensiones, categorías e indicadores lo más precisas posible, de bajo nivel de inferencia.
- ii. Se ha utilizado de *los medios técnicos* disponibles en la actualidad para conservar en vivo la realidad presenciada: grabaciones de audio y fotografías. Este material permitirá repetir las observaciones de realidades que son, de por sí, irrepetibles, y que las puedan “presenciar” otros observadores ausentes en el momento en que sucedieron los hechos. Su aporte más valioso radica en que nos permiten volver a los “datos originales” y poder categorizarlos y conceptualizarlos de nuevo. (Martínez M., 2006)

3.6.2.2. Criterios de confiabilidad externa

Para alcanzar un buen nivel de *confiabilidad externa*, (Le Compte y Goetz, 1982) se ha recurrido a las siguientes *estrategias*:

- i. Se ha identificado claramente a los informantes de todo el proceso de construcción de la UNIBOL. Se han elaborado listados, se ha fotografiado y transcrito los listados que los coordinadores realizaban para el manejo logístico de los talleres. Además, se ha identificado a los grupos de pertenencia de los participantes, las organizaciones a las cuales pertenecen y sus lugares de origen. Todo está debidamente registrado.

- ii. Se ha registrado el contexto y las fechas de cada actividad
- iii. Se han precisado los métodos de recogida de la información y de su análisis, de tal manera que otros investigadores puedan servirse del reporte original como un manual de operación para realizar estudios similares.
- iv. Se ha realizado una triangulación de la información. Es decir, se han combinado diferentes técnicas en la recogida de información. Por su importancia, expondremos este tema en el siguiente apartado.

3.6.3. Triangulación de la información

La confiabilidad interna, como se explicó, requiere de diversas estrategias. Consideramos que la triangulación es una de las técnicas más importantes, porque permite tomar múltiples puntos de referencia para comprender un objeto desconocido. Denzin (1970), define la triangulación como

“la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular” Cit. En: (Arias Valencia, 2009)

Siguiendo a Denzin, sugiere cuatro tipos básicos de triangulación: 1) triangulación de datos con tres subtipos tiempo, espacio y persona (el análisis de persona, a su vez, tiene tres niveles: agregado, interactivo y colectivo); 2) triangulación de investigador que consiste en el uso de múltiples observadores, más que observadores singulares de un mismo objeto; 3) triangulación teórica que consiste en el uso de múltiples

perspectivas, más que de perspectivas singulares en relación con el mismo *set* de objetos y 4) triangulación metodológica que puede implicar triangulación dentro de métodos y triangulaciones entre métodos²⁷

Siguiendo los criterios de Denzin, y dada la naturaleza de nuestra investigación se ha procedido a la **triangulación múltiple**. Por una parte, se ha utilizado la triangulación *de datos* que considera el uso de **múltiples fuentes** para obtener diversas opiniones acerca de un tópico determinado, y de manera paralela se ha efectuado **triangulación temporal y espacial**.

- i. Triangulación **de datos**: En la observación participante y en las entrevistas realizadas, se ha registrado la percepción de múltiples fuentes de datos: Dirigentes indígenas, sabios indígenas, representantes de organizaciones sociales, profesorado y estudiantes. Además, se ha contrastado esta información con fuentes documentales, consistentes en la bibliografía que los mismos indígenas de pueblos de Tierras Bajas han producido sobre educación y descolonización. Esta última fuente ha sido utilizada en el momento de presentar e interpretar la información.
- ii. Triangulación **temporal**: este tipo de triangulación representa la recolección de datos del mismo fenómeno en diferentes puntos del tiempo. En nuestra investigación por ello, se ha

²⁷ En: (Arias Valencia, 2009)

registrado las opiniones de los indígenas durante el proceso de construcción curricular de la universidad, es decir en el periodo del año 2009. Un año y cuatro meses más tardes, concretamente en abril de 2011, se ha consultado a otras fuentes (profesores y estudiantes) sobre la misma temática. Esto nos ha permitido tener una triangulación que englobaba diversos periodos y situaciones.

- iii.** Triangulación *espacial*: La primera parte del estudio se ha efectuado el registro de la información en diferentes locaciones espaciales: en los escenarios de los talleres que se han efectuado, y en los predios de la misma universidad, cuando ésta ya estaba en pleno funcionamiento. Consideramos de vital importancia contrastar la misma información cuando materialmente la universidad no existía, con la información obtenida cuando ésta ya se encontraba en funcionamiento. Conversar en la misma universidad nos ha proporcionado diversas percepciones.
- iv.** Gráficamente se puede comprender mejor la triangulación efectuada de la siguiente manera:

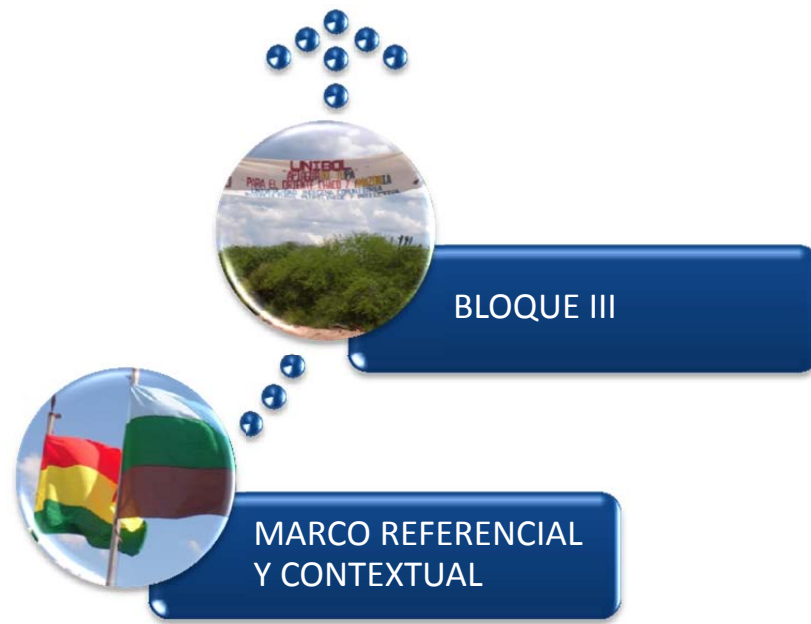


Gráfico 3.15. Formas de triangulación utilizadas en el estudio

Como se puede observar, la triangulación múltiple nos ha permitido combinar diversos tipos de triangulación. Durante el trabajo de campo, se ha tratado de comprobar los criterios comunes que vertían los distintos actores/sujetos de la investigación recogiendo datos en distintos momentos, en distintos pueblos y en distintas personas.

La visión/percepción de los sujetos en relación a “un sueño”: al ideal de la universidad, ha sido contrastado con las percepciones vertidas cuando ese sueño ya era una realidad. Hablar en los mismos predios

de la Universidad Indígena, ha proporcionado criterios muy interesantes que han permitido validar y corroborar muchos aspectos, así como descartar otros, tal como se verá en el capítulo de los resultados obtenidos.



BLOQUE III: MARCO REFERENCIAL Y CONTEXTUAL

CAPÍTULO CUARTO

POBLACIÓN DE ESTUDIO: DIMENSIÓN GEOGRÁFICA, SOCIO ECONÓMICA E HISTÓRICA DE LA NACIÓN INDÍGENA GUARANÍ

La Universidad Indígena Guaraní de Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa” se encuentra ubicada en la localidad de Macharetí, en el departamento de Chuquisaca, en la región conocida como *Chaco boliviano* cuya población mayoritaria pertenece a la nación indígena denominada “*guaraníes*”²⁸.

El presente capítulo pretende caracterizar los principales aspectos sociales, históricos, económicos y geográficos de la nación guaraní asentada en la región del Chaco boliviano. Un análisis posterior más

²⁸Inicialmente, la Universidad Indígena era denominada sólo como “Universidad Indígena Guaraní”, las demandas de las organizaciones sociales del oriente, pidieron la inclusión de todos los pueblos de tierras bajas. Por ello, en la actualidad, la Universidad se denomina “Universidad Indígena Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas”

pormenorizado, permitirá identificar los índices de población, de desarrollo humano y de calidad de vida, permitiendo con ello, apreciar sus potencialidades y limitaciones, con el fin de poder comprender el porqué de las titulaciones que se ofertan en la Universidad Indígena, así como sus principales preocupaciones en busca de su propio desarrollo.

4.1. Bolivia: una gran diversidad cultural en las Tierras Altas y Tierras Bajas

Bolivia es un país ubicado en el corazón de Sudamérica. En su interior se encuentran dos zonas claramente diferenciadas, que reciben los nombres de *Tierras Altas* y *Tierras Bajas*. Las primeras, las Tierras Altas, denominadas así por estar situadas en la cordillera de los Andes, constituyen la zona occidental del país, la cual está conformada a su vez, por la eco-región del altiplano y valles en cuyo interior coexisten otras sub eco- regiones y climas²⁹. Su territorio representa el 37% del total de Bolivia, y allí habitan las dos naciones indígenas poblacionalmente más numerosas del país: los quechuas y los aimaras.

Las *Tierras Bajas*, de mayor extensión, ocupan el 73% restante del territorio nacional y se encuentran en los departamentos de Beni, Pando, Santa Cruz y las áreas tropicales de Cochabamba y La Paz. Están conformadas por tres grandes zonas ecológicas: en el sur la *zona*

²⁹Se puede ampliar esta información en Colque, Gonzalo. *Municipios de las Tierras Altas*. La Paz: Fundación Tierra, 2009.

chaqueña –área de estudio de la investigación-, en el norte la Gran Chiquitanía, y hacia el norte termina en las pampas benianas, y los bosques de Pando (Riester, Pueblos Indígenas de las Tierras Bajas de Bolivia, 2008)

Toda esta amplia zona geográfica, podemos verla reflejada en la Ilustración 1.1, donde se podrá apreciar mejor esta distribución. En la parte derecha de la misma, y en diferentes matices de color verde, se encuentra señalado el territorio comprendido por las Tierras Bajas, atendiendo a sus tres grandes eco-regiones, las cuales hemos mencionado anteriormente. En la parte inferior de la ilustración, en la conocida región del Chaco boliviano, y concretamente en la localidad de Macharetí, se encuentra actualmente ubicada la universidad indígena, objeto de nuestro estudio.

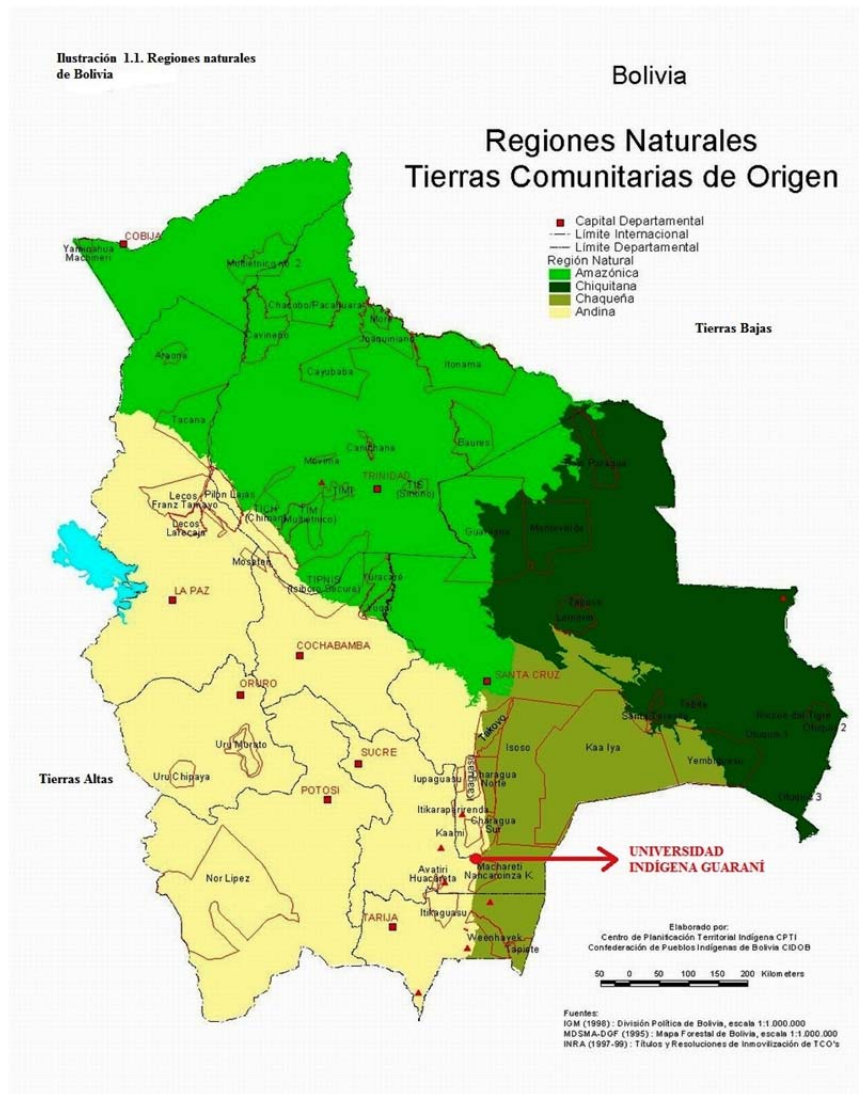


Ilustración 4.1. Regiones naturales de Bolivia

4.1.1. Contextualización geográfica: La región del Chaco Boliviano

4.1.1.1. Extensión, ubicación y caracterización geográfica de la Universidad Indígena Guaraní

La Universidad Indígena guaraní se encuentra ubicada, provisionalmente, en la región chaqueña del departamento de Chuquisaca, en el municipio de Macharetí, uno de los más pobres de Bolivia. El campus definitivo será construido en la localidad de Ivo, en la provincia Luis Calvo, del mismo departamento. En este sentido, se describirá a continuación las principales características de esta ecoregión.

El Chaco está ubicado en el Cono Sur del continente Latinoamericano, distribuyéndose a lo largo de cuatro países: Argentina, Bolivia, Brasil y Paraguay. Tiene una extensión de 1.510.000 Km², de los cuales, la cuarta parte, pertenece a Bolivia. Ocupa una superficie aproximada de 127. 755 Km² que representa el 15% del total del territorio nacional.

La región chaqueña boliviana, se extiende a lo largo de la geografía de cinco provincias y dieciséis municipios de los Departamentos de Tarija, Chuquisaca y Santa Cruz, en la zona Sur y Oriental del país, como podemos apreciar en la tabla siguiente:

Tabla 4.1 Extensión Territorial del Chaco por Departamento en Bolivia

| <i>Extensión de la región del Chaco por departamento</i> | <i>Kilómetros²</i> |
|--|-------------------------------|
| Chaco Cruceño | 86.245 |
| Chaco Chuquisaqueño | 18.772 |
| Chaco Tarijeño | 22.737 |

Fuente: (CIPCA, 2008)

En relación a sus características fisiográficas, se encuentran tres unidades claramente diferenciadas: el Chaco sub andino, el Chaco pie de Monte y la llanura chaqueña con paisajes y realidades sociales, políticas y económicas relativamente distintas.

La vegetación y ecosistemas son diversos siendo la mayor parte bosque xerófilo, con una vegetación capaz de resistir períodos de sequía o vivir en hábitats áridos por su clima predominantemente seco,

“las condiciones climáticas del Chaco, se convierten en factores determinantes en los aspectos productivos, de desarrollo y fragilidad del ecosistema. La extrema sequía, altas temperaturas y fuertes lluvias en época húmeda condicionan en forma negativa el crecimiento del bosque, la calidad de suelos y recuperación de los recursos naturales (regeneración y reposición de flora y fauna principalmente)” (Gobierno de Bolivia, 2004)

Sin embargo, según el estudio realizado por el Gobierno boliviano, al que hemos aludido anteriormente, estas características no afectan a la variedad natural, por lo que algunos expertos consideran que esta región tiene uno de los reservorios más ricos en biodiversidad del país

(plantas comestibles y medicinales), a pesar de la aridez que le caracteriza.

Pese a las características fisiográficas y de difícil adaptación para los grupos humanos, en el Chaco Boliviano se encuentra asentada nuestra población de estudio: la nación guaraní. Pero como paso previo al análisis de esta población, creemos necesario sintetizar cuál es la situación de los Pueblos Indígenas bolivianos y así, poder comprender su importancia no sólo a nivel nacional, sino en el conjunto de los todavía aún existentes Pueblos Originarios que habitan nuestro planeta.

4.2. Los Pueblos Indígenas en Bolivia

No es tarea fácil establecer con certeza la cantidad de indígenas que viven en el territorio boliviano, la dificultad mayor radica en extraer de las investigaciones sobre el tema, un criterio más o menos uniforme acerca de lo que es “ser indígena” en Bolivia, ya que tales estudios han tenido diversas conceptualizaciones, por lo que se utilizaron criterios operativos para su ponderación

La dificultad en cuanto a la conceptualización del “ser indígena” se puso en evidencia con el documento publicado por la CEPAL en julio de 2005³⁰, donde se toma el análisis de la socióloga boliviana Silvia Rivera:

³⁰ CEPAL: 2005 Los pueblos indígenas de Bolivia: diagnóstico sociodemográfico a partir del censo del 2001

“La definición de quién es y quién no es indio o indígena es resultado de un denso proceso histórico en el que confluyen distintos registros sociales, culturales, ideológicos, políticos y jurídicos. Aunque el término ha sido utilizado desde el inicio mismo de la conquista, es un concepto social cuya significación ha variado en el tiempo a partir de criterios que han servido para definir y determinar la posición de personas y grupos en la estructura de jerarquías raciales y étnicas que ha caracterizado a la sociedad colonial y republicana. El poder ordenador y eje que atravesó todo este proceso de clasificación y categorización de la población fue el sistema de dominación colonial y una matriz ideológica que persiste, el “colonialismo interno” que estructuró y estructura identidades y etiquetas, valoraciones y actitudes ligadas a la etnicidad.”

Con esta advertencia, se presentarán en seguida algunos datos estimados acerca de la población indígena en Bolivia, sobre la base de la información oficial contenida en el Censo de Población y Vivienda³¹, donde se utilizaron tres criterios operativos para identificar la población indígena: a) el idioma con el que aprendió a hablar, b) el idioma hablado, c) El principal pueblo indígena u originario de auto-identificación.

El trabajo publicado por la CEPAL, realiza además una combinación de los tres criterios operativos para detectar “matices” entre la población indígena y la no-indígena en Bolivia. Como se puede observar en el Cuadro que sigue, son 8 las posibles combinaciones de estas se desprenden otras tantas categorías y sub-categorías. En el **Cuadro N° 4.2** se presentan estas 8 combinaciones, los tres criterios operativos o condiciones etnolingüísticas, las categorías y los porcentajes de la población asociadas a cada combinación.

³¹ INE. Censo de Población y Vivienda 2001

Cuadro N° 4.2. Combinaciones y porcentajes poblacionales según condición etnolingüística

| Combinación | Condición etnolingüística | | | Categorías y sub-categorías | % |
|-------------|---------------------------|---------------------|----------------|----------------------------------|--------------|
| | Auto-identificación | Habla idioma nativo | Lengua materna | | |
| 1 | Si | Si | Si | Indígena plena | 36,2 |
| 2 | Si | Si | No | Indígena parcial | 12,0 |
| 3 | Si | No | Si | Indígena parcial | 0,5 |
| 4 | Si | No | No | Indígena por auto-identificación | 13,5 |
| 5 | No | Si | Si | Indígena parcial | 3,7 |
| 6 | No | Si | No | No indígena | 4,4 |
| 7 | No | No | Si | No indígena | 0,2 |
| 8 | No | No | No | No indígena pleno | 29,6 |
| | | | | | 100,0 |

Fuente: (CEPAL, 2005)

Los datos del cuadro que antecede permiten arribar a algunas conclusiones provisionales en relación a la población indígena en Bolivia.

- El porcentaje más elevado, 36% corresponde a la categoría indígena pleno, es decir aquel que se auto-identifica como indígena, habla su idioma nativo y aprendió a hablar en ese idioma.
- Al contrario cerca del 30% de la población estaría bajo la categoría de no-indígena, pues declara no pertenecer a un pueblo indígena originario, no hablar ni haber aprendido a hablar en un idioma nativo.
- En tercer lugar aparecen los indígenas por auto-identificación con un 13,5%, son aquellos que se sienten identificados con un pueblo indígena, pero que no hablan, ni aprendieron a hablar un

idioma nativo, probablemente se trate de mestizos identificados con indígenas, por aspectos emocionales, vecinales, organizacionales, políticos, educativos, etc.

- El 12% de la población se encuentra bajo la categoría de indígena parcial y se trata de personas que se auto-identifican, que hablan un idioma nativo, pero que no aprendieron a hablar en ese idioma. Las demás combinaciones presenta porcentajes inferiores al 5%.
- Considerando exclusivamente la categoría auto-identificación, el 65,8% de la población censada el 2001, declaró estar identificado con un pueblo originario y probablemente de ahí se difundió la idea de que 6 de cada 10 bolivianos son indígenas, por ejemplo Riester (2008), señala que en Bolivia de una población total de aproximadamente 9 millones de habitantes, 6.30 millones son indígenas. Esta población se divide en 36 pueblos, de los cuales 33 pueblos, el 4.7%, viven en las tierras bajas del país, llegando a unas 300.000 personas. La densidad promedio es de 1,62 hab/km² y la tasa de crecimiento de 1,76%.

4.2.1. Los Pueblos Indígenas en Bolivia en la legislación boliviana

La versión oficial del nuevo texto constitucional boliviano propuesta por la Asamblea Constituyente del año 2007, aprobada por el Honorable Congreso Nacional de la denominada -entonces- República de Bolivia, fue aprobada también por la ciudadanía

mediante referéndum el 25 de enero de 2009 y que finalmente entró en vigor el 7 de Febrero del mismo año, resalta la condición plurinacional del pueblo boliviano, en los siguientes términos:

“Asumimos el reto histórico de construir colectivamente el Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, que integra y articula los propósitos de avanzar hacia una Bolivia democrática, productiva, portadora e inspiradora de la paz, comprometida con el desarrollo integral y con la libre determinación de los pueblos”
(Constitución Política del Estado)

Esta visión de país resalta el carácter plurinacional, comunitario y de convicción descolonizadora, destacando su carácter intercultural,

“Bolivia se constituye en un estado unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, Libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país” (Constitución Política del Estado, pág. Art. 1)

Es importante señalar que la inclusión del término “*plurinacional*”, fue muy cuestionado por los sectores conservadores del país. Esta nominación implica que no solo se reconoce la diversidad cultural (como en la CPE anterior), donde se contemplaba a los grupos originarios como “*etnias*”. Esta nueva concepción implica el reconocimiento de estas “*etnias*” como *naciones* indígenas, con todas sus facultades organizativas y culturales reconocidas.

En la CPE vigente, entonces, la denominación oficial es de “*pueblos indígena originario campesinos*”³². Conviene aclarar que en el curso de nuestra investigación se utilizarán de manera indistinta, los términos “*naciones*” y “*pueblos indígenas*”, para identificar a los pueblos indígenas.

4.2.2. Los Pueblos Indígenas de las Tierras Bajas

Con la aclaración anterior, es importante destacar nuevamente el hecho que la mayor diversidad de pueblos y naciones indígenas en Bolivia se concentra en las *Tierras Bajas*, región de mayor extensión geográfica, pero de menor densidad poblacional, pese al notable incremento experimentado en los últimos cuarenta años, principalmente en el departamento de Santa Cruz, destino preferente de las migraciones de diferentes ciudades y pueblos de Bolivia.

Un ejemplo que ilustra la actual situación, podemos observarlo en los datos recogidos en el año 1950, (Colque, 2009) en el oriente boliviano³³, en donde había censados 332.000 habitantes, que en ese momento alcanzaban el 12% de la población total. En la actualidad, en

³²El Art. 3 de la CPE dice, “El pueblo boliviano está conformado por las bolivianas y los bolivianos pertenecientes a las comunidades urbanas de diferentes clases sociales, a las naciones y pueblos indígena originario campesinos, y a las comunidades interculturales y afro bolivianas”. Nótese que se menciona a las a *las naciones y pueblos indígena originario campesinos* frase que ha sido construida de esa manera. Aparentemente tiene un error en la sintaxis, sin embargo, es la forma como se denominan las naciones indígenas en el Nuevo texto Constitucional.

³³El Oriente Boliviano es la nominación histórica de las “Tierras Bajas”, en la actualidad esta segunda distinción es la más usual.

ese mismo departamento, se han igualado los índices poblacionales de las ciudades de La Paz y El Alto juntas, otrora las más habitadas.

Este proceso de explosión demográfica basada en la migración y el desarrollo económico regional, responde principalmente a la política económica esbozada en el *Plan Bohan*³⁴ donde se plantea como eje del desarrollo nacional la integración de la región del oriente a través de la construcción de vías camineras y su inserción más activa en los planos político y social. Esta medida fue denominada por el estado nacional como la “*marcha al Oriente*”, medida que:

“...era también la ocupación de los espacios entendidos en la época de los “vacíos”, pues se trataba de ocupar eficazmente el espacio nacional: aquello significaba desplazar contingentes humanos desde el altiplano y los valles hacia los llanos del Oriente. Tal proceso de denominó “colonización”. (Sandoval & Vania Sandoval, 2003, pág. 49)

Así, a partir de los años cincuenta, en la zona de *Tierras Bajas*, Santa Cruz empieza a emerger tanto política como económicamente,

³⁴En 1940, una comisión norteamericana presidida por Melvin Bohan, realizó un diagnóstico para diseñar un proyecto para impulsar el desarrollo. El resultado fue el denominado “Plan Bohan” cuyo planteamiento central se basaba en que Bolivia ya no podía basar su economía en la minería (centrado en las tierras altas) por la debacle de los precios internacionales y entonces se definió que todos los caminos apuntaban hacia el Oriente, que Santa Cruz, esa región prácticamente ignorada en la vida nacional, tenía la llave para comandar el progreso de las próximas décadas. Una red caminera, fomento a la producción agroindustrial, agencias financieras, expansión agropecuaria y desarrollo y exploración petrolera fueron los ejes principales del plan, con un presupuesto de \$us 88 millones.

situación que perdura en la actualidad. De todos modos, esta migración es eminentemente urbana.

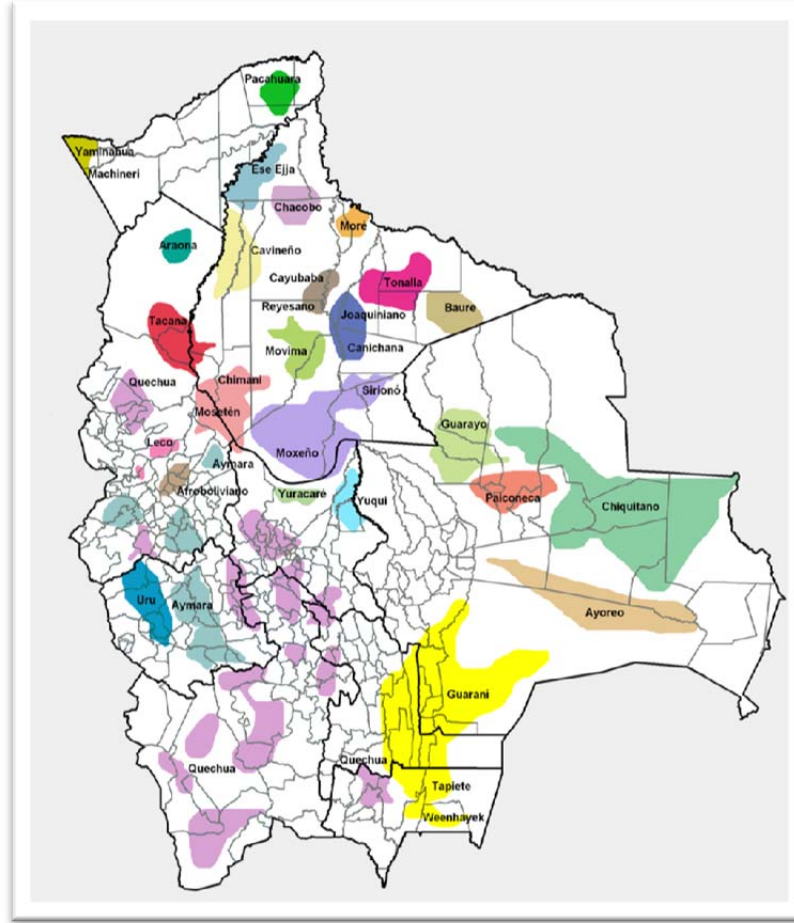
En las zonas rurales, en cambio, la población es escasa y dispersa, pero por el contrario, es mucho más rica en diversidad cultural. Tal es así, que podemos reconocer la existencia en la región de 33 naciones indígenas de las 36 que se reconocen en Bolivia, como podemos observar en las tablas siguientes:

Tabla 4.2. Los Pueblos Indígenas en Bolivia según ubicación

| <i>Pueblos Indígenas de Tierras Bajas</i> | | <i>Pueblos Indígenas de Tierras Altas</i> |
|---|-----------|---|
| Afroboliviano | Mosetén | Aymaras |
| Araona | Movima | Quechuas |
| Ayoreo | Moxeño | Urus |
| Baure | Nahua | |
| Canichana | Pacahuara | |
| Cavineño | Paiconeca | |
| Cayubaba | Pauserna | |
| Chacobo | Reyesano | |
| Chiman | Sirionó | |
| Chiquitano | Tacana | |
| Ese Ejja | Tapiete | |
| Guarani | Toromona | |
| Guarayo | Weenhayek | |
| Itonama | Yaminahua | |
| Joaquiniano | Yuqui | |
| Lecos | Yuracare | |
| Machineri | | |

Fuente: elaboración propia en base a revisión documental

En la ilustración siguiente, se podrá identificar la ubicación geográfica de los Pueblos mencionados en la tabla anterior,



Fuente: (Pinto, 2006)

Ilustración 4.2 Ubicación geográfica de los Pueblos y naciones Indígenas de Bolivia

En amarillo, y en la zona suroriental del país, destacamos la ubicación espacial de la nación guaraní objeto de estudio de nuestra investigación.

4.3. La Nación Guaraní: caracterización general

Los guaraníes son uno de los pueblos indígenas más importantes de América del Sur. Concretamente, en Bolivia, es el tercero en importancia después de los quechuas y aimaras. Históricamente, durante los siglos coloniales, fueron el principal obstáculo de los españoles de Charcas para penetrar en el Chaco boliviano (Combes, 2005).

“El pueblo chiriguano seguía siendo en toda América el reducto autóctono más importante que con cierto éxito había logrado frenar cuatro siglos de constante presión para ser “conquistado” y “civilizado para quienes codiciaban su territorio” (Melía, Ñande Reku, 1988, pág. 7)

En efecto, y en palabras de Combés (1991), la resistencia de los chiriguanos a la Corona española, pasó a la leyenda pues terminaron siendo reducidos, primero por los hacendados españoles y las misiones; y después durante la república, por los criollos, quienes sucesivamente ocuparon su territorio para alimentar al ganado.

“sabemos que, más que por las armas fue por “vaca” (la instalación progresiva de los colonos y de las haciendas) que se conquistó tardíamente, la Cordillera chiriguana (Combés, 1991, pág. 240)

Pero el interés por el territorio indígena guaraní, venía de antes. Ya en tiempos de las misiones jesuitas, los hacendados fueron apoderándose paulatinamente de sus tierras y, con el tiempo, fue el propio Estado quien se encargó de ocuparlas. Pero estas sucesivas apropiaciones, no

fueron gratuitas. El beligerante pueblo guaraní, luchó hasta su extenuación en diferentes batallas desiguales, obteniendo en ocasiones éxitos destacados. Tal vez la Batalla de Kuruyuki sea, por su repercusión, la más nombrada y a la que nos referiremos más adelante en nuestro trabajo.

A pesar de su presencia en territorio boliviano, los guaraníes originariamente no son oriundos del país. En el pasado, se encontraban diseminados por una amplia extensión geográfica, que se extendía por la zona sur del continente latinoamericano, ocupando áreas geográficas de Paraguay, nordeste de Argentina y sur de Brasil. Según las crónicas jesuitas de los siglos XVI y XVII, los españoles y portugueses ya se encontraron en sus expediciones, con indígenas guaraníes:

“se supondría que el Pueblo Guaraní, al igual que otros Pueblos Indígenas del continente americano (norte y sur), han estado siempre ahí, reconociéndose de esta manera su situación de ser una nación milenaria que habita desde siempre en el territorio, no llegando de parte alguna, hecho que daría a entender que su estructura habría sido establecida incluso antes de que se produzcan las divisiones geográficas y la conformación de los países como Estado-Nación”. (Ministerio de la Presidencia de Bolivia, 2010)

Ahora bien, en la actualidad existen varias hipótesis sobre la época y las causas de la migración de este pueblo hacia territorio boliviano. Sobre la época, algunos historiadores afirman que la incursión guaraní hacia la cordillera boliviana es muy antigua, *“las excavaciones arqueológicas en la Amazonía boliviana hacen estimar que las*

migraciones pueden ser anteriores (en varios siglos) a la llegada de los europeos” (Meliá, 1988, pág. 17). Otra versión, en cambio, y tal vez con menor eco y repercusión histórica que la anterior, es aquella que afirma que la llegada de los guaraníes se remonta al siglo XIV (Díaz de Guzmán (1612), Nordenskiöld (1917), Métraux (1930) y otros). En la presente investigación nos ceñimos a la postura de Meliá.

En cuanto a las causas de la migración guaraní a territorio boliviano, se discuten varias hipótesis. En primer lugar, se ha reconocido, por los restos arqueológicos encontrados que los guaraníes se han caracterizado tradicionalmente por sus fuertes tendencias migratorias,

“el tipo de cultivo practicado, que requería de suelos específicos, así como las estructuras sociales y culturales que correspondían a estas bases económicas serían la razón suficiente de su movilidad expansiva” (Meliá, 1988, pág. 19)

Sin embargo, esta hipótesis ha sido refutada en cuanto que la zona del Chaco, árida por naturaleza y hostil para todos ellos, no habría sido el móvil principal. Una de las crónicas resalta al respecto que,

“...muchos Chiriguano, queriendo pasar cuando asentaban en las cordilleras, dejaban sembrados los campos con sus cuerpos con cruel sed y mordedura de ponzoñosas víboras o serpientes de que están los campos llenos (Maldonado, 1965)

Por esta razón, otros historiadores (Métraux; 1939) plantean una segunda hipótesis de la migración guaraní. Esta se debería más bien, a

la búsqueda de aquellos minerales que les proporcionaban las placas de metal con las que se adornaban y a la vez les servía de trueque o moneda de cambio con otras tribus. Pero también ha sido discutida, pues al parecer, esta versión estaría contaminada de las ideas de españoles y portugueses interesados en el oro y la plata de la zona occidental.

Así las cosas, tal vez la hipótesis más aceptada por muchos investigadores actuales, sea la que se sustenta en los propios principios filosóficos del Pueblo Guaraní y que se fundamenta en la eterna búsqueda de la *tierra sin mal*,

“las migraciones guaraníes tendrían como motivo decisivo la búsqueda religiosa de una tierra sin mal. El guaraní estaría huyendo de un mundo amenazado de destrucción y estaría procurando una tierra donde no hay muerte ni enfermedad, donde la tierra se cultiva sola y donde se puede danzar y cantar en una fiesta sin fin” (Meliá, 1988, pág. 22)

La tierra sin mal o el *“Ixa Marei”* es una tradición milenaria guaraní, que se relaciona con la noción de *territorio*, y sería la razón de la tenaz resistencia que han tenido hacia los españoles, a los hacendados y al mismo estado boliviano en defensa de su hábitat.

Como se verá más adelante, el fundamento de *“territorio”*, es uno de los principios de la currícula de la Universidad Indígena. Este fundamento es indisoluble de la preservación y cuidado del medio ambiente, es la base de las nociones de lo *productivo*, y de lo

comunitario. En definitiva, son los fundamentos que permiten comprender, en alguna medida, la cultura guaraní.

Las investigaciones etnográficas más aceptadas concluyen que la llegada de los guaraníes a Bolivia, se produjo por dos frentes geográficos diferentes: Uno, desde la región del Mato Grosso (Brasil), a la región de la Chiquitanía; y el otro, por el Río Pilcomayo (desde Argentina y Paraguay) hacia la zona del Chaco tarijeño. Esto explica la existencia de diversos dialectos en su lengua y su diferente comportamiento guerrero,

“...de diferentes relatos se desprende que los Kereimbas³⁵ de la época habrían estado en guerra con muchos pueblos, no siendo excluyente este hecho para los españoles, de lo que Garcilazo de la Vega y Diego F. de Alcaya habría señalado "que a mediados del siglo XV hubo guerras entre ambas naciones por un largo periodo", logrando por ello el pueblo guaraní contacto con diferentes grupos que habitaban La Cordillera y el Chaco, como los Tobas, Matacos, Tapietes, Grigotá, Mataguayos, Choritis, Chutis, Tomatas y otros grupos, lo que les llevó a tener un mayor contacto con los Chané, con quienes se mezclaron, apareciendo según los españoles las culturas Chiriguanaes, o Chiriguana o Chiriguanos, ocurriendo lo propio con el pueblo lo cual los habría hecho muy resistentes a la Colonia” (Ministerio de la Presidencia de Bolivia, 2010)

De los pueblos reducidos por los chiriguanos, los Chané tienen especial importancia. Llegados a las últimas estribaciones del pie de monte andino, los guaraníes dominaron a los chané³⁶ quienes se

³⁵Los guaraníes denominan *Kereimbas* a los guerreros

³⁶Grupo étnico de habla arawak que habitaba los contrafuertes orientales de los Andes desde las actuales Santa Cruz de la Sierra en Bolivia a Salta en

convirtieron en víctimas del canibalismo ritual, y también de lo que Combés (2005) denomina "canibalismo social". Este sometimiento significó la "guaranización" de los Chané, pero a la vez, éstos incorporaron prácticas y elementos de las poblaciones sometidas, tal como puntualiza Oliveto:

"...los chané fueron, pese a su condición servil, socios privilegiados de los guaraníes, elemento inferior pero indispensable de la etnia mestiza que nacía. Así de acuerdo a la escala de valores de los chiriguano los chané eran diferentes pero no "salvajes", en ese sentido, más cercanos a ellos que los otros grupos nómadas del Chaco. Saignes (1990: 23) explica, además, que la práctica del canibalismo sobre los chané comenzó a declinar en los primeros decenios del siglo XVI cuando fueron destinados fundamentalmente a labores agrícolas y artesanales, y también pasaron a engrosar las filas de los guerreros ava." (Oliveto, 2010)

Ahora bien, la denominación de "guaraní" provendría de su propio vocablo, sin embargo, también han sido denominados "chiriguano" que, según Combés, provendría, de la dominación guaraní sobre los Chané, en tanto se trata de una alteración del término *guaraní chiriones* que significa "hijos de ellos y de indias de otras naciones".

"Claramente el término conlleva la idea del mestizaje, una secuela del sometimiento de los chané. De este modo se desechan las dudosas etimologías que circulan hasta la actualidad y que le dan al

Argentina. Desarrollaron una agricultura de subsistencia basada en la yuca y el maíz con el sistema de roza y quema. Mantenían relaciones de intercambio con grupos andinos y del Amazonas (Combés 2005).

*etnónimo*³⁷ un origen quechua cuyo significado sería "muertos de frío" (Combes, Las Batallas de Kuruyuki: Variaciones sobre una derrota chiriguana, 2005) Cit. En (Oliveto, 2010)

Otras versiones afirman que "Chiriguano" significa "estiércol frío" denominativo que los quechuas les habrían dado cuando planeaban su conquista. En la actualidad, son denominados simplemente "guaraníes".

Así las cosas, podemos concluir señalando que los guaraníes, tercera nación indígena más importante de Bolivia, es resultado de constantes migraciones realizadas varios siglos antes de la llegada de los españoles y portugueses a la Amazonía. La razón principal, según sus propios fundamentos filosóficos, sería la búsqueda de la *tierra sin mal*, que habría forjado uno de los aspectos más relevantes de su cultura: la lucha por el territorio. Este principio se mantiene en la actualidad y es uno de los ejes más importantes de su principal organización, la APG y de la construcción de la actual universidad indígena.

4.3.1. Datos poblacionales de las comunidades guaraníes en el Chaco boliviano

Según el censo de 2001, la región del Chaco –área del presente estudio-, tiene una población estimada de 294.380 habitantes, con una marcada diversidad cultural. La población indígena de la zona se

³⁷Un *etnónimo*, es el nombre de un grupo étnico. Se denomina exónimo cuando el nombre ha sido dado por otros grupos y autónimo si ha sido auto asignado.

aproxima a los 79.829 habitantes, de los cuales 77.126 son Guaraní; 2.525 son Weenhayek; y 178 son Tapiete (CIPCA, 2008), el resto son, principalmente, mestizos, quechuas, aimaras y menonitas. Estos datos incluyen las ciudades intermedias.

Como se puede observar en el gráfico siguiente, la mayor parte de la población del chaco está concentrada en el departamento de Tarija, uno de los de menor densidad poblacional del país, seguido por el departamento de Santa Cruz:

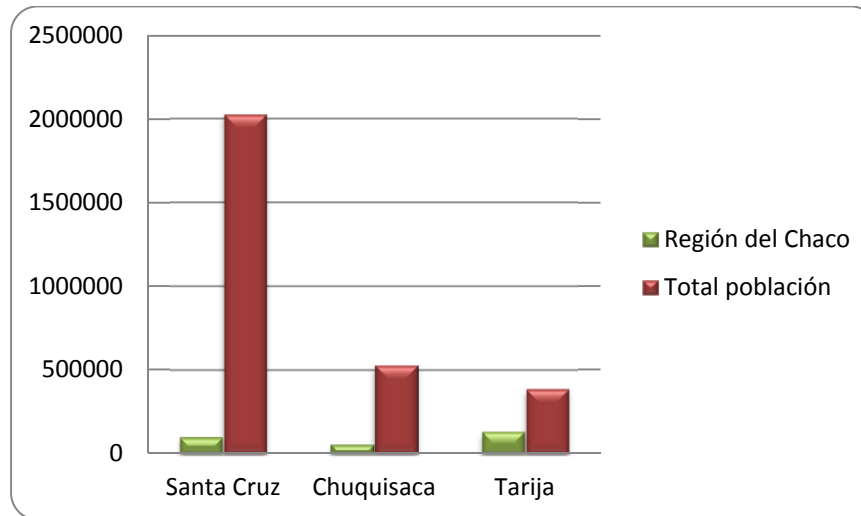


Gráfico 3.1. Distribución poblacional del pueblo guaraní según departamento³⁸

Se puede observar que el departamento de Tarija, uno de los menos poblados del país, como hemos señalado, alberga a la mayor población chaqueña. Por el contrario, el departamento de Chuquisaca,

³⁸Fuente: Elaboración propia en base a los datos del Plan Interministerial Transitorio 2007 – 2008 para el pueblo Guaraní

con una población de 531.522 habitantes, muy superior al anterior, tiene el menor número de chaqueños en la zona y es, precisamente, donde se encuentra ubicada la universidad. Finalmente, el departamento de Santa Cruz, el más poblado del país tiene poco más de cien mil chaqueños.

En el área rural, el territorio guaraní se circunscribe a 20 zonas, donde los guaraníes representan una población aproximada de 43.036 habitantes durante el estudio realizado en el año 2002, distribuidas en 337 comunidades guaraníes y 25 capitanías³⁹ que conforman la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG)⁴⁰, que es su máximo órgano de representación.

Es importante observar que la UNIBOL GPTB ha sido planificada en principio, para atender al pueblo guaraní, que como hemos señalado, es la nación indígena de mayor importancia numérica e histórica, aunque se encuentra ubicada en el Municipio de Macharetí, precisamente en el departamento de menor presencia guaraní, tal como se puede observar en la tabla anterior.

³⁹Una capitanía es un espacio territorial ocupado por varias comunidades articuladas por una organización intercomunal (Morón, 2008)

⁴⁰La Asamblea del Pueblo Guaraní es una organización indígena creada por los líderes guaraníes en febrero de 1987 en Charagua, provincia Cordillera del departamento de Santa Cruz. Este aspecto se profundizará más adelante.

Tabla N° 4.3. Población y Comunidades Guaraníes

| Departamento | Provincia | Municipio | Habitantes por Municipio | Zonas y Comunidades guaraníes | | |
|-------------------------------|----------------|------------|---|--|--|----|
| | | | | Zonas | N° de Comunidades guaraníes | |
| Santa Cruz | Cordillera | Lagunillas | 5283 | <i>Ipaguasu</i> | 16 | |
| | | Charagua | 24427 | <i>Charagua Norte</i> <i>(26)Isoso</i> <i>(27)Parapitiguasu</i> <i>(12)</i> | 65 | |
| | Hernando Siles | Cabezas | 22296 | <i>Takovo mora</i> | 12 | |
| | | Cuevo | 3406 | <i>Alto Parapetí</i> | 19 | |
| | | Gutiérrez | 11393 | <i>Gran</i> <i>KaipendiKarovaicho</i> <i>(18)Kaaguasú</i> <i>(21)</i> | 39 | |
| | Chuquisaca | Luis Calvo | Camiri | 30897 | <i>Kaami</i> | 17 |
| | | | Boyuipe | 4031 | <i>Parapitiguasu (7)</i> | 7 |
| | | Gran Chaco | Monteagudo | 26504 | <i>Rosario del Ingre</i> | 8 |
| | | | Huacareta | 10007 | <i>Mboicovo</i> <i>(6)Huacareta</i> <i>(5)Añimbo (3)</i> | 14 |
| | Tarija | Luis Calvo | Machareti | 7386 | <i>Ivo (9)</i> <i>Machareti (14)</i> | 23 |
| Muyupampa (Villa Vaca Guzmán) | | | 10748 | <i>Itikaparirenda</i> <i>(6)</i> <i>Iguembe (6)</i> | 12 | |
| Gran Chaco | | Huacaya | 2345 | <i>Santa Rosa</i> | 12 | |
| | | Yacuiba | 83518 | <i>Yacuiba</i> | 17 | |
| | | Karaparí | 9035 | <i>Karaparí</i> | 10 | |
| O'Connor | Villamontes | 23765 | <i>Villamontes</i> | 12 | | |
| | Entre Ríos | 19339 | <i>Ñaurenda (11)</i> <i>Tentaguasu (15)</i> <i>Puerto margarita</i> <i>(9)</i> | 35 | | |
| Total: | | | 294.380 | | 337 | |

Fuente: Plan Interministerial Transitorio 2007 – 2008 para el pueblo Guaraní

En esta tabla, como podemos observar, se recogen las diferentes Comunidades guaraníes, las zonas en las que se encuentran, el total de la población chaqueña, la provincia y su distribución entre los tres Departamentos en los que se integra la región del Chaco boliviano. Son poblaciones formadas por una rica y variada heterogeneidad

social, entre los que destacaríamos grupos de guaraníes, tapietés, menonitas, quechuas, aymaras, mestizos, etc.

Hemos notado una significativa diferencia de género en la distribución regional de los diferentes grupos de guaraníes. Diferencias que podemos apreciar más claramente en la tabla que exponemos a continuación:

Tabla 4.4. Población guaraní en área rural por sexo y por zonas

| ZONA | VARONES | MUJERES | TOTAL |
|------------------|--------------|--------------|--------------|
| Alto Parapeti | 162 | 167 | 329 |
| Charagua Norte | 2248 | 2065 | 4313 |
| Huakareta | 243 | 216 | 459 |
| Igüembe | 242 | 242 | 484 |
| Ingre | 700 | 633 | 1333 |
| Isoso | 3544 | 2915 | 6459 |
| ItikaGuasu 1 | 363 | 336 | 699 |
| ItikaGuasu 2 | 386 | 334 | 720 |
| ItikaGuasu 3 | 352 | 316 | 668 |
| ItiKaraparirenda | 517 | 451 | 968 |
| Iupaguasu | 923 | 840 | 1763 |
| Ivo | 247 | 191 | 438 |
| Kaaguasu | 1679 | 1577 | 3256 |
| Kaami | 1539 | 1418 | 2957 |
| Kaipependi | 2865 | 2772 | 5637 |
| Macharetí | 726 | 629 | 1355 |
| Mboikovo | 118 | 114 | 232 |
| ParapitiGuasu | 1593 | 1470 | 3063 |
| Santa Rosa | 490 | 417 | 907 |
| Villamontes | 361 | 339 | 700 |
| Yacuiba | 708 | 651 | 1359 |
| Total | 20006 | 18093 | 38099 |
| Hacienda | 2519 | 2418 | 4937 |

| | | | |
|-------|-------|-------|-------|
| Total | 22525 | 20511 | 43036 |
|-------|-------|-------|-------|

Fuente: (Canedo, 2007, pág. 10)

Observamos pues, un número ligeramente más elevado de varones que de mujeres, así como una desigual distribución de la población guaraní en las diferentes zonas del Chaco boliviano. Es muy interesante destacar también el elevado y "visible" número de indígenas guaraníes que viven en haciendas, lo que muestra implícitamente una posible relación de cautiverio/esclavitud, que habrá que tener en cuenta,

“...como peones o siervos, 4.937 seres humanos que representan el 11 % con relación a toda la población guaraní de las 20 zonas y el 13 % con relación a la población de las comunidades⁴¹” (Canedo F., 2007, pág. 10)

Diversas comisiones han investigado esta situación durante el actual gobierno de Evo Morales⁴², si bien no se ha llegado a conocer cifras y datos que de manera fehaciente puedan demostrar que aún se sigue produciendo este abominable suceso en la sociedad de nuestros días. Sí se hizo pública, en cambio, la situación de abandono y extrema pobreza de algunos guaraníes en la zona, por lo que organismos internacionales conminaron al Estado a atender a cientos de familias

⁴¹Las negrillas corresponden al texto original

⁴²En abril de 2008 el gobierno de Evo Morales denunció la existencia de “esclavos” en la zona de Cordillera del Chaco boliviano. Por ello, se conformó una comisión en la Cámara de Diputados y otra comisión paralela de oposición, con el objetivo de demostrar que no hay esclavitud en la provincia. La comisión de la brigada cruceña afirmó que no existían casos de servidumbre o cautiverio, sin embargo, “... autoridades locales comunicaron al Ministerio de Justicia que están expulsando familias guaraníes cautivas en haciendas del cantón Huacareta, provincia Hernando Siles de Chuquisaca, donde existirían alrededor de 200 familias cautivas. (Bolpress, 2008).

sometidas si no a la esclavitud, sí a la servidumbre, un problema real corroborado por varios estudios realizados en los últimos años (Bolpress, 2008).

En dicho estudio, una comisión interministerial de gobierno que analizó la situación del pueblo guaraní, puso en evidencia esta situación, como se refleja en los resultados que mostramos en la tabla siguiente:

Tabla 4.5. Comunidades "cautivas"⁴³ y empadronadas en el departamento de Chuquisaca

| <i>Municipio</i> | <i>Comunidad</i> | <i>N° de familias</i> |
|------------------|------------------|-----------------------|
| Huacareta | 20 comunidades | 500 |
| Muyupampa | 4 comunidades | 100 |
| | 24 comunidades | 600 familias |

Fuente: Proyecto para la liberación de las Comunidades cautivas y empadronadas guaraníes⁴⁴.

⁴³El Decreto Supremo 28159 de 17 de mayo 2005, en relación a la definición de "cautivas", señala: "Son familias y comunidades guaraníes *empadronadas* y/o cautivas, *aquellas que trabajan* por cuenta *ajena*, en condición de *subordinación y dependencia*, en labores *propias* de la actividad *agropecuaria* y que son *retribuidas* en especie, dinero, mixto y en otros casos en los que no se establece retribución alguna, ubicadas *al interior* de propiedades *privados individuales* en espacios histórica y ancestralmente ocupados *por ellas*, en las *Provincias Cordillera, Luis Calvo, Hernando Siles, O'Connor y Gran Chaco* de los Departamentos de *Santa Cruz, Chuquisaca y Tarifa*, y *que no tienen tierra en propiedad*"

⁴⁴Ministerio de Desarrollo Sostenible, Vice ministerios de Tierras, Asamblea del Pueblo Guaraní, La Paz, septiembre 2005, en (Ministerio de la Presidencia, Bolivia, 2007)

A todos estos factores y condicionantes analizados, debemos añadir otros también concluyentes. Nos estamos refiriendo a aspectos de tipo económico, en donde se refleja aún más, si cabe, los índices tan bajos de desarrollo humano

4.3.1.1. Calidad de Vida

Un aspecto importante que deseamos conocer en nuestro estudio, no es otro que el grado de bienestar del pueblo guaraní afincado en el Chaco boliviano. Ese grado de bienestar viene condicionado por el Índice de Desarrollo Humano (IDH), que permite mostrarnos cómo es su calidad de vida, ante la dificultad que hemos encontrado a la hora de buscar datos específicos más relevantes.

Esto es, la esperanza de vida al nacer, el grado de analfabetismo, la escolaridad, los ingresos económicos, etc., son sin duda, algunos de los factores más importantes, que condicionan el IDH de un grupo humano, reflejando, además, su calidad de vida. Algunos de estos datos, podemos verlos reflejados en la tabla siguiente:

| Tabla 4.6. Indicadores de Desarrollo Humano en el Chaco boliviano | | | | | | |
|--|--------------------------|-------------------------------|--------------------------|---------------------------------|--|-------|
| Sección Municipal Provincial | (años) Esperanza de vida | (%) Alfabetismo 15 y más años | (años) Escolaridad Media | Ingreso Per cápita anual en U\$ | Ingreso Real Per Cápita y Paridad de poder Adquisitivo | IDH |
| Municipios con desarrollo Humano medio | | | | | | |
| Camiri (Cordillera) | 61 | 88,71 | 7 | 588 | 1924 | 0,551 |
| Yacuiba (Gran | 62 | 85,92 | 5 | 559 | 1795 | 0,529 |

| | | | | | | |
|---|----|-------|---|-----|------|-------|
| Chaco) | | | | | | |
| Villamontes (Gran Chaco) | 62 | 86,32 | 5 | 464 | 1492 | 0,513 |
| Municipios con desarrollo Humano bajo | | | | | | |
| Macharefí (Luis Calvo) | 58 | 81,7 | 3 | 380 | 1297 | 0,454 |
| Charagua (Cordillera) | 56 | 80,83 | 3 | 371 | 1214 | 0,437 |
| Boyube (Cordillera) | 55 | 79,41 | 3 | 370 | 1212 | 0,428 |
| Entre Río (O,Connor) | 59 | 65,32 | 2 | 348 | 1117 | 0,406 |
| Municipios con desarrollo Humano muy bajo | | | | | | |
| Lagunillas (Cordillera) | 53 | 68,23 | 2 | 382 | 1251 | 0,387 |
| Villa V. Guzmán (L. Calvo) | 55 | 66,1 | 2 | 283 | 966 | 0,377 |
| Huacareta (H. Siles) | 55 | 57,2 | 0 | 253 | 866 | 0,337 |

Fuente: (CIPCA, 2008)

Cotejando estos datos, con los publicados en el informe del PNUD (2010), podemos extraer unas claras conclusiones. En este sentido, Bolivia se encuentra entre los países de mayor índice de desigualdad social, existiendo una profunda brecha social que no facilita el acceso de su población a determinados servicios sociales básicos ni infraestructuras,

“persisten casos como los de Perú, Bolivia y Guatemala, que presentan una baja cobertura de estos servicios y grandes brechas entre los dos grupos considerados (población con mayores ingresos y la de menor ingreso)” (PNUD, 2010, pág. 10)

Pero la desigualdad no solo se concentra en los segmentos de población considerados ricos o pobres. La desigualdad,

desafortunadamente, afecta aún más a las mujeres y a las poblaciones indígenas y afro descendientes,

“Ser mujer indígena o afrodescendiente en América Latina y el Caribe es, en general, sinónimo de padecer la mayor desigualdad... respecto a las desigualdades asociadas al origen racial y étnico los niveles de pobreza son notablemente mayores en la población indígena y afrodescendiente que en la población euro descendiente, con excepción de Costa Rica y Haití. En promedio, el doble de la población indígena y afrodescendiente vive con menos de 1 USD por día respecto a la población euro descendiente.” (PNUD, 2010, pág. 12)

A escala nacional, el IDH, calculado en base a los datos proporcionados por los servicios municipales, se eleva a 0.641 puntos. Este valor, es ligeramente inferior al registrado en el Informe de Desarrollo Humano Mundial correspondiente al año 2003, que también hace referencia al año 2001 (aunque utiliza una fórmula y variables ligeramente diferentes), sitúa al país en un nivel medio de desarrollo humano, según los parámetros internacionales de comparación.

Si analizamos el IDH en función de sus variables, vemos que se producen diferencias notables. Así, el factor educativo (que da cuenta de la matrícula escolar, de los años promedio de escolaridad y de las tasas de alfabetización de adultos), ocupa el nivel más elevado, con un índice de 0.748. Por su parte, el componente de salud (que se calcula a partir de la esperanza de vida de la población), alcanza los 0.638 puntos y, finalmente, el indicador de ingresos, con tan sólo un índice

de 0.537, con un nivel de desarrollo medio-bajo, es el más desalentador.

En este contexto y atendiendo a estas variables, se puede identificar al municipio de Macharetí, como uno de los más pobres de Bolivia, así como su provincia, Luis Calvo, que se encuentra con un índice de Desarrollo Humano que oscila entre las cifras de 0,454 en Macharetí, sede de la Universidad Indígena, y Villa Vaca Guzmán, con apenas 0,377. Estos datos, se complementan también con los "índices de pobreza" que aparecen reflejados para las municipalidades limítrofes de Macharetí y Boyuibe, localidad aledaña a la Universidad.

En este sentido, la población Chaqueña está marcada por una diferenciación socioeconómica derivada de una estructura social heterogénea, delimitada por diferentes aspectos étnicos y socio culturales, que repercuten notablemente en las diferentes oportunidades de vida de las personas. Por ello, la pobreza alcanza a prácticamente las tres cuartas partes de su población, manifestándose de forma alarmante en los bajos niveles educativos y sus reducidos ingresos. A estas variables, acompaña también la escasez de recursos sanitarios, que dispara una alta tasa de mortalidad infantil, situada en la alarmante cifra del 83/1000, como también podemos apreciar en la tabla siguiente:

Tabla 4.7. Magnitud de la Pobreza en Macharetí y Boyuibe

| Sección Municipal Provincial | No Pobres (%) | | Pobres (%) | | |
|------------------------------|-----------------------|----------------------|------------------|------------|------------|
| | Con NBS ⁴⁵ | En Umbral de Pobreza | Pobreza Moderada | Indigentes | Marginales |
| Macharetí | 2.33 | 12.47 | 56.96 | 28.25 | 0.00 |
| Boyuibe | 5.78 | 22.72 | 47.61 | 23.89 | 0.00 |

Fuente: Elaboración propia a partir de Bolivia, Atlas Estadístico de Municipios 2005, pág. 550

4.3.1.2. Estructura de la población guaraní por edad y sexo

Un factor importante a tener en cuenta es la juventud de la población guaraní. Así, prácticamente el 50% de las personas tienen menos de 15 años y más del 80% de la población total es menor de 40 años, como podemos observar en la tabla siguiente:

Tabla 4.8. Población global por edad y sexo

| Rango | Hombres | Mujeres | Total |
|-------|---------|---------|-------|
| 0-4 | 4339 | 3766 | 8105 |
| 5-9 | 3761 | 3419 | 7180 |
| 10-14 | 3183 | 2669 | 5852 |
| 15-19 | 2473 | 2295 | 4768 |
| 20-24 | 1791 | 1534 | 3325 |
| 25-29 | 1327 | 1277 | 2604 |
| 30-34 | 1048 | 1040 | 2088 |
| 35-39 | 1068 | 1079 | 2147 |
| 40-44 | 875 | 773 | 1648 |
| 45-49 | 762 | 737 | 1499 |
| 50-54 | 498 | 505 | 1003 |
| 55-59 | 448 | 406 | 854 |
| 60-64 | 309 | 336 | 645 |

⁴⁵N. B. S. = Necesidades básicas satisfechas

| | | | |
|-------|-------|-------|-------|
| >=65 | 639 | 669 | 1308 |
| SE | 4 | 6 | 10 |
| Total | 22525 | 20511 | 43036 |

Fuente: (Canedo F. , 2007)

Pero no olvidemos que esta población joven (0-15 años), es aún dependiente, como señala Canedo (2007) y, por lo tanto, por cada persona en edad de trabajar (15 – 64 años) hay 1,09 personas que dependen de ella. En el contexto general de la población boliviana, este índice no supera la cifra de 1.

4.3.1.3. Tasa global de fecundidad

Esta tasa representa el número de hijos que tendría una mujer durante su vida fértil (es decir, entre 15 y 49 años). La mujer guaraní, en nuestro caso, tiene un elevado promedio de hijos (6,9), en su etapa de vida fértil, llegando incluso a superar, en algunas zonas concretas, la cifra de siete, como podemos apreciar en la tabla siguiente:

Tabla 4.9. Tasa global de fecundidad por zonas

| Zonas | Tasa global de fecundidad |
|------------------|---------------------------|
| Alto Parapeti | 6,79 |
| Charagua Norte | 5,84 |
| Huakareta | 6,67 |
| Igüembe | 6,83 |
| Ingre | 6,92 |
| Isoso | 6,42 |
| ItikaGuasu 1 | 7,11 |
| ItikaGuasu 2 | 6,91 |
| ItikaGuasu 3 | 6,84 |
| ItiKaraparirenda | 7,02 |
| Iupaguasu | 5,86 |
| Ivo | 6,72 |

| | |
|------------------------|-------------|
| Kaaguasu | 6,32 |
| Kaami | 6,28 |
| Kaipependi | 6,45 |
| Macharetí | 6,86 |
| Mboikovo | 6,74 |
| ParapitiGuasu | 6,92 |
| Santa Rosa | 6,56 |
| Villamontes | 6,83 |
| Yacuiba | 6,02 |
| Total | 6,59 |
| Haciendas | SD |
| Todas las zonas | 6,59 |

Fuente: (Canedo, 2007)

Esta tasa global de fecundidad, que ya se considera muy elevada para diferentes zonas rurales de Santa Cruz de la Sierra, no supera nunca la cifra promedio de 6,4 hijos.

Pero aún podríamos analizar más claramente esta situación, si tenemos en cuenta estas cifras a nivel mundial. Así, en el año 2010, la tendencia mundial en los países desarrollados es precisamente la contraria, disminuyendo la tasa de fecundidad, hasta cifras que apenas superan los 1,4 hijos por mujer fértil en Japón (la más baja del mundo, junto con las de Alemania e Italia). Pero estas cifras a las que tienden los países más desarrollados, llevan pareja una situación extremadamente alarmante y que necesariamente tiene que cambiar, pues de lo contrario, siguiendo esta tendencia, en el año 2050, Japón tendrá sólo una persona adulta en edad de trabajar por cada persona anciana y Alemania e Italia tendrán dos personas adultas por cada anciano (Population Reference Bureau, 2010).

Así pues,

“...los países en desarrollo están sumando más de 80 millones de personas a la población todos los años y los más pobres de esos países agregan 20 millones, lo cual exacerba la pobreza y amenaza el medio ambiente. La población mundial aumentó a 6,9 mil millones de habitantes en el año 2010 y la mayor parte de ese crecimiento se produjo en los países en desarrollo alrededor del mundo.” (Population Reference Bureau, 2010)

En consecuencia, la población guaraní en Bolivia, refleja un alarmante grado de pobreza y de desigualdad social, agravado por una elevada tasa de fecundidad y mortalidad infantil, conformando un inquietante panorama que origina una baja calidad de vida para el grupo.

4.3.1.4. Mortalidad Infantil

Los departamentos de Chuquisaca, Santa Cruz y Tarija presentan un promedio de mortalidad infantil de ochenta y tres niños por cada mil nacidos. Desafortunadamente es un índice demasiado elevado, en relación con los datos mundiales del año 1995, donde la mortalidad infantil alcanzaba la cifra de 55/1000. Afortunadamente, en el año 2010, esta cifra descendió hasta el 27/1000, cifra cercana a la propuesta en los Objetivos del Milenio.

En la tabla que a continuación mostramos, podemos observar cómo en estos datos para el área rural, precisamente donde se encuentra la mayor presencia guaraní, la mortalidad infantil continua siendo muy severa, llegando a alcanzar, en algunas zonas del Departamento de Chuquisaca cifras del 98/1000:

Tabla 4.10 Tasa de mortalidad infantil en Santa Cruz, Chuquisaca y Tarija

| Departamento | Mortalidad Infantil área rural |
|--------------|--------------------------------|
| Santa Cruz | 78/1000 |
| Chuquisaca | 98/1000 |
| Tarija | 74/1000 |

Fuente:(Canedo, 2007)

Atendiendo a los segmentos de edades comprendidos entre los 0-3 años, las cifras de mortalidad infantil para la comunidad guaraní, son los siguientes:

Tabla 4.11. Mortalidad infantil en el pueblo guaraní

| Edad en años | Mortalidad |
|--------------|------------|
| 0-1 | 60,2/1000 |
| 1-2 | 38,4/1000 |
| 2-3 | 125,6/1000 |

Fuente:(Canedo, 2007)

Según esta tabla, la media de mortalidad infantil para toda el área guaraní, en la franja de 0 a 3 años, es de 75 niños por cada mil nacidos vivos, aumentando este índice en la etapa de 2 y 3 años. Ello es debido, según Canedo, principalmente a tres factores:

- El destete prematuro, antes de los 2 años.
- La mala alimentación y la desnutrición.
- Diarreas (primera causa de mortalidad entre 2 – 3 años)

En relación a lo anterior, la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) realizó un estudio donde relacionó el grado de instrucción de la madre con la mortalidad infantil en niños de 2 a 3 años. Allí se descubrió que el grado de instrucción de la madre incidía notablemente en el cuidado y atención de los niños, como podemos ver en la tabla siguiente:

Tabla 4.12. Mortalidad de niños entre 2 y 3 años y grado de instrucción de las madres

| Grado de Instrucción | Niños muertos, entre 2 y 3 años por mil nacidos vivos |
|----------------------|---|
| Sin Instrucción | 137,2/1000 |
| Básico | 125,4/1000 |
| Intermedio | 114,2/1000 |

Fuente (Canedo, 2007)

4.3.2. Educación en el pueblo Guaraní

Los indicadores e índices de los estudios realizados por el INE⁴⁶, reflejan la situación de pobreza y exclusión de la población del Chaco, establecida en pequeñas comunidades campesinas de fuerte presencia indígena, que carecen de servicios básicos, medios de producción y centros de formación y capacitación, entre otros recursos.

La educación en las comunidades y centros de población, se concentra básicamente en la escuela primaria, tanto en las comunidades criollas como en las comunidades indígenas. En varias escuelas primarias se imparten programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB): en lengua materna (guaraní) y en la lengua mayoritaria del país (español). De manera general, hay una buena cobertura en el servicio de educación, sin embargo la infraestructura y los equipamientos, son muy deficientes. En la mayor parte de los centros educativos, se observan importantes carencias en materiales didácticos y pedagógicos, que repercuten notablemente en la calidad del sistema.

Un estudio educativo realizado a finales de la década de los noventa (Arandia, 1998), diagnosticaba que para las comunidades guaraníes de

⁴⁶Instituto Nacional de Estadística

la provincia Cordillera, la educación formaba parte del proceso de crecimiento global que duraba toda la vida e incluía cada una de las diversas actividades de la vida cotidiana: convivencia familiar y comunitaria, tareas de pesca, caza, trabajo y fiestas. Estas variables, forman parte de la construcción curricular de la Universidad Indígena.

Así, atendiendo a las demandas de los pueblos indígenas de Tierras Bajas, fue también a partir de la década de los noventa, cuando se crearon diversos programas enfocados a mejorar la calidad de la educación desde una perspectiva eminentemente cultural. En esa línea, en 1989 se organiza el Taller de Educación y Comunicación Guaraní (TEKO), inicialmente creado para la provincia Cordillera, pero que paulatinamente se fue extendiendo a las cinco provincias que conforman el Chaco boliviano. Posteriormente, surgieron los Programas de Educación Bilingüe, las Campañas de Alfabetización en Guaraní para adultos (TRANSIERRA, 2004, pág. 15), los programas de Asesoramiento y formación de docentes, la modalidad de internados abiertos, la Educación de adultos y el CEMA Rural.

Con posterioridad, se desarrollaron diferentes experiencias orientadas hacia la educación bilingüe, como la llevada a cabo en el Distrito de Educación de Villamontes, en el pueblo Weenhayek, implementándose no sólo la educación bilingüe sino también la adaptación del calendario escolar a las actividades económicas. Ambos procesos permiten la valoración de la escuela y de la educación como instrumento propio de desarrollo ante la posibilidad de educar a la persona en su propia lengua.

En definitiva, podemos concluir, que en el Chaco – Oriente, se considera a los pueblos Guaraní, Guarayo, Ayoreo, Tapiete y Weenhayek en situación de alta vulnerabilidad, aislamiento y vida extremadamente crítica. Así, y según (Diaz Astete, 2006), las situaciones y características comunes de estos pueblos, y que en algunos casos tiende a agravarse, en síntesis, son las siguientes:

- a. Bajísima densidad poblacional, con alto riesgo de reproducción biológico vegetativa, donde la totalidad de las familias sufren de forma masiva el hambre y la desnutrición, la constante mortalidad infantil y la indefensión general ante las enfermedades (habiendo sido poblaciones muy numerosas en sus orígenes).
- b. Carencia de recursos naturales de subsistencia, por carecer de tierras o por ocupar tierras improductivas.
- c. Grupos étnicos que están bajo tutorías foráneas, no demandadas por los nativos, que aunque intervengan a título humanitario, efectúan traslados forzados de hábitat y desarrollan una labor de inmovilización y aislamiento artificial de estos pueblos.
- d. Grupos étnicos perseguidos por sectas religiosas.
- e. Ser víctimas de desalojos con violencia armada por parte de sicarios, cuando los indígenas se asientan en sus propias tierras tradicionales, ahora detentadas por los latifundistas (casos Guaraní de Pananti en Tarija, o Guarayos en Santa Cruz).

- f. Víctimas de la presión de colonizadores de tierras andinos, madereros, empresas agrícolas, ganaderas, petroleras y mineras; narcotraficantes y comerciantes inescrupulosos.
- g. Dificil accesibilidad a los centros de auxilio médico o de escolarización, viviendo en estado de abandono, que no es lo mismo que el aislamiento voluntario, puesto que ya están contaminados con las enfermedades importadas por el hombre blanco y mestizo, en tanto que los aislados no sufren estas consecuencias.
- h. Pérdida de cohesión sociocultural propia, al extremo de producirse casos de mendicidad y prostitución para sobrevivir, en tanto individuos desarraigados, como sucede con numerosas personas de los Ayoreo en la ciudad de Santa Cruz.

Situaciones a las que es preciso añadir la existencia hasta el día de hoy de familias cautivas en servidumbre, sin remuneración y sometidas a pago en especie vil, y mantenidas en relaciones laborales semi esclavistas (Peñaranda R. G., 2005), como otros casos de centenares de indígenas de la etnia Guaraní, en haciendas de las provincias Luis Calvo y Hernando Siles de Chuquisaca, y en otras de Santa Cruz y Tarija.

Por otra parte, se puede visualizar la necesidad de servicios de educación en todos los niveles dado el bajo índice de calidad de vida y por ende, de mortalidad infantil, donde repercute en gran medida, el grado de instrucción de la madre.

4.4. La importancia de los conceptos "Tierra" y "Territorio"

4.4.1. La defensa histórica por la Tierra y el Territorio

Tal como se ha expresado en el apartado de la caracterización general del pueblo guaraní, los conceptos "Tierra" y "Territorio", son fundamentales para poder comprender sus principios e ideales filosóficos. No podemos analizar un Pueblo Originario, sin tener en cuenta este condicionante conceptual fundamental, en el que gira parte de su propia existencia.

Para comenzar, debemos comprender los significados que para el pueblo guaraní entrañan las nociones de *Ñandereko* e *Ava Maräei*. El primero, como se verá más adelante, se encuentra vinculado a la manifestación de su auténtica cultura, a su *forma de ser*. El segundo, se corresponde con la permanente búsqueda de la *Tierra sin Mal*. Este principio dual, tiene una dimensión religiosa porque implica "*la tierra buena, fácil para ser cultivada, productiva, suficiente y amena, tranquila, apacible, donde los guaraní pueden vivir en plenitud su modo de ser auténtico*", donde finalmente, el pueblo guaraní vive de acuerdo a su "*Ñandereko*". En pocas palabras, las nociones de tierra – territorio, se encuentran relacionadas no solo al aspecto productivo y de preservación del medio ambiente, sino también a la cuestión identitaria, siendo ésta última, fundamental, para poder comprender su cultura.

A partir de esta conceptualización, aparece ligado el concepto de "*Territorio*". Para los guaraníes, el *territorio* es "aquello que cubre la totalidad del hábitat que los pueblos interesados ocupan o utilizan de

alguna u otra manera”. La Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (COICA) agrega, además, que,

“el territorio es lo que aplicamos con un concepto amplio de integralidad y con un bien colectivo en interdependencia con la naturaleza. Las montañas y las cataratas donde meditaron nuestros ancestros son heredados como lugares sagrados y gozan de respeto como fuentes de realización visionaria y fortalecimiento espiritual” (CNC - CEPOs, 2008, pág. 142)

Xavier Albó (2008), plantea que el significado del territorio para los guaraníes es muy profundo,

“es mucho más que la tierra para cultivo y/o pastoreo. Puede referirse también a esto pero implica además todo un conjunto que abarca bosques, vertientes, ríos, flora y fauna de los que se vive, con los que se convive y por los que se va transitando”.

La importancia de este principio ha propiciado ancestralmente una lucha constante del guaraní por su territorio, frente a diferentes pueblos e intereses que ambicionaban su posesión,

“tales son el imperio incaico y los colonizadores. Luego viene la república donde la lucha no ha sido por un pedazo de tierra que cultivar, sino más bien la lucha por mantener la unidad sociocultural en la cual se mantenía el Ñande reku” (Ibíd.: 141)

El principio fundamental de los guaraníes respecto a la tierra, fue vulnerado desde los tiempos coloniales hasta nuestros días, habiendo sido reiteradamente invadidos y despojados de sus tierras por ganaderos y comerciantes, pese a la gran resistencia que siempre ofrecieron.

Esta situación no cambió con la constitución de Bolivia como República, pero el hecho de la participación guaraní al lado del ejército libertador, comandado por el General Manuel Belgrano y los grupos guerrilleros de Juana Azurduy de Padilla, sumado a la propuesta del Decreto de Bolívar para proteger los territorios indígenas⁴⁷, los guaraníes y otros pueblos indígenas de la Amazonía fueron diezmados de sus territorios. Así, los *criollos*, la clase que se convirtió en la nueva oligarquía liberal, despojaron de sus territorios a los guaraníes

“...e institucionalizaron la servidumbre, el pongueaje y el exterminio de comunidades indígenas, situación que se mantiene hasta nuestros días” (Canedo F. , 2007)

La defensa por su territorio los ha llevado a mantener contra la población invasora, durante el siglo XIX, cuatro importante batallas: la de Karitati (1840), la de Yuki (1874-1875), la de Murukuyati (1877) y, finalmente, la de Kuruyuki (1892),

“...lo cual permitió que las estancias ganaderas consolidaran su expansión con el apoyo de los militares republicanos sobre los territorios guaraní, que incluso los españoles habían terminado respetando, reduciéndose por esta razón de manera muy significativa la población guaraní”. (Morón, 2008)

⁴⁷El Ministerio de la Presidencia, a la cabeza del entonces Ministro de esa cartera Juan Ramón Quintana, organizó una serie de estudios sobre la situación de los pueblos indígenas. El citado es uno de los más importantes y fue realizado en el 2010 en coordinación con otras dependencias del estado Boliviano.

Sin duda, la última batalla, la de Kuruyuki, marca un hito muy importante en la historia de los guaraníes. En esta batalla murieron en manos de los hacendados y el propio ejército nacional (el estado aliado a las élites de terratenientes de la época), más de seis mil indígenas, con su líder a la cabeza: *Apiaguaiki Tüpa (profeta)*⁴⁸

“Veintinueve de marzo de 1892, Monteagudo: con la ejecución del más famoso, por ser el último, tumpa (profeta) chiriguano concluyeron las “guerras chiriguanas” que ensangrentaron el actual Chaco Boliviano del siglo XVI al XIX. La opinión general vio también en este hecho “el fin de los chiriguanos”, la desaparición de esta etnia guerrera privada de sus medios de acción. “Sucumbieron sin rendirse”, según la expresión del Padre Nino” (Combés, 1991, pág. 237)

Asimismo,

“Las consecuencias de la pérdida de la última batalla, generó la servidumbre y esclavitud, donde, los hijos de los antiguos Iya(dueños) de ese gran territorio pasaron a ser Tembiokuai o Tembiau (siervos o esclavos) de los que se adueñaron de sus tierras, entre los cuales se repartieron a los hombres, mujeres entre niños, jóvenes y ancianos que tomaron prisioneros en las comunidades. Por lo que se produjo la desarticulación del espacio ocupado tradicionalmente por los Guaraní, es decir, los grandes Téta Guasu desaparecieron y empezó un largo siglo de sometimiento” (Ministerio de la Presidencia de Bolivia, 2010, pág. 22)

⁴⁸Apiaguaiki Tüpa (léase “Tumpa”), muerto el 28 de enero de 1892. Era un líder para los guaraníes considerado “Hombre -Dios”, por cuya razón, su muerte constituye un trascendental hecho histórico para este pueblo. Su tumba se encuentra en la plaza de Monteagudo Provincia Luis Calvo y cada año se conmemora la batalla y los acaecidos en ella.

En homenaje a los caídos en esta batalla, los predios universitarios fueron construidos en la localidad de Kuruyuky, en la región denominada “La Trinchera” donde se desarrolló la mencionada batalla. Asimismo, la universidad, en honor al líder guaraní, recibe el nombre: *Apiaguaiki Tüpa*. En el frontis de la Universidad Indígena se encuentra su imagen como símbolo de la lucha Guaraní por su territorio.

La primera mitad del Siglo XX, como consecuencia de la derrota guaraní en la mencionada batalla, los pueblos de Tierras Bajas quedaron "invisibilizados" de la esfera política nacional. Casi cien años después de la victoria de los “*karaí*”, en 1980, estos pueblos comenzaron a regresar a su territorio, reconstruyendo sus bases productivas, memoria histórica y organización política y comunitaria (CIPCA, 2008), creándose la Confederación de Pueblos Indígenas del oriente Boliviano (CIDOB) *como un legítimo representante nacional del movimiento indígena de Tierras Bajas de Bolivia*. (Linares Á. G., 2005) bajo el liderazgo guaraní, y siete años más tarde, concretamente en 1987, la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG).

Todo ello supuso una gran movilización de los diferentes pueblos indígenas del oriente boliviano, dando origen a la elección de sus líderes, la discusión y aceptación de formas de organización interna, así como el resurgir dialógico entre las diferentes comunidades indígenas. Un gran impulsor de este nuevo movimiento indígena es Bonifacio Barrientos, actual Capitán Grande guaraní.

Este proceso iniciado, va a desembocar años más tarde, en 1990, en la magna reunión de los pueblos del oriente, en el Bosque de Chimanes y en el Parque Isiboro Sécure. La idea era unificar criterios y unir fuerzas en vistas a la *gran marcha indígena por el territorio y la dignidad*⁴⁹ que aglutinó a más de 800 manifestantes durante 34 días. A ella asistieron diferentes comunidades, de entre las que destacaríamos, en síntesis, las siguientes: mojeños, yuracarés, chimanes, sirionós, guaraníes, maticos, tacanas, mosetenes, lecos, movimas y otros. Esta marcha constituye, sin duda, el corolario de formación organizativa, discursiva e identitaria de los pueblos indígenas de Tierras Bajas.

⁴⁹“La marcha denominada “Marcha Indígena por el territorio y la dignidad” permitirá sacar a la luz una compleja situación de decenas de pueblos indígenas cuyas condiciones de vida, culturas, necesidades y luchas habían permanecido olvidadas por el resto de la población boliviana. Tal fue la presión moral de esta inédita movilización que el gobierno tuvo que emitir apresuradamente ocho decretos, entre los cuales se reconocían cuatro territorio indígenas. Dos en el bosque Chimanes, uno en Ibiato y otro en el parque Isiboro-Secure, y el compromiso para formar una comisión que regule los derechos de los indígenas de la amazonia y del país” Z. Lehm Arcaya, *milenario y movimientos sociales en la amazonia boliviana. La búsqueda de la Loma Santa y la marcha indígena por el territorio y la dignidad*, APCOB/CIDDEBENI/OXFAM América, Santa Cruz de la Sierra, 1999. Cit. En: (Linares Á. G., 2005)

4.4.2. Recuperación de las Tierras Comunitarias de Origen (TCOs)

A finales de este último siglo, concretamente en el año 1996, se dio un paso importante en el camino hacia la reconstrucción del territorio guaraní con la presentación de la demanda al Estado, de tierras para las comunidades y zonas. En octubre de ese año se promulga la Ley del Servicio Nacional de la Reforma Agraria (INRA) que establece el derecho de los pueblos originarios a sus Tierras Comunitarias de Origen (TCO).

En la misma Ley se incorporó una disposición transitoria que dispuso la inmovilización (prohibición de ejecutar nuevos trabajos, construcción de infraestructura en los predios ocupados por terceros y/o ampliar límites y superficie de los mismos), de todo el territorio demandado por el pueblo guaraní, inmovilización que debe mantenerse vigente hasta la culminación del proceso de saneamiento territorial, que sin embargo no siempre ha sido respetada, especialmente por terceros.

En el marco legal relativo a la tenencia de la tierra, la Ley 1715 (Art. 3.III), garantiza los derechos de los pueblos y comunidades indígenas y originarias sobre las Tierras Comunitarias de Origen (TCOs), y sus implicaciones económicas, sociales y culturales, así como el uso y aprovechamiento sostenible de los recursos renovables, disponiendo que:

- a. Los títulos de las tierras comunitarias de origen otorgan a favor de los pueblos indígenas y originarios la propiedad colectiva sobre sus tierras, reconociéndoles el derecho a participar del uso y aprovechamiento sostenible de los recursos naturales renovables existentes en ellas.
- b. Las tierras comunitarias de origen y las tierras comunitarias tituladas colectivamente no serán revertidas, enajenadas, gravadas, embargadas, ni adquiridas por prescripción,
- c. La distribución y redistribución para el uso y aprovechamiento individual y familiar al interior de las tierras comunitarias de origen y comunales tituladas colectivamente se regirán por las reglas de la comunidad de acuerdo a sus normas y costumbres.

A partir de la promulgación de esta Ley, se aceleró el proceso de saneamiento de las tierras, y ha sido una de las principales plataformas de lucha del actual presidente boliviano, Evo Morales. En la tabla siguiente, se puede visualizar las superficies demandadas y las que pertenecen a Territorios Comunitarios de Origen:

Tabla 4. 13. Relación de TCO's demandadas y tituladas al 2007⁵⁰

| <i>Tierra Comunitaria de Origen TCO</i> | <i>Departamento</i> | <i>Superficie demandada</i> | Superficie total | Superficie para | Superficie |
|---|---------------------|-----------------------------|-------------------------|------------------------|---------------------------|
| | | | Titulada (ha) | la TCO (ha) | para terceros (ha) |
| Charagua Norte | Santa Cruz | 367,000.000 | 104,046.6394 | 70,455.7574 | 33,590.8820 |
| Charagua Sur | Santa Cruz | 132,769.0000 | 78,394.5553 | 62,670.62023 | 15,723.9350 |
| Comunidad Indígena del pueblo | Tarija | 195,639.0000 | 197,849.0383 | 197,849.0383 | 0.0000 |

⁵⁰Fuente: (Ministerio de la Presidencia, Bolivia, 2007, pág. 7)

| | | | | | |
|--|------------|------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| Weenhayek Pueblo Indígena y Tapieté de Samayhuate Capitanía del Alto y bajo Isoso | Tarija | 51.366.3588 | 57,393.8738 | 24,840.0000 | 32, 553.8738 |
| Lupaguasu | Santa Cruz | 58,100.0000 | 34,097.1600 | 28,076.1330 | 6,021.0270 |
| Kaaguasu | Santa Cruz | 126,500.0000 | 70,805.5538 | 68,964.2462 | 1,851.3076 |
| Kaami | Santa Cruz | 100,750.0000 | 31,255.3421 | 30,657.8842 | 597,4579 |
| Takovo Mora | Santa Cruz | 356,687.3368 | 0.0000 | 0.0000 | 0.0000 |
| Itikaguasu | Tarija | 530.900.0000 | 77,013.6593 | 68,385.842 | 8,627.8111 |
| TcoIticaraparir enda | Chuquisaca | 11,678.9277 | 12,844.2272 | 8,595.7687 | 4,248.4585 |
| TcoAvatiriHua carea | Chuquisaca | 26,859.1285 | 19,209.5348 | 3,316.7290 | 15,892.8058 |
| TcoAvatiri Ingre | Chuquisaca | 9,162.062.0600 | 2,553.8671 | 0.0000 | 2,553.8671 |
| TcoMacharetiÑ ancoraiza – Carandayti | Chuquisaca | 142,450.3976 | 176,982.5116 | 117,783.0563 | 59,199.4653 |
| | | 4,061.644 | 1,733,391.7744 | 1,290,635.7198 | 180,850.8911 |

En conclusión, y como producto de las demandas indígenas de Tierras Bajas, de acuerdo a la información del Instituto Nacional de Reforma Agraria (INRA) y de la propia APG, se han logrado titular 1.773.391.7744 Hectáreas de superficie, que significa el 29,2% de las 4,061.644Has demandadas, cifra significativa y de la cual es rescatable observar que el municipio de Machareti, donde se encuentran la Universidad Indígena, ya ha logrado el saneamiento de más de 117 mil Has. Este dato es importante porque significa que los estudiantes podrán trabajar sus proyectos productivos en tierras saneadas (legalizadas), esto es, reconocidas como territorio guaraní, hecho que les otorga mayor estabilidad e impulso para el desarrollo regional. Frente a estos logros, sin embargo, el saneamiento de la propiedad agraria,

“...no ha resuelto la carencia de tierras en la región, por una parte, y por otra el enfoque del proceso de saneamiento aplicado en la región del Chaco ha permitido tan solo consolidar ínfimas superficies de tierra para cada una de las familias guaraníes que viven en las propiedades privadas, a través de la figura legal de la posesión” (Ministerio de la Presidencia de Bolivia, 2010, pág. 10)

4.5. Aspectos Económicos

En términos genéricos, se puede establecer como actividades económicas del Chaco Boliviano, los rubros de ganadería, agricultura (principalmente el cultivo del maíz) y la caza. En áreas circundantes al Municipio de Boyuibe, el pueblo Weenhayek tiene como actividad complementaria la pesca.

Pese a las potencialidades ganaderas y los abundantes núcleos de recursos de flora y fauna, de la región, el Chaco Boliviano, según Arandia (1998), tiene una baja productividad y baja competitividad, debido a la pérdida de capacidad productiva de la tierra, deterioro de los recursos naturales, inseguridad jurídica, rezago tecnológico, deficiente infraestructura productiva, desincentivos fiscales y deficiente gestión pública. Estos aspectos nos conducirían irremisiblemente, hacia una precaria inserción en los mercados.

Con el fin de analizar en profundidad estos aspectos, y tomando en cuenta las diferentes titulaciones ofertadas por la Universidad Indígena Guaraní (veterinaria y zootecnia, piscicultura, ingeniería petrolera e ingeniería forestal), creemos necesaria a continuación, describir por separado los rubros relacionados a las carreras ofertadas en la Universidad Indígena.

4.5.1. Actividad ganadera

La ganadería es la principal actividad económica generadora de recursos para la región. De acuerdo a la clasificación hecha por el Plan Macro regional del Chaco (Ministerio de Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente, 1998), establece una clasificación en pequeños productores (cuentan con menos de 50 cabezas), medianos productores (de 50 a 200 cabezas), y grandes ganaderos (más de 200 cabezas de ganado).

Los pequeños productores son los más numerosos y su actividad ganadera es reducida, siendo la raza predominante la criolla. Los comunitarios crían ganado bovino (TRANSIERRA, 2001) y ovino en pequeña escala, notándose una mayor producción en ganado caprino, porcino y aves de corral. El ganado porcino es importante y se han introducido razas de cerdo que han permitido elevar los rendimientos en este rubro. Según el Plan Macro regional citado, el sistema de producción de mayor importancia en la ganadería bovina es el ramoneo a campo abierto, por lo que se requieren grandes extensiones de tierra con arbustos naturales para la alimentación del ganado.

Asimismo, se emplea una tecnología de tipo tradicional, muy rudimentaria, pues pocos productores han introducido o incorporado avances en el control de vacunas, introducción de razas mejoradas, etc., repercutiendo todo ello en los resultados obtenidos.

4.5.2. Actividad Agrícola

La agricultura fue la principal actividad económica del pasado, pues se contaba con grandes extensiones de tierra. Esta situación, permitía obtener una súper producción (Susnik, 1972) y abundancia, que desembocaba en un sentimiento de seguridad y garantía de subsistencia. En la actualidad, esta situación ha dado un giro de ciento ochenta grados, viéndose obligados a realizar una agricultura de emergencia, como consecuencia de la inexistencia de tierras aptas para cultivos y las frecuentes condiciones adversas del clima.

El principal cultivo ha sido siempre el *maíz*, en cuyo entorno se ha conformado una trama de relaciones sociales de producción que constituyen el eje articulador de la cultura guaraní y de su relación con el mundo exterior.

El sistema de cultivo mayormente utilizado es de corte y quema, a secano y temporal aprovechando la época de lluvia. Esta temporalidad del sistema de cultivo deja un tiempo libre que los lleva a buscar fuentes de trabajo fuera de las comunidades, en haciendas cercanas, o en actividades como la zafra azucarera y centros poblados.

Los sistemas de producción agrícola varían de acuerdo a cada productor. En el caso de los colonos, las tecnologías predominan dependiendo del tipo de productor. Así, en el caso de colonos provenientes de los valles y del altiplano, es muy común el uso del tractor para la preparación de suelos, también usan la tracción animal.

Los Guaraní, hacen una preparación manual del terreno, así como el resto de las labores agrícolas.

Los sistemas de cultivos asociados, si bien constituyen una alternativa para aprovechar la época y el pequeño espacio cultivable, constituye un problema que se manifiesta en una considerable disminución de los rendimientos. La asociación más usual es: maíz - frejol - zapallo.

El destino de la producción es principalmente el autoconsumo con escasos márgenes de venta y mercado. Una práctica de trabajo comunitario que aún persiste es el motiro o faena y que consiste en realizar un trabajo conjunto que puede ser en una parcela individual que requiera mayor cantidad de fuerza de trabajo, pero que no cuenta con los recursos económicos necesarios para la contratación. A cambio de este trabajo se recibe comida, chicha o algo de producto como reconocimiento al trabajo realizado.

Según el Plan Macro regional del Chaco (Ministerio de Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente, 1998), en el área donde se encuentra ubicada la Universidad, un 66% de la producción de maíz es comercializada por rescatistas (vienen de Santa Cruz), que visitan las comunidades, un 31% se vende a los poblados más cercanos y un 3% lo hacen en forma directa a la ciudad de Santa Cruz, Yacuiba, Villamontes y Monteagudo.

