

DESANDANDO LOS CAMINOS DE LA INTERCULTURALIDAD: una aproximación a la Educación Intercultural Bilingüe

Sarela Paz¹

La educación y sus instituciones en la sociedad moderna, dicen algunos, es la esfera que permite al Estado difundir y consolidar sus proyectos culturales; así, cuando los proyectos sociales se agotan y se transforman, uno de los primeros ámbitos susceptibles de reforma es la educación. Mirando la experiencia de Warisata, proyecto educativo para las comunidades campesino indígenas del altiplano que se caracteriza por el vigor de sus propuestas de transformación de la sociedad boliviana y, escuchando los discursos de Don Carlos Salazar Mostajo, intelectual comprometido con la mencionada obra educativa, no puedo dejar de pensar en la importancia que tiene la experiencia y los objetivos de la escuela ayllu para un balance de los procesos educativos en nuestra sociedad. La visión de escuela como escenario de formación pedagógica, como espacio de trabajo y relación con la tierra, como esculpadora de hombres y mujeres andinos contemporáneos, ligados a la profundidad, austeridad y rebeldía del altiplano que alimentó, junto con los Valles cochabambinos, las revueltas campesino indígenas de la reforma agraria, son elementos sustanciales que deben ser considerados cuando queremos pensar retrospectivamente los logros alcanzados en los proyectos educativos.

Teniendo como telón de fondo las ideas mencionadas, el presente artículo pretende hacer una mirada reflexiva de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), debatiendo nociones de interculturalidad y reconocimiento de la diferencia que son promovidas por el Estado, ubicando los marcos en los cuales se desenvuelve un proyecto de educación particularizada, retomando las percepciones diferenciadas que hay alrededor de los beneficios que trae la EIB a actores que se ubican en distintos lugares del espacio social. Con estos criterios, se plantean algunas paradojas que están siendo poco abordadas en lo que se refiere a los procesos desencadenados por una política educativa que impulsa el ideal de la interculturalidad y la formación bilingüe.

¹ Sarela Paz, candidata a doctor en Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), México. La presente investigación forma parte de los avances de su tesis doctoral intitulada “La política de la diferencia y las visiones de multiculturalismo en los Andes: el caso de la educación intercultural bilingüe”.

Partamos del reconocimiento ineludible que la EIB en la década del 80 formó parte importante de las luchas campesino indígenas en el país. Como reivindicación educativa, fue madurada por organizaciones indígenas en el marco de las luchas por el reconocimiento a la diferencia cultural. A fines de la década del 60 tenemos procesos de movilización étnica que se expresaran más tarde en la formación de un movimiento étnico/campesino de corte aymara (katarismo), siendo una de sus demandas centrales la Educación Intercultural Bilingüe, junto con el reconocimiento de formas de gobierno tradicional. Durante la década del 70 y en pleno proceso de dictadura, el katarismo se propuso avanzar en doble sentido: como ideología de una nación oprimida y como visión programática de campesinos miembros de sectores explotados que buscaban construir una nación diversa (Cusicanqui 2003: 42-43; también Albó y Anaya 2004: 27).

Siendo una corriente política de los campesinos y formando parte de las organizaciones de base a través de la Central Obrera Boliviana (COB), el katarismo se constituye en una pieza fundamental para romper la visión nacional/populista que alimentó una comprensión de los campesinos alejados de su etnicidad; a su vez, como campo ideológico, impulsó la conformación de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), instancia orgánica donde se madura y desarrolla ampliamente la propuesta de EIB en la comisión de educación. Precursores de esta labor son dirigentes como Walter Gutiérrez (aymara) o Froilan Condori (quechua), quienes durante varias generaciones impulsaron las propuestas de educación desde la Confederación Campesina. Actualmente, ambos ex dirigentes campesinos forman parte de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs).

La estrecha relación entre EIB y reivindicación campesino indígena que sirvió para la movilización política y la politización de las identidades étnicas en Bolivia, impide, en muchos casos, identificar los actuales desafíos educativos de una propuesta que nació en el seno del movimiento campesino. Al presente, requerimos diferenciar la EIB como reivindicación educativa y como política de Estado que es promovida en un contexto de reconocimiento a la diferencia. Así, estamos ante un proyecto educativo que no sólo traduce movilización de los sectores discriminados sino también expresa una política pública que está buscando demarcar formas en que puede existir la diferencia cultural y social.

La política del reconocimiento: tensión entre su contenido y forma

Un supuesto importante en el debate es que la institucionalización de la EIB intenta responder de manera favorable a un contexto marcado por el conflicto cultural y político, donde la diferencia expresada en ser indígena en Bolivia supone una condición de marginalidad. La promoción de una atención específica en educación a sectores de la población que se encuentran en condición de exclusión por su procedencia cultural, estaría ayudando a compensar las diferencias y a superar las relaciones asimétricas “la Reforma ha buscado, por una parte, contribuir desde la escuela a la superación de la histórica exclusión y discriminación de la que han sido objeto los pueblos indígenas” (Albó y Anaya 2004: 74) . Dicho razonamiento obvia algo fundamental y es que la educación diferenciada que se expresa en la Reforma Educativa como la posibilidad que tienen los niños campesinos aymaras, quechuas o guaranis, para nombrar algunos, de formarse en su propia lengua, es una forma educativa que al ser regida por el Estado juega un rol de legitimación muy distinto al de la acción reivindicativa.

Mas allá del tema educativo, la política de la diferencia establece dispositivos normativos para que las colectividades excluidas, se afirmen positivamente, pero desligadas de su movilización política, neutralizadas por la acción del Estado, despojadas de su rebeldía y susceptibles de impulsar, junto con sus opresores, proyectos políticos que socaven el potencial que albergan como sectores subalternos. Quienes defienden una atención pública particular a los grupos discriminados, conceptualizan a la afirmación identitaria como aquel proceso de movilización política donde los grupos excluidos conquistan dignidad, siendo una reivindicación que les permite discutir e impugnar los sentidos de exclusión. Así, la política de la identidad como una forma de ver el mundo y estructurar relaciones es un remedio para contrastar el anonimato de la política de la igualdad, y no se trata solamente de una sensibilidad articulada por los particulares, sino de la posibilidad de una defensa que trastoque la discriminación. La afirmación de una identidad cultural es una afirmación positiva en la medida que se constituye en una estrategia para conseguir poder y participación en las instituciones dominantes y, en tanto desarrolla un sentido de recuperación y valoración de la historia, permite pensar en nuevas formas culturales (Young 2000: 68-71, Gitlin 2000: 60-61).

La diferencia cultural, por tanto, es un valor en la sociedad que debe formar parte de la organización política de las sociedades modernas porque moviliza a los sectores marginados hacia una percepción valorada de sí mismos y, como política pública, intenta remediar años de discriminación a los grupos excluidos. Autores como Young, Kymlicka, Taylor, Honneth coinciden que los derechos particulares permiten el desarrollo de modelos de pluralismo cultural donde la concepción de una ciudadanía diferenciada supone desarrollar políticas no solo para grupos desfavorecidos, sino también para sectores étnicos discriminados. La acción positiva toma en cuenta ambas formas de discriminación y desarrolla derechos diferenciados, junto con protecciones especiales para los sectores desfavorecidos (Kymlicka 1996: 20).

Si la diferencia cultural aceptada y promovida por los Estados es un valor que nos lleva al desafío de construir modelos políticos plurales; a su vez, como fuerza de movilización juega un rol emancipatorio en la sociedad porque rompe con la pretensión universal de la igualdad, al afirmarse públicamente la particularidad. Con ello, la cultura dominante se ve obligada a reconocerse como específica y las normas que ella promueve dejan de ser neutrales y universales. La figura política de afirmación positiva, según los autores mencionados, refuerza sentidos de pertenencia y criterios de solidaridad que pueden ser desarrollados institucionalmente “quienes rechazan la asimilación, a menudo están afirmando la solidaridad de grupo [...] la afirmación de un sentido positivo de la diferencia de grupo provee un punto de vista desde el cual criticar las instituciones y normas preponderantes” (Young 2000: 281).

Con lo expuesto, tres elementos deben ser objeto de análisis: 1º movilizarse por el reconocimiento a la diferencia cultural y por una educación intercultural bilingüe no es lo mismo que volverla política pública, 2º la aceptación de derechos particulares para poblaciones indígenas y el desarrollo de una educación que atienda la diferencia cultural, no necesariamente nos llevará al desarrollo de modelos plurales y democráticos, 3º La aceptación la diferencia cultural y educativa, no necesariamente tiene un efecto liberador por haber cuestionado el ideal integracionista y la neutralidad de sus normas. Sin desconocer los cambios generados por los movimientos indígenas, negros, feministas o religiosos, el desarrollo de una política de la diferencia puede constituirse en un recurso renovado para construir nuevas hegemonías y encerrar a los grupos en sus singularidades, porque no necesariamente se están generando sentidos de

lucha colectiva. Por este motivo necesitamos leer críticamente las políticas que atienden la diferencia cultural y educativa, analizando sus contribuciones y sus límites a la transformación social.

Autores como Ardití (2000), Gitlin (2000), Fraser (2000), Laclau (2000), Mouffe (1999) nos alertan sobre los peligros de la institucionalización de la diferencia que se expresa en el desarrollo de políticas públicas; políticas que corren el riesgo de convertirla una vez más en anatomía. Así el refugio de los silenciados en espacios donde podrían construir sus voces a través de los beneficios que otorga la afirmación positiva - *affirmative action*-, pueden volverse espacios autoreferenciados que luchan por sus especificidades, cultivando marginalidad cultural, autorepliegue, hermetización que celebra la victimización y la estética de la marginalidad. Gitlin nos sugiere, por ejemplo, que entre los precursores de la reivindicación de la diferencia y los beneficiarios de una política que los promueve, hay un mundo de diferencia. Los pioneros se caracterizan por proceder de movimientos populares amplios, con vocación universalista, mientras que los segundos traen una retórica particularista, muchas veces defensiva y agresiva que promueve la fragmentación política porque la diferencia se vuelve una identidad intrínseca (2000: 65-66).