4.5.3. Actividad Forestal

Actualmente (Ministerio de la Presidencia, Bolivia, 2007), gran parte del aprovechamiento forestal es realizado de una forma artesanal. Mercado que no se encuentra adecuado al marco legal y cubre parte de la demanda regional, que se origina en la alta demanda de las empresas de muebles. El sistema artesanal se apoya en el aprovechamiento que realizan los comunitarios caracterizados por el corte del árbol y rallado o tableado con motosierra.

El aprovechamiento comercial, es el corte, transporte de los troncos arbóreos y el tableado en aserraderos que aseguran un mayor beneficio. El aprovechamiento familiar y/o comunal, principalmente es para uso en construcción o para combustión con fines domésticos.

4.5.4. Actividad de la Pesca

Una de las titulaciones ofertadas en la UNIBOL Guaraní es la de piscicultura. Es importante destacar que en los Municipios de Boyuibe y Macharetí (áreas de impacto de la Universidad), no existen aguas aptas para la pesca, razón por la cual se ha planteado que el área de práctica y productividad de esta disciplina académica, se realice en las inmediaciones de la ribera sur del río Pilcomayo, donde se encuentra el pueblo Weenhayek.

Esta actividad, para la Comunidad Weenhayek, es la principal fuente de ingreso entre los meses de abril a septiembre (meses de arribo del pescado). El pescado además de ser una fuente de ingreso por la venta

que realizan, también es su principal alimento y base nutritiva durante el año. Existe una diversidad piscícola que provee al mercado nacional en un 20% de la pesca obtenida (Ministerio de Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente, 1998). La pesca comercial es muy selectiva, en promedio, el 90% corresponde a la especie de sábalo, el 5% al dorado y le siguen el surubí y la boga.

Los sistemas de captura comercial utilizados por los pescadores en Villamontes son dos: mediante trampas o "chapapas" que se practica sobre todo en la parte montañosa del río y la técnica de arrastre de una red de hilo que se practica en la parte central, cerca de la ciudad.

4.5.5. Hidrocarburos

Los recursos hidrocarburíferos constituyen la principal fuente de ingresos de Bolivia. La producción de hidrocarburos en Bolivia se circunscribe al gas natural y al petróleo. Durante el año 2010, este sector tuvo una repercusión económica cercana al 7% del Producto Interior Bruto (PIB), y el gas natural exportado alcanzó el 43% del total de las exportaciones efectuadas por Bolivia.

En el año 2005 se promulgó la Ley N° 3058 que estipula la creación del Impuesto Directo a los Hidrocarburos (IDH) que establece la distribución del IDH entre los departamentos productores, no productores, Tesoro General de la Nación (TGN), pueblos indígenas y originarios, comunidades campesinas, municipios, Fuerzas Armadas y Policía Nacional, planteando compensaciones según el caso. El Art 57 instituye que los beneficiarios de los recursos percibidos por concepto

de este impuesto destinarán estos ingresos a los sectores de educación, salud, caminos, desarrollo productivo y todos aquellos aspectos que contribuyan a la generación de fuentes de empleo.

A este importante hito histórico se le suma la emisión del Decreto Supremo 28701 que estipula la nacionalización de los Hidrocarburos, esto implica a su vez, que la empresa estatal Yacimientos Fiscales de Bolivia (YPFB), en nombre y en representación del estado boliviano, asume la comercialización de los hidrocarburos, definiendo las condiciones, volúmenes, precios, tanto para el mercado interno, como para la exportación e industrialización.

En este contexto, queremos resaltar cuatro aspectos fundamentales que van a incidir en el desarrollo de nuestro trabajo y que a continuación detallamos:

- Por un lado el hecho que Bolivia tiene reservas y campos gasíferos muy importantes y que la mayoría de ellos, se encuentra en la zona del Chaco boliviano. Asimismo, varios campos de extracción se encuentran en TCOs guaraníes.
- Por otra parte, el ingreso por departamento por concepto de regalías ha tenido un notable ascenso a partir del año 2007 (864 millones de U\$), marcando el más alto ingreso durante el año 2008 (1.829,4 millones de U\$) (Fundación Jubileo, 2011), principalmente por el contexto internacional de precios favorable que repercutió en los precios de exportación de gas natural.

- En tercer lugar, destacaríamos también que en la distribución del IDH, se ha estipulado que el 5% se destinará al Fondo de Desarrollo de Pueblos Indígenas Originarios y Comunidades campesinas. De ese fondo, los movimientos y organizaciones indígenas han aprobado el presupuesto para el funcionamiento de las universidades indígenas. Por tanto, cabe resaltar que estas universidades tienen autonomía en sus recursos (en relación al gobierno). Esta situación permite que tanto las inversiones, la toma de determinadas decisiones, así como la administración de estos citados recursos, se encuentre en manos de las propias organizaciones indígenas.

Finalmente, es importante destacar también el hecho que el gobierno de Bolivia, cuando se nacionalizaron los hidrocarburos, planteó como estrategia de crecimiento económico de la zona, la especialización de mano de obra con el fin de evitar las contrataciones de personal extranjero. Por ello, la Universidad Indígena tiene ofertada la titulación de "Ingeniería en Gas y Petróleo", una de las más requeridas por los estudiantes.

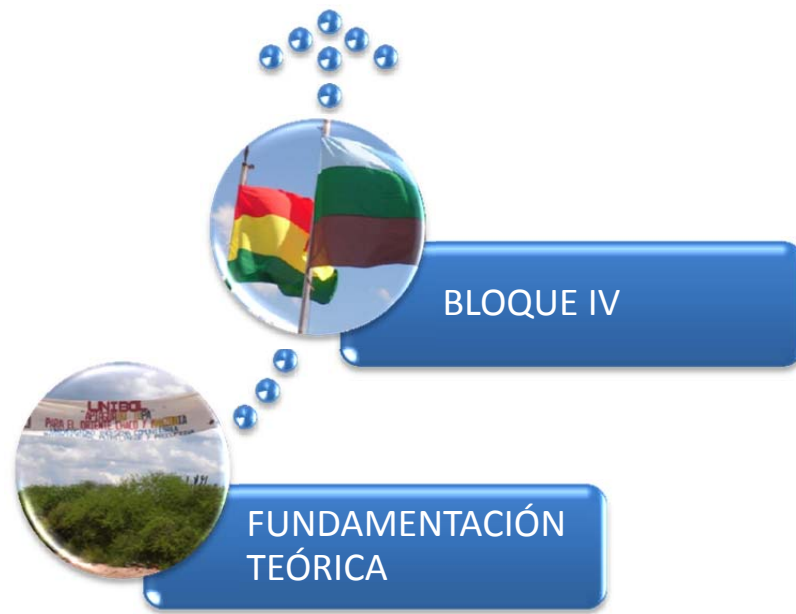
4.5.6. Otras actividades

Los guaraníes son agricultores por excelencia, pero dedican parte de su tiempo a la cacería de animales salvajes. Tienen la cultura de caza basada en el respeto a la fauna de su entorno y se fundamenta en la creencia de la existencia del "IYA" o el dueño del monte. Se trata de la deidad que está presente en todos los seres vivos y al que se debe rendir veneración y respeto a partir del cuidado de todos los seres vivientes de la región. Por ello, en las áreas circundantes a la

universidad, se ha podido observar que las comunidades de Ivo y Cuevo, principalmente, tienen esta actividad solo como forma de subsistencia, pero no de comercialización.

Algunas familias (TRANSIERRA, 2004) del lugar, capturan especies de animales vivos como monos y loros para su comercialización en los centros rurales y urbanos. Las zonas de caza se ubican en la serranía y en las partes bajas del Chaco. La fauna más característica que sirve de sustento a estos cazadores, es la constituida por la urina, chanchos, pavas, capiguara, tatú, charatas, corechi, iguana y jochis.

Por último, otra actividad comunitaria que practican los guaraníes, es la de la recolección de miel de abejas, que por lo general es extraída de los árboles. La miel es comercializada en los centros rurales y urbanos y el ingreso por la venta de este producto es importante en determinada época del año para aquellas personas que se dedican a esta actividad.



BLOQUE IV. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO QUINTO

LA UNIVERSIDAD INDÍGENA GUARANÍ EN EL CONTEXTO BOLIVIANO Y LATINOAMERICANO

La lucha de las naciones indígenas por sus derechos data de la época colonial, se mantiene durante el largo período independentista y pervive la época republicana, en la que consigue algunos logros, entre ellos, la educación. En este proceso, los movimientos sociales han tenido un lugar destacado por la emergencia de nuevos actores y nuevas formas de articulación con las que de una manera u otra han ido rediseñando un nuevo escenario socioeducativo.

En este contexto, el surgimiento de las Universidades Indígenas en la década de los años noventa, responde a la necesidad de crear espacios educativos desde sus propias cosmovisiones. Estas demandas sobre la educación planteadas por los pueblos indígenas han tenido eco en instrumentos jurídicos internacionales y regionales sobre los derechos indígenas en los cuales se dejaba claro que el reconocimiento de sus derechos trascendía el ámbito territorial, para abarcar de manera integral, otros aspectos como el cultural y el educativo, habida cuenta

que fueron desconocidos sistemáticamente a través de los siglos por los Estados en sus constituciones, leyes y tratados acordados con los pueblos originarios. (CONAIE, Shimi, & AECID, 2010, pág. 1)

En este sentido, el presente capítulo pretende caracterizar los principales antecedentes en la creación de las Universidades Indígenas de la región. Por un lado, se ha sistematizado las diversas declaraciones y Convenios internacionales sobre los derechos indígenas, en los cuales hemos puesto en relieve el aspecto educativo. Por otro lado, se ha esbozado, de manera genérica un “mapa” de las universidades indígenas de la región con la finalidad de contextualizar la experiencia boliviana.

5.1. Declaraciones y Convenios mundiales del Siglo XX sobre el derecho a la Educación Indígena

El antecedente más cercano es el Convenio 107 sobre poblaciones indígenas y tribales de 1957, aprobado por la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)⁵¹, cuyos orígenes se

⁵¹ La Organización General del trabajo (OIT) es una organización creada en 1919 con el fin de evitar la guerra y mejorar la calidad de vida global. El principal objetivo fue el de promover la paz social. Con las palabras “*la paz permanente sólo puede basarse en la justicia social*”. En 1921, la OIT comenzó a abordar la situación de los denominados “trabajadores aborígenes” en las colonias de las potencias europeas. Se hizo cada vez más evidente que estos pueblos necesitaban contar con una protección especial en los casos en que se veían expulsados de sus dominios ancestrales, convirtiéndose en trabajadores temporeros, migrantes, serviles o domésticos. En la actualidad, la OIT es una agencia que establece normas, adopta Convenios y Recomendaciones, y asiste a los gobiernos y a otros interlocutores a ponerlos en práctica. A partir de 2009, la OIT ha adoptado 188 Convenios sobre una amplia gama de cuestiones, tales como las condiciones de trabajo, las políticas de empleo, la seguridad y la salud en el

remontan a la década de los años treinta en los cuales se evidenció el maltrato a *aborígenes*, principalmente en las colonias. Años atrás, concretamente en 1930, se aprueba el Convenio sobre el Trabajo Forzoso (núm. 29).

Con la creación de las Naciones Unidas, como hemos señalado anteriormente, la OIT se convirtió en su organismo especializado donde se asume el mandato de dedicarse a las cuestiones indígenas en el marco del Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales, (núm. 107):

Este convenio fue adoptado en 1957 como el primer tratado internacional sobre los derechos de los pueblos indígenas, y finalmente, fue ratificado por 27 países, principalmente en América, pero también en el sur de Asia y en varios países de África y Europa. El convenio cubre una amplia variedad de asuntos, incluso el empleo y la ocupación, los derechos a la tierra y la educación en idiomas indígenas. (PRO 169)

Este Convenio, tiene como objetivo la integración progresiva de los pueblos indígenas en la vida nacional y la protección de estas poblaciones. Esta visión *integracionista*, implicaba entre líneas, que el único futuro posible de los pueblos indígenas y tribales era su integración en la sociedad y que, por tanto; *las decisiones relativas a su desarrollo deberán estar en manos de otros* (PRO 169)

Por ello, durante las décadas de los años sesenta y setenta, se demandaba una nueva visión (que recientemente fue propuesta en

trabajo, la protección de la maternidad y la seguridad social, así como la discriminación, la libertad sindical, el trabajo infantil y el trabajo forzoso.

1986), cuando una Comisión de Expertos de la OIT concluyó que “*el enfoque integracionista del convenio había quedado obsoleto y que su aplicación era perjudicial en el mundo moderno*”. Así, finalmente, se revisó el Convenio núm. 107 y fue reemplazado por el Convenio núm. 169 que se adoptó años más tarde, concretamente, en 1989⁵². Este último se basa en el respeto de las culturas y los estilos de vida de los pueblos indígenas y tribales y reconoce su derecho a definir sus propias prioridades para el desarrollo. Pese a lo anterior, se reconoce al Convenio 107 como el primer tratado internacional que se ocupa de los derechos de “*las poblaciones indígenas y tribales*” (OIT, 2009, pág. 173)

Así, el citado Convenio 169,

“...es un instrumento holístico, que pretende abordar todos los aspectos clave de los derechos de los pueblos indígenas. los derechos incluidos en este instrumento están interrelacionados y los temas tales como el derecho a la consulta y la participación son transversales y tienen repercusiones, por ejemplo, sobre los derechos estipulados en sectores como la salud y la educación” (OIT, 2009, pág. 6)

Este Convenio Internacional planteó una serie de políticas en relación a la defensa de los derechos indígenas, basado en la Declaración Universal de Derechos Humanos, del Pacto Internacional de Derechos

⁵² En la actualidad el Convenio núm. 107 está cerrado para ratificación. Sin embargo, continúa siendo vinculante para los países que lo ratificaron, entre ellos, Bangladesh, India y Pakistán en el sur de Asia. En estos países, el Convenio puede todavía ser usado como un instrumento para garantizar a los pueblos indígenas y tribales ciertos derechos mínimos

Económicos, Sociales y Culturales, del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y de los numerosos instrumentos internacionales sobre la prevención de la discriminación. En la parte preliminar, observa y reconoce en sus aspectos fundamentales que,

“...las aspiraciones de esos pueblos a asumir el control de sus propias instituciones y formas de vida y de su desarrollo económico y a mantener y fortalecer sus identidades, lenguas y religiones, dentro del marco de los Estados en que viven; (...) que en muchas partes del mundo esos pueblos no pueden gozar de los derechos humanos fundamentales en el mismo grado que el resto de la población de los Estados en que viven y que sus leyes, valores, costumbres y perspectivas han sufrido a menudo una erosión...”

La OIT en la parte IV que trata sobre educación y medios de comunicación, establece una serie de garantías para que todos los pueblos indígenas puedan tener acceso a la educación en todos los niveles, respondiendo a sus necesidades particulares, su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores, así como a sus aspiraciones sociales, económicas y culturales.

En este sentido, se establece que los grupos indígenas deben ***participar en la formulación y ejecución de los programas de educación***⁵³ y se deben tomar las previsiones de cada caso, para transferirlas bajo su responsabilidad; bajo el entendido que gozan del derecho de crear sus propias instituciones y medios de educación, cumpliendo las normas mínimas establecidas, para lo cual debe facilitárseles los recursos apropiados para dicho fin.

⁵³ Las cursivas y las negrillas son nuestras.

En definitiva, se plantea la necesidad de facilitar a la participación plena de los pueblos indígenas y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional con el objeto de eliminar los prejuicios raciales y étnicos.

Otro instrumento fundamental es la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (DNUSDPI), aprobada por la Asamblea General de la ONU en septiembre de 2007, contiene los derechos humanos colectivos e individuales de los pueblos indígenas, *considerados como los mínimos indispensables que deben poseer los pueblos indígenas (artículo 43 de la Declaración).*

En relación al tema que nos ocupa, estipula que,

“Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.” (Art. 14. 1)

En la Declaración se reconoce que la educación es uno de los ejes fundamentales de toda cultura humana y por tanto ha sido uno de los instrumentos principales de dominación y asimilación –es decir la desaparición– de las culturas, las lenguas y con ello la misma identidad de los pueblos indígenas. Por tanto es fundamental que los Estados reconozcan, garanticen, protejan y, sobre todo, respeten los procesos educativos propios de los pueblos indígenas.

En el contexto hemisférico, *La Declaración Americana de los derechos indígenas*⁵⁴, propone en el Art. 9, entre los derechos de los pueblos indígenas:

- Establecer e implementar sus propios programas, instituciones e instalaciones educacionales;
- Preparar y aplicar sus propios planes, programas, currículos y materiales de enseñanza;
- Formar, capacitar y acreditar a sus docentes y administradores.

Establece además que los Estados tomarán las medidas necesarias para garantizar igualdad de oportunidades educativas a toda la población y su complementariedad con el sistema educativo nacional en condiciones de igualdad en relación a los ofrecidos al resto de la población con asistencia del estado. Reconoce además la importancia de que la población en general tenga conocimiento sobre la realidad de los pueblos indígenas, cuando agrega que “*los Estados incluirán en sus sistemas educativos nacionales, contenidos que reflejen la naturaleza pluricultural de sus sociedades*”.

Por último, se encuentra la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*, aprobada por la Asamblea general, en septiembre de 2007 en la que se esgrime

⁵⁴ La declaración Americana de Derechos Indígenas fue aprobada por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos de la OEA (CIDH), en el año 1995.

claramente el derecho a la libre determinación de los pueblos indígenas

“Los pueblos indígenas tienen derecho a la libre determinación. En virtud de ese derecho determinan libremente su condición política y persiguen libremente su desarrollo económico, social y cultural”.
(Art. 3)

Precisamente, en este derecho se encuentra el ámbito educativo, en el cual se estipula que

“Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje”. (Art. 14)

Además, en el mismo articulado se establece que:

“Los Estados adoptarán medidas eficaces, conjuntamente con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma” (Art. 14)

La visión es compartida con la declaración Americana en cuanto se promueve que los mismos indígenas sean los promotores de sus propios sistemas educativos de acuerdo a su cultura y métodos de enseñanza y aprendizaje. Este aspecto es fundamental y creemos que luego de las constantes demandas indígenas esta Declaración marca el inicio de una nueva mirada hacia los pueblos y naciones indígenas porque se logra recuperar su independencia y autonomía en todos los ámbitos.

En Bolivia, esta Declaración es homologada a menos de dos meses de su aprobación mediante la promulgación de la Ley N° 3760 de noviembre de 2007 en la cual eleva a rango de Ley de la República, los 46 artículos de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos humanos de los pueblos indígenas, aprobada en la 62a Sesión de la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), desarrollada en Nueva York el 13 de septiembre de 2007.

Creemos oportuno, sintetizar y comentar cada una de estas Declaraciones y Convenios sobre los derechos indígenas, enfocando particularmente su vertiente educativa, con el fin de poder concretar y resumir con mayor claridad este importante proceso de nuestra investigación:

Tabla 5.1. Síntesis y descripción de artículos relativos a los derechos indígenas en el ámbito educativo en las declaraciones y Convenios mundiales desarrollados durante el Siglo XX⁵⁵

| <i>Convenio</i> | <i>Articulados relativos a la educación indígena</i> | <i>Comentarios</i> |
|--|---|--|
| <p><i>OIT: Convenio 107 (1957)</i></p> | <p>Se mejoran las condiciones de vida y de trabajo, así como el nivel educativo de las poblaciones en cuestión, deberá ser objeto de alta prioridad en los planes (Art. 6) ... deberán disfrutar de las mismas oportunidades de formación profesional que los demás ciudadanos. (Art. 16)</p> <p>1. Cuando los programas generales de formación profesional no respondan a las necesidades especiales de las personas pertenecientes a las poblaciones en cuestión, los gobiernos deberán crear medios especiales de formación para dichas personas, 2. Estos medios especiales de formación deberán basarse en el estudio cuidadoso de la situación económica, del grado de evolución cultural y de las necesidades reales de los diversos grupos profesionales de dichas poblaciones; en particular, tales medios deberán permitir a los interesados recibir el adiestramiento necesario en las actividades para las cuales las poblaciones de las que provengan se hayan mostrado tradicionalmente aptas, 3. Estos medios especiales de formación se deberán proveer solamente mientras lo requiera el grado de desarrollo cultural de los interesados; al progresar su integración, deberán reemplazarse por los medios previstos para los demás ciudadanos (Art. 17)</p> <p>Deberán adoptarse medidas para asegurar a los miembros de las poblaciones en cuestión la posibilidad de adquirir educación en todos los grados y en igualdad de condiciones que el resto de la colectividad nacional. (Art. 21)</p> <p>1. Los programas de educación destinados a las poblaciones en cuestión deberán adaptarse, en lo que se refiere a métodos y técnicas, a la etapa alcanzada por estas poblaciones en el proceso de integración social, económica y cultural en la colectividad nacional. (Art. 22)</p> <p>2. La formulación de tales programas deberá ser precedida normalmente de estudios etnológicos.</p> <p>1. Se deberá enseñar a los niños de las poblaciones en cuestión a leer y escribir en su lengua materna o,</p> | <p><i>Visión paternalista que consiste en “dar” educación a los pueblos indígenas, donde los gobiernos deberán crear “medios educativos” y acorde a su nivel de “integración”. Para ello se propone la transición “progresiva” de la lengua nativa a la lengua nacional</i></p> <p><i>Se habla de “poblaciones en cuestión” resaltando la condición de “otros”</i></p> |

⁵⁵ Fuente: elaboración propia en base a los documentos oficiales mencionados.

| | | |
|---|---|---|
| <p><i>Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1960.</i></p> | <p>cuando ello no sea posible, en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan, 2. Se deberá asegurar la transición progresiva de la lengua materna o vernácula a la lengua nacional o a una de las lenguas oficiales del país, 3. Deberán adoptarse, en la medida de lo posible, disposiciones adecuadas para preservar el idioma materno o la lengua vernácula. (Art. 23)</p> <p>La instrucción primaria de los niños de las poblaciones en cuestión deberá tener como objetivo inculcarles conocimientos generales y habilidades que ayuden a esos niños a integrarse en la colectividad nacional. (Art. 24)</p> <p>Deberán adoptarse medidas de carácter educativo en los otros sectores de la colectividad y especialmente en los que estén en contacto más directo con las poblaciones en cuestión, con objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener respecto de esas poblaciones. (Art. 25)</p> <p>a. Hacer obligatoria y gratuita la enseñanza primaria, generalizar y hacer accesible a toda la enseñanza secundaria en sus diversas formas; hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la enseñanza superior... (Art. 4)</p> <p>c. En que debe reconocerse a los miembros de las minorías nacionales el derecho a ejercer las actividades docentes que les sean propias, entre ellas la de establecer y mantener escuelas y, según la política de cada Estado en materia de educación, emplear y enseñar su propio idioma, siempre y cuando: (i) Ese derecho no se ejerza de manera que impida a los miembros de las minorías comprender la cultura y el idioma del conjunto de la colectividad y tomar parte en sus actividades, ni que comprometa la soberanía nacional; (ii) El nivel de enseñanza en estas escuelas no sea inferior al nivel general prescrito o aprobado por las autoridades competentes; y (iii) La asistencia a tales escuelas sea facultativa. (Art. 5)</p> <p>El mejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo y del nivel de salud y educación de los pueblos interesados, con su participación y cooperación, deberá ser prioritario en los planes de desarrollo económico global de las regiones donde habitan. (Art. 7)</p> <p>Los miembros de los pueblos interesados deberán poder disponer de medios de formación profesional por lo menos iguales a los de los demás ciudadanos. (Art. 21)</p> <p>1. Deberán tomarse medidas para promover la participación voluntaria de miembros de los pueblos interesados en programas de formación profesional de aplicación general, 2. Cuando los programas de</p> | <p><i>Esta Convención se constituye en un marco básico para la provisión de educación de calidad de los pueblos indígenas y el reconocimiento de su derecho a la educación.</i></p> <p><i>No existe cambios en la parte introductoria en relación al Convenio 107 Se introduce la idea que los pueblo indígenas “cooperen” en los planes educativos y a quienes se deberá “consultar” y</i></p> |
| <p><i>OIT: Convenio 169 (1989)</i></p> | | |

| | |
|--|--|
| <p>formación profesional de aplicación general existentes no respondan a las necesidades especiales de los pueblos interesados, los gobiernos deberán asegurar, con la participación de dichos pueblos, que se pongan a su disposición programas y medios especiales de formación, 3. Estos programas especiales de formación deberán basarse en el entorno económico, las condiciones sociales y culturales y las necesidades concretas de los pueblos interesados... (Art. 22) Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional. (Art. 26)</p> <p>1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales económicas y culturales.</p> <p>2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas cuando haya lugar, 3. Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin. (Art. 27)</p> <p>1. Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo, 2. Deberán tomarse medidas adecuadas para asegurar que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país, 3. Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas. (Art. 28)</p> <p>Un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados deberá ser impartirles conocimientos</p> | <p><i>cuando sea posible deberán "asumir la responsabilidad de su organización"</i></p> <p><i>Más adelante, empero, se estipula que la "autoridad competente" debe asegurarse de la formación de estos pueblos y su participación en programas de desarrollo.</i></p> <p><i>En definitiva, hay un pequeño, casi imperceptible salto cualitativo respecto al C. 107</i></p> |
|--|--|

| | | |
|--|--|---|
| <p><i>Declaración Americana de los derechos indígenas Comisión Interamericana de Derechos Humanos de la OEA (CIDH), 1995</i></p> | <p>generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la comunidad nacional (Art. 29)</p> <p>1. Los pueblos indígenas tendrán el derecho a: establecer e implementar sus propios programas, instituciones e instalaciones educacionales; preparar y aplicar sus propios planes, programas, currículos y materiales de enseñanza; y a formar, capacitar y acreditar a sus docentes y administradores, 2. Los Estados tomarán las medidas necesarias para garantizar que dichos sistemas garanticen igualdad de oportunidades educativas y docentes a toda la población, y su complementariedad con el sistema educativo nacional, 3. Los Estados garantizaran que dichos sistemas sean iguales en todos sus aspectos a los ofrecidos al resto de la población, 4. Los Estados proveerán la asistencia financiera y de otro tipo, necesaria para la puesta en práctica de las provisiones de este artículo (Art. IX Educación)</p> | <p><i>Existe un salto cualitativo en la concepción de la importancia y el manejo de la educación en los pueblos indígenas</i></p> |
| <p><i>Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (DNUSDPI, ONU, 2007.</i></p> | <p>1. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje,</p> <p>2. Las personas indígenas, en particular los niños indígenas, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación,</p> <p>3. Los Estados adoptarán medidas eficaces, junto con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma. (Art. 14)</p> | <p><i>Ya se establece la condición de autonomía de los Pueblos indígenas. La educación se constituye un asunto relativo a los "asuntos internos y locales" de los pueblos indígenas y que ello les da derecho a los pueblos indígenas a regirse a sí mismos en materia educativa.</i></p> |
| <p><i>Declaración de las NN UU Derechos humanos de los pueblos indígenas, septiembre de 2007.</i></p> | <p>1. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje, 2. Los indígenas, en particular los niños, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación, 3. Los Estados adoptarán medidas eficaces, conjuntamente con los pueblos indígenas, para que...tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma.</p> | |

Fuente: elaboración propia en base a revisión documental

En suma, se observa un cambio paulatino en la visión que se plantea en cada una de las declaraciones de Organismos Internacionales como la ONU o la OIT. Desde un paternalismo que llamaríamos “*funcional*” a la época, hasta la aceptación y promoción de los derechos indígenas en cuanto a la libre determinación en todos los ámbitos.

Ya no se trata de “*dar educación a los pobres indígenas*”, sino de comprender y cambiar la mentalidad colonialista en la cual se reconoce, sobre todo, que todos los pueblos y naciones indígenas del mundo tienen los mismos derechos fundamentales que los seres humanos. Por último, aclarar que este reconocimiento es producto de las luchas y demandas de los pueblos y naciones indígenas, principalmente en el siglo XX.

Como podemos apreciar, todos estos aspectos, son fundamentales para comprender el porqué y el para qué del nacimiento de las Universidades Indígenas en América Latina, que como veremos más adelante, han servido como base para la reflexión, y, principalmente como una plataforma de lucha para la construcción de espacios educativos propios.

5.2. Antecedentes en la creación de las Universidades Indígenas en América Latina

A partir de 1995, se han dado diversas iniciativas para la construcción de universidades indígenas hechas por y para los pueblos originarios y

comunidades étnicas de América Latina. Muchas de ellas han sido lideradas por la Universidad de las regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaraguense (URACCAN), pudiéndose mencionar las siguientes actividades realizadas:

- Seminario de Universidades Indígenas y Programas Afines celebrado en Costa Rica en 1997: promovido por la Universidad para la Paz-UPAZ, *la Saskatchewan Indian Federated University* y URACCAN que permitió el intercambio entre 23 instituciones.
- Seminario de educación superior y los pueblos indígenas, convocado por el Alto Comisionado de Derechos Humanos de la ONU en Costa Rica en 1999, al que asistieron 70 expertos / as de diversos países del mundo.
- Indígenas 2000, convocado por URACCAN en Bilwi, Puerto Cabezas, RAAN, celebrado en octubre de 1999.
- Encuentro Regional sobre la Educación Superior de los pueblos indígenas de América, convocado por el Instituto de Educación Superior de América Latina y el Caribe-IESALC UNESCO en Guatemala en abril del 2002.

En estos encuentros y seminarios se han podido identificar tres ejes para el fortalecimiento y la implantación de instituciones de educación superior indígena, que pasamos a describir a continuación:

- i. Sistematizar el conocimiento que existe y se practica comúnmente en las comunidades indígenas. El conocimiento indígena nunca dejó de ser producido, conservado y

transmitido. El papel de la educación superior es identificarlo, formalizarlo, volverlo accesible y adaptarlo a las condiciones actuales de vida de las comunidades y de producir nuevos instrumentos metodológicos.

- ii. Hacer de la educación superior indígena un instrumento colectivo para el provecho de las comunidades, respondiendo a los imperativos económicos de empoderamiento de las comunidades indígenas y de creación y gestión de soluciones propias.
- iii. Promover y proteger la propiedad intelectual indígena, buscando la compatibilización entre la producción tradicionalmente colectiva, con la del sistema dominante basado en la propiedad individual. (Universidad de las regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaraguense -URACCAN, 2004, pág. 7)

Asimismo, se ha definido que la educación superior en pueblos indígenas,

“debe ser estructurada sobre la transmisión de sistemas integrados de conocimientos holísticos y enraizarse en la fuerza viva de la espiritualidad indígena, que pueda permitir el enriquecimiento de valores éticos y humanistas. La finalidad de esa educación, además de ser realista y pragmática, debe también reflejar la riqueza espiritual de las cosmogonías y de las filosofías indígenas, fuentes inagotables de sabiduría y de equilibrio armónico del ser humano con su tierra, en su pueblo” (Universidad de las regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaraguense -URACCAN, 2004)

Además del aspecto filosófico – espiritual, se pudo identificar dos principios rectores en la construcción de las universidades indígenas del área: el sentido de lo “Comunitario” y el de “Productivo”. En este sentido,

“el concepto de universidad comunitaria, se inscribe en el marco del reconocimiento y ejercicio de derechos humanos colectivos, que los pueblos indígenas y comunidades étnicas han reivindicado en el proceso de construcción de las Regiones Autónomas Multiétnicas”.
(Universidad de las regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaraguense -URACCAN, 2004)

Unido a la visión comunitaria y productiva está la conceptualización de, al menos, dos nociones fundamentales que inspiran parte de su filosofía: la *Interculturalidad* y la *Intraculturalidad*, como elementos *constitutivos de estos principios*. Dicho de otra manera: lo comunitario y productivo sólo se construye sobre la base de lo inter e intracultural. En este sentido, y en términos generales, se concibe el aspecto intercultural como la capacidad de propiciar diálogo con el “otro diferente”; mientras que lo intracultural, la capacidad de reconocer, revalorizar y comprender su propia cultura. Es la dimensión identitaria. Estos conceptos, son ampliamente tratados y discutidos en el posterior desarrollo de nuestra investigación.

Así, en los encuentros y seminarios que preceden a la constitución misma de las universidades indígenas, hasta el año 1998, ya se tenía un bagaje teórico conceptual que empezó a discutirse en otros ámbitos.

Creemos conveniente incluir, para reforzar y apoyar nuestra investigación, una síntesis de la visión y descripción de algunas de las experiencias más significativas de las Universidades Indígenas más importantes de América Latina, como veremos seguidamente.

5.3. Experiencias de Universidades Indígenas en América Latina

Tres son los países pioneros en la creación de las Universidades Indígenas en América Latina: México, Nicaragua y Ecuador. En todos los casos se encuentra una fuerte base filosófica ancestral así como el rescate y apoyo de sus lenguas originarias. Por razones de sistematización, se hará una síntesis por países.

5.3.1. Ecuador- Universidad Amawta Wasi (UIAW)

En el Ecuador se encuentra la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas (UINPI-*Amawtai Wasi*), creada formalmente en 1998, bajo el patrocinio e impulso de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), y el Instituto Científico de Culturas Indígenas (ICCI), *Amawta Runakunapak Yachay* (ARY).

En sus aspectos institucionales la Misión es dominada *Minka* y se plantean como ejes interculturales,

“para generar la comunidad científica que contribuirá a la construcción de un Estado Plurinacional y una sociedad intercultural convivencial” (Universidad Indígena Amawtay Wasi., 2007)

Así mismo, el *Sueño* de la universidad es entendido como:

“parte del tejido vivo que entretijamos en la interculturalidad cósmica y que contribuye en la formación de talentos humanos que priorice una relación armónica entre la Pachamama y el Runa, sustentándose en Sumak Kawsanamanta Yachay (bien vivir comunitario), como basamento de la comunidad científica”
(Universidad Indígena Amawtay Wasi., 2007)

Los fundamentos filosóficos y pedagógicos se sustentan en la idea de las "*Comunidades de Aprendizaje*", gestoras del conocimiento desde su propia realidad. Son estrategias que favorecen el multiplicar y potenciar las oportunidades de los jóvenes y adultos, con el fin de poder acceder y participar en procesos colectivos de aprendizaje cultural y socialmente significativos, desde las comunidades y territorios, basándose en el principio del aprendizaje adquirido en la convivencia con la Pachamama⁵⁶.

Por otro lado, posibilitan la apertura de espacios para la participación de los sectores tradicionalmente excluidos del sistema educativo vigente, especialmente las mujeres y los/las *allpamama*, *allpayayakuna* (mayores), *yachak* y *uwishin*, quienes además, deberán ser apoyados para reasumir su papel protagonista ancestral, como sabios/as y facilitadores tradicionales. Así, se potenciará la

⁵⁶ La *pachamama* es la divinidad femenina principal de los aymaras. Junto con los ancianos (llamados "achachilas" es la protectora y cuidadora por excelencia de los campesinos. Es una madre anciana que ampara a sus hijos y les da los alimentos que necesitan para vivir y subsistir. Al mismo tiempo la consideran como joven, como una virgen que se renueva constantemente. Muy a menudo la identifican con la Virgen María. El campesino tiene un respeto profundo por la tierra y manifiesta su reverencia hacia ella continuamente: la invoca en casi todos los ritos, la 'paga' con sus ofrendas por los bienes que recibe de ella. Cuando va a tomar alcohol, siempre derrama primero algunas gotas en el suelo en honor de la *pachamama*. (Universidad Católica San Pablo)

revitalización de los espacios primordiales de aprendizaje como son el hogar, la comunidad y otros no tradicionales, como el trabajo, y el fortalecimiento del encuentro y diálogo comunitario (las tantakuikuna -reuniones- y las mingakuna -trabajo colectivo-), entre otros tradicionales y modernos. De este modo, las Comunidades de Aprendizaje, se centrarán alrededor de grupos, organizaciones e instituciones y redes, más que en personas aisladas.

La malla curricular propuesta adopta una estructura académica y curricular basada en Cuestiones *Problemático Simbólicas Relacionales* (CPSR), saberes, haceres y cosmovisiones de las Nacionalidades y Pueblos, de la cultura occidental y de otras culturas del mundo. A su vez, los CPSR guían la malla curricular y se dividen en: Wakas, Chakras, Wasi, Runas y las clases pueden ser tutoriales, presenciales o dirigidas (tutoriales).

Las carreras ofertadas en la UIAW (denominadas *trazas*), son las dos siguientes: agroecología, carrera o traza en licenciatura en ciencias de la educación con mención en pedagogía intercultural y la *traza* de arquitectura con mención en arquitectura ancestral.

5.3.2. México

México es un país con múltiples experiencias y proyectos en el ámbito educativo indígena en todos los niveles, y desde distintas regiones del país. Una de las universidades más importantes en este ámbito es la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM).

Esta institución es un valioso patrimonio de los indígenas de México; inició clases formalmente en el mes de agosto de 1999 con los primeros 300 “titulados académicos” matriculados, como se denomina a los estudiantes pero es constituida como Universidad Autónoma Indígena de México en diciembre de 2001.

Su sede principal se encuentra en Mochicahui, municipio de El Fuerte, al norte de la ciudad, en una comunidad donde se localiza el centro ceremonial del grupo indígena *zuaque* (*mayo-yolem'me*). Su población estudiantil está constituida por:

“jóvenes indígenas provenientes del amplio mosaico étnico de México de expresiones como: ch'ol, mam, zoque, kakchikel, tzeltal, tzotzil, mazahua, zapoteco, mixteco, purhepecha, nahua, cora, rarámuri, pima, yolem'me mayo de Sinaloa, yolem'me mayo de Sonora, yolem'me jia'ki” (Universidad Autónoma Indígena de México - UAIM., 2006, pág. 3)

Sus fines, según (García, 2005), son, entre otros, los de impartir educación superior y realizar investigación científica en los niveles de profesional asociado, licenciatura, especialidad, posgrado en sus diversas modalidades; así como impartir cursos de actualización capacitación y especialización que las comunidades demanden. Persigue también el incidir en el desarrollo de las comunidades rurales considerando el recurso humano, la vocación natural regional, la investigación y la aplicación de la ciencia en procesos de "reanimación", sustentada en el desarrollo social en los que la educación moderna juega un papel protagonista. Finalmente, impulsa proyectos propios de "reanimación" étnica y desarrollo comunitario. La preocupación de la UAIM por la inclusión conlleva a políticas de

apertura al género, la etnicidad y la clase de los jóvenes estudiantes. Su fundamento académico se fundamenta en la *pedagogía de la semejanza y la diferencia*. Esta pedagogía

“busca conjugar de manera dinámica, en los aspectos semejantes, potenciar la equidad para el logro de objetivos comunes y alcanzar altos estándares de calidad; al mismo tiempo busca determinar las diferencias para formular objetivos individuales o grupales que partan de talentos e intereses específicos” (García, 2005, pág. 7)

Por otra parte,

“contempla que al interior de una comunidad educativa existen relaciones complejas de género, etnia y clase, en las que la intersección puede ser sincrónica, total o parcialmente y simétrica en algunos aspectos y asimétrica en otros; es decir, contempla espacios complejos. (Universidad Autónoma Indígena de México - UAIM., 2006, pág. 37)

El centro del proceso educativo en la UAIM no es el estudiante, sino la relación del pensamiento con la construcción de nuevos conocimientos, a través de esa interacción con el medio ambiente socio intercultural.

“Dicho pensamiento tiene la carga étnica, de clase y de género, que permite reinterpretar socialmente el saber del otro para generar nuevos conocimientos. Así, las contribuciones de la sabiduría, las costumbres y las historias indígenas pueden enriquecer y servir como referencia alternativa a las maneras destructivas de ser occidentales” (Universidad Autónoma Indígena de México - UAIM., 2006, pág. 20)

En ese entendido, en la UIAM, se concibe al conocimiento como un conjunto de afirmaciones, de grupos culturales, que articulan datos, hechos o ideas, en alguna forma sistemática y metódica, siempre en

construcción, y que añade comprensión a la información con la que se elabora y produce una comprensión más amplia y profunda; de tal manera que pueda ser utilizado para generar nuevos conocimientos.

5.3.2.1. Premisas de la educación en la UAIM

De manera similar a las universidades indígenas de la región, la UAIM se plantea el enfoque desde y hacia el ser humano, la relación del pensamiento individual o colectivo con la construcción de conocimientos, el aprendizaje sobre la enseñanza, la autogestión, el carácter intercultural, y el fundamento *etnoepistemológico* y *etnopsicológico*.

En este sentido, la concepción de la *etnoepistemología* se refiere a *los mecanismos de comprensión y explicación de las posibilidades y condiciones de los procesos mediante los cuales, los grupos étnicos producen los conocimientos fundamentados* (Universidad Autónoma Indígena de México - UAIM., 2006, pág. 30)

Por su parte, lo *etnopsicológico*, se refiere al cambio del enfoque fraccionario del sujeto al ser humano considerado en todas sus manifestaciones de género, etnia y clase; de una definición unitaria, a la aceptación de la idea de la existencia de múltiples aprendizajes; de su ubicación en lo individual, a considerar tanto lo individual como lo grupal. Asimismo, el papel del estudiante cambia: de receptor de información a investigador y evaluador del conocimiento; de sometido por el control externo a una persona que medita y comprende sus propias ataduras.

5.3.3. Universidad Indígena Intercultural (UII) de Michoacán

La UII “surge como una respuesta de los Ideales de los ancianos sabios de los pueblos indígenas, que sueñan con tener su Gran Casa del Saber, en donde se recupere la sabiduría de sus pueblos ancestrales y con ello el destino de la humanidad se pueda armonizar con la naturaleza” (UII, 2008). En esta perspectiva, la UII manifiesta que la universidad será un lugar en donde los hombres y mujeres de todas las razas aprenderán a vivir en Unidad con su propio corazón, con la naturaleza, con los demás seres humanos y con todos los elementos que integran éste maravilloso Universo.

Un aspecto importante que hemos estado observando a lo largo de nuestra investigación, es que las universidades indígenas tienen como común denominador la relación armónica hombre- naturaleza. La UII no es la excepción, ellos manifiestan la importancia de restablecer el equilibrio ecológico. Por ello, *“desean transmitir de una manera formal los conocimientos ancestrales de sus culturas y proyectar esa sabiduría en todos los actos de la vida y por supuesto en todas las actividades técnicas y profesionales, es decir en la Agricultura, en la Arquitectura, en la Medicina, en el Arte, en el Derecho y en todos los actos de la vida.*

Entre sus principales fines está el de abrir la posibilidad de que los pueblos indígenas encuentren los diferentes caminos para ser autosuficientes y determinar su propia forma de vida, es decir decidir qué es lo que desean comer y producir su propia comida, diseñar

como desean vivir, construir sus viviendas, procurar su salud, desarrollar sus formas de recreo y en general determinar ellos mismos todos los aspectos que rodean y estructuran su vida.

Además sostienen que cada comunidad debe seguir su propio camino histórico y que la dependencia y el asistencialismo no son una solución para los problemas que actualmente viven los pueblos indígenas. Se plantean, como objetivos prioritarios, los siguientes:

- Proveer educación indígena, así como oportunidades de capacitación para el desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Promover y difundir todas las manifestaciones de ciencia, educación, lenguas, artes, espiritualidad y la sabiduría ancestral de las Primeras Naciones.

Para la UII el egresado,

“...debe ir más allá del dominio disciplinar y tener una postura crítica de la realidad pero desde una perspectiva humanista y deberá establecer un compromiso firme con el desarrollo intelectual, afectivo, moral y social de las comunidades a las que pertenecen pero en general con la humanidad...” (Castro Robles, 2005, pág. 638)

La UII ofrece un sistema educativo internacional de y para los Pueblos Indígenas y a toda la humanidad, basado en la continua tradición y cosmovisión ancestral; a través de un modelo de enseñanza-aprendizaje, teórico-práctico, de manera intergeneracional, interdisciplinaria y multinivel. Es interesante que en su concepción

educativa, la oferta académica considere la categoría de “*Anciano Sabio*”, más o menos correspondiente al grado de Doctorado de las universidades occidentales. Al igual que en este sistema, el grado depende del tiempo de duración, Taller (1-20 horas), Curso (4-40 horas), Seminarios (15-60 horas), Diplomado (3-12 meses), Certificación: (1-2 para practicantes, 2-4 años para docentes), Maestría (4-8 años), Anciano Sabio (8-13 años).

Las áreas y disciplinas ofertadas, en los niveles citados, son las siete siguientes:

- Filosofía y cosmovisión,
- Espiritualidad,
- Medicina,
- Lenguas,
- Artes Expresivas,
- Derechos Indígenas,
- Madre Tierra.

5.3.4. Colombia

Colombia es un país que tiene una larga trayectoria de lucha en la construcción de espacios educativos de nivel superior. La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAI) es uno de los proyectos más antiguos del continente, pues lleva más de 30 años de búsqueda colectiva de una educación alternativa a las necesidades y visión de las

comunidades locales, en muchos casos contenida en el proyecto o plan de vida de cada pueblo.

Esta lucha sostenida está relacionada con la gran riqueza multicultural de Colombia, país que alberga a 82 pueblos indígenas hablantes de no menos de 65 lenguas autóctonas. Bajo esta perspectiva, la universidad

“se concibe desde la experiencia del movimiento indígena orientado por el CRIC, organización que ha emprendido un significativo proceso de replanteamiento de la educación a partir de fundamentarla desde las raíces del pensamiento y costumbres de las culturas indígenas; así como, de la reflexión sobre su devenir histórico y las problemáticas de la actualidad; al igual, que de sus perspectivas de futuro. (Universidad Autónoma Indígena Intercultural - UAII, 2007)

La UAII ha sistematizado las principales reflexiones sobre educación superior de los diversos grupos indígenas del país y se plantea principios en la construcción del pensamiento sobre educación superior indígena ligados a la Autonomía, participación y convivencia intercultural, unidad en la diversidad y; finalmente, la construcción colectiva del conocimiento. Este último tiene gran relevancia en cuanto que la UAII considera que,

“a partir de las experiencias y prácticas comunitarias donde se construye pensamiento a partir de la opinión del colectivo donde se reorganizan las vivencias, se reinterpretan los hechos, se elaboran significaciones, se definen símbolos, se pone en comunicación el adentro y el afuera, el ellos y nosotros, el espacio de encuentro. Es desde las necesidades y proyectos colectivos donde se elaboran los planes de acción y la construcción y/o desarrollo de conocimientos

y estrategias para realizarlos (Universidad Autónoma Indígena Intercultural - UAII, 2007)

Es función de la universidad y/o educación indígena la identificación de las características del pensamiento indígena, de las categorías que lo clasifican, de las condiciones en que el pensamiento se fortalece o se debilita, de sus lógicas de pensamiento y sus formas específicas de construir conocimiento desde cada cultura.

En este sentido, la UAII potencia los procesos de medicina tradicional, los sistemas tecnológicos y de desarrollo artístico, los espacios de espiritualidad y los procesos de cuidado y relación con la naturaleza. Desde las respectivas cosmovisiones se construyen referentes de una identidad cultural fortalecida que va más allá de la acumulación de conocimientos, para convertirse en una dinámica de retroalimentación constante en sus respectivos contextos.

En sus principios pedagógicos se destacan:

- **Pedagogía crítica, innovadora y transformadora:** se caracteriza por una posición crítica frente a la realidad, desde dónde se encuentran motivaciones para redefinir los criterios de acción, de relación y de construcción de los proyectos de vida.
- **La investigación:** Se considera una herramienta indispensable para descubrir, conocer, comprender y elaborar pensamiento

de manera integral y con fundamento en las raíces culturales y problemáticas de cada pueblo y/o espacio organizativo y social. Transversaliza las diversas acciones de la UAIIN, en función de posibilitar actitudes y dinámicas que permitan la sistematización, selección, decantación y en general construcción de pensamiento y conocimientos pertinentes a las necesidades de cada contexto.

- **Lenguas indígenas y Bilingüismo:** Devolver a las lenguas indígenas su carácter de constructoras del saber, convertirlas en medios adecuados para elaborar nuevos saberes y establecer diálogos desde una identidad fortalecida por el uso de sus respectivas lenguas. Es, pues, un reto de la UAIIN, el buscar que tanto el idioma indígena como el castellano en su papel de lengua vehicular sean apropiados de manera adecuada y se revitalicen las formas de comunicación propias.
- **El currículo como proceso de construcción colectiva:** Los procesos curriculares desarrollados desde una dimensión comunitaria constituyen los medios más claros para reapropiar y fortalecer las culturas. (Universidad Autónoma Indígena Intercultural - UAI, 2007)

Los ejes de fundamentación y los lineamientos que los enfocan, los procesos de identificación y selección de contenidos, las metodologías y estrategias pedagógicas, al igual que las formas de seguimiento y evaluación, constituyen en sí mismas un proceso formativo; de ahí la necesidad de que todos y cada uno de los programas y proyectos formativos sean de elaboración y diseño colectivo, a partir de los agentes implicados directamente.

5.3.5. Nicaragua – Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN)

Es también, una de las más antiguas del continente. Fue creada por la Ley 218 y comienza a impartir docencia en el año 1993. Como pionera ha apoyado diversos eventos académicos para fomentar la creación de otras universidades indígenas en América Latina.

La formación que ofrece la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), está basada fundamentalmente en el principio de la interculturalidad que permite a docentes y estudiantes tener una relación horizontal con los / as comunitarios / as, haciendo de la práctica académica un espacio de interrelación, de confianza y esperanza entre los sujetos multiétnicos. (Universidad de las regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense -URACCAN, 2004, pág. 17)

En líneas generales, plantea principios complementarios a las universidades indígenas de la región, entre los que destacan: la *interculturalidad* como herramienta de convivencia y de empoderamiento de los pueblos indígenas y comunidades étnicas, el

respeto a las necesidades de los pueblos indígenas, el *acceso a la educación superior* sin distinción alguna y acorde a su lengua y necesidades de cada comunidad, estableciendo un modelo de gestión descentralizado y participativo, comunitario y de servicio público que debe *acompañar a procesos de autogestión y autodesarrollo* con las comunidades, permitiéndoles conocer otras prácticas. Además, *el principio metodológico debe relacionar lo endógeno con lo exógeno* tanto en procesos productivos como culturales, logrando así conocer y valorar los saberes occidentales y a su vez, valorar y mejorar lo propio.

Asimismo, URACCAN reconoce un papel protagónico a la comunidad, los sabios, ancianos y autoridades tradicionales y no tradicionales porque su función

“no sólo es transmitir un saber tradicional, sino de participar en la elaboración de conocimientos nuevos, la concepción de nuevos procesos de enfoques metodológicos y epistemológicos expresando la cosmovisión autóctona y, conduciendo el sistema dominante a respetar su capacidad única de ser el puente entre una tradición viva y una modernidad indígena, negra y campesina comunitaria, que nunca dejó de ser productora de conocimientos. El hilo conductor es la actividad investigativa, que permite unir lo autóctono o endógeno con lo foráneo o exógeno, lo adquirido por lo que va descubrir, lo nuevo con lo viejo” (Universidad de las regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaraguense -URACCAN, 2004)

Otro aspecto común a las universidades indígenas de América latina es el concepto y significado de *interculturalidad*. Para URACCAN, este es un concepto que hace referencia a la *acción* y la *comunicación* entre las personas de diferentes culturas. En este sentido, la

interculturalidad no se refiere a un pueblo o grupo en particular sino que involucra a toda la sociedad a fin de fomentar un auténtico conocimiento y comprensión recíprocos.

Pretende la aceptación mutua y la reciprocidad expresado a través de la voluntad de suprimir las barreras entre los pueblos.

“Significa aprovechar lo mejor de cada cultura. Se trata de que exista reciprocidad, voluntad, conocimiento, valoración, entendimiento, interacción, participación, horizontalidad, respeto y solidaridad entre las culturas”. (Universidad de las regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaraguense -URACCAN, 2004)

Los principios ligados a la interculturalidad y al enfoque de género de UARACCAN están imbricados a la práctica académica:

“es decir, que el simple hecho de reflejarlo en los planes y programas de estudio no garantiza su cumplimiento ni su objetivo. Este principio está ligado íntimamente con la actividad investigativa y con la actividad de extensión, pues no deberíamos limitarlo a la actividad práctica simulada en las aulas y laboratorios... El acompañamiento comunitario como un principio de integrar la teoría con la práctica permite relacionar al sujeto en formación con la realidad de su entorno y de sus semejantes, los hace sensible a las necesidades sociales y les permite desarrollar la originalidad en la solución a problemas comunitarios” (Universidad de las regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaraguense -URACCAN, 2004)

De esta manera, la universidad con sentido comunitario tiene el gran reto de garantizar cambios en las visiones del personal docente universitario de forma que facilite adquirir no sólo habilidades para el mercado laboral; sino también actitudes de respeto, práctica intercultural verdadera y valores éticos congruentes con la filosofía ancestral de los pueblos indígenas y comunidades étnicas.

5.3.6. Venezuela

La Universidad Indígena de Venezuela es una Asociación Civil cuya actividad es reconocida por el gobierno venezolano a través de diversas vías de apoyo institucional y económico, y colaboradora con instituciones educativas como la Universidad Bolivariana de Venezuela, la Universidad Católica Andrés Bello y las escuelas del movimiento Fe y Alegría.

Está ubicada en el estado de Tauca, en el Estado de Bolívar. Está registrada formalmente en el año 2004, pero su proceso de reflexión y construcción data de 1970, a través de las diferentes comunidades indígenas.

La sede de Causa Amerindia Kiwxi se establece desde el comienzo en Caño Tauca, un lugar que se ha convertido en punto de encuentro de indígenas de diferentes lugares, por su localización en el corazón del país en la confluencia del Río Caura y el eje vial Ciudad Bolívar-Caicara del Orinoco, dos de las principales vías de comunicación utilizadas con frecuencia por los indígenas venezolanos. Allí se inicia una actividad que abarca tres ejes de acción fundamentales⁵⁷:

- Eje de la *concienciación*. Se convocaron y congregaron asambleas de cada etnia en las que tuvieron lugar talleres para dar a conocer y reflexionar sobre la historia y los derechos indígenas.

⁵⁷ (Universidad Indígena de Venezuela, 2007)

- Eje de la producción. Se crearon experiencias demostrativas de producción para suelos y climas amazónicos de manera que puedan repetirse en las distintas comunidades tales como: piscicultura, avicultura con el pato real, autóctono de la Amazonía, cría de cuyes, agricultura orgánica, fruticultura y silvicultura, viveros, y producción hortícola en morichales.
- Eje cultural. Se emprende la tarea de producir y editar textos escolares bilingües, mediante la organización del trabajo con sabios, maestros y estudiantes indígenas y la creación de la sala de informática y otras instalaciones.

El proceso académico, consta de tres ciclos. En el primer Ciclo, se da el proceso de selección de los estudiantes en la comunidad. El segundo Ciclo está dividido a su vez, por dos niveles. El primero está constituido por tres semestres con una carga horaria de 1440 horas por semestre. Además, realizan dos meses continuos de trabajo de campo en los respectivos pueblos indígenas. Diariamente se establecen encuentros en las aldeas étnicas en cuanto a planificación, reflexión y discernimiento para definir en el proceso, los créditos en valores como: Identidad, responsabilidad, convivencia, solidaridad y creatividad.

El Segundo Nivel está compuesto por los semestres posteriores. Durante el sexto semestre, a modo de cierta especialización que se definirá más tarde en nuestra investigación, los alumnos hacen pequeños proyectos que pudieran ser desarrollados tanto en la universidad como en las comunidades. Al finalizar el segundo nivel

los alumnos editan por lo menos dos libros escolares en los respectivos temas de interés para las comunidades.

El tercer Ciclo es el referido a la tesis de grado, que normalmente no dura más de un año. Al igual que en los ciclos previos, el estudiante elabora un trabajo de investigación aplicado en los campos de la cultura indígena: mitos, cosmovisión, espiritualidad, historia indígena, educación propia en el ámbito de la modernidad, organización comunitaria, etc.

Una vez defendida la tesis el alumno es graduado por los representantes principales de su comunidad en el marco de los principios culturales propios. La tesis determinará la mención específica en la que el egresado quiere profundizar. A modo de ejemplo indicamos las siguientes: Etnobotánica, Etnomedicina, Lingüística, Agricultura Orgánica, Agroforestería, Arte Indígena y Derecho Indígena. Tras defender la tesis será graduado en la mención determinada en la respectiva tesis.

5.3.6.1. Recuperando la lengua

En la Universidad Indígena de Venezuela (UIV), los sabios –ancianos y ancianas - de la comunidad acompañan todo el proceso educativo de la universidad. Los estudiantes consultan con ellos con el fin de rescatar su saber ancestral en vías de extinción. “Su cosmovisión, idioma, medicina tradicional, manejo del canuco (huerto indígena), etc., se han venido transmitiendo de forma oral, y la educación formal

que ha irrumpido en las comunidades indígenas ya no es depositaria de este saber (Rebelión, 2007). Al final, los estudiantes van sistematizando este saber en libros que son publicados en su lengua materna. Una tarea delicada y complicada, especialmente para las culturas que son ágrafas y primero tienen que crear un alfabeto adecuado a sus fonemas.

La elaboración de la tesis de grado también es acompañada por los sabios y sabias,

“La investigación es con los sabios porque nosotros no tenemos experiencia del pasado. Estamos aprovechando su saber antes de que desaparezcan”, comenta un estudiante de la etnia Warao (del Estado Delta Amacuro) que está investigando sobre los mitos fundacionales de su etnia. “Los ancianos son nuestra biblioteca”, añade Tandé, de la etnia Pumé (Estado Apure), cuya investigación se centra en la agricultura tradicional de su pueblo” (Rebelión, 2007)

De esta manera, se está pasando por un proceso de escritura de la tradición oral, se reconoce que:

“La herramienta más fulminante de una dominación cultural es la escritura y Occidente maneja todos los conocimientos escritos del mundo. Sin escritura no hay vida. Pero ¿cómo nos la han transmitido? Con una alfabetización criolla”. (Rebelión, 2007)

Tal como se pudo observar, la Universidad Indígena supone un proceso no solo para los estudiantes que se incorporan en ella, sino para la etnia a la que pertenecen, de cara a la apropiación indígena de

la Educación Superior. Por ello, la comunidad tiene un papel muy importante en la toma de decisiones, tanto administrativas como académicas de la universidad en todas las fases.

Así, en un primer término, los consejos de ancianos analizan las propuestas académicas y toman decisiones al respecto, decidiendo su forma de participación. Posteriormente, las comunidades eligen a los jóvenes que deberán ir a la UIV.

En el periodo educativo propiamente dicho, se incluye el trabajo de campo en las comunidades (este es el principal espacio en el proceso; la UIV es el espacio para el registro y sistematización). Después de concluido el proceso de formación de ocho semestres se elabora un trabajo de grado que consiste en un proyecto para el *etnodesarrollo* comunitario; será evaluado por un comité intercultural. Finalmente, se canaliza el proyecto del egresado para lograr el apoyo institucional para su ejecución.

En síntesis, el contexto histórico internacional y los hitos que dan lugar al nacimiento de las Universidades Indígenas en América Latina están relacionados a los movimientos indígenas y al apoyo decidido de organismos internacionales que han incidido en los gobiernos de los países del área para el fomento de los derechos indígenas; entre los que se encuentra, de manera destacada, el aspecto educativo, como es el caso del Convenio 169 de la OIT y de la declaración de derechos indígenas de la ONU.

En términos de la creación de universidades indígenas en América Latina, la mayor parte de los países como Nicaragua, Ecuador y México, han pasado por un largo periodo histórico para su constitución y funcionamiento. Aún existen movimientos indígenas que no han logrado la conformación de entidades educativas a nivel terciario, tal es el caso de Colombia y Chile, países que aún se encuentran en proceso de constitución legal de estos entes educativos. A modo de síntesis, se puede observar la siguiente tabla que refleja las principales características de estas universidades:

Tabla 5.2. Visión de las Universidades Indígenas de América Latina

| <i>Universidad</i> | <i>País</i> | <i>Año</i> | <i>Bases filosóficas y Pedagógicas</i> |
|---|-------------|------------|---|
| Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas (UINPI- <i>Amawtai Wasi</i>) | Ecuador | 1998 | Los fundamentos filosóficos y pedagógicos se basan en la idea de las " <i>Comunidades de Aprendizaje</i> " gestadoras del conocimiento desde su propia realidad. Interculturalidad Complementariedad de saberes para generar la comunidad científica que contribuirá a la construcción de un Estado Plurinacional y una sociedad intercultural convivencial. Fomentar la relación armónica entre la Pachamama y el Runa, sustentándose en Sumak <i>Kawsanamanta Yachay (bien vivir comunitario)</i> . El centro del proceso educativo es la relación del pensamiento con la construcción de nuevos conocimientos, a través de esa interacción con el medio ambiente socio intercultural. (Universidad Autónoma Indígena de México - UAIM., 2006, pág. 20). Enfoque desde y hacia el ser humano, relación del pensamiento individual o colectivo con la construcción de conocimientos, el aprendizaje sobre la enseñanza, la autogestión, el carácter intercultural, y el fundamento etnoepistemológico y etnopsicológico. Esta pedagogía contempla que al interior de una comunidad educativa existen relaciones complejas de género, etnia y clase, en las que la intersección puede ser sincrónica, total o parcialmente y simétrica en algunos aspectos y |
| Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). | México | 1999 | |

| | | | |
|--|------------------|--|---|
| <p>Universidad Indígena Intercultural (UII) de Michoacán</p> | <p>México</p> | <p>2001</p> | <p>asimétrica en otros; es decir, contempla espacios complejos. (Universidad Autónoma Indígena de México - UAIM., 2006, pág. 37)</p> <p>Se propone recuperar los ideales de los ancianos sabios de los pueblos indígenas, que sueñan con tener su Gran Casa del Saber, en donde se recupere la sabiduría de sus pueblos ancestrales y con ello el destino de la humanidad se pueda armonizar con la naturaleza. Independencia, autogestión</p> <p>Pedagogía desde la interacción para compartir los conocimientos ancestrales de sus culturas y proyectar esa sabiduría en todos los actos de la vida y por supuesto en todas las actividades técnicas y profesionales, es decir en la Agricultura, en la Arquitectura, en la Medicina, en el Arte, en el Derecho y en todos los actos e la vida.</p> <p>Autonomía, participación y comunitariedad, interculturalidad y unidad en la diversidad y; finalmente la construcción colectiva del conocimiento.</p> |
| <p>Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAI)</p> | <p>Colombia</p> | <p>Se gestiona desde 1985, aun no tiene reconocimiento</p> | <p>Pedagogía crítica, innovadora y transformadora, La investigación considerada como una herramienta indispensable para descubrir, conocer, comprender y elaborar pensamiento de manera integral y con fundamento en las raíces culturales y problemáticas de cada pueblo. Rescate de lenguas indígenas y el Bilingüismo, El currículo como proceso de construcción colectiva. Dimensión comunitaria constituyen los medios más claros para reapropiar y fortalecer las culturas. (Universidad Autónoma Indígena Intercultural - UAI, 2007)</p> |
| <p>Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN)</p> | <p>Nicaragua</p> | <p>1993</p> | <p>Interculturalidad que permite a docentes y estudiantes tener una relación horizontal con los / as comunitarios / as, haciendo de la práctica académica un espacio de interrelación, de confianza y esperanza entre los sujetos multiétnicos. (Universidad de las regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense -URACCAN, 2004, pág. 17)</p> <p>Principio metodológico de relación entre lo endógeno y lo exógeno valorando los saberes occidentales pero también valorar y mejorar lo propio.</p> |

| | | | |
|--|-----------|---------------------------|--|
| Universidad Indígena de Venezuela | Venezuela | 1970 – Reconocida en 2004 | Rescate de la cosmovisión, idioma, medicina tradicional, manejo del canuco (huerto indígena), y otras prácticas comunitarias han pervivido desde la oralidad. Pedagogía desde la praxis comunitaria, etnodesarrollo comunitario. Rescatar, difundir, promocionar el saber ancestral como base filosófico fundamental. “ <i>La herramienta más fulminante de una dominación cultural es la escritura y Occidente maneja todos los conocimientos escritos del mundo. Sin escritura no hay vida. Pero ¿cómo nos la han transmitido? Con una alfabetización criolla</i> ”. (Rebelión, 2007) |
| Universidad Indígena de Bolivia – UNIBOL | Bolivia | 2008 | Descolonización, intraculturalidad e interculturalidad, Educación Productiva, comunitaria y familiar; Democracia Comunitaria Modelo; Productivo Comunitario y la Integración Universidad, Sociedad y Estado (Gaceta Oficial de Bolivia 2008) Vinculación con el mundo; Conocimiento pertinente; Fomento a la productividad; Respeto a la diversidad; Educación libre y liberadora; transparencia; excelencia académica, plurilingüe, teórica y práctica, liberadora y revolucionaria. (Gaceta Oficial de Bolivia 2008) |

Fuente: elaboración propia en base a la documentación oficial de las universidades citadas

Como se ha podido establecer a lo largo del presente capítulo, el proceso de conformación de las universidades indígenas de América latina y el Caribe ha tenido sus propias peculiaridades, pero guardan similitudes en la lucha por el derecho al acceso y participación en la educación superior, acorde a sus necesidades y cosmovisión. Por este motivo, la mayor parte de estas universidades se reconoce como universidades para y *de* indígenas.

El centro del proceso educativo es la relación del pensamiento con la construcción de nuevos conocimientos, interactuando, a su vez, con el

medio ambiente socio intercultural. Dicho pensamiento tiene la carga étnica, de clase y de género, que permite reinterpretar socialmente el saber del otro para generar nuevos conocimientos. Así, las contribuciones de la sabiduría, las costumbres y las historias indígenas pueden enriquecer y servir como referencia y alternativa a determinadas maneras de ser destructivas de la sociedad occidental.

Es importante destacar que la visión *holista* que se tiene de la educación, es decir la visión de la educación como parte de un todo, interrelacionado, debe ser estructurada sobre la transmisión de sistemas integrados de conocimientos y enraizarse en la fuerza viva de la espiritualidad indígena, con el fin de poder permitir el enriquecimiento de valores éticos y humanistas.

Por otra parte, está la visión inter e intracultural, común a todas las universidades indígenas. Se entiende que lo intracultural es el paso previo para la interculturalidad en cuanto que permite crear un diálogo con la comunidad a la cual pertenece el individuo, rescatando sus valores y saberes originarios. El paso siguiente consistiría en transmitir esos valores y saberes, a través de una profunda relación con el “otro”, propiciando con ello el diálogo *intercultural*. Ese otro, bien puede ser occidental, de cultura diferente o simplemente de cualquier otro grupo indígena distinto.

Podemos pues destacar, que la universidad comunitaria, es aquella universidad indígena en la que la comunidad tiene participación activa en la toma de decisiones tanto académicas como administrativas.

Además, dentro de la concepción de lo *comunitario*, universidades como la de Nicaragua y Venezuela plantean de manera explícita el importante rol que desempeñan los ancianos y ancianas de la comunidad, a los que denominan *sabios*. Va a ser a estos sabios a los que acudan los jóvenes estudiantes, con el fin de aprender y rescatar el conocimiento ancestral que poseen.

En este contexto, cobra especial importancia lo *productivo*, pues la Universidad debe formar parte del proceso de desarrollo de cada comunidad, y en ella, sus estudiantes, formados con un enfoque apoyado en la práctica reflexiva, deberán aprender y ejecutar para su comunidad, aportaciones reales en concordancia con sus necesidades y decisiones productivas comunitarias.

Finalmente, podemos afirmar, que tras dos décadas de la existencia de las universidades indígenas, se ha logrado profundizar en la reflexión académica desde una perspectiva nueva e integradora, fomentando importantes debates sobre el rol que representan estas nuevas universidades en sus respectivos países y, sobre todo, en los actuales procesos de cambio y coyuntura que están sucediendo en América Latina.

CAPÍTULO SEXTO

LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN BOLIVIA: REVISIÓN CRÍTICA DE LAS DEMANDAS INDÍGENAS EN LA HISTORIA DE BOLIVIA

*El indio es una variedad arcaica,
sombria, asquerosa, huraña, prosternada
y sórdida. Por su cerebro incásico es
incapaz de asimilar el cristianismo...
(Gabriel René Moreno)⁵⁸*

El nacimiento de las Universidades Indígenas en Bolivia no es un hecho casual ni aislado, responde a diferentes movimientos indígenas gestados en tiempos coloniales y continuados durante la república. Desde ese entonces, se ha luchado por el establecimiento de una educación indígena y anticolonial en la cual se tenga en cuenta los conocimientos acuñados por la población originaria a través de los tiempos, incorporando sus saberes ancestrales, las tecnologías utilizadas, su diversidad lingüística y sus aportes culturales.

⁵⁸ Citado por Martín Rodríguez Rojo (Rojo, 2011) Gabriel René Moreno (1836 – 1908), fue historiador, bibliógrafo, crítico literario y educador, considerado como el «Príncipe de los escritores bolivianos». La Universidad pública de Santa Cruz de la Sierra, en el oriente boliviano, se denomina en honor a él, “Gabriel René Moreno”.

Para poder comprender mejor esta trayectoria, creemos conveniente abordar de manera analítica los principales hitos históricos y su incidencia en la conformación de las Universidades Indígenas en Bolivia.

6.1. Hitos Históricos en la educación indígena en Bolivia

6.1.1. Bolivia entre la Era de la Plata y la Era del estaño: exclusión, desigualdad e invisibilización indígena

Los primeros antecedentes en la demanda de una educación indígena se remontan, según Gutiérrez (2003), a finales del Siglo XIX. Durante este periodo, Bolivia era gobernada por una *oligarquía conservadora* constituida por empresarios privados de la plata que se dedicaban a la minería, apoyados por una política gubernamental claramente proteccionista, respondiendo a una clara confección capitalista de la época,

“En este propósito y con algunas intermitencias proteccionistas muy ostensibles, desde el gobierno de los caudillos se fomenta el comercio libre de minerales y pastas de plata y la política agraria de la ex vinculación comunal en favor de los mineros comprometidos con una acumulación de capital originario”
(Sandoval I. , 1999, pág. 178)

Esta situación, que provocaba con insistencia la exclusión social de la comunidad indígena y el evidente saqueo económico y productivo de sus tierras, va conformando el germen de las rebeliones que más tarde constituirán las bases ideológicas del propio sistema educativo.

Sumidos en una profunda crisis, el estado naciente se plantea como primera medida, el convertir a los indígenas en parte del proletariado rural, pero sin derecho a voto (para poder votar era necesario saber leer y escribir, y este no era un derecho de los indígenas). Con la reforma posterior de 1874 se estipula que las tierras comunitarias pasen a propiedad fiscal, originando la expropiación de las mismas. Este hecho provocó la oposición tenaz de la población indígena, provocando importantes revueltas contra el Estado, que finalizaron con logros desiguales.

Mientras se estaban produciendo estos sucesos, Bolivia vivía el esplendor de la plata (1872 – 1895). Pero al poco tiempo, con la caída de los precios del noble metal a nivel internacional, provocó el súbito ascenso del estaño y la goma. La aparición y el interés en los mercados internacionales trajeron consigo el consiguiente empoderamiento de ciertas clases sociales, también amparados bajo la protección del estado. Este modelo “*hacia afuera*” basado en la extracción y venta de materia prima, marcó también un periodo de extrema exclusión social.

“La Constitución de 1880 que rigió hasta 1939, el sistema electoral discriminatorio en el que solamente podían participar los sectores masculinos alfabetos con propiedades y rentas de probada solvencia, la estabilidad constitucional vigente hasta los inicios de la segunda década del siglo XX, la expropiación de tierras de comunidades indígenas que, iniciada en plena guerra con Chile (1872), tuvo repercusiones insólitas de violencia en la Guerra Federal y continuo hasta la Guerra del Chaco (1935)” (Arze Aguirre, 2000, pág. 48)

En este contexto, como hemos señalado, de extrema exclusión social, las elites sociales se encontraban divididas entre dos importantes ciudades bolivianas: La Paz y Chuquisaca. La disputa pasó no sólo a ser de tipo territorial, sino también para alcanzar la hegemonía política y económica del país. Por lo tanto, por un lado estaban los defensores a ultranza de La Paz quienes tenían el proyecto de encumbrar a este departamento como sede oficial de los gobiernos nacionales (ya lo habían logrado pese a la resistencia chuquisaqueña) y por otro, la oligarquía de Chuquisaca capital oficial de la República. La nueva dinámica económica orientada ahora hacia la “era del estaño”, pasó a potenciar a la ciudad de La Paz. Ello trajo consigo el desplazamiento del eje económico Potosí - Sucre al de Oruro - La Paz.

Los antecedentes de las luchas entre los criollos paceños y chuquisaqueños tienden, de nuevo, a tomar protagonismo. Así, mientras Chuquisaca había sido el centro del realismo español y quería mantener su hegemonía basada en una supuesta aristocracia proveniente de su herencia española, surgía paralelamente la pugna entre los conservadores y los liberales. Así las cosas, a finales del siglo XIX y principios del XX, las fuerzas económicas nacionales se habían concentrado en la región minera de Oruro, Potosí y La Paz. Como bien sabemos, esta situación ha permanecido políticamente en el lado liberal republicano, dedicado a la construcción de nación. En este periodo, la *ciudadanía republicana* se ha caracterizado por potencia la exclusión abierta, el racismo y una profunda visión patriarcal.

Por otro lado, la caída de la plata trajo consigo también el debilitamiento de la influencia de los viejos caudillos conservadores y a la postre, presidentes de Bolivia: Aniceto Arce, Gregorio Pacheco⁵⁹ y sus colaboradores más allegados. La pugna entre estos dos bandos, desencadenó la denominada *Guerra Federal* (1898-1899)⁶⁰, que llevó a una guerra civil entre Chuquisaca y La Paz y provocó el cambio de la Sede de Gobierno. Este hecho tuvo consecuencias económicas y políticas de mayor exclusión aún para los indígenas, porque los liberales organizaron una sociedad excluyente, aplicando leyes y políticas de mayor privatización y fomentando la expropiación de tierras de comunidad.

⁵⁹ Gregorio Pacheco ocupó la presidencia de Bolivia entre 1884 y 1888, derrotando a los conservadores y liberales de la época. Aniceto Arce fue presidente de la república entre 1888 y 1892. El despegue de la minería de la plata en el XIX tiene que ver con los esfuerzos de estos presidentes quienes marcaron el año 1856 como el más importante en la consolidación de la plata a partir de tres empresas claves, la sociedad del Real Socavón de Aramayo, la Compañía Guadalupe (Oploca) de Pacheco y la más importante de las tres, la Compañía Huanchaca de Bolivia de Arce (Huanchaca llegó a tener en 1877, 1.567 obreros y más de 10.000 indios para el transporte y trabajos complementarios). Con altos niveles de ley de mineral, la explotación de estas tres grandes minas cubrió una parte mayoritaria de la producción total de plata del país. El estado boliviano recibía un pago de 0,80 cts. de peso por marco de plata exportado, lo que representaba para el erario entre 180.000 y 300.000 pesos por año según la producción, sustituyendo los ingresos del tributo indígena

⁶⁰ Varios factores explican la confrontación que en los hechos fue una guerra civil. Por el desgaste de los gobiernos conservadores tras casi 20 años de administración, a ello se sumó la popularidad creciente de los liberales, que estaban cansados de esperar una transmisión pacífica en el mando de la nación y porque habían sufrido más de una vez la manipulación de los resultados electorales en manos de los conservadores. Finalmente la realidad socioeconómica de Bolivia mostraba un desequilibrio de los centros de decisión.

Este enfrentamiento estuvo liderado por José Manuel Pando, jefe del Partido Liberal (1894), quien buscó el apoyo y engañó al Cacique Zárate Willka, jefe de los indios aymaras, proponiéndole una Revolución Federal. Pero en realidad, cuando tomaron el poder y trasladaron la sede a La Paz, cambiaron el slogan por La Revolución es *Liberal*, no *Federal*. A Willka se le otorgó el grado de "Coronel" del Ejército.

No obstante, cuando el líder comunero le apoya en la guerra, le exige tres condiciones: 1) Liberación de los colonos, 2) Participación de los quechuas y de los aymaras en el gobierno y, 3) Devolución de las tierras comunales. Atendiendo a su respuesta, Pando le promete:

"... Willka -le dijo- te doy el grado de Coronel; levanta al indio; destruye al blanco del Sud (al blanco alonsista). Cuando derrotemos al Ejército Constitucional, yo seré Presidente y tú serás el Segundo Presidente de Bolivia. Y devolveremos la tierra al indio; la tierra que le ha arrebatado el Gral. Melgarejo". (Guarachi, 2005)

En el transcurso de la guerra, Willka logra el importante triunfo militar en la batalla de Caracollo, emitiendo un manifiesto, conocido como "*La proclama de Caracollo*", y en el que se enuncia:

- 1.- *"... deseamos hallar la regeneración de...Bolivia."*
- 2.- *"los indígenas, los blancos nos levantaremos a defender nuestra República de Bolivia...que quiere apoderarse... vendiéndonos a los chilenos"*
- 3.- *"...deben respetar los blancos o vecinos a los indígenas, porque somos de una misma sangre e hijos de Bolivia, deben quererse como*

hermanos con los indianos... hago prevención a los blancos... para que guarden el respeto con los indígenas..." (Guarachi, 2005)

Poco después y presa de la treta de Pando, el Cacique Zárate fue apresado junto con varios de sus aliados. Salió de la cárcel en condiciones no esclarecidas, pero finalmente fue asesinado en la localidad que lleva el nombre de "*Imilla Imilla*", paradójicamente, la localidad donde había nacido. Sus tierras, así como las de las comunidades aledañas les fueron arrebatadas por su ex aliado el presidente Pando, militante del partido Liberal y luego fundador del Partido republicano. En la actualidad es reconocido como uno de los grandes ideólogos del movimiento indígena.

Así, la llamada *Guerra Federal* reveló la magnitud del despojo de tierras indígenas del altiplano, con sus valles y bosques y la consolidación de los terratenientes en el oriente boliviano. Las relaciones de dominación y la negación de los derechos a la mayor parte de la población, hace imposible hacer referencia en este periodo a una *ciudadanía intercultural*, ni nada cercano a ello.

Durante ese mismo periodo, en la zona denominada como Tierras Bajas, en el Oriente Boliviano, se llevó a cabo el segundo hito histórico que nos interesa analizar. Se trata de una importante batalla a la que yo hemos hecho referencia en nuestra investigación: la "*Batalla de Kuruyuki*". En ella, los hacendados en alianza con el gobierno, asesinaron a más de seis mil indígenas. Así, durante el siglo XIX, el

Oriente Boliviano marcó un periodo de insurrecciones y derrotas que provocó el exterminio y la subordinación de la población indígena.

Estos dos hechos históricos que hemos señalado, la Guerra federal y la Batalla de Kuruyuki, marcan dos hitos de extrema importancia en el fortalecimiento del movimiento indígena del Siglo XIX y principios del XX. Es pues, a partir de estas dos grandes derrotas, cuando el movimiento indígena quedó parcialmente inmovilizado hasta mediados del Siglo XX, cuando la Revolución Nacional de 1952⁶¹ esgrimiría un nuevo escenario político y social donde se incluye al proyecto de nación a los *indios* pero con la denominación de *campesinos*.

Así, la identidad indígena pasó a ser una imagen borrosa (Postero, 2009) y, en algunos casos se desvaneció a través de la asimilación y el

⁶¹ La Revolución Nacional es un hito en la historia de Bolivia (Abril de 1952), cuyos orígenes se remontan en la Gran Depresión (que debilitó a la Gran Minería) y la derrota de Bolivia en la Guerra del Chaco (que demostró el agotamiento político de los partidos tradicionales). En los tres días intensos de guerra civil donde murieron 600 personas, ganó la insurrección popular desplomando al viejo régimen e iniciando la revolución más importante de América Latina, después de la mexicana y antes de la cubana. Sus principales medidas fueron la nacionalización de las Minas de Estaño, hasta entonces en manos de tres magnates (Patiño, Hoshild y Aramayo), la Reforma Agraria que eliminaba toda forma de latifundio bajo el lema "*La tierra es de quien la trabaja*" devolviendo la tierra al sector campesino (proceso que sigue vigente hasta la fecha), el establecimiento del voto universal (negado hasta entonces a mujeres, campesinos e indígenas) y; por último, la promulgación del nuevo Código de la Educación, dictado el 20 de enero de 1953, que determinó modificaciones importantes en la estructura educativa boliviana. Se instauró la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza primaria y se puso énfasis en el sistema escolar campesino con el incremento de núcleos escolares y normales rurales. Además se inició un programa de alfabetización. Hasta ese momento y según el censo de 1950, el 69,5% de la población adulta era analfabeta y el 83% de la población escolar no asistía a la escuela. (Sandoval I., 1999, pág. 289). Así, la Revolución de 1952, más allá de que pudo haber sido una medida acertada o equivocada, se constituye en un hecho fundamental en la historia de Bolivia, sin la cual se hace difícil comprenderla.

mestizaje. Patzi (citado en Postero) propuso con mucho acierto que en vez de formar *ciudadanía de igualdad*, la revolución de 1952 terminó conformando una Bolivia “*estructurada en forma de anillos jerárquicos, es decir, una estratificación social sobrepuesta sobre una base étnica*”. Estos antecedentes históricos previos, que condicionaron la sociedad boliviana de la época, nos permiten el poder comprender mejor cuáles han sido los principales hitos en la educación indígena boliviana.

6.1.1. La educación indígena en Bolivia: educación y asimilación

Según un estudio llevado a cabo por Guillermo Lora, Juan P. Bacherer, Elena Gentino, Vilma Plata⁶², en Bolivia la preocupación y fundamentación de una educación indígena aparece con mucho retraso en el pensamiento político.

Siguiendo los resultados del estudio antes citado, durante la época de la Independencia (1825) no se llegó a esbozar una educación indígena ni nada parecido a ello. El primer antecedente se encuentra a finales del siglo XIX, cuando el presidente de la república, Narciso Campero (1879-1884), militar y político, comienza a preocuparse por la educación indígena. Fue pues, el precursor de esta educación, a través del proyecto que denominó “Gran Escuela Central” donde planteaba,

⁶² Guillermo Lora, fundador del Partido Obrero Revolucionario (POR) y sus seguidores, realizaron el estudio denominado: *Sindicalismo del Magisterio (1825-1932) - La escuela y los campesinos - Reforma Universitaria (1908-1932)*; donde hacen un valioso compendio sobre el pensamiento que los principales pensadores y presidentes de Bolivia plantearon a lo largo de esos periodos de tiempo.

(...los centros educativos) *serían “destinados a dar la instrucción y educación posibles a los jóvenes y niños de la raza aborigen, que yace hasta nuestros días sumida en la ignorancia y la miseria, y sujeta a pagarnos un tributo, a nosotros que precisamos de republicanos y que invocamos a cada paso la Libertad... Si esos infelices, dejando de ser tratados como bestias de carga, recibiesen una instrucción bien entendida, producirán indirectamente al Estado, con su industria, doble o triple renta de la contribución que hoy pagan directamente, ellos solos, con escándalo aun de los pueblos que no se jactan de democráticos”* (Lora, Plata, Bacherer, & Gentino, 2003, pág. 1)

El planteamiento, de lejos; no significaba una preocupación por el sector indígena, sino más bien, la concepción del indígena como un productor en favor del gobierno. Esta visión no cambió durante todo el Siglo XIX. Se encuentra inclusive, notas de políticos de la época con visiones mucho más etnocentristas que la anterior, como en el caso de Casimiro Corrales que declaraba en 1870:

“Si el indio hablase nuestro idioma, sería franco, sincero y desembarazado con nosotros; porque el continuo trato y comunicación con los que hablan el idioma nacional, sería un constante aprendizaje para él, así se instruiría fácilmente.. Entonces el indio dejaría la estrechez de su modo de vivir, abandonaría su natural timidez y apocamiento, y aspiraría a otra vida, a otros goces y a otras comodidades; y entonces conocería sus derechos y obligaciones correlativas, y ya no será la mercadería de explotación del párroco, de las autoridades y del patrón: entonces, comprendiendo que tiene los mismos intereses, derechos, garantías y porvenir que nosotros, trabajaría con agrado por elevarse como pueden hacerlo los demás.

Es tiempo de divorciar al indio, con sus tradiciones, su fanatismo, su abyección, con su ignorancia, rompiendo los diques que lo tienen alejado de nosotros y que detienen su progreso y civilización. Es tiempo de sacarlo de su triste condición, instruyéndolo y

enseñándole a conocer las ventajas de la libertad". (Lora, Plata, Bacherer, & Gentino, 2003, pág. 1)

La idea de Casimiro Corrales era la de "instruir" a los indígenas a partir de la asimilación de estos a la "vida civilizada" del país, bajo la premisa de que la mejor forma de liberarlos (a ellos, a los "otros"), se fundamentaba en que fueran como "los blancos", perdiendo sus raíces culturales. En esta línea, explicaremos a continuación la primera experiencia de educación indígena en Bolivia.

6.1.2. El nacimiento de una educación Indígena: las escuelas "ambulantes"

En la Asamblea Constituyente de 1871, Agustín Aspiazu⁶³ proponía la devolución de la tierra y la lengua. En la práctica, la idea era *hacer de los pobres indios ciudadanos como nosotros* (Lora, Plata, Bacherer, & Gentino, 2003, pág. 3). Esta visión no cambió y más bien se profundizó con los liberales en el poder, quienes veían la importancia de la alfabetización en el sector indígena por cuanto constituye un requisito importante para el óptimo funcionamiento de la producción capitalista. Por ello,

⁶³ Agustín Aspiazu (1826 -1897) fue enciclopedista, poeta y abogado. Autor de poemas que publicó en periódicos. Erudito, publicó libros sobre física, medicina, astronomía y geografía. Creó el Centro de Estudios Jurídicos, que posteriormente se convertiría en el Colegio de Abogados. Presidente de la Corte Superior de Justicia de La Paz. Profesor y docente universitario. Ministro de Guerra en 1976 y Ministro de Instrucción Justicia y Cultura. Rector de la Universidad Mayor de San Andrés de la ciudad de La Paz, durante dos mandatos.

“El liberalismo se empeñó por efectivizar la alfabetización de los indígenas. En 1905, mediante Ley de 11 de diciembre, se estableció un premio pecuniario para impulsar el establecimiento de escuelas rurales de primeras letras:

“Artículo 1º. Todo individuo que hubiere establecido de su cuenta particular una escuela de primeras letras en centros poblados por indígenas o en lugares apartados de las capitales de cantón y vice cantón, tendrá derecho a una recompensa pecuniaria anual de veinte bolivianos por cada alumno, de cualquier sexo, que llegare a saber leer; escribir, las cuatro operaciones de aritmética, la doctrina cristiana y hablar en español.” (Lora, Plata, Bacherer, & Gentino, 2003, pág. 7)

Así, en este periodo, el partido liberal fijó premios pecuniarios para los alfabetizadores de “indígenas” y el establecimiento del sistema de *maestros ambulantes* para el agro, constituyen los primeros esfuerzos serios, que concluyeron en la frustración, encaminados a la masiva alfabetización de los campesinos.

“La Resolución de 22 de julio de 1907 dio comienzo a las Escuelas Ambulantes Campesinas, a cuya inauguración concurrieron el Presidente y los Ministros a la población de Ayo Ayo, donde se concentró gran cantidad de campesinos para oír de boca del Presidente de la República su preocupación por el mejoramiento de las condiciones generales del campesinado y por la elevación de su nivel de trabajo mediante el alfabeto” (Suárez, 1963)

De esta forma, las “*escuelas ambulantes*” avaladas por el Gobierno liberal de Ismael Montes, acorde con sus planes de modernización del país, consistían en escuelas rurales de “*instrucción rural*”. Al frente se nombró un inspector general de instrucción primaria en provincias. En la práctica solo llegaron a conformarse cuatro centros de

educativos que funcionaban de manera caótica, al margen de todo control y de forma más simbólica que real.

Sin embargo, al margen de la iniciativa gubernamental, y de forma paralela, existían profesores indígenas que recorrían diversas zonas rurales, intentando impartir docencia,

“En verdad, las escuelas indígenas deben ser vistas como una forma más de resistencia comunitaria, en tanto y en cuanto la búsqueda de instrucción y la necesidad de apropiarse de la lectura, la escritura y del idioma castellano estaban ligados a la defensa de sus tierras” (López, 2005, pág. 65)

Una de estas experiencias de educación “ambulante” se dio en Jesús de Machaca, desencadenando una de las masacres más tristes de la historia nacional. Sucedió en marzo de 1921, cuando el ejército apresó y exterminó a los líderes del movimiento indígena, sobre todo a los que estaban ligados al proyecto educativo de la comunidad.

Otras experiencias educativas similares se dieron en Potosí y en Oruro y todas tuvieron desafortunadamente, finales similares. Pero dentro de esta triste sucesión de acontecimientos, merece la pena destacar el trabajo realizado por Avelino Siñani⁶⁴, quien desde la primera década

⁶⁴ La actual ley de Educación promulgada por el Presidente Evo Morales, lleva el nombre de Avelino Siñani y de Elizardo Pérez, en honor a estos hombres que impulsaron la educación indígena en las Tierras Altas. Avelino Siñani (1881 – 1941), nacido en Warisata (lugar donde, también en honor a su obra, funciona la Universidad Indígena Aymara). Sus primeros estudios formales los realizó en forma clandestina, ya que en esa época no se permitía que los indígenas ingresasen en la escuela formal. Realizaba el viaje hasta Huarina, a muchos kilómetros de su hogar para aprender a leer y escribir con el que fue su profesor Melchor Yujra y posteriormente con el hijo de éste. En su juventud completó sus estudios con el padre del Dr. Alberto López

del S. XX luchó por la educación indígena, primero desde estas escuelas clandestinas y posteriormente, desde las permanentes.

Pese a los logros obtenidos, estas experiencias fueron duramente criticadas y perseguidas. Enrique Finot, uno de los máximos representantes de la literatura boliviana del Siglo XX, escribía en 1947:

“Las escuelas ambulantes: He ahí otra innovación que ha servido durante mucho tiempo para representar la comedia de la educación del indio (...) La educación del indio necesita, fuera de una gestación laboriosa para la organización de un plan definido, del establecimiento de escuelas especiales, encomendadas a personas bien preparadas y perfectamente penetradas del papel que deben jugar esos planteles y del fin que deben perseguir (...) El indio, cuando sepa leer y escribir, no será más civilizado que en la actualidad, tanto más si se considera la tendencia manifestada durante largo tiempo de enseñarle a leer en su propia lengua, en aymara o quichua (...) Por otra parte, el indio letrado y no educado, tiene que perder todo valor social, convirtiéndose más bien en un factor pernicioso para la vida política de la nación, desde el

Mendoza. Entre 1904 y 1909, se puso a la tarea de enseñar a los demás indígenas de su comunidad a leer y escribir, lo que le valió la persecución de las autoridades y su encierro temporal. Cuando salió libre, continuó nuevamente con su tarea. En las elecciones de 1909, uno de los diputados por el Partido Liberal Ramón Gonzales en su afán de conseguir más votos, se enteró del trabajo y del grupo de enseñanza que tenía Siñani. Se trasladó hasta Warisata y les ofreció pagar dos pesos a cada uno para que votasen a favor de los liberales. Oferta que no fue rechazada. Siguiendo esta política, fue invitado por el gobierno de Montes para que captase más votos ofreciéndole dinero, ropa y casa. Siñani se negó al acuerdo, más bien pidió un profesor y se designó, de esta manera a Eduardo Pérez, al que siguieron varios otros. La tarea de Siñani se ampliaba más al asistir a sus clases los indígenas de las comunidades cercanas. Las autoridades criollas de Achacachi, nuevamente lo persiguieron y lo encarcelaron, saliendo libre al poco tiempo. Sus cooperadores también fueron perseguidos, incluso algunos historiadores afirman que su hermano fue condenado a 10 años de cárcel sólo por portar material educativo y que fue obligado a arrastrar cadenas de una arroba desde Achacachi hasta Sorata siendo flagelado en el camino.

momento que puede ser explotado como elemento electoral inconsciente.