Si las luchas por el reconocimiento a la diferencia cultural o grupal han fomentado un mundo más amplio y tolerante, también pueden estar fomentando la desorientación en la medida que pueden estar reforzando modelos de identidad simples, rígidos, y con ello, endureciendo fronteras. Para Ardití, aceptar una crítica a la narrativa de la igualdad no supone pensar de manera directa que la multiplicación de opciones y decisiones que convergen en la formación de las identidades, generen visiones de mundo menos autoritarias y tolerantes “el reconocimiento de la alteridad no siempre implica una disposición a comprometerse con la otredad [...] la sola afirmación de la particularidad puede desembocar también en el encrudecimiento de las fronteras [...] puede socavar las articulaciones políticas transculturales” (2000: 108).

Si la diferencia cultural, social o grupal no se constituye un valor en sí mismo, tampoco se puede asociar el reconocimiento de la diferencia a liberación; su afirmación positiva en las políticas públicas de los Estados modernos puede estar escondiendo particularismos y esencialismos que reifican las identidades, reproduciendo formas de

dominación que legitiman poderes seculares en sociedades caracterizadas por relaciones coloniales. Para Ardití, la relación entre reconocimiento de la diferencia cultural y emancipación social de los discriminados debe ser vista como un posible resultado, no como algo dado (2000: 113).

Por ello, la política de la diferencia promovida en los últimos 15 años en la región de los Andes, y específicamente, una educación que atiende de manera particular a los sectores campesino indígenas en la región, no necesariamente ha abonado a la profundización de una democracia plural, como lo afirma Amalia Anaya “la educación ha aportado también a la construcción de una verdadera democracia en Bolivia y a la articulación de este país con el mundo” (2004: 74). Para hacer una evaluación de esta naturaleza Laclau nos propone analizar la articulación entre los factores singulares con lo plural, abriendo un espacio a la crítica y adoptando una posición argumentativa desde bases universales, “si la identidad se afirma tal como ella es [...] en el marco del sistema de exclusiones dictado por los grupos dominantes, se condena ella misma a la perpetua marginalidad. Sus valores pueden ser recuperados por el orden establecido” (2000: 127).

La interculturalidad: principio normativo y situación de hecho

Además del reconocimiento cultural, el desarrollo de una educación particularizada para los pueblos indígenas y campesinos en Bolivia, mantiene el ideal político de la interculturalidad, constituyéndose en un principio político/filosófico de la propuesta de EIB. Autores como Xavier Albó consideran que el debate y reflexión sobre interculturalidad contribuye a cambiar una situación traumática de la condición multiétnica y plural de Bolivia, condición que se vive debido al establecimiento de una hegemonía criollo dominante que no reconoce este hecho empírico (2001: 3).

¿Cuál el concepto de interculturalidad que está en juego cuando destacamos normas de reconocimiento y propuestas educativas que aparentemente han transformado la sociedad Boliviana? Xavier Albó nos dice que “existe ya una forma de interculturalidad siempre que se desarrolle alguna relación entre personas o grupos humanos de una cultura con referencia a otros grupos culturales [...] (E)sta relación es negativa cuando conduce a anular o reducir al grupo distinto, sea por eliminación física (como en

conflictos recientes del Viejo Mundo), o por una asimilación forzosa a la cultura dominante [...] la interculturalidad que aquí propugnamos es otra, la positiva. Empieza con la aceptación y respeto de lo y los culturalmente distinto (s), percibidos ya como iguales en validez y derechos” (Albo 2001: 4). Sin embargo, para hablar de interculturalidad no basta una aceptación de lo diferente, una situación de tolerancia mutua, sino que es necesario intercambiar el potencial que hay entre los diferentes, requerimos avanzar hacia un segundo paso que esta referido a tomar en serio los aportes y valores de los distintos, para con ello construir un tejido común de reconocimiento y enriquecimiento (Albó 2001, Alvarado 2002, Walsh 1999/a).

¿De qué depende que la relación entre diferentes sea positiva o negativa? Siguiendo a Albó encontramos que una visión favorable o desfavorable sobre el “otro”, el “diferente” depende en gran medida de las construcciones de alteridad que se han arraigado en nuestras sociedades y que se viven como trauma cuando estas visiones son de negación de la diversidad, pero el desarrollo y promoción de actitudes positivas puede acabar modificando lecturas negadoras de la alteridad “Este proceso puede empezar siendo sólo una actitud de apertura al y lo distinto, pero a la larga, si se toma en serio, acabará modificando también las concepciones, acciones y estructuras en cualquiera de los ámbitos culturales [...] la interculturalidad positiva debe llegar a penetrar todas las estructuras de nuestra sociedad” (2001: 4).

Desde mi perspectiva, en esta lectura la comprensión de la interculturalidad queda atrapada en un problema actitudinal que deberá diseminarse en las instituciones del Estado y la sociedad, reduciendo los términos de relacionamiento entre diferentes a construcciones de alteridad positivas o negativas, siendo las últimas susceptibles de transformación a través de la promoción de visiones positivas que cambiaran actitudes. Pero ¿qué factores son los que determinan visiones de aceptación o de negación del “otro”?

Considero que en buena medida la explicación de las diferencias culturales tiene una profunda raíz colonial que se relaciona con una hegemonía criollo dominante, como menciona Albo, pero ello no es un problema de actitud hacia el “otro”, de la forma negativa en que se comprenden las alteridades, *sino mas bien son factores seculares que han estructurado la relación entre diferentes en términos de un sistema de dominación;*

por tanto, una lectura de interculturalidad que pone énfasis en la temática de actitudes no tiene una visión clara sobre el rol que juega el conflicto y el poder en la constitución de relaciones entre diferentes; es decir, carece de una teoría del poder.

La importancia de lecturas como las de Albó radica en que han sido fuente de inspiración y han orientado una buena parte de las reformas constitucionales desarrolladas en América Latina en la década del 90. En el caso de Bolivia y Ecuador, la interculturalidad se la propone como un principio ético/político que orienta las expectativas de construcción de lo diverso y para muchos va más allá del multiculturalismo anglosajón. Mientras el multiculturalismo nos permite avanzar hacia una concurrencia social conducida por una visión de tolerancia (Walzer 1994, 1998), la interculturalidad busca una articulación, un tejido entre diferentes (Albo 2001), una convivencia que supera la coexistencia cultural y enfatiza la interacción en la diversidad (Alvarado 2002), convirtiéndose en un proyecto político que moviliza sectores campesino indígenas (Walsh: 2002, Schiwy 2002, Cárdenas 2001)².

¿Qué nos dicen los líderes indígenas y dirigentes sobre la interculturalidad? Tomando como base los supuestos planteados por Xavier Albo, Guido Chumira, líder guaraní, considera que la interculturalidad es un marco de convivencia entre diferentes marcado por el respeto. Pero la función política más importante de lo intercultural está en que permite conocer la alteridad; es decir, permite conocer al “otro”, en la lectura guaraní al “karai”³. “El enfoque intercultural es el respeto a la cultura, está enmarcada en ciertos parámetros, ¿qué puedo enseñar yo sobre lo que sucede en la ciudad?, ¿cómo es el comportamiento del otro frente a mi comportamiento?, en lengua materna yo debo conocerme y, a su vez, entender cómo funciona el otro mundo. Es un estudio de lo que sucede en el otro mundo y en el mío. Ese conocimiento no existe en el niño guaraní después de 11 o 12 años de escolaridad, el niño no tiene conocimiento de lo externo, entonces cuando sale a otro colegio de Gutiérrez (municipio de la provincia Cordillera/departamento de Santa Cruz), sale con miedo.”⁴.

² Es el caso de los movimientos campesino/indígenas del Ecuador, Bolivia y en menor medida Guatemala.

³ Blanco, el criollo mestizo, el “otro”. Aceptación que usan los guaranis para diferenciarse del resto de los habitantes no indígenas de la región del Chaco.

⁴ Entrevista con Guido Chumira, Santa Cruz, octubre del 2003.

Desplazándose de la visión de convivencia y enfatizando el marco del conflicto y el poder, Simón Yampara, líder aymara e intelectual sociólogo considera que la interculturalidad en la última década está más en relación con la aceptación del reconocimiento por parte de la hegemonía, situación política que busca cooptar valores culturales andinos como una estrategia de continuidad colonial. Si bien el principio básico para este líder campesino indígena, es diálogo entre distintos modos de saber, diálogo en condición de equidad respetando los derechos y la cultura; no podríamos cultivar la interculturalidad como política de relacionamiento entre culturas si las condiciones entre los diferentes son inequitativas, si hay desconocimiento, “lo que para nosotros es una especie de ‘sublimación’ de la colonización, puesto que no hay condiciones de equidad, menos de diálogo de saberes y conocimientos que son presupuestos básicos para tejer un proceso de interculturalidad entre pueblos [...] lo demás es balbuceo [...] tal vez para satisfacer ciertas exigencias de las agencias de cooperación” (2001: 29).

Un concepto de interculturalidad que busca restituir relaciones favorables entre diferentes, depositando la posibilidad de ello en el desarrollo de actitudes positivas al interior de los grupos sociales y las instituciones del Estado, en el fondo enmarca su horizonte político dentro de una concepción de afirmación positiva; así el desarrollo de espacios institucionales y políticas que favorezcan a los discriminados, será a la vez el límite de resolución de un problema que tiene más largo aliento en la sociedad boliviana. A raíz de ello, me adscribo a una lectura de interculturalidad como campo de batalla, un espacio semántico que evidencia luchas simbólicas entre sectores, disputando temas de derecho, de diferencia, de identificación cultural, un espacio donde se ha politizado la diferencia y se busca un acceso a la igualdad, ratificando la diferencia.