“El indio, a nuestro modo de ver, necesita antes que una instrucción superficial y de artificio, una sólida educación encaminada a transformar su carácter, sus costumbres y su misma mentalidad. Y eso no podrá jamás conseguirse enseñándole a leer, a contar y a recitar la doctrina cristiana. El indio tiene que ser educado en un medio adecuado para despertar sus facultades, para cultivar sus energías latentes, para sugerirle hábitos de vida superior e intensa. Y eso no podrá realizarse jamás gracias a la acción de los maestros ambulantes, aves de paso que no llegaron jamás a darse cuenta de su verdadera misión, y que se consideraron muy felices cuando, al cabo de cierto tiempo, pudieron presentar a examen algunos indígenas capaces de leer el silabario de corrido” (Finot, 1943)

Enrique Finot, tenía una visión revolucionaria para la época, sin embargo no logró ver los frutos que estas experiencias forjaron en el movimiento indígena. Algo que sí ocurrió, posteriormente, cuando se creó la “Escuela indígena de Warisata”, a la que haremos referencia más adelante.

6.1.3. Primer Estatuto de Educación Indígena

José Luis Guerra, presidente de Bolivia durante los años 1917 a 1929, por el partido Republicano, decretó en 1919 el estatuto de “*Educación Del Indio*”. Estatuto que en su párrafo introductorio declaraba:

“Que es necesario establecer normas fijas y bien determinadas, dentro de las cuales se desarrolle la educación de la raza indígena, problema que constituye una de las exigencias primarias de la vida nacional”.

Bajo esta premisa el Decreto planteaba en su Art. 1°:

La, educación de la raza indígena en Bolivia, se efectuará desde la fecha en tres clases de institutos, sostenidos por el Estado; las a) Escuelas elementales; b) Escuelas de trabajo; y, c) Escuelas Normales Rurales.

Tal como se especifica a lo largo del estatuto, a la primera clase corresponderán las escuelas fundadas con el objeto

de inculcar en el alumno el idioma castellano, las aptitudes manuales, como preparación de oficios, y las nociones indispensables para la vida civilizada; a la segunda los institutos cuyo objeto es despertar sólidas aptitudes para el trabajo y dar al indígena boliviano la capacidad de desenvolverse con éxito en el medio en que vive, constituyéndolo en un factor de avance y riqueza colectivos; y a la tercera los institutos cuyo fin es graduar maestros eficientemente preparados para la enseñanza en las escuelas elementales de indígenas.

Asimismo, en el Art. 2° se instituye que las escuelas elementales funcionarán en centros de población indígena (comunidades, caseríos, *aillos*⁶⁵, cantones), serán distribuidas conforme a las partidas del Presupuesto Nacional y puestas siempre bajo la dirección de maestros titulados en "Escuelas Normales".

Como puede observarse con claridad, la filosofía del siglo anterior continúa aún vigente. Lo más destacable es que la educación indígena,

⁶⁵ Las cursivas son nuestras. El aillo o "ayllu" es la agrupación de familias que se consideraba descendiente de un pasado común, real o supuesto. Es una comunidad familiar extensa, típica organización de la región andina donde existe una propiedad común y donde el trabajo es colectivo y comunitario.

entra en la agenda nacional como una cuestión de interés, pese a la visión claramente paternalista y de asimilación cultural de la época. Así, entre 1907 y 1931, el Estado creó las condiciones para que las escuelas indígenas se construyeran dentro de un marco legal que permitiese que cualquier comunidad con una población en edad escolar de 30 alumnos pudiera instalar una escuela con un profesor.

6.1.4. La experiencia de la escuela indígena de Warisata

“...en Warisata el indio es un ser humano. En sus arcadas amplias y hermosas se pasea, dueño y señor de su cultura, de su pensamiento, de su espíritu. No existe en el recinto severo más disciplina que la instituida por el voto común de sostener la obra, de vivificar la escuela” (Pérez, 1934), en (Educa Bolivia, 2006)

Durante la presidencia de Daniel Salamanca⁶⁶ en medio de la depresión económica por la que atravesaba el país y la Guerra del Chaco, surgió una de las iniciativas más importantes para la educación indígena en Bolivia: la denominada “*Escuela de Warisata*” o la “*Escuela Ayllu*” el 2 de agosto⁶⁷ de 1931.

⁶⁶ Fue ministro de hacienda de José Manuel Pando. En 1931 ganó las elecciones y accedió al mando cuando contaba con 62 años. Fue radicalmente anticomunista y condujo a Bolivia a la Guerra del Chaco. En 1934, fue derrocado por los altos oficiales que conducían la Guerra. Murió poco después, el 17 de julio de 1935, a los 66 años en su ciudad natal, Cochabamba. Muchos consideran que fue un presidente funesto por las consecuencias que trajo la Guerra del Chaco (donde Bolivia perdió 243.500 km² de territorio).

⁶⁷ Es interesante apuntar que años después, el 2 de agosto de 1953 el Gobierno de Víctor Paz Estenssoro decretó la Reforma Agraria, razón por la que se denominó a ese día: “*Día del Indio*”. En el gobierno de Evo Morales, en el año 2009, se inauguran oficialmente las actividades académicas de las Universidades Indígenas y en 2011, este mismo gobierno le da una nueva nominación a ese histórico día como el “*Día de la liberación política y de la*

La tradicional visión de la educación indígena, tomó un rumbo nuevo con la obra del gran pedagogo Elizardo Pérez, maestro y verdadero precursor de la educación. Pérez cambió radicalmente la visión de la educación indígena. Dijo que ésta debía nacer de la realidad del campo y de lo más importante de la cultura aymara y quechua cuyo compromiso central estaba basado en la liberación del indio a partir de la noción de la “*Escuela Ayllu*” que consistía en enfocar el currículo y estructura organizativa de los centros educativos en la sociedad indígena y sus tradiciones. La “*Escuela Ayllu*” concebía una educación basada en el trabajo productivo,

...aquella que se autoabastece por el taller y la tierra, dejando establecido que la peculiar organización del trabajo colectivista en los Andes, y sus consecuentes expresiones culturales, fueron un brote de las necesidades, por lo tanto donde era impensable otra forma de vida que no fuera colectiva y no se sostuviera por la “ley del esfuerzo” (Educa Bolivia, 2006)

Es interesante resaltar la noción de lo colectivo, ligado a lo “*comunitario*” porque tal como el mismo Elizardo Pérez señalaba en ese entonces,

“...el indio, al realizar esta obra, no ha hecho sino obedecer sus hábitos ancestrales de trabajo cooperativo” (Pérez, 1934). En fuerte contraste con la educación formal y académica que planteaba el gobierno con la política de castellanización impuesta por Juan Misael Saracho a principios de siglo, el modelo warisateño se

liberación económica”, para significar la aprobación de cuatro decretos reglamentarios de la Ley de la Revolución Productiva.

orientaba mucho más a las necesidades culturales, sociales y económicas de las comunidades indígenas”.

Los principios de esta primera escuela indígena se cimentaban sobre las bases filosóficas de la sociedad Aymara. El planteamiento central radicaba en la idea de que el educando debe aprender para y en la vida. Esto significa que la escuela se constituye desde y para la comunidad, acorde con sus necesidades productivas (agrícola, pecuaria y artesanal) y comunitarias. Es una educación para la vida, en su lengua. Es un rescate de la cosmovisión.

Un aspecto interesante a tener en cuenta, lo constituye el hecho de que,

“Se adelantó al actual planteamiento de la interculturalidad en la gestión educativa (...) en la concepción comunitaria y sus valores culturales propios...Su fin último, la liberación india y el restablecimiento de la cultura andina destruida por la colonización europea” Quiroga: 1988: 16, en (López, 2005, pág. 70)

Otro aspecto que cabe resaltar es que en Warisata se instauró el consejo de Amautas, sabios indígenas, que participaba en la toma de decisiones de lo que se hacía en la escuela. Más adelante se verá que esta es la forma en que los movimientos indígenas conciben la universidad indígena.

“El primer paso dado por el profesor Pérez fue reunir al elemento indígena para exponerle la trascendencia de la obra que se quería realizar y como domina la lengua aimara, en el propio idioma de ellos los invitó a que lo ayudaran en los trabajos materiales que

*iban a emprender [...] inició los trabajos de construcción el 2 de agosto de 1931”.*⁶⁸

Esta experiencia, desarrollada entre 1931 y 1934 llegó a implementar veintidós escuelas seccionales, donde la escuela principal tenía inclusive un internado. Así, los estudiantes una vez que terminaban la educación básica, se trasladaban al internado. Esta experiencia fue replicada en otras localidades (López, 2005), como *Canasmoro (Tarija)*, *Caiza (Potosí)*, *Llica (Potosí)*, y *Jesús de Machaca (La Paz)*. Luego en esas comunidades se abrieron escuelas normales para formar maestros rurales, bajo la premisa de Elizardo Pérez de capacitar indígenas para la formación de indígenas, como una etapa culminante de este proceso.

*Elizardo Pérez concebía este sistema como una extensión de la antigua Marka*⁶⁹. *En la escuela central se reunían todos los profesores calificados disponibles, de manera que pocos maestros podían atender el mayor número posible de estudiantes; asimismo, este sistema posibilitaba que los profesionales de la escuela central supervisasen el trabajo de los profesores de seccionales.* (Educa Bolivia, 2006)

Este gran paso en el ámbito educativo, fue despertando el recelo de los hacendados del lugar porque en torno a la escuela se fue generando la organización sindical que cuestionaba su situación de opresión. Así el

⁶⁸ Tomado de: «La escuela indígena de Warisata». Trabajo presentado por Adolfo Velasco durante el Primer Congreso Indigenista Interamericano, México, 1940. Introducción y selección de Jorge Tinajero B., investigador del CREFAL.

⁶⁹ La “Marka” es un espacio territorial mayor que aglutina a varios “ayllus”

consejo de Amautas⁷⁰ que dirigía Warisata, fueron expulsados y privados de su salario, las escuelas fueron saqueadas y destruidas por el mismo gobierno y los gamonales.

Fue una época de gran cambio social. Víctor Paz Estenssoro llevaba a cabo la ya mencionada Revolución Nacional de 1952, donde se decreta el voto universal, la nacionalización de las minas y otras medidas de corte populista, empero se continúa con la negación del indio y más bien, se intenta una “campesinización”. Es decir, se subsume al indio en la clase/categoría “campesino”.

Sin embargo, pese a estos hechos y al cierre de la Escuela de Warisata, esta experiencia marca un hito muy importante en la educación indígena en Bolivia. El modelo de la ya mencionada “Escuela Ayllu” ha tenido un impacto tan importante, que la actual Ley de Educación se denomina “Avelino Siñani” y “Elizardo Pérez” como homenaje a la gran labor de estos educadores indígenas, pero además, las principales bases pedagógicas también han sido rescatadas y se están implementando en la actualidad en Bolivia.

6.1.5. Reivindicaciones en el ámbito educativo indígena de mitad de siglo XX

Una vez cerrada la Escuela de Warisata, el movimiento indígena no cesó en su demanda de una educación indígena. En 1955 y como

⁷⁰ Se denomina “Amautas” (vocablo quechua que significa *maestro o sabio*). Son aquellas personas que se dedicaban a la educación formal de los hijos de los nobles y del Inca.

resultado de la efervescencia de estas demandas y de iniciativas de apropiación de la escuela, se dicta el ***Código de la Educación Boliviana***. Esta fue la primera iniciativa del Estado en relación al apoyo a los principios que pregona; principalmente lo relacionado a la extensión de la educación a las grandes mayorías indígenas y campesinas, aunque en el fondo intentaba "*desindigenizar*" a los indígenas y convertirlos en campesinos. (López, 2005)

Hasta 1960 el movimiento indígena estuvo prácticamente invisibilizado del acontecer político del país. En 1960, algunos grupos reclamaban al gobierno las nuevas formas de pongueaje y exigían el ejercicio real de ciudadanía.

La década de los 70 fue especialmente importante. En el contexto Internacional, los movimientos indígenas se congregaron en la isla de Barbados en julio de 1977. Allí líderes, dirigentes indígenas de América Latina y antropólogos no indios; quienes luego de realizar un análisis de la situación en la que se encontraba la población y los pueblos indígenas en la región, formularon un documento denominado la II Declaración de Barbados (La primera se hizo en 1971 en la primera reunión).

El citado documento denunciaba la dominación *física*, expresada en el despojo de la tierra, en la explotación a nivel nacional e internacional y *cultural*, expresada en la imposición de una cultura occidental como si fuera de más alto desarrollo, en tanto que "la cultura propia no era

considerada cultura, sino el nivel más bajo de atraso que debe superarse”.

Por ello, afirmaban,

“...es necesario conservar y reforzar las formas de comunicación internas, los idiomas propios, y crear a la vez un medio de información entre los pueblos de diferentes idiomas, así como mantener los esquemas culturales básicos especialmente relacionados con la educación del propio grupo” (Declaración de Barbados II, 1977)

En esa década, Bolivia, al igual que muchos países de la región se encontraba en un periodo político de dictadura, dirigido por Hugo Banzer Suárez. En 1973, se llevó a cabo una reunión entre los movimientos indígenas –mayoritariamente aimaras- de ese entonces, estudiantes y profesores, en la localidad de Tiahuanacu⁷¹, dando origen al denominado “*Manifiesto de Tiahuanacu*”, en donde se describe y denuncia que:

“es necesario conservar y reforzar las formas de comunicación internas, los idiomas propios, y crear a la vez un medio de información entre los pueblos de diferentes idiomas, así como mantener los esquemas culturales básicos especialmente

⁷¹ Tiahuanacu o Tiahuanaco es un antiguo complejo arquitectónico y actual yacimiento arqueológico de Bolivia, ubicado en el Altiplano de Bolivia a 20 km. Del lago Titicaca en el departamento de La Paz. Ha sido la cuna de una de las culturas más antiguas del continente. En la actualidad es centro ceremonial y fue el recinto donde el actual presidente Evo Morales, asumió el mando presidencial en 2006.

relacionados con la educación del propio grupo” (Declaración de Barbados II, 1977)

Sobre la educación, manifestaban que:

“ La escuela rural por sus métodos, por sus programas y por su lengua es ajena a nuestra realidad cultural y no solo busca convertir al indio en una especie de mestizo sin definición ni personalidad, sino que persigue igualmente su asimilación a la cultura occidental y capitalista. Los programas para el campo están concebidos dentro de esquemas individualistas a pesar de que nuestra historia es esencialmente comunitaria. El sistema cooperativo es connatural a un pueblo que creó modos de producción en mutua ayuda como el ayni, la minka, yanapacos, camayos...La propiedad privada, el sectarismo político, el individualismo, la diferenciación de clases, las luchas internas nos vinieron con la Colonia y se acentuaron con los Regímenes Republicanos. La Reforma agraria está concebida también dentro de ese esquema” (Manifiesto de Tiahuanacu)

En la línea de Fausto Reynaga, *“Todo intento de europeización o de “yanquización” como se ha querido hacer a través de la educación y de la política, no será más que un nuevo fracaso. Todo movimiento político que realmente quiera ser liberador para el campesinado deberá organizarse y programarse teniendo siempre en cuenta nuestros valores culturales”*. En definitiva, es una posición indigenista, de reivindicación en un periodo políticamente duro por la fuerte relación del gobierno con los países del “centro”, en palabras de Cardoso y Faletto.

Se exigía una educación que trascendiera del esquema monocultural, estableciéndose un plurilingüismo, acorde a sus principios y valores culturales. En la década de los ochenta, las demandas giraban en

torno a los recursos Naturales (manejo, preservación, derechos de las comunidades en las decisiones sobre su explotación) y la educación. Finalmente, en los años noventa, el eje giraba en torno a la concepción de la tierra- territorio y la defensa de los recursos no renovables. (López, 2005)

En 1985 La Confederación nacional de Maestros de la Educación Rural de Bolivia (CONMERB) plantea una propuesta de educación intercultural bilingüe como parte del proyecto de educación descolonizadora a nivel primario para la superación y liquidación definitiva de la educación colonialista.

En esa misma década, en 1988, la Central Obrera Boliviana propone un proyecto educativo Popular que luego se presenta al congreso en el año 1992. Se reconoce la realidad multicultural y plurilingüe de Bolivia y se denuncia la opresión que se ha sufrido durante siglos. Se plantea una educación Intercultural y bilingüe como una educación descolonizadora de connotación esencialmente política y no solo pedagógica, según argumentaba la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), que había reclamado en 1991.

Se puede observar entonces, que las reivindicaciones indígenas del siglo XX, han estado centradas, como ya señalábamos anteriormente, en las demandas de *tierra – territorio (donde incluimos también el estudio de los recursos naturales), ciudadanía, y educación*. El punto culminante de estas reivindicaciones se dio en la llamada “Marcha por el territorio y la Dignidad” en el año 1990. Esta gran marcha que

movilizó a los movimientos indígenas de toda Bolivia, coadyuvó a la organización de varias naciones indígenas, principalmente las de Tierras Bajas, obligando al gobierno de Jaime Paz Zamora a ratificar el Convenio 169 de la OIT y a otorgar tierras, aunque sin respaldo legal.

Este hecho tuvo un gran significado simbólico porque salía a relucir, por primera vez, la magnitud de la problemática indígena y además porque lograron articularla al movimiento de todos los países del área. Fue como montar una gran plataforma de lucha acallada e invisibilizada, durante toda la etapa republicana.

A partir de aquí, se da una sucesión de hechos encadenados, de destacada importancia, que comienza con la modificación de la Constitución Política, en 1994, a través del artículo que declara al Estado Boliviano como “pluricultural” y “multiétnico”. Pero esto no es suficiente. Las demandas históricas de las naciones indígenas estaban enmarcadas en un proyecto político global, altamente ideologizado.

Con esta visión se aprueba el ***Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (1988 – 1994)*** con el impulso que las CONMERB, CSTUCB, APG, UNICEF Y EL MEC despliegan entre 1988 – 1994 y las acciones para el Proyecto EIB, cuyo eje es la lengua planteando además como fines, “*el fortalecimiento de las identidades indígenas; el desarrollo de la solidaridad y trato igualitario entre nacionalidades...*” Además propone un currículo bilingüe,

intercultural, integrado, productivo, comunitario y flexible, dentro del marco de la ley de 1955 de corte anti indígena. No se menciona el término de descolonización. El centro de esta educación está en la interculturalidad.

Lo anterior fue posible gracias a la promulgación de la tan esperada *Reforma Educativa de 1994: Ley de Reforma Educativa 1565*. En ella, se promueve el cambio en la CPE, donde se reconoce en su primer artículo, la diversidad cultural del país “multiétnico y pluricultural”, señalando, además, que la educación “es democrática porque la sociedad participa activamente en su planificación, organización, ejecución y evaluación para que responda a sus intereses, necesidades, desafíos y aspiraciones”. Se incorporan dos de las demandas y/o propuestas educativas del movimiento indígena y popular: la educación intercultural bilingüe y la participación social, pero DESLIGÁNDOLAS DE LOS OBJETIVOS POLÍTICOS con los que inicialmente estaban articulados

Diez años después, surge el Bloque Educativo Indígena (2004) como nuevo actor en el escenario de la educación boliviana. Durante el proceso de evaluación de la reforma educativa, elaboran la propuesta para la educación indígena “hacia la autodeterminación ideológica, política territorial y sociocultural”.

Criticar la EIB y de participación porque no responde a las formas educativas desde la visión de las naciones originarias, es decir, desde la construcción de un nuevo estado y un sistema educativo plurinacional, pluricultural y plurilingüe. La cuestión de fondo es que

ambos componentes, Interculturalidad y participación sean *políticas públicas*. Además, se saca a luz pública el trasfondo político del movimiento indígena ya esbozado desde los ochenta.

Finalmente, el gobierno de Evo Morales, presentó en 2006 el Anteproyecto de Nueva ley de educación “*Avelino Siñani y Elizardo Pérez*”, aprobado por el Congreso Nacional de Educación en Sucre en julio de 2006, donde participan más de 700 delegados. Se analiza el colonialismo europeo y su impacto en la educación, así como el sometimiento de los pueblos indígenas. Se destaca que la educación es una función del estado y que la educación es descolonizadora, comunitaria, integracionista, laica, intracultural, intercultural, plurilingüe, productiva y territorial, científica, técnica y tecnológica.

En este sentido, la intraculturalidad promueve la cohesión y el fortalecimiento de las naciones indígenas y la interculturalidad la simetría de saberes. Es pues, un proceso de construcción gradual y conflictiva, donde se construye el fenómeno de la descolonización, en el seno del movimiento indígena boliviano. (Consejos Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia., 2009, págs. 18-26)

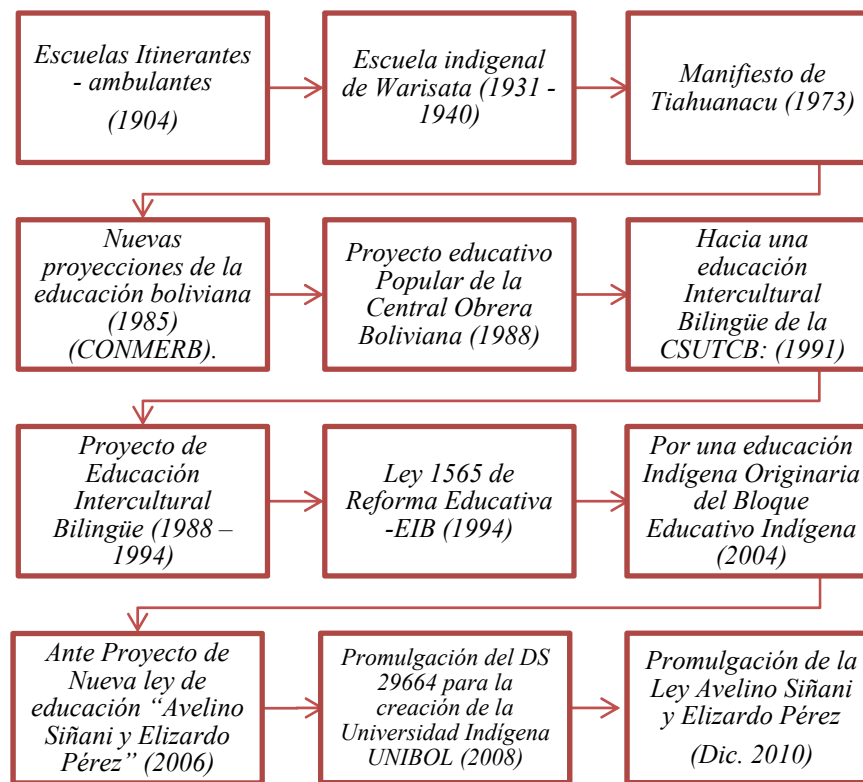
El Anteproyecto de Ley fue muy cuestionado y rechazado principalmente por los sectores conservadores. Finalmente, es aprobado en diciembre de 2010 y comienza a implementarse durante el año 2012, no sin existir una dura crítica y resistencia de varios sectores políticos y sociales, que critican “un retorno a un pasado”. Pese a ello, el Gobierno de Morales ha continuado con su aplicación y

en la actualidad se encuentra haciendo un control estricto para asegurar su cumplimiento.

En líneas generales, la mencionada Ley promueve una *“educación descolonizadora, liberadora, antiimperialista, antiglobalizante, revolucionaria y transformadora de las estructuras económicas...es comunitaria, democrática participativa y de consensos para la toma de decisiones en la gestión de políticas educativas públicas...es intracultural, intercultural y plurilingüe... es productiva y territorial, orientada al trabajo y desarrollo sostenible... Es científica, técnica, tecnológica y artística...es una educación en la vida y para la vida, porque interpreta las exigencias vitales del Estado Plurinacional en sus diversas zonas...”* (Bolivia G. d., 2010)

En síntesis y para una mayor comprensión de las demandas educativas indígenas, creemos necesario incluir, a modo de corolario, el siguiente esquema ilustrativo:

Gráfica 6. 1. Hitos Históricos de la educación indígena en Bolivia



Fuente: elaboración propia en base a revisión documental

6.2. Creación de las Universidades Indígenas en Bolivia (UNIBOL)

Producto de estas acciones, y en el marco de la victoria electoral del presidente indígena Evo Morales, se crea la Universidad Indígena Boliviana UNIBOL, tomando como principales vertientes pedagógicas, la noción de la Educación Intercultural Bilingüe y la

noción de la educación productiva y comunitaria, planteada en la escuela indígena de Warisata de los años 40.

Además de las bases anteriores, el gobierno nacional incorporó una nueva conceptualización: la noción de *descolonización*, muy ligada a las aspiraciones de la Educación Intercultural Bilingüe. En este sentido, el dos de agosto de 2008⁷², se promulga el DS 29664 que dispone la creación de manera conjunta, de tres universidades indígenas: la Universidad Indígena Boliviana Aimara “Elizardo Pérez” en la localidad de Warisata, en el departamento de La Paz; la Universidad Indígena Boliviana Quechua “Casimiro Huanca”, en la localidad de Chimoré, en la zona del Chapare del departamento de Cochabamba y la Universidad Indígena Boliviana Guaraní “Apiaguaiki Tüpa” (posteriormente se habría de añadir a ésta última “y de pueblos de Tierras Bajas” incluyendo a los 33 pueblos indígenas del oriente boliviano).

⁷² El 2 de agosto del año 1932, se designó como el “Día del Indio”. En esa misma fecha fue fundada la mencionada Escuela Ayllu de Warisata, implementada por Elizardo Pérez y Avelino Siñani. Por ello, la promulgación del DS de creación de las UNIBOL en esta fecha, tiene una connotación simbólica muy importante para el gobierno de Morales y los movimientos indígenas y por ello, la universidad aimara está ubicada en la misma localidad de Warisata.

6.3. Contexto y actores involucrados para la promulgación del DS 29664. Bases legales, filosóficas y epistemológicas

6.3.1. Fundamentos Legales y filosóficos de la UNIBOL

6.3.1.1. Constitución Política del Estado.

La Versión Oficial aprobada del nuevo texto constitucional por la Asamblea Constituyente – 2007 y compatibilizada en el Honorable Congreso Nacional, de octubre de 2008, y aprobada mediante referéndum el 25 de enero de 2009, resalta la condición plurinacional del pueblo boliviano en el cual

“Asumimos el reto histórico de construir colectivamente el Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, que integra y articula los propósitos de avanzar hacia una Bolivia democrática, productiva, portadora e inspiradora de la paz, comprometida con el desarrollo integral y con la libre determinación de los pueblos” (Constitución Política del Estado)

Desde esta perspectiva, se resalta el carácter plurinacional, comunitario y de convicción descolonizadora del país. También se destaca el carácter intercultural,

“Bolivia se constituye en un estado unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, Libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país” (Constitución Política del Estado Art. 1)

Es importante destacar, que la lucha por la inserción del término de “*plurinacional*” fue muy cuestionada por los sectores conservadores.

Esta denominación implica que no solo se reconoce la diversidad cultural (como en la CPE anterior), donde se comprendía a los grupos originarios como “etnias”. Esta nueva concepción implica el reconocimiento de estas “etnias” como *naciones* indígenas, con todas sus facultades organizativas y culturales reconocidas. Por este motivo, el nuevo texto constitucional reconoce al país como un ente autónomo, a nivel departamental, regional e indígena.

En el tema educativo, la CPE, reconoce que

“La educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad... intracultural, intercultural, y plurilingüe en todo el sistema educativo educación abierta, humanística, científica, técnica y tecnológica, productiva, territorial, teórica y práctica, liberadora y revolucionaria” (Constitución Política del Estado. Art. 77)

Por otra parte, se señala también, que el objetivo de la educación es: *la formación integral de las personas y el fortalecimiento de la conciencia social crítica en la vida y para la vida. La educación estará orientada a la formación individual y colectiva; al desarrollo de competencias, aptitudes y habilidades físicas e intelectuales que vincule la teoría con la práctica productiva, a la conservación y protección del medio ambiente, la biodiversidad y el territorio para el vivir bien...* (Constitución Política del Estado, Art. 80, Parágrafo I)

Dos elementos adicionales encontramos en este articulado. Por un lado, la metodología didáctica basada en la simbiosis teoría / práctica en lo que se denomina la *práctica productiva*, haciendo referencia implícita a la visión comunitaria (se hace mención a la formación

individual y colectiva) y por otro lado, la conservación y protección del medio ambiente.

En concordancia con la visión de país esbozado en el preámbulo, la CPE plantea que *“La educación contribuirá al fortalecimiento de la unidad e identidad de todas y todos como parte del Estado Plurinacional, así como la identidad y desarrollo cultural de los miembros de cada nación o pueblo indígena originario campesino, y al entendimiento y enriquecimiento intercultural”*. Esta visión está reflejada en todos los niveles educativos.

Las características de la educación superior están enmarcadas en los principios de la *intra e interculturalidad* además que debe ser plurilingüe y;

“ tiene por misión la formación integral de recursos humanos con alta calificación y competencia profesional; desarrollar procesos de investigación científica para resolver problemas de la base productiva y su entorno social; promover políticas de extensión e interacción social para fortalecer la diversidad científica, cultural y lingüística; participar junto a su pueblo en todos los procesos de liberación social, para construir una sociedad con mayor equidad y justicia social”. (Constitución Política del Estado, Art. 90)

Se puede visualizar que el componente cultural es uno de los principales ejes de la CPE en torno a la educación (en realidad de todos los ámbitos de acción establecidos por la CPE, pero se hace referencia a este aspecto por ser el tema que nos preocupa).

Al respecto, de manera enfática la CPE estipula:

“que La diversidad cultural constituye la base esencial del Estado Plurinacional Comunitario. La interculturalidad es el instrumento para la cohesión y la convivencia armónica y equilibrada entre todos los pueblos y naciones. La interculturalidad tendrá lugar con respeto a las diferencias y en igualdad de condiciones”. Se añade también que “El estado asumirá como fortaleza la existencia de culturas indígena originario campesinas, depositarias de saberes, conocimientos, valores espirituales y cosmovisiones”. (Constitución Política del Estado, Art. 98 Parágrafos I y II)

En contraposición a las vertientes tradicionales de educación, se parte de la premisa de que las culturas indígenas poseen conocimientos, no son un “recipiente vacío”. Un sistema educativo, tendrá que partir del planteamiento de esta noción y desarrollar modelos que rescaten estos saberes y valores espirituales y cosmovisiones ancestrales. Sugiere un cambio en la visión del currículo donde el tipo de racionalidad sea el *interés emancipador* (Rodríguez Rojo, 1997, pág. 81), es decir un enfoque de educación dialéctica, problematizadora, contextualizadora, discursiva y negociadora.

En resumen, se visualiza que, en términos normativos se debe contemplar los siguientes aspectos a tenerse en cuenta en la planificación curricular:

- a. Se reconoce el carácter plurinacional, comunitario y la visión descolonizadora del Estado boliviano
- b. Se reconoce a Bolivia como un estado intercultural, democrático, descentralizado y con autonomías a nivel departamental, regional, municipal e indígena

- c. La educación en todos los niveles, debe ser descolonizadora, comunitaria, intra e intercultural, plurilingüe, productiva, teórica y práctica, liberadora y revolucionaria
- d. Debe estar enmarcada dentro de la práctica productiva comunitaria
- e. Debe propiciar la conservación y protección el medio ambiente, la biodiversidad y el territorio.

6.3.1.2. El Decreto Supremo 29664

Dentro del marco doctrinal de la CPE⁷³, en agosto del año 2008, se aprobó el DS 29664, en el que se dispone la creación de la UNIVERSIDAD INDÍGENA BOLIVIANA (UNIBOL). Es importante tener en cuenta que en el momento de su aprobación, en Bolivia se contaba con un sistema universitario público y autónomo compuesto por nueve universidades públicas y una de convenio (La Universidad Católica Boliviana, UCB “San Pablo” con unidades descentralizadas en Santa Cruz, Cochabamba, Tarija, La Paz y el Beni); y, el sistema privado de Universidades, que en la actualidad alcanzan a 84 en todo el territorio nacional.

En la CPE vigente en ese entonces, además de estos sistemas (público y privado), se reconocía las “*Universidades de Régimen Especial*”, que enmarcaría a las UNIBOL, dado que la nueva CPE no tiene

⁷³ Cuando se formuló el DS 29664, el nuevo texto constitucional no había sido aprobado todavía, estaba aún en proceso de negociación con los grupos políticos de oposición. Sin embargo, se tomaron las premisas analizadas en base a la visión de país planteado por el gobierno de Evo Morales.

carácter retroactivo y la creación de las Universidades Indígenas se habría estipulado antes de su aprobación.

En los principales aspectos del mencionado Decreto, se da respuesta a los diferentes interrogantes que puedan surgir. Así, en los “Considerandos” se encuentran los *porqué* y los *para qué* de un sistema de Universidades Indígenas. Por una parte, se reconoce *las diversas identidades indígenas que han construido, defendido y preservado complejos conocimientos científicos, saberes y tecnologías orientados por criterios comunitarios y bajo principios de complementariedad, trabajo cooperativo, responsabilidad individual y colectiva, y equilibrio con la naturaleza* (Gobierno de Bolivia, 2008, pág. 3), aspectos éstos, que no fueron tenidos en cuenta en el modelo educativo "colonial", de la etapa política anterior.

Esta invisibilización de los saberes ancestrales ha conducido a la lucha de los pueblos indígenas para el restablecimiento de una educación indígena y anticolonial, logrando “*en 1931 el establecimiento de la primera escuela indígena Warisata, bajo los principios filosóficos, productivos y organizativos de la sociedad aymara...y que fue destruida por los hacendados y el gobierno de la época...*” Posteriormente, en la Revolución de 1952, hito histórico que se reconoce como el principal artífice para el reconocimiento de las comunidades originarias y campesinas, se promueve, de manera paradójica, “*una educación mono – cultural y castellanizadora bajo la filosofía occidental, con la que se sometió a la población indígena a un proceso de aculturación y etnocidio*” (Gobierno de Bolivia, 2008).

Se critica el papel de las universidades existentes en la actualidad al reconocer que la incorporación de jóvenes indígenas en las universidades públicas y privadas ha significado procesos de alienación y pérdida de identidad cultural, la priorización de los intereses individuales y una visión predominantemente comercial del conocimiento.

Finalmente, en los “considerandos” el Decreto hace referencia al momento de cambio actual de nuestro país con la asunción al poder del Presidente Evo Morales Ayma, principal promotor de los derechos indígenas en Bolivia,

“la revolución democrática y cultural emprendida por el actual gobierno reivindica las demandas de justicia y equidad de los pueblos indígenas de crear universidades indígenas como pilar fundamental de la política de descolonización y fortalecimiento de la identidad cultural. De ahí que estas universidades sean productivas, comunitarias y su sistema de enseñanza sea en nuestros idiomas ancestrales, constituyendo un modelo para América y el mundo”

En este primer acápite del decreto, se puede observar que existe una concordancia con los planteamientos de la CPE en relación a la reivindicación de los pueblos indígenas, originarios, y campesinos así como la revalorización de sus saberes.

6.3.1.3. Principales articulados del Decreto 29664

En el DS se establecieron los fundamentos, las bases educativas, los principios y la finalidad de las tres Universidades Indígenas. Este DS

ha sido redactado por una comisión mixta formada por agentes del gobierno, organizaciones indígenas, líderes comunitarios y especialistas en educación y que en síntesis, detallamos a continuación:

a) Los **Fundamentos filosóficos** (Gaceta Oficial de Bolivia, 2008) de la UNIBOL se conceptualizan en los siguientes aspectos: Descolonización; intraculturalidad e interculturalidad; Educación Productiva, Comunitaria y Familiar; Democracia Comunitaria; Modelo Productivo Comunitario y, finalmente, Integración Universidad, Sociedad y Estado

b) Asimismo, en las **Bases educativas** se plantea el *Fortalecimiento de la cultura a través del idioma nativo; Vinculación con el mundo; Conocimiento pertinente; Fomento a la productividad; Respeto a la diversidad; Enseñanza de la condición humana; Transferencia del conocimiento; Educación libre y liberadora; Transparencia; Excelencia académica y mejoramiento continuo*

c) Los **Principios** en los que se apoya la UNIBOL, son: *Preservación de la vida; Convivencia armónica y pacífica; Generación de conocimiento para vivir bien; Práctica de la tolerancia; Amor a la verdad y, finalmente, Defensa de la paz como criterio de convivencia intercultural*

d) La **Finalidad** de la UNIBOL tiene como objetivos prioritarios, los de *transformar el carácter colonial del estado y de la educación superior con la formación de recursos humanos con sentido comunitario, productivo e identidad cultural, así como articular la*

educación superior con las necesidades regionales de desarrollo y la participación de las comunidades organizadas de la región

Por lo expuesto anteriormente, se puede concluir que la UNIBOL promueve una educación *descolonizadora, intra e intercultural, productiva y comunitaria*. A lo cual se añade la visión, plurilingüe, teórica y práctica, liberadora y revolucionaria. En pocas palabras, plantea un tipo de concepción pedagógica desde una visión ideológica de compromiso social y de rescate de la cultura de los pueblos originarios.

Esta visión guarda estrecha relación con las propuestas y prácticas académicas de las universidades indígenas de América Latina. Lo interesante del caso boliviano es que el principal mediador ha sido el Estado desde un gobierno indígena y que ha sido capaz de recoger parte de las reivindicaciones de los movimientos indígenas. Por ello, para el actual presidente Morales, el fomento y apoyo a proyectos indígenas interculturales son vitales para la construcción de un estado emancipado y descolonizado.

Es importante añadir que si bien la creación de la universidad indígena es parte del proyecto de lo que el gobierno denomina “**revolución democrática cultural**”, la universidad depende directamente de los movimientos indígenas y con fondo económico que el gobierno les otorga de los Impuestos derivados de los hidrocarburos (IDH). Con esta medida, se asegura la independencia ideológica y administrativa de las Universidades Indígenas en Bolivia. Este aspecto es de gran importancia, pues la creación de las UNIBOL se realiza en un

contexto favorable, con un gobierno indígena que promueve la educación indígena. Sin embargo, esta figura puede cambiar, razón por la cual, las universidades dependen íntegramente de los movimientos indígenas y con recursos que ya están asegurados por Ley.

Así, el Art. 18 del DS 29664 aclara textualmente que,

“el funcionamiento anual de las UNIBOL, se financiarán con el 15% de los recursos anuales que le corresponden al Fondo de desarrollo de Pueblos Indígenas y Originarios y Comunidades Campesinas...los representantes de las organizaciones indígenas (...) definirán anualmente la distribución de recursos establecidos”.

Así las cosas, cabe destacar, que las Universidades Indígenas no tienen autonomía, pues dependen de las decisiones comunitarias y de las organizaciones indígenas. Esto no solo es aplicable a la cuestión administrativa y económica, sino también a la toma de decisiones en el ámbito educativo. Por ello, en sus principios enunciados, se estipula claramente que las UNIBOL son productivas, comunitarias y descolonizadoras.

CAPÍTULO SÉPTIMO

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN BOLIVIA DEL MULTICULTURALISMO A LA ALTERIDAD

El presente capítulo pretende abordar los fundamentos teóricos de la Educación Indígena en Bolivia, así como la utilización de estos conceptos en educación, dentro del marco contextual de la sociedad indígena boliviana. En este sentido, el concepto "descolonización", forma parte importante del "corpus" conceptual y se enmarca dentro de unos parámetros y tendencias que deben ser entendidos en el caso concreto boliviano. Se trata pues, de un concepto multiforme, poliédrico y sujeto a múltiples interpretaciones y tendencias.

Creemos pues necesario, intentar realizar una aproximación etimológica, para posteriormente, desarrollar un análisis de las diferentes conceptualizaciones emanadas de dicho término.

7.1. El concepto "descolonización", desde su origen etimológico

La construcción teórica que se ha efectuado sobre la noción de descolonización, se encuentra en diferentes corrientes de pensamiento del ámbito latinoamericano, europeo y norteamericano, como son, entre otras, la teología de la liberación, la teoría de la dependencia, la filosofía de la liberación, diferentes estudios poscoloniales, estudios culturales, estudios subalternos, marxismo, y multitud de debates que se han dado en diferentes ámbitos en América Latina sobre modernidad y posmodernidad. En realidad es una perspectiva amplia que se ha enriquecido gracias al diálogo entre diversos autores desde distintos puntos geográficos y diferentes puntos de vista.

En términos etimológicos la descolonización nos lleva básicamente a dos raíces: *des* que significa privativo/negativo y *colono*, colonia: (de colere) cultivar. A su vez, *cultivar* viene de cultus: dar a la tierra y a las plantas el cuidado para que fructifiquen; por tanto, el "culto" es el cultivado. Lo interesante es que encontramos la relación con el término de *cultura* que en su raíz latina significa *cultivado*. (Villalba de Scarlatti, 1993).

De manera complementaria, se observa que del verbo *col* derivan los términos *colonia*, *colono*, *colonizar*, *colonialismo* cuyo supino (forma nominal) es *cultum* y que significa *cultivar* (Portal, 2006). Este tiene su origen en la raíz griega (col-) que significa originariamente podar (posiblemente la madre de todas las labores de cultivo, tanto vegetal

como humano) y que posteriormente se decantó hacia el culto-cultivo de las personas, con el significado, también muy sintomático: de "adular" en el **culto** destinado a los de más arriba, y de "castigar" en el **cultivo** de los de más abajo.

Es importante resaltar los derivados de la raíz **col-** que ha mantenido la palabra **colono** (que es el que **cultiva** la tierra, sinónimo de **agricultor**), frente a la desviación que han sufrido las palabras **colonizar** y sobre todo **colonialismo**, que ya nada tiene que ver con el **cultivo**, sino con la explotación de los **cultivadores**. Actividad ésta última, propia de los conquistadores o dominadores. (Portal, 2006).

Este autor realiza una reflexión interesante, *“Ejemplo evidente de la enorme diferencia que hay entre ir a un territorio en calidad de **colono** (es decir a trabajar uno mismo y vivir del propio trabajo) o ir de conquistador (es decir a hacer que trabajen los demás y a vivir de su trabajo), es América. Al cabo de 500 años todavía se diferencian enormemente los territorios que fueron objeto de conquista y los que fueron objeto de colonización. Son dos filosofías distintas que comportan unas praxis absolutamente distintas (no entro en la calificación, sino sólo en la diferencia) y unos resultados también distintos.”*

Siguiendo al mismo autor, con una visión muy crítica, apunta además que, *“Cuando los que fueron **colonos** se dedican a conquistar, a someter, a sojuzgar, a explotar a las poblaciones de otros territorios,*

no se atreven a llamar a las cosas por su nombre y encubren sus actividades imperialistas con el nombre mucho más suave de colonialismo (que al haberse usado tan torcidamente ha perdido todo su decoro)". (Portal, 2006)

Un aspecto interesante es que el término de *cultura* (desde su origen etimológico de cultivar) en la época moderna pasaría el término a significar "educación como en "cultura animi" – "el cultivo del alma"- y más tarde para designar a la proeza intelectual de todo un pueblo o civilización. (Word Press. Com, 2006)

Por todo lo cual, el concepto "colonizar", desde su raíz etimológica, implica la acción de cultivar a los otros para hacerlos "cultos"; y en su acepción moderna para "educar". En todo caso, implica modificar la condición natural del sujeto por otra a través del "cultivo" (entiéndase "podar") es decir, a través de cortar o quitar partes, aquellas que otros consideran *ramas "superfluas"*. Cambiar de forma en beneficio de otros.

Entonces, la *des* colonización estaría implicada al acto de negar, de privar a los colonos la potestad de "podar" a seres humanos en su condición natural para que se desarrollen de acuerdo a sus propias necesidades y no para satisfacer a otras. La etimología del término, de hecho, nos lleva a comprender que la descolonización es un proceso de emancipación de los que han estado sometidos a constantes "podas". Es una práctica liberadora del colono, de la élite dominante, para llegar a conquistar nuestro propio destino.

Sin embargo, si bien la idea emancipadora va pareja a la transmisión del concepto "descolonizador", el cómo o la visión del mismo, ha ido variando a lo largo de todo el siglo XX.

En términos genéricos, se ha podido detectar dos tendencias marcadas para su comprensión. Por un lado, la vertiente que tiende a negar el pasado colonial y todo lo relacionado con lo "foráneo"; y por otro, la tendente a concebirla, más bien, desde el diálogo de saberes.

7.2. La descolonización: una aproximación a las vertientes del pensamiento

7.2.1. La descolonización bajo la lógica de la negación y el enfrentamiento: Raza y dominación de Frantz Fanon y Fausto Reynaga

Uno de los primeros autores que teorizó la noción de descolonización fue Frantz Fanon, hombre importante en su tiempo y que ha sentado las bases relevantes en torno a la lucha por la descolonización y el antirracismo en África y América Latina. Nacido en la Isla Martinica, colonia francesa, en el seno de una familia con mezcla de antepasados africanos, tamiles y blancos (...), hijo de la colonización francesa, sintió en vida propia el racismo, la discriminación y la minusvaloración individual y colectiva; tanto en el lugar donde nació, como en la Francia Occidental donde fue para realizar sus estudios superiores (Consejos educativos de Pueblos Originarios de Bolivia, 2008, pág. 11)

Colaboró estrechamente con el Frente de Liberación Nacional Argelino. Expulsado de Argelia en 1957, se instala en Túnez para trabajar con el Gobierno Provisional de la Revolución Argelina, siendo nombrado embajador en Ghana en 1960. Entre sus libros se encuentran *L'an V de la révolution algérienne* (1959), *Les damnés de la terre* (1961), quizá este sea el más representativo y conocido en los países del área y *Pour la révolution africaine* (1964). Su formación de médico lo llevo a dirigir el hospital psiquiátrico de Argelia, allí efectuó en sus escritos un diagnóstico socio-histórico del perfil psicológico y del patrón de comportamiento de los pueblos del Tercer Mundo; en su condición de víctimas del proceso de expansión europeo, más conocido como colonialismo.

Fanón planteó la reflexión de la descolonización desde la cuestión de la *raza*, porque consideraba que el racismo estaba imbricado con la aniquilación cultural, de la cual había que liberarse. Presenta una profunda negación al eurocentrismo. Para Fanón, “Europa” es sinónimo de capitalismo, colonialismo, explotación, dominación, discriminación y deshumanización. (Schmidt, 2007)

En consecuencia, propone (1952) la ruptura total con el opresor y el rechazo contundente a orientarse en cualquiera de los “valores” diseminados por éste. Así, Fanon hace una llamada a los Condenados de la Tierra a expresar su ¡no! rotundo a Europa, su ¡no! a la competencia deshumanizadora, su ¡no! a la tentación de querer importar o imitar ‘modelos’ foráneos. El ¡no! a Europa y a todo lo que representa, no sólo debe expresar y contener una diferencia

decidida, sino la más fría de las indiferencias en el sentido de que el ‘modelo europeo’ burgués-capitalista ya no nos debe importar ni quitar el sueño:

“Para muchos de nosotros, el modelo europeo es el más exaltante. Pero [...] hemos visto los chascos a que nos conducía esta imitación. Las realizaciones europeas, la técnica europea, el estilo europeo, deben dejar de tentarnos y de desequilibrarnos”.

Afirmaba además,

No rindamos [...] un tributo a Europa creando estados, instituciones y sociedades inspirados en ella. La humanidad espera algo más de nosotros que esa imitación caricaturesca y en general obscena. [...] Si queremos que la humanidad avance con audacia, si queremos elevarla a un nivel distinto del que le ha impuesto Europa, entonces hay que inventar, hay que descubrir. La gran noche en la que estuvimos sumergidos, hay que sacudirla y salir de ella. El nuevo día que ya se apunta debe encontrarnos firmes, alertas y resueltos (Fanon, 1963: 287 ss.)

Estas ideas están enmarcadas en un contexto de lucha contra el racismo, considerando al racismo como una forma de discriminación social que va de la mano con la aniquilación cultural, la dominación política y la opresión militar de los pueblos colonizados (Schmidt, 2007).

Argumentaba que toda sociedad colonial es necesariamente racista: la colonización produce **asimilación** que es un principio de la identificación del oprimido con su opresor: de igual forma, produce la **alienación** que genera la identificación de los agredidos con sus

opresores, y con la subsiguiente reproducción de los esquemas de dominación y discriminación entre los propios agredidos.

7.2.1.1. Raza e indianismo de Reynaga

Mi ambición es forjar una ideología india; una ideología de mi raza (Reinaga, 1970/2001:453) en (Ticona, 2010)

En esa línea también se encuentra el boliviano Fausto Reynaga, nacido en Potosí en 1906 en la localidad de Colquechaca en el norte de Potosí (...) su familia realizaba trabajos domésticos para la gente de las minas de Patiño⁷⁴. Inicialmente tuvo una formación política marxista y se presume que recibió influencia de Gandhi y Fanon. Funda y dirige en 1968, el partido Indio de Bolivia. Sus ideas influyeron en el manifiesto de Tiahuanaco (que profundizamos en el próximo apartado), e influyen también en algunos ideólogos actuales del movimiento indígena de la región y de Bolivia (Consejos educativos de Pueblos Originarios de Bolivia, 2008, pág. 12).

Su obra célebre, editada en el año 1970, se denomina “La revolución India”. En ella manifiesta su proyecto político indianista y concibe la

⁷⁴ En esa época de inicios del Siglo XX, Bolivia vivía el triunfo del liberalismo y las minas de estaño descubiertas en las vetas de la mina “La Salvadora” de Simón I. Patiño, abrían la llamada “Era del estaño”, cambiando el eje económico del Sur al Norte del país. A diferencia de la era de la plata, en esta época se orientó la economía hacia la inversión extranjera, donde creció la élite boliviana. Patiño, el minero más importante de la época se alió con los norteamericanos e ingleses e integró su compañía verticalmente, comprando fundiciones en Inglaterra y Alemania, controlando todo el proceso: desde la extracción hasta la venta del metal a las fábricas. Aunque las minas estaban en manos bolivianas, terminaron dominadas por empresas multinacionales. (Prudencio, 1999)

postura antiimperialista como la última etapa de la lucha anticolonialista. Señala la existencia de “*dos Bolivias*”: una mestiza europeizada y otra “colla” autóctona.

Una Bolivia “chola”⁷⁵ y otra india. Los blancos son de una casta, y los indios de otra. En 1969 afirmaba “*yo busco la liberación del indio, previa destrucción del cholaje blanco-mestizo... y yo planteo la Revolución India*” (Quillasuyu.blogcindario.com, 2006)

Su trayectoria intelectual ha tenido diversos matices, Ticona (2010) sistematiza el pensamiento de en tres etapas:

“a) la producción temprana y anti oligárquica, b) su “vinculación” al marxismo y al nacionalismo revolucionario, a través del Movimiento nacionalista Revolucionario⁷⁶, y c) la madurez de su pensamiento en

⁷⁵ El término de “Chola” según el historiador boliviano Antonio Paredes Candia, en su libro “La Chola Boliviana”, la palabra chola procede del español chulo: palabra que identifica al individuo varón, que colabora con el torero, dentro del ruedo de toros, distrayendo al animal cuando el matador hace cambio de capa. La hembra del chulo la chula, “...vestía saya larga, plisada, una blusa adornada de encajes y volados y sobre los hombros un mantón de espumilla, bordado de flores, el llamado mantón de Manila. La chula es muy donairoso en su porte y atrevida en sus actitudes y palabras”. Ese origen de la palabra empero, ha sufrido cambios en la connotación actual. EL/la chola en Bolivia es la representación del mestizaje andino con la europea. Más tarde, el/la chola, serán sinónimos de los desclasados, de los “no – indios” de los asimilados, de los desculturizados, de los que no son ni blancos ni indios. De ahí que se denomina “cholo” (y de allí “cholaje”) a los campesinos y/o indígenas que migran a la ciudad y que adquieren aspecto occidental

⁷⁶ E, Movimiento nacionalista Revolucionario (MNR) es un partido político (en la actualidad aún con presencia muy fuerte en Bolivia) creado en 1941 con una crítica profunda a las oligarquías mineras y terratenientes de la época. En 1952, a la cabeza de Víctor Paz Estenssoro, llevan a la Revolución

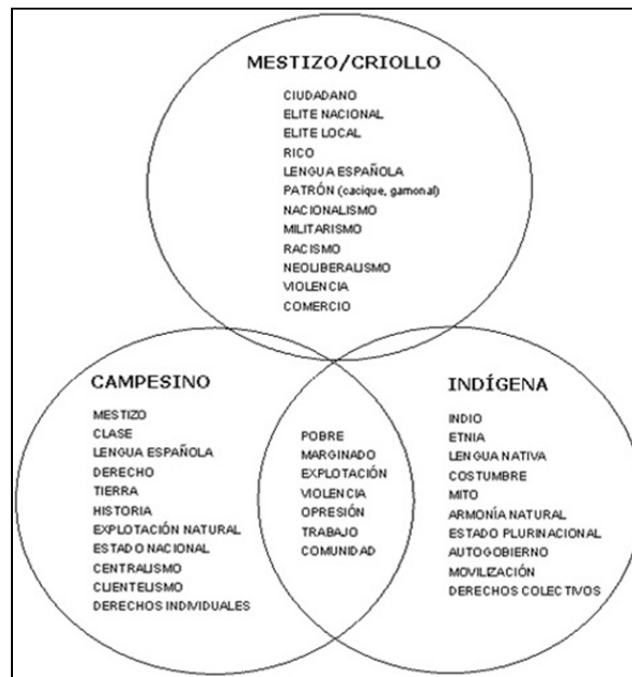
torno a la generación de la filosofía-política del indianismo. En los tres periodos mencionados, su ideología ha estado muy ligada a los principales movimientos sociales de la historia de la segunda mitad del siglo XX en Bolivia” (Ticona, 2010, pág. 39)

Reynaga no busca la inclusión del indio a las otras razas, más bien es la búsqueda de la libertad a partir de la Revolución India. Manifiesta que los indios siguen siendo una Nación oprimida, por lo tanto, debe buscar su libertad y el resultado podrá alcanzarse, a través del Partido Indio de Bolivia. Afirmaba que solo con este instrumento político, los indios serán reconocidos en su lucha y no como sucedió en la guerra de la independencia, cuando otros se habían apropiado de los logros conseguidos para la República.

Afirma, por ello “*El indio es el verdadero creador de la República*” (Ídem). Reynaga formuló su teoría desde la noción “indianista” y no indigenista. “*El “indigenismo” es también enemigo de la raza india*” dice Reynaga (1971). El indianismo resulta la auténtica expresión del indio. Se trata de una ideología reivindicativa y su lucha contra el colonialismo interno.

En contraposición, Reynaga expresa que el indigenismo “*se ha traducido (...) en un aparato ideológico del Estado característico de América y destinado a reproducir la situación colonial interna de los pueblos indios y su condición de minorías sociológicas*” Matos, 1993: 325, en (Tarcaya Gallardo, 2004)

Nacional que implicó la nacionalización de las minas y la Ley de Reforma Agraria.



Fuente: (Tarcaya Gallardo, 2004)

Gráfico 7.1. Conflicto de identidades colectivas en América Latina

En este Gráfico se puede visualizar las tres identidades a las que hace referencia Reynaga. La clase dominante, la elite conformada por los *mestizos / criollos* legado de la corona española, la *clase campesina* que había sido empoderada gracias a los movimientos sociales de la época.⁷⁷ Y la clase indígena. Se puede observar también como los

⁷⁷ Está haciendo referencia a la Revolución Nacional de 1952 llevada a cabo por Víctor Paz Estenssoro, presidente de Bolivia en cuatro periodos constitucionales y quien a partir de esta época reconoce el voto universal y

indígenas solo comparten con los campesinos la marginación y explotación⁷⁸, pero que además de esta condición, presentan características radicalmente opuestas al campesinado. En este sentido, se comprende que el campesino esté relacionado con el “indigenismo” desde su relación con las élites de poder.

En cambio, el indianismo según el mismo autor:

“es el (...) pensamiento del mismo indio, (...) es la búsqueda, el reencuentro y la identidad con nuestro glorioso pasado (...) se nutre en la concepción colectivista o comunitarista de nuestra civilización tawantinsuyana, (...) Los Indianistas rechazamos corrientes políticas copiadas del ‘viejo’ continente, porque las dos líneas como la derecha y la izquierda, ambas son clasistas y antagónicas que odian al Indio...” (Tarcaya Gallardo, 2004)

Esta posición indianista de Fausto Reynaga no tuvo mayor acogida en su momento porque estaba en plena vigencia el pacto militar-campesino⁷⁹, donde se convertía al indio (sujeto social y cultural) en

fortalece medidas económicas destinadas a devolver al Estado el poder sobre la economía y los distintos sectores productivos del país.

En este contexto, el campesino y la clase obrera son representados en el gobierno en distintos ministerios (se había fijado la cuota de cinco). En todo caso, el poder obrero y campesino es ostensible, afianzado por el órgano de reciente creación como la Central Obrera Boliviana. Es este esquema, los pueblos indígenas no tuvieron cabida alguna en ningún órgano ni aparato del estado.

⁷⁸ Isaac Sandóval, notable historiador boliviano sostiene que “la Reforma (Agraria) ha agudizado el empobrecimiento del campesino, a través de la apropiación del excedente económico bajo diversas modalidades: en su condición de minifundista o comunario obligado a vender su producto al mercado urbano en precios poco remunerativos” (Sandoval I. , 1999)

⁷⁹ El Pacto Militar – campesino fue una medida del Presidente (Militar) René Barrientos Ortuño y tuvo como principal objetivo que los campesinos rompan la alianza revolucionaria establecida con los mineros en el gobierno de Paz

una clase social campesina y además se revertía su pensamiento en nacionalista, además su línea política en esa época, se ubicaba contraria al izquierdismo que ganaba espacios en el movimiento minero y popular.

Reynaga fue muy criticado por su visión racista. Inclusive fue reprochado por la corriente trotskista de Bolivia, por considerarlo reaccionario y segregacionista por su pensamiento filosófico occidental proveniente de Gobineau y Spengler los que preveían la inevitable decadencia de Occidente, salvo que la “raza aria”, mediante la lucha encontrara la salida.

“Lo que hace Reynaga es simplemente cambiar donde decía “arios” por “indios”, traficando con las más reaccionarias elaboraciones de la intelectualidad “occidental”, asustada por los efectos de la oleada revolucionaria de 1848”. (Ferreira, 2007)

En 1962, Reynaga creó el Partido Indio de Bolivia, sin mayor repercusión en ese entonces. Sin embargo, será clave para entender el nacimiento de diversas corrientes indianistas en las dos décadas posteriores, porque como se verá más adelante, será la base ideológica de otros partidos políticos (como el Movimiento Katarista) y de algunos sectores del gobierno de Evo Morales. Si bien no compartimos sus postulados porque su visión, centrada en la noción de *raza*, ampliamente superado en la actualidad porque su uso implica racismo aunque se esté criticando el término. Por ello, en la presente

Estenssoro. De esta forma, el gobierno tomó las minas y logró que el campesinado apoyara sus medidas a cambio del compromiso de mantener vigente sus logros en el periodo de la Reforma Agraria.

investigación preferimos hacer referencia a las culturas que es lo que realmente agredía al sistema sociopolítico y económico imperante.

La cultura distinta siempre fue un peligro para el poder, porque dentro de ella se alberga la lengua, y las relaciones ecosistémicas. Así, autores como Reynaga ya están absolutamente desfasados y juegan con la semiótica sin comprender su articulación. Esas metáforas de cambios de significado de los términos en función de las desinencias, llevan a un juego vacío de significado conceptual, en tanto que no llegan a componer un signo apoyado en una idea clara, y jamás podrán llegar a conformar una categoría coherente por la falta de los pasos progresivos, por lo tanto es inviable que conformen un paradigma.

En esta criticada línea, pero que igual creemos importante analizar para comprender el estado actual del pensamiento sobre la descolonización/decolonización, se encuentra Anibal Quijano, quien tuvo una visión más acertada que Reynaga, tal como veremos a continuación.

7.2.1.2. Raza, eurocentrismo y colonialidad del poder: bajo los planteamientos de Anibal Quijano.

Anibal Quijano, de nacionalidad peruana, desarrolló su teoría en la década de los ochenta a partir de la noción de raza como eje fundamental para comprender las relaciones de dominación conquistadores/conquistados. Para este autor, en América Latina la

idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista,

“Desde entonces ha demostrado ser el más eficaz y perdurable instrumento de dominación (...) los pueblos conquistados y dominados fueron situados en una situación natural de inferioridad y, en consecuencia también sus rasgos fenotípicos, así como sus descubrimientos mentales y culturales. De ese modo, raza se convirtió en el primer criterio fundamental para la distribución de la población mundial en los rangos, lugares y roles de la estructura de poder de la nueva sociedad” (Quijano, SCRIB, 2000)

Por otra parte, para Quijano la idea de identidad se fue formando a partir del origen geográfico. Así, raza e identidad fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población, sobre las cuales se estableció la división social del trabajo. Los indios fueron confinados a la servidumbre para evitar su exterminio; en cambio, los negros fueron reducidos a la esclavitud. Los “blancos” (españoles y portugueses) durante la época colonial y pos colonial, eran los únicos que podían recibir salario, *“así cada forma de control del trabajo estuvo articulada con una raza en particular”* (Quijano, SCRIB, 2000)

Pero Quijano va más allá de la idea de raza/división del trabajo/relaciones de dominación. Hace un análisis extenso acerca de la génesis del eurocentrismo, a partir de un nuevo universo de relaciones intersubjetivas de dominación entre Europa y las demás poblaciones del mundo. Una de estas relaciones, - a nuestro juicio la más interesante- se refiere a *“las formas de producción de conocimiento de los colonizados, sus patrones de producción de sentido, su universo simbólico, sus patrones de expresión y de*

objetivación de la subjetividad” (Quijano, 2000); desarrollando así en la sociedad europea, un fuerte etnocentrismo que perdura hasta nuestros días.

En síntesis, para Quijano, el actual patrón de poder mundial consiste en la articulación entre: 1) la colonialidad del poder, esto es la idea de “raza” como fundamento del patrón universal de clasificación social básica y de dominación social; 2) el capitalismo, como patrón universal de explotación social; 3) el estado como forma central universal de control de la autoridad colectiva y el moderno estado-nación como su variante hegemónica; 4) el eurocentrismo como forma hegemónica de control de la subjetividad/ intersubjetividad, en particular en el modo de producir conocimiento.

Por ello, parte de su obra ha estado centrada en cuestionar la visión eurocéntrica del conocimiento (como exclusiva productora y protagonista de la modernidad) y ha buscado comprender la especificidad de la formación social peruana y latinoamericana, en el contexto del sistema o mundo moderno / colonial. Nociones como “dependencia estructural”, “mano de obra marginal” y “colonialidad del poder”, creados o recreados por él, le han permitido estudiar los procesos políticos, sociales y económicos del sistema capitalista. (Gamboa, 2009)

De esta forma, el eurocentrismo para Quijano es el resultado de la elaboración intelectual del proceso de modernidad, es decir, la misma que produjo una

“perspectiva de conocimiento y un modo de producir conocimiento, “el eurocentrismo es aquí, el nombre de una perspectiva de conocimiento cuya elaboración sistemática comenzó en Europa Occidental antes de mediados de siglo XVII, aunque algunas de sus raíces son sin duda más viejas, incluso antiguas y que en las centurias siguientes se hizo mundialmente hegemónica.(...) Su constitución ocurrió asociada a la específica secularización burguesa del pensamiento europeo y la experiencia y necesidades del patrón mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, establecido a partir de América. (Quijano, Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, 2000, pág. 218)

Seguimos siendo lo que no somos...

Así, para Quijano la perspectiva eurocéntrica del conocimiento opera como un espejo que distorsiona lo que; pero al mismo tiempo existe marcada diferencia

“...de ahí que cuando miramos a nuestro espejo eurocéntrico, la imagen que vemos es parcial y distorsionada (...) Aquí la tragedia es aceptar esa imagen como nuestra...de esa manera seguimos siendo lo que no somos. Y como resultado no podemos nunca identificar nuestros verdaderos problemas, mucho menos resolverlos...” (Quijano, Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, 2000)

Así, como *se sigue siendo lo que no es*, también *se sigue aprendiendo la racionalidad impuesta por el eurocentrismo*. Para Quijano esta es la noción de la colonialidad del conocimiento. Sus elementos principales, dice él, son el dualismo radical que ha formulado esta racionalidad basada en el dualismo entre “razón” y “cuerpo”; y entre “sujeto” y “objeto” en la producción de conocimiento. Esta visión, afirma Quijano (Quijano, Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, 2000, pág. 2), está asociada a la propensión

reduccionista y homogeneizadora de su modo de definir e identificar la experiencia social.

En este sentido, la diferenciación entre colonialismo / colonialidad es importante. Para Quijano son conceptos distintos. El colonialismo hace referencia a un patrón de dominación y explotación donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada, es detentado por otra de diferente identidad; y cuyas sedes político-administrativas están, posiblemente en otra jurisdicción territorial. Pero no siempre, ni necesariamente, implica relaciones racistas de poder. El Colonialismo es, obviamente, más antiguo.

En cambio la noción de colonialidad ha probado ser, en los últimos 500 años, más profunda y duradera que el colonialismo. Pero sin duda fue engendrada dentro de éste, y, más aún, sin él no habría podido ser impuesta en la intersubjetividad de modo tan enraizado y prolongado. Como manifiesta Nelson Maldonado Torres, tal vez de forma más clara, aunque siguiendo a Quijano, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno; pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma en que el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza.

Así, pues,

“aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente” (Maldonado-Torres, 2007)

En suma, la colonialidad del poder está basada en la colonialidad del conocimiento. A su vez, estos serían los pilares en las cuales se sustenta la división del trabajo; el engranaje que sostiene el mundo capitalista y la estructura de dominación de la modernidad.

Con las críticas y apoyos sostenidos hacia Quijano, no se puede negar que su visión aguda y su extenso análisis de la modernidad/colonialidad han inspirado la obra de una nueva generación; que posteriormente desarrolló la teoría del colonialismo/colonialidad desde perspectivas emancipadoras y desde el diálogo de saberes. Es la vertiente que analizaremos a continuación.

7.2.2. La perspectiva de modernidad/ colonialidad/ decolonialidad latinoamericanas: la visión contemporánea

Diversas tendencias se han ido generando en la actualidad, en torno a la reflexión del concepto "descolonización". Autores contemporáneos han tomado la modernidad como punto de partida para explorar lo que podría llamarse *etnografías descolonializantes* de las prácticas descolonializantes de los movimientos sociales. Uno de ellos es el

grupo de Modernidad/Colonialidad (en adelante MC)⁸⁰, del cual también formó parte el citado Anibal Quijano, y quien sentó las bases teóricas que fueron enriquecidas con nuevas aportaciones. A pesar de no querer extendernos más en esta cuestión, no es menos cierto que es de gran interés para nuestra investigación, el poder rescatar dos nociones que emanan de la filosofía del grupo y que guardan estrecha relación entre *la decolonialidad* del saber y la relación de éste concepto con el de interculturalidad.

Desde esta óptica, es importante comprender que la principal fuerza orientadora del MC, es una reflexión continuada sobre la realidad cultural y política latinoamericana, incluyendo el conocimiento subalternizado de los grupos explotados y oprimidos. Si se puede decir que la teoría de la dependencia, la teología de la liberación y la investigación acción participativa han sido las contribuciones más originales de Latinoamérica al pensamiento crítico en el siglo XX – con todos los condicionales que pueden aplicarse al respecto—, el programa de investigación MC emerge como el heredero de esta filosofía (Escobar, 2003, pág. 61)

El argentino Walter Mignolo, miembro también del grupo MC, afirma que el concepto "decolonización", comenzó a utilizarse durante la guerra fría, pero con connotaciones diferentes. La primera, emana de

⁸⁰ Posteriormente el grupo fue denominado como Modernidad/Colonialidad/Decolonialidad (MCD) (Yehia, 2007) a este grupo pertenecen Walter Mignolo, Arturo Escobar, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torrez, Catherine Walsh, Eduardo Restrepo, entre otros.

la contextualización de finales del Siglo XVIII, donde el término suponía el proceso de independencia de los países, expresado en la expulsión de los españoles y portugueses de tierra americana. La segunda surge a principios del XIX, donde la *descolonización* está relacionada no solo a un proceso de independencia de los países de la corona española y portuguesa, sino que propone un cambio epistemológico; desde los procesos de intersubjetividad, desde la construcción del conocimiento, “fuera del yugo europeo”.

En este contexto, Orlando Fals Borda propuso descolonizar las ciencias sociales. Para él la descolonización / decolonialidad está relacionada con la idea que no hay modernidad sin colonialidad y se inscribe en un proyecto epistemológico político denominado modernidad/colonialidad/decolonialidad. (CNC - CEPOs, 2008)

Así, Mignolo afirma que la decolonización (Mignolo, 2007) del conocimiento y del ser, no puede pensarse ni implementarse desde otra perspectiva que la de los *damnés*⁸¹,

“desde la perspectiva surgida después de años de padecimiento, de injusticias, de desigualdades, explotación, humillaciones de otro mundo donde la creatividad y el interés por los seres humanos y la celebración de la vida estarán por encima del éxito individual y la meritocracia, de la acumulación del dinero y de significado”
(Mignolo, 2007, pág. 176)

⁸¹ Damnés, término francés que significa « condenados ». Suponemos que hace referencia a la obra célebre de Frantz Fanón “Los condenados de la tierra”, publicado en 1961.

Este proceso de emancipación a partir de la decolonización del conocimiento retoma la diferenciación planteada por Quijano: *¿descolonización o decolonización?* No es un problema meramente semántico. El trasfondo, para Mignolo (Quijano y Grosfoguel mantienen la misma línea) radica en repensar la idea inicial de la descolonización para trascender la suposición de ciertos discursos académicos y políticos. Lo que se plantea en el trasfondo es pensar que la descolonización solo ha sido un cambio de administración pero con el mismo sentido de explotación, situación que perdura, por ello afirma que, *“seguimos viviendo en un mundo descolonizado y poscolonial”*. Pero con la misma dependencia económica, cultural y política.

En ese sentido, se parte del supuesto de que la división internacional del trabajo entre centros y periferias, así como la jerarquización étnico-racial de las poblaciones, formada durante varios siglos de expansión colonial europea, no se transformó significativamente con el fin del colonialismo y la formación de los Estados-nación en la periferia, se trataría más bien, de una transición del colonialismo moderno a la colonialidad global.

Así, el mundo de comienzos del siglo XXI necesita una *decolonialidad* que complemente la descolonización llevada a cabo en los siglos XIX y XX. Al contrario de esa descolonización, la decolonialidad es un proceso de *resignificación* a largo plazo, que no se puede reducir a un acontecimiento jurídico-político (Grosfoguel, 2005).

Esta lucha tiene así, varias esferas, en sentido del poder propiamente dicho, en el conocimiento, en la cultura. Abarca el todo. Sin embargo, y como veremos luego, las organizaciones indígenas hablan de “*descolonización*” -en el sentido de Mignolo, Grosfoguel, Quijano- por lo que en el presente trabajo se hará uso de ambos términos indistintamente. Esta noción, ampliamente aceptada lleva a comprender por qué el grupo MC posteriormente se denominó MCD, incluyendo la *decolonización / descolonización* como eje central del análisis.

7.2.2.1. La descolonización: la superación de la visión universalista del conocimiento

Un aspecto fundamental que caracteriza a los teóricos del grupo MC (Quijano, Grosfoguel, Mignolo), es el análisis de la modernidad/colonialidad por considerarse que la segunda es constitutiva de la primera. La modernidad presenta una retórica de salvación; a la vez que oculta la colonialidad como lógica de la opresión y la explotación; aunque históricamente, la modernidad ha tenido un éxito notable escondiendo este lado oscuro.

Pero lo más importante es que el mismo grupo busca intervenir decisivamente en la discursividad (Escobar, 2003, pág. 51) propia de las ciencias modernas, generando otro espacio para la producción de conocimiento —una forma distinta de pensamiento, “*un paradigma otro*”, la posibilidad misma de hablar sobre “*mundos y conocimientos de otro modo*”. Es decir, la modernidad como creadora de un solo

sentido de mundo, con una sola perspectiva de producción de conocimiento, con una “verdad” irrefutable, verdad que anula o subsume las otras “verdades” construidas en espacio/tiempo/culturas/gentes distintas. ¿De qué manera se anulan los “otros” conocimientos?

En todo caso la pregunta sería ¿de qué manera se ha conformado el universalismo occidental?, Grosfoguel, en este sentido (siguiendo a Quijano), hace el análisis del pensamiento desde Descartes a Marx. El punto de partida para él es el dualismo planteado por Descartes, de esa separación sujeto / cuerpo / territorio que ha generado el mito de la autoproducción de la verdad por parte del sujeto, base constitutiva de la modernidad. Es decir, en la medida, de la comprensión del sujeto aislado de su entorno,

“en la egopolítica del conocimiento, el sujeto de enunciación queda borrado, escondido, camuflado en lo que Santiago Castro-Gómez ha llamado la filosofía del punto cero” (Grosfoguel, 2007, pág. 126)

Esta noción será asumida por las ciencias como la epistemología de la neutralidad axiológica y la objetividad del sujeto que produce conocimiento, un conocimiento

“que se abstrae de toda determinación espacio – temporal y pretende ser eterno; donde el sujeto es vaciado de su cuerpo y contenido, y de su localización cartográfica (...) para así proponer un sujeto que produce conocimiento con pretensiones de verdad, como diseño global, universal para todos en todo el mundo...” (Grosfoguel, 2007, pág. 128)

Esta tendencia es la que lleva a comprender la idea del planteamiento de la Uni – versidad, el espacio de producción de conocimiento desde una sola perspectiva: la eurocéntrica, como la única válida.

Esta visión de mundo fue seguida –y explicitada- por Kant y posteriormente cuestionada por Hegel para plantear la identidad del sujeto y el objeto con una dialéctica entre las contradicciones y negaciones del pensamiento, se constituye el *Saber Absoluto*. Sin embargo, llega al mismo punto de partida de Descartes, solo que a través de un proceso dialéctico, porque el *Saber Absoluto* al que hace referencia, es universal.

“El racismo epistemológico cartesiano y kantiano del universalismo abstracto epistémico (Tipo II) donde desde un particular define lo universal queda intacto en Hegel. Filosofías otras como las orientales eran inferiorizadas, y en el caso de las filosofías indígenas y africanas éstas no eran dignas de ser llamadas filosofías, pues el espíritu Universal nunca pasó por allá” (Grosfoguel, 2007, pág. 131)

Para Marx, la producción de conocimiento no es el resultado del desarrollo del Espíritu de una época, sino el resultado del desarrollo material de las relaciones de producción, lo que da un cambio a la dialéctica Hegeliana, es decir cada cual piensa de acuerdo a su condición de clase y la lucha de clases,

“desde ahí propone un diseño global/universal como la solución de los problemas de la humanidad: el comunismo (...) mantiene en común la tradición occidental del universalismo a pesar de que surge desde una localización particular, en este caso el proletariado” (Grosfoguel, 2007, pág. 134)

En definitiva, la descolonización, vendría a ser ese proceso en el cual se desconoce la egopolítica (en palabras de Castro-Gomez) por ser parte del diseño global/imperial/colonial, de exclusión de los otros. La pregunta entonces es ¿de qué manera descolonizamos el universalismo occidentalista?

La respuesta planteada en este trabajo es el retorno a la concepción sujeto/cuerpo/territorio/ como desarrollo material de las relaciones de producción. El sujeto como un todo con el todo. El sujeto entendido como esa unidad comparte su ser y construye conocimiento con el otro desde la alteridad.

Finalmente, y a modo de síntesis, vamos a tratar de resumir, en el cuadro que exponemos a continuación, las diversas concepciones sobre el significado que el concepto "descolonización" se está trabajando actualmente en Bolivia, a través de las aportaciones de diferentes investigadores y grupos de discusión. De ninguna manera resulta ser un cuadro exhaustivo, se trata de tener una idea aproximada de la manera más didáctica posible, acerca de las principales aportaciones de cada autor y/o grupo académico.

Tabla 7. 1. Enfoques históricos sobre la descolonización

| DIMENSION | COLONIZACION | CONCEPCIONES de DESCOLONIZACIÓN Y PROPUESTAS DE EMERGENCIA | | |
|----------------|---|---|---|---|
| | | Raza /eurocentrismo | Indianismo | Grupo MC / D |
| Ontológica | La realidad es objetiva, universal | La raza es la base de de la construcción social de significados | El indio es el único referente de la "verdad" | La realidad social es una construcción social dialógica a través de la interacción entre las personas |
| Epistemológica | Neutralidad axiológica Dualismo entre "razón" y "cuerpo" y entre "sujeto" y "objeto" en la producción de conocimiento. | Eurocentrismo: forma hegemónica de control de la subjetividad /intersubjetividad | Sienta las bases teóricas y conceptuales de las posturas contemporáneas aunque sigue basándose en la idea de raza. | Necesidad de crear paradigmas epistemológicos para la generación de un "conocimiento otro" a partir de la interculturalidad, desde un diálogo permanente de saberes. Dialógica, la construcción de saberes se realiza a partir de los sujetos desde la intersubjetividad |
| Ética | Idea de superioridad hacia los "otros". Antropocentrismo. | Emancipación del eurocentrismo a partir de una profunda negación al pasado colonial | Proceso de emancipación a partir de la otredad, donde el indio pelea por su identidad con una profunda negación a los otros "no indios": Gobierno, indigenistas, cholos | Diferentes posibilidades de conocimiento de una realidad Proceso de emancipación a partir de la alteridad en condiciones de igualdad. Se valora la diversidad de culturas / conocimientos / cosmovisiones |

| | | | | |
|----------------------------|--|---|--|---|
| Política | Totalitaria – absolutista, dominante | Enfrentamiento con el “otro” para superar la dominación | Proyecto político indianista y concibe la postura antiimperialista como la última etapa de la lucha anticolonialista. | Proyecto político de emancipación de las esferas del poder impuestas, más allá de lo jurídico, normativo. |
| Orientación social | Dominación | Discriminación al europeo, a conocimientos, valores | Discriminación del “otro”: europeo, cholo, mestizo / criollo, gobierno, blancoides | Aceptación del “otro”. Superación de la noción neoliberal de “multiculturalismo” |
| Producción de conocimiento | Conocimiento único / universal sobre la base del ideal de la modernización. La objetividad del sujeto produce conocimiento abstraído de la determinación tiempo / espacio y es una verdad absoluta, única universal para todos en todo el mundo | Ruptura y negación profunda a los modelos y valores foráneos (europeos) | La raza india se entroniza en la producción de conocimiento Sólo es válido el conocimiento, valores y forma de vida del indio | Construcción de conocimiento de sujetos en espacios socio históricos dados. Superación de la fragmentación por una visión que articule y responda a diferentes visiones. La base de la decolonización es la interculturalidad Emerge desde un profundo cuestionamiento de la educación como principal mecanismo de reproducción de la estructura dominante. Crítica a la <i>Egopolítica</i> : forma eurocéntrica de construcción de conocimiento |

Fuente: elaboración propia en base a la revisión documental

En definitiva, se puede apreciar que es claramente identificable el cambio cualitativo que ha sufrido la noción de descolonización al superar la etapa de confrontación a una etapa de construcción. De la otredad a la alteridad. Sobre esta base comprenderemos de aquí en adelante el concepto de descolonización (y será usado indistintamente con el de *decolonización*), y será entendido como aquel proceso emancipatorio a partir del rescate de la visión de las naciones originarias y de las concepciones universales modernas del mundo. Es un proceso de reconstrucción del conocimiento basado en el diálogo intercultural, en condiciones de igualdad de sujetos histórica y socialmente, situados en un espacio / tiempo determinados.

7.2.2.2. La Intraculturalidad y la Interculturalidad: dos nuevas concepciones en el seno de la sociedad latinoamericana del siglo XXI en el pensamiento de/colonial

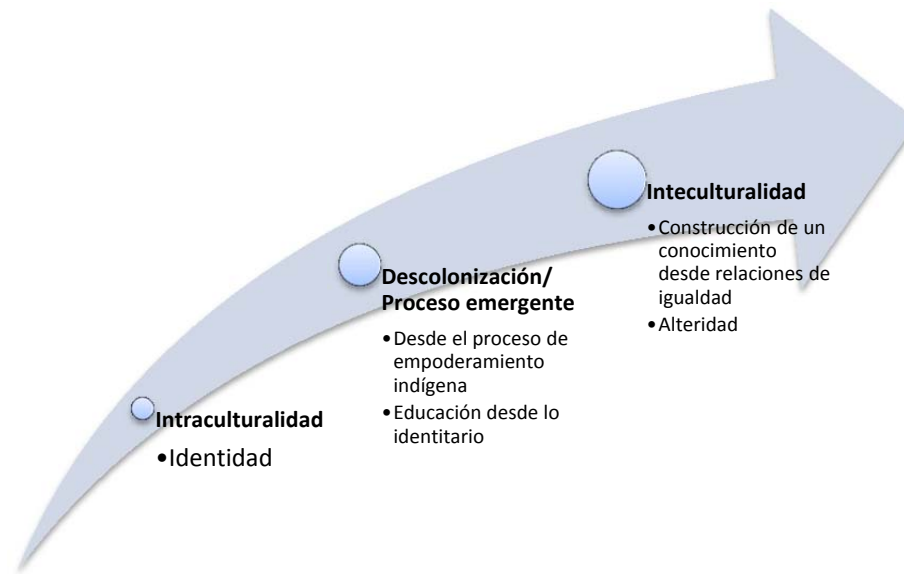
La descolonización como hemos visto anteriormente, tiene un componente ideológico claramente identificado. Es una propuesta de emancipación con la dignidad del empoderamiento, de lucha por la igualdad y equidad social. Es una forma de comprender el mundo desde la diversidad, desde la noción del relativismo cultural, anulando toda forma antropocéntrica de un sistema – mundo.

Por ello, la descolonización, la modernidad y la colonialidad son complementarias. La identidad es el acoplamiento de ambos mundos. No se trata de negar un pasado colonial, de construir en base a la negación del “otro” diferente. Se trata de construir a partir de la complementariedad.

Sin embargo, en la genealogía del término se han analizado conceptos como el de “raza”, cuando en la actualidad sabemos que es mejor utilizar el de *culturas*, por cuanto era lo que realmente agredía al sistema sociopolítico económico. El “otro”, las culturas “otras” fueron siempre un peligro para el poder porque dentro de la cultura se alberga la lengua y las relaciones ecosistémicas.

A partir de esta reflexión, se plantea que la descolonización, a la que en este trabajo denominamos como *proceso emergente* es decir, el proceso que lleva al empoderamiento de los sujetos desde su propia identidad, es un paso previo para lograr la complementariedad con el *otro diferente* en condiciones de igualdad, para lo cual nos adscribimos al término de alteridad.

Visto de esta manera, lo que estamos proponiendo es que la intraculturalidad juega un papel fundamental, como elemento dinamizador del proceso, pues saca a relucir aquello que es identitario; a partir de ahí se inicia un proceso de emergencia basado en las reivindicaciones sociales que en la actualidad se centran en el aspecto educativo, como uno de los ejes fundamentales y bastión de lucha. Y esto es precisamente el proceso emergente, como medio para el logro de relaciones de alteridad no sólo entre los sujetos, sino desde el orden abstracto del conocimiento. Lo anteriormente expuesto, podríamos sintetizarlo a través de la siguiente gráfica:



Fuente: Elaboración propia en base a revisión documental

Gráfico N° 7.2 Interrelación Descolonización – Intra e Interculturalidad

¿Cuál es la conexión entre estos términos? (Yampara, 2009, pág. 21) sugiere que para el logro de una relación de alteridad en un contexto signado por el colonialismo del saber y el poder, la primera condición es que el sujeto se ponga en condiciones de diálogo, luego recién viene el respeto mutuo,

“Aquí es importante reflexionar y entender que forjar el respeto mutuo, entre civilizaciones, implica descubrir lo encubierto, dignificar lo marginado, excluido y colonizado, poner en condiciones de diálogo, luego recién viene el respeto mutuo entre

las partes. Una vez logrado el descubrimiento de los valores ancestrales, haber dignificado, y forjado el respeto mutuo, viene el apthapi/complementario de saberes y conocimientos intercivilitarios” Yampara (2009:21) cit. En (Samanamud Ávila, 2010)

Esta condición previa, es la *intraculturalidad*. La pregunta que viene a responder implica el *¿quién soy yo?*, pero a la vez supone el conocimiento de las raíces culturales, *¿quiénes éramos nosotros?* Esto implica pues una relación con la identidad, con una dislocación de los *centros*⁸² impuestos para enfocar los aspectos marginados por la cultura occidental que focalizó centró ideas y verdades absolutas dejando fuera de estos centros las *otras* miradas de la realidad.

El descentramiento entonces, es parte de lo que se denomina como intraculturalidad. Una vez de/construidos los *centros* estamos en condiciones de abordar una relación con los *otros* desde la igualdad y la complementariedad,

⁸² El concepto y significados de los centros ha sido propuesto por Jaques Derrida. Él afirmaba que debemos pensar en lo opuesto, en ese otro olvidado, su perspectiva de la cultura y de cómo los individuos se manifiestan en ella. Cuestionaba los focos de atención impuestos por la cultura occidental, de ahí que planteaba la urgencia de una deconstrucción. Según Derridá, todo el pensamiento occidental se basa en la idea de un centro: un origen, una verdad, una Forma Ideal, un Punto Fijo, un Móvil Inmóvil, una Esencia, un Dios, una Presencia, que se puede escribir con mayúscula y que garantiza todo significado. Para el semiólogo, el problema de los centros es que intentan excluir y que al hacerlo ignoran, reprimen o marginan a otros (que pasan a ser lo Otro). En las sociedades en las que el hombre es la figura dominante, él es el centro, y la Mujer es el Otro marginado, reprimido, ignorado. El deseo de tener un centro origina opuestos binarios, de los cuales un término es central y el otro, marginal. Además, los centros quieren definir o fijar el juego de los opuestos binarios.

“porque no soy un núcleo esencial puro, sino que me construyo en relación a los otros y es la relación intercultural que se articula al proceso de descolonización, es decir, al proceso de construcción del legado propio, en el proceso de reconstruir mi legado...Necesariamente esa relación es con los otros o con la otra cultura, bajo otra condición, no bajo una condición subordinada, sino bajo una relación menos subordinada (lo que implica un proceso) y eso supone la interculturalidad...que tiene dos connotaciones: la primera la interculturalidad me va a permitir reconstruirme, y segundo, y al mismo tiempo, la interculturalidad me va a permitir “construir lo común” (Samanamud Ávila, 2010, pág. 77)

Como se puede observar, Samanamud hace referencia a la interculturalidad como un proceso que engloba los dos aspectos mencionados: lo *intra* y lo *intercultural*. Si bien no compartimos esta opinión, la tomamos porque se rescata la importancia de la deconstrucción/construcción de lo identitario para establecer un diálogo con los otros. Y ese es el sentido que los indígenas le dan a lo *intra* e *intercultural*, como veremos luego, en el apartado de la sistematización del diálogo entablado con ellos.

Ahora bien, a continuación, proponemos una mirada crítica y constructiva de lo que entendemos por interculturalidad en el presente estudio.

7.3. La interculturalidad: una aproximación a las vertientes del pensamiento

Desde los años noventa “interculturalidad” se ha convertido en un término de uso casi obligatorio en diversos ámbitos, desde las políticas públicas y; sobre todo en las reformas educativas y constitucionales. Este hecho fue motivado principalmente porque en América Latina en estos años en la región se otorga una especial atención a la diversidad étnico-cultural como consecuencia de las demandas en pro de los derechos y reivindicaciones originados por los movimientos indígenas.

La idea básicamente estaba relacionada con la necesidad de promover la relación entre las diversas culturas, *de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa equitativa, igualitaria y plural* (Walsh, 2010, pág. 76)

7.3.1. La construcción de la *interculturalidad* en los diversos periodos históricos

El indio es una variedad arcaica, sombría, asquerosa, huraña, prosternada y sórdida. Por su cerebro incásico es incapaz de asimilar el cristianismo... (Gabriel René Moreno)⁸³

Es interesante revisar someramente el tránsito semántico del término. Nos referimos con esto a que la *interculturalidad* como construcción social no solo del término; sino del sentido que implica, es producto de un proceso histórico con diversas etapas. A continuación, intentaremos hacer una periodización y caracterización del término.

a. *La exclusión del otro...*

En un primer momento, en América Latina durante la época colonial y la primera fase del periodo republicano no existía ni de lejos, nada parecido al establecimiento oficial de relación entre las diversas culturas. En el periodo colonial, la ciudadanía estaba enmarcada en función de la clasificación por la “*pureza de la sangre*”: españoles, indios, mestizos, negros, mulatos, o por el lugar donde vivían, sea en la ciudad o el campo. El “*indio*” existía porque generaba ingresos fiscales y se le imponía el pago de un tributo y de mano de obra a la corona. En ese momento se pensaba que el indio, era, precisamente, *el que no era nadie, que ni siquiera tenía alma*. En definitiva, “el ser” más ninguneado de la época. Pero aun así *tenía que pagar tributo*.

⁸³ Citado por Martín Rodríguez Rojo (Rojo, 2011)

En el periodo republicano durante el siglo XIX, la elite gobernante estaba dedicada a la construcción de la *nación*. Se ha caracterizado por la exclusión abierta, racismo y una profunda visión patriarcal. Las relaciones de dominación y la negación de los derechos a la mayor parte de la población, hace imposible hacer referencia en este periodo a un proceso intercultural, ni nada cercano a ello.

En Bolivia, el estado naciente se plantea como primera medida la de convertir a los indígenas en parte del proletariado rural, pero sin derecho a voto (para poder votar era necesario saber leer y escribir, y este no era un derecho de los indígenas). Con la reforma de 1874 se estipula que las tierras comunitarias pasen a propiedad fiscal, y se expropiaron las tierras a los indígenas, aunque muchos se opusieron tenazmente, lo que significó que el estado ganara en algunas comunidades, y en otras fuera derrotado por el cansancio.

b. *La visibilización del otro pero desde la lógica del centro*

El siglo XX marcó un periodo de insurrecciones y derrotas que provocó el exterminio y la subordinación de la población indígena al proyecto de nación donde los indios tenían denominación de *campesinos*. Así, la identidad indígena pasó a ser una imagen borrosa (Postero, 2009) y, en algunos casos se desvaneció a través de la asimilación y el mestizaje. Patzi, citado en (Postero, 2009) propuso con mucho acierto formar una *ciudadanía de igualdad*. En el caso boliviano, se produjo la revolución del 1952 que terminó conformando una Bolivia “*estructurada en forma de anillos jerárquicos, es decir, una estratificación social sobrepuesta sobre una base étnica*”.