Si el reconocimiento y la interculturalidad adquieren contenido según el sentido de las luchas sociales y las condiciones políticas donde se desarrollan como lucha simbólica, en términos del análisis podemos discutir algunos mitos construidos alrededor de la EIB y que al presente actúan como *doxa*, como factores intocables que consolidan visiones de lo “políticamente correcto”, lo debido en la agenda política nacional e internacional. En parte, la educación particularizada para las poblaciones campesino indígenas, es un supuesto importante dentro de las nociones modernas de ciudadanía diferenciada, siendo la diversidad y el respeto a los derechos humanos temas que deben expresarse en

regulaciones especiales a favor de las poblaciones discriminadas. El Convenio 169 de la OIT, el proyecto de declaración de los derechos sobre poblaciones indígenas de la OEA (1999) y de la ONU (1998) donde se contemplan ampliamente los derechos lingüísticos y culturales en la educación, forman parte de estas regulaciones (Gros 2000: 187).

En Bolivia el parlamento aprobó en 1992 un proyecto de ley de Educación, Ciencia y Tecnología que oficializaba las lenguas indígenas en el país. Desde 1990, el Ministerio de Educación y Cultura estaba trabajando en base a un convenio con UNICEF, un proyecto de EIB para la población quechua, aymara y guaraní; y desde 1993 se lleva adelante un proceso de reforma educativa donde la interculturalidad se convierte en el eje de esta transformación (PROEIB 1993: 6). Como parte de la Reforma Educativa sancionada en 1994, seis normales se convierten en Institutos Superiores Pedagógicos Bilingües (Albó y Anaya 2004: 64). Sin embargo, la ley de Reforma Educativa forma parte de transformaciones constitucionales en temas de participación, recursos naturales, política fiscal, ordenamiento institucional del Estado, que cambian radicalmente el proyecto nacional populista gestado en 1952.

Nuestro contexto político marca profundamente los logros y alcances de reivindicaciones que jugaron rol un contestatario. Así como Warisata fue una propuesta educativa desarrollada en una situación social y política marcada por la lucha de la tierra y la libertad del campesino en el altiplano; la EIB es una apuesta educativa que se desenvuelve en los contornos de un proyecto económico y social neoliberal, marcado por el ajuste estructural que globaliza las economías locales, descentraliza la administración política, restringe la intervención del Estado en los rubros productivos estratégicos y apuesta a su privatización. Y, estrictamente en el campo educativo, además de las aspiraciones de sectores campesino indígenas de aprender en su lengua madre, la EIB esta conectada a preocupaciones educativas del siglo XXI que marcan el desarrollo de la alta especialización en las esferas de formación y producción. Dicho elemento pone en juego un aspecto poco reflexionado en la propuesta educativa y es su fuerte contribución a los procesos de movilidad y diferenciación social dentro de lo que llamamos “pueblo indígena”.

La propuesta de educación intercultural bilingüe, por tanto, ha dejado de representar únicamente a la reivindicación educativa subalterna y forma parte de los desafíos de especialización que requieren las economías globalizadas. En razón de ello, la EIB es un campo donde se expresan disputas hegemónicas de diversos sectores que no se agotan en la población indígena, pero que ella misma es el eje y centro de la lucha simbólica. Una mirada a las percepciones diferenciadas de EIB, según actor, nos ayudará a comprender los dilemas de diferenciación social, no sin antes discutir algunos mitos que porta la propuesta educativa.

Se dice que la EIB es una propuesta educativa para los pueblos indígenas, identificando a la noción “pueblo indígena” como un conglomerado social sin diferencias, uniforme, cuando en realidad estamos ante un componente heterogéneo, sectores que ubicados en distintos espacios de la estructura social, evidencian un origen común pero que pertenecen a sectores de clase distintos. Entre un campesino, un maestro o un especialista en EIB hay diferencias sobre las condiciones objetivas de vida, y lo que interesa a nuestra investigación, diferencias importantes respecto a la acumulación de capital cultural, lo que repercute en distintos beneficios que trae la EIB para los pueblos indígenas.

Un segundo mito gira alrededor de la idea de que la EIB es una política educativa para las escuelas rurales, especialmente allá donde hay un contingente importante de población campesino indígena. En realidad, si observamos con cuidado la política educativa, encontraremos que la iniciativa estatal no se resume a las acciones que se llevan a cabo en las áreas rurales; existe un conjunto de programas y cursos que están dirigidos a formar especialistas en EIB, tanto en el plano pedagógico como en lo que se refiere a la planificación educativa de las escuelas y los Institutos Normales Superiores (INS). También están los programas de desarrollo curricular donde un componente importante supone reclutar personal especializado, dentro de los pueblos indígenas, para la formación de los módulos en lengua aymara, quechua o guaraní. Estas iniciativas combinan la articulación de una política educativa que busca impactar en diversos escenarios sociales, los cuales deben ser observados y contrastados en el análisis.

Para cumplir dicho objetivo y bajo el intento de recuperar la heterogeneidad de actores que quedan involucrados por la EIB, contrastaremos dos áreas campesino indígenas

(quechua – guaraní) junto con un programa que está destinado específicamente a miembros de los pueblos indígenas en la región andina (PROEIB)⁵ y que lleva el objetivo de formar especialistas a nivel de maestría. Por las destrezas que requiere, el programa recluta sectores que tienen formación de magisterio o licenciatura en ciencias sociales; es decir, son beneficiados con la formación especializada aquellos sectores de los pueblos indígenas que portan un importante capital cultural y fácilmente pueden ser identificados como sectores intelectuales de los pueblos indígenas. En el esfuerzo de mirar escenarios sociales diferentes, encontramos dos paradojas de la política educativa en EIB: 1º referida al problema de jurisdicción territorial entre el núcleo educativo y la organización campesina o indígena, y 2º el estrecho vínculo que se evidencia entre la EIB como política de Estado y los procesos de movilidad social, vínculo que no sólo contribuye, como afirma la retórica de reconocimiento, a la superación de los factores de discriminación sino más bien a los proceso de diferenciación social dentro de los pueblos indígenas.

El Sindicato Agrario y la Capitanía guaraní: paradojas de jurisdicción

Los contextos de comunidades campesino indígenas, permiten ahondar en la paradoja de jurisdicción a través de una observación y distinción entre el núcleo educativo, como jurisdicción de la política educativa del Estado y la jurisdicción de la organización campesino indígena. Ambos escenarios, vistos como unidades de análisis, nos muestran un tejido de relaciones sociales diferentes donde se alberga las contradicciones sobre el tema de la participación social en la educación y, además, donde ubicamos la tensión entre los pulsos internos, seculares y perspectivas de autodeterminación educativa de las comunidades campesino indígenas, junto con las iniciativas y perspectivas que el Estado le quiere dar a un proyecto educativo que forma parte de un proyecto social mayor.

El contexto guaraní está referido a la Capitanía Caipipendi/Caarovaicho, que junto con la Capitanía de Caaguasú, componen el escenario guaraní en el municipio de Gutiérrez,

⁵ PROEIB, Programa de Educación Intercultural Bilingüe para la región andina que funciona en la facultad de humanidades de la Universidad Mayor de San Simón. Forma estudiantes a nivel de maestría de los países de Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina y Chile. Su principal financiamiento viene de la GTZ y su gestión involucra organismos internacionales donantes, Ministerios de Educación de los países beneficiarios, entidades académicas y organizaciones indígenas de la región.

el cual a su vez pertenece a la provincia Cordillera del departamento de Santa Cruz. En lo que respecta a la Capitanía Caipipendi/Caaroaicho, cuya jurisdicción territorial está marcada por las antiguas alianzas políticas del pueblo indígena⁶ y también por las relaciones contemporáneas que se expresan en el entorno municipal, junto con el establecimiento de la Tierra Comunitaria de Origen (TCO) guaraní en la zona, tenemos dos núcleos educativos: Ipatimiri, que resume las articulaciones de Caaroaicho y Eiti, que integra las relaciones comunales de Caipipendi. Las pesquisas de investigación están referidas al núcleo educativo de Eiti y la Capitanía Caipipendi, aunque el Capitán Grande y sus consejeros operan en la Capitanía Caipipendi/Caaroaicho.

El núcleo educativo de Eiti está compuesto por siete unidades educativas que en la jerga antigua eran reconocidas como escuelas seccionales, ellas son: Pampayuro, Positos, Capirenda, Pajacolorada, Sinaí, Capiakuandi y Caipipendi; más la escuela central que es Eiti donde se obtiene el bachillerato. El trabajo de investigación se llevó a cabo en Eiti, colegio central, más dos unidades educativas, Capirenda que es una escuela donde los guranis se pueden formar hasta intermedio y Pampayuro, escuela pequeña, con un solo docente y por tanto multigrado. El núcleo educativo resume un tejido de relaciones sociales marcadas por la escuela, sus eventos, los maestros y los directores.

La otra unidad de relaciones sociales viene marcada por la Capitanía, sus autoridades, los corregidores y los representantes comunales. En dicho escenario, Eiti es una comunidad grande, compleja, un poblado intermedio con aproximadamente 2 000 a 2500 personas, tiene los servicios básicos de agua para cada familia, luz que es generada por el motor del hospital, servicio de telefonía y un pequeño hospital. Capirenda, en cambio, es una comunidad intermedia con 350 a 400 personas, no cuenta con sistema de abastecimiento de agua por familia (posee un pozo), tiene un servicio bastante irregular de telefonía y cuenta con una posta sanitaria. Pampayuro, comunidad pequeña, de aproximadamente 30 familias y 150 personas, ubicada en lo que se considera el límite de la capitanía, no cuenta con servicio de luz, telefonía, salud y menos de agua. La comunidad se abastece de los famosos atajos, reservorios de agua que se los hace en época de lluvia y única fuente de abastecimiento en periodos secos (septiembre/octubre) para personas y animales.

⁶ Ver: Jürgen Riester, *Textos sagrados de los guaranis en Bolivia*, Cochabamba, Los Amigos del Libro, 1984.

Lo interesante de reparar en las relaciones de la Capitanía es que ella incluye a todas las comunidades del núcleo educativo más dos comunidades, Ibabiyuti e Itayu que no han sido involucradas en el núcleo educativo de Eiti y terminan siendo atendidas, en sus demandas de educación y salud, por el municipio de Charagua. Ello ha traído conflictos de jurisdicción con la Capitanía de Parapitiguazu (Charagua sur) y posiblemente modifique las relaciones y/o articulaciones entre las comunidades que componen ambas Capitanías. En otras palabras, hay problemas de jurisdicción territorial entre el núcleo educativo, como escenario micro de gestión y planificación ligado al Estado, y la Capitanía, también como unidad de gestión y planificación pero ligada a las relaciones orgánicas de los guaranis.

El núcleo educativo produce relaciones teniendo como eje a los maestros y directores de núcleo, los que a su vez se relacionan con el municipio a través del director distrital, quien, inscrito en la jurisdicción territorial del municipio, organiza y planifica los Planes Operativos Anuales (POA) referidos a la educación, en coordinación con las autoridades municipales y las autoridades educativas del departamento a través de SEDUCA; es decir, organizan intereses ligados a la política educativa estatal. A diferencia de ello, la estructura de la Capitanía tiene como eje de su relacionamiento, las articulaciones entre comunidades y sus autoridades, junto con una estructura mayor que vincula Capitanías guaranis en el Chaco y que se expresa en la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), proyectando intereses orgánicos del pueblo en lo que se refiere a educación.

El contexto quechua donde se recogió información evidencia mayores problemas de jurisdicción. Nos ubicamos en la región de Morochata, provincia Ayopaya del departamento de Cochabamba, zona caracterizada por la presencia de sindicatos campesinos y una de las más ricas en producción de papa. Piusilla, el lugar de trabajo, es un lugar altamente privilegiado porque cuenta con tierras muy productivas, humedecidas constantemente por las lluvias y nevados del Tunari (pico de la cordillera de Cochabamba) y con riego para los cultivos en las partes altas y bajas de sus quebradas. A raíz de ello, sus comunarios logran entre cuatro y cinco cultivos de papa al año. Como muchos saben, la estructura organizativa de los campesinos en la zona, es una compleja amalgama que tiene algunas raíces en la estructura política del ayllu andino, expresándose lo dicho en la persistencia del acceso a diversos pisos ecológicos

para cultivos, o en el sistema rotativo de aynoqas que permite asignar y planificar el uso de tierras entre los miembros de un sindicato⁷; y, a su vez, retoma la vitalidad política del sindicalismo campesino de los valles de Cochabamba, esculpida durante el largo proceso de gestación y consolidación de la reforma agraria.

Piusilla es una Subcentral Campesina Originaria que pertenece a la Central Regional de Campesinos Originarios de Morochata, la que junto con nueve centrales regionales campesinas, conforman las bases de organización campesina para la segunda sección de la provincia Ayopaya, Morochata (la 1º es Independencia). Entre la 1º y la 2º sección conforman la Central Sindical Única de Trabajadores Campesinos Originarios de Ayopaya (CSUTCOA) que se liga a la estructura de la federación departamental y nacional campesina (CSUTCB)⁸. Las Subcentrales están conformadas por sindicatos que representan a una comunidad, así Piusilla aglutina a cinco sindicatos agrarios, o sea cinco comunidades: San Isidro/Piusilla, Toldomoqo, Jinchupalla y Estrellani. En este entramado de relaciones campesinas regidas por el sindicato agrario, se desenvuelve el núcleo educativo de Piusilla que fue objeto de análisis.

Dicho núcleo articula a las unidades educativas de Toldomoqo, Chururi, Patamorochata, Murumuntani, Pararani y Torreni; más Piusilla que se constituye la escuela central donde se obtiene el Bachillerato⁹. Como en la región guaraní, se eligieron tres unidades educativas que a su vez nos vincularon con tres comunidades y sindicatos agrarios. La unidad educativa de Piusilla, donde se obtiene el bachillerato y se vincula con los sindicatos de San Isidro/Piusilla. Es un poblado grande de aproximadamente 2 500 a 3000 personas, cuenta con agua a domicilio, servicio de telefonía, una posta sanitaria, más la sede de radio Morochata. Su división ligada a la organización de la hacienda, no impide observar la cohesión y articulación social y política entre las familias, la cual es

⁷ Ver: Centro de Comunicación y Desarrollo Andino (CENDA), Organización socioeconómica y Ordenamiento Territorial en Morochata (Provincia Ayopaya): Plan de Gestión Territorial de la Provincia Ayopaya, Cochabamba, CENDA/CEIDIS/CESU, 2003.

⁸ La inclusión de originario, fue iniciativa de las autoridades sindicales de la zona, debido a que durante el 2003 y parte del 2004 han madurado la solicitud de su demanda territorial como Tierra Comunitaria de Origen.

⁹ Piusilla y San Isidro están frente a frente, son dos sindicatos pero en el fondo estamos hablando de una comunidad grande que comparte todos los servicios de salud y educación. También se constituye un centro político fundamental para las decisiones de la central campesina en la región. Su división esta ligada a las viejas relaciones hacendales, las que marcaron un sistema de uso de la tierra. Posiblemente los campesinos prefieren no tocar esta división que define formas de acceso y uso del suelo, aunque un análisis profundo nos llevaría seguramente a identificar algunos patrones coloniales, profundamente interiorizados en los campesinos, a través de las relaciones del pongaje.

evidente, no sólo porque viven frente a frente (divididos por el río), sino porque el intercambio de bienes y relaciones ha formado un ambiente social donde toda decisión es considerada en reuniones conjuntas. El intercambio de bienes se logra captar a través de las relaciones cruzadas que se dan cuando las mujeres de un lado cambian de residencia por motivos de matrimonio y se involucran en las decisiones familiares sobre el uso de la tierra de la otra parte.

Se incluyeron también al trabajo la unidad educativa de Patamorochata, con formación hasta 6 grado y que se desenvuelve en una comunidad mediana con aproximadamente 400 a 450 personas, tiene acceso a agua por familia, con posta sanitaria que no oferta todavía servicios por falta de personal y equipamiento y cuenta con servicio de telefonía. Finalmente, la unidad educativa de Toldomoqo que representa a una escuela pequeña, con un solo docente, por tanto, multigrado y con solo formación básica. La comunidad esta compuesta por aproximadamente 25 familias lo que significa unas 125 personas, su abastecimiento de agua es el mismo que les sirve para regar los cultivos, no tienen luz, servicio de salud, ni telefonía.

Vistas así las cosas, dos comunidades de la Subcentral campesina de Piusilla: Jinchupalla y Estrellani, no son atendidas por el núcleo educativo de Piusilla. Por otro lado, las unidades educativas de Patamorochata y Torreni pertenecen a la Subcentral de Patamorochata, Chururi a la Subcentral Chururi, Pararani que pertenece a la Subcentral de Pararani y Murumuntani que forma parte de la Subcentral de Saucerancho. En otras palabras, el núcleo educativo de Piusilla involucra en parte a la Subcentral de Piusilla, pero además, por incluir unidades educativas diversas, queda relacionado en su gestión con cuatro Subcentrales más. Esto evidencia que el núcleo educativo en esta región quechua es una unidad de gestión que no se integra a las relaciones orgánicas que tienen los sindicatos y las Subcentrales.

La paradoja sobre las incongruencias entre la jurisdicción territorial del núcleo educativo y la organización campesino indígena, evidencia una ausencia de sintonía entre la política educativa y las formas en que la población local podría participar de la gestión educativa. Ello, puede no ser un problema en la medida en que la escuela rural en Bolivia ha estado profundamente ligada a las visiones de asimilación de campesinos e indígenas, hacia los proyectos del Estado y de las elites. Es más, para el Estado puede

resultar incluso normal y lógico que no coincidan la jurisdicción educativa con la jurisdicción de las organizaciones campesino indígenas, pues, la educación es un servicio que oferta el Estado a su población. Pero, para las organizaciones sindicales quechuas y las Capitanías guaranis, ello es un problema porque la escuela es un asunto de comunidad.¹⁰

En general, los maestros y directores de las escuelas trabajadas no ven como problema el tema y, en muchos casos, les parece normal que existan distintas jurisdicciones pues forma parte de la tradición estatal y de relación entre maestros y campesinos o indígenas; sin embargo, hay un postulado fundamental de la reforma educativa que plantea el tema de la participación social, noción que obliga a mirar la gestión de la educación en términos cualitativamente distintos de los otros modelos educativos. Si la participación social es, junto con la interculturalidad, uno de los ejes vertebradores del nuevo sistema educativo, entonces, democratizar la gestión educativa implica “que la sociedad participa activamente en su planificación, organización, ejecución y evaluación, para que responda a sus intereses, necesidades, desafíos y aspiraciones” (Albó y Anaya 2004: 73).

Preguntamos, ¿cómo podría responder la educación a los intereses y objetivos de las comunidades campesino indígenas si éstas son atravesadas en sus decisiones por el núcleo educativo, el cual, al mantener otro nivel de jurisdicción, rompe con las relaciones internas (orgánicas como se dice en Bolivia) entre sujetos y comunidades que forman parte de una organización social?. Es más, la reforma educativa se propone que la participación social en la gestión educativa se da por medio de los órganos de representación de los padres de familia, expresados en las juntas educativas y los representantes de la comunidad; sus atribuciones específicas son participar en la gestión educativa y ejercer control social sobre la escuela (Albó y Anaya 2004: 107).