Los campesinos prefirieron aliarse al sector obrero. Los indígenas para ser reconocidos como ciudadanos, tenían que afiliarse a sindicatos campesinos, avalados por el estado. De esta forma, estos sectores pudieron canalizar sus demandas de tierra y además, posesionar a sus líderes en el ámbito de participación política. Los sindicatos se convirtieron así, en entidades impuestas y en conflicto con las formas tradicionales de organización comunal, donde los indígenas permanecieron excluidos.

c. *El Multiculturalismo: la visión emergente de mitad del siglo XX*

Durante el periodo de 1952 hasta los años ochenta, Bolivia, al igual que la mayoría de los países de la región, se vio envuelta en una cadena de dictaduras que vulneraron no sólo los derechos ciudadanos a los indígenas y campesinos; sino que alcanzó a los sectores medios de la población, a las élites intelectuales, universitarios, desempleados.

El retorno de la democracia de la mano del neoliberalismo, no supuso un trato justo e igualitario de las naciones y pueblos indígenas de la región. Las políticas neoliberales planteaban que la esencia de la *ciudadanía* está en el reflejo de la *responsabilidad compartida* (Postero, 2009, pág. 36). La ecuación es muy simple: el estado pasa la responsabilidad social al mercado. El mercado se sustenta del individuo. De esa manera el mercado se convierte en el sostén de la libertad ciudadana,

A la par que el proyecto neoliberal cobraba cuerpo en los ámbitos políticos y económicos del país, los indígenas dispersos de Tierras

Bajas, empiezan a vincularse a partir de la conformación, en 1982, de la Confederación de Pueblos Indígenas del Oriente Boliviano (CIDOB), *como un legítimo representante nacional del movimiento indígena de tierras bajas de Bolivia*. (Linares A. g., 2005)

Esto supuso una gran movilización de los diferentes pueblos indígenas del oriente, la elección de sus líderes, la discusión y aceptación de formas de organización interna, así como el diálogo entre ellos. Un líder que destaca en esta ardua tarea es Bonifacio Barrientos, Capitán Grande guaraní.

Este proceso desembocó en la magna reunión de los pueblos del oriente, en 1990 en el Bosque de Chimanes y el Parque Isiboro Sécure (hoy en el ojo de la tormenta por el conflicto suscitado a raíz de la decisión del actual gobierno de la construcción de la carretera Beni-Cochabamba, atravesando el parque hoy denominado TIPNIS).

La idea era unificar criterios y unir fuerzas en vistas de la *gran marcha indígena por el territorio y la dignidad* que aglutinó a más de 800 marchistas durante 34 días. A ella asistieron mojeños, yuracarés, chimanes, sirionós, guaraníes, maticos, tacanas, mosetenes, lecos, movimas y otros. Esta marcha sería pues el corolario de formación organizativa, discursiva e identitaria de los pueblos indígenas de Tierras Bajas.

En el léxico común va tomando importancia nuevamente el denominativo de “*indígena*”, para los pueblos del Oriente y los pueblos altiplánicos comienzan a utilizar el término de “*pueblos*

originarios". Es ahí donde se empieza a hablar de la noción de *multiculturalismo*⁸⁴ avalado por el avasallamiento de ONGs y la cada vez mayor presión hacia el estado por el reconocimiento de la fortaleza e identidad indígenas. Sin embargo este multiculturalismo desde la plataforma neoliberal, tan solo lograba la idea ingenua de la *coexistencia híbrida de mundos culturales diversos* (Zizek, 1997) en un mundo dominado por la estrategia del mercado.

A nivel internacional, un aspecto fundamental fue la aprobación del Convenio 169 en junio de 1989 que planteó una serie de políticas en relación a la defensa de los derechos indígenas, basado en la Declaración Universal de Derechos Humanos, del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y de los numerosos instrumentos internacionales sobre la prevención de la discriminación, aspectos ampliamente revisados en el bloque anterior.

En la parte preliminar, observa y reconoce en sus aspectos fundamentales que,

"...las aspiraciones de esos pueblos a asumir el control de sus propias instituciones y formas de vida y de su desarrollo económico y a mantener y fortalecer sus identidades, lenguas y religiones, dentro del marco de los Estados en que viven; (...) que en muchas partes del mundo esos pueblos no pueden gozar de los derechos humanos fundamentales en el mismo grado que el resto de la

⁸⁴ El concepto de multiculturalidad surgió en Europa y Estados Unidos y se dirige de manera preferente a los nuevos migrantes que deben integrarse al modelo arquetípico de sociedad y de nación. Gracias a la "tolerancia" se puede constatar y admitir las diferencias del "otro" (Moya, 2009, pág. 31)

población de los Estados en que viven y que sus leyes, valores, costumbres y perspectivas han sufrido a menudo una erosión...”

El gobierno boliviano, poco después de la marcha, lo rubrica. Podríamos decir que en esta década se marca el auge de los discursos multiculturalistas, que vinculan la ciudadanía y la representación con la etnicidad en vez de hacerlo únicamente con la clase (Postero, 2009).

Así, el multiculturalismo empieza a ser adoptado en la región como una plataforma de lucha a la que los pueblos indígenas se unieron, pero ellos iban más allá del convenio 169. Esta noción empieza a quedarles pequeña frente a sus aspiraciones, no bastaba con ser visibilizados, en Bolivia y en otros países de la región, diversos grupos propusieron la promulgación de instrumentos jurídicos, que implique el reconocimiento jurídico a los pueblos indígenas, protección a sus derechos colectivos, formas de gobierno y organización social, derecho a territorio colectivo y una educación intercultural y bilingüe.

d. *Del multiculturalismo al pluriculturalismo*

Con esta visión, los países de la región inician una etapa crucial al insertar en sus planes educativos la educación bilingüe. En Bolivia, se aprueba el ***Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (1988 – 1994)*** con el impulso de la Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB), Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), UNICEF y el Ministerio de Educación despliegan entre 1988 – 1994 las acciones para el Proyecto de la

Educación Intercultural Bilingüe (EIB), cuyo eje es la lengua y plantea como fines “*el fortalecimiento de las identidades indígenas; el desarrollo de la solidaridad y trato igualitario entre nacionalidades...*” Entonces, a partir de los noventa se da un renovado empuje a las reivindicaciones y demandas de ciudadanía desde la interculturalidad.

Si bien la declaración en la CPE de la condición de país en tanto “*pluricultural*” y “*multiétnico*”, fue un paso importante, este todavía quedaba en letra muerta en tanto que las desigualdades, en la redistribución del ingreso y la idea ingenua de una diversidad cultural desde la visión paternalista de convivencia pacífica, no cambió. Empero, los proyectos de EIB llevados a cabo, si lograron atravesar la frontera meramente de “*didáctica*” de la lengua como reconocimiento identitario. En muchos casos ha significado un trabajo de ideologización en muchas comunidades. Fue una puerta abierta que algunos sectores aprovecharon para lograr conquistas más allá del reconocimiento de la lengua y del multiculturalismo neoliberal.

Esta visión, denominada por algunos autores Viaña (2009), Walsh (2010) como relacional, hace referencia más bien a una forma básica y general al contacto e intercambio *entre culturas*. Está más allá de la negación y de la simple visibilización. Se trata de entablar y consolidar la relación con el *otro*. Sin embargo, afirman,

“el problema de esta perspectiva es que, típicamente, oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad continua en la que se lleva a cabo la relación. De la misma forma, limita la interculturalidad al contacto y a la relación

–muchas veces a nivel individual, encubriendo o dejando de lado las estructuras de la sociedad –sociales, políticas, económicas y también epistémicas–que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad” (Walsh, 2010, pág. 77)

Así, del multiculturalismo vigente se empiezan a abrir nuevas puertas a los aspectos educativos, pero la propuesta emanada quedaba corta a las verdaderas demandas porque en el fondo se estaba planteando la “aceptación” del otro pero desde una visión etnocéntrica. Pese a ello, se produce un gran avance en el sentido que se va adquiriendo y esto es visible en organizaciones como la UNESCO que empiezan a plantear que la interculturalidad,

“es un concepto dinámico y se refiere a las relaciones evolutivas entre grupos culturales. Ha sido definida como «la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo». La interculturalidad supone el multiculturalismo y es la resultante del intercambio y el diálogo intercultural en los planos local, nacional, regional o internacional” (UNESCO, 2007).

En el campo educativo afirma que,

“la educación multicultural recurre al aprendizaje sobre otras culturas para lograr la aceptación o, por lo menos, la tolerancia para con esas culturas. La educación intercultural se propone ir más allá de la coexistencia pasiva, y lograr un modo de convivencia evolutivo y sostenible en sociedades multiculturales, propiciando la instauración del conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales”. (UNESCO, 2007)

Como se puede observar el planteamiento es de “ir más allá de la coexistencia pacífica”, y; este es un notable avance conceptual. Inspirados en esta línea, en Bolivia se puso de manifiesto con más fuerza, los programas de Educación Intercultural Bilingüe, cuyo proceso ha cimentado la organización de los movimientos sociales y, en algunos casos, han propiciado espacios politizados que las organizaciones indígenas han utilizado para avanzar en pro de sus demandas. Por ello, consideramos que ha sido un paso importante en el camino de la emancipación de nuestros pueblos.

e. *La mirada emergente de la interculturalidad*

Tal como hemos visto a lo largo del capítulo, el sentido de *interculturalidad*, ha tenido notables avances cualitativos. La vertiente de pensamiento a la que nos acogemos en esta investigación es aquella que visibiliza a la interculturalidad como un proceso de emancipación desde los mismos pueblos indígenas que plantean una visión más allá de la mera visibilización de ciertos actores/sujetos de un Estado. Se pretende más bien, una relación de igualdad, de intercambio de saberes y prácticas culturales entre diferentes pero en condiciones de igualdad

Por ello, la interculturalidad es ante todo una opción política reivindicativa, sobre todo para las sociedades indoamericanas que vivieron subyugadas ante las culturas occidentales. Como proyecto político ideológico reorienta constantemente sus principios constitutivos en busca del “deber ser” (una realidad utópica), es decir

como un proyecto presente y futuro urgente y (Ticona citado por Galindo M. E., 2007, pág. 103) de transformación sociocultural.

Así entendida la interculturalidad se sintetiza como una construcción donde no existen influencias unidireccionales supraculturales, no se trata de “incluir” a los indios, sino de “*descentrar el derecho vigente, descentrar los sistemas políticos, las estructuras estatales y las relaciones sociales, para crear condiciones de igualdad*” (Viaña, 2009, pág. 35). En el ámbito educativo, la interculturalidad supone la construcción de saberes desde la diversidad, trascendiendo los límites monoculturales. Para alcanzar esta meta, se hace necesario construir un componente complementario: la **intraculturalidad**.

Esta categoría conceptual, de origen muy reciente, complementa activamente el proceso intercultural. Así las cosas, entendemos por intraculturalidad, el proceso

“...de revitalización y reforzamiento de lo étnico y culturalmente propio (...), es entendida como condición previa al diálogo intercultural, pues lo que se busca es contribuir a que sean los mismos individuos, comunidades y pueblos indígenas los que retomen el control sobre el presente y futuro de sus propias sociedades. (López, Arispe, & Machaca, Fundamentos de la educación intercultural y bilingüe en Bolivia (Módulo 6), 2008, pág. 364)

De acuerdo con estas concepciones, la intraculturalidad pretende tomar fuerza y aliento de las raíces socioculturales e histórico-ancestrales, para intentar asumir una postura dialógica creativa y

sólida con otros grupos culturales; es decir, implica tomar conciencia de los orígenes del “capital cultural” que subyace en la identidad cultural. Esta actitud es entendida por Mario Galindo como *“una decisión histórica que implica voluntad política, movilización y organización de cada grupo cultural buscando fines comunes”* (Galindo 2007: 127).

En síntesis, la intraculturalidad pretende intercambiar y construir saberes de manera complementaria con los “otros”. Y para ello, el paso previo es el de re-conocerse a sí mismo, valorando la propia cultura, lengua, economía, religión, intentado además, que esa valoración sea asumida y re-conocida por el resto de las culturas que conforman el crisol social boliviano.

En pocas palabras, se trata de reconstruir la identidad cultural de las naciones originarias en razón de su derecho a desarrollar su historia, sus saberes, su territorialidad, por su dignidad y libertad desconocidas y olvidadas desde hace más de doscientos años. Por este motivo, a partir de la década de los años 90, los pueblos indígenas de América Latina del Sur y Centro América (Aparicio Gervás J. , 2012) *tienen como objetivo prioritario, el impulsar políticas educativas que integren su conocimiento ancestral y la cosmovisión del mundo que los rodea.*

Desde esta perspectiva, y con el fin de no caer en el reduccionismo planteado por la primera vertiente teórica de la interculturalidad, en la actualidad el componente que le da la “identidad” política e ideológica

al término es el de la descolonización en una relación dialógica con la *intra e interculturalidad* como bases de la transformación del carácter colonial del Estado y de la Educación Superior.

Así, la educación indígena deja de ser meramente una educación “bilingüe” y pasa a constituirse en un sistema de Educación comunitaria, democrática, participativa y de consenso; productiva y territorial, intra-intercultural, plurilingüe y acorde al principio de complementariedad; la educación, además es científica, técnica, tecnológica productiva y artística.

Por ello, la educación intercultural, desde esta perspectiva crítica, plantea el establecimiento de metodologías didácticas encaminadas a fomentar actitudes transformadoras en un ambiente de convivencia en la colaboración, la tolerancia y el respeto ante la diversidad. Actitudes que nos lleven a propiciar nuevas formas de enseñar y de aprender, promoviendo formas críticas y creadoras de pensar, aumentando la autonomía del educando para la construcción de su proyecto de vida personal y comunitario y que así, pueda tomar decisiones basadas en sus propios juicios y valores desde el ámbito del propio grupo cultural y del grupo cultural dominante (Morales, 2002, pág. 1) En ese sentido, se analizarán a continuación las principales visiones de currículum para, posteriormente, llegar a la propuesta de nuestra investigación.

Como se puede apreciar, se plantea una relación dialógica entre el conocimiento universal y los conocimientos originarios o “propios”

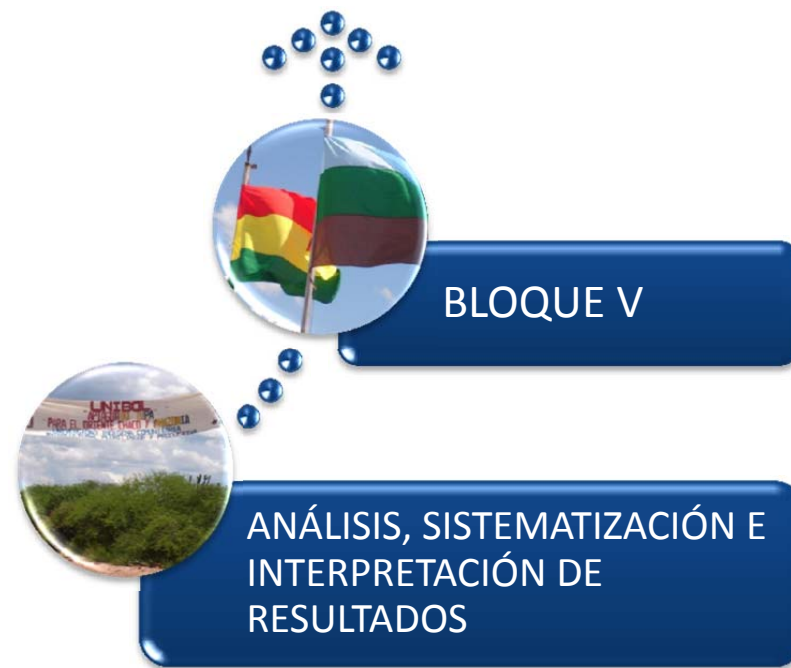
como los denominan. Son las dimensiones intra e interculturales de la educación.

En el interior de lo que se define como “conocimientos Propios”, se encuentra la dimensión comunitaria como base de la construcción del conocimiento y que tiene como finalidad última, la de lograr el “*buen vivir*”, o en palabras de la propia lengua guaraní: el “*vivir bien*”; que implica al sujeto contextualizado histórica y culturalmente, en una tierra y territorio dado, con los valores propios de su comunidad, en relaciones de igualdad y reciprocidad, a partir del desarrollo productivo.

No se trata de potenciar la formación para satisfacer demandas del *mercado neoliberal*, sino el convertirse en agente de cambio de la comunidad, como parte y protagonista de la transformación para la emancipación del pueblo o nación indígena a la que pertenece.

En síntesis, se puede afirmar que existe una importante relación entre las propuestas emanadas desde el modelo curricular crítico comunicativo y los planteamientos de las naciones indígenas de Bolivia, en relación a las dimensiones políticas y los fines mismos que se plantean en ambos enfoques. El aspecto que los diferencia es que en el primer enfoque, no se toma en cuenta la dimensión descolonizadora de la educación (con sus correlativos complementos de la intra e interculturalidad), pero tiene los componentes esenciales del diálogo, de la igualdad, del rescate del individuo/mundo. Por ello,

este modelo crítico será referente para la propuesta que se esbozará más adelante.



BLOQUE V
**ANÁLISIS, SISTEMATIZACIÓN E
INTERPRETACIÓN DE
RESULTADOS**

CAPÍTULO OCTAVO

**LA UNIVERSIDAD INDÍGENA GUARANÍ
Y DE PUEBLO DE TIERRAS BAJAS
“APIAGUAIKY TÜPA” EN EL PROCESO
DE CONSTRUCCIÓN DE UNA
EDUCACIÓN DESDE LA ALTERIDAD**

**8.1. “Ruta” para comprender la concepción indígena sobre
“Universidad Indígena”**

A lo largo de tres años hemos seguido el proceso de construcción curricular y del espacio educativo de la Universidad Indígena Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa” bajos los lineamientos metodológicos señalados en el Bloque II. La pregunta que ha guiado el proceso y, que fue planteada al iniciar la investigación fue:

¿De qué manera los actores indígenas de la Universidad Indígena Boliviana Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa” conciben la universidad indígena, a partir de la interacción entre identidad y alteridad en el proceso de construcción curricular y del espacio educativo, desde los conceptos complementarios de saberes, que emanan de la intraculturalidad, la interculturalidad, lo productivo y lo comunitario?

La respuesta tentativa, tal como demostraremos a lo largo del presente bloque, nos lleva a comprender que la *universidad* se la concibe en el interior de un proceso socio histórico, donde lo identitario marca la base fundamental de comprensión del fenómeno y a partir de ahí, se construye la alteridad desde la complementariedad.

Planteamos pues una respuesta, a través de una “*ruta*” o secuencia de análisis y discusión de los resultados, cimentados en las tres siguientes categorías:

- a. **La intraculturalidad**, que a su vez se comprende desde tres perspectivas.
 - a.1 La visión de la intraculturalidad desde lo identitario
 - a.2 El proceso socio histórico de la nación guaraní
 - a.3 El modo de ser guaraní

b. **Proceso Emergente** (denominado por los indígenas guaraníes como “descolonización”), que a su vez emerge desde dos posicionamientos:

b.1 Proceso de empoderamiento de los indígenas guaraníes

b.2 Sentido socio histórico e ideológico: la dimensión emergente de la educación superior

c. **Identidad y alteridad en la construcción de conocimiento**

c.1 La interculturalidad en la universidad indígena guaraní

c.2 Construcción del paradigma del conocimiento intercultural

En síntesis y de manera gráfica, la presentación y discusión de los resultados de la investigación etnográfica, responderá a las siguientes dimensiones:



Gráfico 8.1. “Ruta” y grado de concreción para comprender la concepción guaraní sobre la Universidad Indígena

Desde esta perspectiva, el primer grado de concreción que planteamos se corresponderá con la categoría identitaria, a la que los indígenas denominan “Intraculturalidad”. A partir de ahí, se abordará el

enraizamiento histórico desde sus orígenes hasta las reivindicaciones actuales centradas en la educación. Finalmente, el último grado de concreción, se corresponderá con la construcción del *sueño posible*: la educación interculturalidad desde la perspectiva de la alteridad a través de la complementariedad y el diálogo de saberes.

8.2. El Proceso de sistematización del trabajo de campo

Tal como explicamos en el bloque II, se ha realizado un registro de las intervenciones de los indígenas guaraníes en los diferentes talleres de la construcción curricular de la Universidad Indígena, así como entrevistas en profundidad con algunos de los actores que nos parecieron más relevantes, entre los que figuran profesores, sabios indígenas y estudiantes de la misma universidad. Este proceso de más de tres años de duración, ha generado una gran cantidad de *información* que hemos tratado de sistematizar con precisión y rigor científico, incluso tratando de transformarla en un diálogo que nos permita comprender mejor la propia percepción indígena de la universidad.

A tal fin, hemos intentado procesar dicha información, aplicando un tratamiento informático concreto y específico, que nos ha permitido centrarla y estructurarla en tres claras categorías de estudio y, en consecuencia también, en tres diferentes niveles de concreción en cada caso: *intraculturalidad*, *proceso emergente* y *alteridad*, tal y como aparece recogido en lo que hemos pasado a denominar “*ruta de trabajo*”.

Además, el tratamiento de la información se ha sustentado en un consistente andamiaje bibliográfico, que nos ha permitido cobijar científicamente los resultados que hemos ido obteniendo y que vamos a intentar desarrollar en el epígrafe siguiente.

Asimismo, el mencionado programa informático⁸⁵, nos ha permitido obtener importantes e interesantes resultados cuantitativos, que nos permiten completar nuestro estudio desde diferentes planteamientos metodológicos, aportando una mayor consistencia y rigor científico.

8.3. La mirada cuantitativa de los diferentes niveles de concreción de la percepción indígena sobre la *Universidad Indígena*

El proceso de sistematización nos ha conducido a la clasificación de la información en las tres categorías que hemos establecido en los epígrafes anteriores. Dichas categorías, han sido analizadas a través de tratamiento informático, y nos ha permitido obtener una primera aproximación sobre cuáles han sido los diferentes temas/ejes en los que los indígenas han dialogado con mayor/menor énfasis.

En términos analógicos, se tienen registrados 1137 diálogos, que alcanzan la siguiente distribución en el número de intervenciones por

⁸⁵ Se ha utilizado el programa ATLAS.TI 6.2 que permite el tratamiento de datos textuales, gráficos, de audio, y de vídeo mediante codificación intuitiva y fácil sobre pantalla (arrastré con el ratón) a partir de definición flexible de segmentos de datos. Para ello, es muy importante tener previamente construidas las dimensiones y sub dimensiones (también denominadas dominios y sub dominios), la información se va sistematizando y clasificando según estas categorías previamente establecidas

cada uno de ellos, atendiendo a su correspondiente categoría y nivel de concreción:

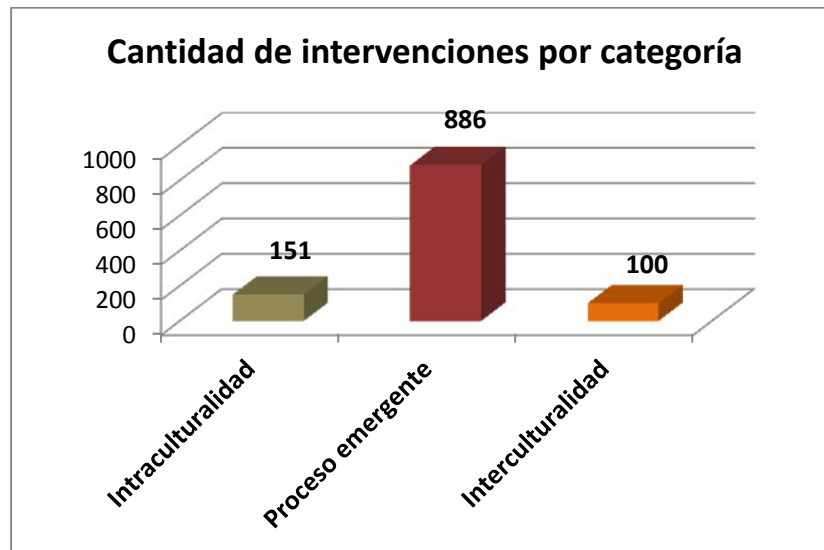


Gráfico 8.2. Categorías de discusión de los actores/ participantes de la investigación

Es interesante observar en la gráfica anterior, que el 74% de los diálogos registrados se concentran en la categoría de análisis referente al *proceso emergente de la nación guaraní*, que en nuestro análisis corresponde a la segunda categoría.

Esta primera aproximación cuantitativa de nuestro análisis, en relación con las tres diferentes categorías de análisis que hemos establecido y a las que los actores indígenas guaraníes les han otorgado mayor/menor énfasis en sus discusiones, nos lleva a una primera aportación importante en nuestra investigación: la discusión estuvo centrada en

la perspectiva sobre cómo construir el futuro. Y este futuro está centrado en el sueño indígena de construir su propia Universidad, a través de la convicción de que la educación es el arma más noble para construir un mundo mejor, como explicaremos más adelante.

La segunda categoría más relevante, y porcentualmente a gran distancia de la anterior, fue la orientada hacia la discusión/diálogo de los conceptos de intraculturalidad e identidad, a través del análisis de sus bases filosóficas y espirituales.

Finalmente, la categoría con menor número de intervenciones, correspondió al análisis de la interculturalidad, que en nuestra investigación la entendemos desde la perspectiva de la alteridad, es decir, desde la construcción de un nuevo conocimiento y de relaciones con los “otros” sujetos. Como se verá más adelante, sin embargo, esta categoría fue una de las que más discusiones y reflexiones ha generado, alcanzando un interesante y profundo grado de concreción. La propia comunidad indígena esbozó lo que ellos mismos definieron como una “epistemología de la interculturalidad”.

Asimismo, tal y como adelantamos en la que denominamos como “*hoja de ruta*”, cada una de las tres categorías que hemos establecido en nuestro análisis, tiene a su vez diferentes sub categorías (a las que también hemos denominado “sub-dominios”⁸⁶). Cada sub categoría o

⁸⁶ Dominio es una categoría de significados culturales que engloba a otras subcategorías, y en el que todos los elementos de una categoría tienen algún rasgo de significado común (Arnold, 2010). Sin embargo, y con el fin de establecer diferencia

sub-dominio, le hemos representado con un color diferente, que se corresponde con el color de la categoría inicial de la que procede. De igual manera a como hicimos con el análisis cuantitativo de cada categoría, en este caso, también hemos precisado cuantitativamente el grado de interés mostrado por los indígenas guaraníes, en cada una de las diferentes sub categorías o sub-dominios, tal y como reflejamos, para una mejor comprensión, en el gráfico siguiente:

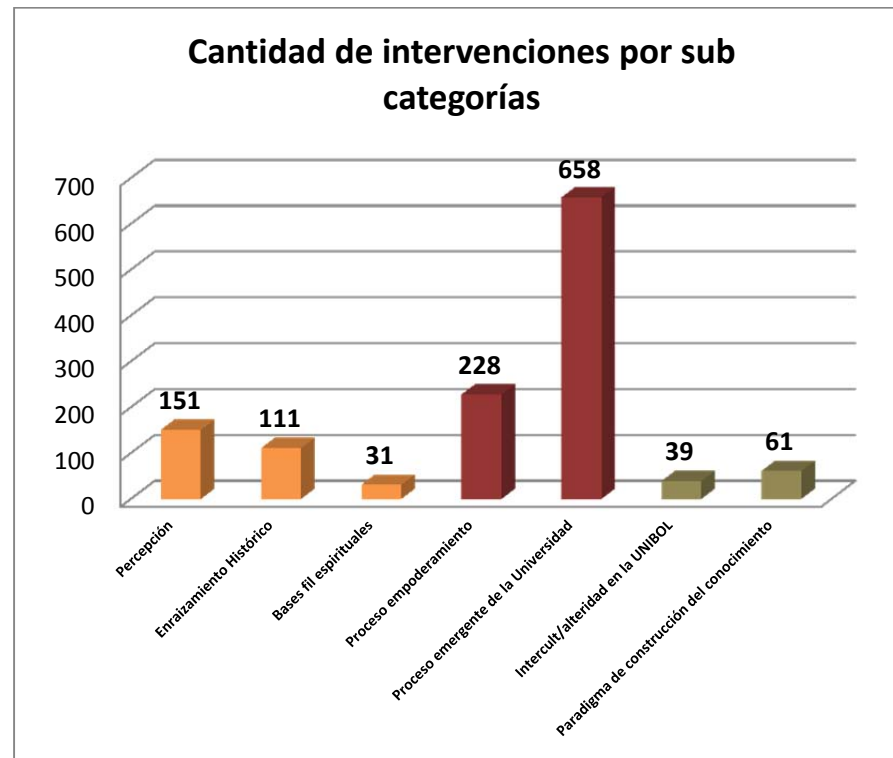


Gráfico 8.3. Sub Ejes temáticos de discusión de los actores/ participantes de la investigación

terminológica con la tradición deductiva, se hará referencia a *dominios* y *sub-dominios*, como derivados de éstos.

Tal y como observamos, en el eje del proceso emergente que los indígenas guaraníes denominan “*descolonización*”, se han valorado mayoritariamente, las sub categorías correspondientes al proceso de empoderamiento indígena en la historia y al proceso de construcción de la universidad indígena. De estas dos sub categorías o sub-dominios, destaca sobremanera las intervenciones referidas a la construcción de la universidad indígena, a los principios, valores, y los factores filosóficos y pedagógicos sugeridos para la construcción de los currícula de la universidad.

Desde esta perspectiva, cabe resaltar que la universidad indígena está estrechamente relacionada al proceso ideológico de reivindicación ancestral. Es, en consecuencia, un *continuum* que no culmina en la universidad misma, sino en la idea de que los profesionales construirán comunidad desde los principios éticos y bases espirituales basados principalmente en la reciprocidad. El proceso se inició hace siglos, pero no culmina, está en construcción, y ahora la fase siguiente no es otra, que la educación. En este mapa cuantitativo, se percibe claramente que los focos de atención están dirigidos a esta idea, como explicaremos más adelante.

8.4. PRIMERA CATEGORÍA DE ANÁLISIS: Intraculturalidad e identidad en la nación guaraní en el proceso de emergencia/descolonización

La primera categoría de análisis que hemos sistematizado en nuestra investigación, se corresponde con la noción de *Intraculturalidad*. Por

ello, intentaremos en este apartado rescatar la visión guaraní sobre la Universidad Indígena, como categoría rectora y como se verá más adelante, noción y base fundamental para construir un proceso de interculturalidad. Asimismo, esta dimensión ha supuesto sub categorías o sub- dominios que se han ido agrupando en base a las relaciones que han ido surgiendo a lo largo de la investigación y que son las siguientes:

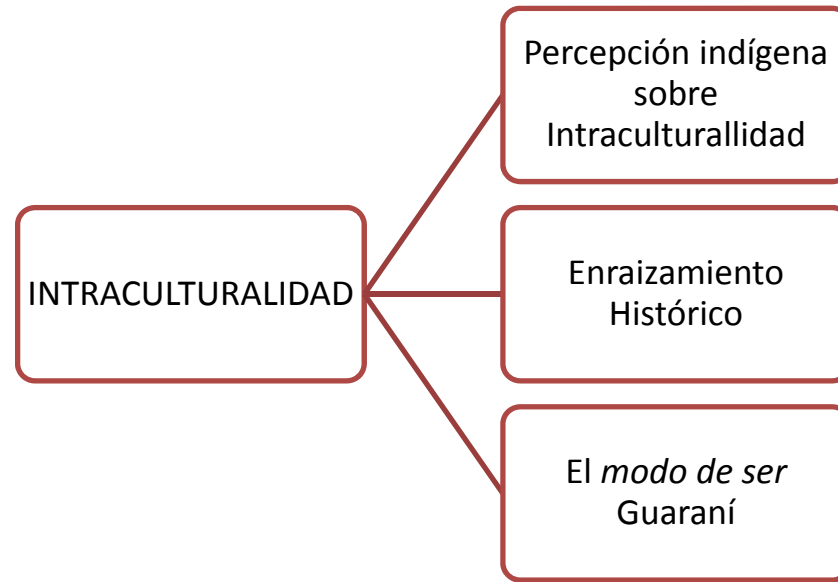


Gráfico 8.4. Categoría Intraculturalidad y sub categorías de análisis

Las tres subcategorías que se visibilizan en el gráfico, han dado lugar a dimensiones y sub dimensiones. Por este motivo y con el fin de guiar la lectura, hemos elaborado el siguiente cuadro en el cual se

visualizan las distintas sub categorías y dimensiones de la categoría de Intraculturalidad.

Tabla 8.1. Categorías, sub-categorías, dimensiones y sub dimensiones de análisis de la Intraculturalidad

| | | | |
|-------------------------------|--------------------------------|---|--|
| 8.4. INTRACULTURALIDAD | 8.4.1. Percepción | a. Principios del Estado Boliviano | |
| | | b. Proceso hacia la alteridad | |
| | | c. Construcción de identidad | |
| | | d. La identidad desde lo cotidiano | |
| | | e. Yo soy... | |
| | | f. La Intraculturalidad en la UNIBOL GPTB | |
| | 8.4.2. Enraizamiento histórico | a. Percepción sobre el origen | a.1. Buscando la Tierra sin mal |
| | | b. Colonia y República | |
| | 8.4.3. Modo de ser Guaraní | a. El Nande Reku | |
| | | b. Tierra / territorio | b.1. Percepción de los sujetos/actores de la UNIBOL GPTB sobre Tierra /Territorio |
| | | | b.2. . Importancia que los sujetos/actores de la Universidad Guaraní le otorgan a la Tierra y Territorio |
| | | | b.3. Lucha ancestral por la Tierra-Territorio |
| c. Bases espirituales | | c.1. Aspecto religioso | |
| | | | |

De acuerdo al cuadro anterior, se expondrán a continuación, los principales hallazgos encontrados en nuestro análisis. En principio, al igual que hicimos anteriormente, desarrollaremos un mapa cuantitativo sobre las diferentes sub categorías o sub-dominios que

han tenido mayor número de intervenciones de la población indígena, a lo largo de todo el proceso de investigación, como podemos observar en el gráfico siguiente:

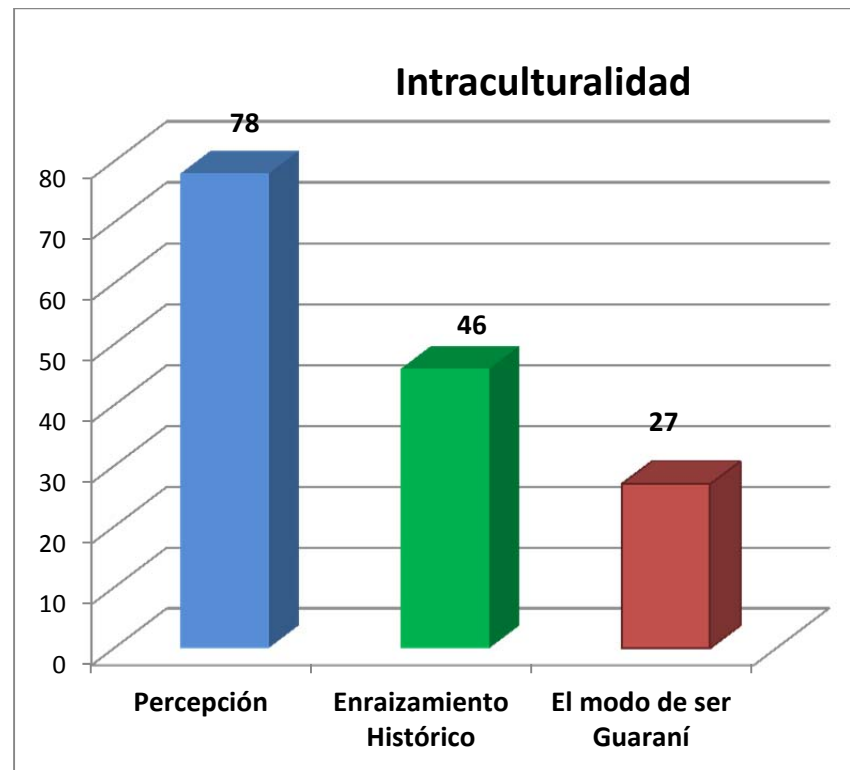


Gráfico 8.5. Intervenciones en los sub-categorías de la categoría de Intraculturalidad

En esta categoría, como se puede observar, el sub dominio o sub categoría que más ha interesado discutir ha sido el de la noción e importancia que los indígenas guaraníes le dan al concepto de "intraculturalidad".

La segunda sub categoría o sub-dominio en importancia de tratamiento, se refiere al concepto de "enraizamiento histórico". La problemática discutida en este caso, se ha centrado principalmente en la manera de cómo han afectado los procesos de la colonia a las formas ancestrales y en sí a la identidad misma del pueblo guaraní. Este debate desembocó en la forma de practicar la intraculturalidad como parte del proceso, para llegar a la interculturalidad.

Finalmente, se debatieron los aspectos que creyeron relevantes sobre el *modo de ser* guaraní; es decir, su filosofía y sus creencias espirituales. Curiosamente éste no fue un tema cuestionado con mucho interés y sí con escasa motivación, tal y como podemos ver reflejado en la gráfica anterior.

A partir de estos datos cuantitativos, que derivaron previamente de importantes y numerosas reflexiones, pasaremos seguidamente a analizar e interpretar cuál es la percepción que los indígenas guaraníes tienen sobre la concepción de la "intraculturalidad".

8.4.1. La percepción de Intraculturalidad desde la perspectiva guaraní.

La sistematización que hemos realizado, en relación con las diferentes intervenciones sobre esta sub categoría de análisis, nos ha llevado a descubrir una lógica interesante, a través de la cual guiaremos nuestra investigación y que, en síntesis, reflejamos en el gráfico siguiente:

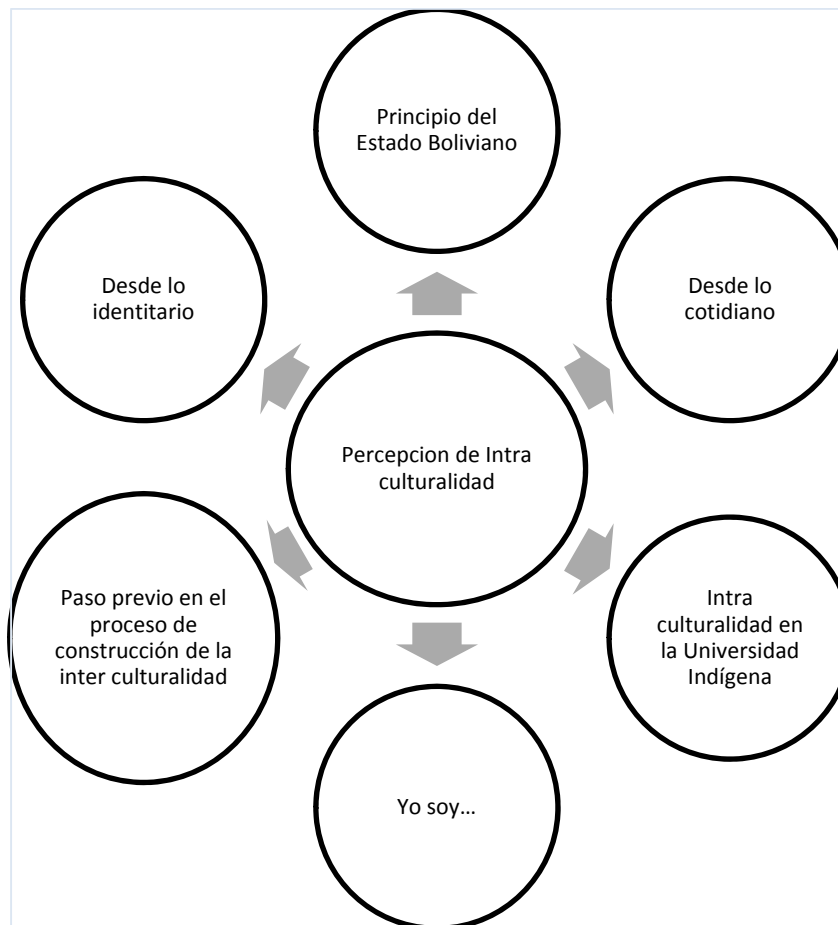


Gráfico 8.6. Aspectos para comprender la percepción indígena sobre la intraculturalidad

a) La intraculturalidad: principio del Estado Boliviano

Es importante describir la importancia y la noción que el estado boliviano ha esbozado sobre la concepción de la “*intraculturalidad*”. Este término ha sido ampliamente difundido por el actual presidente Evo Morales. Como veremos más adelante, este es un aspecto de vital importancia en la Nueva Constitución Política del Estado y se

encuentra en varios artículos de la Ley Educativa 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez.

Desde esta perspectiva, la actual Constitución Política, establece como uno de los principios del Estado el de *Garantizar el bienestar, desarrollo, seguridad y protección e igual dignidad de las personas, las naciones, pueblos y comunidades, fomentando el respeto mutuo y el **diálogo intracultural, intercultural y plurilingüe***. (Art. 9). Asimismo recoge como uno de Derechos de los Pueblos indígenas el de alcanzar *una **educación intracultural, intercultural y plurilingüe** en todo el sistema educativo*. (Art 30). La Educación superior *promoverá la **formación integral, intracultural, intercultural y plurilingüe**⁸⁷, la investigación científica, la transferencia de tecnología y la interacción social, a fin de contribuir al desarrollo productivo, al conocimiento y al fortalecimiento de la diversidad científica, cultural y lingüística del Estado* (Art. 92).

Asimismo, en diciembre de 2010, el Estado Plurinacional de Bolivia aprueba la LEY NRO 070/2010–2011 “*Avelino Siñani - Elizardo Pérez*” en la que se ratifica el mandato de la CPE en el ámbito educativo. En esta Ley, (art. 6); se entiende que la Intraculturalidad:

“... promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas para la consolidación del Estado Plurinacional, basado en la equidad, solidaridad, complementariedad,

⁸⁷ En negrita, aportación propia

reciprocidad y justicia. En el currículo del Sistema Educativo Plurinacional se incorporan los saberes y conocimientos de las cosmovisiones de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afroboliviana” (Ley 070 "Avelino Siñani y Elizardo Pérez", 2010)

Asimismo, en las bases, objetivos y fines se estipula que la educación en Bolivia, en todos sus ámbitos y niveles debe ser **intracultural**, **intercultural** y **plurilingüe** (Art 3), pero además, la educación tiene como objetivo el promover *la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades para todas y todos, a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas.*

En los fines se añade un nuevo concepto muy importante, el “*Vivir Bien*”⁸⁸; así la educación debe:

*“Fortalecer el desarrollo de la **intraculturalidad**, interculturalidad y el plurilingüismo en la formación y la realización plena de las bolivianas y bolivianos, para una sociedad del Vivir Bien...” (Art 4)*

Y en el planteamiento del objetivo de la educación se afirma que esta debe,

*“Contribuir al fortalecimiento de la unidad e identidad de todas las ciudadanas y todos los ciudadanos como parte del Estado Plurinacional, así como a la identidad y desarrollo cultural de los miembros de cada nación o pueblo indígena originario campesino, y al entendimiento y enriquecimiento intercultural e **intracultural** dentro del Estado Plurinacional. (Art 5)*

⁸⁸ En Bolivia se utiliza la expresión de “Vivir Bien” y en Ecuador el “Buen Vivir”. El sentido de estos términos está relacionado con lo sublime, hermoso, pero además el de *vivir, convivir y estar siendo*. En un sentido amplio, significa el proceso de la vida en plenitud. La vida en equilibrio material y espiritual. La magnificencia y lo sublime se expresa en la armonía, en el equilibrio interno y externo de una comunidad. (Huanacuni, 2010)

De lo expuesto anteriormente, cabe destacar que la intraculturalidad, tal como se entiende en la legislación actual en Bolivia, abarca tres dimensiones importantes:

Una primera dimensión, en donde se recoge la acepción de *proceso* en cuanto implica la recuperación y fortalecimiento de las culturas originarias.

Una segunda dimensión, desde la noción del “Buen Vivir”; es decir, del equilibrio entre el mundo material con el espiritual desde la comunidad.

Por último, una tercera dimensión, y a nuestro juicio la más relevante, es la noción de *identidad* que conlleva a su vez el desarrollo cultural de los miembros de cada nación o pueblo indígena originario campesino.

Así las cosas, la idea del cambio continuo, de la movilidad, nos conducen a la comprensión de la intraculturalidad desde un espacio donde la realidad se construye a partir de la *identidad* en función o con el fin de propiciar un diálogo entre iguales.

En el diálogo sostenido en el trabajo de campo, pudimos encontrar que la acepción de intraculturalidad tiene los componentes antes mencionados.

b) *La intraculturalidad: paso previo en el proceso de construcción de la interculturalidad*

La intraculturalidad es una categoría conceptual de reciente creación con un importante peso social en América Latina, complementaria al macro concepto que aborda la interculturalidad. Así, para muchos investigadores de la cuestión, la intraculturalidad forma parte de la interculturalidad. Es más, algunos llegan a afirmar incluso, que la intraculturalidad es un paso previo a la interculturalidad,

“...proceso de revitalización y reforzamiento de lo étnico y culturalmente propio (...), es entendida como condición previa al diálogo intercultural, pues lo que se busca es contribuir a que sean los mismos individuos, comunidades y pueblos indígenas los que retomen el control sobre el presente y futuro de sus propias sociedades” (López, Arispe, & Machaca, Fundamentos de la educación intercultural y bilingüe en Bolivia (Módulo 6), 2008, pág. 364)

De acuerdo con estas concepciones, la intraculturalidad, en esencia, se encargaría de asimilar las raíces socioculturales e histórico-ancestrales de una sociedad o un pueblo, para asumir una postura dialógica creativa y sólida con otros grupos culturales; es decir, implica tomar conciencia de los orígenes del “capital cultural” que subyace en la identidad cultural. Esta actitud es entendida como *“una decisión histórica que implica voluntad política, movilización y organización de cada grupo cultural buscando fines comunes” (Galindo J. , 1998, pág. 127)*

Así, la intraculturalidad es la valoración que se hace de la cultura donde se complementa lo *propio*, lo *asumido* y lo *no propio*. Es interesante que esta noción se plantee como punto de partida para la construcción de relaciones en condiciones de igualdad con el *otro*, porque permite fortalecer, revitalizar la identidad para el diálogo intercultural.

Desde esta perspectiva, la intraculturalidad asumida por las diferentes organizaciones indígenas de Tierras Bajas, se define como,

“Un proceso de reflexión introspectiva y retrospectiva sobre nuestros orígenes, raíces culturales, sabiduría, potencialidades y posibilidades. Su objetivo es contribuir a la afirmación y al fortalecimiento de nuestra identidad cultural, revalorizando los saberes y los conocimientos locales relacionados con las formas de vida de los pueblos y de las naciones indígenas originarias” (CNC - CEPOs, 2008, pág. 41)

Para Celso Padilla, uno de los principales líderes guaraníes, y miembro actual de la Junta Comunitaria de la Universidad la intraculturalidad,

...Es una cosa muy importante, sin la intraculturalidad no se puede hablar de la interculturalidad, o sea yo lo primero que tengo que entender es quién soy, que soy y de donde soy, entonces a partir de ahí yo puedo relacionarme con otras culturas, ya no existe ese peligro de aculturamiento o descolonización, porque uno respeta, tiene su barrera tampoco eso significa rechazar sino entender que esa cultura diferente cultura me puede ayudar a ser fuerte eso es lo intracultural **P39: Celso Padilla.docx - 39:44 [Intraculturalidad? Es una cosa...] (60:61)**⁸⁹

⁸⁹ Para la sistematización de los diferentes procesos de diálogo con los guaraníes, como ya adelantamos, se ha utilizado el programa ATLAS. ti versión 6.2 Por ello, cada participación tiene una codificación que toma en cuenta los siguientes aspectos: el

Otros indígenas la definen con palabras más simples, pero no por ello menos importantes,

...Bueno la intraculturalidad es que puedas valorar, identificar y vivir lo que es la esencia de ser guaraní. P42: ENTREVISTAD1.docx - 42:30 [Bueno la intraculturalidad es...] (102:102)

Es volver a sus orígenes, regresar de donde uno se ha salido; reconocer su cultura. P44: Juan.docx - 44:18 [Intraculturalidad? Es volver...] (76:77)

La intraculturalidad es digamos uno mismo sabe de su cultura y tiene su intraculturalidad de estar dentro de su cultura relacionando con la misma persona pero de la misma cultura. P43: Entrevistado.docx - 43:25 [La intraculturalidad es digamo..] (87:87)

En síntesis, la intraculturalidad es percibida desde el reconocimiento de las prácticas culturales donde el factor principal es el auto-reconocimiento. Es un planteamiento que está ligado a *centrar* la atención en prácticas que han sido marginadas por las culturas dominantes, por eso cobra aún mayor interés, si cabe, el analizar la frase que manifestaba un indígena guaraní cuando trataba de definir en sus palabras el significado que para él tenía el concepto

primer ítem es el número de documento analizado, sigue el nombre del documento que normalmente es el nombre de una persona, a veces de la persona que ha registrado la intervención o a veces del mismo participante cuando se nos ha otorgado el permiso de identificación. Al lado se registra nuevamente el número de documento y el número de cita de esa dimensión pero de todo el estudio. Luego, se encuentra el nombre de la dimensión en la cual se ha codificado la cita, precedida de las primeras palabras que la identifican. Finalmente, el número de párrafos a la cual pertenece la cita, ej.: P39: Celso padilla.docx - 39:44 [Intraculturalidad? Es una cosa...] (60:61)

intraculturalidad... *intracultural? Es ser yo mismo...* Pero la intraculturalidad no es un fin en sí mismo, es parte de un proceso que conduce a la relación con los *otros*. La reafirmación del yo permitiría una relación equitativa con los *otros*, conduciría a relaciones interculturales desde la alteridad.

Entonces, si intraculturalidad se comprende desde la noción de *identidad* podemos dilucidar que la construcción del *yo*, experimentada desde el individuo solo es explicable desde las relaciones sociales, es decir, desde la comunidad. Como veremos más adelante, esta categoría es uno de los principales pilares de la filosofía guaraní.

c) ***La intraculturalidad: desde lo identitario***

El lugar de análisis de la identidad viene aparejado de una larga discusión que pone en tela de juicio la continuidad de algo puro y estático en contraposición con la variedad y el cambio,

“su paso de la metafísica a la ciencia implica un cambio en la pregunta por la esencia del alma humana la pregunta por el sentimiento de permanencia de los individuos más allá de los cambios concretos” (Giner & Espinosa, Diccionario de Sociología, 2002, pág. 366)

“...En el caso de la identidad, ésta no puede estar en medio de los extremos de lo que se dice que es con respecto a la forma en que se enuncia; pues las “formas” de entenderla están en constante posibilidad de cambiar, de entenderse desde otra perspectiva socio histórica; así, la existencia de la identidad no solo es un acto (pues existe), sino una potencia también (pues existe en la medida que existen los hombres que la formulan y se construyen desde ella) pero, su existencia también está en relación directa con la certeza

de que nacerán nuevos hombres, sociedades y siglos que la harán suya desde y a su modo. La identidad, entonces, no es una inamovible esencia inmutable, antes bien, es ella en la medida en que, al igual que los hombres, puede cambiar para seguir siendo lo que es...” (Hurtado J. , La Identidad, 2010, pág. 2)

Así, la intraculturalidad desde lo *identitario*, consiste en tomar fuerza y aliento de las raíces socioculturales e histórico-ancestrales, para asumir una postura dialógica creativa y sólida con otros grupos culturales; es decir, implica tomar conciencia de los orígenes del “capital cultural” que subyace en la identidad cultural. Esta actitud es entendida por Mario Galindo como “*una decisión histórica que implica voluntad política, movilización y organización de cada grupo cultural buscando fines comunes*” (Galindo, 2007, pág. 127)

Y esta movilización de los guaraníes, va en sentido de asumir su identidad a partir de las manifestaciones culturales que les permitirían analizar, interpretar y re significar sus intereses que definen formas de acción,

*“...La identidad, como decían los hermanos, sería muy importante, para que cada persona diga ¿quién soy yo? Mi nombre es José Domingo, pero mi nombre como Guaraní soy Chore, pero si alguien me dice Chore está mentando que soy guaraní, pero si alguien me dice José Domingo, es como una mezcla, para que seamos blancos, para que seamos castellanos nuestro nombre debe ser en castellano. La cultura es como una olla porque para hacer comida, porque dentro de una olla se echa de todo, tiene de todo. Los guaraníes y los otros pueblos indígenas, todo así, tiene su propio ejército, su propio baile, música, artesanía, todo eso tiene que contemplar **P 1: trit sin marcadores.docx - 1:165 [La identidad, como decían los...] (29:29)***

Esta intervención plantea un aspecto muy importante; el

reconocimiento que la cultura no es única, no pertenece a unos, es el producto de diversos factores. En palabras de Montero (Identidad y Emancipación, 2011) la cultura es la que conforma la identidad de los pueblos, pero no hay cultura sino culturas.

Por tanto, cuando se habla de problemas de identidad se hace referencia a procesos de construcción de la realidad, donde los individuos incorporan esquemas cognitivos y afectivos (Barañano & et.al., 2007) que tienden a persistir o a generar dinámicas nuevas dependiendo en que esas percepciones y esquemas orientan sus comportamientos.

Por ello, la cultura no existe si no es a través de las culturas y cada una de ellas es un singular que alimenta las identidades individuales y sociales en lo que éstas tienen de específico. En este sentido, las culturas son esencialmente diferentes unas de otras y por lo tanto son generadoras de complejidad como riqueza social, colectiva. Esta visión es expresada por el guaraní cuando hace referencia a la identidad como la “olla” donde entra la herencia ancestral, colonial y el resultado de ambas. Es una aceptación del *otro* como parte constitutiva del propio ser guaraní.

En definitiva, la identidad es un proceso en construcción, donde se agregan las representaciones del pasado porque orientan la comprensión del presente,

“...en el caso de la identidad, ésta no puede estar en medio de los extremos de lo que se dice que es respecto a la forma en que se enuncia; pues las “formas” de entenderla están en constante posibilidad de cambiar, de entenderse desde otra perspectiva socio-histórica; así la existencia de identidad no solo es un acto (pues existe), sino una potencia también (pues existe en la medida en que existen los hombres que la formulan y se construyen desde ella)...la identidad entonces no es una inamovible esencia inmutable, antes bien, es ella en la medida en que , al igual que los hombres puede cambiar siendo lo que es” (Hurtado J. , La Identidad, 2010, pág. 2)

La identidad, entonces, como un continuo implica la comprensión de las relaciones entre realidad y representación para adentrarse en el mundo de las ideas. Y en esa representación existe una resignificación del pasado que es conducido a acciones concretas de su presente, puesto que para los guaraníes lo intracultural se *hace* desde lo cotidiano.

d) La identidad: desde lo cotidiano

Más allá del análisis discursivo, lo que se plantea es la construcción de la identidad desde la cotidianeidad. Así, la identidad como atributo individual está imbricada en el proceso de producción igualitaria de la conciencia social basada en rasgos individuales y colectivos, tal como lo expresan los indígenas guaraníes en sus propias palabras, extraídas de nuestro trabajo de campo:

(Practico la intraculturalidad)...Reconociendo lo que soy. P44: Juan.docx - 44:19 [Cómo practicarías la intracult...] (78:79)

“...Lo intracultural se lo practica en el hogar, la madre, el papá, el niño tienen que entender, empezar a crecer en su “YO” cultural y cuando sea grande y a medida que tenga esa fortaleza evidentemente que eso lo practique en la vida no importa donde

este, por ejemplo yo ahorita acabo de hablar con mi sobrino en guaraní lo intra es importante donde sea que uno este, entonces no se pierde, el guaraní para nosotros es importante, tampoco eso significa que solo el guaraní puede aprender otros idiomas, mucho mejor si habla dos, tres, seis o diez idiomas pero partiendo de lo intra, de lo uno. P39: Celso Padilla.docx - 39:45 [Lo intercultural se lo practic...] (63:63)

La intra (se hace) reconociendo lo que somos y no dejar morir nuestras costumbres; la inter relacionándonos con los criollos y mestizos. P44: Juan.docx - 44:29 [La intra reconociendo lo que...] (189:189)

“De lo que es de los saberes sus conocimientos de los sabios se impartían siempre pero muy poco tiempo porque creo que para que una cultura, unas personas se identifiquen más y sepa valorar lo que es el vivir. Como guaraní creo que es importante conocer los conocimientos de un sabio y poder relacionarse...y tener una buena visión P42: ENTREVISTAD1.docx - 42:38 [De lo que es de los saberes su...] (126:126)

“...Bueno creo que la intraculturalidad se lo vive primeramente se lo tiene que vivir y también puedas enseñarles a darles a conocer a tu hijos, a tu familia pero que también primero aprendan” P42: ENTREVISTAD1.docx - 42:31 [Bueno creo que la intracultural...] (104:104)

“...uno lo practica hablando su idioma, enseñándose uno a otro o ellos en su municipio que comen, como es la vida, ahí se sociabiliza la intraculturalidad, entre uno mismo. P50: Sayury, Daniel Bayayo.doc - 50:23 [uno lo practica hablando su id...] (89:89)

La intraculturalidad es esto lo que estamos haciendo lo que usted está haciendo es ver, trabajar, investigar y tener una relación con la cultura. P46: Magaly.docx - 46:55 [La intraculturalidad es esto l...] (91:91)

Cuando nosotros hacemos nuestras danzas, nuestras fiestas patronales se está realizando la intraculturalidad porque se está valorando se está haciendo en función de lo que la cultura depende de lo que una cultura es originaria y eso es la intraculturalidad ver todo lo que la cultura tiene como riqueza, danzas y todo eso. P46: Magaly.docx - 46:56 [Cuando nosotros hacemos nuestro...] (91:91)

(93:93)

Se practica más que todo en la familia en la comunidad en el colegio. P43: Entrevistado.docx - 43:26 [Se practica más que todo en la...] (89:89)

Tratando de sintetizar lo anteriormente expuesto, la intraculturalidad, desde la concepción de proceso, nos acerca a una nueva dimensión: la de la idea de la construcción en el devenir, en la práctica cotidiana. No es algo estático, se hace, se construye, se fortalece, es una visión de la identidad desde el movimiento. Encontramos pues, una nueva visión de identidad, anclada en las formas de la praxis en los espacios donde los individuos interactúan movidos por diferentes intereses, pero atados por la cultura que no se deja absorber por éstos (Barañano & et.al., 2007)

e) *Yo soy...*

Continuando con esta línea de análisis, cabría hacernos la pregunta siguiente: ¿cómo se perciben los guaraníes a sí mismos? Y la mejor respuesta es la dada por ellos mismos, tras el análisis realizado en nuestro trabajo de campo. En este sentido, es interesante destacar que cuando hacen alusión al significado identitario, hablan del *yo* como la otra cara de la moneda de los *otros*. Se trata pues, de una construcción del *nos – otros*, como podemos observar en la manifestación de un líder indígena,

“...En segunda instancia tiene que responder a la identidad, decir que Yo (énfasis marcado por él) soy guaraní, yo soy guarayo, yo soy mojeño. Cuando digo Yo soy estamos hablando de

intraculturalidad. Para la construcción del ciudadano se tiene que basar de ese pilar fundamental que es la identidad. Uno de nuestros pilares se está cayendo, la casa que tenemos se está cayendo. Esa es la gestora de nuestra cultura. P 1: trit sin marcadores.docx - 1:195 [En segunda instancia tiene que..] (33:33)

También queremos destacar que la percepción que tienen sobre sí mismos connota una alta autoestima y un auto reconocimiento que marca la diferencia con los “otros”.

Es una cultura muy diferente a las otras culturas existentes en Bolivia, P39: Celso Padilla.docx - 39:6 [Es una cultura muy diferente a..]

“...Soy profesora bilingüe yainague, mi castellano es tan pobre, no importa para que me vayan entender... “P 1: trit sin marcadores.docx - 1:20 [Soy profesora bilingüe yainagu..] (4:4)

“...tenemos inteligencia...” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:24 [tenemos inteligencia,] (4:4)

“...Ya no necesitamos portavoz, hablamos lo que sentimos y pensamos...”P 1: trit sin marcadores.docx - 1:74 [Ya no necesitamos portavoz, ha..] (15:15)

“...aquí tenemos nuestros usos y costumbres y hay que ver cómo nos organizamos para trabajar” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:92 [aquí tenemos nuestros usos y c..] (15:15)

“...Pero nosotros no podemos equivocarnos. Los ancianos son los que nos tienen que aconsejar” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:111 [Pero nosotros no podemos equivoc..] (19:19)

Y en relación a su reconocimiento como parte de los pueblos de Tierras Bajas, los guaraníes manifiestan que,

“...Los pueblos de las tierras bajas Guaraníes y los treinta y tantos que siguen apareciendo y van a seguir apareciendo hasta salir a la luz de todos. El grupo de los pueblos guaraníes estamos en una

época de despertar, no vamos a decir el tema pobreza, no vamos a decir vulnerables. Sino despertar, pero eso también se contrapone a un estado peculiar dónde estamos y donde se concentra la mayor biodiversidad de esta parte del país". **P 1: trit sin marcadores.docx - 1:226 [Los pueblos de las tierras baj..] (37:37**

"...Tenemos cinco pueblos que pertenecen lingüísticamente al idioma guaraní: los guaraníes que somos nosotros; tenemos a los hermanos Tapieté que son nuestros hermanos lingüísticamente también; tenemos los Sirionó y los otros hermanos lingüísticos. Esos tratos tenemos que hacer también con ellos. Tenemos que empezar a conocer los 36 pueblos y donde estamos. Los aimaras y los quechuas están bien organizados. A base de la CSUTCB; los quechuas, son más, parece que están pasando los 2 millones de habitantes y los aimaras están cerca de dos millones. Entonces tratemos de no imponer, que no nos estén imponiendo también, sin conocimiento de la cultura y las lenguas de las Tierras Bajas. **P 1: trit sin marcadores.docx - 1:249 [Tenemos 5 pueblos que pertenec..] (39:39)**

En esta intervención se hace referencia a que los Pueblos de Tierras Bajas tienen una riqueza y variedad lingüística muy rica, pero que falta organización en relación a los pueblos de Tierras Altas, tomando en cuenta que numéricamente son más, se corre el riesgo que exista una aculturación interna, donde las culturas andinas se acaben imponiendo. Esta es una cuestión ampliamente debatida en diferentes ámbitos y foros y que tiene una importante repercusión, pues no olvidemos que una gran mayoría del gobierno central, forma parte de esas culturas andinas o de Tierras Altas. Esta situación, en palabras de algunos líderes guaraníes, ha permitido que algunos de los usos y costumbres de los Pueblos del Oriente, se ha minorado, cuando no olvidado.

Esta situación, la veremos más adelante cuando analicemos el proceso de construcción curricular. Por ello también han existido variadas manifestaciones, protestas y, en definitiva, ciertos miedos relacionados con la pérdida de la identidad, tal como manifestaba un estudiante guaraní,

“...yo creo que si se está perdiendo por que la gente más que todo ahora está aprendiendo más a hablar el castellano que los idiomas originarios ya sucedió ya con una cultura que estaba asentada en este lugar de Macharetí... desde Macharetí más al sur digamos no llegando hasta Argentina habitaba la cultura que se llamaba los Se me fue pero es una cultura que ya se ha extinguido en Bolivia una más de la culturas no y yo pienso que en todas las culturas está sucediendo lo mismo no de que por la influencia española o colonizada que tenemos ya actualmente este va surgiendo automáticamente no digamos de que los comunitarios o indígenas salen al pueblo y después más aprenden el castellanos y se va deteriorando ya lo que es el idioma nativo **P46: Magaly.docx - 46:4 [yo creo que si se está perdien..] (11:11)**

En esta situación, los indígenas guaraníes han planteado la importancia de incorporar en la universidad indígena la formación en intraculturalidad, como uno de los ejes centrales de estudio, habida cuenta de que además, está ya incorporado en el mismo Decreto de creación.

f) Intraculturalidad en la Universidad Indígena

Un grave problema que acecha a la población indígena guaraní es la posible pérdida de sus manifestaciones culturales y, en consecuencia, la dificultad de poder transmitir su propia cultura, como así lo

manifestaban algunas de las intervenciones que pudimos recoger en nuestro trabajo de campo y que dan fe de esta situación. Intervenciones en las que demandaban primero el intentar conocerse a "sí mismos", para después poder mostrar su propia cultura.

Así, una mujer de la comunidad de los Tapieté manifestaba *"si no nos conocemos nosotros mismos, ¿cómo podemos mostrar nuestra cultura?, primero debemos saber quiénes somos para después compartirlo, y esa es la función principal de la universidad..."*⁹⁰.

Esta idea ha sido reforzada en diferentes manifestaciones verbales, constituyendo una idea convergente en el pensamiento guaraní. El componente intracultural, por tanto, es vital para el Pueblo Guaraní, en la concepción de su universidad,

"tenemos que empezar a trabajar por nuestra identidad, entender las cosas por nuestro propio pensamiento, por esto la universidad debe ser identificada con su pueblo, con los valores de la cultura con catedráticos que entiendan nuestra forma de ser" **P38: Carminia Machareti.docx - 38:29 [La intraculturalidad "tenemos..."] (76:76)**

Y en este sentido, la Universidad indígena es planteada como la base fundamental de la construcción de esa identidad donde la mayor preocupación es el profesional producto de la formación,

"...la persona que egrese de la universidad debería ser digamos como un profesional de nosotros y tanto profesionales que hay

⁹⁰ Este registro fue realizado en el diario de campo de la autora

digamos en estos lugares que tenga conocimiento de nosotros que sepa nuestra costumbres y nuestros idiomas y que empiece a valorar que no nos tenga y que no entienden y porque será que no entiende y sin embargo nosotros venimos de un pueblo de un colegio de enseñanza que es pobre no, no tenemos digamos muchos docentes profesores que nos hayan enseñado como en la universidad
P40: Entrevista Franco.docx - 40:26 [la persona que egrese de la..] (88:88)

“...Ya tenemos experiencia de que muchos profesionales salen teóricos, pero cuando van al campo a trabajar donde nosotros vivimos, somos más profesional que ellos, solo que nuestro conocimiento de nosotros no está sistematizado. Es por eso que no valoran nuestro conocimiento. Nosotros tenemos que valorar eso”.
P 1: trit sin marcadores.docx - 1:149 [Ya tenemos experiencia de que ..] (27:27)

Nos llama la atención el énfasis que un estudiante guaraní manifiesta “*que existan profesionales que sepan nuestras costumbres e idiomas...*” y el valor que le otorga la líder guaraní al conocimiento originario y la importancia de valorarlo.

En síntesis, la intraculturalidad tiene como componentes fundamentales lo identitario pero desde la noción de proceso, donde el *ser guaraní* implica una modificación en el tiempo y en el espacio. Pero a su vez, existe también una preocupación por recuperar aquello que ha sido descentrado, es decir, los aspectos característicos de su cultura que han sido excluidos y/o marginados. Así, la intraculturalidad se conforma como un paso previo a la interculturalidad, planteándonos una interpretación diferente: la noción de un fenómeno que se deconstruye/construye pero no como

un fin en sí mismo, sino como medio para lograr un diálogo desde la alteridad.

Por ello, para los guaraníes es muy importante partir del análisis de su propia historia, el comprenderse a sí mismos implica interpretar o en todo caso, re-interpretar sus principales hitos históricos; por ello, nuestro siguiente paso consistirá en intentar sistematizar la sub categoría de la percepción que tienen los guaraníes sobre sus principales hitos históricos.

8.4.2. La Intraculturalidad: enraizamiento histórico

... también deberíamos ver antes de la Pre colonia. La visión de los pueblos indígenas de que es circular y no es lineal, también algunas veces son ejercicios teóricos interesantes, P 1: trit sin marcadores.docx - 1:290 [Pero también deberíamos ver an..] (37:37)

Lo identitario, como proceso de construcción de la realidad, como ya adelantamos, implica el sentido que los individuos le dan a su propia historia. Tal como se puede observar en el gráfico siguiente, los aspectos más relevantes para la población indígena guaraní, en este sentido, se encuentran relacionados a su origen, al proceso colonial y republicano, como podemos apreciar en el esquema siguiente:

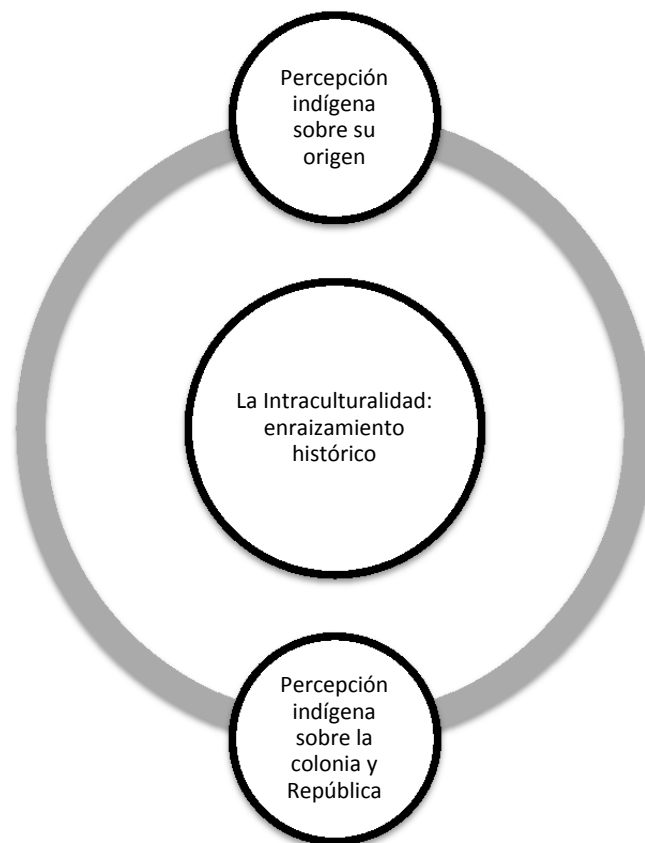


Gráfico 8.7. Aspectos para comprender la intraculturalidad en relación a los procesos socio históricos de los guaraníes

Como se puede apreciar en la gráfica, los guaraníes hacen relación a sus raíces históricas diferenciando dos etapas: antes y después de la colonia. En las intervenciones no se hace referencia al periodo republicano porque en la visión de ellos no hubo cambios trascendentales en este periodo, sino que más bien ha sido una continuación de la reducción colonial. Inclusive, ellos marcan el periodo republicano como el de mayor dominación cultural, puesto

que, como veremos más adelante; en efecto, la colonización española fue muy tarde en relación a las otras regiones del continente. Así, los guaraníes diferencian el periodo de su *libre caminar* y el de *dominación cultural*, como más tarde explicaremos.

a) Percepción indígena sobre su origen: Fuimos nómadas y libres

Los Tupi-Guaraní vivían soñando el Yvymparae'ý, la prodigiosa Tierra sin Mal donde el maíz crece solo y los hombres son inmortales. Por eso, ellos formaban parte de un pueblo en permanente éxodo. (Álvarez, 1995)

Los sujetos/actores de la investigación que hablan del pasado pre colonial de la nación guaraní, son en realidad pocos. La mayor parte hace referencia al periodo republicano. Es visible la idea de una cultura *nómada* que busca un *territorio*, extendiéndose a lo largo de tres países de América del Sur y representando por ello uno de los últimos y más significativos movimientos de migración indígena (Meliá, Ñande Reku, 1988). Así se asentaron en el este de Paraguay, este de Bolivia y noreste de Argentina.

Es interesante observar cómo los actores, al referirse a este período, lo hacen como al de una etapa de "*libre caminar*" donde *no había quien nos diga esto se va hacer, esto se va trabajar, cada uno trabajaba a su necesidades y buscaba las cosas*. Asimismo, se auto identifican como una cultura guerrera, indómita.

Esta visión, compartida por Bartomeu Melía (1988) en su trabajo *Ñandereko* comenta, “Noticias antiguas sobre los Guaraníes de Cordillera, hablan ya de su espíritu libre. ...*No hay entre ellos superior... y cada uno hace lo que quiere...* (Carta anual de la Compañía de Jesús en el Perú)”. Saignes en 1982 transcribe testimonios que reflejan, constantes apreciaciones de los europeos en las primeras épocas de contactos con los Guaraní Chiriguanae:

... Cada indio Chiriguano es rey porque ninguno reconoce la superioridad de otro; cada uno es señor de sí, sin respetar a nadie; no tiene rey ni jefe reconocido, cada grupo tiene su cacique al cual poco obedecen fuera de la guerra. Las familias se juntan y se dan la dimensión numérica y los representantes más aptos para asegurar su independencia y su integridad frente a otros grupos...

Por otro lado, como ya señalamos anteriormente, observamos también en nuestro análisis del trabajo de campo, el importante alcance que para los indígenas guaraníes tiene el significado del concepto "territorio". Y este significado, como veremos posteriormente, se convertirá en uno de los pilares más importantes de su cosmovisión y base del planteamiento pedagógico de la Universidad Indígena, unida a la idea de libertad en la esfera comunitaria.

“...el origen es eso, naturalmente estamos convencidos de que no podemos depender de alguien, lo que hacemos lo hacemos nosotros mismos, sin depender de segundas personas, ese es el origen natural del pueblo guaraní siempre hemos sido respetuosos de nuestros antepasados, nuestros ancestros, de nuestros ancianos, sabios, que siempre nos han transmitido, que tenemos que trabajar en el marco de la unidad, defensa de uno mismo para poder hacer y defender nuestros derechos, a la vida, salud, educación y bienestar social”

P39: Celso Padilla.docx - 39:8 [el origen es eso, naturalmente..] (16:16)

Como se puede observar, son fundamentalmente dos los elementos que se hacen más visibles en el discurso referido a esta etapa: la idea de la *libertad* unida a la noción de *territorio*. En conjunto, estas ideas nos permiten interpretar que la búsqueda de la tierra sin mal o el *Iʼa Marei* ha llevado a los guaraníes a una constante movilidad, tal como manifiestan los sujetos de nuestra investigación,

“Los Guaraníes vivían más antes en comunidades...se iban buscando comunidades donde había territorios así libres donde no estén encerrados” P38: Carminia Machareti.docx - 38:8 [Los Guaraníes vivían más antes...] (18:18)

“La historia del pueblo guaraní, es que nosotros antes éramos nómadas, nosotros éramos cerrados, vivíamos en nuestro pueblo, este utilizando nuestros gustos y costumbres digamos y no había quien nos diga esto se va hacer, esto se va trabajar, cada uno trabajaba a su necesidades y buscaba las cosas digamos aquí me enseñaron a valorar en la capilla ya supe cómo hacer, hay comodidades” P40: Entrevista Franco.docx - 40:7 [La historia del pueblo guaraní...] (14:14)

a.1. Buscando la tierra sin mal...

La constante movilidad del pueblo guaraní, tal como reflejan las intervenciones que iremos exponiendo más adelante, contrastadas con la bibliografía existente, el Pueblo Guaraní, a lo largo de su historia, ha estado buscando incesantemente lo que ellos definen como la *tierra sin mal*, o el *“Iʼa Marei”*, que según los estudios etnográficos existentes, es ante todo la tierra buena, fértil y fácil de ser cultivada,

“... aquí antes de la llegada de la colonia acá era buscada la tierra buena, productiva donde ellos podían vivir felices... antes de la llegada (de los españoles) era todo respetaban, todo lo que veíamos alzaban, no entraban en cualquier lugar donde ellos no le pertenecían” P45: Ma. Isabel.docx - 45:9 [Bueno, aquí antes de la llegad...] (20:20)

“...los guaraníes buscamos siempre la tierra sin mal, el “Ixa Mareĩ” para poder vivir bien, donde no exista el rico que oprime al pobre, donde no exista uno que disfrute de una vida real y el otro que sufra, ese es el origen del pueblo guaraní...” P39: Celso Padilla.docx - 39:9 [los guaraníes buscamos siempre..] (16:16)

“...El origen de la nación Guaraní surge en el Brasil haber este, oeste, norte en el suroeste del Brasil en la parte del Mato grosso que ahora existe abundaban ya en ese entonces el pueblo Guaraní te estoy hablando de hace unos 500 años desde las colonizaciones que existían y entonces ellos tenían una ideología de buscar una Tierra sin mal una tierra donde sea un terreno virgen donde no haya sido explotado en esos años y entonces hubo un tiempo, un lapso de tiempo donde nómadas ellos eran nómadas buscando una tierra donde sea según ellos perfecta y se vinieron ... P46: Magaly.docx - 46:12 [El origen de la nación Guaraní..] (24:24)

Sin embargo, y apoyándonos en investigaciones recientes, podemos constatar que se han producido migraciones guaraníes en territorio boliviano, en dirección a la Cordillera Subandina, que como todos sabemos, presenta características hostiles para la supervivencia. Así, en un testimonio recogido en el año 1572,

“Y muchos chiriguanos, queriendo pasar cuando sentaban en las cordilleras, dejaban sembrados los campos con sus cuerpos muertos con cruel sed y mordedura de ponzoñosas víboras o serpientes de que están los campos llenos...” (Meliá, Ñande Reku, 1988, pág. 20)

Este y otros numerosos testimonios recogidos por los padres jesuitas a lo largo de la historia, se contraponen a la interpretación de los historiadores y etnógrafos del momento cuando se refieren al significado que para los indígenas guaraníes tiene la búsqueda de la "tierra sin mal". Si para aquellos, se refería a la tierra fértil y fácil de ser cultivada, nosotros compartimos la opinión, al igual que otros investigadores y antropólogos, que el significado de la "tierra sin mal", guarda una estrecha relación con el componente religioso, como podemos observar en el testimonio siguiente,

“la tierra sin mal correspondería también al país donde se da el reencuentro con el kandiré, héroe civilizador de cierta tradición mitológica guaraní...probablemente los guaraní han identificado al Inca (de la cultura quechua) con su ansiado kandire y así...es posible que los antiguos Guaraní se hayan representado el Perú como la región misteriosa a donde el Gran Antepasado se había retirado...” (Metraux, 1930, págs. 303-308)

Las constantes crisis económicas y sociales sufridas por la población guaraní en sus tierras originarias (reducción y agotamiento de los campos de cultivo, aumento considerable de la demografía, tensiones sociales y políticas en el seno de la comunidad, etc.), fueron causas más que suficientes para obligarles a emigrar. Esas migraciones sufridas, que en Bolivia se dirigieron en principio hacia terrenos geográfica y económicamente hostiles, fueron acompañadas de un profundo significado religioso, en busca de la "tierra sin mal". Estas dificultades, iban a encontrar fácilmente su intérprete en los denominados “profetas”, en profunda consonancia con las tradiciones míticas que hacen caminar en busca del Padre. Un Padre al que se

encuentra, al igual que sucede en muchas tradiciones culturales, a través del canto y la danza, en la casa del convite y de la fiesta, características de la cultura guaraní (Meliá, Ñande Reku, 1988)

En definitiva, la percepción sobre el pasado pre colonial se podría resumir en la idea de *libertad...libre andar* hacia un futuro donde los guaraníes se consideraban dueños de su destino y que podría explicar la razón del porque fue uno de los reductos más difíciles de conquistar por el ejército español, pero que finalmente fueron dominados por las misiones jesuitas un siglo y medio después que el resto de la región. Ello trae consigo, que el guaraní aún hoy, se considera como un aguerrido guerrero, fuerte y resistente a la adversidad de los tiempos.

b) Percepción indígena sobre la colonia y la república

En la sistematización de esta sub-categoría o sub dominio, se observa dos posiciones de pensamiento, relación a la época colonial. Un posicionamiento que se refiere a esta época como un periodo de oscurantismo y dominación cultural, de pérdida de la identidad; y otro posicionamiento, que alude a los aspectos positivos en la inserción de algunos patrones de la cultura española, principalmente en los ámbitos educativo y religioso, como veremos a continuación.

Las intervenciones referidas a la época colonial desde la primera perspectiva, en el análisis de nuestro trabajo de campo, son las menos frecuentes, pero de alguna manera reflejan la importancia que los guaraníes otorgan a su propia cultura. Si bien se afirma que hubo dominación y se menciona la *pérdida* de las características culturales

originarias, también se constata que el pueblo guaraní supo mantener sus costumbres y que, en definitiva, a un guaraní es difícil tenerlo como *esclavo*.

En esa aparente contradicción que se puede vislumbrar en algunas participaciones, en realidad existe una lógica interesante porque se encuentra una reafirmación de su propia identidad.

Por otra parte, en la mentada búsqueda de la *intraculturalidad*, en una lectura más profunda, podemos comprender que los guaraníes reclaman la construcción de relaciones complementarias exentas de dominación basadas en la igualdad, tal como se puede leer en algunas intervenciones al respecto,

“...para nosotros como guaraní, haciendo el estudio, los análisis nos dejaron dañados en todas las cosas, en las costumbres que mayormente tiene uno como guaraní, siempre ya lo llevaron a la costumbre occidental. P50: Sayury, Daniel Bayayo.doc - 50:9 [para nosotros como guaraní...] (33:33)

(Relación que se dio entre españoles y guaraníes)...de dominación porque los españoles llegaron a Bolivia y atacaron a la nación guaraní, porque ellos piensan que la cultura guaraní es podemos decir que es una trata sin sentido porque ellos llegaron y dominaron a los guaraníes trayendo sus cosas y digamos le traen la ropa le hacen su iglesia de esa forma más que todo llegaron los españoles a dominar al pueblo guaraní. P43: Entrevistado.docx - 43:10 [relación crees que se dio entr...] (32:33)

“...En la época de la colonia es todo negativo, los españoles han venido con un interés de poder dominar al pueblo guaraní, quitarle todo lo que tiene y ponerlo en una vida injusta, una vida inhumana y eso realmente para nosotros es muy negativo, esto no solo ha

afectado al pueblo guaraní, sino a todos los indígenas de Bolivia, pero los guaraníes han tomado una reacción inmediata, sin duda es muy negativo recordar a los españoles, es muy ambicioso, muy dañino y creo que no hay nada que valorar". P39: Celso Padilla.docx - 39:16 [opinión tiene acerca de la épo..]

"...el pueblo guaraní su cultura ha sido siempre, uno que culturalmente porque los españoles siempre han puesto el ojo fuerte al pueblo guaraní, tratando de dominarlos, someterlos como esclavos, pero el pueblo guaraní siempre ha sido resistente, indomable, muy difícil de poder tenerlo como esclavo, es por eso que ha resistido en defensa de su vida, libertad, en defensa de su tierra y territorio..." P39: Celso Padilla.docx - 39:7 [el pueblo guaraní su cultura h...] (16:16)

Desde esta perspectiva, la colonización, decía Felipe Román, uno de los sabios guaraníes,

"no solo fue la ocupación de los españoles en nuestras tierras, sino que además significó una colonización mental, afectiva, y lingüística...no ven como ahora estamos hablando en español".

En efecto, dado que varios indígenas guaraníes no hablan el idioma las discusiones fueron siempre en español, razón por la que se concluyó la importancia del rescate de la lengua nativa para "*pensar en nuestro idioma*" y ese, precisamente es uno de los principales ejes de la Universidad Indígena.

Por otra parte, se encuentra la percepción que enfatiza que efectivamente pudieron existir factores negativos, pero se rescata que

en la actualidad la cultura guaraní actual tiene la herencia española y esta es aceptada y reconocida como propia⁹¹,

“En la época de la colonia, nosotros tenemos ventajas y desventajas, ventajas porque nos enseñan a hablar el español y la desventaja es que ellos no respetan las leyes y normas de nosotros”
P44: JUAN.docx - 44:7 [En la época de la colonia, nos..] (27:27)

“Este... ya sin los españoles como persona claro por qué no solamente eran las personas...como le decía como le contaba no ya surge la ideología ya, ya que de la ideología queda una huella como cuando uno pasa un terreno queda nuestra huella no y eso fue lo que quedo en el pueblo guaraní o en cualquier cultura diría yo como le dije quedo la religión, quedo la lengua, quedo la danza, quedo algunas vestimentas”
P46: Magaly.docx - 46:20 [Este ya sin los españoles como..] (34:34)

“... las danzas también; esa danzas cueca chacarera⁹² yo pienso y dice la historia que eso no es original eso han implantado los colonos le han enseñado a nuestros abuelos tatarabuelos y eso es otro cambio de mentalidad y de costumbre después también la lengua porque solamente se hablaba el guaraní y ahora los cambios que surgen digamos ya los posteriores hijos e hijas ya han ido aprendiendo el castellano y siempre queda cambios a quedado cambios”
P46: Magaly.docx - 46:23 [las danzas también “esa danzas..] (34:34)

⁹¹ Ciertamente, el hecho de hablar y expresarse en una lengua determinada, no tiene por qué ser una connotación negativa, sino todo lo contrario. Los guaraníes, además de su propia lengua, mayoritariamente pueden expresarse en castellano sin ningún problema. En la actualidad, el conocimiento de otras lenguas es sinónimo de riqueza y progreso, además de posibilitar nexos interculturales. Es pues, a nuestro juicio, una herencia positiva del pasado.

⁹² La “chacarera” es una danza típica de la zona del Chaco. Se ejecuta tradicionalmente con guitarra bombo y violín, principalmente. Es bailada por parejas que danzan libremente (pero en grupo) con rondas y vueltas. Es muy común entre los guaraníes, aunque la danza típica de ellos se denomina “arete” propia de la fiesta de la cosecha del maíz.

“...influye mucho digamos en la religión en los bailes porque la chacarera, la cueca viene de la colonización la religión los colonos han traído el catolicismo y no han dejado de influir, no y ahora con la lengua que aún sigue influyendo no además yo creo que eso es algo sin frenos no porque uno o siempre se aprende el castellano y ahora existe muchos bilingües como se lo denomina aquí hablante de un idioma nativo como también el idioma castellano que la mayoría los habla y eso sería la influencia de los colonos” P46: Magaly.docx - 46:16 [influye mucho digamos en la re..] (28:28)

Es interesante la participación de un líder guaraní que expresaba que la etapa colonial es en realidad muy corta en relación a toda la historia guaraní,

“...la Historia, a veces ponemos mucho énfasis en la Historia de la Pre Colonia que parece ser una etapa muy corta” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:229 [La Historia, a veces ponemos m...] (37:37)

Esta visión, más acorde con las posturas actuales sobre la noción de cultura, donde se acepta que la aculturación entre individuos provenientes de distintos grupos no tienen porqué diferir cualitativamente de los que se producen entre diferentes sujetos del mismo grupo. En efecto, la cultura guaraní en la actualidad es producto de las de distintas expresiones, así,

“los sujetos adquieren constantemente en los grupos sociales nuevas competencias, que coexisten con las antiguas, y que estratégicamente son seleccionadas, reactivadas y reinventadas según contextos para ajustarse a las circunstancias que más les puedan interesar” (Barañano & et.al., 2007, pág. 5)

Se parte pues, de un principio básico ya formulado por Lynton (1937) de que todas las culturas son de una forma o de otra, producto de una

mezcla. Hoy por hoy ya no aceptamos la idea de *culturas puras*, pero si podemos afirmar que ha existido una invisibilización de prácticas culturales en los guaraníes, a lo largo de toda su historia, incluso en el presente actual, y el rescate y visibilización de éstas, sería una de las principales competencias estipuladas en la universidad indígena

En relación a la educación, se propone más bien, el rescate de las formas guaraníes de enseñanza aprendizaje porque en su visión,

“...la llegada de los españoles a la nación Guaraní, una parte que ellos afectaron porque como también sabemos a la llegada de los españoles a la nación guaraní ellos empezaron a decirles, atraer las cosas de los españoles y de acuerdo a eso también hoy en día se dio la educación que es la educación tradicional que podemos decir porque ellos mayormente trajeron la forma como hacen digamos su forma de trabajo de los españoles a los guaraníes y las guaraníes van haciendo yo que ellos les dicen pero en realidad de la cultura guaraní no es su forma de ser no es así. P43: Entrevistado.docx - 43:9 [llegada de los españoles a la ..] (31:31)

Por ello, la universidad indígena tendría la importante misión de incorporar a los sujetos a sus costumbres y prácticas guaraníes,

“...No reconocer la exclusión de las culturas es ahorita un problema en la Universidad Guaraní de Pueblos de tierras bajas, que algunos se sienten excluidos. Que el sistema colonial los excluye, ahora nosotros como reproducimos es...”. P 1: trit sin marcadores.docx - 1:184 [No reconocer la exclusión de l..] (31:31)

“...La nueva universidad trata de descolonizar la educación, la desideologización de esta educación, eso es verdad. Nuestro sistema está ya contaminado, ensuciado y toda nuestra actitud hacia el colonizador” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:220 [La nueva universidad trata de ..] (36:36)

Podemos interpretar que se está refiriendo que la colonia trajo consigo la educación tradicional, que básicamente es distinta a la forma de ser guaraní. Esta es la idea que otros indígenas mayores se han referido con énfasis al hablar de los modelos educativos, mismos que serán tratados en el capítulo referido a esa temática⁹³.

En definitiva, la historia del pueblo guaraní es un referente de su propia identidad, es un factor del pasado que pone los cimientos en la construcción del futuro. En conversaciones de pasillo, algunos indígenas comentaban, *es bueno saber lo que nos han enseñado los curitas pero no hay que olvidar también lo que nos enseñaban nuestros abuelos, las dos cosas se complementan no sé porque se quieren pelear...cuando pueden andar juntitas...*

8.4.3. El Modo de ser Guaraní

En esta sub categoría, resaltan en las intervenciones tres aspectos importantes, la noción de *tierra-territorio*, el aspecto religioso y la relación de los guaraníes con la naturaleza. Estos son los que consideran imprescindibles para tomar en cuenta en la formación profesional en la Universidad Indígena. Lo anterior es parte de una

⁹³ Obsérvese el hecho de referirse al proceso colonial cuando se habla de educación y, en cambio, no encontramos referencias del período que va desde 1825 (independencia) hasta nuestros días. Es decir, más de ciento ochenta años de historia reciente, en donde la mayor parte de los modelos educativos comenzaron a gestarse e implementarse y, en cambio, no tenemos referencias significativas. ¿Por qué retomar el pasado en vez de hacer frente al presente más reciente, cuando además, ese presente es de casi doscientos años? Es una cuestión que debe analizarse en profundidad.

visión macro que los identifica, el “Ñande Reku” o el modo de ser guaraní.

En términos gráficos, podemos representar de la siguiente manera.

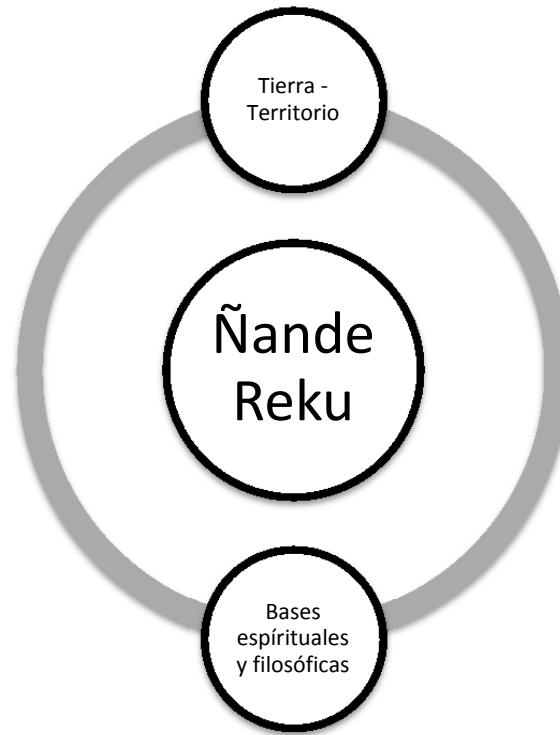


Gráfico 8.8. Aspectos para comprender la sub categoría del Modo de ser Guaraní

a) El Ñande Reku

Los guaraníes tienen una expresión idiomática muy rica en significado, es el *Ñande reku* cuya traducción más o menos significaría *nuestro modo de ser*. Montoya en su *Tesoro de la lengua*

*Guarani*⁹⁴ explicaba en el año 1639, que el *Ñande reku* es *Modo de ser, modo de estar, sistema, ley, cultura, norma, comportamiento, hábito, condición, costumbre*.

Pero la riqueza del significado va más allá. Los guaraníes han utilizado esta expresión cuando se da la confrontación con *otros modos de ser*, es decir, los que proceden de fuera principalmente los derivados de la colonización hispánica en la cual la iglesia Católica y en concreto los jesuitas, tuvieron un peso muy importante⁹⁵,

“Las formulaciones más explícitas del modo de ser guaraní aparecen en aquellas situaciones críticas en las que los indios se sienten amenazados en su propia identidad; es en el momento en que van a ser “reducidos” cuando ellos más se declaran irreductibles, y justifican su posición –y su reacción– apelando a su “modo de ser”, es decir, a su cultura particular y diferente y a su identidad específica.” (Meliá, Guarani renda, 2005)

El *Ñande reku*, como afirmación de su identidad, plantea entonces, la diferencia entre lo que les dejaron sus ancestros en contraposición de los otros que tienen *otra* forma de ser. Una interesante investigación sobre esta cuestión, relata la forma en que los guaraníes intentaban convencer a los líderes a rechazar la intromisión jesuita,

“Yo no siento mi ofensa ni la tuya; sólo siento lo que esta gente advenediza hace a nuestro ser antiguo (así llaman ellos su antiguo

⁹⁴ Misionero español (1639) estudiado por Meliá y Grünberg (1976) y citado en (Meliá, *Ñande Reku*, 1988)

⁹⁵ De nuevo observamos el énfasis hacia el pasado, insistiendo en el proceso de colonización de la etapa española y la invisibilización, en cambio, del proceso de aculturación del siglo XX y principios del XXI, mucho más infiltrante, a través del fenómeno de la globalización y la incidencia de los medios de comunicación, multinacionales, etc.).

modo de vida) y a lo que nos ganaron las costumbres de nuestros padres. ¿Por ventura fue otro el patrimonio que nos dejaron sino nuestra libertad? [...] ¿No han sido hasta ahora común vivienda nuestra cuanto rodean esos montes, sin que adquiriera posesión en nosotros más el valle que la selva? Pues ¿por qué consientes que nuestro ejemplo sujete a nuestros indios, y, lo que es peor, a nuestros sucesores, a este disimulado cautiverio de reducciones?» [Blanco 1929: 525].” Cit. En (Meliá, Guaraní renda, 2005)

Además de la expresión ya descrita de *Ñande reku*, debemos también tener en cuenta el concepto de *"teko"*. Según el mismo Montoya (1639), equivaldría a *ser, estado de vida, condición, estar, costumbre, ley, hábito* (Meliá, Guaraní renda, 2005)

Así, el *Ñande reku* es el modo de ser guaraní, como un resultante de las variaciones culturales dados en la colonia y la hacienda republicana, y el *teko* al que le añaden *katu* como expresión ligada a un estado de conciencia que configura además su identidad.

Para Montoya, el significado primero de *teko katu* es también: «buena vida, libre», pero ejemplifica en seguida: “*teko katu* dicen a los salvajes que viven como bestias” (Montoya 1876: f. 364). Con ello no hace sino confirmar que los Guaraní no reducidos, y que tampoco querían reducirse, definían su autenticidad y su identidad en términos de *teko katu*; sólo que, a través de un proceso semántico que la historia colonial reproduce frecuentemente, lo más cualificado de una cultura, en este caso el *teko katu*, pasa a ser objeto de desprecio y su significado es el simbolismo del salvajismo y la barbarie. (Meliá, Guaraní renda, 2005)

La expresión utilizada en la actualidad, para referirse a ambos aspectos, es la de *Ñande reku*. Dado que el significado de esta expresión se encuentra vinculado al aspecto identitario de la nación guaraní, hemos sistematizado los principales aspectos que ellos toman en cuenta en la discusión, en el momento de la construcción de los currícula de la universidad indígena, así como en la construcción del espacio educativo. Desde luego las categorías expuestas no abarcan todos los factores que componen la riqueza del término, sino los que se han manifestado como importantes.

b) La noción "Tierra – territorio" y su inclusión curricular

Esta es una concepción, cuyo significado es fundamental para el pueblo guaraní. Tal como vimos en epígrafes anteriores, la noción de tierra-territorio abarca más que un lugar para vivir. Se trata de la esencia y el fundamento mismo de la cultura del pueblo guaraní, desde la búsqueda ancestral de la *tierra sin mal*, así como a la noción misma del *modo de ser* o el *Ñande reku* guaraní a su tierra buena y abundante, donde se construye la comunidad.

Así, la concepción de la **Tierra -Territorio** en palabras de la Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (COICA),

“...es lo que aplicamos con un concepto amplio de integralidad y con un bien colectivo en interdependencia con la naturaleza. Las montañas y las cataratas donde meditaron nuestros ancestros son

heredados como lugares sagrados y gozan de respeto como fuentes de realización visionaria y fortalecimiento espiritual” (Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní. CEPOG, 2008, pág. 141)

De manera complementaria, Xavier Albó, (2008) plantea que el significado del territorio para los guaraníes es muy profundo, *“es mucho más que la tierra para cultivo y/o pastoreo. Puede referirse también a esto pero implica además todo un conjunto que abarca bosques, vertientes, ríos, flora y fauna de los que se vive, con los que se convive y por los que se va transitando”*.

La importancia de este principio ha propiciado, ancestralmente una lucha constante del guaraní por su territorio frente a diferentes pueblos e intereses que ambicionaban el territorio, como señala el mismo Albó *“tales son el imperio incaico y los colonizadores. Luego viene la república donde la lucha no ha sido por un pedazo de tierra que cultivar, sino más bien la lucha por mantener la unidad sociocultural en la cual se mantenía el Ñande reku”*

En palabras de los actores, se encuentran tres aspectos relacionados con esta temática. Por un lado, la noción que tienen sobre la tierra-territorio; por otro, la importancia que le otorgan y finalmente, su preocupación por la lucha histórica que ha tenido el pueblo guaraní para recuperarlos y conservarlos.

b.1. Percepción de los sujetos/actores de la Universidad Guaraní sobre Tierra y Territorio

Este es sin duda, uno de los aspectos más relevantes de nuestra investigación. Tal y como hemos podido apreciar en nuestro trabajo, los guaraníes diferencian claramente los conceptos de “Tierra” y “Territorio”, como podemos apreciar en una muestra de la recogida de datos de nuestro trabajo de campo:

“Son dos cosas diferentes, territorio es todo, la tierra es una parte del territorio es un recurso en la tierra” P39: Celso Padilla.docx - 39:53 [Tierra-Territorio en la nación..] (78:79)

“Hay que diferenciar lo que es tierra y lo que es territorio, tierras comunales y tierras para construir viviendas, hacer canchas poli funcionales, para fabricar algo social y si hablamos de territorio, hablamos del hábitat ancestral del pueblo guaraní “ P44: Juan.docx - 44:23 [Hay que diferenciar lo que es ..] (103:103)

Tierra es la parte productiva para lo que nosotros tenemos es solo tierra es decir treinta metros después más allá no tenemos es decir, los árboles, los cerros ya pertenecen al Estado y al territorio ya abarca todo hasta subsuelo y todo en fin hasta sin limitaciones. P45: Ma. Isabel.docx - 45:30 [Tierra es la parte productiva ..] (91:91)

“...la tierra y territorio es tener los límites de cada región, tener su propia tierra donde la viven, tiene su límite y tener saneado. A tal comunidad cuanto le toca hasta donde es su mojón. P50: Sayury, Daniel Bayayo.doc - 50:28 [la tierra y territorio es tene..] (114:114)

Hablando de tierra - territorio es la porción donde están asentado los guaraní donde ellos habitan el territorio digamos podemos decir territorio porque en el territorio nacional Boliviana el territorio guaraní mayormente esta en tres departamentos esta en Santa Cruz, Tarija, Chuquisaca, en esos tres territorio que podemos decir. P43:

*Entrevistado.docx - 43:32 [Hablando de tierra - territori..]
(114:114)*

Para nosotros el territorio es donde vivimos, donde están los animales donde nosotros podemos cazar, trabajar. Tierra es el suelo en donde se encuentran las riquezas minerales P48: Pietra.docx - 48:16 [Para nosotros el territorio es..] (99:99)

El territorio tendría una concepción más filosófica en cuanto implica una categoría básica de la filosofía guaraní. En cambio la tierra, es el espacio donde se vive, se cultiva, está relacionada con la subsistencia. Así, el territorio es el espacio global que abarca la cultura, los antepasados y las huellas que éstos dejaron. Por otra parte, y como veremos en el siguiente epígrafe, el Territorio está conformado por todos los seres de la naturaleza, con los cuales tienen estrecha conexión. Así, el Territorio es parte de ellos mismos.

Este aspecto es fundamental para comprender por qué los guaraníes se oponen a cambiar su Territorio por otro. Para ellos es parte constitutiva de su ser, o de su *modo de ser, de su ñande reku*.

b.2. Importancia que los sujetos/actores de la Universidad Guaraní le otorgan a la Tierra y Territorio

Tal y como adelantamos, la noción de tierra-territorio es fundamental. Es parte de la búsqueda ancestral del *Iva Marei*. Tal como ellos manifiestan, es la razón del pueblo guaraní, es su fundamento y aspecto central de sus reivindicaciones. Pero, más allá, está la sensación de “tener todo” cuando están en su tierra; en palabras de los actores,

“...Si, es importante porque cada pueblo su tierra su territorio a su forma de ser a su manera y ello para conocer la situación que va a pasar. P45: Ma. Isabel.docx - 45:31 [Si es importante porque cada p..] (93:93)

“...sin territorio no se puede vivir, no se puede desarrollar una cultura, tampoco puede desarrollar su idioma, o sea muere...” P39: Celso Padilla.docx - 39:54 [sin territorio no se puede viv..] (81:81)

“La tierra y territorio son dos aspectos muy fundamentales el marcar nuestro territorio marca también el respeto a la madre tierra como le dije existe un “Ia”⁹⁶ el dueño de la naturaleza de los árboles, de la tierra, del agua y la tierra para nosotros es sagrado y gracias a la tierra podemos plantear el límite de nuestro territorio el territorio donde vivimos es este sector pero la tierra es una sola tenemos mucho respeto a la madre tierra o sea al “Ia” porque nos da la oportunidad de trabajar en un territorio ver los frutos de la tierra para nosotros la tierra y territorios es como un pilar fundamental para la vida” P46: Magaly.docx - 46:64 [La tierra y territorio son dos..] (121:121)

“... es muy importante la lucha por la tierra y el territorio porque años antes cuando no había la ley INRA⁹⁷ porque muchos otros los terratenientes llegaban y se asentaban a tal lugar nomas y ellos marcaban su territorio y dicen esto me corresponden porque es mío y hacen la lucha constante en las autoridades que hemos tenido la lucha de tierra - territorio es más importante para que todos los pueblos indígena, originario guaraní tenga su propia tierra para que nadie más pueda pisar en su tierra. P43: Entrevistado.docx - 43:33 [Si es muy importante la lucha...] (116:116)

⁹⁶ Los guaraníes, al igual que otros pueblos indígenas, consideran que la naturaleza está gobernada por un ser supremo. El nombre que ellos le dan a este dios es de “Ia”. Por ello, cuando es época de sembrar o cosechar, se pide permiso o se agradece al “Ia”

⁹⁷ Está haciendo referencia a la Ley de Reforma Agraria donde se expropiaron las tierras de ciertos hacendados y son devueltas a las comunidades indígenas

“Cuando el guaraní cuando tiene su territorio, tiene de todo. Tiene comida, no hay necesidad de tener carne para guardar. La relación íntima, hasta tenemos alguna vez como hoja de murucuyá, pachío le llaman, cosemos la hoja con harina cocida y con eso se acaba la fiesta” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:130 [Cuando el guaraní cuando tiene..] (23:23)

Es interesante que esta sub categoría en el momento de construir los planes de estudio de la Universidad Indígena, fuera ampliamente debatida. La formación de los profesionales, dicen ellos, tiene que estar en concordancia con su tierra-territorio. Por ello, como se verá más adelante, es uno de los ejes rectores de toda la malla curricular, tanto en el sentido de protección al medio ambiente, como en el aspecto organizativo, productivo y comunitario.

b.3. Lucha ancestral por la Tierra-Territorio

La lucha de los guaraníes por la tierra-territorio se remonta a la búsqueda misma de su territorio en las primeras migraciones. Posteriormente, avasallados por la Hacienda⁹⁸ y el mismo Estado, los guaraníes han sopesado enfrentamientos con unos y otros para proteger su territorio.

⁹⁸ La “Hacienda” se refiere un sistema económico de manejo de la tierra de manera privada por parte de los llamados “hacendados” y que trae consigo el fenómeno de la servidumbre y esclavismo en el siglo XIX y que perduró hasta el siglo XX. En el caso de las comunidades guaraníes se han encontrado resabios de la “Hacienda” (servidumbre) inclusive en el Siglo XXI. En el Departamento de Santa Cruz, este fenómeno fue muy relevante en cuanto que, de la hacienda tradicional se pasó a un sistema de manejo de la tierra de tipo industrial y que aportó mucho al crecimiento y fortalecimiento de la economía en el Siglo XX.

Así, la organización de los Pueblos de Tierras Bajas, liderada por los guaraníes, propició la por hoy tan conocida “Marcha por el Territorio y la Dignidad”, en la cual los indígenas de la Amazonía recorrieron a pie, durante más de un mes, más de 500 kilómetros hasta la sede de gobierno.

“...ellos lograron que el gobierno nacional otorgue por sendos Decretos Supremos 8 “territorios” –luego llamados Tierras Comunitarias de Origen (TCO), en la Ley del Servicio Nacional de Reforma Agraria, N° 1716 (Ley INRA), que se promulgó en 1996. Para la Ley INRA las TCO representarían: “espacios geográficos que constituyen el hábitat de los pueblos y comunidades indígenas y originarias, a los cuales han tenido tradicionalmente acceso y donde mantienen y desarrollan sus propias formas de organización económica, social y cultural, de modo que aseguren su sobrevivencia y desarrollo” (Díez, 2010)

Si bien se logró el reconocimiento de las Tierras Comunitarias de Origen, la recuperación paulatina de estas tierras todavía se encuentra en proceso, tal como ellos expresan,

“...hemos avanzado mucho, en un proceso actual que ahora estamos llevando acabo la búsqueda y recuperación de nuestras tierras que hemos sido víctima de los españoles, franceses y brasileros a violentarnos y expropiarse de nuestras tierras, nosotros ahora tenemos la política irrenunciable, que es la recuperación de nuestras tierras y la reconstitución territorial, esto lo estamos demostrando ahora con lo que es la conversión de los municipios, en la autonomía indígena, además vemos que el guaraní originariamente es una persona que no daña, es paciente, pacífico, sencillo, humilde, pero cuando ya la cosa se convierte en justicia también no tolera, tiene una reacción que es natural, con el fin de hacer respetar sus derechos...” P39: Celso Padilla.docx - 39:10 [hemos avanzado mucho, en un pr..] (16:16)

En efecto, la Ley 1716 resultó un mecanismo legal más lírico que real, pues hasta el presente ninguna de las TCO otorgadas por Decreto Supremo ha concluido sus saneamientos, habiéndose más bien reducido en algunos casos considerablemente la cantidad de tierra inicialmente designada, por la múltiple aparición de “terceros” en todas partes. Por ello, los guaraníes consideran que la lucha continúa y esta lucha está ligada a la libertad misma, a la paz que tanto reclama esta nación indígena,

“...los pueblos guaraní querían hacer respetar la libertad, porque el pueblo guaraní siempre se ve libre cuando tiene tierra, pero cuando no tiene tierra nosotros vemos que no hay paz ni libertad, porque desde luego uno tiene que buscarse la vida, migrar a otro lugar para buscar el bienestar, para sobrevivir, entonces es eso lo que realmente ha dejado una historia muy mal y hasta ahora sigue siendo un problema porque el pueblo guaraní sigue buscando la recuperación de su tierra a través del saneamiento de la TCO(Tierra Comunitaria de Origen) hemos avanzado muy poco y creo que falta mucho por recuperar para poder garantizar la libertad La autonomía y el cumplimiento de sus derechos. P39: Celso Padilla.docx - 39:14 [los pueblos guaraní querían ha...] (21:21)

“...Las luchas que ha tenido el pueblo siempre han sido también por las tierras. Tierra es un espacio en la cual ellos puedan vivir en paz y de esa manera no de lo que es la tierra sin mal. Y a través del territorio poder tener sus hogares y de esa manera también la educación. Que sin la tierra y sin territorio yo creo que una cultura tampoco no existiría porque es la base fundamental para que un pueblo se pueda desarrollar ...” P42: ENTREVISTAD1.docx - 42:39 [Las luchas que ha tenido el pu..] (129:129)

“...Las luchas que ha habido y que siguen habiendo creo que es importante porque como decía de que sin la tierra y territorio la cultura no es estable y creo que es importante”. P42:

ENTREVISTAD1.docx - 42:40 [Las luchas que ha habido y que.] (131:131)

Es interesante la intervención de un líder guaraní al referirse a la tierra-territorio, no solo como espacio físico, sino como bastión de la tan mentada libertad del pueblo,

“...es importante para su propia libertad de tener su propia tierra, para que nadie venga a decirle nada, la libertad de hacer sus cosas de hacer sus chacritos nadie le va poder decir esto es mío, tiene su límite y tiene que ser de él” P50: Sayury, Daniel Bayayo.doc - 50:29 [es importante para su propia li..] (116:116)

Los “chacritos” a los que se hace referencia, son los espacios de cultivo familiar o comunal, de lo cual llama la atención que recuperados de la “Hacienda”, llegan a ser de la comunidad, como un bien de todos, rescatado de manos foráneas.

c) Bases espirituales y filosóficas

La organización del pueblo guaraní está en la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG). Ellos han formulado en el plan estratégico de la nación Guaraní (APG A. d., 2007), los siguientes principios filosóficos de la sociedad guaraní, que a su vez, son respuestas conceptuales que emanan de su propia realidad sociocultural:

- *Meteiramiño* (Unidad), para concepción guaraní es la base fundamental para buscar un desarrollo integral sobre la base territorial, socioeconómica, política y cultural.

- *Iyambae* (Ser libre e independiente, autónomo), es definido como la autodeterminación, el autogobierno y la territorialidad, significa para el guaraní vivir en plena independencia, sin esclavitud y bajo ninguna clase de servidumbre.
- *Ikuimbae* (Indestructible e incorrupto), la vida basada en la transparencia, entendido como algo que no se corrompe y que no se destruye fácilmente.
- *Yeyora* (Libertad), es el ser libres, vivir sin barreras ni fronteras, el cual se relaciona con el principio de ser *iyambae*.
- *Mboroaiü* (Amor), se relaciona con el amor efectivo hecho en acción y como motor fundamental actuar desde lo más profundo del corazón, lo cual se verá reflejado en el beneficio colectivo.
- *Ñomboete* (Respeto), es la convivencia mutua y la integración social, cultural y económica. Debe ser desarrollada a través del *Arakua* (proceso de aprendizaje por los *Arakua Iya* reta (dueños de la sabiduría).
- *Yepoepi* (Reciprocidad), es un valor fundamental de la familia guaraní, sin el que no puede existir el *tētara* (familia), significa actuar con el desprendimiento, sin egoísmo, tiene que ver con la complementariedad.
- *Mborerekua* (Solidaridad), es la complementariedad con abundancia, igualdad, equidad, hermandad y generosidad con el prójimo.

- Cuando se discutieron estos conceptos para su posible inclusión en los planes de estudio de la Universidad Indígena, se planteó la necesidad de insertarlos de manera transversal en cada materia.
- Del debate sobre las bases filosóficas del pueblo guaraní, surgieron dos temáticas importantes de análisis:

c.1. La religiosidad guaraní

La literatura existente acerca de la religión de los guaraníes es escasa y ambigua. El trabajo misional de la iglesia Católica, primero con los Jesuitas y luego con los Franciscanos, no ha logrado mayores avances en aquellos aspectos relativos a la conversión a la religión cristiana de los Chiriguano del Chaco. Tal como hemos podido apreciar a través de los comentarios de los europeos con relación a su alto grado de autoestima, no les permite que piensen que están en desventaja frente a alguien, ni siquiera ante al llamado Jesús o Cristo. (Yanura, 2005)

- ¿Qué de nuevo nos traen con la religión Cristiana? – Decían – Si nuestro Dios también nos enseña amar y respetar a nuestros prójimos. Más bien ellos tienen que aprender de nuestro Ñanderu Tüpa que nos enseña respetar el pensamiento de otro.

Ignacio Chomé, Jesuita del siglo XVIII al finalizar la colonia española en las poblaciones nativas, refiriéndose al trabajo evangelizador de los misioneros entre los Chiriguano señalaba:

... Son unos pueblos intratables, de feroz natural y de tal obstinación en su infidelidad, que jamás pudieron vencerla los más fervorosos misioneros... (Chomé: 1754)

Antonio Comajuncosa (Franciscano) se quejaba de la resistencia de los Chiriguano a someterse a la religión cristiana y que los esfuerzos de los misioneros no han tenido resultados positivos y dice:

... Son en extremo supersticiosos y dan mucho más crédito a lo que veneran por sus brujos, que a todo lo que les dicen o predicán los padres conversores: en una palabra, ellos quisieran vivir en la brutal libertad del gentilismo, que en la política y provechosa sujeción del cristianismo... (Comajuncosa: 1836) en: (Yanura, 2005)

Es interesante observar que se afirma de manera categórica que los procesos de inculturación han provocado la división del pueblo guaraní en relación a las creencias, pero no solo eso, sino que ha modificado las creencias originales o, en todo caso; las han re significado, le han otorgado un nuevo sentido,

“Creo que la mayor parte de los españoles, los invasores han venido disfrazados de jesuitas, de franciscanos, de religiosidad, venía el cura con la biblia en una mano y con la espada en la otra mano, entonces ellos han utilizado la iglesia, la religión para poder llegar a ellos y así ir expropiándole, entonces nosotros tenemos mal concepto del catolicismo, porque han sido lo más dañino, los curas que han venido y han hecho realmente un daño al pueblo guaraní, daño que todavía no se ha llegado a un a reconciliación y está pendiente lo que es una firma de paz con España” P39: Celso Padilla.docx - 39:15 [Creo que la mayor parte de los..] (23:23

*“...La cultura guaraní en realidad, practica una religión que fue impuesta, vemos que la religión **católica** han traído los españoles en el tiempo de la colonia y creo que es una religión no apropiada a la cultura misma, más bien al contrario hace mucho efecto en la familia y rompe muchos de los valores y principios espirituales, entonces la práctica es un poco medio complicado que no es una*

*solución, no es la religión que esperaba el pueblo guaraní, el segundo es el **evangelismo**, religión también impuesta al pueblo guaraní, similarmente al catolicismo no es una forma de poder hablar de una prosperidad, de bienestar social, porque siempre en la comunidad el efecto, el impacto social se ha visto que, si en una comunidad han edificado dos iglesias, el católico y el evangélico, entonces cuando hay dos tipos de religiones automáticamente la familia guaraní se divide, el uno lo trata de católico, el otro de evangélico, los dos grupos no se mezclan, entonces ese es un primer impacto negativo que a veces llega a que la comunidad piense en dos sentidos, cada cual defiende su posición y su religión”* **P39: Celso Padilla.docx - 39:4 [La cultura guaraní en realidad..] (13:13)**

Sin embargo pese a este tipo de intervenciones, el pueblo guaraní ha asumido la religión occidental en sus múltiples manifestaciones. Los guaraníes se consideran, en la actualidad, un pueblo altamente religioso,

“...Soy Evangelista y en la comunidad donde vivo, hay personas que son evangelistas, católica, bautista, y otras que pertenecen a la Asamblea” **P41: ENTREVISTA.docx Sandra.docx - 41:4 [Soy Evangelista y en la comuni..] (13:13)**

“...En la comunidad donde yo vivo es católico y entre medio también hay hermanos separados” **P42: ENTREVISTADI.docx - 42:5 [En la comunidad donde yo vivo ..] (19:19)**

“Actualmente tengo la religión Evangélica. En la comunidad actualmente practican la evangélica y la católica” **P43: Entrevistado.docx - 43:4 [Actualmente tengo la religión ..] (18:19)**

“...soy cristiano evangélico pero no lo denomino religión yo solamente creo en Dios y voy a las iglesias evangélica porque mis padres me influyeron y yo también creo más que todo creo en Dios y no en una religión no denominémoslo en mi caso digamos religión porque no soy religioso solamente creo en Dios y sé que Dios existe” **P46: Magaly.docx - 46:5 [soy cristiano evangélico pero ..] (13:13)**

“...eso influye cambios eso menosprecia lo que para nosotros significaba algo religioso porque nosotros teníamos nuestros “Ias” se llama en guaraní digamos el dueño de la naturaleza hasta ese entonces de la colonización no se sabía más de otro dios y entonces eso es un cambio de ideología” P46: Magaly.docx - 46:21 [eso influye cambios eso menosp..] (34:34)

“...primero ellos empezaron a evangelizarlos a los Guaraníes pero no se dejaron casi y ellos mismos empezaron a matar a los Jesuitas, a los que venían a evangelizar, porque ellos se daban cuenta que venían a conquistarlos con el fin de que trabajen para ellos” P38: Carminia Machareti.docx - 38:14 [primero ellos empezaron a evan..] (22:22)

Es interesante que esta asimilación fuera realizada desde sus propios usos y costumbres, como en la inserción de su deidad el “Ia”. Y esta línea, la relación con la naturaleza es indispensable para comprender las bases filosóficas de los guaraníes.

c.2. Relación con la naturaleza

Asimismo, cuando hacen referencia a sus mitos, también éstos guardan relación con la idea de la búsqueda de un *territorio bueno* en armonía con los demás y principalmente en equilibrio con la naturaleza,

“...Los mitos tienen que ver con la relación misma del hombre con la naturaleza, nuestro mito es respetar lo que existe y lo que hay alrededor, uno de ellos es cuando nuestros antepasados nos enseñaron a ser muy respetuosos empezando de cómo poder dirigirnos el entrar al bosque, pedir permiso a un ser viviente divino, decirle que nosotros estamos yendo en busca de una vida, o sea, el pueblo guaraní siempre se caracteriza por ser un buen cazador, practica la pesca, la recolección de las frutas, el sentido es poder ayudar a la familia, para poder alimentarse, siempre buscamos alimentos sanos y saludables pero esto lo hacemos

siempre en el marco de no abusar, no podemos convertirlo en negocio, en comercio solo es para el consumo, P39: Celso Padilla.docx - 39:11 [Los mitos tienen que ver con l..] (18:18)

“...Ellos están ahí, pero religiosidad, pero distintas formas cada vez, la naturaleza puede enojarse...la naturaleza tiene vida y hay que respetarlo, cuando hay que sacar medicina hay que hablarle: por favor ayúdame a curar. Esas creencias son de generación en generación que más bien ahora se está acabando. Pensamos que hay que plasmar eso. P 1: trit sin marcadores.docx - 1:131 [Ellos están ahí, pero religiosos..] (23:23)

*“Utilizar nuestra naturaleza tan hermosa que Dios nos ha dado”
P 1: trit sin marcadores.docx - 1:26 [Utilizar nuestra naturaleza ta..] (4:4)*

“... (La explotación de la naturaleza) lo hacemos moderadamente, sabemos que si traemos en abundancia y no lo aprovechamos bien el dueño de la especie silvestre puede enojarse y puede llevar a una vida de destrucción de la familia, es por eso que somos muy respetuosos con la misma naturaleza y con todos los seres” P39: Celso Padilla.docx - 39:12 [lo hacemos moderadamente, sabe..] (18:18)

En definitiva, y en palabras de Celso Padilla, ampliamente citado en este apartado, la religión se encuentra relacionada con sus creencias y filosofía desde sus propios ancestros. Encontramos, entonces, fuertes vínculos en la relación deidad-naturaleza-cultura. En definitiva, atendiendo a las características culturales, en sus propios principios, como hemos señalado anteriormente, el tema de la reciprocidad desde la perspectiva de una ética comunitaria y productiva, se encuentra muy arraigado en el Pueblo Guaraní,

“... según la característica, la costumbre y la espiritualidad del

pueblo guaraní es la “creencia” la creencia, porque el pueblo guaraní no es ateo, siempre ha creído y cree que existe un Dios que hizo el tierra, el cielo, a naturaleza, hizo al hombre, creemos que existe un Dios invisible, el que siempre ha ayudado a la prosperidad, éxitos y desarrollo del pueblo guaraní, pero esa creencia es más espiritual cultural que va acompañado de algunos ritos de acuerdo a la característica y tradición del pueblo guaraní, sin dañar a nadie, lo primero que aprendemos a través de la creencia nos caracteriza ser hospitalarios, solidarios, recíprocos, el vivir en paz, en armonía entre todos, el ayudar al que necesita, a respetar la misma tierra, la naturaleza, respetar la vida y también mantener el orden social comunitario, creemos que eso es lo más apropiado, es más cultural lo que hace la creencia” P39: Celso Padilla.docx - 39:11 [Los mitos tienen que ver con l.] (18:18)

8.5. SEGUNDA CATEGORÍA DE ANÁLISIS: Proceso Emergente

Esta segunda categoría de análisis responde a lo que los pueblos indígenas han denominado como el “proceso de descolonización”, y al que nosotros hemos llamado “proceso emergente”, en el sentido que se hace referencia a los conceptos de auto organización y supervivencia, en oposición a los conceptos de reduccionismo y dualismo. Así, en este apartado, se han sistematizado todas las intervenciones que tienen que ver con las reivindicaciones guaraníes desde su pasado colonial, hasta la lucha por su auto potenciamiento en la sociedad actual.

Al igual que hemos hecho un análisis del capítulo anterior, hemos procedido también a dividir esta categoría de análisis en dos sub-categorías o sub-dominios, que hemos definido como “Proceso de empoderamiento” y el “Proceso de construcción de la Universidad Indígena”.

En el gráfico que exponemos a continuación, observamos, que la “*ruta*” para comprender el origen y las bases filosóficas y principios de la Universidad Indígena están relacionadas en estrecha concordancia con el proceso reivindicativo de este pueblo a lo largo de los últimos cinco siglos. Por ello, un punto de partida fundamental para comprender el porqué y el para qué de una Universidad Indígena para la nación Guaraní y para los pueblos de Tierras Bajas, está vinculado con un largo proceso histórico, en el cual este pueblo se ha

tenido que ir enfrentando, sucesivamente, a su propio devenir histórico, inicialmente contra las Misiones, la Hacienda y, finalmente, contra el propio Estado.

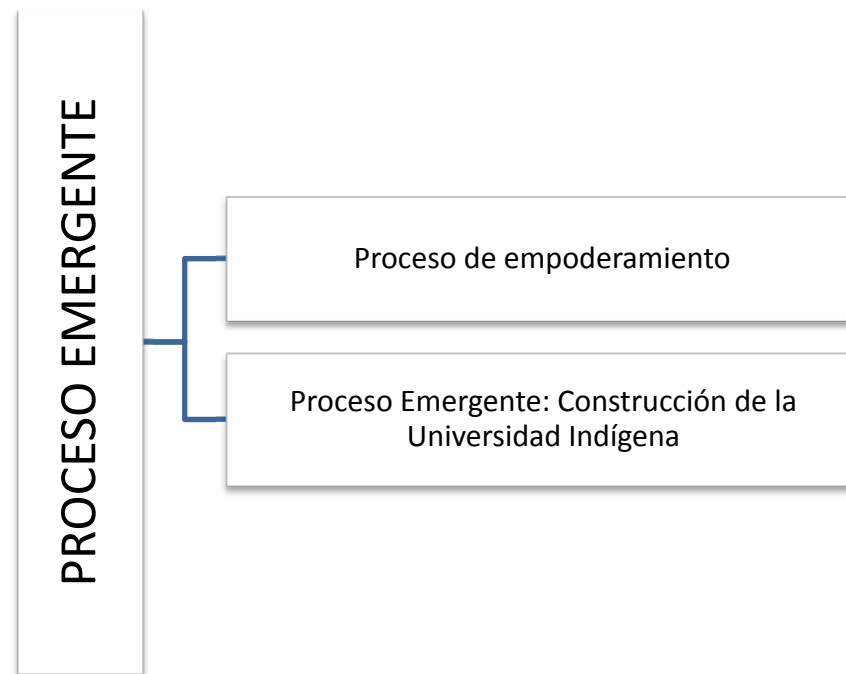


Gráfico 8.9. Sub categorías de análisis del Proceso emergente

En la sub categoría denominada “Proceso emergente” se han sistematizado las diferentes intervenciones relacionadas con las distintas reivindicaciones de los pueblos indígenas de Tierras Bajas, más específicamente de los guaraníes, sujetos de nuestra investigación.

En la sub categoría, se han registrado y sistematizado aquellas intervenciones referidas a la percepción de los indígenas guaraníes sobre la construcción de la Universidad Indígena, desde la visión de sus necesidades educativas hasta la construcción de las bases pedagógicas.

En términos cuantitativos, se puede observar en la gráfica siguiente, que la discusión e intervenciones registradas, como era de esperarse, giran alrededor de la sub categoría que hemos denominado ***Proceso Emergente: Construcción de la Universidad Indígena***, evidentemente, aspecto central de nuestra investigación.

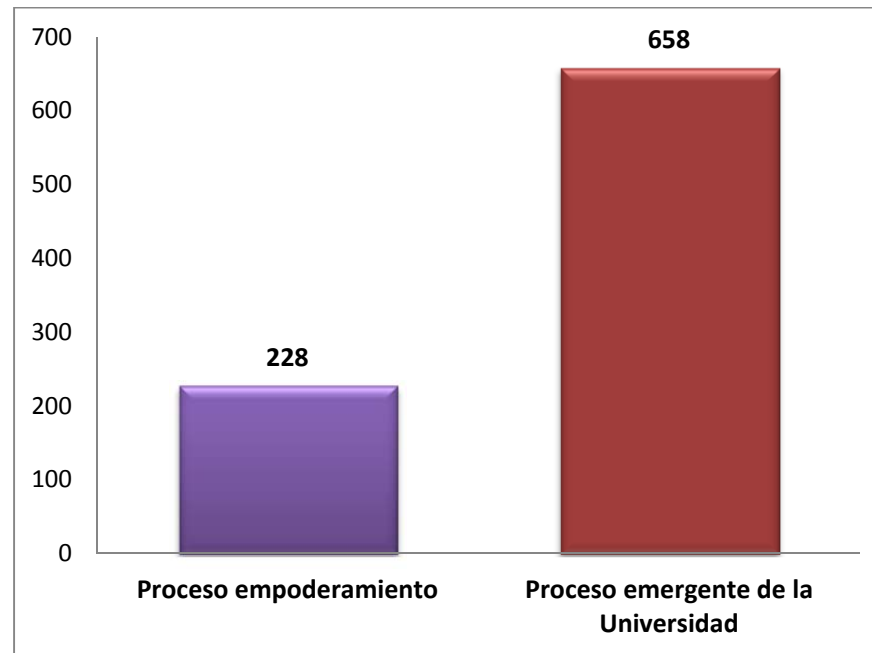


Gráfico 8.10. Número de intervenciones por sub-categoría del proceso de emergencia

A continuación, presentamos la sistematización de estas sub-categorías.

8.5.1. Proceso de empoderamiento

Tal como adelantamos, analizaremos los principales hitos históricos que los guaraníes recuerdan y consideran importantes en la lucha por sus derechos, por el surgimiento de las organizaciones indígenas y; finalmente, por las principales demandas y logros en materia de educación. La sistematización que hemos realizado, en relación con las diferentes intervenciones sobre esta sub categoría de análisis, nos ha llevado a descubrir una lógica interesante, a través de la cual guiaremos nuestra investigación y que, en síntesis, reflejamos en el gráfico siguiente:

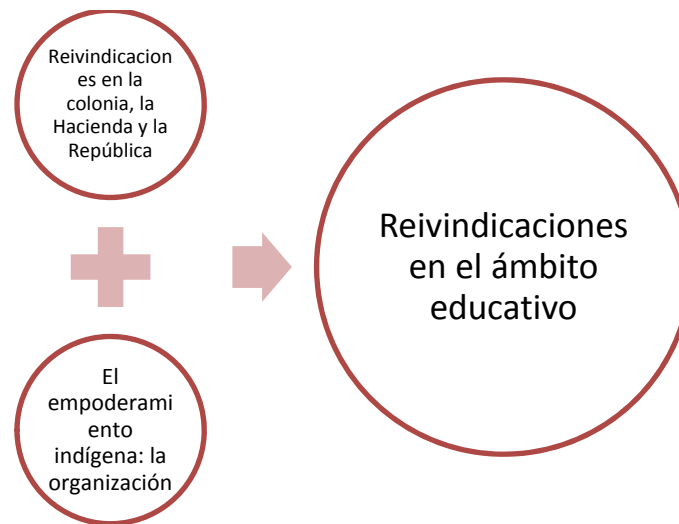


Gráfico 8.11. Aspectos para comprender el proceso de empoderamiento

Para una mejor comprensión y con el fin de conducir más adecuadamente la ruta propuesta, exponemos a continuación un cuadro sinóptico con el que pretendemos facilitar la comprensión de este epígrafe y en el que se puede visualizar la categoría, sub categorías, y dimensiones del análisis que hemos realizado a través de nuestro trabajo de campo.

Tabla 8.2. Categorías, sub categorías, dimensiones del Proceso Emergente del pueblo guaraní

| | | | | |
|------------------------|----------------------------------|--|--|--|
| 8.5. PROCESO EMERGENTE | 8.5.1. Proceso de empoderamiento | a.Reivindicaciones indígenas en la Colonia, Hacienda y República | a.1. La colonia: dejar de caminar libremente | |
| | | | a.2. La República: De españoles a criollos...sin libertad, sin Tierra – Territorio | |
| | | b.El empoderamiento indígena: la creación de organizaciones indígenas de los Pueblos de Tierras Bajas en el Siglo XX | | |
| | c.Demandas y logros en educación | | c.1. Demandas educativas | |
| | | | c.2.Logros en el ámbito educativo | <ul style="list-style-type: none"> • Educación Intercultural Bilingüe (EIB) • El Instituto Normal Superior del Oriente y Chaco |

| | | | |
|--|--|---|-----------------------|
| | | | Boliviano (INSPOC) |
| | | c.3. Universidad Indígena Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas "Apiaguaiki Tüpa" producto de la lucha indígena por una educación Superior | |

a. Reivindicaciones en la colonia, la Hacienda y la República

a.1. La colonia: dejar de caminar libremente...

En las intervenciones que sistematizamos se puede observar que existe una percepción negativa frente a la colonia, a la vez que se muestra una visión de sí mismos, como un pueblo que no se dejó "avasallar". Existe una sobrevaloración de su resistencia y su constante lucha por la libertad, la tierra y el territorio.

"...el pueblo guaraní su cultura ha sido siempre, uno que culturalmente porque los españoles siempre han puesto el ojo fuerte al pueblo guaraní, tratando de dominarlos, someterlos como esclavos, pero el pueblo guaraní siempre ha sido resistente, indomable, muy difícil de poder tenerlo como esclavo, es por eso que ha resistido en defensa de su vida, libertad, en defensa de su tierra y territorio" P39: Celso Padilla.docx - 39:7 [el pueblo guaraní su cultura h...] (16:16)

"...La relación que tenían (los guaraníes con los españoles) no era tan amistosa porque siempre desde el principio trataban de conquistarlos a los Guaraníes pero ellos no se dejaron, porque era

una relación más de conflicto. P38: Carminia Machareti.docx - 38:15 [La relación que tenían “no era...”] (24:24)

Creo que los españoles vinieron con la única razón de aprovecharse más que todo de nuestro país, territorio de lo que viene hacer las riquezas y de esa manera han venido sobrepasando. Exclusivamente la nación Guaraní creo que con el objetivo de poder desaparecer lo primero conquistándole pero de esa manera tan llegada al extremo que la nación Guaraní no se dejó dominar porque ellos han sabido abrir los ojos porque los españoles quisieron marginarlos, explotarlos, la nación Guaraní ha sabido levantarse, abrir bien los ojos, no se dejó humillar P42: ENTREVISTAD1.docx - 42:11 [Creo que los Españoles vinieron..] (34:34)

Es interesante observar que reiteradamente se refieren a sí mismos como un pueblo “que no se deja dominar”, un pueblo guerrero, un pueblo fuerte y como dice un líder, “que ha sabido levantarse”. Sin embargo, queda en su memoria la idea de una sub valoración de los españoles hacia los guaraníes en la época colonial,

“...Para los españoles nosotros los guaraníes éramos gente no civilizada, pero en nuestro mundo no era así, nosotros teníamos nuestra organización, nuestra autonomía propia. A la llegada de los españoles se dieron las divisiones territoriales” P48: Pietra.docx - 48:5 [Para los españoles nosotros lo..] (23:23)

a.2. La República: De españoles a criollos...sin libertad, sin Tierra – Territorio

Durante la etapa de la República, para las naciones indígenas de Tierras Bajas no hubo un cambio cualitativo en cuanto a sus reivindicaciones históricas en relación a sus concepciones de libertad, tierra y territorio.

En esta línea, se percibe que los guaraníes no sienten la diferencia entre el pasado colonial y la instauración de la república, habida cuenta que para ellos significó solo pasar de la dominación de unos (españoles, misiones) a la dominación de los otros (hacendados, Estado), en palabras de los propios actores,

“...En el tiempo de la república, Bolivia se independizó ante la república, independiente y libre, creo que no es tan cierto” P39: Celso Padilla.docx - 39:17 [En el tiempo de la república,..] (27:27)

“...si ha tenido ayuda es migaja se han establecido acuerdos, pero hasta ahora no se cumplen, entonces el tiempo de la república sigue siendo lo mismo, (...) pensamos que el gobierno es padre de la patria, de Bolivia entonces nosotros como hijos debemos ser tratados como hijos, pero vemos que hay discriminación, racismo y creo que estamos en un segundo plato, la verdad que eso afecta y daña, (...)creo que todavía decimos que no hay una independencia real, sino una independencia simbólica nada más” P39: Celso Padilla.docx - 39:19 [si ha tenido ayuda es migaja s..] (27:27)

“...Hablando sobre la primera independencia podemos decir que los pueblos indígenas de Bolivia, también el pueblo indígena guaraní no estaba reconocido por el estado Boliviano porque el pueblo guaraní siempre ha sido marginado por los ricos” P43: Entrevistado.docx - 43:12 [Hablando sobre la primera inde..] (38:38)

“...No... no hubo (cambios en la república en relación al periodo colonial) porque si en partes hay cambio no ve, creíamos que va recién va cambiar no forma, pero vino más que todo en la comunidad lejana no hubo cambios, la comunidad lejano no hubo cambios las comunidades lejanas siguen lo mismo” P45: Ma. Isabel.docx - 45:13 [Una vez creada la república de..] (25:26)

“...yo pienso y lo veo siempre así de que es un abuso digamos que aún sigue existiendo en algunas culturas étnicas de Bolivia el ser

indígena o el ser una comunidad que no tiene mucha relación con la tecnología quizás o con el área urbana este ver o tratar y abusar digamos quizás con trabajo quizás quitándole la tierra digamos no siempre existe un abuso y eso siempre viene de parte de la ideología colonial que se ha implantado aquí en este sector eso es lo que yo pienso. P46: Magaly.docx - 46:18 [yo pienso y lo veo siempre así...] (30:30)

Ciertamente, en pleno periodo republicano durante las dos últimas décadas del siglo XIX, los guaraníes sostuvieron dos cruentas guerras contra los blancos (*karai*)⁹⁹, con la idea de expulsarlos de su territorio ese territorio sagrado para ellos, ese territorio que más que un espacio físico es parte de su ser y parte central de la constitución del *buen vivir*, expresión a la que ya nos referimos anteriormente.

La última batalla fue en el año 1892 en el lugar denominado *Kuruyuki*. Durante el establecimiento de la república, hacendados y misiones religiosas fueron tomando paulatinamente el territorio que ancestralmente pertenecía a los guaraníes. Pese a los constantes reclamos, fueron diezmados de sus tierras y sometidos a régimen de esclavitud por las oligarquías de ese momento, que actuaban con la venia de sus gobiernos de turno. De ahí que los guaraníes empezaran a gestar los primeros movimientos en contra de los terratenientes.

La primera rebelión se inició en el año 1889, a la cabeza de *Apiaguaiki Tüpa*,

⁹⁹ *Karai* es de la lengua guaraní y es utilizado de manera despectiva hacia los "blancos", los "*karai*" representan la dominación territorial y cultural que se ha ejercido, en los últimos siglos.

“...a pesar de la intervención conciliadora de los padres franciscanos de Cuevo, un incidente es el detonante de la guerra: en la noche del 1ro de enero de 1892, el corregidor karai (blanco) de Cuevo, ebrio, viola y mata a una mujer chiriguana pariente de un mburuvicha¹⁰⁰ local (Sanabria, 1972; Chavarría, 1892), en (Combes, Las Batallas de Kuruyuki: Variaciones sobre una derrota chiriguana, 2005)

Esto solo fue el inicio, la batalla de Kuruyuki termina el 28 de enero de 1892,

“con la muerte de casi un millar de chiriguanos¹⁰¹ a manos del ejército boliviano. Muchos logran huir, entre ellos Apiaguaiki Tüpa, traicionado más tarde por uno de sus propios compañeros. El 29 de marzo es el doloroso epílogo, con la ejecución en Sauces (hoy Monteagudo) del que se conoce hoy como Apiaguaiqui, o Apiaiqui, o Hapia oeki Tumpa.” (Combes, Las Batallas de Kuruyuki: Variaciones sobre una derrota chiriguana, 2005)

Este hito histórico que marca profundamente al pueblo guaraní, en las participaciones que se hicieron al respecto, se reflejan imprecisiones en relación al periodo histórico del suceso. Por ejemplo, algunos lo sitúan en la época colonial, cuando en realidad fue en plena vigencia de la República. Es notable el sentimiento con el que se refieren a este hecho, así; relatan,

“...la batalla de Kuruyuki ocurrió que los pueblos guaraníes no

¹⁰⁰ Mrubicha es la denominación que se hace a los líderes “jefes” de los guaraníes

¹⁰¹ A partir de las crónicas del S XVI, se refieren a “estos agresivos guaraníes” con el nombre de “Chiriguana” de donde derivó “Chiriguanaes”. Cuando algunos grupos de guaraníes fueron apresados por los Incas, derivaron expresiones quichuas despectivas como “Chiri huañu” (muertos de frío), “Chiri guana” (escarmentados por el frío) o “Chiri guano” (estiércol frío) (Pérez B., 2001)

querían ser dominados por los terratenientes y de ese modo ellos empezaron la guerra porque ellos querían ser siempre libres como quien dice”. P43: Entrevistado.docx - 43:13 [Hablando de la batalla de kuru..] (41:41)

“...La batalla fue en contra del ejército, el pueblo guaraní quería que se vayan, nadie se ha hecho la pregunta por qué en el territorio guaraní, en los tres departamentos existen más cuarteles, más ejércitos, ósea eso es bien increíble, porque en ese entonces el gobierno quería controlar a través del ejército al pueblo guaraní, tenerlo muy cercado y en vigilia, para evitar que ellos puedan nuevamente organizarse y le declaren la guerra” P39: Celso Padilla.docx - 39:21 [La batalla fue en contra del e..] (31:31)

“...por eso fue declarada la guerra, solamente el asunto era que ellos seguían apropiándose de nuestras tierras y al mismo tiempo tratar de convertirlo en peonaje al pueblo guaraní, de ahí que ha habido bastante hermanos que han quedado en manos de los hacendados, lo han convertido en esclavos, tanto a niños, jóvenes, señoritas, adultos e inclusive a los ancianos” P39: Celso Padilla.docx - 39:26 [por eso fue declarada la guerra...] (31:31)

*“...la batalla de Kuruyuki ha sido bien lamentable, bien dolorosa porque **ha sido una batalla ante los españoles** cuando llegaron ya a querer dominar el 100 %, no solamente dominar sino exterminar a la nación Guaraní. Esa ha sido la batalla en la cual los españoles han tenido el objetivo de poder desaparecer todo los que son las naciones guaraníes” P42: ENTREVISTAD1.docx - 42:16 [la batalla de Kuruyuki ha sido...] (46:46)*

Esta última intervención da cuenta de la imprecisión sobre los actores y el periodo histórico de la batalla, sin embargo se rescata el centro de la batalla, es decir, la idea que ha sido un hecho destinado a hacer desaparecer a los guaraníes, al quitarles el territorio, sentimiento que es manifestado de diversas maneras,

*“La masacre de Kuruyuki es una historia bien marcada dentro del pueblo guaraní, cada año recordamos lo que paso, pero a pesar de ellos seguimos luchando. Pero esto no solo se dio esto Kuruyuki si no en diferentes territorios guaraníes”. P48: **Pietra.docx** - 48:10 [La masacre de Kuruyuki es una ..] (33:33)*

En un diálogo muy interesante al respecto, encontramos a una joven guaraní, estudiante de la Universidad Indígena (UNIBOL) que relata la batalla en sus propias palabras, que transcribimos textualmente en toda su extensión, pues merece la pena rescatar.

“La batalla de Kuruyuki fue precisamente por eso porque cuenta la historia de que en ese entonces los terratenientes se quejaban los terratenientes tenían un hasta sin limite de terrenos en este lugar y ellos denunciaron de que toda esta cultura se había entrado aquí y denunciaron y armaron un batallón para venir a sacar digamos a la cultura guaraní de aquí y fue por eso que el pueblo guaraní también se armó con flechas con palos y salieron los kerembas¹⁰² es ese entonces a defender pero siempre se llegó a un acuerdo entre comandantes de batallón de los colonos del ejercito de Bolivia con el kerembas con el que le digo Apiaguaiki Tumpa se llegó a un cierto acuerdo de Paz se podría decir en un lapso de tiempo y entonces cuando todo estaba tranquilo ya dejémoslos que ellos vivan y nosotros aquí cuidándolos vigilándolos, no así entonces ellos como le dije no, el abuso ellos violaron a una guaraní a una joven guaraní que era hija de los kerembas.

En ese entonces ellos estaban borrachos y vinieron y abusaron de las mujeres de una mujer y la violaron y entonces eso crea en una familia un rencor, encendió como quien dice encendió la mecha y entonces armados ellos de valor fueron al cuartel de ellos y empezó ahí fue una emboscada que se le hizo y ya empezó desde ahí días y días de batalla idas y venidas como era un número grande de indígenas que en ese entonces había fue una batalla brutal fuerte

¹⁰² Sabios indígenas

donde hubo mucha muerte y eso fue y sucedió en Kuruyuki en el sector de "Ivo"¹⁰³ ya después lo agarraron y como siempre pueden más las armas que las flechas las armas de fuego ya después lo agarraron y lo llevaron preso hasta Monteagudo y ahí lo mataron
P46: Magaly.docx - 46:26 [La batalla de Kuruyuki fue pre..]
(38:38)

Este emotivo relato, en palabras de esta estudiante, nos hace comprender la importancia que reviste este hecho histórico en la percepción de los guaraníes. Por ello, en homenaje a esta batalla, la Universidad Indígena Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas "Apiaguaiki Tüpa"¹⁰⁴ se ha construido en ese mismo lugar donde aconteció la batalla, denominado "Kuruyuki", y lleva el nombre del líder guaraní "Apiaguaiki Tüpa" que encabezó el enfrentamiento y que fue torturado y muerto por el mismo ejército como una muestra del poder del Estado. Este cruento hecho va a provocar el silencio y sumisión de este pueblo durante casi cien años.

b. El empoderamiento indígena: la creación de organizaciones indígenas de los Pueblos de Tierras Bajas en el Siglo XX

Casi cien años después de la victoria de los "karaí" en la batalla de Kuruyuki en 1980, los pueblos de Tierras Bajas cuando retornaron a su territorio, para reconstruir sus bases productivas, memoria histórica y organización política y comunitaria (Combes, 2005), también iniciaron su vinculación a partir de la conformación en 1982, de la Confederación de Pueblos Indígenas del Oriente Boliviano (CIDOB),

¹⁰³ Comunidd cercana a Kuruyuky

¹⁰⁴ Léase "Tumpa"

en dicha organización, en la que el pueblo guaraní actuará *como un legítimo representante nacional del movimiento indígena de tierras bajas de Bolivia*. (Linares Á. G., 2005).

En febrero del año 1987, con las bases de organización logradas en la CIDOB, se crea la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), que, en palabras de sus representantes; aparece como,

“Toda la injusticia vivida y las consecuencias sobre nuestros pueblos nos ha impulsado a defendernos ya reclamar nuestros derechos y la única forma para reivindicarlos fue fortaleciendo nuestras organizaciones tradicionales.

Durante los años 1986 y principios de 1987 se realizaron una serie de reuniones a nivel de las comunidades, capitánías, grupos de trabajo con el fin de consultar la posibilidad de crear una organización de representación del Pueblo Guaraní. Los comunarios tomaron conciencia de la necesidad de unir nuevamente a las comunidades y enfrentar los problemas de una manera organizada. En estas reuniones se aprueba la conformación inmediata de una organización”. (APG, 2008)

Así, la Asamblea del Pueblo Guaraní de Bolivia (APG), es la organización que representa al pueblo guaraní; *motivado por un objetivo básico, la reivindicación. De nuestros derechos sobre territorios y la promoción del desarrollo en todas las comunidades* (APG, 2008)

Con la CIDOB y la APG constituidas, se inicia una gran movilización de los diferentes pueblos indígenas del oriente, la elección de sus líderes, la discusión y aceptación de formas de organización interna,

así como el diálogo entre ellos. Un líder que destaca en esta ardua tarea es Bonifacio Barrientos, Capitán Grande guaraní.

Este proceso desembocó en la magna reunión de los pueblos del Oriente, que se llevó a cabo en el año 1990 en el Bosque de Chimanes y en el Parque Isiboro Sécore¹⁰⁵. La idea era unificar criterios y unir fuerzas en vistas a la *gran marcha indígena por el territorio y la dignidad* que aglutinó a más de 800 marchistas durante 34 días. A ella asistieron diferentes grupos indígenas, entre los que destacamos, mojeños, yuracarés, chimanes, sirionós, guaraní, maticos, tacanas, mosetenes, lecos, movimas, entre otros. Esta marcha sería pues el corolario de formación organizativa, discursiva e identitaria de los pueblos indígenas de Tierras Bajas.

En el léxico común va tomando importancia nuevamente el denominativo de “*indígena*”, para los pueblos del Oriente y los pueblos altiplánicos comienzan a utilizar el término de “*pueblos originarios*”. Es ahí donde se empieza a hablar de la noción de *multiculturalismo*¹⁰⁶ avalado la mayor presencia de las ONGs y la considerable presión hacia el Estado por el reconocimiento de la fortaleza e identidad indígenas.

¹⁰⁵ Es el territorio Indígena y Parque Nacional Isibore Secure, en la actualidad en el ojo de la tormenta por el conflicto suscitado a raíz de la decisión del actual gobierno de la construcción de la carretera Beni-Cochabamba, atravesando por este territorio muy rico en la biodiversidad y por los pueblos indígenas que habitan allí

¹⁰⁶ El concepto de multiculturalidad surgió en Europa y Estados Unidos y se dirige de manera preferente a los nuevos migrantes que deben integrarse al modelo arquetípico de sociedad y de nación. Gracias a la “tolerancia” se puede constatar y admitir las diferencias del “otro” (Moya, 2009, pág. 31)

A partir de ahí, se da una sucesión de hechos, que desembocan en la modificación de la Constitución Política, en el año 1994, así como del artículo que declara al Estado Boliviano como “pluricultural” y “multiétnico”. Pero esto no fue suficiente. Las demandas históricas de las naciones indígenas estaban enmarcadas en un proyecto político global, altamente ideologizado.

En palabras de los actores, estas reivindicaciones,

“... no solamente han sido por los derechos sino también por las tierras, en búsqueda de los derechos que les impone porque no olvidemos que nuestro país ha sido una nación bien indígena no y es por eso que el pueblo Guaraní los logros que ha tenido de las marchas, de las legalización de las tierras y también lo que es la misma institución lo que es la UNIBOL porque lo más importante de las luchas que ha tenido es la educación, territorio y porque no decir la salud y el bienestar de la nación no” P42: ENTREVISTADI.docx - 42:18 [los logros, las luchas, las ma..] (53:53)

Ciertamente, la reorganización de los Pueblos Indígenas de Tierras Bajas llegó a ser un bastión de lucha a nivel nacional, al cual se unieron también los pueblos de Tierras Altas. Dentro de la organización interna de este magno movimiento indígena, el pueblo guaraní tuvo, indiscutiblemente, un liderazgo destacado. Los estudiantes de la universidad guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas, reconocen la importancia de la organización indígena,

“...es de mucha importancia que se organice, porque todas las cosas que tiene en lo departamental o nivel nacional, siempre no ha sido tomando en cuenta, no hay ese derecho para estar participando de congresos o proponiendo leyes, eso ha tenido mucha

importancia, porque ahora tenemos ese reconocimiento tenemos ese derecho de participar y poner lo que uno debe para su comunidad, para su zona". P50: Sayury, Daniel Bayayo.doc - 50:14 [es de mucha importancia que se..] (43:43)

"...la A.P.G lo que hace en el sector es que sacar proyectos y hacer seguimientos a las empresas que entran, ya sean para sacar madera, a perforar, ellos están haciendo un seguimiento para que no dejen las cosas muy dañadas, eso se encarga de hacer esa organización sacar proyectos para todas las comunidades Guaraní. La otra tiene la misma que la otra, el mismo trayecto la A.P.G nacional hace seguimientos a todas esas organizaciones" P50: Sayury, Daniel Bayayo.doc - 50:16 [la A.P.G lo que hace en el sec..] (49:49)

"...fue importante que el pueblo guaraní se organice, debido a que nuestros abuelos nos decían; nosotros tenemos que vivir parte productivo... como joven, y como profesional me siento muy orgulloso porque hubo un cambio, en la cual nosotros estamos apoyando con proyectos y beneficios para nuestra comunidad. P41: ENTREVISTA.docx sandra.docx - 41:8 [se empezaron a organizar hace ..] (36:37)

...(el pueblo guaraní) Empezó a organizarse aproximadamente en el año 1982, donde primero se fundó la CIDOB y después se fundó La APG, con todo eso ellos empezaron a trabajar para defender a los otros" P38: Carminia Machareti.docx - 38:19 [Empezó a organizarse aproximad..] (33:33)

Es importante añadir que la APG, en la actualidad, está conformada por 24 capitanías, distribuidas en cinco provincias de los tres departamentos de presencia del pueblo guaraní. Su misión, tal como la manifiestan en la actualidad es la de:

"Velar y defender los principios e ideología de la Nación Guaraní en el ámbito territorial, político-organizativo, económico-

productivo, respetando y haciendo respetar su forma de ser guaraní y los derechos consuetudinarios a través de una planificación integral, el cual le permita garantizar el acceso equitativo y suficiente a la tierra y territorio, asegurando una administración propia y el manejo sostenible de los recursos naturales". (IBIS, 2011)

c. Demandas y logros en educación

El empoderamiento indígena en Bolivia y en los países de la región ha tenido su repercusión en el ámbito educativo. Para una mejor presentación e interpretación de las intervenciones de este epígrafe, vamos a analizar, en primera lugar, cuáles han sido las principales demandas en el ámbito educativo que los guaraníes manifiestan como relevantes. En segundo lugar, sistematizaremos los principales logros que se han obtenido y; finalmente, en tercer y último lugar, cuáles han sido los resultados de sus demandas en el ámbito de la educación superior.

c.1. Demandas educativas

La educación fue concebida, en el pueblo guaraní, *como una estrategia de lucha reivindicativa* (Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní. CEPOG, 2008, pág. 17), en cuanto que el requerimiento se basaba fundamentalmente en la construcción de mallas curriculares acordes a la lengua y cultura guaraníes. La APG, planteaba desde 1987 que,

“una educación que responda a su contexto geográfico lingüístico y cultural, Plantea la educación de una EIB como la más propicia para generar un desarrollo integral y con identidad para su pueblo

porque se trataba de desarrollar la lengua y la cultura, hasta ese entonces en franco proceso de extinción por parte de la escuela tradicional” (Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní. CEPOG, 2008, pág. 20)

Las intervenciones educativas, señalan esta demanda,

“Nuestra educación se ha ido construyendo mirando hacia afuera, copiando de afuera y subvalorando lo que tenemos aquí, eso es problema colonial” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:266 [Nuestra educación se ha ido co..] (43:43)

“...Hay que ver la demanda histórica de la demanda del pueblo guaraní existe una trayectoria, por lo tanto, antes de la organización, los guaraní en si tenían un pensamiento diferente respecto a qué tipo de educación querían, para ir implementando el tipo de educación que queríamos, hemos llegado hemos pasado muchas etapas, una de esas ha sido como recuperar la identidad cultural y hemos llegado a la conclusión que la educación es muy importante” P47: Pedro Causari.docx - 47:2 [Hay que ver la demanda historia..] (3:3)

Un estudiante de la universidad manifestaba, en este sentido, lo siguiente:

“Como le dije yo estudie allá en un colegio fiscal de Camiri¹⁰⁷ pero siempre íbamos al campo siempre íbamos allá a la comunidad porque mi padre es de allá y nada que ver porque a nosotros solamente nos enseñaban todo lo que se puede llevar en colegio de primaria o de secundaria pero nunca nos hablaban de conocimiento así ancestrales de los pueblos mire Camiri es un pueblo guaraní pero nos enseñaban quechua no el idioma o sea nos enseñaban la cultura quechua que era Túpac Katari el que dominaba, La Pachamanca, que no llore que no lea que no cómo es eso llamahuasi, llamahuasi eso y había mucha influencia de los

¹⁰⁷ Camiri es una ciudad petrolera importante. Su población está constituida principalmente por guaraníes.

quechuas algo llamasuya, llamakejlla eso me acuerdo que nos enseñaban pero de conocimientos ancestrales casi nada o poco”
P46: Magaly.docx - 46:63 [Como le dije yo estudie allá e..]
(119:119)

En efecto, una de las mayores preocupaciones en las Tierras Bajas del Oriente ha sido la inserción de currícula desde una visión andino-centrista, por lo cual, una de las reivindicaciones estaba relacionada con la idea de la implementación de un “*currículo regionalizado*” que se logró aprobar con la Ley 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez, en el año 2011, tres años después de promulgarse el Decreto Supremo que da lugar a la creación de las Universidades Indígenas.

Otras intervenciones remarcan, más bien la exclusión abierta que hizo el Estado en torno a la educación de los pueblos indígenas,

Antes del 52 las oportunidades de acceso y las de ingreso a la educación ya sea primaria o secundaria es otra forma de exclusión, de discriminación a partir de la pertenencia étnico cultural. Ese es un problema colonial de la educación. Frente a eso, se han generado unas series de resistencias, una serie de luchas por tener acceso a la educación. Por ejemplo, los levantamientos indígenas de occidente, como las de Túpac Katari, como la de Zarate Wilca. En el lado oriente, tenemos el nombre que lleva la Universidad. P 1: trit sin marcadores.docx - 1:265 [Antes del 52 las oportunidades..]
(43:43)

Lo que si la comunidad indígena en la década de los 80, cuando la Confederación de los Pueblos Indígenas de Bolivia con la finalidad de unir a los pueblos indígenas pero no solo es la razón política de ese tiempo, sino que una palabra que ellos aprovecharon es Plataforma. La plataforma que era una revalorización cultural y queremos una educación bicultural. Pero lo bicultural debía ser insertada en el sistema educativo desde nivel primario hasta el nivel

superior. P 1: trit sin marcadores.docx - 1:231 [Lo que si la comunidad indígena..] (37:37)

En esta interesante participación se aborda un importantísimo aspecto inherente a la educación pero que no se había debatido hasta estos momentos. Nos estamos refiriendo, a la incorporación de los valores en el ámbito educativo. Esta intervención dio lugar a una discusión interesante sobre aspectos relativos a la reciprocidad y la ética en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

También está el tema de los valores porque el sistema educativo del país, ahora el Estado Plurinacional está asumiendo estos valores como los principios ordenadores de lo que va a ser el sistema educativo del país. Estos valores se necesitan cristalizar y que sean una contribución a los pueblos indígenas. P 1: trit sin marcadores.docx - 1:227 [. También está el tema de los ..] (37:37)

En definitiva, las demandas están enmarcadas en la necesidad de la inclusión de un sistema educativo regionalizado, acorde a la diversidad cultural del país, en el que se establece como principios rectores la interculturalidad, el bilingüismo y la ética, con el objetivo de generar un desarrollo integral acorde a la identidad de cada pueblo.

c.2. Logros en el ámbito educativo

- **Educación Intercultural Bilingüe (EIB)**

Uno de los primeros actos en los que se manifestó la importancia de reafirmar la historia del Pueblo Guaraní, así como su clara manifestación y apuesta hacia una pretendida interculturalidad, se llevó a cabo (una vez consumada la organización de los pueblos y

naciones indígenas de Tierras Bajas, y el convenio 169 de la OIT, en 1992 la APG), tras la conmemoración de los 500 años de la llegada a América, así como los cien años de la derrota de Kuruyuki, para el Pueblo Guaraní,

En respuesta, el gobierno les otorgó el Decreto Supremo para la implementación de la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB), (Asamblea del Pueblo Guaraní, 2008) acorde al *ñandereko* (forma de ser) guaraní.

Así, la instauración de la Ley 1565 de Reforma Educativa, en el Art. 6 establecía mecanismos de Participación Popular denominados “*Consejos educativos de Pueblos Originarios*” y por carácter nacional, deberían atender a las diversas regiones del país y debían ser organizados en: Quechuas, Aymaras, Guaraníes y Amazónico Multiétnico. Con estos mecanismos, los pueblos indígenas crearon los diversos programas de Educación Intercultural Bilingüe, tal y como veremos en el apartado que trataremos en breve.

Este importante hito histórico marcó de manera decisiva las acciones del pueblo guaraní en relación al proceso educativo que se desea crear. A este respecto, se crea el Consejo Educativo Guaraní (*Mborakuá Guasu*), para llevar a cabo la EIB en todas las comunidades. El impacto de las Campañas de alfabetización que emanan de esta situación, tuvieron un fuerte efecto en las zonas cautivas de hacienda, ya que no se limitó a aspectos técnicos de la lecto-escritura sino que, más bien, introdujo un alto contenido cultural y político de

revitalización de valores y promoción de la APG. (Mandepora, 2001, pág. 45)

En el proceso de construcción curricular de la Universidad Indígena, los verdaderos actores e impulsores de la misma, manifestaban que,

“No era una casualidad que (los programas de la EIB) surgieron al calor de los movimientos políticos o movimientos reivindicacionistas nada más. Si no eran una respuesta a una realidad muy concreta, a eso hemos llamado el Diagnóstico del Pueblo Guaraní. Esta Plataforma, como una Estrategia de Desarrollo del Pueblo Guaraní, ha considerado a la educación como una de las herramientas más importantes para empezar a dinamizar otras áreas del desarrollo guaraní: el tema ecológico, el sistema de salud, la recuperación territorial, el tema hidrocarburos y otras áreas. El dinamizador de esta estrategia ha estado concentrado en el tema educativo. P 1: trit sin marcadores.docx - 1:233 [No era una casualidad que surg...] (37:37)

“Hemos trabajado la Ley Educativa... como organizaciones hemos planteando propuestas, planteando que deberíamos tener. También muchos... han participado en el Primer Encuentro Pedagógico Plurinacional y estamos viendo toda una estructura de cómo debería ser la educación. P 1: trit sin marcadores.docx - 1:59 [Hemos trabajado la Ley Educativa...] (13:13)

“Bueno con los cambios con lo que es la reforma educativa creo que antes lo que acostumbrábamos siempre en nuestro colegio a la educación tradicional, era muy impuesta pero que con los cambios que ha habido, con la reforma educativa con un estado pluricultural y libre de lo que es analfabetismo, creo que se considera, mi persona considera que en mi colegio cuando yo estudiaba la educación era muy tradicional, con pocos cambios, con pocas luces pero uno siempre como estudiante, como joven trata la forma de cómo ver y seguir no de tratar también de poner sus propias conclusiones dentro de lo que es la vida de un estudiante” P42:

ENTREVISTAD1.docx - 42:37 [Bueno con los cambios con lo q.] (124:124)

“...La EIB la pelea porque el pueblo guaraní o sea todos los padres de familia, las autoridades tenga que involucrarse en esta educación. (...) Nuestra batalla ha sido de éxito. Como esta institucionalidad está generando un avance histórico pero ahora hay que hacer nuevas propuestas en otras instancias superiores. P 1: trit sin marcadores.docx - 1:216 [Hablo de la utopía, urubicha,..] (35:35)

Como requisito educativo se iban interrelacionando con lo que es la cultura que nosotros llamamos el modo de ser guaraní el ñande reku, ahí es el afán de todo el pensamiento del pueblo guaraní. Otro momento de la interculturalidad o la EIB, también específicamente se ha ido realizando con lo que es el TATAENDE, que para los guaraníes es algo que es algo que no se apaga, el fuego que no se apaga...” P47: Pedro causari.docx - 47:5 [Como requisito educativo se ib...] (5:5)

Como se puede ver en estas intervenciones, se manifiesta un especial orgullo cuando se reconoce y valora el papel que ha desempeñado el pueblo guaraní a partir de la APG y la CIDOB. En efecto, el pueblo guaraní fue uno de los principales motores para la aprobación de la Ley de la reforma Educativa que planteó la Educación Intercultural Bilingüe.

Otro aspecto importante que deseamos destacar es la propia visión de la educación, cuando se plantea como una estrategia de desarrollo para los pueblos de Tierras Bajas. Así, la educación fue concebida como una herramienta para dinamizar el desarrollo en diversas áreas de la propia comunidad, como son la salud, la recuperación territorial (tan importante para los guaraníes), la producción comunitaria, etc.; en

relación con la perspectiva anterior que proponía transversales vinculadas con la recuperación de la cultura, la lengua y la *libertad* de los guaraníes

- ***El Instituto Normal Superior del Oriente y Chaco Boliviano (INSPOC)***

Creemos importante constatar la relevancia que tuvo a finales del siglo XX, la creación del Instituto Normal Superior del Oriente y Chaco Boliviano (INSPOC). Esta institución fue creada gracias a la El y a la gestión del pueblo guaraní. Tiene su génesis en las constantes luchas de reivindicación educativa donde se plantea una educación inclusiva, anti homogeneizadora, liberadora, pero principalmente que permitía recuperar la identidad, los valores, saberes y tradiciones del pueblo guaraní. En este contexto, en el año 1999 se creó esta "Normal", con la misión de procurar la:

“formación de docentes bilingües e interculturales que faciliten la transformación individual u social contribuyendo al desarrollo de un proceso educativo: liberador, creativo, crítico y reflexivo, que esté comprometido con la realidad de los pueblos originarios del oriente y chaco con capacidad para responder a sus demandas”
(INSPOC: estatuto orgánico: 2004:2, en (Tito, 2009, pág. 66)

Este Instituto Normal, aún vigente, ha aportado la formación de profesores desde una perspectiva intercultural y además, ha sido una plataforma de lucha por la instauración de una EIB en las unidades educativas rurales de Tierras Bajas. En este sentido, los sujetos /actores se refieren a esta experiencia como el germen de la conformación de las Universidades Indígenas,

“Como la EIB, ha sido iniciativa del pueblo guaraní. Posteriormente lo que ha sido la UNIBOL también ha sido parte de nuestras reivindicaciones, por eso siempre se ha pensado en la secta...y yo como mi persona que soy Lic. En ciencias de la educación, también tengo esta proyección, tuve que acceder a esta secta y así ha ido convirtiendo la educación en la UNIBOL” P47: Pedro Causari.docx - 47:9 [Como la EIB, ha sido iniciativa..] (9:9)

“El Pueblo Guaraní tiene experiencia como el INSPOG, y todo lo que es la EIB, lo mismo será cuando egresen de la UNIBOL, porque es una reivindicación muy importante del PG, para nosotros es muy importante el proceso, por eso es fundamental la parte académica, los mismos docentes van a ir cambiando”. P47: Pedro Causari.docx - 47:30 [El PG tiene experiencia como e...] (50:50)

“Entonces se pensó en transformar el sistema de la formación docente, eso ocurrió en la Normal de Charagua pero no hemos tenido éxito ahí. Intentamos entonces ir transformando las universidades públicas y privadas. Pero ahora eso se va a intentar desde todos los ámbitos ahora, la transformación de las Normales del país. Pero eso el abordaje va a ser desde todos los ámbitos ahora, desde la CPE, con la Ley Avelino Siñani, entonces se va intentar todavía la transformación. Tomar en cuenta la participación de los padres, de los chamanes, estos a veces son profetas que dan seguridad a la gente para que pueda proyectarse en su vida cotidiana como persona, como miembro de la familia y como miembro de la comunidad”. P 1: trit sin marcadores.docx - 1:238 [Entonces se pensó en transform...] (37:37)

En esta última intervención se menciona que “no tuvimos éxito ahí”. En efecto, estudios realizados sobre esta experiencia, dan cuenta que no se lograron alcanzar los objetivos previstos, como consecuencia, entre otros condicionantes, de las asimetrías socioculturales existentes (Tito, 2009), pese al énfasis institucional por erradicar actitudes negativas. Estas asimetrías socioculturales han creado relaciones

interpersonales de distanciamiento, marginación y hasta discriminación entre castellano hablantes e indígenas de habla guaraní,

“(...) las asimetrías existen aún en estudiantes que están en semestres superiores (...) porque cuando llegan al INSPOC, es aún más chocante esta realidad (...) hay ciertas personas que no logran incluir dentro de su esquema mental que es posible vivir dentro de una verdadera interculturalidad, en una verdadera relación...”
(Tito, 2009, pág. 152)

En esta línea, los sujetos de nuestra investigación, expresan una actitud de esperanza cuando se refieren a la Universidad Indígena. Se considera pues que las experiencias de la EIB así como del INSPOC, son los pasos previos que lograrán que la UNIBOL sea una realidad y pueda cumplir a sus verdaderas demandas educativas.

***c.3. Universidad Indígena Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas
“Apiaguaiki Tüpa” producto de la lucha indígena por una
educación Superior***

Es interesante observar que, el sistema de Universidades Indígenas (UNIBOL), se considera como un producto de la lucha de los pueblos indígenas a lo largo de más de un siglo. Como ellos manifiestan “*no es un regalo del gobierno*” es un logro que se ha sido demandado durante varias décadas:

*“La Universidad Indígena Boliviana no es un regalo es producto de la plataforma de lucha de los pueblos indígenas por eso la construcción es importante desde nosotros.” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:176 [La Universidad Indígena Bolivia..]
(31:31)*

“...un paso importante pero lo logramos con mucha presión al gobierno para que pueda haber esta universidad donde vamos a tener profesionales a nivel de técnico superior, licenciatura, masterado, resultados muy importantes, además la UNIBOL va integrar a otros pueblos, tenemos más de 18 pueblos formándose, para que compartan lo que tienen” **P39: Celso Padilla.docx - 39:36 [Quiénes crearon la UNIBOL Guar..] (42:43)**

“Y precisamente la demanda legítima de nuestros pueblos originarios para considerar que se crean estas tres universidades, con el hermano aimara, el hermano quechua y acá en nuestras tierras guaraní. La verdad es que por mucho tiempo no hemos sido escuchados, sino avasallados, humillados pero gracias a las organizaciones sociales hemos ido recuperando nuestro espacio, y con estas tres universidades vamos a avanzar más todavía” **P 1: trit sin marcadores.docx - 1:6 [precisamente la demanda legítima..] (3:3)**

“El Decreto forma parte de toda una propuesta completa para transformar lo que es la educación. Parte de esta propuesta es el capítulo de la educación en lo que es Constitución Política del estado. La nueva ley educativa, ya como una forma de educación, y las universidades indígenas” **P 1: trit sin marcadores.docx - 1:64 [El Decreto forma parte de toda..] (13:13)**

“ (la UNIBOL) ha sido una demanda de las confederaciones, en este caso a la cabeza de la CIDOB que integra a 34 pueblos y ha sido una decisión de ellos, porque esto se ha creado con un fondo indígena, de un recurso que parte de una regalía del IDH, se crea esta universidad para que funcione, en este caso se han creado 3 universidades: quechua, aymara y guaraní, eso se hizo en mi gestión cuando todavía yo estaba como ejecutivo en el área educativa del pueblo guaraní, esto se hizo en mi gestión, por eso es un orgullo para el pueblo Guarani” **P47: Pedro Causari.docx - 47:3 [se ha conformado este tiempo d..] (4:4)**

La UNIBOL como ha salido de la Plataforma, debemos consolidarnos como un sistema de la Universidad de las Tierras

Bajas. Y dada la pluralidad que tenemos es un interesante espacio territorial, siendo un instrumento para la educación de las Tierras Bajas. P 1: trit sin marcadores.docx - 1:240 [La UNIBOL como ha salido de la..] (37:37)

Los estudiantes de la Universidad Indígena, expresan con claridad el hecho no menos cierto, de que la Universidad Indígena es un logro a partir de la lucha ancestral de los pueblos indígenas por una educación acorde a su realidad,

“Ese logro somos pues nosotros esa universidad nunca la iban a fundar porque esta universidad ha sido luchada y exigida por nuestros abuelos muchos de ellos que ya han muerto porque se ha realizado marchas de kilómetros grandes no porque imagínese que han viajado desde el Beni hasta La Paz, de Santa Cruz a La Paz, los quechuas desde Cochabamba hasta La Paz a pie exigiendo desde el año 2000 desde el año 1991, 20 años de marcha exigiendo así que sean tomados en cuenta para el proyecto de que se cree una universidad indígena y desde ese años hasta hace dos años no se le tomaba en cuenta o no se le daba importancia a los pueblos indígenas pese a que somos más del 50% de indígenas que personas de la ciudad P46: Magaly.docx - 46:33 [Ese logro somos pues nosotros ..] (48:48)

“Ellos (sabios y líderes indígenas guaraníes) piensan que consiguieron su sueño que tanto querían que haya una universidad indígena nosotros hemos peleado arto, hemos hecho bloqueos, peleamos con nuestros padres en los bloqueos y ese es el resultado de esto. P38: Carminia Machareti.docx - 38:42 [Qué opinan los sabios y líderes..] (133:134)

“Mayormente podemos decir que la UNIBOL no fue un proceso corto, fue creada por los mismos pueblos indígenas, por las marchas que tuvieron nuestros padres, hermanos mayores y nuestras autoridades mayores que gracias a Dios descansan y gracias a esas luchas se obtuvo la UNIBOL” P43:

Entrevistado.docx - 43:20 [Mayormente podemos decir que l.] (63:63)

“...todas las organizaciones, (han luchado) para haya esta universidad y ellos tuvieron una charla con el presidente y el presidente de la APG NACIONAL para que haya la universidad para los de Tierras Bajas. P50: Sayury, Daniel Bayayo.doc - 50:19 [todas las organizaciones, para..] (61:61)

“los logros, las luchas, las marchas no solamente han sido por los derechos sino también por las tierras, en búsqueda de los derechos que les impone porque no olvidemos que nuestro país ha sido una nación bien indígena no y es por eso que el pueblo Guaraní los logros que ha tenido de las marchas, de las legalización de las tierras y también lo que es la misma institución lo que es la UNIBOL porque lo más importante de las luchas que ha tenido es la educación, territorio y porque no decir la salud y el bienestar de la nación no” P42: ENTREVISTADI.docx - 42:18 [los logros, las luchas, las ma..] (53:53)

Ahora bien, como hemos podido apreciar en las diferentes intervenciones recogidas en nuestro trabajo de campo, se reconoce a la Universidad Indígena como producto de una lucha ancestral histórica, donde las organizaciones indígenas y el mismo movimiento indígena son los que han impulsado y logrado la creación de estas universidades, sin embargo poco mérito se le atribuye al gobierno indígena de Evo Morales, en cuyo mandato se aprobó el Decreto de creación de estas Universidades,

“Evo morales no ha impulsado la creación, más bien ha tenido que responder a una demanda y necesidad del pueblo Indígena y Campesino, él no lo ha hecho de su buena voluntad, sino que era una obligación como cualquier gobierno que haya sido, entonces no

es una creación, no es un favor, no es regalo de Evo Morales, sino un esfuerzo, sacrificio, esto ha costado movilización, marcha, lucha para poder conseguir lo que es la creación de la UNIBOL. P39: Celso Padilla.docx - 39:37 [Evo Morales no ha impulsado la..] (45:45)

Así las cosas, y tratando de sintetizar el análisis que hemos venido realizando, llegamos a la conclusión de que la percepción indígena sobre el proceso de empoderamiento de la nación guaraní, tanto en la etapa de la colonia como en el de la república, como períodos históricos, no se produce cambio alguno en su situación respecto a la marginación y discriminación que han sido objeto.

Ambos periodos, pero principalmente el republicano a través de la hacienda, han significado, además, la pérdida paulatina de la Tierra-Territorio de la nación guaraní, pese a los cruentos enfrentamientos que sostuvieron, como el caso de la ya mencionada batalla de Kuruyuki.

La reconstitución del movimiento indígena a partir de la década de los noventa, implicó para los pueblos indígenas de Tierras Bajas el inicio de logros en la recuperación de las tierras y sobre todo, en el ámbito educativo.

De este último, se encuentran como hitos fundamentales la aprobación de la Ley de la Reforma Educativa con la inserción de los programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y la creación del Instituto Normal (INSPOC), en la zona del Chaco boliviano.

En este contexto, el gobierno boliviano aprueba en el año 2008, la creación de tres Universidades Indígenas (UNIBOL). Sin embargo, para los guaraníes, este hecho se dio gracias al empoderamiento indígena, y muy especialmente, por la lucha de sus reivindicaciones en el área educativa. No se le otorga mérito especial al gobierno del actual presidente de la nación, Evo Morales, sino más bien, a las organizaciones indígenas del Oriente Boliviano.

Bajo esta perspectiva, se analizará, seguidamente, el proceso de construcción de la Universidad Indígena Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa” (UGPTB) desde la vivencia y la percepción de los indígenas que han participado en el proceso de construcción curricular y los estudiantes y docentes que en la actualidad, son parte de la construcción del espacio educativo.

8.5.2. Proceso emergente de la Universidad Indígena

*La lucha no será más con arco y flecha
Ahora la lucha será con pluma y papel...
(Felipe Román, sabio indígena Guaraní)*

En este apartado, sistematizaremos el proceso de construcción curricular de la UGPTB y del espacio educativo a partir de la visión de los sujetos/actores de la universidad. Para poder llevar a cabo este análisis, hemos realizado un itinerario que nos facilite y, a su vez, nos permita comprender mejor la lógica del proceso de construcción de la

universidad y del espacio educativo que, en síntesis, reflejamos en el cuadro siguiente:

Cuadro 8.3. Categoría, sub-categorías y dimensiones del Proceso Emergente en la construcción de la Universidad Indígena

| | | | | |
|---|---|---|--|---------------------------------------|
| 8.5. PROCESO EMERGENTE | 8.5.2. Proceso emergente de la Universidad Indígena | a. Proceso de construcción curricular | a.1. El preámbulo de un proceso de construcción curricular | |
| | | | a.2. Noción de Universidad | |
| | | | a.3. El para qué de una Universidad Indígena | |
| | | b. Actores y toma de decisiones en la construcción curricular | b.1. Los actores del proceso curricular | |
| | | | b.2. El proceso de diálogo y toma de decisiones | |
| | | c. Proceso de construcción del espacio educativo | c.1. Dimensiones de la educación | • Dimensión comunitaria |
| | | | | • Dimensión Productiva |
| | | | | • Dimensión ideológica |
| | | | c.2. Ejes de Formación | • Eje de formación: Tierra/territorio |
| • Eje de formación: Identidad ○ Lengua/Cultura | | | | |
| c.3. Didáctica | • Metodología didáctica. Aprendizaje desde la práctica comunitaria | | | |
| | • Medios de enseñanza: Nuevas Tecnologías en la UNIBOL GPTB | | | |
| | • Modelo Educativo ○ Modelo Productivo comunitario | | | |
| | • Perfil Docente ○ Los sabios indígenas en la Universidad Indígena | | | |
| | • Perfil profesional ○ Perfil de entrada | | | |

| | | |
|--|-------------------------------|---|
| | | o Perfil de salida |
| | c.4. Bases Institucionales | • Misión/Visión de la UNIBOL GPTB |
| | | • Administración o Participación Comunitaria |
| | | • Infraestructura |

Conforme al esquema que se puede visualizar, a modo de síntesis y a la vez de ruta de trabajo, a continuación trataremos de destacar los hallazgos más sobresalientes que hemos podido obtener del análisis de nuestro trabajo de campo.

a) Proceso de Construcción curricular

*“La Universidad Indígena Boliviana no es un regalo es producto de la plataforma de lucha de los pueblos indígenas por eso la construcción es importante desde nosotros.” P 1: **trit sin marcadores.docx** - 1:288 [La Universidad Indígena Bolivi..] (31:31)*

a.1. El preámbulo de un proceso de construcción curricular

Como señalamos anteriormente, el gobierno de Evo Morales aprueba en agosto de 2008 la creación de las Universidades Indígenas a través de un Decreto Supremo. En este instrumento legal se dispuso, en coordinación con los movimientos indígenas, que la construcción curricular tenía que diseñarse desde tres sectores complementarios: Por un lado, el de los pueblos indígenas (atendiendo a sus demandas, opiniones y visiones de la vida); y por otro, el conformado por los representantes de los movimientos indígenas y miembros de sus organizaciones que estuvieron relacionados con el ámbito educativo

(Ver gráfico 3.4. del capítulo 3); y, finalmente, el constituido por los "técnicos curriculares", contratados a tal efecto, que se encargarían de sistematizar y complementar, desde la visión "occidental", todo el proceso.

En esta línea, y una vez contratados los técnicos curriculares en diciembre de 2008, se da inicio al proceso de la génesis curricular. En la primera sesión inaugural, se realizó un emotivo acto en el cual participaron los representantes de los diferentes pueblos y naciones indígenas del Oriente y también de Tierras Altas. En la mesa presidencial, se sentaron los representantes del gobierno: viceministro de educación, un diputado del Movimiento al Socialismo (MAS), dirigentes de la Asamblea del Pueblo Guaraní, del Consejo Nacional de Ayllus y Marcas (CONAMAQ), del Consejo Educativo Amazónico y Multiétnico (CEAM), de la Confederación Indígenas del Oriente Boliviano (CIDOB), y los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs). Una variedad de rostros, vestidos, lenguas, que emanaba pluralidad cultural y, sobre todo, respeto e ilusión por un proyecto nuevo, abierto, flexible, tolerante y construido en base a la democracia y los Derechos Humanos.

Además estaban presentes los miembros del equipo técnico del Ministerio de Educación y Culturas, los consultores encargados de la sistematización y planteamiento técnico de los diseños curriculares de las diversas carreras de las tres universidades que componen las UNIBOL (36 consultores, 12 por cada UNIBOL); y representantes de la Confederación Sindical Única de Trabajadores de Bolivia

CSUTCB, de la Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia, Federación de Mujeres Campesinas Indígenas y Originarias de Bolivia “Bartolina Sisa”, de la Confederación Indígena de Pueblos del Oriente Boliviano y de las organizaciones sociales propias de cada región.

En el caso de la UNIBOL Guaraní, objeto de este estudio, estuvieron presentes también los miembros de la Coordinadora de Pueblos Étnicos de Santa Cruz (CPESC), que a su vez aglutina a otras muchas organizaciones, a saber: Organización Indígena Chiquitana (OICH); Asamblea del Pueblo Guaraní (APG); Central Ayorea de Nativa del Oriente Boliviano (CANOB), Organización de la Capitanía Weenhayek Tapiete (ORCAWETA); Central Indígena de la Región Amazónica de Bolivia (CIRABO); Representantes de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs), y representantes del Pueblo Guarayo.

En la sesión inaugural se pidió que cada nación originaria saludara en su propia lengua y luego pasaron en una bandeja, cubierta de un colorido “aguayo”, la tradicional hoja de coca para todos los participantes. Todos aplaudían y recibían las hojas.

Las primeras palabras las dirigió Benecio Quispe, indígena Aymara designado por las organizaciones indígenas para que coordinaran las actividades de la UNIBOL desde el Ministerio de Educación. Su discurso estuvo centrado en la importancia que tiene el hecho de que las organizaciones indígenas se apropiaran del proyecto de la UNIBOL porque “*se trata de un logro histórico*” e hizo énfasis en

que el Bloque Educativo Indígena y el Bloque del Comité de creación de la UNIBOL se unieran en una comisión única; *“para que, nosotros hermanos y hermanas, construyamos nuestra propia universidad”*.

José Luis Gutiérrez Sardan, asesor del presidente Evo Morales; resaltó que la UNIBOL fue requerida por las organizaciones indígenas y que *no se dude que se cuenta con el total respaldo del Sr. Presidente*. Hizo un pedido especial, que todos aquellos que trabajen en la construcción de la UNIBOL deben sentirse *“comprometidos y no involucrados”* en el sentido que hay que dar la vida por este sublime trabajo, y no solo ser parte de él.

Se explicó que los actores del proceso curricular son las mismas organizaciones indígenas, educativas de los Pueblos Originarios, de los líderes comunitarios, de los técnicos (les llaman consultores) con conocimiento occidental, y el gobierno que sólo participa como coordinador de las actividades, *“no se olviden amados hermanos y hermanas que esto es nuestro, es resultado de nuestras luchas históricas, que ni siquiera es del gobierno, porque las mismas organizaciones sociales, a través de los recursos del Impuesto Directo a los Hidrocarburos (IDH), de la cuota que nos toca a los indígenas, salen el financiamiento para nuestra universidad...nadie puede venir a imponernos nada”*. Recibió el aplauso de todos y se notaron miradas de recelo de la comunidad indígena hacia los técnicos curriculares situación que, a nuestro juicio, era de esperar.

Cabe aclarar que a través de convocatoria por prensa, se contrataron 36 *consultores técnicos* para realizar el trabajo de sistematización de lo que las organizaciones indígenas determinaran, se aclaró que no son quienes toman decisiones, son solo los facilitadores del proceso, los mediadores entre la sabiduría originaria y la occidental, “*de la cual no conocemos pero que sabemos que una currícula debe tener elementos formales que ellos deben saber hacer*”. De esta manera, se iniciaba el proceso de construcción curricular de la UNIBOL GPTB.

a.2. Noción de Universidad

El debate del qué y el para qué de una universidad indígena, generó una interesante reflexión sobre la educación universitaria actual del país. Este tema fue uno de los más debatidos en los diferentes talleres y por las y los entrevistados. En términos generales, se consideró que tanto el sistema público de universidades, como el sistema privado respondían a una lógica mono culturalista y homogeneizadora.