En realidad, al presentarse dos unidades donde circulan relaciones específicas y vinculan la educación a intenciones y motivaciones distintas (Estado / organizaciones campesino indígenas), estamos destacando una tensión por la jurisdicción y los

¹⁰ Ver: Lazcano, Emma, *Participación social en educación: interculturalidad y conflicto*, Cochabamba, CEIDIS/CESU, 2003.

objetivos de la escuela en las comunidades rurales que se caracterizan por fuertes rasgos étnicos. Dicha tensión se expresa de forma contradictoria en las relaciones de los actores, en muchos casos ambigua y a veces con expresiones altamente autonomistas de parte de las comunidades campesino indígenas, porque si bien por un lado, éstas consideran que la educación es una de las funciones más importantes que el Estado les adeuda, por otro lado, albergan intenciones íntimas y seculares de apropiarse de la escuela, del capital simbólico que representa, vinculándola a sus estrategias culturales y políticas.

Tomar el espacio de la escuela y relacionarla con las búsquedas políticas de las comunidades campesino indígenas, forma parte del legado de Warisata en el entendido que la escuela ayllu fue concebida no sólo para educar indios, sino como un espacio de formación de líderes que busquen principios de justicia a través de la igualdad ciudadana y la recuperación de la tierra. “No queríamos educar pongos, requeríamos despertar la conciencia de la clase. La escuela es un movimiento que se incorporaba al país entero, tenía que ver con las transformaciones de la nación. En el sistema de Warisata la finalidad es libertaria porque desde el comienzo se había establecido la categoría política. Ello no es un reto pedagógico sino un reto político de cambio, un cambio en el Estado oligárquico. La escuela no está al margen de eso, está para pensar en la autentica liberación. El proyecto de escuela ayllu ponía en tela de juicio las relaciones sociales oligárquicas de la nación boliviana”¹¹.

Es interesante observar como en las dos regiones trabajadas (guaraní y quechua) la iniciativa política de Warisata estuvo presente a través de la figura de las escuelas indígenas que existieron antes de la reforma agraria, siendo la primera iniciativa que se tuvo en la sociedad boliviana para que los indios de la época accedan a la educación. En el caso guaraní la escuela se ubicó en San Antonio del Parapetí en 1936 (Charagua), inspirándose en la noción de liberar a los indígenas de sus relaciones patronales. Para el caso quechua, la escuela se ubico en Piusilla, en pleno entorno hacendal y como parte de las movilizaciones campesinas que tejieron insurgencias locales de la provincia de Ayopaya, en las décadas del 30 y 40.

¹¹ Discurso de Don Carlos Salazar Mostajo en la inauguración del salón “Luis Espinal”, Ciudad del Niño.

Por tanto, si las comunidades y sus autoridades están pugnando para que la escuela y el proyecto educativo que impulsa se vincule a las estrategias políticas de sus organizaciones, a través de subordinar o vincular sus objetivos al sindicato o a la Capitanía, el núcleo educativo vincula y subordina los objetivos de la educación a los intereses y motivaciones del Estado a través de la relación que se desarrolla entre los maestros, los directores de las unidades escolares, los directores de núcleo, el director distrital y éste con el municipio. En el entorno del núcleo pesan las relaciones de las autoridades educativas y es además el escenario donde se elaboran los proyectos educativos, siendo la junta escolar una forma de participación de la comunidad, pero subordinada a la estructura de la gestión educativa que está regida por los objetivos del Estado.

Los núcleos de transformación en EIB evaluados en la presente investigación centralizan su gestión educativa en el núcleo, de hecho en ambas zonas se han desarrollado los Proyectos Educativos de Núcleo (PEN), obviando el tema de la jurisdicción territorial de la Capitanía guaraní y el sindicato agrario quechua y, resolviendo la participación de la comunidad a través de las juntas escolares y las juntas nucleares. Siendo, en el contexto de la Reforma Educativa, el núcleo la unidad micro de planificación, encontramos que las expectativas comunitarias sobre la escuela son desplazadas al escenario de relaciones donde los maestros y las autoridades educativas, dirigen y discuten los Planes Operativos Anuales y los logros en EIB; en este escenario las autoridades comunales y supracomunales (Capitanía y Subcentral campesina) tienen poca ingerencia y pocas posibilidades de hacer prevalecer sus relaciones orgánicas.

A pesar de mostrarse un escenario adverso donde no fluyen las relaciones comunales e intercomunales, las familias y sobre todo las autoridades comunales, intuyen esta situación e intentan aferrarse a sus relaciones orgánicas, existiendo en ambas zonas una voluntad de apropiación de los objetivos y ritmos de la escuela, siendo un valor transgresivo en el plano político y que se expresa en lecturas profundamente autonomistas de la escuela, en el caso guaraní y esfuerzos por hacer prevalecer a las autoridades del sindicato, en el caso quechua.

La visión de escuela con autonomía refleja contradicciones no superadas entre el pueblo guaraní y el Estado boliviano. Recordemos que los guaranis han mantenido hasta fines

de 1800 una relación políticamente autónoma del Estado, y es justamente la batalla de Curuyuqui que sanciona su subordinación e incorporación a las relaciones coloniales. A pesar de ello, el pueblo guaraní contiene en el seno de sus relaciones políticas, venas íntimas de autodeterminación que se expresan en discursos como “la escuela es como una fábrica que si no produce calidad se viene abajo, por eso la EIB debe formar con calidad a los guaranis y para ello debemos preguntarnos *¿quién es el dueño de la fabrica?, ¿Quiénes son los ideólogos?*. Si nosotros creemos que la EIB es nuestro proyecto político, entonces la *APG es la dueña de la fábrica, es la ideóloga*, y la lengua debe servirnos para mejorar nuestros recursos humanos de la fábrica, para que nuestros jóvenes cuando enfrenten a otros niveles de formación, como la universidad, no flaqueen, se califiquen. Para estos nuestros profesionales que transitan por aquí y por allá, necesitamos el castellano” (palabras de un representante de la Capitanía Caipipedi/Caarovaicho en el congreso educativo sobre EIB, Camiri, julio 2003).

Definiciones de escuela con un contenido tan autonomista sólo logran fluir en el escenario de asamblea, la asamblea como una figura de reunión pero también, en la tradición guaraní, como una de las principales instancias de deliberación política, de discernimiento de estrategias, de conformación de alianzas. ¿Cómo intentan retener los guaranis a la escuela dentro de sus relaciones de la Capitanía? En palabras del presidente de la junta nuclear de Eiti “para que quede más claro, a la elección de juntas vienen todos los comunarios, ellos ven lo que nosotros hacemos; por eso a la elección de junta llama el director del núcleo (autoridad educativa) pero también convoca el corregidor (autoridad comunal), todos tienen que ver con la educación, incluso también viene el Capitán Grande” (Claudio Rojas, presidente de la junta de núcleo). Según don Claudio, los órganos de representación de las juntas no deben cambiarse muy seguido, deben ser más permanentes, así se podría coordinar no sólo entre núcleos educativos, sino a nivel de la Capitanía Caipipendi/Caaravaicho y con gente de la otra Capitanía que pertenece al municipio de Gutiérrez, Caaguasú.

Expresiones autonomistas de escuela también encontramos en el proceso de desarrollo de la EIB, cuando ésta no era todavía política pública. En los últimos años de la década del 80 los guaranis producían material de trabajo en lengua guaraní a nivel de las comunidades y equipos promotores de alfabetización. Dichos materiales eran evaluados en su contenido y coherencia lingüística por los sabios ancianos, por los miembros de

las comunidades, y además se relacionaba con una estrategia secular de cooptar población cautiva del Chaco para guaranizarla¹². En este periodo, según Ivan Nasiri¹³, las comunidades guaranis y su organización (APG), debatían ampliamente lo que se iba a hacer en cuanto a la educación, manejaban los objetivos y alcances de una educación en lengua guaraní, generaban material de trabajo que era producido en las comunidades y discutido entre sus miembros; “primero se deliberaba, se decidía y se hacía, ahora primero se hace y al final nadie lo decide. El resultado más nefasto es que lo que había empezado como algo popular se vuelve estatal y es manejado con fines ajenos a los guaranis. [...] Los Consejos Educativos, por ejemplo, tienen sus atribuciones que están claramente especificadas pero los canales no, esto hace que el poder que tienen sea nominal.”

Son las perspectivas de mirar a la escuela, desde lo guaraní, o producir y controlar el material que se usa, que es en el fondo definir lo que aprenderán los niños guaranis, lo que marca la intención del pueblo de ligar la educación a sus definiciones políticas, orgánicas e internas. A pesar de la fuerte integración que existe entre las comunidades guaranis con el mercado regional y las estructuras político/institucionales del Estado boliviano, podemos decir que secularmente, el pueblo, mantiene pulsos de autodeterminación enraizados en una vieja matriz de relacionamiento con el Estado que no ha sido resuelta en las relaciones políticas contemporáneas.

En el caso de la región quechua, más que pensar la escuela bajo perspectivas autonómicas (control pleno), estamos ante fuertes intenciones de vincular y supeditar su dinámica al control de las relaciones desarrolladas por el sindicato agrario; ello no pasa por interrogaciones de “quién es el dueño”, como ocurre con los guaranis, sino de cómo la escuela y sus objetivos pueden ser capturados por los intereses de la comunidad, cómo adquiere más valor y vigencia dentro de las búsquedas políticas de la organización campesina. En palabras del representante de la junta escolar de Piusilla, Simón Estrada, la importancia de que decisiones de escuela sean tomadas a nivel del

¹² Guaranizar poblaciones supone cooptar población que por razones económico/sociales se halla despojada de sentidos de pertenencia étnica. Guaranizar, alude también a formas de colonización que desarrollaron los guaranis con pueblos distintos a ellos, por ejemplo los Chané (Arawak) a quienes conquistaron y dominaron en el siglo XIV y XV. Ver Saignes, Thierry y Combes, Isabel, “Chiri-Guana: Nacimiento de una identidad mestiza”, en Riesther Jurgüen (coord.) *Chiriguano*, Santa Cruz, APCOB, 1994.