En el caso de la universidad pública de Santa Cruz que aún “acepta” el ingreso libre a cierto número de indígenas, se opinó:

¿De qué nos sirve el ingreso libre a la estatal? Allí no enseñan a nuestros hijos nuestra lengua, nuestras costumbres. Verdaderos profesionales, no profesionales que han salido de universidades públicas o privadas actualmente, son corruptos, solamente les interesa ganar plata. Todos los IDH que llega, aumento de sueldo, imaginense, ganan 14.000... 30.000 no sé, cuánto ganan. O sea ellos mismos están buscando su comodidad, sus intereses... P 1: trit sin marcadores.docx - 1:9 [Verdaderos profesionales, no p..] (3:3)

“Nuestras universidades estatales no han respondido a la realidad del país, especialmente, menos al área dispersa, a los pueblos indígenas que realidad también requerimos una profesionalización. Decirles también las Universidades estatales lo único que hicieron, abrir muchas Universidades privadas. Creo que tenemos más de 53 privadas. Están creciendo como hongos, las 11 estatales no responden. Cuando nos dicen que van a crear otro al lado de la San Simón, que van a crear otro al lado de la Universidad quechua necesita que tiene que ser participe, crear el reto para ser mejor P 1: trit sin marcadores.docx - 1:32 [Nuestras universidades estatal..] (5:5)

“Hemos comenzado con un diagnóstico. (La Universidad en Bolivia es) Universidad cerrada, alejada de la práctica, carece de participación social, no se puede hacer trabajar sin los actores principales. Muchas veces las carreras se han creado al calor del momento y no se ha pensado en serio en un mercado laboral. No hay una relación del docente con la práctica, y también existe un tema de autonomía que no se la entiende bien o que es un instrumento para tapar la corrupción” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:98 [Hemos comenzado con un diagnóstico..] (18:18)

“Yo tengo un título universitario y resulta que ojala que cuando haya esa universidad, podamos tener esa universidad nuestros estudiantes no sufran. Yo he sufrido mucho, buscando ayuda he ido para que mi hijo pueda estudiar; los hermanos no me dieron la mano, no me conocieron ese momento cuando les pedí, eso me duele. Tuve que ponerlo a mi hijo en una universidad privada por lo cual me cuesta muy caro, no sé de dónde voy a sacar, después cuando mi hijo siga estudiando” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:141 [Yo tengo un título universitar..] (26:26)

“...la universidad privada, no hay plata para ingresar, los hermanos son marginados, muchas veces los aplazan porque no saben hablar” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:151 [la universidad privada, no hay...] (28:28)

El reclamo no se refería sólo al tipo de formación que se imparte, sino a la formación final del estudiante, en relación a su vinculación con la propia comunidad; pues el estudiante que logra finalmente llegar a recibir un título profesional no responde a las necesidades de las comunidades, sino que se queda en las ciudades para ser empleado de una clase dominante que lo explota. El objetivo, así, era la génesis de estudiantes que tuvieran la conciencia real de la situación social del país y de la identidad de los pueblos indígenas de los cuales son miembros,

“... los estudiantes que salen en otras universidades que son de la ciudad que van a la ciudad se quedan allí” ya no vuelven a trabajar con sus comunidades, son pocas las personas que vuelven. P38: Carminia Machareti.docx - 38:49 [responden a la problemática /...] (145:146)

“...esas universidades por las cuales hemos luchado, nos hemos hecho apedrear, ¿cuantos realmente profesionales tenemos que estén al servicio de las comunidades? Cuántos han vuelto —avalados por sus comunidades con un sano juicio— porque algunos están como abogados, técnicos. Esas cosas hemos analizado, como una especie de diagnóstico, para que el Ministerio de Educación, para los consultores que necesitan ese contexto” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:75 [esas universidades por las cua..] (15:15)

“Los estudiantes de las estatales cuando vienen a nuestra comunidad intentan imponer ideas y cambias en muchos sentidos nuestros objetivos, pero también si hay profesionales que vienen a colaborar con nuestra comunidad. P48: Pietra.docx - 48:28 [Los estudiantes de las estatal...] (137:137)

“No solamente el conocimiento..., no ahora ni antes, con lápiz, cuaderno...no más... no más el fusil...creo que eso es lo que

*apunta la Universidad, Creo que tenemos de profesionales, cantidades en las aulas. Ahora hacia la Universidad, hay diferencia con la Universidad privada. Acá en el Municipio de Camiri hay dos Universidades, Gabriel René Moreno y Salesiana, debemos llamar la atención, porque una universidad bien dotada... Seleccionar o socializar tecnología... Nuestra organización APG...se está llevando esta información... seleccionando o socializando para nuestros estudiantes y para nuestros profes para llegar a una profesionalización **P 1: trit sin marcadores.docx - 1:42 [No solamente el conocimiento.....] (7:7)***

Lo anterior alude a la disposición de las universidades públicas de otorgar un cupo para estudiantes indígenas (es decir, se los libera de las pruebas de admisión). Sin embargo, esta loable medida no está acompañada de un apoyo especial a estos estudiantes, sobre todo en el lenguaje verbal y escrito del español razón por la cual, terminan abandonando los estudios. Por otra parte, es visible en estas intervenciones la reflexión sobre los estudiantes indígenas llegando a terminar sus estudios en estas universidades, cuando retornan a la comunidad, ya han perdido el sentido ético y comunitario y, más bien, actúan como sujetos que se ponen en contra de ella¹⁰⁸.

¹⁰⁸ Es importante destacar que en mayo de 2008, un grupo de estudiantes de la universidad pública San Francisco Xavier, con algunos ciudadanos de la ciudad de Sucre (Departamento de Chuquisaca) tomaron de rehenes a cerca de 50 indígenas que estaban esperando la llegada del presidente Evo Morales. Estos indígenas fueron conducidos de rodillas hasta la plaza principal, les sacaron la ropa y les obligaron a besar la tierra y gritar "Odio a Evo Morales", mientras eran escupidos y apaleados. Esta situación fue recordada en esta ocasión, razón por la cual se entiende en estas intervenciones la preocupación de que en las universidades públicas no se trabaja en el tema de valores y en la interculturalidad, sino más bien, que se profundiza en el racismo y la discriminación.

También se hacen críticas a la forma de administración y el régimen de “autonomía”, que según ellos es solo una *carta blanca* para prácticas de corrupción y prebenda de docentes y estudiantes. Es importante recordar que en la Asamblea Constituyente se trató el tema de las Universidades Públicas y se propuso, desde el gobierno, la inclusión del régimen de control social con el fin de que la ciudadanía participara de alguna manera en la toma de decisiones. Esta noción fue fuertemente rechazada por considerarse “*un atentado a la autonomía y régimen de cogobierno*”. Al respecto se opinó que,

“...en las universidades convencionales preparan gente para el mercado laboral, que sean competentes, de calidad, nosotros queremos preparar profesionales líderes en desarrollo, no buen peón” P39: Celso Padilla.docx - 39:58 [diferencias cree que existe en..] (98:99)

“Bueno, en la universidad estatal se tiene que pagar en monto y también quizás tengan una implantación, una pedagogía más sofisticado pero que para mí es igual no a donde vayas es igual pero la única diferencia es de que si tú vas a la estatal o a la privada siempre quizás te ven con esa cara no de que seas discriminado”. P42: ENTREVISTAD1.docx - 42:52 [Bueno en la universidad estatal..] (167:167)

“La U (Pública es) Universidad cerrada, alejada de la práctica, carece de participación social, no se puede hacer trabajar sin los actores principales. Muchas veces las carreras se han creado al calor del momento y no se ha pensado en serio en un mercado laboral. No hay una relación del docente con la práctica, y también existe un tema de autonomía que no se la entiende bien o que es un instrumento para tapar la corrupción. La Universidad estatal ha

*cerrado la participación social como parte de su co-gobierno¹⁰⁹”
(M 017)*

En síntesis, el diagnóstico frente a la universidad existente en el país, llevó a la conclusión de que si bien existen los espacios, las universidades, ninguna de ellas, públicas o privadas responden a las necesidades de profesionalización de los jóvenes indígenas.

El DS 29664, en el apartado correspondiente a los “Considerandos”, se encuentran los “*porqué*” y los “*para qué*” de un sistema de Universidades Indígenas. Por una parte, se reconoce *las diversas identidades indígenas que han construido, defendido y preservado complejos conocimientos científicos, saberes y tecnologías orientados por criterios comunitarios y bajo principios de complementariedad, trabajo cooperativo, responsabilidad individual y colectiva, y equilibrio con la naturaleza* (Decreto Supremo 29664, 2008), situación que fue desconocida por el carácter colonial de la educación; y por otra, que esta invisibilización de los saberes ancestrales ha conducido a la lucha de los pueblos indígenas para el restablecimiento de una educación indígena y anticolonial, logrando “*en 1931 el establecimiento de la primera escuela indígena Warisata, bajo los principios filosóficos, productivos y organizativos de la sociedad*

¹⁰⁹ El sistema de “*Co-gobierno*” que rige en las universidades públicas de Bolivia implica no solo la elección directa de las autoridades que administran la universidad, sino de los representantes a la máxima instancia de decisión universitaria: el Ilustre Consejo Universitario, una especie de “parlamento” en el cual se toman las determinación económicas, políticas y académicas. Los miembros deben ser elegidos por voto directo y la composición debe ser paritaria docente – estudiantil, esto es, cada fuero con el 50%. Por ello, las alianzas entre profesores y estudiantes es una práctica cotidiana relacionadas con el funcionamiento macropolítico del país.

Aymara...y que fue destruida por los hacendados y el gobierno de la época” (Ibíd.).

Aunque posteriormente, en la Revolución de 1952, hito histórico que se reconoce como el principal artífice para el reconocimiento de las comunidades originarias y campesinas, se promueve, de manera paradójica, *“una educación mono – cultural y castellanizadora bajo la filosofía occidental, con la que se sometió a la población indígena a un proceso de aculturación y etnocidio” (Ibíd.).* En palabras de uno de los líderes guaraníes:

“La Historia no la planteo un solo pueblo sino que es la suma de uno y otro pueblo, pues justamente se veía en el país la Universidad se caracteriza por ser mono cultural pero en un país pluricultural.”
P 1: trit sin marcadores.docx - 1:234 [La Historia no la planteo un s...] (37:37)

En este sentido, Benecio Quispe (indígena Aymara coordinador para la construcción curricular de las UNIBOL) resumía, con su aportación, la participación de varios asistentes,

“la universidad pública se ha constituido en centro de resistencia al cambio, además de haber centralizado y fomentado brotes de racismo donde se ha pateado indígenas. Por esto, se ha perdido la esperanza que el sistema público de universidades se convierta en la luz que ilumine el proceso actual de nuestro país. Hay por esto, muchas razones para crear una universidad indígena que profundice y acompañe el proceso de cambio. Los movimientos indígenas visualizamos dos principales razones para la creación de la UNIBOL, por un lado la condición colonial de la educación en Bolivia que ha subvalorado y discriminado todo lo que tiene que ver con lo indígena y; en segundo lugar por la resistencia de la

*universidad actual de acompañar los procesos de cambio de nuestro país*¹¹⁰

En síntesis, el sistema de universidades públicas del país, no responde a las necesidades educativas de los pueblos indígenas, habida cuenta que las existentes tienen, en la visión de los indígenas guaraníes, un ejercicio tradicional de la educación, mercantilista, y alejada de su realidad y necesidades de los pueblos indígenas. Esta situación provoca el hecho de que se plantee el "para qué", el "por qué" y las características que debe tener una Universidad Indígena.

a.3. El para qué de una Universidad Indígena

En síntesis, y según los datos obtenidos en el trabajo de campo, los participantes manifiestan la necesidad del pueblo guaraní de formar profesionales con un alto sentido ético-comunitario. La idea central es que la educación debe ser motor del desarrollo local, pero a través de *otra* educación, diferente a la establecida en la actualidad en los sistemas universitarios del país,

“Que esta universidad indígena sea un instrumento de unidad para todos.” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:248 [Que esta universidad indígena ..] (39:39)

“...Como la Malla Curricular no reproduce esa exclusión a otros pueblos. Como no generar una economía que reproduzca el capitalismo o el neoliberalismo o sobre todo el fascismo. Formar recursos humanos no para el simple mercado sino para el servicio de la sociedad. Tener identidad, cosmovisión, territorio,

¹¹⁰ Apuntes del diario de campo de la investigadora

espiritualidad, equidad de género, pero no equidad de género en términos occidentales” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:185 [Como la Malla Curricular no re..] (31:31)

“Con esta creación de las universidades indígenas nuestros jóvenes van a progresar y yo creo que el objetivo va a llegar a su nivel donde nosotros queremos. Nuestros jóvenes serán nuestros líderes, ya no que un gringo o un castellano nos ganaría, estamos todos imbuidos de que si podemos actuar de todo P 1: trit sin marcadores.docx - 1:22 [Con esta creación de las unive..] (4:4)

“Queremos que los jóvenes estudien cada profesión, porque no tenemos gente profesional. Ya no vamos a estar dando cargo a otra gente que no es de nuestras comunidades” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:152 [Queremos que los jóvenes estud..] (28:28)

“Esta universidad al dictar materias que tienen que ver con el desarrollo productivo de la comunidad ya está colaborando con ella para su progreso, de esta manera de esta institución saldrán profesionales capaces de trabajar para su pueblo y en su pueblo”. P48: Pietra.docx - 48:24 [Esta universidad al dictar mat..] (127:127)

Una de las características más importantes es formar gente capaz de trabajar por su país sus comunidades. P48: Pietra.docx - 48:30 [Una de las características..] (142:142)

Es muy importante ya que a través de ella se da el desarrollo de los pueblos. P48: Pietra.docx - 48:31 [Es muy importante ya que a tra..] (144:144)

“Estamos hablando de transformar la educación, no de tener una reforma a la educación. Hasta ahora muchos teóricos, muchas personas que estudian la educación han hablado de la educación teórica— practica solamente, traspasan los conocimientos y los hacen practicar en laboratorio cómo se debería hacer o como se deberían desarrollar estos conocimientos. Hoy estamos

pretendiendo a partir de recoger nuestros conocimientos, de recoger nuestras prácticas, de decir cómo desarrollar la educación teórica— práctica y productiva. Hacer la teoría, la práctica y la reproducción. Recogemos información, practicamos en función de esta información y cómo producimos en función de esta información que tenemos. Es por eso estamos trabajando en elaborar nuevas propuestas educativas, decimos que las universidades indígenas ya es una implementación de todo este proceso” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:61 [Estamos hablando de transforma..] (13:13)

“Enseñando valores, remarcando en la lucha constante de nuestros pueblos y de alguna manera ayudarían sacando profesionales capaces de trabajar productivamente” P48: Pietra.docx - 48:33 [Enseñando valores, remarcando ..] (153:153)

“Es por eso que con esta preparación universitaria que nuestros jóvenes van a tener, vamos al desarrollo de nuestras comunidades” (énfasis P 1: trit sin marcadores.docx - 1:29 [por eso que con esta preparación..] (4:4)

Esta universidad está pensada como instrumento para profundizar el proceso de cambio de descolonización; y para construir una sociedad intercultural e intracultural. Todos con igualdad para que podamos dialogar. Está pensada la Universidad como cerebro del pueblo, cerebro de su sociedad. P 1: trit sin marcadores.docx - 1:260 [Esta universidad está pensada ..] (42:42)

La UNIBOL está centrada en sacar profesionales en una educación productiva, que puedan velar por su comunidad capaces de velar por la preservación de valores costumbres, etc. mientras tanto las universidades estatales forman hoy por hoy profesionales que no tienen nada que ver con sus comunidades de origen y cuando regresan a ella lo único que hacen es intentar cambiar las tradiciones y todo lo relacionado con ella. P48: Pietra.docx - 48:26 [La UNIBOL está centrada en sac..] (131:131)

Estas intervenciones pueden verse resumidas en la exposición del líder

guaraní Celso Padilla, cuando señala:

“Una universidad comprometida con los ideales y las luchas de los pueblos indígenas y no indígenas, tomando como elemento principal el desarrollo y fortalecimiento de nuestra patria, buscando desarrollar nuestras potencialidades y mejor aprovechamiento de nuestros recursos naturales, beneficios favorezcan a los bolivianos” P39: Celso Padilla.docx - 39:65 [ideal de universidad? Una univ..] (112:113)

Además del sentido ético, comunitario y productivo, se enfatiza en el hecho de que la educación debe ser acorde a la cultura de los pueblos indígenas, reflejando sus saberes ancestrales, sus usos y costumbres,

“Lo importante es que esa universidad que recoja, que refleje las características de los pueblos indígenas” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:57 [o importante es que esa universidad...] (12:12)

“Así es, es dentro de ella en donde se deberían impartir enseñanzas de este tipo, así de esta manera no habrá culturas ajenas que nos impongan otras costumbres o abusen de lo que es nuestro” P48: Pietra.docx - 48:32 [Así es, es dentro de ella en d..] (149:149)

“Tiene que ser una universidad que recupera la calidad mediante el estudio, para que los profesionales puedan rendir afuera. Transparencia que busque calidad educativa. Tiene que tener una Misión y visión que responda a las necesidades socioculturales y lingüistas de los pueblos? P 1: trit sin marcadores.docx - 1:277 [Tiene que ser una universidad ..]

“Y una cosa muy importante que me gustaría que los Consultores tomen en cuenta es que desde la docencia tenemos que dar lecciones al mundo en lo indígena. Desde lo indígena tiene que nacer un proyecto de vida no solo para el indígena, sino para el mundo.” P

1: trit sin marcadores.docx - 1:177 [Y una cosa muy importante que ..] (31:31)

Resulta interesante la apreciación obtenida en nuestro trabajo de campo, en donde se plantea el rescate de la identidad, pero también se promueve la complementariedad y el diálogo intercultural,

Finalmente, como pensar una universidad que tenga identidad pero también universalidad. No se trata de que nosotros nos autoexcluyamos y también estemos en contacto con los conocimientos que se producen en otras partes del globo terráqueo.
P 1: trit sin marcadores.docx - 1:186 [Finalmente como pensar una universidad..] (31:31)

“Voy a dar mi sentimiento y mi intelecto, trabajamos en nuestro chaco para que estudien nuestros hijos en la universidad. Los que tienen están estudiando. Nosotros 22 años esta organización indígena hasta ahorita, no tenemos hasta ahorita un abogado en nuestro pueblo. ¿Es verdad no? hemos conseguido una platita y para llevar a mis bases y aportar para nuestra universidad, para los que no quieran lengua, idioma y nuestra cultura que somos”
P 1: trit sin marcadores.docx - 1:154 [Voy a dar mi sentimiento y mi ..] (29:29)

Sobre la administración de una universidad indígena se desea también que;

Además tiene que tener una buena gestión administrativa y también así incorporar una educación intercultural —intracultural, que no está reflejado en el Decreto Supremo si es que nosotros no queremos perder el idioma, el territorio y la organización tenemos que empezar por ahí. Por último tenemos que tomar en cuenta la arquitectura de nuestra cultura, de nuestro país y de los diferentes pisos ecológicos.
P 1: trit sin marcadores.docx - 1:203 [Además tiene que tener una bue..] (33:33)

Del análisis de las intervenciones recogidas, hemos encontrado, cuatro aspectos que a nuestro juicio, son fundamentales:

- El aspecto comunitario: sentido ético y productivo de la educación dentro de la concepción del desarrollo social comunitario
- El aspecto emancipador: la educación como estrategia de empoderamiento indígena, denominados por ellos como “proceso de descolonización” y por nosotros “proceso emergente”
- El aspecto identitario: la recuperación, re valorización de los saberes y prácticas culturales ancestrales
- El aspecto intercultural: ejercicio del diálogo intercultural
- Así las cosas, y tratando de construir gráficamente lo expuesto anteriormente, hemos creído necesario establecer la siguiente secuenciación en donde se sintetizan los pilares fundamentales sobre los que se asienta la Universidad Indígena:

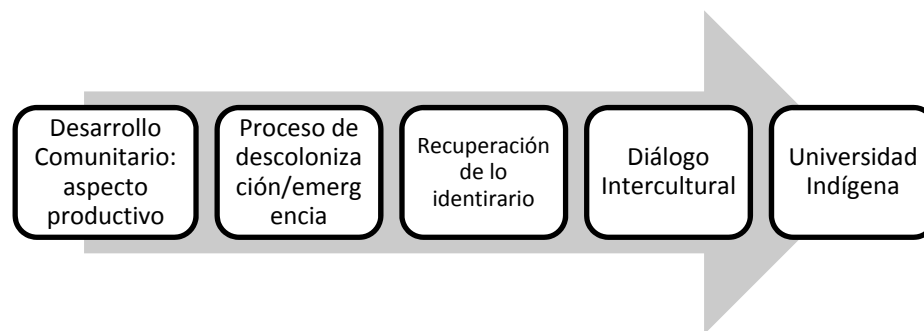


Gráfico 8.13. Factores que caracterizan a una Universidad Indígena

El siguiente paso consistiría, por tanto, en tratar de sintetizar el proceso de construcción curricular de la Universidad Indígena Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas.

b. Actores y metodología en la toma de decisiones en la construcción curricular de la UNIBOL GPTB

El currículo *comunitario*, desde la óptica ministerial y, en concreto, desde uno de los técnicos participantes (Barral, 2008), es entendido como aquel proceso de concreción de un ideal de educación que emana desde la propia comunidad; es decir, es un proceso que fluye de abajo hacia arriba. De la comunidad, a los técnicos “expertos”. Es un eslabón que vincula teoría – práctica.

Desde esta perspectiva, su construcción se estructura en tres grandes pilares: Planificación, Desarrollo y Evaluación. En todas las fases, la comunidad debe estar presente, *“por ello, desde el ministerio y los técnicos aquí presentes, hemos hecho partícipe a todas las comunidades y naciones indígenas para que se sientan representadas y vean que sus sueños se van materializando”* (Barral, 2008)

El propio Barral afirmaba que la idea de “lo comunitario”, va ligada a la visión del componente “productivo”. Este aspecto es importante resaltar porque la escuela Indígena de Warisata del año 1931, partía de ese principio; es decir, de la educación *“productiva y comunitaria”*. Pero además, comprendiendo a lo comunitario no como sinónimo de *“pasado”*; sino más bien, como un elemento contextualizador del sujeto. De un sujeto presente en un tiempo histórico y determinado, como podemos observar en el gráfico siguiente:

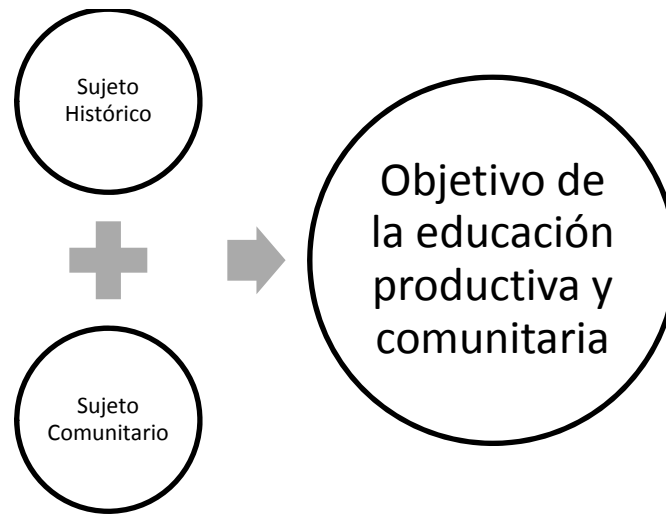


Gráfico 8.14. Los sujetos de la educación productiva y comunitaria

La participación comunitaria, el control y la inclusión social, vendrían a ser tres de los referentes más importantes que harían que la universidad indígena marcara la diferencia con las universidades estatales y privadas. Por ello, (Cornejo Bascopé, 2008) se plantea una universidad con la existencia de una democracia transversal con plena incorporación de los movimientos sociales, donde la educación tiene que ser promotora del pensamiento reflexivo y constructiva en áreas cognitivas, afectivas y espirituales.

Todas estas características, se resumen en una expresión fundamental de la cosmovisión de las naciones indígenas (la mayoría de ellas tiene

la expresión en sus propias lenguas), el *vivir bien*¹¹¹, que implica una concordancia entre lo que sientes, piensas y haces. Es el perfecto equilibrio del hombre. El *vivir bien* o *el buen vivir* es parte de la cosmovisión indígena. Es un planteamiento que se está reconstruyendo/rescatando en la actualidad a partir de cada nación indígena. Por su complejidad y por ser un tema de otra investigación, no se ahondará en esta expresión.

El proceso de construcción curricular fue largo y complejo. En cualquier caso, se planteó en términos participativos y siempre complementarios. De todos modos y para entender mejor el proceso desde sus orígenes, dada su complejidad, hemos creído conveniente establecer un cuadro esquemático, que ejemplifique cada uno de los pasos que se han ido dando en su construcción:

¹¹¹ La expresión "*vivir bien*", como ya explicamos, puede ser utilizada en otros países de América Latina como "buen vivir". No obstante, debemos tener presente que su significado conceptual, es muy diferente a cuando se utiliza coloquialmente en España.

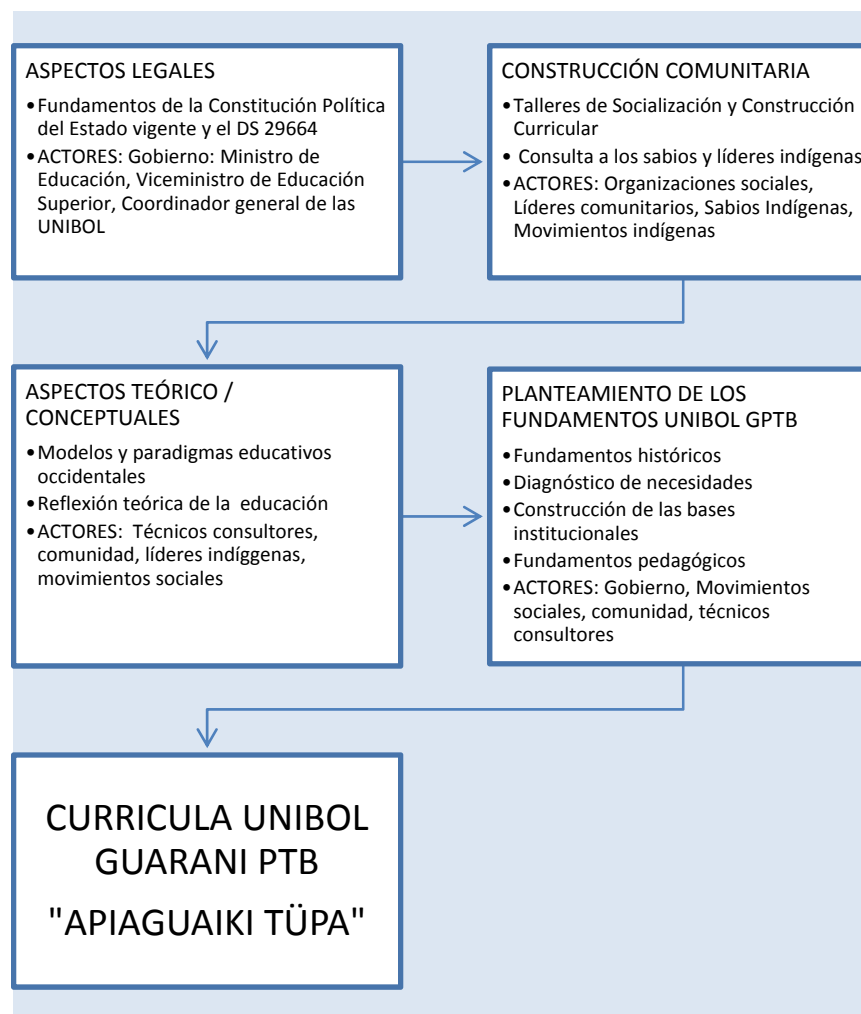


Gráfico 8.14. Modelo de proceso de construcción curricular comunitaria

Como podemos observar, la construcción curricular se inició con la aprobación de la legislación pertinente en la cual se establecía la participación comunitaria en la construcción/ diseño curricular. A continuación, los sujetos/actores del proceso reflexionaron y

debatieron las características de la educación tradicional y, sobre esa base; se procedió a sugerir una educación que fuera inclusiva, descolonizadora, productiva y comunitaria. A partir de ellos se realizó la fundamentación de la UGPTB.

Observando el gráfico anterior, se puede apreciar que en todas las fases se encuentran los distintos actores, y en el caso de la comunidad, se consideró que ésta debería estar presente en todas las fases.

b.1. Los actores del proceso curricular

Recordando lo expuesto en el capítulo correspondiente a la metodología (gráficos, 3.4 y 3.5), los actores del proceso curricular fueron los líderes indígenas, representantes de las comunidades, de los movimientos sociales, los consultores curriculares y sabios indígenas invitados para este fin. Se contó además con la presencia de técnicos del Ministerio de Educación y Culturas.

Sobre el papel de los técnicos (consultores), los sujetos/actores indígenas decían que:

“Hoy día vamos a trabajar los fundamentos para operativizar, pero estos fundamentos están acompañados de una diversidad de experiencias que tal vez a los Consultores les va a permitir tener una mirada más aperturada de cómo vamos a hacer el trabajo. Los técnicos tienen la obligación de tomar apuntes, de saber qué es lo

queremos nosotros. Como decía Marcia¹¹² tenemos miedo, porque ante un sistema de universidades no se nos ha permitido profesionalizarnos como quisiéramos” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:245 [Hoy día vamos a trabajar los f...] (38:38)

Y este trabajo de “técnicos”, en palabras de los sujetos participantes del proceso, tenía que ser consultado a nivel comunitario,

“...Es importante que las mismas consultorías que están conformadas en este momento también, deberían llevar los mismos consultores a su pueblo también, así se haría el trabajo mucho mejor. Yo creo que a pesar que sea consultores no significa que sepan nuestra tradiciones, tienen que ir a las comunidades y levantar la información de nuestras necesidades P 1: trit sin marcadores.docx - 1:89 [Algunos prefirieron no traer a..] (15:15)

En síntesis lo que los indígenas guaraníes demandaban era la construcción de unos currícula que partieran de sus propias necesidades, de sus usos y costumbres, y; en definitiva, acorde al *ñande reku*, o modo de ser guaraní, tal como manifestaba unos de los líderes de la CIDOB:

“Lo que no queremos es que sea una Universidad en que haya un currículum pensado desde los consultores, conversado desde quienes estamos en el Consejo de autoridades. Lo que queremos es que sea una Universidad que responda a las necesidades de los pueblos y que responda a lo que los pueblos quieren. Es por eso que estamos haciendo estos eventos. A los Consultores les dijimos más que consultores son nuestros hermanos que nos están ayudando a construir lo que nosotros queremos construir como pueblos

¹¹² Hace referencia a la líder guaraní Marcia Mandepora, licenciada en sociología y con maestría en educación intercultural, actual rectora de la Universidad Indígena Guaraní.

indígenas. El otro tema es de el de la malla curricular, es cierto que hay un primer proceso de selección de los consultores y lo que queremos es que no trabajen de manera solitaria en los escritorios, sino que vayan a los pueblos y consulten cual es la visión de educación que quieren que sea la Universidad. Si alguno está trabajando el tema Forestal deben preguntarle a los compañeros sabios indígenas que saben cómo se debería hacer uso y manejo de nuestros recursos naturales, no su explotación. Tienen que ir y preguntar. No tienen que recurrir a un libro o ir a una biblioteca. Preguntando directo a nuestros sabios de nuestros sabios. El contacto directo con nuestras comunidades y nuestros pueblos” P I: trit sin marcadores.docx - 1:47 [Lo que no queremos es que sea ..] (8:8)

Queda claro que el papel de los técnicos consultores se redujo a hacer operativo el proceso indígena, y que la toma de decisiones quedó en manos de los líderes,

“Estamos viniendo a tomar decisiones y como crear una universidad acorde a nuestras necesidades, acorde a los sueños de nuestros Mburibicha¹¹³s Pienso que hay principios universales que hacen que nosotros podamos convivir de una manera armoniosa. Lo que debe primar es formar o más que todo apoyar la formación de esos valores” P I: trit sin marcadores.docx - 1:69 [Estamos viniendo a tomar decis..] (14:14)

b.2. El proceso de diálogo y toma de decisiones

Insistiendo en el alto grado de participación de las organizaciones indígenas y de los líderes comunitarios en el proceso de construcción curricular y con el fin de comprender el papel de los distintos participantes, hemos elaborado el siguiente gráfico:

¹¹³ Mrubicha es el nombre en guaraní que significa “Capitán” haciendo referencia a su liderazgo comunitario

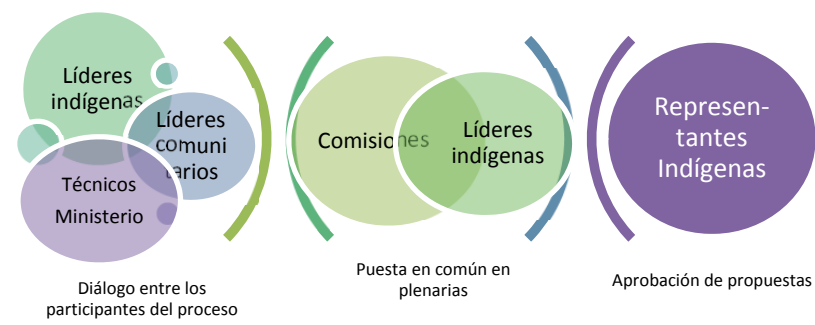


Gráfico 8.15. Diálogo y Toma de decisiones en el proceso de construcción curricular

A través del gráfico, pretendemos clarificar cuál ha sido la metodología de la construcción curricular, pudiéndose apreciar los distintos modos/fases que intervienen en el proceso de toma de decisiones. En todo momento, se ha intentado dialogar y, a través de ese diálogo, se desarrollaba entre todos los participantes, una puesta en común de aquellos temas que era necesario abordar. Las conclusiones, de la misma manera, fueron también sometidas a debate en puestas en común plenarias, presididas por representantes de las organizaciones indígenas y, finalmente, aprobadas por ellos.

Desde esta perspectiva, podemos afirmar que la construcción curricular desde los mismos pueblos indígenas, deberá ceñirse en ejes de discusión pero en complementariedad entre los técnicos y los sabios indígenas,

“En nuestras universidades tendremos algo que nos una, pero también algo que nos diferencie y algo que nos caracterice. Que no sea una propuesta del ministerio ni una propuesta del gobierno. Es por eso que estamos haciendo estos talleres. A partir de ello vamos a trabajar en todo lo que es la propuesta curricular y ver otros aspectos que son importantes. Tenemos 5 líneas de trabajo: la primera, los fundamentos teóricos- filosóficos -y pedagógicos que los tenemos que trabajar con nuestros sabios, para que nos den la visión y los principios. Para esto vamos a trabajar con un equipo de consultores de sabios. El segundo es el aspecto curricular...” **P 1: trit sin marcadores.docx - 1:65 [En nuestras universidades tend..] (13:13)**

En pocas palabras, el papel de los técnicos curriculares y los miembros del ministerio, se reducía a una “traducción” en lenguaje técnico de las demandas indígenas. En todo momento se enfatizó la importancia de la consulta permanente de cada aspecto curricular que se iba construyendo. Un líder expresaba:

“En nombre del pueblo guarayo agradecer a los técnicos, que no se cansen y trabajen arduamente. Nosotros como dirigentes vamos a estar al lado de ustedes cuando nos necesitan, vamos a estar con ustedes y creo que juntos vamos a lograr lo que queremos, lo que soñamos mucho tiempo, tanto las bases, los dirigentes y las autoridades nacionales todos nos vamos alegrar. Cuando inauguremos esta universidad creo que vamos a estar más contentos que nunca de la vida. Estamos marcando una vez más una historia para el pueblo y para todos los pueblos indígenas de Bolivia”. **P 1: trit sin marcadores.docx - 1:39 [En nombre del pueblo guarayo a..] (6:6)**

Así, a partir de los múltiples encuentros que se llevaron a cabo, se pudieron establecer unos objetivos concretos. Objetivos en los que la propia comunidad indígena ha sido la verdadera protagonista del

proceso, reconociendo en ello su importancia y, sobre todo, la gran responsabilidad que han asumido,

“Hay dos objetivos de nuestro encuentro. El primer objetivo es conocer en líneas generales la creación de la Universidad Indígena Boliviana. El hermano Presidente el 2 de agosto de este año, en Warisata ha creado tres universidades. El segundo objetivo es el más importante, es producir colectivamente, comunitariamente las bases filosóficas, políticas, institucionales, administrativas y pedagógicas. Es desde abajo desde donde se tiene que ir construyendo el tipo de universidad que nosotros soñamos”. P 1: trit sin marcadores.docx - 1:270 [Hay dos objetivos de nuestro e..] (44:44)

“Nosotros en realidad vivir un sueño de este proceso, en cierta manera estamos privilegiados de estar integrados en este proceso, pero al mismo tiempo creo que es una responsabilidad enorme de cómo constituir una universidad...una educación indígena superior que sea diferente al sistema que en este momento que nos toca vivir”. P 1: trit sin marcadores.docx - 1:273 [Nosotros en realidad vivir un ..] (48:48)

“... es una gran responsabilidad de construir una nueva sociedad. Nunca hemos hecho esto todavía, nuestros profesores me imagino que tienen que estar comprometidos con los pueblos indígenas. Sobre ustedes recae mucha responsabilidad. Pero nosotros no podemos equivocarnos” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:284 [es una gran responsabilidad de..] (59:59)

Y ello, lo vemos claramente manifestado, cuando afirman que la construcción curricular se ha realizado “para lo que nosotros queremos y como queremos...” es importante, por ello rescatar el grado de apropiación del proceso,

“Creo que se empieza con la Currícula es muy importante. Se ha mencionado para formar profesionales indígenas, pero para eso hay varios pasos que dar. Y no es un paso más, sino un paso en profundidad en todo ámbito. En lo político estamos ya avanzando, es empezar a traer lo suficiente acá para que se formen, para lo que nosotros queremos y como queremos. Tal vez por no hay trabajo no se quedan, pero también porque no tienen su identidad, eso es lo que está faltando. Que se identifiquen con el pueblo guaraní. Queremos empezar a trabajar en este mundo globalizante, desde la escuela, quizá tendría ser algún día guaraní, guarayo, chiquitano...” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:146 [Creo que se empieza con la Cur..] (26:26)

“Estamos viniendo a tomar decisiones y como crear una universidad acorde a nuestras necesidades, acorde a los sueños de nuestros Mburibichas Pienso que hay principios universales que hacen que nosotros podamos convivir de una manera armoniosa. Lo que debe primar es formar o más que todo apoyar la formación de esos valores.” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:69 [Estamos viniendo a tomar decis..] (14:14)

En esa oportunidad el Vice Ministro de Educación Superior, Diego Pary; se refería de la siguiente manera:

“Estar con los dirigentes, los técnicos, las mujeres también está presente. Creo que esta es la oportunidad, de marcar una historia más, hermanos, hermanas; estamos marcando una historia más en la educación y que de mucho pensamos que tengamos una universidad netamente que de verdad recoja a la calidad de los pueblos indígenas” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:35 [Diego Pary, el asesor del Mini..] (6:6)

La discusión/debate/diálogo entre los participantes se constituye, por tanto, en uno de los núcleos fundamentales de nuestro trabajo, que intentaremos sistematizar en el apartado siguiente.

a. *Proceso de construcción del espacio educativo*

El proceso de construcción del espacio educativo ha sido ampliamente debatido en nuestra investigación. De todos modos, creemos conveniente establecer en este apartado, a modo de síntesis, los cuatro grandes pilares en los que se sustenta

El primer pilar, es el relativo a las dimensiones de la educación, o dicho de otro modo; hacia dónde debe estar enfocada la universidad y, sobre todo, qué dimensiones sociales debe satisfacer.

El segundo pilar, lo constituyen los ejes de formación comunes para todos los itinerarios académicos. Es decir, va más allá de los contenidos propios de cada carrera universitaria. Para ello, se consideró que los estudiantes “*agentes del proceso del cambio / empoderamiento indígena*”, deben tener una base de formación que haga que los difiera del resto de los estudiantes de las “universidades tradicionales”.

El tercer pilar, aborda aspectos relacionados al *cómo* se debe enseñar, es decir, a la metodología didáctica.

Finalmente, el cuarto pilar, estaba conformado por las bases institucionales, es decir, aquellos aspectos relacionados con el "cómo" debe ser administrada la universidad, a su Misión, Visión y tipo de infraestructura que debe tener.

Estos cuatro pilares, para una mejor comprensión, los hemos sintetizado en los gráficos siguientes:



Gráfico 8.16 Temas de debate/diálogo en el proceso de construcción curricular

A partir de lo anterior, a continuación realizamos una síntesis de las principales intervenciones.

a.1. Dimensiones de la educación

En este bloque de intervenciones se han sistematizado todos aquellos aspectos vinculados a la construcción de las bases educativas demandadas para una universidad indígena que, en la lógica de los sujetos, son cuatro: la dimensión comunitaria, productiva, descolonizadora y ética.

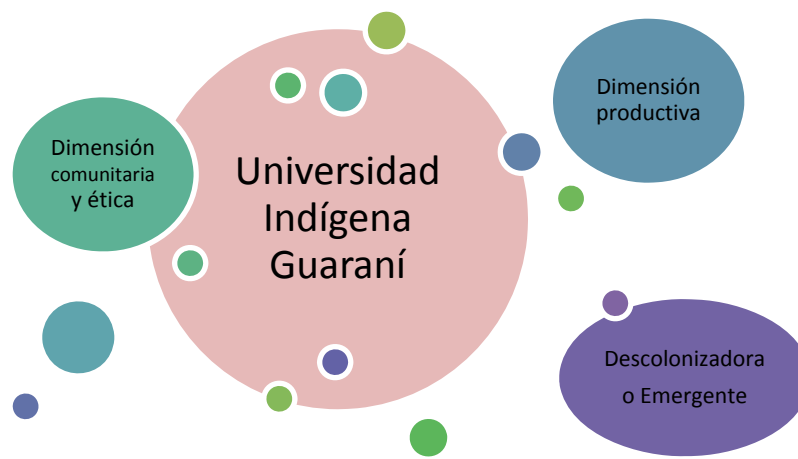


Gráfico 8.17 Dimensiones de la Universidad Indígena

- ***La dimensión Comunitaria***

El planteamiento indígena para la creación de su universidad, se encuentra sustentado básicamente en el sentido/dimensión comunitaria, lo que a su vez plantea un alto grado de responsabilidad ética tanto del profesorado como de los estudiantes y los administrativos.

En este entendido, la construcción de la noción "*comunitaria*", se apoya en las aportaciones de la comunidad indígena, a través de su praxis histórica, entendiendo ésta como una forma social y de apropiación de las decisiones de productividad. Pero tiene implícita otras prácticas y principios fundamentales como los de "reciprocidad",

"diálogo", "trabajo conjunto", etc. Está claramente en oposición al individualismo. Es una construcción colectiva de un espacio de concordancia, acuerdos y alianzas. El colectivo se sobrepone a los intereses individuales en términos de justicia, libertad y bien común.

Las participaciones más relevantes plantean dos aspectos esenciales en esta dimensión: La primera está relacionada con el sentido ético de la educación, que deberá centrar sus esfuerzos en potenciar el espíritu de *la convivencia comunitaria*, en la cual todos los miembros estudien y trabajen en favor del desarrollo comunitario, por el bien de los miembros de la propia comunidad. Así, la dimensión *comunitaria* de la universidad, en el planteamiento de los indígenas guaraníes, se da tanto en la gestión, en la administración y en la toma de decisiones educativas,

“Es muy importante porque en realidad lo que hace la UNIBOL guaraní es lo que practicamos, comunitario, comunitario significa que tenemos que ser comunitario pero para ser comunitario tenemos que tener los cuatros fundamentos que es la responsabilidad la solidaridad la reciprocidad y quererse entre hermanos socializarse eso es lo que necesitamos pero en realidad en la UNIBOL no se practica ya muchos de ellos se están yendo los que ellos piensan pero en realidad no es así” P43: Entrevistado.docx - 43:37 [Es muy importante porque en re..] (127:127)

“En la actual universidad (indígena) queremos que los jóvenes desarrollen su competencia intelectual para el bien de la comunidad” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:209 [En la actual universidad quere..] (34:34)

“Yo pienso que pueden ayudar a las comunidades así en cualquier trabajo o si no que manden docentes más con sus alumnos a ayudar

a críen a sus animales y si están enfermos ayudarles a curar algunas enfermedades.” P38: Carminia Machareti.docx - 38:41 [Yo pienso que pueden ayudar a ..] (132:132)

“Es importante en el pueblo guaraní en el sentido de que los guaraníes tengan profesionales en su pueblo por que la mayoría de los profesionales no son de su pueblo son personas de la ciudad que van y trabajan. Para que ayuden en la comunidad en cualquier cosa en cualquier proyecto” que se le presente a la comunidad”. P38: Carminia Machareti.docx - 38:52 [¿es importante la educación? ¿..]

Y cuando se hace mención al tema comunitario, es notable el alto sentido de la ética,

(Los valores que debemos aprender los estudiantes en la universidad indígena) es la solidaridad, el respeto sobre las personas cuando uno va a otra comunidad”. P38: Carminia Machareti.docx - 38:76 [valores y principios debería t..] (253:254)

“La relación sería de ayudar a la comunidad que la misma comunidad tal vez le ayudo a salir adelante y que el igual debe ayudar a la comunidad pidiendo cualquier cosa para la comunidad.” P38: Carminia Machareti.docx - 38:77 [La relación sería de ayudar a ..] (256:256)

“Los sabios tienen que enseñarnos primero a vivir a ser personas del bien y luego que ellos nos enseñen a cómo saber sobrellevar con los conflictos y con los problemas que hay en nuestro país”. P42: ENTREVISTADI.docx - 42:80 [Los sabios tienen que enseñaron..] (264:264)

Su conceptualización, según uno de los estudiantes guaraníes,

“Como característico del pueblo Guaraní es vivir en comunidad, es ser comunitario, es ser solidario y creo que es así”. P42: ENTREVISTADI.docx - 42:42 [Como característico del pueblo..]

Por otro lado, se plantea que la universidad indígena como parte de la comunidad, sea fiscalizada, apoyada y dirigida por miembros relevantes de cada comunidad tanto en la toma de decisiones, como en aspectos de tipo administrativo,

“La reglamentación debe asegurar formas y mecanismos para que el estudiante adquiera las competencias y capacidades que aporten al desarrollo” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:77 [La reglamentación debe asegura..] (15:15)

“Régimen mixto con el control, fiscalización y acompañamiento de las organizaciones indígenas y educativas. La universidad pluricultural tiene que trabajar en alianza”. P 1: trit sin marcadores.docx - 1:80 [Régimen mixto con el control, ..] (15:15)

“Tiene que partir de la conformación de las Juntas comunitarias, de las Juntas Universitarias, no hay una incorporación de la participación social comunitaria. No podemos partir de lo mismo, la Universidad estatal han cerrado la participación social como parte de su co-gobierno, creemos que la participación social debe estar incorporada, con el mismo nivel de toma de decisión. Tiene que ser el actor, cuando vamos a ver un partido de fútbol vemos de palco, tenemos que entrar a la cancha porque hemos mostrado la capacidad como bases matrices y de pensar lineamientos políticos. Creo que es importante volver a replantear este marco que se nos ha dado, a la Junta Universitaria solamente les toca la toma de decisiones a los rectores y docentes” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:106 [Tiene que partir de la conformación..] (18:18)

Propuestas: que los CEPOS¹¹⁴ sean parte de la Junta Comunitaria

¹¹⁴ Los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOS) son organizaciones de participación social en educación de las naciones y pueblos indígenas originarios de Bolivia. Desde el año 1994 están reconocidos legalmente por el Estado boliviano y a partir del 2004 desarrollan un trabajo

*Universitaria para asegurar la transparencia. Sabiendo de la autodeterminación de los pueblos es que queremos ejercer ese derecho. 25. La Junta Universitaria no debe dirigir, quizá la Junta Comunitaria donde todos van a participar con voz y voto. Quizá la Junta Universitaria, es más operativa; elaborara el Plan estratégico anual, pero no deberá tener la potestad de aprobar solamente esta Junta Universitaria; esto hemos observado el Artículo 9. 26. La Junta Comunitaria Universitaria deberá ser la instancia que apruebe el plan administrativo universitario y apruebe el presupuesto. Ante un intento involuntario de centralización de las determinaciones la reglamentación deberá tomar en cuenta la autodeterminación de la gente. 27 Queremos una gestión institucional comunitaria, participativa, eficiente **P 1: trit sin marcadores.docx - 1:85 [Propuestas: que los CEPOS sean..]***

En el ámbito educativo se propone que,

*“Es importante que incluso las comunidades puedan ser capaces de evaluar a los catedráticos porque ellos son los que van a ser capaces de ver el trabajo de sus hijos. Hacia donde han caminado, si han aprendido a no. Primero reconocerse como son de su propia cultura, estamos convencidos de que tenemos los chiquitanos, los guarayos tener que meter de una manera fuerte nuestra cultura poder sino vamos a perder. **P 1: trit sin marcadores.docx - 1:94 [Es importante que incluso las ..] (15:15)***

coordinado en todo el país, articulados por el Comité Nacional de Coordinación (CNC CEPOS).

Actualmente, existen ocho CEPOS que funcionamos en todo el país: Consejo Educativo Aymara (CEA), Consejo Educativo Amazónico Multiétnico (CEAM), Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ), Consejo Educativo del Pueblo Indígena Guarayo (CEPIG), Consejo Educativo del Pueblo Originario Chiquitano (CEPOCH), Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní (CEPOG), Consejo Educativo del Pueblo Originario Indígena Mojeño (CEPOIM) y el Consejo Educativo del Pueblo Yuracaré (CEPY). (CEPOS, 2012)

La demanda, en síntesis, se generaliza en la necesidad de construir una interacción continua entre la universidad y la comunidad,

La comunidad debe ayudar a la universidad en cualquier idea que quiera hacer como ser en cualquier trabajo porque hay comunarios igual que cuando hay trabajos en la universidad participan ahí ayudan. P38: Carminia Machareti.docx - 38:56 [La comunidad “debe ayudar a la..] (176:176)

“Yo digo que la UNIBOL debería estar ubicada en una comunidad donde algunas comunidades cercanas donde nos puedan ayudar igual la universidad les puedan ayudar. Porque según nos dijeron que la universidad no va ser acá en Machareti va ser en Ivo, queda unos 55 Km sobre la carretera de Machareti es una comunidad guaraní igual”. P38: Carminia Machareti.docx - 38:59 [Yo digo que la UNIBOL “debería..] (182:182)

En síntesis, el ámbito comunitario es de vital importancia habida cuenta que se encuentra arraigada en el *ñande reku*, en el modo de ser guaraní. La comunidad es el espacio que congrega la Tierra/Territorio, la reciprocidad, el diálogo, el apoyo mutuo, la interacción y donde se busca el bien común. En definitiva: Lo colectivo sobre lo individual.

En este sentido, esta dimensión tiene estrecha vinculación con la dimensión productiva, puesto que la búsqueda del bien común implica la búsqueda colectiva de formas/modos de subsistencia y desarrollo comunitario.

En la universidad indígena, en la construcción del espacio educativo la dimensión comunitaria posibilita la relación de los líderes comunitarios en las actividades académicas. Así, en palabras de una estudiante guaraní:

“Existe mucha relación (entre la comunidad y la universidad) cuando o sea existe una junta comunitaria donde vienen los dirigentes de la comunidad viene y representan se le informa a ellos nuestro nivel de avance académico y ellos participan en esa junta o sea a un festival las danzas típicas se practica la interculturalidad y ellos vienen y participan, se escuchan quejas, escuchan sugerencias, solicitudes presentan solicitudes informes del sistema académico como también administrativo, quejas y todas esas cosas y ellos están al tanto de lo que sucede aquí en la universidad P46: Magaly.docx - 46:99 [relación de la UNIBOL con los ..] (188:189)

“...bueno, la universidad puede ayudar mandando alumnos que están en diferentes carreras donde mayormente necesitan, que el alumnado de talleres de cómo hacer manejos, porque nosotros estamos saliendo mayormente a las comunidades a hacer ayuda, a como desparasitar, también lo que estamos llevando es apicultura, ya salimos a comunidades, a ayudar criar, en tiempos de floración si le falta que darle qué jarabe a enseñarles y que sepan.” P50: Sayury, Daniel Bayayo.doc - 50:38 [bueno, la universidad puede ay..] (143:143)

Es interesante observar el énfasis que los estudiantes ponen en estas dimensiones. En nuestro análisis, sólo hemos querido reflejar aquéllas que nos han parecido más relevantes, a pesar de haber sido muy numerosas las manifestaciones en este sentido. Así pues, y para finalizar, queremos hacer constar el elevado compromiso que la población guaraní ha asumido con sus comunidades.

- ***La dimensión Productiva***

La dimensión *productiva* tiene, a su vez, dos sub dimensiones. Por un lado, la producción de bienes y servicios, de acuerdo a las necesidades comunitarias y por otro, la producción de conocimientos, lo que

implica la recuperación, uso, sistematización y difusión de los saberes ancestrales a nivel local e internacional. De la comunidad al mundo.

El contenido político histórico es el de formar una elite indígena que permita un tránsito del capitalismo hacia un modelo productivo comunitario. En virtud de ello, la formación en la UNIBOL, debe constituirse en un equilibrio armonioso entre la formación disciplinar y los proyectos productivos; no prefabricados, sino reales, y que respondan a la comunidad: El todo sobre el individuo.

En síntesis, el planteamiento consistiría en la conformación de un currículum, desde las bases de "*qué se va a producir*", en función de "*cuáles son las necesidades comunitarias*". Esto supone que la interacción UNIVERSIDAD – COMUNIDAD es fundamental e insoslayable. Al estar el énfasis en el orden productivo, se revaloriza / recupera los saberes ancestrales. Partimos pues, del ser y el saber de las comunidades.

“Claro que es muy importante porque mayormente en la comunidad se está hablando de los productos comunitario que podemos decir porque de acuerdo a ellos, ellos también se benefician a la vez porque se benefician a la familia a la comunidad y todo el pueblo en general se benefician” P43: Entrevistado.docx - 43:35 [Claro que es muy importante po..] (122:122)

“La UNIBOL está centrada en sacar profesionales en una educación productiva, que puedan velar por su comunidad capaces de velar por la preservación de valores costumbres, etc. mientras tanto las universidades estatales forman hoy por hoy profesionales que no tienen nada que ver con sus comunidades de origen y cuando regresan a ella lo único que hacen es intentar cambiar las

tradiciones y todo lo relacionado con ella” P48: Pietra.docx - 48:26 [La UNIBOL est? centrada en sac..] (131:131)

“Esa es la esperanza, de cómo los jóvenes apoyan a las comunidades en sí, y no tanto con una formación hacia el mercado no se piensa así. Los jóvenes tienen que ser la iniciativa para la producción y desarrollo de las comunidades, siempre basado en el Ñande Reku P47: Pedro Causari.docx - 47:13 [Esa es la esperanza, de cómo l...] (15:15)

A este respecto, un estudiante de piscicultura afirmaba que:

“...nosotros por eso estamos estudiando estas carreras, nosotros vamos a producir en nuestra comunidad, nosotros vamos a ser producto de una universidad indígena y el trabajo que hagamos tiene que ser comunitario yo estoy tratando de realizar los proyectos porque de aquí a un año ya vamos a ser técnicos ya tengo muchos formatos de proyectos piscícolas que se pueden presentar y entonces el trabajo que yo quiero hacer en mi comunidad es un trabajo comunitario no donde las familias puedan tener sus pozas de criadero de peces y donde yo sea el influyente solicitar un patrocinio, un financiamiento o quizás de la alcaldía ser productivo poner mi granito de arena en la producción comunitaria que se pueda hacer” P46: Magaly.docx - 46:66 [nosotros por eso estamos estud..] (125:125)

O sea la relación que tiene existir de un profesional con su comunidad yo pienso que tiene que ser de servicio más que todo porque sabiendo que venimos de una comunidad y en una comunidad existe la demanda de desarrollo implantar proyectos que sean de gran utilidad presentándole a la alcaldía a la prefectura hasta el mismo gobierno presentar proyectos que sean de utilidad, ver que se necesita que se puede conseguir en la comunidad y desde mi punto de área donde yo me estoy especializando ser partícipe y hacer partícipe a la comunidad y que sea de utilidad para que ellos puedan ver y animarse de lo que uno puede hacer P46: Magaly.docx - 46:132 [O sea la relación que tiene ex..] (272:272)

“... (Lo productivo y lo comunitario) es importante, para sacar adelante las costumbres que uno tiene para no perder para no perder lo comunitario. En lo productivo sería bueno sacar revistas y sea reconocido que se vea las costumbres que uno tiene. P50: Sayury, Daniel Bayayo.doc - 50:31 [es importante, para sacar adel..] (120:120)

Es una visión diferente y profunda, es la propuesta de “derrumbar” la pared tradicional de la Universidad con la sociedad, para crear un único espacio en el que coexistan la universidad y la comunidad. Por ello, no se menciona como soporte pedagógico la “*extensión universitaria*” tan común en las universidades públicas y privadas, consistente en el trabajo de “apoyo” que el estudiante debe hacer en barrios y/o con colectivos deprimidos de la sociedad; si no que se habla más bien de la *universidad comunitaria y productiva*. En palabras de los actores, la universidad está dirigida a:

“Promover el desarrollo social” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:102 [Promover el desarrollo social ..] (18:18)

“No servirnos, sino servir. No esperemos que nosotros nos sirvan para poner ese trato del otro que nos ha servido, sino que tenemos que formar esos recursos productivos, ideológicos, no recursos reproductores”. P 1: trit sin marcadores.docx - 1:193 [No servirnos, sino servir. No ..] (33:33)

“No va a ser una producción con el modelo capitalista sino respetando un modelo comunitario donde no exista esta relación obrero patronal. Esta universidad debe estar integrado en tres factores: Estado, Sociedad y Universidad. No pueden ir separados”. P 1: trit sin marcadores.docx - 1:262 [No va a ser una producción con..] (42:42)

“...las características y los objetivos (de la Universidad Indígena)

es de que sea productivo, revitalizar, valorar, volver a cultivar, a recuperar los valores ancestrales y lo más importante de las carreras que sea algo productivo y novedoso y que genere las condiciones de los estudiantes. También no solamente de los estudiantes sino también de apoyar a sus pueblos de origen de los mismos estudiantes. P42: ENTREVISTAD1.docx - 42:26 [las características y los obje..] (82:82)

En esta línea, el profesional de la UNIBOL, señalaba:

“Un profesional relacionado con su comunidad, transmitiendo lo aprendido a los miembros de la misma, permitiendo que se alcancen el desarrollo y el progreso en lo tecnológico y humano, contribuyendo a disminuir los niveles de atraso y pobreza”. P39: Celso Padilla.docx - 39:83 [el profesional que egresa de L...] (151:152)

(La Universidad debe ser...) Productivo y comunitario ya la ideología de la universidad UNIBOL guaraní es trabajar ser productivo y comunitario quiere decir que lo que nosotros estamos haciendo aurita en lo productivo los docentes hacen lo proyecto presenta y el comunitario quiere decir que nosotros vamos y trabajamos o ayudándolos o de acuerdo a eso para que se adelante también la Universidad. P43: Entrevistado.docx - 43:34 [Productivo y comunitario ya la..] (120:120)

Es decir, la universidad indígena es un espacio de potenciamiento del individuo para que fortalezca el sentido productivo en pro del desarrollo comunitario.

- **Dimensión Ideológica**

Esta dimensión ha sido denominada de esta manera por el propio gobierno boliviano, a través del Decreto Supremo de creación de las UNIBOL, así como en la Ley 070 de educación “Avelino Siñani y

Elizardo Pérez”, con el término de “*descolonización*” y al que nosotros hacemos referencia como proceso “*emergente*”. De lo que se trata, en síntesis, es de construir la dimensión ideológica de la educación, en la que se busca el desarrollo de los sujetos desde su identidad, a través de una perspectiva emancipadora y de liberación.

“La nueva universidad trata de descolonizar la educación, la desideologización de esta educación, eso es verdad. Nuestro sistema está ya contaminado, ensuciado y toda nuestra actitud hacia el colonizador” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:220 [La nueva universidad trata de ..] (36:36)

De todas las intervenciones registradas, se ha podido identificar que los actores comprenden la descolonización desde la idea de *proceso* y de *construcción*. Idea que emana a partir de la aplicación de los conceptos “intra” e “interculturalidad”, que conforman la identidad de los pueblos indígenas.

Se ha planteado en reiteradas ocasiones, que la descolonización no tiene el objetivo de revertir los roles dominantes/dominados, es más bien la superación del Estado colonial hacia un Estado plurinacional. La universidad indígena es emancipadora, liberadora –en palabras del brasileño Freire– por lo cual, no implica la creación de nuevas estructuras de dominación.

Se reconoce que el pasado se ha sustentado en actitudes marcadas por la xenofobia desde la raza, con un marcado odio al “otro” (el indio) y a nuestra cultura. La idea de la descolonización, es la de la

subalternidad de las culturas, no desde la ruptura con el pasado, sino a partir de la complementariedad, la reciprocidad y la interdependencia. La construcción de conocimiento desde esta perspectiva, es con una relación dialógica con el otro, recuperando y construyendo el ser/saber en diálogo. Félix López, líder Aymara decía, “*descolonizar es encontrarnos con nosotros mismos*”. De esta manera, se argumenta un pensamiento desde la diversidad, desde la divergencia.

En palabras de los sujetos/actores de la investigación:

“La Descolonización del Estado y también de la Educación Superior, es decir, esta Universidad no puede venir al margen de las organizaciones sociales”. **P 1: trit sin marcadores.docx - 1:259 [La Descolonización del Estado ..] (42:42)**

“Por eso es que admiro este tema de la descolonización y quiero permitirme decir que una universidad, una escuela de descolonización tendríamos que partir justamente sacando este tema de la exclusión. Como segundo punto, tendríamos que sacar este tema de la explotación Tercer punto, tendríamos que sacar el tema de la desigualdad Como un cuarto punto, el más fuerte a nivel mundial, tendríamos que sacar el tema del racismo. Otro componente que a nosotros nos hace mirar de diferente coordenada del mundo, entonces si nosotros tomamos en cuenta, seguramente estamos haciendo ya una ilustración descolonizadora o una universidad descolonizadora. Así lo entendemos nosotros, que deberían sacarse esos cuatro componentes que permanentemente nos vienen afectando en la historia, desde que nosotros hemos nacido”. **P 1: trit sin marcadores.docx - 1:191 [Por eso es que admiro este tem..] (33:33)**

“Y también esta palabra Descolonización se haga realidad, aunque hasta el momento lo escuchamos y en la práctica no está siendo realidad. Eso ha pasado con la EIB, el territorio es nuestro

derecho". P 1: trit sin marcadores.docx - 1:213 [Y también esta palabra Descolo..] (35:35)

Esta universidad está pensada como instrumento para profundizar el proceso de cambio de descolonización; y para construir una sociedad intercultural e intracultural. Todos con igualdad para que podamos dialogar. Está pensada la Universidad como cerebro del pueblo, cerebro de su sociedad. P 1: trit sin marcadores.docx - 1:260 [Esta universidad está pensada ..] (42:42)

"... eso es lo que se está haciendo se está luchando contra la colonización se está apoyando a la descolonización y yo soy parte de eso porque yo no sabía la lengua guaraní ósea sabía muy poco el 5% saludos, los saludos nada mas pero ahora después de la orientación de mis tíos, de mi padre, de mi abuelo, de mis docentes, del sabio indígena toda esa influencia y los libros que he leído y la historia que recién acabo de enterarme bien ya nace una motivación ya de pronto te vez en que quieres aprendes algo y quieres recuperar algo y el ser participe de la colonización y ver qué tengo que aprender a hablar y es bonito aprender otro idioma" P46: Magaly.docx - 46:90 [eso es lo que se está haciendo..] (173:173)

"...es importante y muy importante esta universidad y no solamente sean las universidades sino también sean los colegios luchan contra eso de que apoyen a la descolonización y que se practique, nosotros esta universidad la tomamos muy en cuenta porque aprendemos lengua lo que no sabemos las lenguas aprendemos las danzas, a preparar las comidas y sería bueno de colegio también se siga realizando esto quizás hacer drama en lenguas aprender a preparar comidas, ferias, festivales netamente culturales eso es lo que yo admiro del pueblo Mojeño ellos son bien tradicionales ellos festejan rescatando y afirmando su cultura." P46: Magaly.docx - 46:91 [es importante y muy importante..] (173:173)

"Una universidad descolonizadora es (...) luchar ... como vas a enseñar algo si vos no lo sabes a eso yo me refería cuando decía que esta universidad tiene que ser originalmente indígena y si nosotros somos todos va a ver más fuerza y entonces para mi sería

eso que todos podamos enseñar lo que sabemos". P46: Magaly.docx - 46:92 [Una universidad descolonizador..] (175:175)

"Claro y está ayudando actualmente aquí practicamos la interculturalidad y la intraculturalidad allá en nuestros pueblos pero la visión es esa en que la universidad siga creciendo. Y la universidad va seguir creciendo quizás de aquí a unos diez años tengamos facultades y esa facultad va seguir con esos mismo principios porque vamos a ser nosotros los que vamos a dirigir y nosotros vamos a seguir implantando esa ideología intracultural y ya quizá más confirmado y más afirmado y esa visión la tenemos nosotros y esa visión queremos seguir impartíendola". P46: Magaly.docx - 46:95 [Claro y está ayudando actualmente...] (181:182)

En síntesis, encontramos que los indígenas de Pueblos de Tierras Bajas, le han dado un sentido a la descolonización que incluye una serie de factores: recuperación de la Tierra/Territorio, unión de la Universidad con las organizaciones sociales, educación incluyente, igualdad, lucha contra el racismo, construcción de las bases identitarias (intraculturalidad) y de alteridad (interculturalidad), recuperación de la lengua originaria. En pocas palabras, por "Educación descolonizadora" ellos comprenden una educación inclusiva, igualitaria, desde la identidad (lengua, cultura) para el logro de la alteridad, de la relación paritaria intercultural.

a.2. Ejes de Formación

En el debate surgido en relación a cuáles deberían ser los principales ejes de la formación de todas las carreras universitarias, los indígenas se pronunciaron en favor de dos líneas claramente definidas: la concepción de Tierra/Territorio y el proceso identitario.

“La parte sobre la teología guaraní, para que una olla en la cocina de la mujer guaraní tenga que estar bien asentada tiene que tener tres piedritas o tacurus: para que esta olla pueda no pueda caer y uno de los tacurus es la base del idioma, la otra es la familia y la otra es la tierra y el territorio.” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:197 [Esa es nuestra casa.] (33:33)

En esta intervención se hace referencia a tres pilares fundamentales, como son el idioma, la familia y la tierra/territorio. Las dos primeras se refieren a aspectos vinculados con el concepto "identidad", y la segunda, al de "territorio". De igual manera, otro líder comunitario se manifestó también en torno a tres elementos: idioma, organización y a la Tierra/Territorio. Los dos primeros hacen referencia al concepto "identidad" (formas de organización guaraní, lengua) y el segundo, al igual que en el ejemplo anterior, al concepto "territorio":

“... tres elementos que tienen que ver con el idioma, organización, tierra y territorio, estos tres permiten mantener con vida a un pueblo” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:182 [tres elementos que tienen que ..] (31:31)

En este entendido, se plantea; de manera gráfica, dos ejes en la formación que resumimos en el gráfico siguiente:

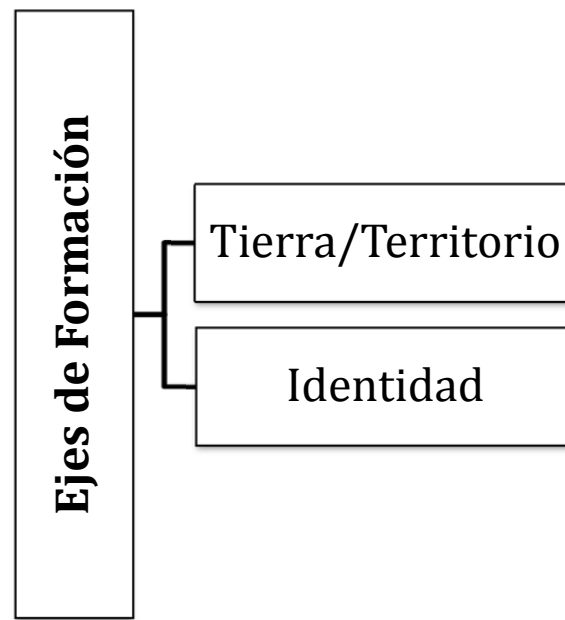


Gráfico 11.18 Ejes de formación en la Universidad Indígena

- ***Eje de formación: Tierra/territorio***

Es un eje fundamental. Como venimos señalando reiteradamente, la noción de Tierra / Territorio es, sin duda, uno de los pilares más importantes de la *forma de ser* guaraní.

“El tema del territorio no significa que desde la Universidad se va a hacer la recuperación de los territorios, eso corresponde a las organizaciones indígenas que tienen su estrategia de recuperación de los territorios, pero si es importante como desde la Universidad se tiene que ir formando profesionales para optimizar las demandas de nuestros pueblos” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:119 [El tema del territorio no sign..] (20:20

“...Porque este proceso (de recuperación de nuestra tierra/territorio) va muy lento, 20 años ya, justamente porque no hay profesionales que puedan argumentar técnica -jurídica; por ahí es importante a partir de una experticia indígena sobre la recuperación de los territorios. Aunque no implique una línea, debe ser una competencia que necesariamente debe estar con las necesidades educativas de la universidad” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:120 [este proceso va muy lento, 20 ..] (20:20)

“Tenemos que hacer acción territorial, es decir, la consolidación de nuestros territorios, el lugar donde vivimos. Hasta antes del 90, hasta antes de la creación de la TCO cada propietario (maderero, ganadero) se entraba a nuestras comunidades. Para poder realizar toda nuestra actividad económica-productiva tenemos que tener nuestro espacio, como queremos” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:113 [Tenemos que hacer acción terri..] (19:19)

“... nosotros debemos preocuparnos del desarrollo económico — social de la región. El documento debe incluir a todos los pueblos, hay que tomarnos en cuenta, sino vamos a seguir con este problema. Hay que tomar en cuenta una carrera pertinente, porque para nosotros si no hay territorio no hay comunidad, no hay nada P 1: trit sin marcadores.docx - 1:125 [nosotros debemos preocuparnos ..] (22:22)

“Entonces un profesional guaraní que tiene conocimiento sobre su historia, eso nos puede dar. El estudiante debe tener un conocimiento y sabiduría sobre el territorio, no es solamente alquilar tierra y nada más. El estudiante debe tener un conocimiento y sabiduría sobre el territorio, no es simplemente alquilar tierra” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:162 [Entonces un profesional guaran..] (29:29)

“Tiene que verse el tema del territorio, para la Amazonia hemos dicho que el territorio es nuestra casa grande. Ahí se puede hacer universidad ancestral combinada con la universidad científica”. P 1: trit sin marcadores.docx - 1:196 [Tiene que verse el tema del te..] (33:33)

“... (Nuestro territorio) Esa es nuestra casa”. P 1: trit sin marcadores.docx - 1:197 [Esa es nuestra casa.] (33:33)

Es interesante rescatar, que además de todos los aspectos filosóficos de la noción de Tierra/Territorio, los indígenas le añaden un sentido cultural donde existe una interacción entre Tierra/Territorio – Lengua, Cultura, Organización indígena. Así, una líder indígena decía que:

“...Y lo que hemos visto es que hay comunidades que han perdido el idioma, en otras están perdiendo el idioma. Hay otros elementos que también hemos perdido, su vestimenta, su música. Todos estos elementos que están dentro de la olla al tener que estar y sobre la base de estos tres tacurus un pueblo se mantiene. Quien no tiene territorio, como puede desarrollar bien su idioma, como puede organizar. No puede! (énfasis). ¿Porque peleamos por el territorio? porque pedimos la devolución de nuestro territorio que nuestros ancestros nos han dado, porque muchos guaraníes no lo tienen y no pueden desarrollar su modo de ser guaraní, en ese espacio que tal vez esta prestadito al lado del patrón. ¡Imposible!” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:207 [Y lo que hemos visto es que ha..] (34:34)

Así, el Territorio es la plataforma de lucha/reivindicación en la cual la universidad tendría un papel muy importante, en cuanto que viene a ser el núcleo central para la gestión de las políticas públicas:

“El pueblo Guaraní al restaurarse como organización ha tenido que velar por sus derechos y llevando a desarrollar un objetivo muy grande: el desarrollo en producción, infraestructura, salud, educación, tierra y territorio. Estamos hablando de territorio como el núcleo central para generar políticas, planteamientos estratégicos y esto ha tenido que asumir la sigla EI (Educación Intercultural) educación para el pueblo guaraní.” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:214 [El pueblo Guaraní al restaurar..]

(35:35)

“La UNIBOL como ha salido de la Plataforma, debemos consolidarnos como un sistema de la Universidad de las Tierras Bajas. Y dada la pluralidad que tenemos es un interesante espacio territorial, siendo un instrumento para la educación de las Tierras Bajas”. P 1: trit sin marcadores.docx - 1:240 [La UNIBOL como ha salido de la..] (37:37)

En definitiva, la lucha por la Tierra/Territorio es fundamental para la organización de los currícula de la Universidad Indígena. En respuesta a esta demanda, la base conceptual de la UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”, articula los saberes y conocimientos ancestrales y científicos - de cada disciplina epistemológica - en la respectiva estructura curricular por carreras de estudio, de modo que las cualidades profesionales y personales del egresado se construyan sobre una base del entendimiento armónico y ecológico con la naturaleza (territorio). Y las áreas de formación curricular provean implícita y explícitamente insumos y recursos necesarios (contenidos técnicos y científicos, prácticas en laboratorio y trabajos de campo), que permitan consolidar el carácter productivo con base en la territorialidad y la sustentabilidad del mismo.

En síntesis, la trascendencia política que tienen las concepciones de “tierra y territorio”; ha articulado los contenidos en relación a las dimensiones que vimos en el apartado anterior: educación productiva, comunitaria, descolonizadora o emergente.

Ahora bien, en esta misma concepción, los indígenas manifestaron que la conceptualización del significado de Tierra/Territorio, debía

articularse complementariamente con la cosmovisión de su relación con la naturaleza:

“No solamente pensando en que lo productivo está en la tierra, sino también en el establecimiento del arte, la explotación del medio ambiente, buscando su sostenibilidad no su destrucción” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:79 [No solamente pensando en que l..] (15:15)

“... (Es muy importante) Guiarse con el ciclo de preservación y buen manejo de los recursos naturales” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:103 [Guiarse con el ciclo de preservación...]

Así, en palabras de algunos de los estudiantes de la Universidad, cuyos testimonios recogimos en nuestro trabajo de campo:

“En la comunidad se precisa más capacitación y al mismo tiempo más talleres de orientación para que las personas tenga más conocimiento del cuidado ecológico ósea que se siembre árboles y que no se tale los arboles porque existen lugares donde son propiedad privada donde permiten todavía que vayan y talen los arboles como si nada y eso es falta de orientación porque los chicos ven y yo pienso viendo los cambios climáticos que actualmente se está surgiendo entonces yo pienso que se debe valorar más la naturaleza entonces en ese sentido quizás mostrar videos en diapositiva o quizás multimedia video o película del sector ambiental de lo que está pasando no en Bolivia sino a nivel internacional a nivel mundial” P46: Magaly.docx - 46:73 [En la comunidad se precisa más..] (139:139)

“En que uno valora cuando un sabio indígena te enseña ya uno valora se va dando cuenta de que pertenece a una cultura y necesita aprender y relacionarse más con su cultura aprender investigar Seria poniéndolo en práctica la principal enseñanza que los sabios indígenas de aquí nos enseñan y que practiquemos y el respetar lo que son los factores del medio ambiente porque los ancestrales

respetaban mucho tenía mucho respeto a lo que significa todo lo que es la naturaleza y es por eso que ellos tenían un dueño un dios que era la misma naturaleza, que en guaraní quiere decir el dueño y ello tenían que pedirle un permiso ósea estar autorizado mediante una oración un sacrificio así para poder desarrollar la agricultura.”
P46: Magaly.docx - 46:126 [En que uno valora cuando un sabio...]
(259:260)

- **Eje de formación: Identidad**

Lo identitario es otro de los ejes de formación planteado por los indígenas. Es un eje relacionado con la lengua, la cultura y las formas de organización guaraníes, que no adquiriría sentido propio sin la base territorial del eje anterior. De todos modos, sí deseamos constatar que la división temática ha sido realizada con el fin de poder sintetizar y, a su vez, comprender mejor todo el proceso

En definitiva, también hemos recogido comentarios que incidían sobre este eje de formación, como exponemos a continuación

“Porque hablar de identidad y cultura hay muchísimo, pero yo creo que es una filosofía del pueblo guaraní lo que yo hablo y si no he leído, la verdad, que voy a aprender. Nosotros aprendemos de boca en boca, de generación en generación. Espero en mi vida sacar algún librito. Yo creo que ha eso deberíamos aspirar. Debemos unirnos, apoyarnos uno con el otro, consiguiendo alguna ayuda del estado boliviano por beneficio para todos”, **P 1: trit sin marcadores.docx - 1:139 [Porque hablar de identidad y c..]**
(25:25)

“Lo que yo quisiera que haya en esta universidad, se deba enseñar bien a todos, aprender sus raíces primero y decir soy un buen sociólogo, un buen agrónomo, estoy rescatando los valores quizás de los conocimientos de nuestros abuelos, tenemos que aplicar en

nuestro trabajo...” **P 1: trit sin marcadores.docx - 1:144 [Lo que yo quisiera que se haig..] (26:26)**

“... (Los estudiantes) Muchas veces no se identifican con su pueblo, con los indígenas, con su madre con su padre. Ese es el punto principal. Si acepta el la identidad va a poder desarrollar, va a poder trabajar en beneficio de los demás. Como decimos se achicopalan, muchos son capaces pero tienen complejo profesional, no se animan a competir. Que reconozca la pluriculturalidad, que reconozca y respete a los pueblos indígenas. Que se conozca la propia historia de los pueblos indígenas. Tiene que dar énfasis en lo que somos, en nuestras propias autoridades, en la propia historia de los pueblos indígenas. Recuperar algunos conocimientos de nuestros abuelos, por ejemplo, la medicina tradicional. Este profesional tiene que tener valores culturales, tiene que tener valores morales, porque antes la palabra del varón era como una piedra. Que no sea individualista, que ese profesional esté al servicio de la colectividad, que responda a las necesidades que realmente se sienten en las comunidades. Pero también que responda a la necesidad de todos, porque aquí somos una familia. Ese profesional tiene que responder a la necesidad de la sociedad y de su pueblo en particular, que sepa compartir todo el conocimiento que aprendía en beneficio de la colectividad...” **P 1: trit sin marcadores.docx - 1:112 [Muchas veces no se identifican..] (19:19)**

“... (Tenemos varios problemas, por ejemplo...) el problema de Identidad Cultural. 28. Tenemos que hablar de Principios, tenemos que hablar de objetivos, los hermanos lo han dicho, ¿cómo se puede decir? de una manera más cotidiana, no tanto académico ni técnico, ya es un trabajo que nosotros los consultores podamos hacerlo más fácil de entender, esos principios, esos valores para presentarlos y para que ustedes puedan entenderlos” **P 1: trit sin marcadores.docx - 1:122 [problema de Identidad Cultural..] (21:21)**

“Esa migración del campo a la ciudad para algunos compañeros y resulta que de ahí salen de la universidad y nuestros jóvenes vienen a visitarnos, salen ingenieros, licenciados y dicen Soy licenciado. Es

una tremenda debilidad de identidad para cada pueblo y creo que el punto más fuerte debe ser el respeto a la identidad. Y es que esto nos puede hacer desaparecer los pueblos. Considero que el respeto a los pueblos que me parece bien hay cosas importantes, pero como enfrentar ese respeto a la identidad __, para mi forma de pensar es importante como incorporar lo que es ciudadanía intercultural y universidad. Ahí vamos a compartir una serie de cosas, para que no pierda una aplicación de la identidad y para que permita posteriormente siendo formados con otras ideas” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:173 [Esa migración del campo a la c..] (30:30)

“El profesional tiene que tener su propia identidad. Muchas veces no se identifican con su pueblo, con los indígenas, con su madre con su padre. Ese es el punto principal. Si acepta el la identidad va a poder desarrollar, va a poder trabajar en beneficio de los demás. Como decimos se achicopalan, muchos son capaces pero tienen complejo profesional, no se animan a competir. 73. Que reconozca la pluriculturalidad, que reconozca y respete a los pueblos indígenas. Que se conozca la propia historia de los pueblos indígenas. Tiene que dar énfasis en lo que somos, en nuestras propias autoridades, en la propia historia de los pueblos indígenas. Recuperar algunos conocimientos de nuestros abuelos, por ejemplo, la medicina tradicional. Este profesional tiene que tener valores culturales, tiene que tener valores morales, porque antes la palabra del varón era como una piedra. Que no sea individualista, que ese profesional esté al servicio de la colectividad, que responda a las necesidades que realmente se sienten en las comunidades. Pero también que responda a la necesidad de todos, porque aquí somos una familia.”... P 1: trit sin marcadores.docx - 1:285 [El profesional tiene que tener..] (59:59)

Cabe resaltar que la identidad la plantean como un requisito fundamental para el desarrollo comunitario. La identidad es pues, la base para que los estudiantes, desde su propia cultura, desde *su forma de ser*, puedan aportar costumbres, tradiciones y comportamientos,

comportamientos que a su vez, enriquezcan el acervo cultural común; porque el *ñande reku* guaraní, supone un espíritu de reciprocidad, que siempre fluye de lo colectivo y a la inversa, intentando siempre reconocer y reencontrarse con los ideales de sus antepasados. En palabras de los estudiantes:

“Bueno... este lo que siempre ellos (los sabios indígenas) tienen es la esperanza de que nosotros como estudiantes y como futuro como jóvenes que estamos estudiando en la universidad siempre dicen no , siempre nos apoyan siempre nos alientan no , nos dicen que nos superemos para así también poder tener conocimiento y siempre luchar no por no perder lo que es la identidad P42: ENTREVISTADI.docx - 42:50 [opinan los sabios indígenas y ...] (161:162)

“En el pueblo guaraní, los jóvenes han ido saliendo a las universidades y se han ido perdiendo las costumbres, es importante que se rescaten las ideas y creencias pero en algunos casos ya pasaron y es difícil que se pueda recuperar” P48: Pietra.docx - 48:15 [En el pueblo guaraní, los jóvenes (89:89)

“A mí me enseñan en la universidad a valorar aprender conocer, otras culturas y más que todo a valorar otras culturas”. P40: Entrevista Franco.docx - 40:21 [A mí me enseñan en la universi..] (67:67)

“Como una pedagogía bien diferente, productiva y revitalizada y siempre recuperar los valores y la identidad” P42: ENTREVISTADI.docx - 42:55 [Como una pedagogía bien difere...] (178:178)

“Para empezar la interculturalidad, la intraculturalidad, el respeto a la naturaleza y la capacitación como profesional ser capaz de enseñar ser líder, tener una buena formación profesional con identidad, equidad de género y al mismo tiempo con ética

profesional". P46: Magaly.docx - 46:75 [Para empezar la interculturali..] (141:141)

○ **Lengua /Cultura**

Un aspecto destacado que sobresale en este eje de formación, es el de la lengua y las diversas manifestaciones culturales, como así podemos observarlo en las manifestaciones que emanan de los propios participantes:

"La universidad no debe limitarse solo a la intraculturalidad o a la identidad cultural, sino debe rescatar lo plurinacional y al auto reconocimiento de nosotros como naciones indígenas originarias, que tienen normas propias, historias propias, idiomas propios; y no idioma nativo como dice el Decreto supremo, nosotros no somos nativos, somos originarios... P 1: trit sin marcadores.docx - 1:76 [La universidad no debe limitar..] (15:15)

"Tal vez la situación de esta universidad, la enseñanza debería ser sobre el material, en esta primera etapa, donde se aplique la política lingüística real. Hay que considerar el cupo de estudiantes, la diversidad de culturas y el único idioma nexa es el castellano o el español; y no puedo decir, no va a ser así. Hay que resolver la problemática de la lingüística clave para la implementación efectiva de la UNIBOL" P 1: trit sin marcadores.docx - 1:82 [Tal vez la situación de esta u..] (15:15)

"... A la par que iban surgiendo estas demandas de los pueblos indígenas, por ejemplo enfatizar en el tema de la lingüística, se necesitan profesores especializados en la lengua guaraní u otras lenguas". P 1: trit sin marcadores.docx - 1:235 [La idea es revertir esa Histor..] (37:37)

"Esta universidad va a ser trilingüe, por ejemplo el castellano nos va a permitir comunicarnos con otras culturas, ya sea los chiquitanos con los ayoreos, etc. La pregunta que hizo el hermano

anterior, ya lo vamos a ir trabajando. P 1: trit sin marcadores.docx - 1:263 [Esta universidad va a ser tril..] (42:42)

Los estudiantes opinaron al respecto que:

“...nosotros lo que queremos es eso primero recuperar la lengua aquí existe la materia de lengua y demás, lengua originaria materna donde se enseña y eso es uno de los pasos que estamos dando para recuperar lo que es la originalidad la lengua, esta universidad es un arma para recuperar la cultura y nosotros vamos a salir profesionales y vamos a ir precisamente a trabajar a seguir con esta ideología quizás seamos docentes pero vamos a seguir con esa ideología de recuperar lo que se está perdiendo y gracias a la descolonización estamos avanzando es esa área”. P46: Magaly.docx - 46:54 [nosotros lo que queremos es es..] (87:87)

Queremos destacar también, dentro de este eje de formación identitaria, la importancia que se otorga al hecho de que la Universidad tenga en cuenta el aspecto espiritual desde su propia visión indígena, como podemos apreciar en las manifestaciones siguientes:

“Tiene que haber también la espiritualidad, nosotros nos relacionamos permanentemente con nuestro cosmos, con nuestras creencias, con nuestra fe, siempre celebramos algo porque creemos en algo. Sabemos que existe que existe un ser supremo que siempre nos perdona, eso tiene que reflejar la espiritualidad.” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:198 [Tiene que haber también la esp..] (33:33)

a.3. Didáctica

Partiendo de la base de que entendemos la didáctica, en síntesis, como el conjunto de actividades que el profesorado organiza para facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje/evaluación, a continuación vamos a describir las diferentes opiniones que han vertido los sujetos de la investigación, a través de una serie de "espacios educativos", que pasamos a describir a continuación:

- **Metodología didáctica: Aprendizaje desde la práctica comunitaria**

Es evidente que el vocabulario técnico que se utiliza para explicar qué es la didáctica, requiere de conocimientos previos que, en numerosas ocasiones, o no dispone, o no son conocidos por nuestros interlocutores. En el caso que nos ocupa, los estudiantes indígenas no entendían qué queríamos decir cuando preguntábamos por la metodología didáctica. En cambio, al hacer la pregunta de una manera más sencilla y comprensible, de la forma: "*cómo queremos que sean las clases*", el grado de respuesta y participación, fue numeroso. En este sentido, las ideas expresadas con mayor frecuencia, fueron las siguientes:

"No queremos que el profesor este parado al frente y diciéndole conocimiento o planteándole información; lo que queremos es que el estudiante vaya a crear y generar conocimiento" P 1: trit sin marcadores.docx - 1:46 [No queremos que el profesor es..] (8:8)

Podemos inferir, por el elevado número de respuestas semejantes a la anterior que nos expusieron, que se trata de una visualización del estudiante/agente de cambio, en igualdad de condiciones con el profesor, rompiendo la vieja tradición de la “enseñanza” verticalista y mecánica. En este sentido, se considera relevante que se tomen en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje, que se traducen en las diversas estrategias de apropiación de la información tendentes al desarrollo cognitivo, afectivo y humanitario.

En los modelos educativos de la tradición occidental, el *comunicativo crítico*¹¹⁵ se presenta características similares a las expresadas por los sujetos/actores en los diferentes talleres de construcción curricular. Esas similitudes aparecen claramente manifestadas en la relación profesor /estudiante contextualizándose en términos políticos,

¹¹⁵ El modelo comunicativo crítico percibe al estudiante desde su propia praxis, su realidad. El proceso educativo, lejos de la visión conductista también prevé diversas formas de evaluación y un proceso educativo problematizador. Asimismo, esta teoría tiene fines relacionados con el cambio, la transformación desde el diálogo, desde los actores. Es deliberativo, interpretativo, pero al mismo tiempo enfatiza la contextualización política y la actitud de compromiso para transformar la sociedad. Intenta cambiar mejorando la sociedad. Al ser comunicativo, dilucida por vía del diálogo democrático y el debate. Va por la vía del auto convencimiento o auto concienciación ilustrada por la dialéctica comunicativa, los valores conforme a los cuales se podría llevar a cabo esa transformación. Presupone la fenomenología, la hermenéutica y las líneas de investigación interpretativa, con el fuerte deber, libremente aceptado de contribuir al cambio estructural de la sociedad.

No parte de premisas a priori. Por el contrario, conocedores de la tradición, de la historia y de las cosmovisiones filosóficas sobre el mundo, los actores educativos contrastan esos principios con la práctica, los problemas acuciantes de la vida...dialogan, discuten y deducen lo más conveniente ubicado en un tiempo histórico en cuanto miembro de un grupo social.

filosóficos y culturales. A su vez, también se fomenta una actitud de compromiso en pos de la transformación de la sociedad, donde el profesorado es conocedor de la tradición, la historia y las cosmovisiones filosóficas del mundo. Los actores educativos contrastan esos principios con la práctica, los problemas acuciantes de la vida, dialogan, discuten y deducen qué es lo más conveniente, en las coordenadas espacio temporales de un grupo social.

Esto implica que el proceso está centrado en el aprendizaje y no en la enseñanza. Este aspecto está también en concordancia con las proposiciones de las organizaciones indígenas, particularmente de la Comisión Educativa de los Pueblos Originarios, cuando se señala que,

“...dentro del aula como, todo por iguales , aquí por iguales, porque no hay superior si es tu amigo como tu amigo, si es tu hermano como tu hermano así es más confianza es más práctica y nosotros aprendemos de él y él de nosotros de igual mutuamente, porque en este sector, en nuestra área no hay docentes especializado más bien nosotros vamos enseñando, investigando, investigando y eso trabajos práctico y entregamos no ve, uso que entregamos, eso pasa con los primeros y nosotros hacemos el esfuerzo para los que vienen”. P45: Ma. Isabel.docx - 45:57 [Dentro del aula como, todo por..] (161:161)

De esta forma, se puede ver que la relación profesorado – estudiante es dialógica, en donde ambos comparten y construyen conocimiento desde su inter subjetividad. Así las cosas, se plantea una reversión en el sentido de la importancia que tiene el aprendiz, por lo que de aquí en adelante se hará mención del proceso *Aprendizaje / Enseñanza comunitaria*.