¹³ Ex/director de TECO-GUARANI, institución jesuita que apoyó durante los años 88 - 93, el desarrollo de programas educativos y las propuestas de EIB.

sindicato, permite mayor control sobre la escuela “como tengo experiencia, la idea era cambiar la educación y según a lo que he visto, con esto de la reforma educativa, más o menos, a mi manera de ver, no es según a lo que estamos queriendo nosotros, la reforma parece que es al querer de las autoridades educativas [...]. (P)or eso hemos convocado a un congreso educativo a nivel de núcleo, y en hay ha salido que la elección de junta de núcleo ya no van a elegir las juntas escolares nomás, sino más bien en un congreso extraordinario a nivel Subcentral, eso hemos decidido [...] (Q)uereamos cambiar a la educación según a lo que estamos pensando, la ley dice que los padres de familia tienen que elegir a la junta escolar, entonces nosotros hemos negado; entonces, para qué sirve nuestros usos y costumbres, diciendo hemos discutido, entonces a nivel sindicato hemos organizado la junta. (P)ara hacer cualquier cosa, la junta siempre consulta al sindicato, tienen que saber lo que estamos haciendo [...] es necesario que estén presentes las Subcentrales, porque nosotros nomás (junta escolar) casi no tiene valor [...] cuando interviene la Subcentral hay un poco más de respeto, un poco más de validez. Yo primeramente coordino con las autoridades de la comunidad, de ahí coordino con el director.”

Para que la escuela no sea un espacio cultural desvinculado de las acciones políticas del sindicato agrario y, al contrario, ésta se vincule a flujos orgánicos de las relaciones comunales y supracomunales, se ha desatado un proceso donde las decisiones sobre la escuela deberán tomarse en un congreso educativo que integra a las autoridades sindicales de cada núcleo educativo, a las autoridades de la Subcentral de Piusilla y, además, a las autoridades de las otras Subcentrales que quedan involucradas en la jurisdicción del núcleo educativo. En diciembre del 2003, se eligió un Consejo Educativo Comunal que reemplaza la instancia de junta de núcleo propuesta por la reforma educativa. La perspectiva es que dicho Consejo vaya creciendo en su irradiación a nivel del distrito de Morochata y se constituya un órgano educativo en el marco de las relaciones de la Central Regional Campesina.

Los intentos de conducir los procesos educativos en EIB, desde las organizaciones campesino indígenas, forma parte de la disputa hegemónica y un componente importante de ello es el entramado de relaciones que se desatan desde el núcleo educativo o desde la organización campesino indígena (sindicato/capitanía). En el marco de la reforma educativa, la propuesta de EIB propone como actor político a los

pueblos indígenas, pero entrega al maestro el rol protagónico en la transformación a través de la gestión del núcleo educativo. Por su parte, los maestros en EIB deben desplazarse políticamente para abrazar un proyecto de los pueblos indígenas y se vuelven gestores de una instancia (el núcleo) que representa al Estado en la localidad. Así maestros y comunidades están mediados en su relación por el Estado, quedando atrapados en las iniciativas estatales y en su política educativa.

Dicho factor de importancia crucial para el desarrollo político de proyectos educativos como EIB, introducen elementos que deben ser reflexionados, porque en buena medida debilita la posibilidad de confluir en la arena política a maestros, comunidades y organizaciones campesino indígenas. Como factor, la confluencia de ambos actores estuvo presente en las acciones de Warisata, o en los postulados de gestación de la EIB, a través, por ejemplo, de la conformación de una propuesta educativa en el marco de la CSUTCB 87-88-89 donde los maestros formaron parte de su elaboración; o en el espacio de la APG 88-89-90-91 donde se implementó la estrategia de alfabetización que permitió desarrollar la propuesta de EIB, involucrando a los maestros en ello¹⁴.

Estrategias familiares: movilidad social y luchas por adquirir capital cultural

En cuanto a la paradoja que evidencia el vínculo estrecho entre la EIB como política de Estado y los procesos de movilidad social. Si como decíamos anteriormente, el conglomerado indígena es heterogéneo y, como tal, se ubica en distintos lugares del espacio social, los beneficios que se identifican alrededor de dicha política, no son los mismos para los actores. En principio debemos reconocer que hay distintas opiniones sobre como contribuye la EIB en tanto se es miembro de una comunidad, se es autoridad, o se es profesional indígena.

Como bien lo destaca el texto de Albó y Anaya (2004: 105), en la Conferencia Mundial de Educación para Todos realizada en Jom Tien el año 1990, se planteó la necesidad de dar a la educación pública un nuevo carácter, renovarla para los desafíos del siglo XXI, logrando mayor calificación a través de pensar el ejercicio de la docencia como atribución no sólo de los maestros, sino también de profesionales universitarios. El

¹⁴ Ver: Albó Xavier y Anaya Amalia, Niños alegres, libres y expresivos: La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia, La Paz, CIPCA-UNICEF, 2004. pag. 36

objetivo de mejorar la educación pública viene acompañado con requerimientos del mercado laboral que exige no sólo la formación calificada sino también la especialización y, en ámbitos de la educación, la alta especialización.

Para el caso de la EIB, se requieren maestros profesionales y especializados porque tienen que ser operadores de una nueva planificación educativa en aula, ser capaces de manejar dos idiomas, el castellano y alguna lengua originaria de tal forma que puedan enseñar materias usando L1 y L2, según el avance cíclico planteado por la reforma, tener conocimiento para poder procesar las temáticas transversales que permiten al maestro en EIB desarrollar el currículo diversificado, comprender y desarrollar una formación pedagógica bajo la perspectiva constructivista y finalmente ser capaz de procesar un conjunto de elementos culturales que proceden de “la cultura indígena” en una perspectiva intercultural.

Los retos no son menores y más allá de que los niños en las comunidades campesino indígenas tienen la posibilidad de aprender y desarrollar procesos cognitivos en su lengua madre, lo cierto es que solamente sectores especializados, sectores que han ido adquiriendo y acumulando capital cultural, tienen la posibilidad de volverse competentes y aptos en el mundo laboral de la reforma. Con esta perspectiva, los beneficios que identifica un padre de familia en una comunidad, respecto de un especialista en EIB, son considerablemente diferentes aunque ambos tengan una procedencia étnica común, surgen del conglomerado genérico “pueblo indígena”, pero su posición en la estructura social hace de su opinión diferenciada.

Se sabe y muchos estudios lo plantean (Albó y Anaya 2004, Anaya 1999, Talavera 1999 y Yapu 1999) que a nivel de las comunidades campesino indígenas la formación en EIB ha sido y es rechazada. En algunos casos se ha evaluado dicha postura como falencias de implementación en EIB al concentrar la educación de los primeros años sólo en idioma originario, otros consideran que el rechazo a la formación bilingüe en las áreas campesino indígenas obedece aun a la presencia de una mentalidad colonial que sigue viendo a los idiomas originarios como de menor nivel, por lo que la aplicación de EIB debería venir acompañada de un proceso de concientización y valoración de lo propio.

Propongo que la identificación de los distintos beneficios y la aceptación o rechazo de educación bilingüe tiene mayor relación con las aspiraciones de movilidad social y los roles políticos que tienen los idiomas originarios respecto del castellano, que con los factores pedagógicos o de colonización mental. El valor de un idioma local no sólo está en relación con los procesos de revitalización étnica que han sido desatados por el desarrollo de una política de la diferencia, sino también con las formas seculares en como nos distinguimos al interior de una sociedad y las búsquedas de los actores por alternativas sociales y económicas que les permitan transitar dentro la estructura social.

Oponer las opiniones de los estudiantes especializados a nivel de maestría en EIB del PROEIB respecto de los padres de familia en las áreas rurales trabajadas, evidencia dicha paradoja, aunque los unos y los otros consideren formar parte del “pueblo indígena o campesino”. Es indudable que los estudiantes de maestría encarnan los beneficios de una política educativa diferenciada porque están siendo promovidos en su formación. Para formar parte de la maestría se requiere tener una relación o procedencia étnica que marcará el segundo requisito, el conocimiento de una lengua indígena; con estos dos elementos los estudiantes deberán buscar el aval de una organización indígena reconocida en la región.

La composición de los estudiantes de maestría nos muestra tendencias de especialidad a nivel de la licenciatura en ciencias sociales, de 90 estudiantes hasta la tercera generación¹⁵, el 54 % tienen el rango de licenciatura en esta rama, el 39 % son maestros de escuelas rurales y sólo el 4.9 % son lingüistas. Nuestro conglomerado de estudiantes, aunque cumplen los requisitos anteriormente nombrados, no siempre tienen una relación clara con los sectores campesino indígenas. Es importante reconocer que el programa como tal, es preformativo de compromisos que van desarrollando los estudiantes con organizaciones indígenas o campesinas y, a través de ello, van afirmando su compromiso con la EIB en tanto política educativa. Los compromisos, por tanto, discurren entre apoyar organizaciones y/o fortalecer procesos de la reforma educativa.

¹⁵ Actualmente está en curso la cuarta generación.