“(La relación entre profesores y estudiantes) debería ser más comunicativa en cuanto a la materia porque a veces no lo entendemos y compartir más su cultura, porque hay algunos docentes que no son de ninguna cultura. No existe una relación de confianza, en algunos hay”. P38: Carminia Machareti.docx - 38:70 [relación entre los profesores ..] (221:222)

“(La relación entre profesores y estudiantes) Yo pienso que debería de ser más de más llamarles ingenieros doctor de llamarle medio más familiar porque es una familia, la familia UNIBOL yo pienso que debería haber más una relación de hermandad pero como le dije no se puede porque la mayoría de los docentes no hablan la lengua, la mayoría no habla solamente contadingsos son los que hablan” P46: Magaly.docx - 46:118 [relación entre los profesores ..] (234:235)

El docente es fundamental para la construcción de ese aprendizaje, por tanto la relación debe ser de tú a tú, debemos lograr que los puntos, puntajes sean compartidos, entre alumnos- docentes, debe ser diferente a lo convencional, se debe dar más importancia a los puntos cualitativos y no así a los números, en realidad pueden haber estudiantes que saquen cien, pero es negativo como persona, no comparte, no es sociable, en ese sentido ese alumno no nos sirve. P39: Celso Padilla.docx - 39:77 [relación entre profesores y es..] (137:138)

(Una clase ideal es aquella...) Donde el docente y los estudiantes aportan sus conocimientos de vida desde sus propias experiencias y lo conviertan en aplicación prácticas, es decir, donde docente y estudiante se ayudan y colaboran sin sentirse superior el uno al otro. P39: Celso Padilla.docx - 39:78 [clase ideal? Donde el docente ..] (139:140)

“La relación entre docente y alumno pienso que tenga una relación como amigo y también como alumno y como hermanos porque todo eso uno llega a ver más uno sabe las peticiones las necesidades no solo la necesidad hay veces que nosotros que los docentes sean

como amigos nosotros hablamos de nuestros problemas familiares personales ya si también los docentes llegan a conocer a sus alumnos y ellos piensan también que algunos alumnos reprueban no solo por lo que saben. Hay alumnos que reprueban por su problemas familiares por los problemas personales que tienen y para que ellos comprendan que sean un amigo más de nosotros dándonos consejos y todo eso no” P43: Entrevistado.docx - 43:68 [La relación entre docente y al..] (237:238)

Comprendida la relación dialógica entre el profesorado y el estudiante/agente de cambio, se plantea una metodología didáctica desde la praxis, y más allá de eso, de una praxis comunitaria. Así, el aprendizaje tendría el componente productivo y comunitario y no el construido desde espacios educativos alejados de la realidad. La educación, por tanto, se desarrollaría en la comunidad, desde las necesidades comunitarias,

“Una educación productiva y comunitaria para mi puede ser que todo los alumnos salgamos hacer al campo investigando lo que era antes en la actualidad es para de así de esa forma podemos ser nuestra ideología y poder rescatar los pasados no de acuerdo a la forma de eso la Universidad se vuelve productivo producir lo que se puede producir en el chaco para que también se beneficien las comunidad los estudiantes”. P43: Entrevistado.docx - 43:36 [Una educación productiva y com..] (125:125)

“(aprendemos...) En aula no tanto, en lo que se aprende más en el campo porque un poco de historia para poder relacionarnos, si son adecuados solo especialidad en el aula en nuestra aula, cada carrera debería tener un proyectos y solo uno y los docentes se pelean se quitonean, por lo menos uno para empezar, claro en cada carrera, porque uno para cuatro carrera no da pe’ no se puede contar uno”. P45: Ma. Isabel.docx - 45:60 [En aula no tanto, en lo que se..] (167:167)

“Yo digo que aprende más haciendo prácticas en las comunidades

pero haciendo así un trabajo de que no es de la carrera no, que se yo por decir a castrar, a inyectar se aprende harto". P38: Carminia Machareti.docx - 38:74 [Yo digo que "aprende más hacie..] (236:236)

"...pienso que los estudiantes aprenden más en la práctica. P39: Celso Padilla.docx - 39:80 [pizarra? Sirve para poner anun..] (143:144)

"Hablando de eso se da en las dos cosas haciendo un trabajo de campo, investigando, haciendo se aprende más y también como en el aula, porque la teoría se avanza en el aula y también las prácticas en el campo, como la teoría es diferente como la práctica". P43: Entrevistado.docx - 43:75 [Hablando de eso se da en las d..] (256:256)

"Bueno como te dije no que con lo práctico se fortalece lo que es la parte del profesional y las salidas de campo, las practicas, creo que vos tengas un encuentro con la comunidad y eso te permite que tú te superes y tengas el valor y el conocimiento y reconocer que eso es un apoyo es un trabajo comunitario y para uno mismo como estudiante". P42: ENTREVISTAD1.docx - 42:79 [Bueno como te dije no que con ..]

"Realizamos viajes de practica está establecido que por cada semestre debe ser una práctica y fue por ese motivo yo fui a Ichilo yo vi investigue me gusto el laboratorio me gusto los pececitos y como también me gusta comer los peces en vez de estar comprando sembrando y entonces cuando yo veo los laboratorios ahí el trabajo minucioso arduo que se hace y ver los pescaditos de un nacimiento engordarlos es un proceso como un bebe está en la cuna y después pasa a una cama más grande y después pasa otra más y así y el alimento va variando no y al cabo de diez meses a más tardar un año se tiene peces para la venta y también es tentador la venta el kilo de pescado viendo el precio de kilo de pescado viendo la cantidad de pescado que se puede criar y la cantidad de pozas que se puede tener, en una poza se puede tener unos 5 mil crecen de un kilo y después se lo venden" P46: Magaly.docx - 46:50 [Realizamos

viajes de práctica ..] (73:73)

(Los trabajos de campo son...)Buenísimo, son experiencias que uno comparte confraterniza con sus compañeros aprende más de su área laboral ahí ve uno en realidad su área laboral ahí ya no es como estar en el cuaderno escribiendo bonito las chicas con su uña pintada no ahí es ya lo que uno se le presenta es bonito uno se va ya ambientando. P46: Magaly.docx - 46:122 [los trabajos de campo? Buenísimo..] (248:249)

En lo práctico se aprende más pero no quiero deteriorar lo que son las teorías porque a mí me gustan leer y es necesario los dos porque el conocimiento empírico no es mucho no es científico, no te dan papeles de reconocimiento o de recomendaciones por nada más. P46: Magaly.docx - 46:123 [En lo práctico se aprende más ..] (251:251)

Las anteriores intervenciones han sido recogidas en entrevistas realizadas a estudiantes de la UNIBOL GPTB, quienes están proponiendo y resaltando el carácter práctico del proceso de enseñanza/aprendizaje/evaluación. Es notable la última participación que cuenta desde su propia experiencia, el “gusto” que tiene al ver sus propios frutos. Como decía uno de los indígenas, “queremos una educación desde la vida misma”, queremos que los estudiantes aprendan a criar”

- **Medios de enseñanza: Nuevas Tecnologías en la UNIBOL GPTB**

En relación al uso de las tecnologías de la información, los estudiantes opinan que son instrumentos muy importantes para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. Es importante comentar que, en la actualidad, y en plena construcción del proceso educativo, se tienen

instalados modernos centros con una desarrollada tecnología. De todos modos, en este sentido, hemos recogido las manifestaciones siguientes:

Toda la tecnología disponible, usar computadoras, data show, en su toda la tecnología que esté al alcance del presupuesto. P39: Celso Padilla.docx - 39:79 [Qué tecnología? Toda la tecnol...] (141:142)

“Claro con la tecnología avanzada se tiene ya que aplicar, se tiene que implementar lo que es la parte audiovisual lo que son las redes lo que es el internet, ser aplicada no porque a través de eso poder equilibrar, tener como apoyo toda esa tecnología para la profesionalidad del mismo estudiante” P42: ENTREVISTADI.docx - 42:78 [Claro con la tecnología avanza..] (255:255)

“Claro pues lo tecnológico más lo que nos hace el internet son algunas computadoras no más que tienen el internet porque una carrera está haciendo su carrera y nosotros tenemos que esperar. En cuanto a la enseñanza yo pienso que cada uno debería tener su computadora para que uno sepa manejar las computadoras porque vos sabes en las comunidades cuando uno sale bachiller no les enseña el uso de las computadoras” son pocos los que sabemos manejar computadora.” P38: Carminia Machareti.docx - 38:73 [recursos crees que se pueden u..] (229:230)

“Dentro de la área de enseñanza lo que nosotros necesitamos el uso de la computadora y el libro que nos pase a todos los alumnos como manual, también el docente que utiliza una computadora fotocopias., data, para que nos facilite y nos dé a conocer mejor la información” P43: Entrevistado.docx - 43:72 [Dentro de la área de enseñanza..] (250:250)

“...el data lo utilizamos así para exposiciones, para ver videos como en por ejemplo en mi carrera hay ejemplos en videos que si o si tenemos que conocer y lo vemos en el data con todos los compañeros. P50: Sayury, Daniel Bayayo.doc - 50:75 [el data lo

utilizamos as? para..] (245:245)

También se mencionan otros medios alternativos, como podemos observar a continuación:

“El uso de pizarra tiene importancia, siempre es necesario anotar lo más importante, cuando una está exponiendo, para que así anoten los compañeros, claro que no anotar todo, sino lo más importante, para eso sería bueno la pizarra” P50: Sayury, Daniel Bayayo.doc - 50:76 [El uso de pizarra tiene import..]

“Digamos el uso de pizarra en una parte es buena para hacer ejercitar los ejercicios es bueno, también por otra parte no solo podemos utilizar la pizarra no porque podemos también ocupar los papelógrafos u otras cosas más”. P43: Entrevistado.docx - 43:73 [Digamos el uso de pizarra en u..] (252:252)

Es importante enfatizar este hecho y las prácticas actuales de la universidad indígena. Algunas de las críticas que se hacían era que la formación en su intento de precautelar lo “ancestral - originario” no permitiría el uso de tecnologías educativas de última generación. Nada más lejos de la realidad. Más bien, en la mentada complementariedad, la propuesta es justamente la contraria, y por ello, realizan el uso de los conocimientos occidentales y de los adelantos científicos que tienen en pos de una educación productiva, comunitaria y de calidad científico técnica.

Por otra parte, es interesante rescatar el valor que adquiere la tradición oral. Es decir, el recurso de *contar historias*, tal y como aprendieron los unos de los otros, a través de los siglos, desde la oralidad. Por ello se inclinan por aplicar el recurso de la narración, como una metodología didáctica.

“De lo poco que puedo así no más le enseño yo, de generación en generación. Yo tenía mi cuentito. Antes habían varios cuentos, que eran diferentes pero ahora ya no es así. Se tiene que elaborar algún libro” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:136 [De lo poco que puedo así no más..] (23:23)

“No hay que perder el valor del uso del cuento, no que despreciar lo que se puede decir a través del cuento...”

- **Modelo educativo**

De las diferentes intervenciones que hemos recogido en nuestra investigación, se constata que la comunidad indígena propone “otra educación”, es decir, se trataría de construir otra forma de educación, que sea diferente a la existente, considerada como excluyente, *monocultural*, racista, xenofóbica y lejos de la realidad y las necesidades de los pueblos indígenas.

Pedro Moye, director del Consejo Educativo Amazónico y Multiétnico (CEAM), resaltaba cuatro aspectos imprescindibles de esta nueva educación:

- a. Sacar a los pueblos indígenas de la exclusión
- b. Luchar contra la explotación
- c. Construir bases educativas que fomenten la igualdad, en contra de la desigualdad imperante
- d. Luchar contra el racismo

Para Moye estos cuatro puntos son los ejes centrales de una educación *descolonizadora*. La idea vertebradora la constituye la formación de sujetos/actores que no sean reproductores, sino productores donde se defienda la cosmovisión, identidad, la tierra-territorio y la

espiritualidad. El “*Yo soy*”, afirmaba, es la arquitectura de la interculturalidad, centro y objetivo de la educación. El otro elemento que remarcó, es el “*Saber ser*” donde el sujeto / actor es el defensor de su tierra, territorio, con conciencia de las necesidades de la comunidad, valores y actitudes emancipadoras. Finalmente, hizo referencia al “*Saber hacer*”, que Moye lo entiende como el desarrollo de competencias hacia la producción comunitaria.

En términos gráficos la propuesta se puede resumir a través del gráfico siguiente:

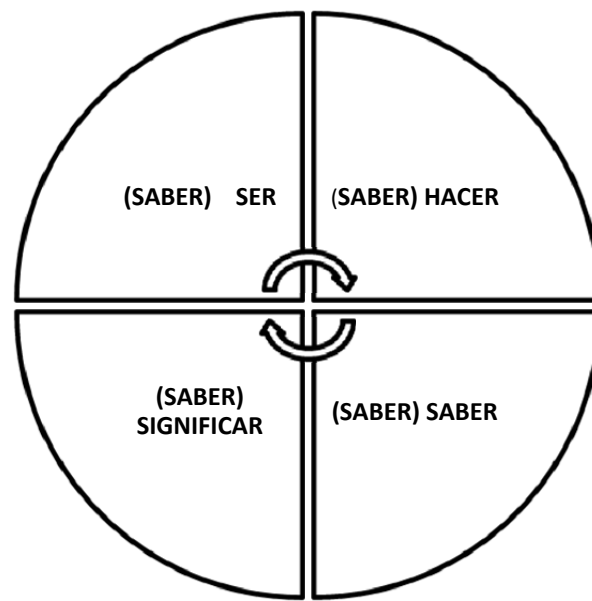


Gráfico 11.19 Componentes esenciales del proceso educativo para la UNIBOL GPTB: Educación Productiva, Comunitaria Y Descolonizadora

El “ser” está en la parte superior. Se constituye en el centro y sustento de todo el proceso. El ser implica la formación de seres humanos comprometidos política y culturalmente, con principios éticos, con profundo respeto y conocimiento de su cultura (ámbito de lo INTRA cultural), con la capacidad para interrelacionarse con otras culturas (ámbito de la INTER culturalidad), en el marco del diálogo, del respeto a los demás seres humanos cualquiera que sea su origen o creencia y del medio ambiente, con un profundo respeto por los recursos naturales, la preservación de su entorno y el manejo sustentable de estos recursos. Es el sujeto/actor que se desea formar. Seres humanos capaces de transformar su entorno desde el diálogo, dentro de una cultura de paz.

El **ser**, una de las expresiones del conocimiento indígena, se expresa con

“un fuerte componente simbólico que media las interacciones entre el ser humano con la naturaleza, y entre seres humanos. Así la religiosidad determina la forma de ser y de estar en el mundo. De hecho, el universo mitológico revela, además de lo sagrado frente a lo profano, una historia verdadera, ejemplar y significativa de los pueblos...los mitos conducen a los pueblos a la búsqueda de lo sagrado, inducen su recorrido e infunden una profunda fe en la vida y en el futuro” (Consejos Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia (CNC - CEPOs), 2008, pág. 17)

El “Saber”, contrario a la vertiente positivista de la educación. Se concibe el conocimiento desde una perspectiva integral, desde esta dimensión *holística*, porque esta interrelacionado con los aspectos cognitivos, culturales, epistemológicos y políticos del contexto en el cual se da el proceso educativo. Por lo tanto, el saber, tiene la

condición *sine qua non* del diálogo a través del debate, la discusión e intercambio permanente entre los actores del proceso.

EL “Saber” Significar, Saber devenir, que se refiere a la dimensión proyectiva (naturaleza misma del proceso de reivindicación del saber de pueblos originarios). La producción de conocimiento presente en este gráfico se encuentra referido a la visión del para qué se crean universidades indígenas; y la respuesta va más allá de rescatar un mundo “no-visible”. Son creadas por sus actores, para producir un mundo desde su mirada.

En esta perspectiva,

“El núcleo central del currículo es el saber, entendido como una condición humana que hace posible una forma de relacionarse con el mundo y que comprende conocimientos y capacidades que se espera sean adquiridos por los estudiantes en su formación escolar, los cuales se materializan en actuaciones específicas y legítimas – reconocidas y aceptadas por todos como válidas –en relación con la naturaleza, con los demás y uno mismo” (CEPOG. Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní, 2008, pág. 17)

De esta forma, los procesos que intervienen en el conocimiento a nivel social se encuentran ligados a la producción, organización y distribución,

“...una vez que los conocimientos han probado su utilidad para la práctica y la explicación de los fenómenos del mundo y de la naturaleza se convierten en patrimonio de un pueblo o una sociedad determinada, y conforman una visión de mundo. Ciertamente, con esos conocimientos, los pueblos o las sociedades rigen sus comportamientos y, sobre todo, otorgan sentido a lo que hacen... Por tanto, se trata de conocimientos asentados en el tiempo, legitimados socialmente y útiles y prácticos para la permanencia de

una cultura o de una sociedad... el saber parte entonces del uso que hace una persona de los conocimientos logrados en un determinado contexto cultural” (CEPOG. Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní, 2008, pág. 27)

El “hacer” es la conjunción equilibrada, armónica del *ser* y el *saber*. Es el ser humano ejerciendo sus conocimientos técnicos, científicos en la comunidad. Esta interrelación supone, entonces, un aprendizaje a partir de *prácticas productivas* en el seno de las comunidades y acorde a las necesidades de éstas, resolviendo problemas reales en consulta con los sabios de la comunidad.

Por lo anterior, se manifiesta que existen diferentes concepciones que debemos tener en cuenta. Así, en lo que a la dimensión pedagógica se refiere, se debe contar con un currículo cuya esencia sea el *Ñande Reko* para crear condiciones de vida mediante una economía que permita vivir con igualdad, justicia, solidaridad, reciprocidad y respeto. En cuanto a la dimensión espiritual, en cambio, se debe respetar y vivenciar la espiritualidad de la nación Guaraní.

Esta concepción de educación fue expresada de múltiples maneras, pero en definitiva, se encuentra en la misma línea de pensamiento que la mostrada por Moye,

Hacer que se conozca primero, estar de acuerdo consigo mismo. Ahora ya me pregunto ¿quién soy yo? A mí me gusta conocimiento, no importa de qué tipo. (H027)

Con un conocimiento con calidad no con cantidad. Que tenga un currículo para que ellos se sientan útiles a su comunidad, su familia y su organización con un conocimiento en cualquier cosa. Con un

conocimiento de identidad cultural, con un conocimiento en lo que es producido.(Mujer guaraya 029)

Para el pueblo guaraní un mango es una ciudad grande, para otra vida y ahí están diferentes vidas: arañas, hormigas. Y esas cosas es lo que no entienden esas gentes que vienen de afuera y no quieren aprender siquiera. Sino imponen...imponen. La parte de pedagogía por ejemplo tenemos, cada pueblo tiene su propia forma de enseñar, su propia pedagogía. (H 029)

La universidad tiene que tener ese enfoque productivo en formar recursos para el servicio de la sociedad. No servirnos, sino servir. No esperemos que nosotros nos sirvan para poner ese trato del otro que nos ha servido, sino que tenemos que formar esos recursos productivos, ideológicos, no recursos reproductores. (Representante CIDOB 033)

Lo anterior supone una propuesta de un modelo educativo crítico/emancipador basado en la praxis comunitaria que implica una ética profunda de servicio a la colectividad,

“(el modelo educativo es...)...hacer la historia del pueblo guaraní como es la autonomía indígena, la interculturalidad y lo que se refiere al sistema de evaluación en este nuevo enfoque pedagógico que se está dando y lo que sea ver el pensamiento de la justicia guaraní, todo esto queremos hacer un diplomado que ayude a mejorar la UNIBOL, convertirlo en algo con valor curricular académico, con valor especial para ellos. P47: Pedro Causari.docx - 47:29 [hacer la historia del pueblo g..] (48:48)

“La educación no nos hace libres nos enseña a expresarnos enseña a vivir, nos enseña a nuestra forma de ser”. P43: Entrevistado.docx - 43:53 [La educación no nos hace libre..] (177:177)

“Siempre se ha venido pensando en la formación a través de la educación, enseñar no solo a ser profesores de aula, sino no solamente en la idea de aprender para hacer, sino que también el pensamiento es ir más allá, por eso se ha pensado en otro tipo de

formación, para que los mismos guaraní entren en la sociedad, y crear el pensamiento propio, ahora este proceso se ha estado dando". P47: Pedro Causari.docx - 47:7 [Siempre se ha venido pensando ..] (5:5)

"...no podemos decir que si porque es indígena es solamente uno para los indígenas, solamente es el nombre, el modelo es otro. Solicita ampliar que los hermanos también participen. No podemos hacer galopadamente, no podemos hacer las cosas así por así" P 1: trit sin marcadores.docx - 1:40 [no podemos decir que si porque..] (5:5)

Se está haciendo referencia a la búsqueda de "otro" modelo de educación. Un modelo que no sólo debe ponerse la etiqueta de "indígena", sino que remarca la importancia de la participación de los actores/sujetos del proceso para la construcción de un modelo, con cuidado y sin apuros. Esta intervención se producía en un contexto en el que se daban tiempos cortos para la exposición de conclusiones en las plenarias y no todos llegaban a participar. Este tema nos pareció relevante en cuanto que muestra el interés de los indígenas en la construcción de modelos con un especial cuidado, demostrando con ello la importancia que le otorgan a la educación y, en especial a la Universidad Indígena.

Un estudiante resaltaba la importancia de que el modelo educativo de la UNIBOL GPTB, se apoyara en la recuperación de la lengua para potenciar la investigación, con la finalidad de la recuperación de los saberes ancestrales:

"Se puede recuperar mediante ósea eso es lo estamos haciendo nos están enseñando a hablar la lengua materna que otras etnias a

comparación al pueblo guaraní no saben la mayoría de los Chiquitanos no saben, la mayoría de los Mojeños no saben su lengua y entonces eso es un conocimiento ancestral, los ancestrales todos saben hablar entonces nosotros estamos recuperando esos conocimientos y nosotros no vamos a ir a hablar con un ancestral si no sabemos el idioma porque los ancestrales poco castellano más en el campo y si es que yo aprendo bien cuando yo aprenda bien a hablar la lengua guaraní voy a ir directo donde un abuelo y voy a seguir charlando para aprender más la investigación” **P46: Magaly.docx - 46:117 [Se puede recuperar mediante ?s..] (231:231)**

Otro indígena opinaba que,

“No tenemos metodología para contar ese pensamiento, le damos vueltas como petos mocoichicheros”. **P 1: trit sin marcadores.docx - 1:221 [No tenemos metodología para co..] (36:36)**

Este líder indígena está haciendo referencia a que la forma de enseñar/aprender es compleja y que les resulta complicado “acertar” en una idea que englobe su pensamiento. A eso viene la expresión de dar vueltas como “peto mocoichichero”¹¹⁶. Existe un acuerdo en que el patrón educativo desde luego, debe ser diferente basado en la recuperación de los valores y la identidad guaraníes:

“Como una pedagogía bien diferente, productiva y revitalizada y siempre recuperar los valores y la identidad” **P42: ENTREVISTADI.docx - 42:55 [Como una pedagogía bien difere..] (178:178)**

¹¹⁶ Peto es una especie de abeja negra que pica muy fuerte y que ronda en los sitios donde se sirve el refresco de “mocoichichí”, es el nombre popular que se le da al durazno seco y que se hierva con canela y luego se enfría para refrescar del calor.

“En nuestras universidades tendremos algo que nos una, pero también algo que nos diferencie y algo que nos caracterice. Que no sea una propuesta del ministerio ni una propuesta del gobierno”. P 1: trit sin marcadores.docx - 1:65 [En nuestras universidades tend..] (13:13)

“Todo eso tiene que apuntar a la transformación de una Malla Curricular y es por eso que se tiene que desarrollar por Competencias. Competencia para mi es la capacidad de resolver problemas, cualquier tipo de problemas, si mi comunidad tiene un problema, si mi territorio no está bien organizado es un problema, si los alumnos bachilleres no estudian es un problema, todo es problema y no está nada solucionado. Para hacer eso tenemos que tomar en cuenta el saber, ese saber que tiene que permitirnos a organizar y sistematizar nuevas ideas”. P 1: trit sin marcadores.docx - 1:201 [Todo eso tiene que apuntar a l..] (33:33)

Esta última intervención, corresponde a la de una mujer que trabaja en el Consejo Educativo de los Pueblos Originarios (CEPOS). En ella se evidencia sus recursos y la utilización de terminología "occidentalizante". Su propuesta, de plantear una malla curricular sobre la base de competencias, fue aprobada y es como actualmente se encuentran estructuradas las mallas curriculares.

En síntesis, y en palabras de los líderes indígenas, el modelo educativo de la UNIBOL GPTB tendría que estar enfocado al empoderamiento de los estudiantes:

“Que permitan como individuos, como seres humanos, poder aportar desde donde nos encontremos para desarrollar nuestra Bolivia. Acá es preponderante el papel de ese profesor, ese catedrático que al impartir no solo conocimientos científicos, sino como fortalecer la formación integral, la formación de valores,

como apoyar que ese joven que quizá está entrando con ideas o como ver la vida, como es inter-intracultural, pluricultural la universidad, entonces estamos hablando de jóvenes a pesar de tener raíces guaraníes pero cambas, ya ha formado como es la vivencia con el castellano” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:70 [Que permitan como individuos, ..] (14:14)

“La parte de pedagogía por ejemplo tenemos, cada pueblo tiene su propia forma de enseñar, su propia pedagogía... P 1: trit sin marcadores.docx - 1:164 [La par..] (29:29)

“Educación de la vida y para la vida es donde se ha formado y la Universidad es la primera guagua¹¹⁷ de esa universidad de la vida”. P 1: trit sin marcadores.docx - 1:179 [Educación de la vida y para ..] (31:31)

“Siempre nos hemos preguntado para que educar, quien educa a quien. Para nosotros educación es la construcción de un ciudadano, para el ejercicio de sus derechos, estar habilitados para cualquier espacio en cualquier organización”. P 1: trit sin marcadores.docx - 1:190 [Siempre nos hemos preguntado p..] (33:33)

Estas participaciones nos parecen altamente relevantes porque plantean un modelo participativo, comunitario, que potencia en el individuo el ejercicio de sus derechos.

Por otra parte, varias intervenciones resaltan la importancia de un modelo educativo desde la praxis. Pero no como una práctica de laboratorio, como ya mencionamos anteriormente, sino una práctica comunitaria-productiva. En este aspecto, conviene resaltar dos elementos fundamentales: Por un lado la visión de un modelo educativo productivo-comunitario; y por otra, la relación de la

¹¹⁷ *Guagua*: nombre popular que se le da al “bebé”

universidad con los sabios indígenas, que pasaremos a explicar a continuación:

○ ***Modelo educativo productivo-comunitario***

Tal como adelantamos, una de las dimensiones de la educación indígena es la profunda imbricación entre comunidad – universidad. En este sentido, el modelo educativo se basa precisamente en esta relación donde la comunidad *no es un componente aislado de la universidad* o dicho de otro modo, *la universidad no es tan solo una parte de la comunidad*. Esto en términos prácticos implica que la universidad, a diferencia de las universidades tradicionales, trabaja en coordinación con las autoridades/líderes comunitarios en los aspectos académicos, administrativos y logísticos. En términos gráficos podemos ver que el modelo educativo productivo – comunitario plantea:



Gráfico 11.19. Modelo Educativo Productivo - Comunitario

La comunidad, a su vez, se encuentra conformada por varios agentes, que inciden y repercuten en la toma de decisiones. Para los guaraníes, la Universidad Indígena es una parte más de los componentes esenciales. No existe una frontera entre comunidad – universidad. Esto supone que en el diseño curricular, en la elección de autoridades, en la decisión de los proyectos productivos, las autoridades locales tienen voz y voto dentro de la universidad.

Tal y como podemos observar en las intervenciones siguientes, se menciona inclusive que la comunidad participe en el sistema de

evaluación. En el tema administrativo también se persigue que el personal de apoyo debe ser contratado en la propia comunidad, generando así fuentes de empleo, que requerirán mecanismos de capacitación en temas administrativos. En palabras de los indígenas:

“Una educación productiva y comunitaria sería lo ideal más práctico que teórico diría yo que en los colegios se implanten estilo internado donde se pueda realizar trabajos de siembra a los colegios como en los internados de allá se le hace sembrar verdura entonces los mismos estudiantes se turnan o hay una organización de los responsables lo hacen el riego y todo eso y al mismo tiempo ellos aprenden porque ellos tienen algo que valorar eso es un trabajo comunitario todos han participado y cuando ellos ven el fruto y ellos pueden decir de que ellos han trabajado y que nadie puede decir vos no has trabajado por que todos han trabajado y sea a trabajado en comunidad y esa ideología nadie se los va a quitar ellos cuando sean grandes cuando sean personas mayores van a decir que un día en mi colegio me han enseñado esto a trabajar y ser colaborador, participativo con mis compañeros y yo estoy seguro que ellos van a ser personas donde van a valorar mucho el trabajo comunitario porque, porque ellos están recibiendo una educación comunitaria” P46: Magaly.docx - 46:68 [Una educación productiva y com..] (129:129

“Estamos hablando de transformar la educación, no de tener una reforma a la educación. Hasta ahora muchos teóricos, muchas personas que estudian la educación han hablado de la educación teórica— practica solamente, traspasan los conocimientos y los hacen practicar en laboratorio cómo se debería hacer o como se deberían desarrollar estos conocimientos. Hoy estamos pretendiendo a partir de recoger nuestros conocimientos, de recoger nuestras prácticas, de decir cómo desarrollar la educación teórica— practica y productiva. Hacer la teoría, la práctica y la reproducción. Recogemos información, practicamos en función de esta información y cómo producimos en función de esta información que tenemos. Es por eso estamos trabajando en elaborar nuevas propuestas educativas, decimos que las universidades indígenas ya

es una implementación de todo este proceso” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:61 [Estamos hablando de transforma..] (13:13)

“Es importante que incluso las comunidades puedan ser capaces de evaluar a los catedráticos porque ellos son los que van a ser capaces de ver el trabajo de sus hijos. Hacia donde han caminado, si han aprendido a no. Primero reconocerse como son de su propia cultura, estamos convencidos de que tenemos los chiquitanos, los guarayos tener que meter de una manera fuerte nuestra cultura poder sino vamos a perder”. P 1: trit sin marcadores.docx - 1:94 [Es importante que incluso las ..] (15:15)

“La comunidad en la universidad yo creo que debe o como se podría mejorar digamos más participación creo, mas solicitud, mas ideas, ideas digamos de que en la comunidad podamos hacer un convenio de darle un terreno a la universidad para que, para que siempre o para que críen pollos los veterinarios porque los que más sobresalen son los veterinarios a nivel de número de estudiantes digamos que le den un terreno donde sea beneficiado la universidad como también los comunitarios ósea como ser una sucursal no un corral o también darnos a nosotros ósea esa es mi idea de mí no que nos den unas 10 hectáreas de terreno donde se solicite tractores y se cabe posas y se bombeé agua para llenar las pozas sea de las comunidades y también sea al mismo tiempo de la universidad nosotros vamos a nivel de practica aprendemos y experimentamos y ellos también se benefician no aunque sería una inversión pero eso sería mi idea no más o menos eso es lo que debería hacer la comunidad aportar ideas así ver la forma para alimentar procesos de la UNIBOL”

El interés del estudiante de la participación anterior nos hace ver la proyección *productiva* de la universidad indígena. Es importante destacar en este apartado que en el Decreto que estipula la creación de la Universidad Indígena, también se establece que los trabajos finales de grado sean proyectos productivos que, una vez aprobados por la

comunidad, podrán tener el financiamiento del fondo indígena.

- **Perfil docente**

El modelo educativo, así como la metodología didáctica requieren de un actor fundamental: el profesorado. La visión dominante tradicional y monocultural, ha reproducido profesionales que imparten conocimientos desde la misma lógica donde el profesor es “dueño” del conocimiento y por tanto, la relación es vertical y autoritaria. Casi de manera unánime los participantes manifestaron la importancia de un profesor diferente, con nuevos valores, comprometido, pero sobre todo consciente de las necesidades de las comunidades. Al respecto manifestaban que:

“(es importante) que haya maestros, catedráticos comprometidos (énfasis) para que ayuden a la conformación de esta institución “ P 1: trit sin marcadores.docx - 1:4 [que haya maestros, catedrático..] (2:2

“(es importante pensar en) la formación docente, tenemos que formar quienes van a ser nuestros docentes, a empezar capacitarlos. Nuestros sabios empiecen a decirles por donde queremos que nuestros conocimientos y nuestra universidad avance. Los docentes aprenderán pero al mismo tiempo enseñar” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:66 [la formación docente, tenemos ..] (13:13)

(Los profesores de la UNIBOL) Que permitan como individuos, como seres humanos, poder aportar desde donde nos encontremos para desarrollar nuestra Bolivia. Acá es preponderante el papel de ese profesor, ese catedrático que al impartir no solo valores, como apoyar que ese joven que quizá está entrando con ideas o como ver la vida, como es inter-intracultural, pluricultural la universidad, entonces estamos hablando de jóvenes a pesar de tener raíces guaraníes pero cambas, ya ha formado como es la vivencia con el

castellano. **P 1: trit sin marcadores.docx - 1:70 [Que permitan como individuos, ..] (14:14)**

“La selección del personal docente que vaya a esta universidad es una tarea bien minuciosa y principal. Yo he estudiado en la Normal de castellano, pero tenía catedráticos que a pesar de ser castellanos han tenido la capacidad de apoyar nuestro valor como guaraní o indígenas. Porque hay un principio universal de conducta de comportamiento. Nuestro temperamento quizá lo están viendo genéticamente, pero la conducta del ser humano se puede cambiar, porque no es inamovible es cambiante”. **P 1: trit sin marcadores.docx - 1:71 [La selección del personal doce..] (14:14)**

“Docentes comprometidos y respetuosos...” **P 1: trit sin marcadores.docx - 1:101 [Docentes comprometidos y respe..] (18:18)**

“Yo digo que la universidad debería ser manejada por unos profesionales que son bien formados pero no solamente los profesionales sino también pueden ser los sabios indígenas que saben cómo son las universidades”. **P38: Carminia Machareti.docx - 38:55 [Yo digo que la universidad “de..] (166:166)**

“El conocimiento práctico, donde el docente muestra el dominio de las técnicas ancestrales y es capaz de combinarlas con las no originarias. Debe destacar: cooperador, dinámico, inclusivo, abierto a todo tipo de ideas y propuestas, capacidad de aprender de sus alumnos y del entorno que le rodea”. **P39: Celso Padilla.docx - 39:84 [El conocimiento práctico, dond..] (156:157)**

“Yo pienso que los principios y valores que deben tener deben estar al servicio del pueblo, no solo pensar en ganar plata, y si no les pagan, no hacer tampoco. Deben sentirse orgullosos cada vez que lo inviten a desarrollar sus conocimientos. Compromiso con su pueblo guaraní. Es su obligación por ética de presentarse en cualquier asamblea y presentar alguna propuesta de tema legislativo para beneficio del pueblo” **P44: Juan.docx - 44:30 [Yo pienso que los principios y..] (226:226)**

“El docente es fundamental para la construcción de ese aprendizaje, por tanto la relación debe ser de tú a tú, debemos lograr que los puntos, puntajes sean compartidos, entre alumnos-docentes, debe ser diferente a lo convencional, se debe dar más importancia a los puntos cualitativos y no así a los números, en realidad pueden haber estudiantes que saquen cien, pero es negativo como persona, no comparte, no es sociable, en ese sentido ese alumno no nos sirve” P39: Celso Padilla.docx - 39:77 [relación entre profesores y es..] (137:138)

En definitiva, los indígenas demandan un profesorado comprometido, conocedor de la cultura y de metodologías innovadoras de enseñanza/aprendizaje y evaluación. Junto con la cuestión lingüística, este factor es otro desafío. Las comunidades han propuesto que se puede especializar a algunos profesores en universidades indígenas de los países hermanos y que ya tienen experiencia en esta “otra educación”. Es un tema pendiente en la agenda, lo importante es que es reconocido como primordial para lograr los objetivos propuestos.

Estrechamente ligada a la cuestión del profesorado, es la inserción de los sabios indígenas en la universidad, como parte del vínculo entre comunidad- universidad, como vamos a tratar de explicar a continuación.

○ *Los sabios indígenas*¹¹⁸ *en la Universidad Indígena*

Este es otro factor muy importante. En el debate de los actores, se propuso la participación activa de los sabios indígenas en el proceso de enseñanza aprendizaje. Se llegó a la conclusión de que la labor de los sabios constituye un referente insustituible para el desarrollo de los saberes y conocimientos ancestrales. Y ello se debe al aprendizaje que potencian estos actores sociales, en cuanto a su espontaneidad, pragmatismo y su constante contacto directo con la naturaleza y el cosmos, de modo que la formación profesional recibe una fuerte dosis de aquellas técnicas y estrategias de producción, conservación y estrecha vinculación y armonía con el medio ambiente o hábitat natural.

Por otro lado, se analizó que para la mentada complementariedad entre saberes y conocimientos ancestrales y científicos, los sabios indígenas se constituirían en interlocutores válidos para impulsar un modelo de formación profesional con base en los principios filosóficos y epistemológicos de los pueblos indígenas de Tierras Bajas, habida cuenta que la metodología de enseñanza que adoptan los mismos, se encuentra fuertemente sustentada en la pedagogía comunitaria; es decir, en los mismos referentes educativos que han

¹¹⁸ **Sabios indígenas:** son personas expertas en un determinado campo temático y, serán los encargados de crear el vínculo entre el saber ancestral y el occidental “*Nuestros sabios indígenas tienen que tener una participación real, porque queremos que los estudiantes se formen con la dos visiones: la indígena y universal*” (Amancio Vaca 16/02/2009).

desarrollado los pueblos indígenas para transmitir sus valores, principios, normas y formas de organización sociopolítica.

Esta intervención didáctica será paralela a la acción pedagógica que ejerzan los docentes de área o en todo caso según las necesidades o demandas que se generen desde cada una de estas áreas de formación profesional; aunque debe quedar claro que la participación de los sabios indígenas es y será siempre determinante en las áreas de filosofía y espiritualidad, político organizativa y comunitaria y, productivo territorial y ecológica.

En suma para responder a las demanda de los pueblos indígenas de Tierras Bajas se necesitan *“Profesionales que no sean formados dentro de cuatro paredes, sino, profesionales, que trabajen (...) que vayan al campo de acción, no queremos ingenieros forestales que aprenden los nombres de memoria, pero que no conocen los árboles ”* (Alejandro Alegre; 15//02/2009). Por ello se propone una metodología en la cual el estudiante tenga *relación directa con el mundo circundante*; es decir, con su contexto o comunidad, de manera que el aprendizaje y la enseñanza se desarrollen teniendo en cuenta situaciones problemáticas de su propio entorno físico y sociocultural.

(Los sabios indígenas) actualmente están a cargo las autoridades morales, simplemente los líderes definen las políticas de enseñanza, definen el contenido y define la esencia del contenido de cada materia, es importante su participación pero solo en ese nivel, en si el sabio guaraní debe orientar al docente, como debe enseñar, para lograr aprendizajes oportunos en los chicos. P39: Celso Padilla.docx - 39:81 [Será importante que los sabios..] (145:146)

Además la incorporación de sabios indígenas como docentes de la UNIBOL, no solamente sabios varones, tenemos que mirar a nuestras abuelas, a nuestras charmis (énfasis) P 1: trit sin marcadores.docx - 1:84 [Además la incorporación de sab..] (15:15

Los estudiantes al respecto señalaban que,

(Importancia que los sabios estén en la Universidad indígena) es muy importante porque uno aprende de ellos, a ellos pues nadie se las charla tenemos un buen sabio indígena que por problemas políticos se ha retirado. Claro tiene que ser importante porque los sabios saben los conocimientos por experiencia a ellos nadie les puede enseñar y cuando ellos enseñan siempre hay un respeto uno por su mayoría de edad y otro por su sabiduría a comparación de otros docentes que quiere enseñarnos algo que lo han estudiado así solamente teóricamente no hay mucha atención o no hay mucho respeto por el docente o no hay mucha seriedad en cambio viendo una persona mayor de edad y con toda la sabiduría y conocimiento que él tiene ya hemos tenido así docentes que son sabios indígenas que nos han pasado la materia de cosmovisión, tierra y territorio, historia de los pueblos indígenas y hay un aprendizaje bueno de parte del estudiante y una atención prestada que deja ganas de seguir aprendiendo más acerca de la historia. P46: Magaly.docx - 46:124 [¿Ser? importante que los sabio...] (252:254)

“(los sabios de las comunidades) Claro es importante que venga, porque hay estantes cosas que no sabemos que ellos están al tanto por ejemplo medicina y te enseña, que esto se prepara así, así es, hasta para el conocer curan ellos y eso, yendo permanentemente al campo y tener un área apropiada para él. P45: Ma. Isabel.docx - 45:61 [sabios enseñen en la UNIBOL? C...] (168:169)

...Yo digo que (es importante que los sabios enseñen en la Universidad) porque ellos igual saben harto de las historias de los pueblos indígenas porque hay muchos de nosotros que no sabemos de qué cultura al final somos...pueden enseñar toda la historia de

nuestro pueblo quienes han sido los fundadores, que hicieron, como recuperaron su territorio y así, como estudiaban ellos más antes” todo eso. P38: Carminia Machareti.docx - 38:75 [¿Será importante que los sabio..] (237:244)

En conclusión, en la formación de los estudiantes de la Universidad Indígena Guaraní, la relación/simbiosis con la comunidad es fundamental en todos los aspectos, conforme vimos en el gráfico 11.19, existe también la estrecha relación con los sabios indígenas en el proceso educativo.

- **Perfil profesional**

En concordancia con los planteamientos señalados anteriormente, ¿qué formación profesional se espera que obtenga un estudiante en la Universidad Indígena? ¿Se trata de generar un sujeto/agente de cambio?, o como manifestaron algunos líderes comunales “¿serán los guerreros de la paz y la igualdad?”. En cualquier caso, la propuesta del perfil profesional de la UNIBOL GPTB es la de formar a personas que se constituyan en agentes de la alteridad y la emancipación de los pueblos y naciones indígenas.

- **Perfil de entrada del y las estudiantes de la UNIBOL GPTB**

Si conocemos ya el perfil profesional del estudiante que queremos que se gradúe en la UNIBOL GPTB, también es necesario dar a conocer cuál debe ser el perfil del estudiante que desee ingresar en dicha Universidad. Esto es relevante habida cuenta que la elección de los jóvenes que ingresarán a la UNIBOL GPTB es una decisión de la

comunidad a la cual pertenecen, en coordinación con los sabios y las organizaciones indígenas. El joven¹¹⁹ que logre ingresar, recibe el “premio” de estar en la universidad, más aún si se trata de un régimen de internado donde tienen alimentación, equipamiento y formación sin costo alguno. Por ello, se ha discutido acerca de las características que deben tener los estudiantes elegidos. En palabras de los participantes se encuentran estas ideas expresadas a su propia manera,

“Bueno como es característica que siempre dicen no que un estudiante que entra a la UNIBOL tiene que ser bilingüe y conocer de su cultura creo que hay muchos que no pueden hablar”. P42: ENTREVISTADI.docx - 42:83 [Bueno como es característica q..] (272:272)

“Siempre tienen que ser estudiantes decididos no, identificados también no. Para mí y de que él tiene que saber recuperar y ser comprometidos no con su nueva cultura. P42: ENTREVISTADI.docx - 42:84 [Siempre tienen que ser estudia..] (274:274)

Para mi punto de vista las personas que se eligen en cada comunidad, deben ser buenos alumnos, que sean responsables, con los compañeros estudiantes. P43: Entrevistado.docx - 43:79 [Para mi punto de vista las per..] (270:270)

Solidaridad, la reciprocidad, quererse entre ellos y lo más importante el compromiso que deben tener. Porque hay algunos estudiantes que llegan están un mes miran. Para elegir un estudiante para la UNIBOL que se un alumno que realmente quiera apoyar a su comunidad, un alumno que es activo en la comunidad,

¹¹⁹ Cuando hacemos referencia al joven, al estudiante, etc., utilizamos siempre el género masculino, si bien nuestro deseo es referirnos, por igual, a ambos géneros. De ningún modo deseamos utilizar un lenguaje sexista, nada más lejos de nuestra intención, pero somos conscientes que reiterar el/la, los/las, etc., dificultaría la lectura sobremanera.

que está en las reuniones, a ellos deben elegir para que estudie en la UNIBOL. P43: Entrevistado.docx - 43:80 [Solidaridad, la reciprocidad, ..] (273:274)

Y para tener la suerte de ser seleccionado como alumno, el futuro estudiante debe conocer la lengua¹²⁰, pero además, tener unos valores y un compromiso de servicio comunitario, como puede observarse en los ejemplos de las manifestaciones anteriores, recogidas por los propios alumnos. Cada vez más confirmamos que el principio motor de la UNIBOL es el aspecto comunitario en el que se encierran valores como la ética, el compromiso de servicio y la reciprocidad, entre otros.

○ **Perfil de salida**

Si el estudiante, para ingresar en la UNIBOL con estos valores, ¿cuáles debe haber adquirido al finalizar sus estudios como profesional? En este sentido, en el proceso de construcción curricular, los líderes y sabios indígenas manifestaron que:

Van a egresar jóvenes originarios que van a ir a servir a su pueblo, verdaderos profesionales. (HDGI 003)

Nuestros jóvenes serán nuestros líderes, ya no que un gringo o un castellano nos ganaría, (MD 004)

Buenos profesionales, que sirvan a su pueblo, a sus organizaciones, que sean pueblos líderes. (HDGI 003)

¹²⁰ Es interesante consultar a este respecto, el trabajo dirigido por Aparicio Gervás (2011), en donde se recoge la importancia y repercusión que adquiere el plurilingüismo en el contexto social de América Latina.

El estudiante que salga de esta universidad tiene que tener la capacidad de poder seguir apoyando donde él trabaja. No es necesario que este solamente en su mundo guaraní, guarayo. No debe permitir que haya injusticia. Que nuestros jóvenes profesionales sean capaces de luchar para que se cumplan nuestros derechos como seres humanos, nuestros derechos como pueblos originarios. (MD 013)

Asegurar formas y mecanismos para que el estudiante adquiera las competencias y capacidades que aporten al desarrollo propio de los pueblos, en coherencia con las vocaciones productivas (M 015)

Formar personas con responsabilidad y no solamente que ejerza un profesionalismo. Tiene que ser prospectiva, que promueva la información y la investigación. Que dentro de su ámbito, esta universidad que genere su aporte. (M017)

Que reconozca la pluriculturalidad, que reconozca y respete a los pueblos indígenas. Que se conozca la propia historia de los pueblos indígenas. Tiene que dar énfasis en lo que somos, en nuestras propias autoridades, en la propia historia de los pueblos indígenas. Recuperar algunos conocimientos de nuestros abuelos, por ejemplo, la medicina tradicional. Este profesional tiene que tener valores culturales, tiene que tener valores morales, porque antes la palabra del hombre era como una piedra. Que no sea individualista, que ese profesional esté al servicio de la colectividad, que responda a las necesidades que realmente se sienten en las comunidades. Pero también que responda a la necesidad de todos, porque aquí somos una familia.

Ese profesional tiene que responder a la necesidad de la sociedad y de su pueblo en particular, que sepa compartir todo el conocimiento que aprendía en beneficio de la colectividad. tiene que ser capaz técnicamente o sea que pueda competir con los demás, que resuelva los problemas que tenemos (H 018)

Desde la Universidad se tiene que ir formando profesionales para optimizar las demandas de los sectores indígenas. Porque este proceso va muy lento, 20 años ya, justamente porque no hay

profesionales que puedan argumentar técnica y jurídicamente; por ahí es importante a partir de una experticia indígena sobre la recuperación de los territorios. Aunque no implique una línea, debe ser una competencia que necesariamente debe estar con las necesidades de los pueblos. (H 018)

El estudiante, el universitario tienen que hacer investigación, tanto como en el territorio y en lo local. Ya tenemos experiencia de que muchos profesionales salen teóricos, pero cuando van al campo a trabajar donde nosotros vivimos, somos más profesional que ellos, solo que nuestro conocimiento de nosotros no está sistematizado. Es por eso que no valoran nuestro conocimiento. Nosotros tenemos que valorar eso. (H027)

En la actual universidad queremos que los jóvenes desarrollen su competencia intelectual para el bien de la comunidad. Con una ideología a las demandas también de nuestras (M 034)

El estudiante, el universitario tienen que hacer investigación, tanto como en el territorio y en lo local. Ya tenemos experiencia de que muchos profesionales salen teóricos, pero cuando van al campo a trabajar donde nosotros vivimos, somos más profesional que ellos, solo que nuestro conocimiento de nosotros no está sistematizado (H027)

“Las carreras están bien, la formación para el pueblo guaraní, los jóvenes que se están preparándose son una esperanza que ellos se conviertan en gestores del pensamiento guaraní, en cómo recuperar la verdadera identidad del pueblo guaraní a través de la educación, el ñande reku, eso es lo fundamental, no solo estamos pensando en la comunidad solamente, sino en lo universal, como el conocimiento que tiene se va complementando con lo que es la tecnología” P47: Pedro Causari.docx - 47:12 [Las carreras están bien, la fo.] (15:15

En definitiva, la aspiración del pueblo guaraní y los actores del proceso consideran que la educación, desde el ñande reko tiene que

formar profesionales dentro sus cuatro dimensiones: el ser, el saber ser, el saber significar y el saber hacer. Además, haber adquirido una serie de valores y actitudes, que generen un profundo respeto a las autoridades comunitarias (*que se pierden cuando nuestros chicos se van a la ciudad a estudiar...*); que puedan responder a las necesidades de todos; y que, finalmente, consoliden nuestro **territorio** como parte esencial de nuestras demandas. Se hace referencia pues, al agente/actor nuevo, a un nuevo ser.

Dos años después de haber iniciado el proceso, en la configuración del espacio educativo, los estudiantes no están lejos de los sueños que esbozaron sus líderes en el momento de “construir” su Universidad. Así, en palabras de los propios estudiantes, los profesionales de la UNIBOL GPTB,

“Tienen que saber reconocer de que su profesión es algo bien productivo no y tiene que ser bien disponible no , bien solidario y responsable más que todo y social” P42: ENTREVISTADI.docx - 42:85 [Tiene que saber reconocer de q..] (276:276)

*“Bueno ser solidario, ser comprometido y honesto más que todo y sincero.
Como profesional debe mantener su legua y sus deberes para que demuestre no que es un profesional guaraní y aplicado dentro de su comunidad” P42: ENTREVISTADI.docx - 42:86 [Bueno ser solidario, ser compr..] (278:279)*

“...es importante porque Bolivia necesita de profesionales capaces que tomen liderazgo, que tomen iniciativa, organización y eso depende de nosotros de ver las cosas en realidad como es que se vive aquí en Bolivia y ser un profesional más, dedicado en su área y dedicado con una visión y misión profesional pero cultural”. P46:

Magaly.docx - 46:77 [es importante porque Bolivia n..] (143:143)

“El profesional ideal, la visión de la universidad UNIBOL en cuanto a los estudiantes es que para empezar seamos personas conscientes de que somos y estamos representando a una cultura, estamos representando a una comunidad y estamos representando a la universidad y entonces la conciencia de decir y saber que hemos estudiado de una manera becada, de una manera que en ningún otro país se está ejecutando sino solamente en este país a comparación de otros países, a que nos estén tomando en cuenta como pueblos étnicos para nosotros es de mucho valor y cuando seamos profesionales nosotros tenemos esa visión ese objetivo de ir a nuestra comunidad y implantar proyectos que sea de servicio para la comunidad”. P46: Magaly.docx - 46:130 [El profesional ideal, la visi?..] (268:268)

“Los principios y valores que nos están inculcando en este lugar, el principio de la equidad de género, la equidad de cultura, la no discriminación de ninguna cultura de ninguna índole”. P46: Magaly.docx - 46:131 [Los principios y valores que n..] (270:270)

Es interesante que los estudiantes de la Universidad se sientan comprometidos, y sus aspiraciones estén en estrecha relación con la idea que se tuvo al momento de construir la Universidad Indígena.

a.4. Bases Institucionales

Las bases institucionales, en el marco del Decreto Supremo 29664; plantean como factores fundamentales para la gestión y la reglamentación institucional, tres conceptos básicos, que hemos venido trabajando a lo largo de nuestra investigación: la descolonización o emergencia, la interculturalidad y la intraculturalidad. A este respecto, las UNIBOL serán, además (según el DS), productivas y comunitarias. Cuando se discutieron estos

aspectos, los actores unánimemente, manifestaron estar completamente de acuerdo, ratificando que el DS, responde adecuadamente al producto de sus demandas históricas y que aparecen recogidas en él, las peticiones de las naciones originarias.

En síntesis, se busca una institución enmarcada en la noción de una educación *productiva, comunitaria sustentable en el marco de la noción de tierra y territorio*, desde la visión descolonizadora (desde la inter y la intraculturalidad) y con la búsqueda de la justicia y la igualdad, hacia el mundo. De dentro hacia fuera. Del conocimiento comunitario al mundo.

Sobre todos estos aspectos, se llegaron, en resumen, a las conclusiones siguientes:

- b.** *La UNIBOL debe constituirse en una universidad modelo que trascienda e incorpore saberes y conocimientos desde la cosmovisión de los pueblos indígenas, complementándose con lo global*
- c.** *Se debe gestionar la calidad educativa en todos los niveles y áreas de desarrollo*
- d.** *La Misión – Visión debe responder a las necesidades de los pueblos indígenas*
- e.** *La finalidad de la UNIBOL debe promover el desarrollo social y económico, a nivel local, regional y nacional*
- f.** *Promover la preservación de los recursos naturales y el medio ambiente*
- g.** *Fomentar carreras productivas con componentes de investigación e innovación y gran calidad académica*

- h.** *Fomentar la participación de la comunidad en la universidad y de los estudiantes en la comunidad. Para ellos se propone crear departamentos de extensión universitaria.*

En síntesis, la propuesta del tipo de universidad que plantean es casi opuesta a la existente. Por ello, se determinó una visión enmarcada en la sostenibilidad, en una completa armonía con el medio ambiente, con las comunidades y de los hombres con las mujeres con la finalidad de promover el desarrollo social, o lo que ellos denominan “*el vivir bien*”.

- ***Misión - Visión de la UNIBOL GPTB***

La Misión y Visión de cada UNIBOL (Quechua, Aymara y Guaraní y PTB), fue construida en comisiones compuestas por miembros de cada nación. El debate y las conclusiones fueron sumamente interesantes. Por este motivo, trataremos de exponer a continuación, los resultados que alcanzaron a este respecto los guaraníes y las naciones de Tierras Bajas:

- ***Misión de la UNIBOL GPTB***

Formación de agentes/actores/sujetos con alto nivel de preparación en aspectos técnico científico con carácter intra e intercultural y plurilingüe para que respondan con pertinencia a las demandas de desarrollo social, político y productivo del Estado Plurinacional desde la visión de la descolonización.

- **Visión de la UNIBOL GPTB**

Transformación del carácter colonial del estado y de la Educación Superior, articulando los saberes y conocimientos científicos y ancestrales en función de las necesidades de desarrollo de las naciones indígenas originarias de las Tierras Bajas de Bolivia.

Como puede apreciarse, se encuentran claramente visibles los aspectos filosóficos, políticos y culturales que conforman las aspiraciones de estos pueblos. En parte reafirman lo estipulado en el DS 29664, pero añaden aspectos que atañen a los pueblos amazónicos.

- **Sobre la administración**

Sobre la gestión administrativa, los participantes sugirieron, al no querer repetir la experiencia del sistema público y privado de universidades, que,

*Que no exista la corrupción P 1: trit sin marcadores.docx - 1:3
[Que no exista la corrupción] (2:2)*

Que sea transparente P 1: trit sin marcadores.docx - 1:14 [Que sea transparente,] (3:3)

Régimen mixto con el control, fiscalización y acompañamiento de las organizaciones indígenas y educativas. La universidad pluricultural tiene que trabajar en alianza. Prever de unidades desconcentradas según vocaciones productivas territoriales. Propuestas: que los CEPOS (Comisión Educativa de los Pueblos Originarios) sean parte de la Junta Comunitaria-Universitaria para asegurar la transparencia. Sabiendo de la autodeterminación de los pueblos es que queremos ejercer ese derecho. P 1: trit sin

marcadores.docx - 1:80 [Régimen mixto con el control,..] (15:15)

Así, no solo se propuso una dirección transparente, sino también se propuso (en concordancia con DS) la participación y fiscalización de las comunidades en una instancia que denominaron “Junta Comunitaria”, como ente máximo en la toma de decisiones y que estaría conformada por las organizaciones indígenas, comunitarias, autoridades universitarias y docentes,

“La Junta Universitaria no debe dirigir, quizá la Junta Comunitaria donde todos van a participar con voz y voto. Quizá la Junta Universitaria, es más operativa; elaborara el Plan estratégico anual, pero no deberá tener la potestad de aprobar solamente esta Junta Universitaria; esto hemos observado el Artículo 9. La Junta Comunitaria Universitaria deberá ser la instancia que apruebe el plan administrativo universitario y apruebe el presupuesto. Ante un intento involuntario de centralización de las determinaciones la reglamentación deberá tomar en cuenta la autodeterminación de la gente. Queremos una gestión institucional comunitaria, participativa, eficiente, eficaz y transparente en todos sus niveles e instancias. Por ello nuestra participación debe ser incisiva y de toma de decisiones”. P 1: trit sin marcadores.docx - 1:85 [Propuestas: que los CEPOS sean..] (15:15)

“Transparencia que busque calidad educativa. 6. Tiene que tener una Misión y visión que responda a las necesidades socioculturales y lingüistas de los pueblos de Tierras Bajas” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:100 [Transparencia que busque calid..] (18:18)

“Contando con una amplia participación de los(as) estudiantes, padres de familia, con unidad y autoridades en general, en la toma de decisiones sobre el manejo de los recursos económicos y colaboración con sugerencias para el mejoramiento académico, tomando en cuenta que es una experiencia diferente a cualquier otro tipo de universidad”. P39: Celso Padilla.docx - 39:70

[administrar mejor la UNIBOL? C..] (122:123)

“Estamos de acuerdo que el Estado administre la parte legal de esta universidad, pero el resto, la parte administrativa, académica, se lo tiene que hacer en nuestro territorio y en eso estamos pujando”.
P44: Juan.docx - 44:27 [Estamos de acuerdo que el Esta..]
(173:173)

Los estudiantes consultados opinaron que la gestión directiva de la Universidad, debía ser diáfana, con flujos de comunicación abierta entre profesores, estudiantes y gestores, ya que al parecer en la práctica no está funcionando de esta manera, y; principalmente, supervisada por los mismos indígenas guaraníes:

“Yo digo que la universidad debería administrarse así con más comunicación entre alumnos porque no haya comunicación entre administración y alumnos, no hay esa comunicación y eso sería para mí que los administrativos se comuniquen más con los estudiantes. P38: Carminia Machareti.docx - 38:60 [Yo digo que la universidad deb..] (190:190)

“Yo digo que deberían administrarla los sabios indígenas porque ellos siempre saben de cómo administrar porque hay algunos administradores que entran por el interés no más. P38: Carminia Machareti.docx - 38:61 [Yo digo que “deberían administ..] (192:192)

“Para empezar deberían manejar los pueblos indígenas ahorita con lo que están de director no es guaraní es Aymara o quechua... no me acuerdo y nosotros ya hemos planteado a otro día que ese tiene que salir, porque este es del pueblo indígena... si es de este es de lengua Aymara o quechua debería estar allá trabajando no aquí, y la administrativa igual de ese sector no del sector guaraní y por lo tanto cuando nosotros pedimos algo reclamamos, nos dicen porque reclaman si ustedes no vienen a reclamar las cosas vienen a estudiar, pero no es así, si es para bien, pero tu otro hermano que

viene, tenga lo mejor que no tienen ahora” **P45: Ma. Isabel.docx - 45:42 [Para empezar deberían manejar ..] (125:125)**

“(La UNIBOL debe ser manejada) parte de los sabios que hay en las comunidades por que haya más comunicación entre los sabios y los estudiantes”. **P38: Carminia Machareti.docx - 38:62 [la comunidad debería tomar par..] (195:196)**

“Para que se lleva una buena administración de la Universidad es como te puedo decir es tengan de la parte de administración que tenga participación de los docentes alumnos y para que vean la necesidad no para que pongamos a sentar y pensar que necesidades tenemos de la Universidad así podemos decir para que se llegue a tener una buena administración dentro de la Universidad no siempre nosotros los alumnos vamos a estar dependiendo de la dirección administrativa no para que ello nos digan todo lo que nosotros hagamos pero en realidad no es así tenemos otra necesidad para que ellos nos escuchen y se llegue a tener una buena administración que nos escuchen y tener todas las peticiones que nosotros tenemos”. **P43: Entrevistado.docx - 43:59 [Para que se lleva una buena ad..] (201:201)**

“Administrativos... no ellos están según el reglamento que nosotros podemos hacer nada con ellos afuera de la instalación y está prohibido y así que no se puede, hay reglamento estudiantil y administrativos, esos reglamentos estudiantil debería aprobar nosotros, nosotros deberíamos hacer nuestro modo si esta universidad está forma parte tiene que ser como la otra universidad así como dicen ellos, pero sin embargo no es así... aja exacto pero sin embargo no es así cuando uno... uno viene ya está y nos dicen esto tiene que hacer, ustedes no tienen que alzar la voz, no tiene que reclamar ni un punto, en este inciso dice así, está prohibido no tiene derecho a reclamar ni una cosa... ah este sector de alimentación casi no voy mucho, compañero que reclaman, reclaman pero sin embargo... no siempre está, cada día y va seguir siempre nadie dice nada porque directamente entra a lista negra si va, porque siempre va, siempre va, claro tengo un compañero que está fichado2. **P45: Ma. Isabel.docx - 45:23 [Administrativos... no ellos está..] (54:54)**

“La universidad indígenas, deberían manejarlo profesionales guaraní, porque esta lucha más han sido los guaraní han tenido ese sacrificio pero los guaraní profesionales hay artos hoy en día acá siempre me quejo de eso, porque no les damos, si hay profesionales guaraníes como contadores y doctores entre otros, ellos deberían estar aquí, ellos deberían estar no los de clase alta. P50: Sayury, Daniel Bayayo.doc - 50:52 [la universidad indígenas, debe..] (181:181)

Como puede apreciarse, dos aspectos llaman la atención. Por un lado, el interés de los estudiantes de la UNIBOL para que se produzca una mayor participación estudiantil en la toma de decisiones, con flujos de comunicación eficientes y con mayor horizontalidad. Por otro lado, existe el planteamiento de que el peso administrativo recaiga en manos de indígenas guaraníes. Bien es cierto, que esta última propuesta se produce porque la coordinación académica, en el momento de la realización de nuestra investigación, se encontraba a cargo de un indígena Aymara.

Sobre el manejo de recursos y la transparencia ante la comunidad universitaria se propone:

“debería ser los informes, que tenga también los representantes tanto las organizaciones, los administrativos y alumnados, para que vaya y salga bien todo, para que nadie diga que se están malgastando en dinero”. P50: Sayury, Daniel Bayayo.doc - 50:59 [deberá ser los informes, que ..] (203:203)

“...claro como derecho tiene la administración, pero que se haga reconocer todos los gastos que se hacen dentro de la universidad”. P50: Sayury, Daniel Bayayo.doc - 50:60 [claro como derecho tiene la ad...] (205:205)

○ ***Sobre la participación comunitaria en la universidad***

La Junta Comunitaria, como máximo ente en la toma de decisiones de la universidad, no sería la única forma de participación comunitaria. Se planteó que,

“...lo administrativo debe ser una administración COMUNITARIA en todos los sentidos, en coadyuvar en los problemas que hubiera en la misma UNIBOL, en lo personal ahí hay que reencaminar el proceso. Lo comunitario debe replicarse en todos los ámbitos, en todos los problemas, en lo personal, debe ser comunitario. Lo comunitario está en coadyuvar en algún problema que hubiera en lo personal creo que ahí se debe repensar y decir este es el proceso de lo comunitario que debe estar en la Universidad, como en las comunidades, capitánias, zonas, eso debe ser la esencia, y más que eso se podría replicar la parte comunicativa, lo comunitario con la justicia comunitaria como en si la justicias del Pueblo Guaraní se vaya tomando en cuenta y no así algo que es el corazón de la Universidad, dando el paso a la gente de la U, pero siempre al lado del pueblo guaraní...” P47: Pedro Causari.docx - 47:17 [lo administrativo debe ser una..] (20:20

“Nosotros, de las comunidades tenemos que tener la lista de los estudiantes, a ver la infraestructura, hagamos una agenda de trabajo y responsabilidades. Tenemos que formar comisiones para empezar ya con nuestra participación. Esto va a ayudar el trabajo integral, el insumo necesario, el compañero Sarabia decía que voy a ir a diferentes lugares, esas tareas las tenemos que ver ahora. Porque si no nos organizamos todo el peso vamos a dejar a las autoridades”. (HDGI 008)

Entonces, se incorpora otro elemento central en la constitución de la UNIBOL, la *participación y fiscalización comunitarias* como aspectos institucionales centrales. Y la mentada participación es

sentida como una responsabilidad frente a la comunidad y las futuras generaciones,

Un compromiso para nosotros en apoyar a esta nueva casa superior, es un compromiso que todos los maestros quienes estamos en aula preparar a nuestros niños, a nuestros adolescentes MD002)

Ya es tiempo de recordarnos nosotros seguir adelante, ser los productores de cada creación de cada universidad o institución, Ya es tiempo de que nosotros seamos los protagonistas de nuestro desarrollo. (MD 004)

Los fundamentos teóricos- filosóficos -y pedagógicos que los tenemos que trabajar con nuestros sabios, para que nos den la visión y los principios. Para esto vamos a trabajar con un equipo de consultores de sabios.

Estamos (las organizaciones indígenas) viniendo a tomar decisiones y como crear una universidad acorde a nuestras necesidades, acorde a los sueños de nuestros Mburibichas (MDAMZ 014)

Ya no necesitamos portavoz, hablamos lo que sentimos y pensamos. (M 015)

Es importante corroborar, que las expresiones vertidas, aclaran enfáticamente la idea de que el proceso corresponde a los pueblos y naciones indígenas de Tierras Bajas, y por tanto, los demás actores, son mediadores que desempeñan el rol de simples “facilitadores”. Así pues, tanto el Estado como los técnicos consultores, sólo hacen lo que las comunidades les piden. En reiteradas ocasiones se repite la idea de que “nosotros somos quienes tomamos las decisiones”. Y cuando hacen mención del “todos” implica la organización interna en cada

movimiento u organización indígena que se rige por determinados usos y costumbres para la elección de sus representantes y; cuando el caso lo amerita, sus propias formas para la toma de decisiones. En todo caso, es importante añadir que uno de los mecanismos más utilizados es la búsqueda del consenso, en oposición a las formas determinadas por los regímenes democráticos basados en el voto.

Para las organizaciones indígenas, el voto es una forma de manipulación de los que detentan el poder, por ello, practican una “democracia” de consenso, con la participación, voz y voto de la comunidad, los líderes, los ancianos, etc.

- **Infraestructura**

En el DS que estipula la creación de las UNIBOL, se estableció que cada Universidad Indígena deberá construir su propia infraestructura de acuerdo a los usos y costumbres de cada pueblo indígena. Para este efecto, parte de los consultores eran arquitectos quienes tenían la misión de diseñar los campus universitarios recogiendo la cultura y los estilos propios de cada comunidad. En este sentido, parte de la discusión ha sido precisamente, la forma y ambientes con los que debía contar la Universidad. Las principales aportaciones al respecto mencionaron que:

“Cómo es la infraestructura, la responsable ya debe tener una idea, ya debe ir planificando. Trabajar en dos niveles: Una infraestructura nueva que nos va a tomar más de 6 meses, nos va a tomar un poco más. Lo que queremos es una infraestructura que

responda a las necesidades de nuestros estudiantes; no queremos solamente tener 4 aulas como estas, que después los estudiantes no tengan materiales, no tengan buen mobiliario, sino que queremos que sea laboratorio de formación para nuestros estudiante” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:45 [Cómo es la infraestructura, la..] (8:8)

“Ese ya va a ser trabajo de nosotros de cómo buscar un lugar mejor. Hay que pensar en la construcción también ya se ha destinado el presupuesto, así dice el Decreto, hay 10 Millones de dólares para empezar. Es oportuno decirles que anteriormente ya se había pensado ya, por ejemplo tenemos albañiles que tengan un lugar de trabajo, ¿no? ¿Mejor si nos presentamos no? que no vayan a buscar, que no vengan de La Paz para ocupar el cargo”. P 1: trit sin marcadores.docx - 1:51 [Ese ya va a ser trabajo de nos..] (10:10)

“No creo que será tan moderno, lo que nosotros necesitamos es espacio, que tenga todas las condiciones para poder enseñar a los jóvenes, lo más importante es que vamos a tener una infraestructura propia, lo más primordial es que la universidad, capacite y forme adecuadamente”. P39: Celso Padilla.docx - 39:69 [la UNIBOL construirá modernos ..] (120:121)

“Bueno lo que uno siempre sueña es que sea algo bien cómodo bien amplio, para el mismo objetivo de la universidad en la parte productiva y comunitario por el simple hecho de lo que es el sistema o el área geográfica. Tanto en la parte práctica como en la parte teórica que se creen sectores donde tú puedas realizar las prácticas de las siguientes materias”. P42: ENTREVISTAD1.docx - 42:64 [Bueno lo que uno siempre sueña..] (209:209)

La UNIBOL debe estar donde hay humedad, donde hay tierra buena, tierra fértil, donde hay abundancia de agua, acá no hay agua esa agua que trae no es agua potable es agua de una quebrada, no es agua potable, no es ese deberían, este es solo por historia nada más, eso y nosotros reclamamos porque tiene que venir acá la UNIBOL porque, hay tierra buena, además ocuparía en una tierra buena, para productivo. P45: Ma. Isabel.docx - 45:46

[La UNIBOL debe estar donde hay..] (135:135)

“Un edificio modelo como es un internado yo creo que debería ser amplio, debería ser mitad aula o más sería el sector del terreno donde se pueda sembrar y más cuidado agropecuario pero como le digo por el bombeo de agua para nosotros como carrera piscicultura no existe allá muy poco agua hay ósea el río precisamente deberá estar por eso yo digo que esta universidad debería estar en Camiri porque allá está el río Parapeti, porque la universidad sigue fundamentada bajo principios de la universidad UNIBOL Guaraní y entonces si o si tiene que ser en un terreno guaraní, porque los Chiquitanos quiere que se vaya para allá pero eso está difícil porque igual allá se predispone de mucha agua el terreno el terreno es apto para veterinaria, agricultura, forestal menos petróleo poco petróleo, pero para mí desde mi punto de vista esta universidad debería estar no en Kuruyuky, pero en Camiri y ya buscar un terreno grande donde se pueda hacer un internado, se puede hacer un internado bonito. P46: Magaly.docx - 46:103 [IDEALMENTE puede ser la infrae..] (198:199)

“...la infraestructura debería ser de acuerdo a las costumbres que tiene cada comunidad, que sea resaltado, ya sea en bordados que tenga el significado de guaraní” P50: Sayury, Daniel Bayayo.doc - 50:57 [la infraestructura deberá ser..] (199:199)

Tal como podemos observar, existe una preocupación por el inicio de la construcción de los predios universitarios en vista que hasta la fecha, aún no se han iniciado las obras, y los estudiantes en la actualidad, viven en estado de hacinamiento. Por otra parte, se espera que la infraestructura esté ubicada en terrenos más fértiles, pues en la zona donde actualmente se encuentra ubicada la Universidad, es un terreno árido y con gran escasez de agua.

Por último, se constata que la nueva infraestructura, deben responder,

necesariamente, a los elementos arquitectónicos propios de los pueblos indígenas de Tierras Bajas, para lo cual, insisten, es fundamental que estos profesionales sean competentes con la tarea que se les ha encomendado.

Es importante añadir que en vista del régimen de internado de estas universidades, los campus que se diseñen y edifiquen se constituirán en pequeñas ciudades universitarias “sin paredes” con el fin de evitar la división universidad-comunidad.

En conclusión, en esta segunda categoría de estudio hemos podido visualizar que para los indígenas guaraníes el análisis y reflexión de su pasado es fundamental para comprender, pero sobre todo, para *construir futuro*.

El cambio que se plantean es que en vez del *arco y la flecha* para el logro de sus reivindicaciones, tal como fue en el pasado colonial y republicano, en la actualidad, el baluarte de lucha deberá centrarse en la educación, noción que se plantearon a partir de la década de los ochenta a partir de la conformación de las diversas organizaciones indígenas. Así, la Universidad Indígena es el corolario de este proceso. Por esta razón, y tal como hemos podido observar, las bases pedagógicas, filosóficas, administrativas de la universidad están formuladas en este contexto reivindicativo.

La pregunta consecuente es el *para qué* de este proceso. La respuesta que hemos propuesto en la lectura de la percepción indígena, es que el fin de la universidad es la construcción de un sistema - mundo en el

cual todas las ideas tengan cabida, todos los colores, todas las creencias y todas las culturas en su amplia gama de manifestaciones unidas en un diálogo igualitario, como un proyecto político de transformación, creación y encuentro consigo mismos.

A este fenómeno los intelectuales del siglo XX le han puesto el nombre de *interculturalidad*, término que ha sido apropiado por los líderes indígenas y al que le han dado importantes connotaciones y principalmente, han abanderado sus actuales demandas en su búsqueda. Para ellos ahora, el logro de la mentada *interculturalidad* será pues, a través de la Universidad Indígena para la construcción de una visión plural y diferente a la existente. Con esa visión, analizamos a continuación la última categoría del trabajo de campo.

8.6. TERCERA CATEGORÍA DE ANÁLISIS: Universidad Indígena Guaraní: hacia la Interculturalidad desde la Alteridad

Esta tercera categoría de análisis responde a lo que los pueblos indígenas han denominado como *el “futuro deseado”*, el fin último de la Universidad Indígena: la construcción de una sociedad de diálogo en condiciones de igualdad. En esta perspectiva, la idea de *interculturalidad*, tal como la hemos percibido, está vinculada con la concepción de alteridad, es decir que trasciende de la mera *convivencia pacífica entre diferentes*, para posicionarse como un reconocimiento de la interculturalidad como un proceso y *proyecto que se construye desde la gente y como demanda de la subalternidad...apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y a la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas*. (Walsh, 2010, pág. 78)

En este entendido, se han sistematizado todas las intervenciones sobre la *Interculturalidad* y su aplicación/construcción en la Universidad Indígena. Al igual que hemos hecho un análisis del capítulo anterior, hemos procedido también a dividir esta categoría de análisis en dos sub-categorías o sub-dominios, que hemos definido como *“Interculturalidad en la UNIBOL GPTB”* y el *“Paradigma de Construcción del Conocimiento”*.

De igual manera, iniciaremos el análisis con una isión cuantitativa sobre el número de intervenciones con el fin de tener una primera pauta.

Sobre el interés de los guaraníes en la construcción de un conocimiento intercultural hablaremos en los siguientes epígrafes. En la gráfica siguiente podemos observar, entonces esta tendencia:

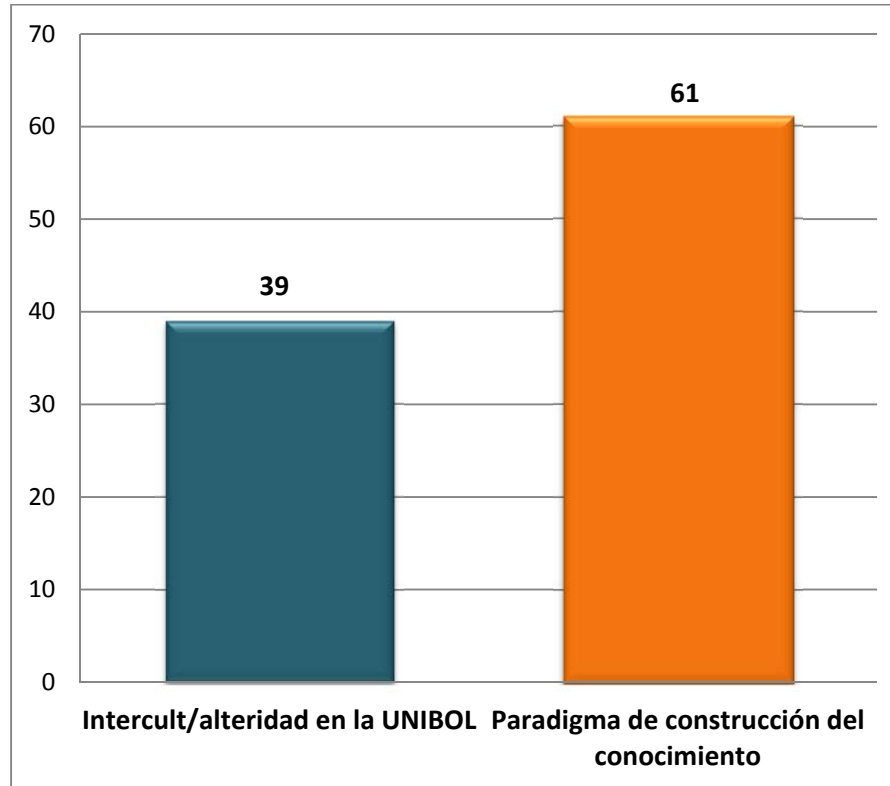


Gráfico 8.19 Número de Intervenciones en las sub Categorías de la construcción de interculturalidad desde la alteridad en la Universidad Indígena GPTB

Asimismo, para guiar la lectura, la sistematización se hará de acuerdo a los puntos señalados en el siguiente cuadro:

Cuadro 8.4. Tercera Categoría, sub categorías y dimensiones de la Identidad y alteridad en la construcción de conocimiento

| | | |
|--|--|---|
| 8.6. IDENTIDAD Y ALTERIDAD EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO | 8.6.1. La interculturalidad en la universidad indígena guaraní | <ul style="list-style-type: none"> a. Percepción sobre la interculturalidad b. La interculturalidad en la UNIBOL |
| | 8.6.2. Construcción del paradigma del conocimiento intercultural | <ul style="list-style-type: none"> a. El papel de los sabios indígenas en la construcción de conocimiento b. La complementariedad en la construcción de conocimiento intercultural c. La noción de la “Incompletencia” |

8.6.1. La interculturalidad en la universidad indígena guaraní

a. Percepción sobre la interculturalidad

La interculturalidad para los gestores de la universidad indígena, tal como adelantamos, está relacionada con la convivencia de los diferentes pero en condiciones de igualdad. De todas las intervenciones registradas, se ha podido identificar que los actores comprenden a la interculturalidad desde la idea de *proceso* y de *construcción*. Se ha planteado que la interculturalidad no tiene el

objetivo de revertir los roles dominantes/dominados, es más bien el rescate de su cultura y la complementariedad, la reciprocidad y la interdependencia con los *otros*.

El debate de la interculturalidad en el proceso de construcción curricular, ha estado ligado a lo que los indígenas denominan como *descolonización* y a lo que nosotros hemos denominado como *emergencia*. En este sentido, lo discutido sobre la descolonización debe comprenderse desde la dimensión e ideal político del término. La idea es la emancipación a través de la educación superior. Es como una ecuación en la que “*me conozco*” (Intraculturalidad) “*conozco al otro*” (Interculturalidad) y *construyo conocimiento* para la emancipación, desde lo dialógico, en igualdad de condiciones. Es un rescate del *ser y el saber* originario que entra en diálogo con otro grupo, otra cultura. Pero estas dimensiones tienen una carga ideológica. No existen grupos de “iguales” necesariamente. Los grupos son dialógicos, cambiantes y opuestos. De la oposición surge el cambio.

De esta forma, el proceso de *descolonización* supone un proceso dialógico al interior de nuestras culturas y de allí hacia las otras formas culturales. Por la dialéctica del planteamiento, la descolonización supone un proceso de lucha y confrontación a veces necesarias, pero en profundo respeto por ese “otro”, en el marco de la cultura de paz. Dentro de una institución educativa la lucha es a través de la formación de una elite pensante, transformadora, crítica y propositiva. Y en ese proceso de descolonización, comprende la recuperación la *Ñande reko* (forma de ser guaraní), el *Iva Maräei* (la Tierra sin mal) y

el *Territorio*. Estos ejes vienen a constituirse en fines y medios del proceso descolonizador para la nación guaraní.

De esta manera, se argumenta un pensamiento desde la diversidad, en sus propios términos manifestaban que:

“La interculturalidad es la convivencia con otras culturas como nosotros acá en la UNIBOL porque los compañeros son de diferentes culturas convivir lo que son de ellos y lo que son de nosotros. P38: Carminia Machareti.docx - 38:31 [La interculturalidad “es la co..] (80:80)

“Es compartir la cultura de un pueblo a otro pueblo y más que todo relacionarse tanto en este, compartir su inteligencia hasta el mito que tiene cada cultura tiene su mito, su propia creencia y forma de fiesta que hacen.” P45: Ma. Isabel.docx - 45:25 [interculturalidad? Es compartir..] (69:70)

“Es saber caminar entre la diversidad respeto a esa diversidad saber que hay una cultura quechua Aymara y respetarlo, yo creo que ese es el sentido de la interculturalidad.” P39: Celso Padilla.docx - 39:46 [la interculturalidad? Es saber..] (64:65)

“...La filosofía es trabajar con el ser, con el saber y saber hacer, trabajar la interculturalidad tiene que ver también con la capacidad de poder reconocer las potencialidades y mis limitaciones. En la medida en que yo reconozca mis limitaciones voy a poder reconocer en mí, las potencialidades” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:127 [hay que trabajar con pueblos c..] (22:22) (Super)

(En la interculturalidad) Creo que la relación a una cultura lo enriquece, el mismo hecho de que una cultura no solamente tiene el idioma si no también tiene sus costumbres sus mitos y de esa manera también poder compartir sus creencias, sus ideologías, más que todo creo que es importante relacionarse. P42: ENTREVISTAD1.docx - 42:35 [Creo que la relación a una cul..] (115:115)

Es interesante la visión de alteridad, que en su lenguaje es el intercambio. Y cuando hacemos referencia a la *alteridad* que en el sentido aristotélico, es decir, *es la diferencia*. O en el pensamiento de Platón, que se refiere a *lo que hace que cada cosa sea "otra con respecto de las demás" así como la «existencia» propia del no ser... que no puede existir en un sentido absoluto, sino sólo relacional: el no ser existe sólo en cuanto una cosa «no es» la otra; en la multiplicidad de lo que es.* (Aguilera, 2010).

En la filosofía contemporánea, en autores sobre todo como Husserl, Sartre, Merleau-Ponty y Levinas, ha desarrollado el concepto de alteridad como la presencia necesaria del otro, no sólo para la existencia y constitución del propio yo, sino sobre todo para la constitución de la intersubjetividad. (Aguilera, 2010). Y esa intersubjetividad es construida desde la necesaria presencia del otro que sugiere ese intercambio al cual hacíamos referencia,

“La interculturalidad ya es un intercambio al modo de lo que nos han enseñado a nosotros, nosotros como cultura guaraní tenemos nuestras costumbres y el compartir esas costumbres con otras costumbres por ejemplo el pueblo Mojeño no tiene la misma comida que nosotros y el pueblo Chiquitano tampoco tiene siempre hay una variación. Y esta universidad es eso es intercultural porque cada cultura tiene su costumbre”. P46: Magaly.docx - 46:57 [La interculturalidad ya es un ...] (95:95)

Es poder tener conocimientos de la otra cultura, poder compartir, confraternizar y relacionarme con la otra cultura. P42: ENTREVISTAD1.docx - 42:32 [Es poder tener conocimientos d..] (106:106)

“La interculturalidad es cuando uno empieza a expresar sus sentimientos su forma y su pensamiento con otra cultura”. **P43: Entrevistado.docx - 43:27 [La interculturalidad es cuando..] (91:91)**

Destacamos el hecho que los participantes hacen énfasis en las diferencias, *se reconocen diferentes a los otros* y en esa diferencia les parece importante compartir y conocer a *los otros* como su complemento, y no como contrarios. Así, esta relación con *los diferentes*:

“Es importante relacionarse con otras culturas porque es muy importante eso le permite sobrevivir, cuando una cultura no tiene relación con otra, se aísla y empieza a quedar en el olvido”. **P39: Celso Padilla.docx - 39:49 [es importante relacionarse con..] (70:71)**

“Es importante relacionarse con otra persona así nosotros sabemos su forma de trabajar su forma de pensar digamos y ellos como están organizados”. **P43: Entrevistado.docx - 43:30 [Es importante relacionarse con..] (98:98)**

“Sería muy fundamental y oportuno la presencia de otros pueblos, como se trata de una universidad para el pueblo no quiero que lo tomen a mal que chiquitanos, guarayos, mojeños habría que apoyarnos uno al otro...” **P 1: trit sin marcadores.docx - 1:56 [Sería muy fundamental y oportu..] (12:12)**

“... en si para enfrentar a la sociedad, a este mundo globalizador que estamos entrando, no podemos decir que no vamos a entrar, para estar dentro de la sociedad, tenemos que entrar en el mundo” **P 1: trit sin marcadores.docx - 1:143 [en si para enfrentar a la soci..] (26:26)**

Los estudiantes de la Universidad Indígena al respecto manifestaron que:

“Claro es importante, porque eso sería el aprovechamiento de la libertad porque si hubiera una ley que dijera que no se puede tener relación de ninguna índole con otra cultura entonces eso sería feo eso sería una prohibición de que no se pueda comunicar algo con otra persona y para nosotros es importante esa libertad de poder tener la oportunidad de conocerse como es tu cultura y como es mi cultura yo te cuento y vos me contás y eso es bueno”. P46: Magaly.docx - 46:61 [Claro es importante, porque es...] (109:109)

“(La relación con “otros”...) Es importante para conocer muchas cosas porque hay algunas culturas que tienen otros conocimientos más grandes y las otras culturas igual” P38: Carminia Machareti.docx - 38:34 [Es importante para conocer mu...] (90:90)

En estas participaciones dos términos sobresalen. La interculturalidad como factor de *complementariedad* en el sentido de la relación con los otros a partir del intercambio en el tipo de conocimiento. Y a través de la interculturalidad se propone lograr el establecimiento de una relación simétrica de conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios con los ajenos, fortaleciendo la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones, entre la cultura indígena originaria, y la occidental, como señala (Saavedra, 2008), este aspecto posibilita “*el diálogo de saberes entre las diferentes civilizaciones*”. Hecho que significa tender hacia la descolonización material y espiritual proyectando el proceso de enseñanza y aprendizaje en términos de la cultura de los pueblos indígenas de Tierras Bajas.

b. La interculturalidad en la UNIBOL

Desde esta perspectiva y en la construcción curricular de la Universidad Indígena la interculturalidad ocupó un destacado protagonismo, como podemos observar,

“Como la universidad, el objetivo es recuperar los valores ancestrales, creo que no solamente lo que hace la cultura guaraní sino también lo que hacen las otras comunidades, todos los idiomas y los valores y mitos que se están perdiendo, creo que es importante...” P42: ENTREVISTADI.docx - 42:36 [Como la universidad, el objeto...] (117:117)

“Esta universidad está pensada como instrumento para profundizar el proceso de cambio de descolonización; y para construir una sociedad intercultural e intracultural. Todos con igualdad para que podamos dialogar. Está pensada la Universidad como cerebro del pueblo, cerebro de su sociedad” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:260 [Esta universidad está pensada...] (42:42)

“Otro punto es el saber ser que tiene que demostrar las actitudes y valores positivos. Ese perfil de ese alumno, esa alumna para esta universidad. Por último está el saber hacer, es decir, tiene que tener una secuencia ordenada y positiva. Todo lo que he dicho es para la construcción de una Malla Curricular, para eso se necesita una comunicación intercultural. Si no hay se necesita una comunicación intercultural vamos a seguir practicando el fascismo”. P 1: trit sin marcadores.docx - 1:202 [Otro punto es el saber ser que...] (33:33)

En efecto, en la UNIBOL GPTB, se ha realizado una construcción curricular acorde a esta demanda de crear una universidad profundamente *intercultural*. En la práctica ha supuesto la inserción de prácticas de relaciones interculturales, pero además de aspectos

académicos como la enseñanza de lengua materna, la realización de ferias culturales, etc. En palabras de los actores, la *interculturalidad* al interior de la Universidad se hace, es una praxis cotidiana, en sus palabras:

“Eso mayormente aquí en la universidad se practica digamos teniendo compañeros hablando charlando como es su cultura y en eso nosotros ya practicamos como es su interculturalidad”. **P43: Entrevistado.docx - 43:28 [Eso mayormente aquí en la Univ...] (93:93)**

“Es lo que estoy haciendo con ustedes ahurita, mestizos, criollos, yo indígena. Compartir conocimientos, o en una fiesta” **P44: JUAN.docx - 44:20 [Es lo que estoy haciendo con u..] (81:81)**

(La interculturalidad se hace...) Asumiendo formas de ser de otros, por ejemplo la forma de vestir la ropa que uso no es de mi cultura pero eso no me condiciona yo puedo estar utilizando una chamarra inglesa, la interculturalidad se practica en las comunidades escuchando música de otro pueblo, haciendo danza o bailando, sin olvidar lo que es nuestro, nuestra identidad. **P39: Celso Padilla.docx - 39:47 [cómo cree que se practica la in..] (66:67)**

“Cuando se hace unos juegos recreativos cada cultura presenta su juego recreativo y es bonito y nosotros realizamos muchos y nosotros trabajamos mucho en esa área donde es la interculturalidad” **P46: Magaly.docx - 46:58 [Cuando se hace unos juegos rec...] (97:97)**

Como se puede observar, se encuentra muy arraigada la idea de la interculturalidad – praxis, pero a la vez, interculturalidad-ideal. Se puede decir que la interculturalidad es medio y fin en sí misma:

(La interculturalidad se cultiva...) Bueno de enseñar es la relación que la gente vea la convivencia aquí en la UNIBOL, por ejemplo

aquí el pueblo de Machareti ve cuando nosotros hacemos los festivales de canto, comida y todo eso y ellos ven y nos aplauden porque ellos ven la hermandad que hay el Chapaco con el Mojeño, el Chiquitano con el de Monteagudo bailando, danzando y entonces es la interculturalidad que existe y al mismo tiempo la gente aprende de que esta universidad viene de grandes valores principios y entonces ellos nos aplauden porque, porque nosotros tenemos relaciones buenas aprendemos del uno del otro y esa es una forma de enseñar a la gente de que es bueno el ser participar de la interculturalidad y al mismo tiempo de la intraculturalidad **P46: Magaly.docx - 46:116 [Bueno de enseñar es la relación..] (229:229)**

“...bueno se lo practica, demostrando lo que uno es, de donde uno viene, no sentirse inferior a otro, demostrando con mucho gusto se podría decir, que uno es de esa etnia”. **P50: Sayury, Daniel Bayayo.doc - 50:25 [bueno se lo practica, demuestra...] (93:93)**

“Dentro de la UNIBOL hay muchas culturas: están los Guarayos, están los hermanos del Beni y la relación que ellos tienen están haciendo interculturalidad” **P42: ENTREVISTAD1.docx - 42:33 [Dentro de la UNIBOL hay muchas...] (108:108)**

“Así igual como cuando salimos al campo a trabajar o a veces en la misma aula ellos nos dan un trabajo ellos dan sus opiniones y nosotros igual.” **P38: Carminia Machareti.docx - 38:32 [Así igual como “cuando salimos...] (82:82)**

Es importante aclarar que la UNIBOL fue creada inicialmente para atender a la nación guaraní, sin embargo, en el proceso de construcción curricular, los participantes líderes de organizaciones indígenas del Oriente Boliviano, reclamaron la exclusión de los demás 33 pueblos y naciones indígenas de Tierras Bajas. De ahí que la Universidad Indígena dejó de ser tan solo “Guaraní” y se añadió al

nombre “Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas”. Desde luego, este hecho ha supuesto más que una simple modificación al nombre, ha implicado la inserción de nuevas políticas educativas y administrativas.