Los relatos de vida desarrollados con los estudiantes de la segunda y tercera generación, nos permiten observar, por un lado, una amalgama de inquietudes entre el compromiso de los estudiantes con las demandas campesino indígenas y, por otro lado, una preocupación por calificarse en el mundo laboral educativo. La EIB les permite a estos sectores profesionalizados con vínculos o raíces en lo campesino indígena, desenvolverse laboralmente con el Estado, con la cooperación internacional, con las organizaciones indígenas, desatando por tanto, caminos para su movilidad social y canalizando aspiraciones porque se vuelven competentes en el mundo laboral educativo. “la EIB se muestra como una fuente de trabajo segura, nos da especialidad y nos permite desarrollar nuestra conciencia indígena. En mi condición de estudiante formado en regiones marginales de Chile, estar en la ciudad de Santiago y querer ingresar a la universidad estatal para hacer mi posgrado, fue como una confirmación de lo que no podía soñar. Mi postulación a la maestría en EIB acá en Bolivia obedece a estos factores, yo había terminado la licenciatura y no quería vivir la vida de mis padres, pero tampoco sintonizaba con la vida social de Santiago. Una vez aceptado en el programa para hacer mi maestría, me viene a Bolivia, aunque confieso que no me parecía el mejor lugar para realizar mis estudios de especialidad habiendo mejor formación en Chile” (estudiante aymara de la 2º generación). “Nosotros a ratos tenemos discursos muy indigenistas, sobre todo cuando estamos en aula, cuando estamos en un espacio académico. Pero por otro lado, siento que llevamos mucho de actitudes que muestran nuestro deseo de escalar en la vida social” (estudiante peruana de la 3º generación).

Si la formación especializada permite desfogar dinámicas de diferenciación social acumuladas en determinados sectores de la población campesino indígena, es lógico que como sector, observen en la política de educación diferenciada, formas de democratización del ámbito educativo, mucho más cuando ello ha tenido una retribución salarial diferenciada a través del bono bilingüe, un plus al salario básico por enseñar bilingüismo e interculturalidad¹⁶. Más allá del programa PROEIB, el diseño de la Reforma Educativa intenta recuperar experiencias como las del PEIB (Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe) que funcionaron antes de la reforma. Dicha recuperación no sólo es pedagógica sino de profesionales indígenas que fueron incorporados al ETARE (Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa) y al propio

¹⁶ El bono bilingüe tuvo regularidad sobre todo en los primeros años de implementación de la EIB, constituía un monto anual que era pagado en uno. Actualmente no hay regularidad en su pago.

Ministerio de Educación para desarrollar programas de formación en EIB, planificación educativa y materiales de trabajo para la formación bilingüe de los niños campesinos e indígenas (Albó y Anaya 2004: 62).

Con sustancial diferencia del sector profesionalizado, los padres de familia en las regiones trabajadas (Eiti y Piusilla) consideran que la EIB les trae muy pocos beneficios y su posición de rechazo que fue detectada al inicio de su aplicación, ha variado poco. El argumento principal de los padres centrado en que la escuela es para aprender el castellano, debe entenderse no desde el plano pedagógico; es decir, como guaraní hablantes o quechua hablantes están concientes del beneficio que se presenta cuando sus hijos aprenden en el idioma de origen. Pero, la adquisición de un idioma y su valor está en relación con búsquedas sociales e interacciones simbólicas que cuajan en relaciones de dominación, por tanto, están expresando relaciones de poder simbólico que a decir de Bourdieu, actualizan relaciones de fuerza entre grupos en el intercambio lingüístico (1999: 11). Bajo esta comprensión de la lengua, aprender en quechua, guaraní o castellano no es solamente un problema de competencias sino y sobre todo, un problema de orden político, desde acá debemos entender los argumentos de los padres de familia.

Si observamos con cuidado los debates en asamblea de los padres de familia, veremos que la escuela es sobre todo el lugar que le asigna la comunidad para que sus hijos aprendan el castellano, el idioma que es dominante en términos nacionales y les permite transitar por diversos espacios sociales. Ya el estudio de Yapu (1999) en los Yungas de La Paz, menciona los distintos espacios de adquisición de conocimiento que tienen las comunidades andinas y el rol que juega la escuela en dicha comprensión. En esta perspectiva, la escuela es un ámbito donde se adquiere la competencia de la lengua castellana para lograr lo que los sectores especializados en EIB también están buscando, movilidad social; la diferencia es que en las comunidades el transitar por distintos espacios sociales adquiere otra cara, la cara de la migración.

Tenemos que reconocer que el actor padre de familia en las regiones trabajadas es un campesino o indígena que está enfrentado a los problemas de la producción agraria y de tenencia de la tierra, que en muchos casos su actividad agrícola concentra los problemas estructurales de tierra en Bolivia y por ello no puede garantizar una formación a largo

plazo para su hijo. Para éste padre de familia, es de vital importancia que su hijo adquiera el castellano en los primeros años de escuela porque no tiene certeza de contribuir a su educación más allá de la formación básica (1° a 5° o 6°). Bajo presión de su economía campesina, es altamente probable que su hijo, llegando a la adolescencia, tenga que dejar la escuela, trabajar con él y migrar a la ciudad o al extranjero¹⁷. Sus aspiraciones de movilidad social pasan centralmente por la migración.

Los argumentos recogidos en la investigación centran la opinión de los padres de familia en cómo la escuela es un vehículo para transformar su condición de exclusión expresada en ser campesino y a la vez hablante de una lengua que es objeto de discriminación. Es recurrente escuchar que con el sólo quechua o guaraní sus hijos no podrán enfrentar situaciones de discriminación, que la adquisición del castellano permite enfrentar la exclusión en mejores condiciones y que la escuela, en ese contexto, juega un rol sustancial. Por ello, reacciones que pueden generar procesos inesperados deben llamarnos la atención. En la comunidad guaraní de Capirenda, en asamblea los padres de familia han decidido no hablarles a sus hijos en guaraní porque los niños no pueden sostener una conversación en castellano “Hablan guaraní en mi casa, hablan y escriben guaraní en la escuela, ¿cuándo van a poder aprender el castellano?, yo como madre de familia quiero una mejor vida para mis hijos, no quiero que ellos sufran como yo, quiero que sean profesionales o por lo menos aprendan a ganar dinero trabajando en la ciudad, porque aquí la tierra no siempre da. Para eso necesitan el castellano” (madre de familia, comunidad Capirenda).

En la comunidad quechua de Patamorochata es llamativo como la implementación de la EIB ha desatado un proceso de disminución drástica del alumnado. Es probable que por las estrechas relaciones de dicha comunidad con el pueblo de Quillacollo, se haya estado gestando un proceso de movilidad educativa hacia centros de formación del mencionado poblado, pero la elección de unidad educativa piloto para EIB en 1997,

¹⁷ En la región guaraní la migración es de carácter regional y se expresa en la posibilidad de enganchar a la zafra de caña de la agroindustria cruceña, empatronarse en las haciendas, en menor medida migrar a la Argentina para el trabajo agrícola y últimamente vender su mano de obra a las empresas petroleras. Recordemos que estamos hablando de las principales regiones productoras de gas en Bolivia. En el caso quechua, la migración cobra mayor importancia porque forma parte de una estrategia de economía campesina que se reproduce dinamizando sus esferas a través de mercantilizar ampliamente su mano de obra. La migración en la zona está marcada por los circuitos que van al Chapare, Argentina y en el último tiempo a Europa, sobre todo a España; así las familias han comenzado a manejar equivalencias monetarias en Euros.

significó la reducción del 50 % de alumnado en 1998 (conversación con el director encargado de la mencionada unidad educativa). De 130 estudiantes que se tenían, al presente la escuela cuenta con 64 alumnos inscritos y 58 que asisten regularmente. ¿Qué pasó con estos niños?, los padres de familia afirman que decidieron enviar a sus hijos a una unidad educativa de Quillacollo porque consideran un gran atraso que sus hijos estén aprendiendo en quechua. Paradójicamente, Patamorochata y el núcleo educativo de Piusilla en general, se caracteriza por tener una vitalidad política de gran aliento que pasa por proyectar representación sindical a las esferas institucionales de la política boliviana y por defender abiertamente lo quechua en el contexto regional.¹⁸

Por un lado, mientras los sectores campesino indígenas especialistas en EIB, ven procesos de democratización en el ámbito educativo, ampliación de los niveles de decisión y, sobre todo, reivindicaciones educativas asumidas o impuestas al Estado que han implicado la movilización de recursos a zonas rurales, junto con un cambio de actitud de maestros y autoridades educativas, quienes están obligados a la consulta comunal para desarrollar los programas y proyectos educativos; por otro lado, el padre de familia que vive en su condición campesina, que no tiene garantizada la formación de sus hijos hasta el nivel secundario y, por tanto, está lidiando con la posibilidad de que su hijo por lo menos logre la educación básica, encuentra en el proceso de implementación de EIB sus aspiraciones de movilidad social contenidas porque no da lo fundamental, el castellano. En este contexto, si la escuela en transformación propone enseñar a los niños hasta tercer grado en lengua materna (L1 según lo planteado en la Reforma Educativa) y después desarrollar su aprendizaje en la segunda lengua, el castellano (L2) ¿qué representa la escuela si en mi condición campesina le he asignado roles fundamentales respecto de mis expectativas de movilidad social?

Nuestra cuestionante no se resuelve haciendo cambios en la enseñanza de L1 y L2. Tenemos que reconocer que en buena parte, tempranamente detectado el rechazo de los padres de familia a la EIB porque ella se tradujo en una concentración de la enseñanza en idioma originario, las unidades educativas piloto, cambiaron la relación entre L1 y

¹⁸ Estamos hablando de una región que es bastión del Movimiento Al Socialismo – Instrumento Político que surge desde los sindicatos campesinos cocaleros (Chapare) y en el último tiempo ha tenido una irradiación nacional importante hacia las ciudades; aunque los datos electorales de las últimas elecciones municipales muestran que todavía el grueso de la población simpatizante de dicha fuerza política, sigue ubicándose en el área rural.

L2, introduciendo el castellano desde el primer ciclo. El problema, sin embargo, está en que la propuesta de EIB, implementada como política educativa desde el Estado, no debatió, ni discutió con las comunidades elegidas los dilemas de la escuela y la educación, desde la perspectiva de los padre de familia, no se preguntó cómo resolver el desafío de enseñar en lengua materna a las comunidades campesino indígenas, cuando éstas están buscando, a través de la escuela, la adquisición del castellano.