A tres años de funcionamiento de la Universidad, existen miembros de trece nacionalidades indígenas creando un ambiente de intercambio y complementariedad, pero que también ha ocasionado problemas de tipo administrativo en el manejo, sobre todo, del tema de la enseñanza de la lengua. Este es un aspecto que amerita otra investigación en profundidad por la importancia que reviste este importante tema.

8.6.2. Paradigma de construcción del conocimiento

a. El papel de los sabios indígenas en la construcción de conocimiento

La interculturalidad como fundamento educativo era percibida por los actores como la complementariedad de saberes originarios con los universales, de esa forma se planteaba que el modelo curricular tomara en cuenta además que en la metodología didáctica las sesiones de aprendizaje estuvieran en concordancia con los saberes ancestrales. Para esto, se propuso que los profesores con conocimiento “occidental” y todos los títulos que la modernidad impone (licenciados, maestrías, doctorados), organizaran las clases en consulta con *sabios indígenas*.

Los sabios indígenas, dicen las organizaciones indígenas, deben ser elegidos por la comunidad en función de los conocimientos

ancestrales que tenga, sus valores, y su aporte a la comunidad. Entonces, las clases podrían impartirse inclusive con dos profesores, uno que da las pautas occidentales del conocimiento y el otro que les “cuenta” la vivencia comunitaria en la temática tratada. En palabras de los actores,

“Sabemos que de los sabios puede ser muy diferente con los que son los docentes los blancos pero que sin embargo para evitar problemas para poder revitalizar todos los conocimientos tiene que haber una buena coordinación de parte de los sabios de los docentes para que haiga una buena pedagogía de enseñanza en la parte social” P42: ENTREVISTADI.docx - 42:82 [Sabemos que de los sabios pued..] (268:268)

“Para recuperarlos es el bueno llegar a la comunidad hacer una investigación a los más ancianitos porque ellos saben conocen más de los antepasados que podemos recuperarlos nuestros ancestros no”. P43: Entrevistado.docx - 43:66 [Para recuperarlos es el bueno ..] (232:232)

“los sabios indígenas no ocupan brújula ni nada de eso, ellos se ubican con lo que es la natural, ellos saben que tiempo va llover donde están ubicados y los otros solo ocupan la inteligencia no está ocupando, están ocupando algún tipo de tecnología”. P50: Sayury, Daniel Bayayo.doc - 50:82 [los sabios indígenas no ocupan..] (259:259)

“(Es importante que los sabios ind’ diggenas enseñen) es importante, muy importante porque uno aprende de ellos, a ellos pues nadie se las charla tenemos un buen sabio indígena que por problemas políticos se ha retirado. Claro tiene que ser importante porque los sabios saben los conocimientos por experiencia a ellos nadie les puede enseñar y cuando ellos enseñan siempre hay un respeto uno por su mayoría de edad y otro por su sabiduría a comparación de otros docentes que quiere enseñarnos algo que lo han estudiado así solamente teóricamente no hay mucha atención o

no hay mucho respeto por el docente o no hay mucha seriedad en cambio viendo una persona mayor de edad y con toda la sabiduría y conocimiento que él tiene ya hemos tenido así docentes que son sabios indígenas que nos han pasado la materia de cosmovisión, tierra y territorio, historia de los pueblos indígenas y hay un aprendizaje bueno de parte del estudiante y una atención prestada que deja ganas de seguir aprendiendo mas acerca de la historia".
P46: Magaly.docx - 46:124 [Será importante que los sabio..] (252:254)

"(Los sabios...) Ellos enseñan como la experiencia que han vivido, ellos enseñan como realmente son las cosas nos hacen recuerdo de la cultura que somos. Ellos enseñan sobre tierra y territorio, nos enseñan sobre la historia de los pueblos como han surgido el ser reconocido ahora como tal etnia reconocida en Bolivia nos han enseñado el tipo de vida ancestral de vida que se llevaba antes de la colonización nos enseñaba nuevas formas y técnicas de desarrollar la agropecuaria los trabajos artesanales y todo eso ellos nos recuerdan como se hacían técnicas y instrumentos que ocupaban ellos.
P46: Magaly.docx - 46:125 [Ellos enseñan como la experien..] (256:257)

"De lo que es de los saberes sus conocimientos de los sabios se impartían siempre pero muy poco tiempo porque creo que para que una cultura, unas personas se identifiquen más y sepa valorar lo que es el vivir. Como guaraní creo que es importante conocer los conocimientos de un sabio y poder relacionarse y de esa manera poder ver que la persona joven tenga la visión y el pensamiento de cómo y tener una buena visión"
P42: ENTREVISTAD1.docx - 42:38 [De lo que es de los saberes su..] (126:126)

"Bueno apoyar con que haiga¹²¹ también docentes que sean aplicados originario y de esa manera que no solamente sea guaraní sino también de otras universidades que sean guaraníes los docentes y de esa manera se puede"
P42: ENTREVISTAD1.docx - 42:73

¹²¹ En la transcripción se ha respetado las palabras empleadas por los indígenas, la transcripción ha sido textual con el fin de capturar la esencia de su lengua

[Bueno apoyar con que haiga tam..] (240:240)

Siempre se ha venido pensando en la formación a través de la educación, enseñar no solo a ser profesores de aula, sino no solamente en la idea de aprender para hacer, sino que también el pensamiento es ir más allá, por eso se ha pensado en otro tipo de formación, para que los mismos guaraní entren en la sociedad, y crear el pensamiento propio, ahora este proceso se ha estado dando. P47: Pedro Causari.docx - 47:7 [Siempre se ha venido pensando ..] (5:5)

Las carreras están bien, la formación para el pueblo guaraní, los jóvenes que se están preparándose son una esperanza que ellos se conviertan en gestores del pensamiento guaraní, en cómo recuperar la verdadera identidad del pueblo guaraní a través de la educación, el ñande reku, eso es lo fundamental, no solo estamos pensando en la comunidad solamente, sino en lo universal, como el conocimiento que tiene se va complementando con lo que es la tecnología P47: Pedro Causari.docx - 47:12 [Las carreras están bien, la fo..] (15:15)

En ese sentido, esta complementariedad estaría en todas las fases del proceso educativo. Siendo las dimensiones productivas y comunitarias parte del modelo, ya que el trabajo de los estudiantes en la comunidad estaría vehiculado y supervisado por los sabios indígenas. Pero no solo eso. El momento en que el estudiante llegue a niveles de titulación, sea a nivel técnico, licenciatura o maestría, los sabios indígenas tendrán que avalar los proyectos productivos en relación a los usos y costumbres de las comunidades, y; sobre todo, velando que sean sostenibles, y que no afecten a ninguno de los elementos de la naturaleza. La armonía con la madre tierra, el cosmos y las comunidades son elementos imprescindibles.

Por otra parte, se planteaba la inserción de una didáctica desde la complementariedad a partir de nuevas prácticas en el aula, en las cuales se recuperaran las prácticas ancestrales:

“Enseñar a partir de la realidad y las necesidades de los pueblos indígenas. Practicar los valores y principios que poseen nuestros pueblos indígenas, recuperando nuestros conocimientos ancestrales.” P39: Celso Padilla.docx - 39:62 [Enseñar a partir de la realida..] (105:105)

“La enseñanza parte de tomar en cuenta nuestra realidad indígena y la no indígena, porque al combinar dichos conocimientos permite alcanzar un profesional mejor formado y con la capacidad de desenvolverse en diferentes lugares dentro y fuera de nuestro territorio” P39: Celso Padilla.docx - 39:61 [La enseñanza parte de tomar en..] (103:103)

“(Relación con los sabios) a través de ellos también se implantan los conocimientos olvidados y creo que es importante. P42: ENTREVISTAD1.docx - 42:63 [relación de la UNIBOL con los ..] (202:203)

“...la Universidad puede apoyar sabiendo una entrevista a las comunidades y compartiendo digamos a ir a una comunidad y compartir los pensamiento los pensamientos las ideas para que así podamos recuperar por los pasados que tenemos” P43: Entrevistado.docx - 43:67 [Claro que la Universidad puede..] (234:234)

“Se puede aprovechar que ingrese al aula que le den un tiempo adecuado para que cuenten su experiencia para ver en que podemos mejorar” P43: Entrevistado.docx - 43:77 [Se puede aprovechar que ingres..] (263:263)

“Digamos la enseñanza de los sabios es más que todo te enseña lo que es la experiencia que ellos viven, mientras un docente que es del

*Karai*¹²² te dice esto, esto , esto y no ve tu necesidad en cambio un docente sabio guaraní te dice, esto vamos hacer y ellos te entienden la necesidad que uno tiene”. **P43: Entrevistado.docx - 43:78 [Digamos la enseñanza de los sa..] (266:266)**

“...El hermano Román nos ha hablado de que tenemos que crear una forma de pensar, una forma de educar desde nosotros, aunque lo nuestro ya está muy contaminado hay que empezar por descontaminar, crear, escribir nosotros nuestra propia historia con nuestra propia participación”. **P 1: trit sin marcadores.docx - 1:178 [La Universidad Indígena Bolivia..] (31:31)**

“También subrayar lo que decía el hermano Román, tenemos que construir confianza entre nosotros, porque si no nos vamos a estancar, decía el, en pequeños detalles que nos van a permitir mirar cómo somos. Mirar más allá, sino vamos a estar aquí. Decía además Román que con la Universidad tenemos la oportunidad de construir lo nuestro y vemos un horizonte, nuestra lucha ya no es con flecha sino con ideas...es decir con cualquier conocimiento” **P 1: trit sin marcadores.docx - 1:180 [También subrayar lo que decía ..] (31:31)**

“Finalmente como pensar una universidad que tenga identidad pero también universalidad. No se trata de que nosotros nos autoexcluyamos y también estemos en contacto con los conocimientos que se producen en otras partes del globo terráqueo” **P 1: trit sin marcadores.docx - 1:186 [Finalmente como pensar una uni..] (31:31)**

“Tenemos que ir perfeccionando nuestro sistema de relaciones, nuestro sistema democrático, la forma como se van tomando decisiones. Recuerden que tenemos que dar lecciones al mundo. **P 1: trit sin marcadores.docx - 1:241 [Tenemos que ir perfeccionando ..] (37:37)**

En esta última intervención, nos llama la atención que se enfatice en

¹²² “Karai” es el nombre que los guaraníes le dan a los blancos

el “sistema de relaciones”, de la nación guaraní hacia su entorno, para *dar lecciones al mundo*...Es una visión de valorización de lo que tienen y que puede ser compartido con los *otros*, y más allá del compartir, *complementar* sus conocimientos.

b. La complementariedad en la construcción de conocimiento intercultural

La mentada complementariedad a la que hacíamos mención en el epígrafe anterior, implica la construcción del conocimiento desde una perspectiva epistémica también intercultural, en un diálogo con los *otros*. Es importante enfatizar este aspecto puesto que una de las críticas que se hicieron en el momento de la inauguración de las Universidades Indígenas, era que estas serían “guetos” cerrados para indígenas. Nada más falso, o al menos, no es como se plantea en el imaginario de los guaraníes. Ellos al contrario, indicaron una apertura de la comunidad al mundo, del mundo a la comunidad,

“Queremos una Universidad modelo no solo a nivel local o nacional, sino internacional. Que incorpore los contenidos partiendo de su cosmovisión pero en complementariedad con lo universal, es decir va a partir de lo nuestro pero complementándose con todos los conocimientos universales. Tiene que ser una universidad que recupera la calidad mediante el estudio, para que los profesionales puedan” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:99 [Queremos una Universidad model..] (18:18)

“(Una universidad descolonizadora...) Que su proceso de enseñanza- aprendizaje tome Y este basado en las experiencias propias de nuestras culturas nativas, sin que ello signifique incorporar otras prácticas científicas externas que lo fortalezcan”. P39: Celso Padilla.docx - 39:64 [una universidad descolonizador..]

(108:109)

En términos gráficos se puede visualizar esta relación conocimiento indígena/occidental; local/global:

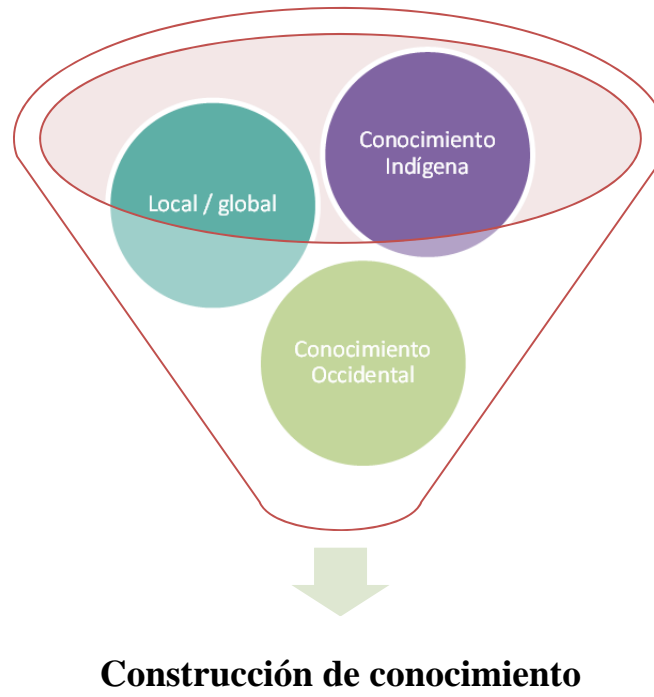


Gráfico 8. 20 La Complementariedad en la construcción del conocimiento

En esta perspectiva, se plantea la complementariedad a través del diálogo/coordinación en el proceso de enseñanza – aprendizaje:

“(Una universidad descolonizadora...) Que su proceso de enseñanza- aprendizaje tome Y este basado en las experiencias propias de nuestras culturas nativas, sin que ello signifique incorporar otras prácticas científicas externas que lo fortalezcan”.

**P39: Celso Padilla.docx - 39:64 [una universidad descolonizador..]
(108:109)**

“Esta universidad va a ser trilingüe, por ejemplo el castellano nos va a permitir comunicarnos con otras culturas, ya sea los chiquitanos con los ayoreos, etc. La pregunta que hizo el hermano anterior, ya lo vamos a ir trabajando”. P 1: trit sin marcadores.docx - 1:263 [Esta universidad va a ser tril..] (42:42)

“Las carreras están bien, la formación para el pueblo guaraní, los jóvenes que se están preparándose son una esperanza que ellos se conviertan en gestores del pensamiento guaraní, en cómo recuperar la verdadera identidad del pueblo guaraní a través de la educación, el ñande reku, eso es lo fundamental, no solo estamos pensando en la comunidad solamente, sino en lo universal, como el conocimiento que tiene se va complementando con lo que es la tecnología” P47: Pedro Causari.docx - 47:12 [Las carreras est?n bien, la fo..] (15:15)

“Finalmente como pensar una universidad que tenga identidad pero también universalidad. No se trata de que nosotros nos autoexcluyamos y también estemos en contacto con los conocimientos que se producen en otras partes del globo terráqueo.” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:186 [Finalmente como pensar una uni..] (31:31)

“Sabemos que de los sabios puede ser muy diferente con los que son los docentes los blancos pero que sin embargo para evitar problemas para poder revitalizar todos los conocimientos tiene que haber una buena coordinación de parte de los sabios de los docentes para que haiga una buena pedagogía de enseñanza en la parte social” P42: ENTREVISTAD1.docx - 42:82 [Sabemos que de los sabios pued..] (268:268)

“Queremos que se imparta desde nuestra propia Historia, desde nuestra propia forma de sentir y pensar, desde la complementariedad. Hay que utilizar los términos más adecuados para nuestra gente que viene de las distintas comunidades podamos

entender.” P 1: trit sin marcadores.docx - 1:246 [Queremos que se imparta desde ..] (38:38)

c. La noción de la “Incompletencia”

La complementariedad ampliamente debatida, nos conduce a un planteamiento muy interesante: el de la incompletencia. Es una expresión que ha salido en las discusiones y debates sobre los temas curriculares. El sentido del término proviene de la cosmovisión de la interconexión que existe entre todos los componentes del universo (que ellos prefieren denominar *pluriverso*) desde la lógica que *todo tiene vida* y que cada componente existe en relación al todo. No existen elementos aislados. Nada es completo en aislamiento. El todo se comprende desde la interconexión. (Ampuero, 2011)

Esta perspectiva tiene una visión que va de lo micro hacia el cosmos. En el interior de cada elemento de la naturaleza, existen partículas que existen en función de su interconexión. En el ser humano, desde la óptica occidental, más allá de ese universo microscópico está la tan mentada separación que las lógicas tradicionales desde la entronización de la ciencia apartada de lo metafísico, realizaron entre razón/emoción/intuición/sentimientos. Sin embargo, en la visión indígena, el ser humano no puede actuar solo con uno de estos componentes porque estaría *incompleto*. Por ello, en la producción del conocimiento, afirman, no puede primar solo la razón, sino que debe interactuar con las emociones, la intuición, la creatividad, la espiritualidad. Decían ellos que debe existir una interacción entre el corazón y la cabeza, separados; afirman, la realidad se ve deformada.

El conocimiento no puede construirse solo con una mirada, necesita “completarse” con la mirada de los *otros*.

Más allá del ser y de las múltiples relaciones que se dan a nivel intrínseco, se encuentra que el varón y mujer por sí mismos, están *incompletos*. Cada varón, cada mujer necesita de su “par” para que en la *complementariedad* de miradas se tengan una realidad polifacética. Por ello, cuando se estaban redactando los estatutos de la Universidad Indígena, muchos líderes proponían que el rector o la rectora¹²³, no podían dirigir solos la universidad, que los cargos debían ser otorgados a una pareja establecida para que ambos puedan comprender la realidad desde las dos *miradas*. Esto finalmente tuvo que ser desechado en virtud de que las políticas de contratación no incluyen el pago adicional a la *pareja*.

Ahora bien, la pareja, la familia, son en tanto que viven por y para la *comunidad*. La vida comunitaria pone de manifiesto profundas formas de comunicación, interrelación, ayuda mutua. La comunidad trasciende al individuo. El interés comunitario está antes del individual. Y la *comunidad* puede ir hacia adelante en tanto se organiza con otras comunidades, de ahí la importancia de las organizaciones indígenas, que hoy por hoy han logrado grandes reivindicaciones no solo en el ámbito educativo, sino en importantes decisiones de estado.

¹²³ Ver Anexo 4 en el CD correspondiente a los estatutos de la UNIBOL GPTB

En el caso de Bolivia, por ejemplo, la elaboración del Nuevo texto Constitucional que conllevó a la refundación del estado, convirtiendo a la República de Bolivia como un Estado Plurinacional, con pleno reconocimiento de la visión indígena y más recientemente, se ha logrado suspender la construcción de una carretera que hubiera provocado una crisis ambiental enorme al atravesar una de las más grandes y hermosas riquezas naturales del país, con todas las secuelas para los habitantes y comunidades indígenas de ese territorio denominado TIPNIS¹²⁴.

Esta era la visión de *red*. Es fundamental porque implica la vida misma. Por ello, se discutió mucho el tema de la *complementariedad* en la certeza que *somos* en conexión con los demás porque solos o aislados estamos/somos incompletos. De ahí la idea de la *incompletencia* como principio filosófico indígena.

En palabras de los actores:

“(La Universidad Indígena) No debe ser cerrada, debe estar abierta a los cambios estructurales de la nación, a los cambios sociales y de intercambiar conocimientos con otras universidades

¹²⁴ El Territorio Indígena y Parque Nacional Isiboro-Secure (TIPNIS) es un Parque Nacional y declarado Territorio Indígena. Tiene aproximadamente 1.236.296 ha (12.363 km²). Une a dos departamentos, Beni y Cochabamba. La propuesta del presidente era vincular a estos dos departamentos a través de una vía caminera que afectaba a 60 Km. Del TPNIS. La férrea oposición y la marcha indígena de los pueblos de tierras bajas han logrado que se suspenda el proyecto, pero además, que sea declarado como un territorio *intangibile*. A la fecha (septiembre de 2012) todavía sigue siendo un tema de debate nacional y se está llevando una consulta a los tres pueblos indígenas que habitan la zona.

estatales y privadas e inclusive extranjeras”. **P44: JUAN.docx - 44:26 [¿Cómo crees que debe ser una u...] (140:141)**

*“No tenemos herramientas para la investigación, la sistematización, para la publicación y esa oportunidad se llama la UNIBOL. La universidad debería ser de primero, primero, primerísimo nivel (énfasis), laboratorios, infraestructura. Ahí se va la idea de complementariedad, donde tiene que ponerse la balanza del equilibrio, en conjugación o la acción o la dinamización con la complementariedad. Saberse indígena y saber de otras culturas. Tecnología indígena pero también otras tecnologías. Lo importante es el equilibrio y la complementariedad”. **P 1: trit sin marcadores.docx - 1:242 [No tenemos herramientas para l.] (37:37)***

*“En el marco de la ciencia y la tecnología es importante o sino en la cooperación social para el desarrollo de las comunidades en el marco del respeto y del sentido bueno de colaboración, es bueno”. **P44: JUAN.docx - 44:21 [En el marco de la ciencia y la..] (91:91)***

El planteamiento está haciendo referencia pues, a la construcción intercultural de conocimiento, en el cual se confirmaba la necesidad del mundo para entenderse a sí mismos, se requiere de la tecnología, se requiere lo avanzado y conocido por otros culturas. Una indígena de la zona andina afirmaba al respecto, *“no sé porque piensan que porque somos indígenas no podemos o no debemos usar las tecnologías como la computadora y los teléfonos celulares...en mi comunidad ya llega el internet y nuestros hijos están aprendiendo, ¿Qué tiene de malo?”*¹²⁵

En definitiva, hemos podido comprender la relación planeada al

¹²⁵ Diario de campo de la investigadora. Notas del 22 de diciembre de 2008

principio de la investigación: identidad (intraculturalidad) – emergencia/empoderamiento (descolonización) – alteridad (interculturalidad). Podemos afirmar que la universidad indígena ha sido un producto de un proceso de empoderamiento indígena que tiene como medio y fin la interculturalidad como base fundamental.

Visto así, se planteó como eje fundamental en la educación universitaria la construcción de conocimiento desde la complementariedad, noción que va más allá de una simple “relación” entre diferentes. Se está haciendo referencia a un verdadero diálogo de saberes que trasciende una educación bilingüe para constituir un espacio educativo donde se construyan valores y se potencie una sociedad verdaderamente intercultural, donde todas las formas civilizatorias estén planteándose y cimentando condiciones económicas, políticas, sociales, culturales y lingüísticas en función de criterios de igualdad y diálogo.

Como hemos podido observar, se ha hecho un constructo teórico en base a las diversas participaciones de los indígenas. Un término controvertido que ellos utilizan como central en la discusión de las bases pedagógicas y políticas de la educación es el de *descolonización*, al que nosotros le hemos dado la denominación de *emergencia* en el doble sentido de proceso histórico y también de empoderamiento indígena.

Los mismos participantes muchas veces se sentían confundidos por los términos que algunos usaban, así en una de las sesiones una mujer

guaraya manifestó “*no entiendo nada cuando me hablan de currículum o no sé qué...ni de bases pedagógicas, a veces hasta me enredan, lo que quiero decir clarito (con claridad) es que ojalá se haga una universidad donde puedan ir mis hijos a aprender de nuestras culturas y a servir a la comunidad, a esto pónganle el nombre que quieran...*” A estas intervenciones se le fue poniendo nombre y comparando con modelos existentes. Fruto de ello es el modelo que se sugiere en el apartado de las conclusiones, que de ninguna manera es una “receta”, sino una forma de sistematizar para comprender el proceso seguido en la construcción curricular y la forma de *soñar* una universidad indígena.

Una investigación posterior dará cuenta sobre los resultados obtenidos, es decir, ¿en qué medida la UNIBOL GPTB está plasmando la educación que se ha planteado? A casi tres años de funcionamiento, un proceso evaluativo en ese sentido, sería de gran valía.



BLOQUE V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES FINALES

CAPÍTULO NOVENO

CONCLUSIONES Y APORTACIONES FINALES

Al inicio de la presente investigación nos formulamos el siguiente interrogante, a modo de hipótesis *¿De qué manera los actores indígenas de la Universidad Indígena Boliviana Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa” conciben la universidad indígena, a partir de la interacción entre identidad y alteridad en el proceso de construcción curricular y del espacio educativo, desde los conceptos complementarios de saberes, que emanan de la intraculturalidad, la interculturalidad, lo productivo y lo comunitario?*

Este problema, así planteado sugiere la sistematización e interpretación de la percepción que tienen los indígenas guaraníes sobre la Universidad Indígena. Ello ha implicado la construcción de un modelo de proceso curricular sustentado sobre las opiniones vertidas por los propios actores. En este sentido, cabría destacar el importante peso específico del significado del concepto

"Interculturalidad" en el despertar de la Educación Superior de numerosas comunidades indígenas de América Latina.

Asimismo, se plantearon como objetivo general el de comprender *la interacción entre la identidad y la alteridad en el proceso de construcción de la UNIBOL GPTB. Proceso que debe partir de la concepción de los principales actores indígenas (líderes indígenas, sabios, comunidades, profesores y estudiantes) y en la aplicación que hacen de estos conceptos en el espacio educativo, a partir de la complementariedad de saberes desde la intraculturalidad, la intercultural, la dimensión productiva y la comunitaria.*

El problema de investigación, así como el objetivo general planteado, nos conducen a una relación entre identidad y alteridad. Como respuesta, hemos planteado el continuum entre estas nociones. Ambas se encuentran imbricadas en la construcción de la Universidad. Una lleva a la otra, tal como hemos podido deducir del sentido identitario y socio histórico de la nación guaraní. En términos gráficos, podemos visualizarlo a través del esquema siguiente:

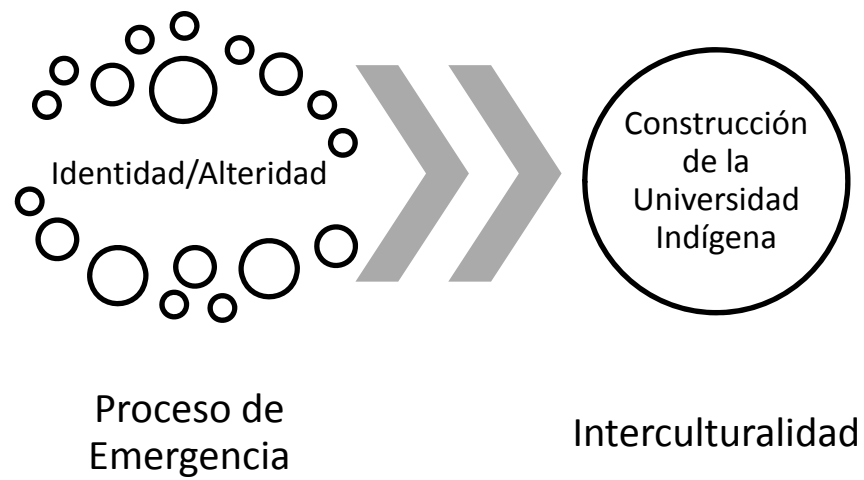


Gráfico 9.1 Relación entre Identidad y Alteridad

Así, lo identitario es el paso previo para la construcción de la interculturalidad. Sobre esta base se ha construido la sistematización del trabajo de campo. Ahora bien, para destacar los principales hallazgos, nos guiaremos por lo establecido en los objetivos específicos planteados al inicio de la investigación,

- ***Contextualización socio histórica de la nación Guaraní***

La Universidad Indígena Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas, “Apiaguaiki Tüpa”, está ubicada en la región del Chaco boliviano y atiende principalmente al alumnado guaraní. Está conformada por un crisol étnico muy variado y heterogéneo, conformado por población originaria guaraní, weenhayek, tapieté, quechua, aymara, además de población criolla y mestiza. Además, debemos contar también con un

singular grupo de población "menonita", formada por campesinos agricultores europeos llegados a Bolivia en la década de los sesenta. Dada esta diversidad cultural, la Universidad se denomina en la actualidad como guaraní y de *Pueblos de Tierras Bajas*, con el fin de formar académicamente a la población de las 33 naciones y pueblos indígenas que habitan esa región.

Como todos conocemos, los guaraníes (principal origen de los estudiantes de la universidad), se afincaron en estas tierras varios siglos antes de la llegada de los españoles. Se han caracterizado, a lo largo de la historia, por ser un pueblo guerrero que ha defendido su territorio durante muchos siglos, contra la corona española en principio y contra los hacendados latifundistas después, quienes finalmente, con alianzas estratégicas gubernamentales, han ido consiguiendo someterles, hasta la primera mitad de siglo XX.

La reorganización de los pueblos de Tierras Bajas a partir de la creación de la Central Indígena del Oriente Boliviano (CIDOB) y la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), ha permitido reanimar su espíritu de lucha, logrando la recuperación de gran parte de sus Tierras Comunitarias de Origen (TCOs).

Frente a la diversidad étnica cultural, la región boliviana del Chaco (que ocupa el 15% del territorio nacional), es una zona de clima árido y seco que, sin embargo, no afecta a su gran biodiversidad, considerada como uno de los reservorios más ricos de plantas comestibles y medicinales del país. Este es, en definitiva, el territorio

originario de los guaraníes, en el que han conseguido adaptarse de una forma ecológicamente sostenible y por el que siempre han luchado.

Sin embargo, esta riqueza ecológica, no llega a las poblaciones rurales. Los índices de Desarrollo Humano aparecen bajos o muy bajos, por el contexto nacional de gran desigualdad social. Macharetí, localidad donde se encuentra ubicada la universidad, es una de las más pobres y de mayor desigualdad de Bolivia. Por lo que, Macharetí y Boyuibe son municipios con una pobreza moderada que sobrepasa el 50% de la población.

Estas cifras, unidas a las elevadas tasas de fecundidad y mortalidad infantil, como ya hemos señalado en el capítulo correspondiente, nos demuestra que nos encontramos frente a segmentos poblacionales con baja calidad de vida, baja densidad poblacional, carencia de recursos naturales de subsistencia y escasos servicios básicos de necesidad elemental: salud, luz y agua potable.

A esta situación se añade la existencia, hasta el día de hoy, de familias en lo que hemos definido como "cautiverio", es decir, sometidas por los hacendados, y en donde el gobierno de la nación (como consecuencia de la presión que sufre de los grupos de terratenientes, amparados por las élites de poder de la región), aún no ha podido aún intervenir.

Pero frente a esta situación de desigualdad social, la actividad económica de la región, potenciada exponencialmente por el sector de los hidrocarburos (no olvidemos que en el Chaco se encuentra uno de

los reservorios de gas más importantes del país y del mundo), y con una importante riqueza en los sectores ganadero, de pesca y forestal, hace de esta eco-región un espacio importante para proyecciones futuras, donde la educación es parte fundamental que condiciona el desarrollo y el progreso de la zona.

Finalmente, queremos destacar también, que el 5% de los recursos obtenidos por concepto de los Impuestos Directos de los Hidrocarburos (IDH), se ha destinado para el Desarrollo del Fondo Indígena. No olvidemos que, gracias a estos recursos, se financia la Universidad Indígena, objeto de nuestra investigación.

La Universidad Indígena, oferta en la actualidad cinco titulaciones: piscicultura, ingeniería forestal, ingeniería petrolera y la carrera de veterinaria y zootecnia. Los principios y objetivos básicos que cimentan su filosofía y, en definitiva, su razón de ser, se fundamentan en el desarrollo de la región a partir de la formación en titulaciones universitarias de carácter técnico, que estimulen la creación y elaboración de proyectos científicos y productivos de gestión comunitaria.

Como se ha podido observar a lo largo de nuestra investigación, a excepción de la industria del gas y del petróleo, los otros sectores de la economía, se encuentran aún poco desarrollados, lo que origina que ciertas comunidades del Chaco (por no decir en su mayoría), viven aún en situaciones de pobreza. Pobreza que espera mitigarse con los técnicos formados en las diferentes titulaciones que se imparten en la

universidad. De ahí la importancia en remarcar el carácter productivo y comunitario que emana, necesariamente, de la universidad.

- ***Componentes institucionales, sociales, políticos y pedagógicos del modelo educativo ideal para los indígenas guaraníes en la Universidad Indígena.***

A partir de las intervenciones vertidas por los diferentes sujetos/actores de la investigación y como resultado de la reflexión durante el proceso de construcción curricular y la construcción del espacio educativo, se han identificado los principios y componentes socio pedagógicos de los indígenas guaraníes los mismos que han sido sistematizados en el Modelo Socio Educativo al que hemos denominado ***Proceso de Aprendizaje, Enseñanza - Intercultural, Productiva y Comunitaria***, y que de aquí en adelante se abreviará como ***Modelo Curricular PAE – IPC***.

Para la comprensión de la propuesta, se han sistematizado cuatro factores que en las diversas participaciones han sobresalido. Los fundamentos Institucionales, los Fundamentos sociales y Políticos, los Principios Pedagógicos y los actores del proceso educativo, tal como pasamos a sistematizar en el cuadro que presentamos a continuación.

Tabla 9.1. Características del Modelo Curricular PAE – IPC

| Fundamentos Institucionales | Fundamentos Social y política | Principios pedagógicos | Actores |
|--|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Es libre, pero no autónoma porque depende de la comunidad de la cual es parte, protagonista y servidora. • Es intra e intercultural • Es creada por mandato de la comunidad. • Es comunitaria, productiva y emancipadora. • Estructura administrativa democrática, horizontal y relacionada con la comunidad • Integradora. • Gratuita, de libre acceso • Integración universidad – comunidad y estos con el Estado. • Equidad y justicia social, convivencia armónica con todas las culturas. • La interculturalidad es medio y fin en sí misma. | <ul style="list-style-type: none"> • Lucha en contra de la educación mono cultural establecida desde la época colonial y que tiene como fin la reproducción de las elites de poder a través de un proceso de aculturación y etnocidio. • Rescate /revalorización del conocimiento originario de las naciones indígenas como parte de la reivindicación social de la lucha de nuestros pueblos a través de procesos educativos en lengua originaria. • Necesidad nacional de emancipación de los pueblos indígenas • Rescate del fundamento comunitario, como núcleo social de interacción basada en la reciprocidad. • Es creada para enfrentar las condiciones de pobreza, marginación y sometimiento. | <ul style="list-style-type: none"> • Educación para la emancipación. • El Ñande reko desde las tres dimensiones: ser, saber ser, saber significar y saber hacer • Preservación de la vida en todas sus dimensiones, con un profundo respeto al ser humano, a la naturaleza, al cosmos. • Aceptación de la pluralidad de visiones. • Cultura de paz. • Busca las formas para generar el buen vivir no solo de un grupo privilegiado, sino de la comunidad, la región y el país. • Formar para la producción crítica de conocimientos y no solo como “consumidores” de conocimiento. • Proceso de aprendizaje /enseñanza /evaluación desde una práctica pedagógica liberadora y concientizadora. | <ul style="list-style-type: none"> • Fundacionales: la comunidad, las organizaciones indígenas. • Constructores: comunidad, líderes indígenas, sabios indígenas, técnicos con conocimiento “occidental”. |

Fuente: elaboración propia en base a revisión documental y las propuestas de los actores del proceso de construcción curricular

Interesa puntualizar respecto al cuadro anterior, la importancia de las *dimensiones intra e intercultural; comunitaria, productiva;* como bases que sustentan el andamiaje de la propuesta. Es una visión ideológica de emancipación de los pueblos y naciones indígenas. En definitiva, y tal como planteamos, a manera de hipótesis, la Universidad Indígena vendría a constituirse en el pilar fundamental de recuperación identitaria para la construcción de las relaciones interculturales. En otras palabras, la Interculturalidad se visualiza como medio y fin en sí misma.

- ***Proceso de Construcción curricular desde el Modelo Curricular PAE – IPC***

En función del cuadro 9.2, el proceso de construcción curricular del Modelo Curricular PAE - IPC tendría las siguientes características:

- Se fundamenta en las demandas políticas, educativas y territoriales de los pueblos y naciones indígenas; en su contexto político, social, comunitario y educativo.
- Las organizaciones indígenas definirán los actores involucrados en el proceso de construcción curricular.
- Dialógica entre los diversos actores. Se plantea una construcción a través de la interacción entre los diversos sujetos, (comunidad – técnicos – sabios indígenas – movimientos sociales- Estado) de manera horizontal en complementariedad de saberes.
- Autonomía plena en la toma de decisiones donde participarán los actores involucrados en diálogo permanente con la comunidad para la concreción curricular.

- Seguimiento de la comunidad durante el proceso de construcción de los objetivos, contenidos y competencias para asegurar que sean acordes a sus demandas.
- Autonomía presupuestaria, el estado como mediador para el desembolso de fondos indígenas en función fiscalizadora, no decisoria.
- Validación final de la construcción curricular por parte de los diversos actores involucrados en el proceso.

De esta forma, se ha podido seguir el desarrollo del mismo, acorde a las fases que se consideraron relevantes y; que necesariamente, son producto del diálogo entre los actores involucrados. Tal como se vio en el cuadro 8.5 los actores que participaron del proceso fueron los *Fundacionales* (comunidad, organizaciones indígenas), los actores *Constructores*: (comunidad, líderes indígenas, sabios indígenas, técnicos con conocimiento “occidental”) y los actores de *Concreción*, (el Estado a través de leyes, normativas, reglamentos, Decretos y las Organizaciones Indígenas y Comunitarias para la toma de decisiones administrativas).

A su vez, indicamos las siguientes fases para el modelo PAE – IPC:

a. *Proceso socio histórico previo.*

A diferencia de una institución educativa tradicional – moderna que nace por la necesidad de satisfacer demandas de mercado en beneficio económico de grupos de poder, la formación descolonizadora nace

con el objetivo de servir a comunidades específicas. Por ello, es parte del proceso de construcción curricular porque la definición de contenidos y metodología didáctica debió ceñirse a estas demandas y características determinadas en base al diálogo con los diversos actores. Nace del diálogo y de las reivindicaciones de los pueblos y naciones indígenas y que deberá estar ligado a los aspectos fundacionales de la institución educativa en la sustentación legal de parte del gobierno.

En este sentido, la concreción de este aspecto debe estar acompañada por la consecución de Políticas de Estado a favor de la educación emancipadora y esto debe concretarse con licencias de funcionamiento con la definición de los aspectos administrativos, económicos y de plena autonomía de los movimientos indígenas para el manejo de estas universidades. Pero esto tenía que estar debidamente reglamentado.

b. *Diagnóstico de necesidades.*

Esta fase fue fundamental para la concreción del currículo y debió crearse a partir del diálogo entre los actores y tomando en cuenta la cosmovisión, cultura, historia, demandas de la naciones indígenas y necesidades socio económicas acordes a las comunidades a las cuales responde, teniendo como base del modelo del currículo PAE – IPC que está fundamentado en el aspecto productivo – comunitario. Por ello, el análisis de la situación geográfica, la noción de sostenibilidad y los aspectos culturales en relación a las formas productivas fueron fundamentales en esta fase. También se contemplaron los aspectos

lingüísticos acorde a las comunidades circundantes de la universidad y sus principios filosóficos.

c. *Construcción de las bases institucionales.*

En esta fase se construyeron las bases institucionales, en relación a la definición sobre el tipo de administración que regirá la universidad, la misión, visión y los objetivos acorde a los planteamientos de los actores involucrados.

d. *Construcción de las bases pedagógicas.*

Fue un aspecto central porque se gestaron los fundamentos educativos, la metodología didáctica que se empleará y que estará acorde a los principios productivos, comunitarios, donde el centro del proceso es el aprendizaje y el principal actor es el estudiante y donde la construcción del conocimiento se realiza a través del diálogo occidental – originario basado en prácticas comunitarias.

e. *Validación.*

Una vez construidas las diferentes partes del currículo, los actores analizaron el resultado desde una perspectiva global en función de velar que el discurso emanado en las diversas fases del proceso de construcción curricular, hubiera sido debidamente sistematizado. Fue una fase de reflexión de los resultados del diálogo, de una mirada integral y holista.

De manera gráfica, lo anterior se puede sistematizar en la siguiente Gráfico:

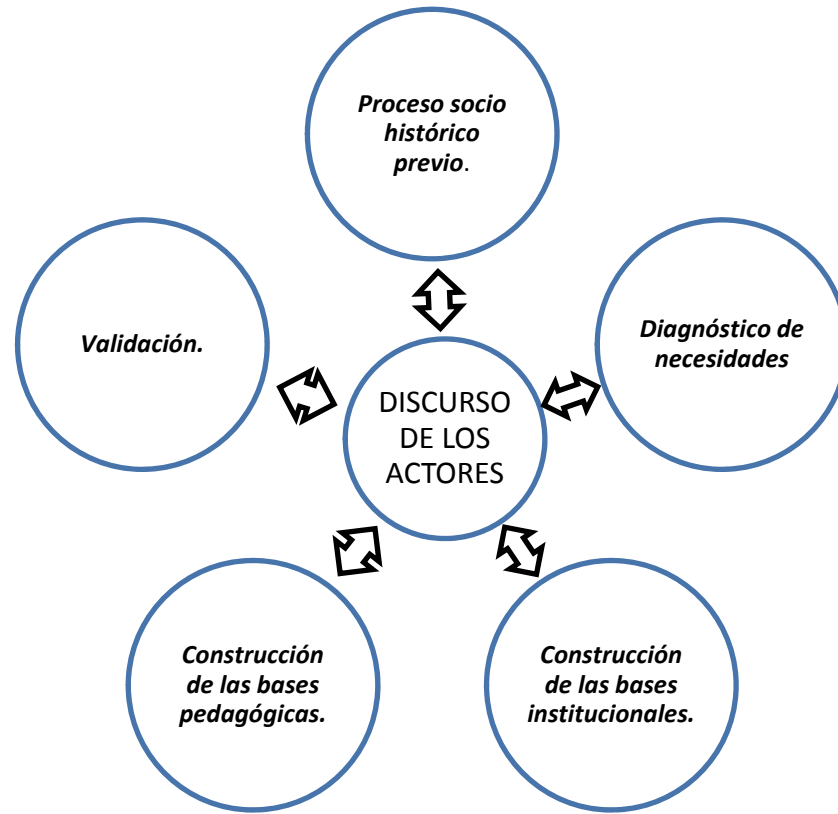


Gráfico 9.2. Proceso de construcción curricular desde el modelo PAE – IPC

En definitiva, se ha desarrollado un proceso de construcción curricular desde el diálogo entre los diversos actores, quienes a través de la

intersubjetividad han creado y fundamentado su propia educación, de manera recíproca, libre y emancipadora o emergente, cuyo fin último era el ejercicio intercultural desde la alteridad del Estado Plurinacional Boliviano.

Este ha sido el camino seguido y se constituyó a su vez en una propuesta en el marco del *Modelo Curricular PAE – IPC*, donde se ha podido verificar la forma en que los actores construyeron, a través de sus discursos emanados en los diversos talleres, reuniones, conferencias y otros espacios no formales (charlas de cafetería, descansos y a veces largas esperas para iniciar alguna actividad) las bases de la *universidad soñada*. Dicho sea de paso, las ideas fueron creándose de manera recíproca, cada quien desde sus vivencias y formas de comprender.

- ***La noción de descolonización en la mirada indígena***

El significado del concepto "descolonización", se entendió como un proceso de amplia participación y de rearticulación, desde el diálogo de las aspiraciones de las naciones indígenas, que para su consecución necesitaba alcanzar dos grandes dimensiones: la del análisis de la participación comunitaria del proceso y la de la construcción de las diferentes fases curriculares, como vemos a continuación:

- Primera dimensión: análisis de la participación comunitaria del proceso.

La primera dimensión se gestó sobre los pilares de la participación comunitaria; es decir, sobre los propios actores del proceso. Actores, que no son otros que los movimientos indígenas, los líderes comunitarios, los representantes gubernamentales designados por la administración, los sabios indígenas y, finalmente, los técnicos curriculares (consultores). Sobre este sustrato humano, se ha construido esta primera dimensión, en la que ha imperado constantemente un clima de constante participación, atendiendo y respetando siempre los usos y costumbres de las comunidades.

Esta primera fase, de cuatro meses de duración, ha dado lugar a intensas sesiones de diálogo y reflexión, seguida de otros tres meses de redacción del documento final. Documento que fue puesto a consideración de una gran asamblea comunitaria en la que se aprobó finalmente el curriculum académico.

Para la elaboración de esta primera dimensión, se ha trabajado conjuntamente desde dos perspectivas complementarias, que han enriquecido notablemente el producto final: por un lado, desde los parámetros y formatos "occidentalizantes" de los técnicos curriculares y por otro, desde la perspectiva de la "sabiduría" y las "necesidades" del pueblo guaraní. Precisamente esta complementariedad de saberes fue la primera característica de la noción de descolonización o emergencia sobre la que se sustentó el diseño curricular.

- Segunda dimensión: Diseño de las fases curriculares.

En esta segunda dimensión, se han diseñado las fases del proceso de construcción curricular, de acuerdo a las propuestas de los actores. En total fueron cinco diferentes y de las que hemos extraído las conclusiones siguientes:

a) Análisis y reivindicación de antecedentes histórico-sociales.

Se encuentra relacionado con las demandas, necesidades y características económicas, sociales, culturales y políticas de los demandantes. Implica la necesidad de conocer los antecedentes del currículum que se querían incluir.

En este sentido, la UNIBOL GPTB es, actualmente, el producto de hitos históricos ligados a la lucha del pueblo guaraní desde la época colonial. La educación indígena es por tanto, el resultado de un largo proceso muy diferente al de occidente y muy distante de la óptica mercantilista imperante en el mundo actual.

b) Diagnóstico de necesidades.

Durante las largas reflexiones con los movimientos sociales y líderes comunitarios, se determinó el porqué y el para qué de la Universidad. Con una honda crítica a los modelos dominantes de educación, se vió conveniente la creación e impulso de una universidad indígena que ofreciera carreras técnicas ligadas a las características geográficas y productivas de la región. Se trataba pues, de la creación de una

institución académica que formara a ciudadanos y ciudadanas que sirvieran en y para su comunidad. Por ello, las diferentes ramas del conocimiento que se estudiarían, deberían dar respuesta a las necesidades del medio en el que vive la comunidad.

c) Construcción de las bases institucionales.

Se soñaba una universidad sin fronteras con la comunidad. Una universidad dentro de la comunidad y la comunidad dentro de la universidad, en un constante diálogo. Se repitió reiteradas veces que el manejo administrativo debía estar fiscalizado por los sabios indígenas y los líderes comunitarios.

Se propuso una universidad comunitaria y productiva y reiteradamente se ha negó la posibilidad de una universidad autónoma, en profunda discrepancia con la universidad pública existente en Bolivia y en otros países del mundo, cuya principal característica es su autonomía administrativa y política.

Los objetivos, sus fines, su visión y misión, se encontraban arraigados profundamente en la filosofía guaraní, principalmente en el Iva Marei, el Ñande Reku y la Tierra-Territorio, como bases fundamentales de la institución. Se propuso también, potenciar agentes de cambio comunitarios para el desarrollo de la región, desde la libertad, desde su propia visión.

d) Construcción de las bases pedagógicas.

Se planteó un modelo pedagógico basado en la práctica productiva, real, fuera de aulas cerradas, en una interacción universidad-comunidad constante y dialógica, en clara contraposición con el modelo vertical propuesto por la educación tradicional.

En clara complementariedad con el modelo educativo occidental, se aceptaron recursos y técnicas educativas propias de la metodología didáctica del modelo comunicativo crítico de enseñanza-aprendizaje-evaluación occidental. No obstante, los sabios indígenas incluyeron también aspectos metodológicos adaptados a la cultura indígena, donde la metodología está apoyada en la técnica de la oralidad, a través del recurso de contar historias, como venían haciendo sus antepasados, para que continuara prevaleciendo en el nuevo currículo.

Las clases deberían ser impartidas desde la complementariedad. Es decir, desde el diálogo fraterno y abierto de profesionales con conocimiento occidental y sabios indígenas. Además, se propuso también como objetivo prioritario, la producción de conocimiento, abriendo así la puerta al mundo occidental del legado cultural guaraní.

La inclusión de la lengua materna (la guaraní), fue un elemento de importante discusión en la construcción del curriculum. Y sucedió así, porque además de la guaraní, existen otras muchas lenguas diferentes de cada una de las 33 naciones y pueblos indígenas que componen la Amazonía boliviana. El que el DS 20664 estipule la enseñanza de una

sola lengua, que incluso se ha llegado a denunciar como un proceso gubernamental de “doble colonización”, no ha implicado su aplicación, ya que la comunidad guaraní y los otros pueblos indígenas de la Amazonía boliviana, han dispuesto la enseñanza simultánea de las otras lenguas, para lo cual, se ha acordado la creación de un instituto de lenguas indígenas del Amazonas. Realmente, es un reto de compleja solución.

En definitiva, se propusieron las bases pedagógicas encaminadas a *la emancipación del sujeto, a la construcción y re/construcción de su propia historia a favor del desarrollo de la región*. Una educación desde la práctica, desde los cuentos, desde la complementariedad.

e) Validación.

Una vez desarrolladas las diferentes partes del currículo, los actores analizaron el documento final, para evaluarlo y poder validarlo. Ciertamente y como es lógico, se han producido numerosas controversias e importantes discusiones con puntos de vista muy diferentes. La dificultad de intentar complementar y armonizar el conocimiento occidental con el ancestral, no ha sido una tarea fácil, pero se ha conseguido. Al final, ha prevalecido la filosofía de la complementariedad, y en ese sentido, se ha ofertado a los estudiantes que conozcan las dos “versiones” de una misma realidad. Estamos seguros que ello los enriquecerá.

En síntesis, el proceso mismo de construcción curricular ha seguido los pasos y pautas propuestas por los propios actores. Los consultores, que tenían la misión de sistematizar las opiniones y reflexiones vertidas, solo tuvieron el papel de “facilitadores” del proceso. Por lo tanto, se puede afirmar que el proceso, único por el tipo de reflexiones y trabajo arduo desarrollado por los sabios, organizaciones, y comunidad en general, ha sido altamente enriquecedor y desde todas las ópticas, liberador y dialógico. Por lo cual se puede afirmar que ha sido un *proceso descolonizador o de emergencia*

Finalmente, con la sedimentación de las ideas anteriores y tras un pormenorizado análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo y en las entrevistas personales, hemos alcanzado las conclusiones siguientes:

1.- Lo productivo fue esencial en la construcción de la Universidad Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas "Apiaguaiki Tüpa", pues considera a ésta como parte del proceso de desarrollo de cada comunidad, para lo cual, los estudiantes en su formación enfocada desde la práctica reflexiva, puedan apoyar a su comunidad con aportes reales y en concordancia con sus necesidades y las decisiones productivas comunitarias

2.- La Educación Superior Indígena en Bolivia se plantea como un instrumento colectivo para el beneficio de las comunidades, respondiendo a los imperativos económicos de empoderamiento de las

comunidades indígenas y de creación y gestión de soluciones propias en interacción con el medio ambiente socio intercultural.

3.- En este sentido, se propuso la sistematización del conocimiento que existe y se practica comúnmente en las comunidades indígenas. Se reconoció que el conocimiento indígena nunca dejó de ser producido, conservado y transmitido y que por tanto, el papel de la Educación Superior debía consistir en identificarlo, formalizarlo, volverlo accesible y adaptado a las condiciones actuales de vida de las comunidades y de ser capaz de producir nuevos instrumentos metodológicos para promover y proteger la propiedad intelectual indígena.

4.- En la Universidad Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas "Apiaguaiki Tüpa" las visiones "inter" e "intracultural" tuvieron un peso específico fundamental en la construcción del currículum, al igual que ocurre en la mayor parte de las universidades indígenas, con las mismas expectativas que tienen los movimientos indígenas en Bolivia. Sin embargo, es importante resaltar que ninguna hace referencia a la noción de descolonización o emergencia. Todas se autodenominan "Interculturales", pero ninguna hace mención a los conceptos de "descolonización" y "decolonización", que al parecer, sólo se produce en el proceso boliviano.

5.- En nuestro caso, sí se deben comprender las características de un modelo educativo descolonizador y emergente a partir de los diversos modelos y propuestas vertidos durante el proceso. En síntesis y con el

fin de recoger en una sola frase todo lo expuesto anteriormente, la Universidad Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas "Apiaguaiki Tüpa", ha propuesto un modelo de Aprendizaje/enseñanza/evaluación descolonizador, productivo y comunitario que ha sido identificado con la referencia: PAE –IPC.

6.- El modelo formulado es crítico comunicativo, es un modelo crítico comunicativo, pero con las peculiaridades propias de la filosofía guaraní y de los pueblos indígenas de la Amazonía Boliviana y creemos que puede ser utilizado también en otros contextos.

7.- Sus principales características están enmarcadas en la visión político/transformadora de la Educación Superior, donde no existen dominantes ni dominados, donde el aprendizaje se da en condiciones de igualdad, desde la realidad del sujeto en complementariedad con el otro conocimiento. Es creada para luchar contra las condiciones de pobreza, marginación, sometimiento y lucha en contra de la educación mono cultural establecida desde la época colonial y que tiene como fin la reproducción de las élites de poder a través de un proceso de aculturación y etnocidio.

8.- En los aspectos administrativos, es una universidad libre, pero no autónoma porque depende de la comunidad de la cual es parte, protagonista y servidora. Es como hemos señalado anteriormente, "intra" e "intercultural".

9.- Su creación fue producto de la lucha histórica y está relacionada directamente con una comunidad demandante. Su estructura administrativa es democrática, horizontal y relacionada con la comunidad integradora. Es gratuita y de libre acceso, donde los estudiantes no son elegidos por un examen de suficiencia, sino por decisión de los sabios comunitarios que premian a los jóvenes más comprometidos con su realidad social. Por ello, el modelo plantea una integración universidad – comunidad y estos con el Estado, desde la equidad y justicia social, convivencia armónica con todas las culturas.

10.- La producción de conocimiento está ligada al rescate /revalorización del saber originario de las naciones indígenas como parte de la reivindicación social de la lucha de nuestros pueblos a través de procesos educativos en lengua originaria.

11.- Sus fundamentos filosóficos se encuentran en El *Ñande reku*, desde las tres dimensiones: ser, saber ser y saber hacer. En la Tierra-Territorio y en el Iva mareí, como aspiraciones profundas de los pueblos amazónicos.

12.- Es un modelo de educación desde la interrelación armónica con el universo, el cosmos, el medio ambiente, por ello pregona la preservación de la vida en todas sus dimensiones, con un profundo respeto al ser humano, a la naturaleza. Tiene la concepción de que todo tiene vida. Todo merece respeto, cualquier “otro” es parte del todo, por ello acepta la pluralidad de visiones desde una cultura de paz.

13.- Pretende la potenciación de agentes de cambio a través de la producción crítica de conocimientos y no solo como “consumidores” de conocimiento. En definitiva se trata de un Proceso de aprendizaje /enseñanza /evaluación desde una práctica pedagógica liberadora y concienciadora.

Explicado el proceso descolonizador en la construcción curricular, queremos dejar claro también qué quiere expresar la comunidad indígena, cuando se refiere al significado de "descolonización", que como podemos apreciar, dista mucho del propio contenido semántico del término. Por ello, en la presente investigación lo hemos denominado como “Proceso emergente” con el fin de evitar confusiones o malos entendidos.

La Descolonización desde los diversos enfoques existentes y desde la visión de las organizaciones indígenas de la nación guaraní del Estado Boliviano, se entiende, de manera genérica como la situación de liberación de un Estado colonial a un Estado con soberanía plena. El uso de ese término ha estado cuestionado por la crítica sostenida a ese nuevo Estado, libre de la colonia, pero no de los grupos de poder que se generaron en el mimetismo de ésta.

En dos etapas claramente identificadas en el uso del término, se puede apreciar que existe una visión de confrontación, de negación del pasado colonial y de un profundo rechazo eurocéntrico. Es una visión desde “la otredad”. Esta perspectiva no es compartida por las naciones y pueblos indígenas.

Las naciones indígenas de Bolivia, por el contrario, conciben la descolonización desde la alteridad, es decir, tal y como algunos investigadores han denominado como "decolonización".

Pero la dimensión política de la descolonización supone un proceso de emancipación a partir de la historia, de los sujetos que han participado en ella y desde la recuperación del "yo". La descolonización, en este sentido, tiene un componente ideológico claramente identificado. Es una propuesta de emancipación, de lucha por la igualdad y equidad social, ligada a la ruptura del poder eurocéntrico –que es diferente a negarlo-, es una forma de comprender el mundo desde la diversidad, desde la noción del relativismo cultural, anulando toda forma antropocéntrica de un sistema-mundo. En definitiva, se trata de un planteamiento escasamente integrador, en donde se fomenta el rechazo, el odio, la xenofobia.

Por el contrario, si lo que realmente pretendemos buscar es la construcción del conocimiento a través de la interacción, desde el sujeto con los otros, en constante complementariedad, la visión es muy diferente. Desde esta perspectiva, que nosotros compartimos, la descolonización se entiende desde la alteridad. Es una perspectiva que no confronta al sujeto con su pasado y la identidad es el acoplamiento de ambos mundos.

Así pues, la construcción del conocimiento desde la complementariedad, basada en el diálogo de saberes plantea, a su vez,

la base esencial de la descolonización sustentada en dos grandes pilares:

- **la Intraculturalidad**, que es la recuperación re-encuentro con el yo soy desde mi espacio socio histórico,

- y de allí pasar a la dimensión mayor: ese yo soy lo comparto y complemento con el otro en la **dimensión intercultural**. Así, tanto la intraculturalidad como la interculturalidad, van estrechamente relacionadas con el proceso de decolonización.

Por último, no queremos concluir nuestra investigación sin señalar diferentes caminos que pueden derivar en investigaciones futuras. Dado que nuestra investigación se correspondía con un estudio del proceso de construcción curricular, pero no del producto en sí mismo, podemos indicar algunas recomendaciones de, al menos, siete posibles líneas de investigación que pueden llevarse a cabo en un futuro:

- Análisis del documento curricular de la UNIBOL GPTB desde los resultados obtenidos en el proceso. La pregunta es saber en qué medida el documento final recoge las aspiraciones vertidas por los actores.
- Análisis de la metodología didáctica empleada por los docentes en las clases y la forma en la que se está dando lugar a la aspirada complementariedad de saberes.
- A tres años de implementación de la currícula, evaluar en qué medida los estudiantes están llevando a cabo el proceso, cuáles sus aspiraciones, cuáles los logros obtenidos hasta el momento.

- Evaluar el proceso de manejo y aprendizaje de la lengua materna, el español y el inglés.
- Análisis de los conocimientos, actitudes y prácticas del profesorado y su relación con los sabios indígenas.
- Evaluación de la normativa (Estatutos y Reglamentos) en relación a la noción de descolonización.
- Criterios de acreditación de Universidades Indígenas. Dado que los parámetros distan mucho de las universidades occidentales o tradicionales, una investigación sobre las dimensiones e indicadores para la evaluación en función de acreditación académica, es muy importante.

Bibliografía

- AECID. (2007). *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- Aguilera, R. (2010). *MERCABA*. Recuperado el 4 de septiembre de 2012, Para La Formación De Líderes Católicos: <http://mercaba.org/DicFI/A/alteridad.htm>
- Aguirre, A. (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación socio cultural*. Barcelona: Marcombo.
- Alfaro, D. d., & Manuel, M. M. (Abril de 2011). *Una Guía para la elaboración de estudios de caso*. Recuperado el 12 de enero de 2012, de Razón y Palabra: www.razónypalabra.org.mx
- Álvarez, M. R. (4 de Febrero de 1995). *Revista Artística Digital Paraguaya FA RE MI*. (D. Ú. Hora, Ed.) Recuperado el 12 de Julio de 2011, de La tierra sin Mal: <http://www.musicaparaguaya.org.py/latierrasinmal.htm>

Amílcar, J. (Abril - Mayo de 2004). *Revista Ciencia Hoy en línea*. Recuperado el 14 de Julio de 2011, de <http://www.cienciahoy.org.ar/In/hoy80/guaranies.htm#inicio>

Ampuero, J. (2010). "Universidad Indígena Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas "Apiaguaiki Tüpa": Hacia una Educación Intercultural, Productiva y Comunitaria como bases de la Descolonización del Estado Boliviano". En: Villalba y Villatoro (Eds.) *Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación*.

Ampuero, J. (2010). *Evaluación del proceso de construcción curricular de la UNIBOL Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas, "Apaiguaiki Tüpa" desde la perspectiva de la descolonización*. Trabajo de Investigación Tutelado (TRIT), Santa Cruz. (Inédito)

Ampuero, J. (2011). *Red de Universidades Indígenas*. Cuenca. Inédito

Ampuero, J. (2012). El Derecho a la Información y la Comunicación en la construcción de la ciudadanía Intercultural en Bolivia. En: UNIR, *Comunicación para una ciudadanía integral e intercultural* (págs. 131 - 151). La Paz: FUNDACIÓN UNIR.

- Aparicio Gervás, J. (2012). Nuevos Movimientos y Respuestas socioeducativas en América Latina y su repercusión en el campo de la Educación Intercultural y la Antropología. En: M. León (Coord.) , *Didáctica de las Ciencias Sociales: cuatro casos prácticos* (págs. 61 - 84). Valladolid: Seminario Iberoamericano de Descubrimientos y Cartografía.
- Aparicio Gervás, J. M. (2011). *Interculturalidad, Educación y Plurilinguismo*. Madrid: Pirámide.
- Aparicio Gervás, J., & Delgado, M. Á. (2011). *La Educación Intercultural en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Segovia: ITAMUT-FIFFIED.
- Aparicio Gervás, J., & Delgado, M. Á. (2012). Multiculturalidad, Interculturalidad e Intraculturalidad: tres conceptos de intervención social que coexisten en la sociedad latinoamericana del nuevo milenio. En: *E20, Revista Transnacional para la convivencia intercultural* (9), (págs.. 11-15.). Burgos: Gran Vía
- APG. (2008). *APG*. Recuperado el 17 de febrero de 2012, de Procesos de organización de la APG: <http://www.cidob-bo.org/regionales/apg.htm>

- APG, A. d. (2007). *Autonomía Territorial Guaraní*. Camiri, Santa Cruz; Bolivia. (Inédito, Documento Institucional)
- Arias Valencia, M. M. (abril de 2009). *Robertexto*. Recuperado el 21 de marzo de 2012, de Robertexto:
<http://www.robertexto.com/archivo9/triangul.htm>
- Arnold, D. (2010). Las metodologías del estado moderno. En: M. Yapú. (Coord.), *Investigaciones cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales y humanas* (págs. 3-28). La Paz: U-PIEB.
- Arze Aguirre, R. (2000). Notas para una Historia del Siglo XX en Bolivia. En: F. Campero, *Bolivia en el Siglo XX. La formación de la Bolivia Contemporánea* (págs. 47 - 66). La Paz: Harvard Club de Bolivia.
- Asamblea del Pueblo Guaraní. (2008). *APG*. Recuperado el 14 de Marzo de 2010, de Asamblea del Pueblo Guaraní:
<http://www.cidob-bo.org/regionales/apg.htm>
- Astete, Á. D. (2011). *Compendio de etnicas indígenas y ecoregiones: Amazonía. Oriente y Chaco*. La Paz: Centro de Servicios Agropecuarios y Socio Comunitarios CESA.

- Aubert, A. E. (2005). *Dialogar para transformar. Pedagogía crítica del Siglo XXI*. (Vol. Colección Crítica y Fundamentos). Barcelona: GRAÓ.
- Barañano, A., & et.al. (2007). *Diccionario de Relaciones Interculturales. Diversidad y Globalización*. Madrid: Universidad Complutense.
- Baraño, A., & José Luis García, M. C. (2007). *Diccionario de relaciones interculturales*. Madrid: Universidad Complutense.
- Barreno, L. (2002). *Documento de trabajo del Encuentro regional sobre educación superior de los pueblos indígenas de América*. Guatemala: IESALC.
- Barreno, L. (2002). *Documento de trabajo del Encuentro Regional sobre educación superior de los Pueblos Indígenas de América*. Guatemala: IESALC.
- Bello, Á. (2009). Derechos Indígenas y ciudadanías diferenciadas en América Latina y el Caribe. Implicaciones para la educación. En: L. E. López, *Interculturalidad, educación y ciudadanía* (págs. 57-76). La Paz: Plural.

- Blázquez Entonado, F. (1997). La evaluación como proceso de diálogo. En: M. Rodríguez Rojo, *Didáctica General. Qué y Cómo enseñar en la sociedad de la información* (págs. 341- 368). Valladolid: Biblioteca Nueva.
- Bolivia, G. d. (2010). *Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez*. La Paz: Gobierno de Bolivia.
- Bolivia, R. d. (Art. 3 III). *Ley 1715*. República de Bolivia.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Madrid: Siglo XXI.
- Canedo, F. (2007). *Situación del Pueblo Guaraní, Tierra y Territorio. Capítulo boliviano de Derechos Huamano, democracia y desarrollo*. La Paz: Fundación Tierra.
- Carrillo, R. A. (30 de Marzo de 2006). *Neomágico*. Recuperado el 18 de Diciembre de 2011, de Introducción a la fenomenología:
<http://noemagico.blogia.com/2006/033001-introduccion-a-la-fenomenologia.php>
- Castro Robles, J. (Septiembre - Diciembre de 2005). Reseña. La Universidad Indígena Intercultural de Michoacán: ideas para una universidad diferente. *Revista Ra Ximhai*, 1 (3), (Págs. 560 - 640). México D.F.: Universidad Indígena Intercultural de Michoacán.

- Castro, S., & Grosfoguel, R. (2007). *Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- CEPAL. (2005). *Los pueblos indígenas de Bolivia: diagnóstico sociodemográfico a partir del censo 2001*. Santiago de Chile: Organización de Naciones Unidas.
- CEPAL; BID. (2005). *Los Pueblos Indígenas de Bolivia: diagnóstico sociodemográfico a partir del censo del 2001*. Santiago de Chile: CEPAL.
- CEPOG. (Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní). (2008). *Saberes, conocimientos y administración colectiva del pueblo guaraní*. Camiri: Consejos Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia. CNC.
- CEPOS. (2012). *Consejo Educativo de los Pueblos Originarios*. Recuperado el 5 de Septiembre de 2012, de <http://www.cepos.bo/>
- CIPCA. (2008). *Diagnóstico sobre el desarrollo rural del Chaco Boliviano*. Santa Cruz, Cordillera, Bolivia. (Inédito)
- CNC - CEPOS. (2008). *Educación, Cosmovisión e Identidad. Una propuesta de diseño curricular desde la visión de*

las naciones y pueblos indígenas originarios. Camiri:
Bloque Educativo Indígena Originario.

Combés, I. (1991). El "Testamento" Chiriguano: una política desconocida del post 1892. En: *Boletín del Instituto de Estudios Andinos*, 20 (1), págs.. 237-251. Lima: Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines

CONAIE, Shimi, F. T., & AECID. (2010). *Manual básico sobre la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los Pueblos Indígenas*. Quito: Nuestra Amazonía.

Consejo Educativo de Pueblos Originarios de Bolivia. (2008). *Educación, cosmovisión e identidad. Una propuesta de diseño curricular desde la visión de las naciones y pueblos indígenas originarios*. Camiri: B. E. Originario, & C. N. CEPOs.

Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní . (11 de abril de 2010). *CEPOG*. Recuperado el 2012 de marzo de 14, de CEPOG:
http://www.cepog.edu.bo/index.php?option=com_content&view=article&id=110&Itemid=27

Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní. CEPOG. (2008). *Saberes, conocimientos y administración*

colectiva del pueblo guaraní. Camiri: Consejos Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia. CNC.

Consejos Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia (CNC - CEPOs). (2008). *Educación, cosmovisión e identidad. una propuesta de diseño curricular desde la visión de las naciones y pueblos indígenas originarios*. Camiri: Bloque Educativo Indígena Originario. Comité nacional de Coordinación.

Consejos educativos de Pueblos Originarios de Bolivia. (2008). *Educación y descolonización en Bolivia. Programa de Fortalecimiento de Liderazgos indígenas. Módulo 9 Guía del participante*. Cochabamba: FUNPROEIB ANDES.

Consejos educativos de Pueblos Originarios de Bolivia. (2008). *Educación y descolonización en Bolivia. Programa de Fortalecimiento de Liderazgos indígenas. Módulo 9 Guía del participante*. Cochabamba: FUNPROEIB ANDES.

Consejos Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia. (2009). *Educación y Descolonización en Bolivia. Módulo 9*. Cochabamba: FUNPROEIB ANDES.

- Constitución Política del Estado. (Febrero de 2009).
Constitución Política del Estado. Bolivia: República de Bolivia.
- Dávila, G. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. En: U. P. Libertador, Ed. *Laurus - Revista de Educación*, 12 (Extraordinario). (págs.180 - 205)
Caracas: Laurus.
- Declaración de Barbados II. (1977). *Declaración de Barbados II*. Barbados.
- Decreto Supremo 29664. (2 de agosto de 2008). (G. d. Bolivia, Ed.) *Gaceta Oficial de Bolivia* (3110), págs.. 2-13.
- Decreto Supremo 29664. (2008). Decreto Supermo 29444.
Gaceta oficial de Bolivia N° 3110.
- Derrida, J. (1987). *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía*. Barcelona: Paidós - Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Diaz Astete, Á. (2006). *Sobre antropología de urgencia en Bolivia: Pueblos étnicos de Tierras Bajas en situación de alta vulnerabilidad y en asilamiento voluntario*. Santa Cruz. (Inédito)

- Díez, Á. (2010). *Sobre antropología de urgencia en Bolivia: pueblos étnicos de Tierras Bajas en situación de alta vulnerabilidad y en aislamiento voluntario*. La Paz. (Inédito)
- Educa Bolivia. (Junio de 2006). *Biografía de Avelino Siñani, fundador de la Educación Indígena*. Recuperado el 10 de Abril de 2012, de Educa Bolivia, apendiendo en la diversidad:
http://www.educabolivia.bo/educabolivia_v3/images/archivos/user_files/p0001/file/tx_abelino_sinani.pdf
- Escobar, A. (2003). *Mundos y conocimientos de otro modo*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Estado Plurinacional de Bolivia. (2010). *Ley 070 "Avelino Siñani y Elizardo Pérez"*. La Paz.
- Fernández, K. (2010). *En Busca de la Tierra sin Mal*. La Paz: Programa de Investigación Estratégica en Bolivia PIEB.
- Finot, E. (1943). *Historia de la pedagogía boliviana*. La Paz: Los Amigos del Libro.

- Fondo Indígena. (2010). *La Universidad indígena Intercultural*. Recuperado el 7 de octubre de 2011, de <http://www.fondoindigena.org/redind.shtml>
- Fundación Jubileo. (2011). *Situación del sector hidrocarburos en Bolivia*. La Paz: Fundación Jubileo.
- Galindo, J. (1998). *Técnicas de Investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson Educación.
- Galindo, M. E. (2007). *Visiones aymaras sobre las autonomías. Aportes para la construcción del estado nacional*. La Paz: PIEB.
- Gamboa, F. (2009). *Los movimientos sociales indígenas y las políticas de Reforma Educativa en Bolivia*. La Paz: CEBIAE.
- García Linera, Á. (. (2005). *Sociología de los movimientos sociales en Bolivia* (Segunda ed.). (D. /. Oxfam, Ed.) La Paz: Plural.
- García, M. (2005). Educación Adaptativa y escuela inclusiva: una forma de atender la diferencia de todos los estudiantes. En C. Jiménez Fernández, *Pedagogía diferencial, diversidad y equidad* (págs. 3 - 31). Madrid: Pearson.

- Gialdino, I. V. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Giner, S., & Espinosa, E. L. (2002). *Diccionario de Sociología* (2da. ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Gobierno de Bolivia. (2004). *Plan de Contigencia para la Sequía del Chaco Boliviano*. La Paz: Ministerio de Gobierno
- Gobierno de Bolivia. (2008). *Decreto Supremo 19664*. Decreto Supremo. La Paz: Ministerio de Educación y Culturas.
- Gómez, J. E. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- Gómez, J., & Latorre, A. E. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona: El Roure.
- Grosfoguel, R. (Enero-Junio de 2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales. Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tábula Rasa* (4), 14-48. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca
- Grosfoguel, R. (2007). Más allá de los uni - versalismos occidentales: pluriversidad y transmodernidad como

proyectos decoloniales. En: J. L. Saavedra, *Educación Superior, Interculturalidad y Descolonización* (págs. 125 - 144). La Paz: Fundación PIEB - CEUB.

Guarachi, P. (17 de Enero de 2005).

<http://qollasuyu.indymedia.org>. Recuperado el 10 de Abril de 2012, de <http://qollasuyu.indymedia.org>:
<http://qollasuyu.indymedia.org/es/2005/01/1514.shtml>

Gutiérrez Raquel, e. F. (2005). *Movimiento Indígena en América Latina: resistencia y proyecto alternativo*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Gutiérrez, R., & Escárcega, F. (. (2005). *Movimiento Indígena en América Latina: Resistencia y proyecto alternativo*. Puebla: Benemérita Universidad de Puebla.

Habermas, J. (1994). *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos* (Segunda edición). (M. J. Redondo, Trad.) Madrid: Cátedra.

Huanacuni, F. (2010). *Vivir Bien/ Buen Vivir. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales*. La Paz: Instituto Internacional de Integración - III CAB.

Hurtado, J. (agosto de 2007). *A Parte Reí. Revista de Filosofía*. (R. d. Filosofía, Editor) Recuperado el 9 de Septiembre

de 2011, de A Parte Reí:

<http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/hurtado28.pdf>

Hurtado, J. (2010). La Identidad. *A Parte Reí. Revista de Filosofía*. 1- 10 (R. d. Filosofía, Editor) Recuperado el 17 de Septiembre de 2011, de A Parte Reí:
<http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/hurtado28.pdf>

Hurtado, M. (2008). *Ser libre no es fácil, pero vale la pena. reasentamientos de familias guaraníes en el Chaco chuquisaqueño 1993 - 1997*. La Paz: CIPCA.

IBIS. (2011). *IBIS*. Recuperado el 14 de Abril de 2012, de Derechos, Educación y Desarrollo:
http://www.ibisur.org/index.php?option=com_content&view=article&id=54%3Aapg-asamblea-del-pueblo-guarani&catid=15&Itemid=18&lang=es

Linera, A. g. (2005). *Sociología de los movimientos sociales en Bolivia*. La Paz: Diakonia/Oxfam.

Linera, Á. G. (2005). *Sociología de los Movimientos Sociales en Bolivia* (2da. ed.). (D. (. Oxfam, Ed.) La Paz: Plural Editores.

- López, L. E. (2005). *De Resquicios a Boquerones. La Educación Intercultural biilingue en Bolivia*. La Paz: Plural.
- López, L. E. (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía*. La Paz: Plural.
- López, L. E., Arispe, V., & Machaca, G. (2008). *Fundamentos de la educación inetercultural y bilingue en Bolivia (Módulo 6)*. Cochabamaba: PROEIB Andes - UMSS, CEPOS.
- Lora, G., Plata, V., Bacherer, J. P., & Gentino, E. (2003). *La Educación Indigenas según los pensadores, los políticos, los documentos oficiales*. La Paz: Partido Obrero Revolucionario.
- Los Tiempos. (21 de Noviembre de 2011). *El diálogo nacional apunta a la economía comunitaria*. Recuperado el 24 de Noviembre de 2011.
http://www.lostiempos.com/diario/actualidad/nacional/20111121/el-dialogo-nacional-apunta-a-la-economia_150194_311617.html Cochabamba: Los Tiempos.

- MacNealy. (1997). Toward better case study research. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 40 (3), (Págs. 182 - 196).IEEE Xplorer. Digital Library
- Maldonado, R. G. (1965). Relación verdadera del asiento de Santa Cruz de la Sierra, límites y comarcas de ella, Río de la Plata y el Guapay en sierras del Pirú en las provincias de los Charcas, por el Excmo. Sr. Don Francisco de Toledo, visorrey del Perú (1572). En: M. J. Espada, *Relaciones Geográficas de Indias - Perú* (Vol. Tomo I, págs. 397 - 401). Madrid: Cátedra
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En: S. Castro-Gómez, R. Grosfoguel, & B. U. Humanidades (Ed.), *El giro decolonial* (págs. 127 - 168). Bogotá: Siglo del Hombre.
- Mandepora, M. (2001). *Participación Guaraní y Gestión Educativa en las comunidades de Ivamirapinta e Itpatimiri*. Cochabamba: Tesis de grado presentada en la Universidad Mayor de San Simón (UMSS). Inédita
- Manifiesto de Tiahuanacu*. (s.f.). Recuperado el 12 de Enero de 2010, de <http://cid-4cd498d37d111869.skydrive.live.com/self.aspx/.Public/>

MANIFIESTO%20DE%20TIAHUANACO%20DE%20
1973.doc

Martínez M., M. (Diciembre de 2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), (págs.07 - 33).Caracas: Scielo

Martínez M., M. (2007). *La Investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico*. México: Trillas.

Martínez M., M. (Marzo de 2011). *La Etnometodología y el Interaccionismo simbólico*. Recuperado el 29 de Diciembre de 2011, de <http://prof.usb.ve/miguelm/laetnometodologia.html>

Martínez Miguelez, M. (Diciembre de 2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), (págs. 07 - 33.)

Martínez, M. (Marzo de 2011). *La Etnometodología y el Interaccionismo simbólico*. Recuperado el 29 de Diciembre de 2011, de <http://prof.usb.ve/miguelm/laetnometodologia.html>

- Mayorga, F. (2011). *Dilemas. ensayos sobre democracia intercultural y Estado Plurinacional*. La Paz: CESU - UMSS - Plural.
- Meliá, B. (1988). *Ñande Reku, Nuestro Modo de ser* (Vol. 30). (CIPCA, Ed.) La Paz: CIPCA.
- Meliá, B. (2005). *Guarani renda*. Recuperado el Julio de 2012, de El "modo de ser" guaraní en la primera documentación jesuítica (1594-1639): http://www.datamex.com.py/guarani/marandeko/melia_modo_de_ser_guarani.html
- Metraux, A. (1930). El origen del sol y la luna según la mitología chiriguana. *Physis, Revista de la sociedad Argentina de Ciencias Naturales*, (págs. 187 - 192).Buenos Aires: Physis
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. (S. J. Barba, Trad.) Barcelona: Gedisa.
- Ministerio de Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente. (1998). *Plan Macro regional de El Chaco*. La Paz: Gobierno de Bolivia.

Ministerio de Educación y Culturas. (12 de Diciembre de 2008).

Documento de Trabajo de Socialización . La Paz:

Inédito.

Ministerio de la Presidencia de Bolivia. (2010). *Hacia la*

erradicación de la servidumbre y el trabajo forzoso en el

Chaco y la Amazonía boliviana. La Paz: Estado

Plurinacional de Bolivia.

Ministerio de la Presidencia, Bolivia. (2007). *Plan*

Interministerial Transitorio 2007 - 2008 para el Pueblo

Guaraní. La Paz: Gobierno de Bolivia.

Montero, R. (29 de julio de 2011). *Identidad y Emancipación*.

Recuperado el 2 de Junio de 2012, de Guin Guin Bali:

http://www.guinguinbali.com/index.php?lang=es&mod=news&task=view_news&cat=11&id=2151

Morales, C. (11 - 14 de Noviembre de 2002). *Red de educación*

Intercultural. (U. P. Nacional, Editor) Recuperado el 2

de Agosto de 2008, de La Educación Intercultural en el

contexto de la globalización. Ponencia de la segunda

reunión nacional: <http://redderedes.upn.mx>

Morón, M. H. (2008). *Ser libre no es fácil, pero vale la pena*.

reasentamientos de familias guaraníes en el Chaco

Chuquisaqueño, 1993-1997. La Paz: CIPCA.

- Moya, R. (2009). La Interculturalidad para todos en América Latina. En L. E. López, *Interculturalidad, educación y ciudadanía* (págs. 21-56). La Paz: Plural.
- Negri, T., Hardt, M., & al., e. (2008). *Imperio, multitud y sociedad abigarrada*. La Paz: CLACSO.
- OIT, O. I. (2009). *Los derechos de los pueblos indígenas y tribales en la práctica. Una guía sobre el Convenio 169*. Perú: Departamento de normas internacional de la OIT.
- Oliveto, G. (Enero - Junio de 2010). *Chiriguano: la construcción de un estereotipo en la política colonizadora del sur andino*, Electrónica. (M. Americana, Editor, & Scielo, Productor) Recuperado el 10 de Diciembre de 2011, de Scielo - Memoria Americana, cuadernos de Etnohistoria:
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-37512010000100002&script=sci_arttext
- ONU. (1999). *Informe sobre el Seminario sobre la Educación Superior y los Pueblos Indígenas. Comisión de Derechos Humanos*. ONU.
- Peñaranda, R. G. (2005). *Huacareta: Tierra, Territorio y Libertad*. La Paz: Fundación Tierra.

- Pérez B., R. (2001). Chiriguano - Chané: una relación paradigmática de desigualdad. *Scripta Ethnológica*, XXIII, (Págs. 173 - 178). Buenos Aires: CONICET
- Pinto, W. R. (2006). *Amazonia Boliviana*. Recuperado el 13 de febrero de 2012, de <http://www.amazonia.bo/pueblos.php?opcion=pueblos&codigo=5>
- PNUD. (2010). *Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe 2010*. PNUD. San José de Costa Rica: EDITORAMA.
- Population Reference Bureau. (2010). *Population Reference Bureau*. Recuperado el 10 de diciembre de 2011, de PRB: <http://www.prb.org/SpanishContent/Articles/2010/2010wpds-sp.aspx>
- Portal, E. A. (2006). <http://www.elalmanaque.com/noviembre/7-11-eti.htm>. Recuperado el 6 de abril de 2010, de Cultura y Ocio. Publicación diaria de Información, Ocio-Turismo y Desarrollo Personal.: www.elalmanaque.com
- Postero, N. G. (2009). *Ahora somos ciudadanos*. (S. U. Press, Ed., & H. Calla, Trad.) La Paz: Muela del Diablo.

- Prada, R. (2008). *Subversiones Indígenas*. La Paz: CLACSO.
- PRO 169. (s.f.). *PRO 169*. Recuperado el 20 de Enero de 2012, de http://es.pro169.org/?page_id=63
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Buenos Aires: CIES
- Quijano, A. (2000). *SCRIB*. Recuperado el 15 de julio de 2010, de COLONIALIDAD DEL PODER, GLOBALIZACIÓN Y DEMOCRACIA: <http://es.scribd.com/doc/37909154/QUIJANOColonialidad-Del-Poder-Globalizacion-y-Democracia>
- Quijano, A. (Primavera - Verano de 2000). Colonialidad del Poder y Clasificación Social. *Journal Of World Systems Research* (VI, 2), (págs. 342-386). Londres: B. University, Ed.
- Rebelión. (2007). *Rebelión.org*. Recuperado el Enero de 2009, de Rebelión: <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=56312>.
- Riester, J. (2008). *Pueblos Indígenas de las Tierras Bajas de Bolivia*. Santa Cruz. CIPCA

Riester, J. (s.f.). *Los pueblos Indígenas de las Tierras Bajas, su pasado, presente y futuro*. Recuperado el 14 de Julio de 2011, de www.apcob.org.bo: http://www.unitech.org/10events/AnálisisJuergenRiester-indigenas_orientepdf

Rodríguez Rojo, M. (1997). Currículo y teorías curriculares. En: M. Rodríguez Rojo, *Didáctica general. Qué y Cómo enseñar en la sociedad de la Información. Currículo y teorías curriculares*. (págs. 115 - 136). Valladolid: Biblioteca Nueva Universidad. Serie Educación.

Rodríguez, F. (2009). *Diccionario crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico -social*. (U. C. Madrid, Editor, & R. Reyes, Productor) Recuperado el 8 de Diciembre de 2011, de Theoria: <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/E/etnometodologia.htm>

Rojo, M. R. (2011). *Bolivia desde mi ventana*. Santa Cruz.. CEDID

RUIICAY. (2010). *Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias del Awa Yala*. Memoria del II Encuentro de la RUIICAY, Cochabamba.(Documento de debate interno). Inédito.

- Saavedra, J. P. (2008). Entre el indigenismo y el desafío de la descolonización. Análisis pedagógico del Proyecto de la Ley Educativa Avelino Siñani. *Pre-Textos Educativos. Revista Boliviana de Educación* (6), (Págs. 29-36). Cochabamba: Kipus
- Samanamud Ávila, J. (2010). Interculturalidad, educación y descolonización. En: Cconvenio Andrés Bello. Instituto Internacional de Integración, *Interculturalidad y descolonización* (págs. 67 - 80). La Paz: Convenio Andrés Bello.
- Sandín E., M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Sandín, E. P. (2033). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones* (1^{ra}. edición). Barcelona: Mc Graw Hill.
- Sandoval Forero, E. A. (2007). *Universidades Indígenas: Otromodelo de saberes*. México: Universidad Autónoma del Estado de México - UAEM

- Sandoval, D., & Vania Sandoval, e. a. (2003). *Santa Cruz: Economía y Poder 1952 - 1993*. La Paz: Fundación PIEB.
- Sandoval, I. (1999). *Historia de Bolivia*. Santa Cruz: SIRENA
- Stake, R. (1994). Case Studies. En Denzin, & C. (Eds.), *Handboock of qualitative research* (págs. 236-247). Londres: Sage.
- Suárez, F. (1963). *Historia de la Educación en Bolivia*. La Paz: Amigos del Libro
- Sunkel, G. (. (2006). *El consumo cultural en América latina*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Susnik. (1972). *Chiriguano I: Dimensiones etnosociales*. Asunción: Museo del Paraguay "Andrés Barbero".
- Tarcaya Gallardo, F. (2004). *katari.org*. Recuperado el Abril de 2010, de Indigenismo e Indianismo: <http://www.katari.org/indigenismo-e-indianismo/>
- Ticona, E. A. (2010). La producción del pensamiento descolonizador. En: C. A. Instituto Internacional de la Integración, *Interculturalidad y Descolonización* (págs. 37-47). La Paz: Convenio Andrés Bello.

Tito, A. (2009). *La Interculturalidad en el proceso de Formación docente de IEB en el INSPOC*. Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón.

TRANSIERRA. (2001). *Estudio de Evaluación de Impacto Ambiental - EElA para el gasoducto Yacuuiba - Río Grande*. Santa Cruz.: GOB

TRANSIERRA. (2004). *Programa de apoyo a los planes de desarrollo Indígena. gasoducto GASYSR*. Santa Cruz: GOB

UII. (2008). *Universidad Indígena*. Recuperado el 10 de Enero de 2009, de Universidad Indígena UII: <http://universidadindigena.org/uii/id78.html>.

UNESCO. (2007). *Directrices de la UNESCO sobre educación Intercultural* Sección de Educación para la Paz y los Derechos Humanos. División de Promoción de Educación de Calidad. París: UNESCO

Sector de Educación

Universidad Autónoma Indígena de México - UAIM. (2006). *Modelo Educativo*. Mochicahui: UAIM.

Universidad Autónoma Indígena Intercultural - UAII. (2007).
Cric-Colombia. Recuperado el 14 de Enero de 2009, de
<http://www.cric-colombia.org/universidad-autonoma-indigena-intercultural-uaii-principios.htm>.

Universidad de las regiones Autónomas de la Costa Caribe
Nicaraguense -URACCAN. (2004). *Universidad
Comunitaria*. Managua: URACCAN.

Universidad Indígena Amawtay Wasi. (2007). *Amawtay Wasi*.
Recuperado el Diciembre de 2008, de
www.amawtaywasi.edu.ec

Universidad Indígena de Venezuela. (2007). *Causa Amerindia*.
Recuperado el Diciembre de 2008, de UIT Antecedentes
e Historia:
http://www.causamerindia.com/uit/antecedentes_e_historia.htm.

Utopía y Educación. (Junio de 2006). *Aprendizaje dialógico*.
Recuperado el 12 de Diciembre de 2011, de Utopía y
educación:
<http://www.utopiayeducacion.com/2006/06/aprendizaje-dialgico.html>

Vasilachis de Gialdino, I. (2007). *Estrategias de Investigación
Cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.

- Viaña, J. (2009). *La Interculturalidad como herramienta de emancipación. Hacia una redefinición de la interculturalidad y de sus usos estatales*. (C. A. Bello, Ed.) La Paz: Instituto Internacional de Integración.
- Villalba de Scarlatti, A. M. (1993). *Diccionario Etimológico*. Santa Fe de Bogotá: Presencia Ltda.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En I. I. Integración, *Construyendo interculturalidad crítica* (págs. 75 - 96). La Paz: Convenio Andrés Bello.
- Walsham, G., & Waema, T. (April de 1994). Information Systems Strategy and Implementation: A Case study of a Building society. *ACM Transactions on Informations systems*, (Págs.150 - 173).Nueva York: ACM Transactions on Information Systems (TOIS)
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Word Press. Com. (18 de Noviembre de 2006). *Etimología de la lengua española. Definiciones sobre el origen del léxico castellano o español*. Recuperado el 10 de junio de 2010, de

<http://etimologia.wordpress.com/?s=colonia&submit=Buscar>

- Yampara, S. (2009). ¿Autonomía o autoderminación o re-constitución del nuevo estado Qullana de los pueblos Indígenas? UPEA, (Ed.) *Revista de Sociología, 1*. La Paz: Universidad Pública de el Alto.
- Yanura, A. (2005). GUARANÍ – CHIRIGUANOS: Próceres de la Autonomía. *Autonomías Regionales y Pueblos Indígenas* (págs. 1-18). La Paz: Academia de Historia y Lengua Guaraní.
- Yapú, M. (2006). *Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales y humanas* (3ª edición). La Paz: Fundación PIEB.
- Yehia, E. (Enero - junio de 2007). Descolonización del conocimiento y la práctica: Un encuentro dialógico entre el programa de Investigación sobre modernidad / Colonialidad / descolonialidad Latinoamericanas y la teoría actor - red. *Tábula rasa*(6), (Págs. 85-114) La Paz: Quipus
- Yin, R. (1994). *Case Study research: Design an Methods*. Beberly Hills: Sage.

Zafar, E. (2001 de Junio). *La comunicación en el pensamiento de Paolo Freire*. Recuperado el 14 de Julio de 2011, de Comunicación y Cultura: <http://ebookbrowse.com/safar-elizabeth-la-comunicacion-en-pensamiento-de-paulo-freire-pdf-d321875256>

Zizek, S. (1997). Multiculturalism, or the cultural logic of Multinacionalism. *New Left Review*, (Págs. 28-51). Londres: AKAL