Tanto el núcleo de Piusilla (quechua) como el núcleo de Eiti (guaraní) reflejan la ausencia de este debate. La EIB llegó como parte de la Reforma Educativa, suponiendo que allí donde existe población indígena, sus miembros reivindican la enseñanza en su lengua materna. En Piusilla, por ejemplo, en palabras del ex presidente de la junta nuclear, gracias a la persuasión del asesor pedagógico y las bondades de proyectos posibles que se ofrecían, las comunidades aceptaron convertirse en centros experimentales de EIB. En el caso guaraní, la figura es un poco más difusa, puesto que la APG estaba avanzando con EIB en el núcleo de Eiti antes de la reforma, pero como iniciativa, enfatizaba más en alfabetización a mayores que trabajar en el terreno de la escuela para niños, fue la propia Reforma que masificó la formación en guaraní en las unidades educativas del mencionado núcleo; a su vez, el momento donde encontramos un clivaje, una disonancia, entre lo que estaban pensando los líderes e intelectuales guaranis y los padres de familia que además de ser campesinos, todavía se empatronan¹⁹.

Adelantando algunas conclusiones de la investigación en curso, podemos decir que la reivindicación de la educación bilingüe, a la par que se vincula con la memoria larga de los sectores campesino indígenas porque revitaliza su sentido de pertenencia étnica, su noción de “pueblo”, expresa también aspiraciones de sectores intelectuales que marcados por su procedencia étnica, buscan revertir relaciones sociales y culturales, todavía ampliamente coloniales, afirmando su identidad. Por eso líderes e intelectuales campesino indígenas, consideran que la EIB amplía el horizonte plural de la sociedad boliviana, pero autoridades comunales, dirigentes de rangos medios para abajo y sobre todo padres de familia, no vislumbran cómo ensancharía sus posibilidades y oportunidades culturales.

¹⁹ Empatronarse, término que expresa el enganche de los guaranis a las haciendas del lugar, vender mano de obra al patrón.

Sin embargo, más allá de la percepción diferenciada, la EIB sancionada como política pública está estructurando y consolidando los elementos de diferenciación social que venían en proceso, porque dinamiza los componentes legitimadores y marcadores de las diferencias culturales en la sociedad moderna, la especialización, la alta especialización, y como paradoja de la modernidad, la sobre dosis de especialización²⁰. Su vínculo, por tanto, con un proceso más general, trastoca y subvierte los objetivos acuñados en el devenir de la memoria larga, poniendo al desnudo los factores que están vinculados a la constitución de una hegemonía cultural global.

La EIB como modelo de educación particularizada para las poblaciones indígenas ha desatado modalidades importantes de ingerencia sobre la escuela de los sectores campesino indígenas. No puedo dejar de mencionar, por ejemplo, como en las ferias educativas de fin de año de los núcleos investigados, los maestros se preparan para recibir a los padres de familia y de alguna manera aceptar ser evaluados por sectores que los consideran “ignorantes”. Los padres de familia, a su vez, a sabiendas que no están preparados para una evaluación pedagógica, buscan registrar el avance de sus niños, asegurándose que estos han adquirido las competencias básicas que se esperan de la escuela, leer, escribir, cálculo de las cuatro operaciones. Sin embargo, el desarrollo de modelos plurales de democracia no se agotan en elementos de ingerencia y en nociones de consulta; se trata más bien de la capacidad política y la amplitud moral que puede desarrollar un Estado, para dejar discurrir formas de representación y gestión ancladas en tradiciones políticas culturalmente distintas. Para el caso específico de EIB y de la Reforma Educativa en general, los modelos de pluralidad, si bien buscan ampliar los niveles de participación y decisión de los campesinos e indígenas, son espacios que contienen y dinamizan relaciones políticas ancladas en la fuerza del Estado y no así en la tradición política de los pueblos.

Finalmente, recuperemos la noción de categoría política como finalidad libertaria planteada por Don Carlos Salazar Mostajo. Ello tiene un significado preciso respecto de cómo un modelo educativo se plantea o no impugnar relaciones sociales que

²⁰ En palabras del antropólogo francés Marc Augé, vivimos una sobre modernidad que parece expresar una aceleración de la historia y un encogimiento del planeta que establece la mundialización de un mercado cultural donde la adquisición de la especialidad hace las veces de rangos nobiliarios. Ver: Augé Marc, *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*, Barcelona, Gedisa, 1998.

oprimen. Sólo en la medida que cuestiona formas dominación, tiene efectos liberadores y de transformación; por eso Warisata, como proyecto educativo, nunca se desligó del cuestionamiento recurrente que hacía a las relaciones de pongaje en Bolivia, a la propiedad de la tierra concentrada en manos hacendales. En este sentido, el problema político de la EIB es que como categoría política no logra impugnar ejes vertebradores de la articulación hegemónica del modelo neoliberal instaurado en 1985, porque coexiste en sus contornos, cohabita con reformas que han ampliado dinámicas de concentración de capital y despojo de derechos sobre recursos naturales estratégicos, al conjunto de los bolivianos. Ello no puede verse como la mala coincidencia del proceso sino más bien como las condiciones sociales de su realización y, a su vez, el límite de sus alcances.

BIBLIOGRAFÍA

- Augé Marc, *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*, Barcelona, Gedisa, 1998.
- Albó, Xavier, “Eso que llamamos interculturalidad”, en *La encrucijada cultural*, La Paz, Anuario de COSUDE, 2001.
- Albó, Xavier y Anaya, Amalia, *Niños alegres, libres, expresivos: la audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia*, La Paz, CIPCA – UNICEF, 2004.
- Anaya, Amalia, “Otras voces otros maestros”, en *Aproximación a los procesos de innovación y resistencia en la reforma educativa*, La Paz, PIEB, 1999.
- Alvarado, Virgilio, “Políticas públicas e interculturalidad”, en Fuller, Norma (comp.) *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*, Lima, IEP/Universidad del Pacífico/Universidad Católica, 2002.
- Arditi, Benjamín, (ed.), *El reverso de la diferencia: identidad y política*, Caracas, Nueva Sociedad, 2000.
- Bourdieu, Pierre, *¿Qué significa hablar?: economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal, 1999.
- Cardenas, Victor Hugo, “Reconocimiento de los derechos indígenas”, en *La encrucijada cultural*, La Paz, Anuario de COSUDE, 2001.
- CENDA, *Organización socioeconómica y ordenamiento territorial en Morochata (provincia Ayopaya): plan de gestión territorial de la provincia Ayopaya*, Cochabamba, CENDA/CEIDIS/CESU, 2003.
- Cusicanqui, Silvia, *Oprimidos pero no vencidos: luchas del campesinado ayamara y qhechwa 1900-1980*, La Paz, Yachaywasi, 2003.
- Fraser, Nancy, “De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista”, en *Pensamiento crítico contra la dominación*, New Left Review # 0, Madrid, Akal, 2000.
- Gitlin, Todd, “El auge de la política de la identidad: un examen y una crítica”, en Ardite (ed.) *El reverso de la diferencia: identidad y política*, Caracas, Nueva Sociedad, 2000.
- Gros, Christian, *Políticas de la etnicidad: identidad, Estado y modernidad*, Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2000.
- Honneth, Axel, *La lucha por el reconocimiento*, Barcelona, Grijalbo, 1997.
- Kymlicka, Will, *Ciudadanía multicultural*, Barcelona, Paidós, 1996.

- Laclau, Ernesto, “Sujeto de la política, política del sujeto”, en Ardite (ed.), *El reverso de la diferencia: identidad y política*, Caracas, Nueva Sociedad, 2000.
- Lazcano, Ema, *Participación social en educación: interculturalidad y conflicto*, Cochabamba, CEIDIS/CESU, 2003.
- Mouffe, Chantal, *El retorno de lo político*, Barcelona, Paidós, 1999.
- PROEIB, *La formación de especialistas en educación bilingüe intercultural en América Latina (sub-región andina)*, Lima, 1993.
- Riester, Jürgen, *Textos sagrados de los guranis en Bolivia*, Cochabamba, Los amigos del Libro, 1984.
- Saignes, Thierry y Combes, Isabel, “Chiri-Guana: nacimiento de una identidad mestiza”, en Riester, Jürgen (coord.) *Chiriguano*, Santa Cruz, APCOB, 1994.
- Schiwy, Freya, “¿Intelectuales subalternos?: notas sobre las dificultades de pensar en diálogo intercultural”, en Walsh, Schiwy y Castro-Gómez (comp.) *Interdisciplinar las ciencias sociales*, Quito, Universidad Andina/ABYA YALA, 2002.
- Talavera, María Luisa, “La Reforma Educativa: resistir e innovar”, en Revista *Tinkazos* # 4, La Paz, EDOBOL, 1999.
- Taylor, Charles, *El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Walsh, Catherine, “La Interculturalidad en el Ecuador: visión, principio y estrategia indígena para un nuevo país”, en *Identidades*, Quito, # 20, 1999.
- , “(De) Construir la interculturalidad: consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador”, en Fuller, Norma (comp.) *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*, Lima, IEP/Universidad del Pacífico/Universidad Católica, 2002.
- Walzer, Michael, “Comment”, en Taylor, Charles, *Multiculturalism*, New Jersey, Princeton University, 1994.
- , *Tratado sobre la tolerancia*, Barcelona, Paidós, 1998.
- Yampara, Simón, “¿Interculturalidad o ‘sublimación’ de la neocolonización?”, en *La encrucijada cultural*, La Paz, Anuario de COSUDE, 2001.
- Yapu, Mario, “La reforma y la enseñanza en el campo”, en Revista *Tinkazos* # 4, La Paz, EDOBOL, La Paz, 1999.
- Young, Iris Marion, *La justicia y la política de la diferencia*, Madrid, Ediciones Cátedra, 2000.

Extraído de: Maestría en comunicación intercultural como aporte al desarrollo
[en línea]
<http://maestriaencomunicacionintercultural.blogspot.com/2010/01/sarela-paz-patino.html>