

El rol de la educación y la práctica intercultural como instrumento de resistencia y reivindicación para la construcción social

El problema de lo indio: entre "lo que somos" y lo que "no pudimos ser"¹

The education role and intercultural practices as instrument of resistance and claim for the social construction

The indigenous issue: between "who we are" and that "we could not be"

Verónica Stella Tejerina Vargas

Lingüista

Magister en Educación Intercultural Bilingüe

PROEIB Andes (Bolivia)

vesstella@gmail.com

Recibido / Received: 28/10/2013 | Aceptado / Accepted: 10/05/2014

Resumen

Los contenidos de este escrito se organizan en dos partes: la primera abordará lo indio/indígena y su interpretación en el contexto latinoamericano, tomando los casos de Bolivia y México, puntualizando las características de la herencia colonial, el desarrollo del colonialismo interno, la influencia del liberalismo/positivismo en la concepción de la "otredad". Esta primera parte permitirá identificar la interiorización en negativo de lo indio/indígena. La segunda parte del trabajo se orientará principalmente al rol desempeñado por la educación (influencia del positivismo) desde los estados de Bolivia y México, para luego presentar la práctica educativa y la interculturalidad como instrumentos de emancipación social. Ya en las conclusiones pretendo identificar aquello que "somos" y aquello que "no pudimos ser" develando el "problema" de lo indio y lo indígena desde nuestras sociedades latinoamericanas.

Palabras clave: Indio/indígena, herencia colonial, liberalismo, educación, interculturalidad

Abstract

The contents of this paper is organized into two parts: the first will address the Indian / indigenous and its interpretation in the Latin American context, taking the cases of Bolivia and Mexico, specifying the characteristics of the colonial heritage, development of internal colonialism, the influence liberalism / positivism in the conception of "otherness." This first part will identify the internalization of negative things Indian / indigenous. The second part of the work will be targeted mainly to the role played by education (influence of positivism) from the states of Mexico and Bolivia, and present educational practice and multiculturalism as instruments of social emancipation. Already in the conclusions I intend to identify what "we" and what "could not be" revealing the "problem" of Indian and indigenous from our Latin American societies.

Mucho tiempo ha de transcurrir todavía antes de que los europeos enciendan en el alma de los indígenas un sentimiento de propia estimación. Los hemos visto en Europa, andar sin espíritu y casi sin capacidad de educación. La inferioridad de estos individuos se manifiesta en todo, incluso en la estatura.... se encuentran todavía sumidos en el estado natural del salvajismo y la incultura... esta manera de tratarlos es indudablemente la más hábil y propia para elevarlos; consiste en tomarlos como a niños... Así pues, los americanos viven como niños, que se limitan a existir, lejos de todo lo que signifique pensamiento y fines elevados.

G.W.F. Hegel. Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal

Somos como paja del cerro que se arranca y vuelve a crecer y de paja del cerro cubriremos el mundo...

Dolores Cacuango. Líder y luchadora indígena del Ecuador

Introducción

Antes de explicar la estructura y los objetivos del presente trabajo, quiero detenerme en las citas presentadas inicialmente; si bien es habitual dejar que el lector sea quien haga sus interpretaciones personales, cualesquiera que éstas fuesen, me tomo el derecho, quizá sin tenerlo, de expresar brevemente las motivaciones que me orientaron a su elección. Considero que ambas citas engloban y resumen en gran parte dos de los principales contenidos de este trabajo: por un lado, la interpretación de lo indio, de lo indígena² desde la mirada eurocéntrica, colonizadora; y por otro lado, la lucha constante de los pueblos para reivindicar sus derechos, y ser parte protagónica de la sociedad. Así, me imagino ambas citas a manera de diálogo, poniendo en contacto a sus interlocutores; Hegel hablando confiado y seguro, y la enérgica respuesta de Dolores Cacuango, sabias palabras cargadas de elevados pensamientos, las cuales hacen caer por tierra lo expuesto en la cita que las antecede.

Desde una mirada histórica personal, identifico que lo indio, lo indígena, lo "otro", lo diferente y diverso ha sido considerado e internalizado en el imaginario individual y colectivo³ como un "problema" que debe ser "resuelto" por los diversos gobiernos, élites y sociedades imperantes en Latinoamérica durante el período Republicano. La idea del indio como molestia, como traba que tiene que ser asistida para trascender su condición inferior se remonta a los pensamientos de origen colonial/eurocéntricos, los cuales se han expresado a través de prácticas y comportamientos de dominación, exclusión y marginación política, social, económica cultural y educativa de los grupos considerados como minorías⁴.

A través del presente trabajo, tengo por objetivos visibilizar e identificar aquello que "somos" y aquello que "no pudimos ser", no desde una mirada negativa, ni culpabilizante de la carencia, sino más bien desde una mirada histórica crítica. Desde la mirada "problematizante" del indio quiero articular estas reflexiones con el rol de la educación y la interculturalidad, como prácticas

e instrumentos de emancipación frente a prácticas colonialistas para la construcción de sociedades renovadas y distintas.

1. La interpretación de lo indio/indígena en el contexto latinoamericano republicano (Bolivia-México)

Las luchas de independencia llevadas a cabo tanto en Bolivia en el año 1825, como en México en el año 1821, alentadas por las clases criollas descontentas, y el cuerpo de los indios e indígenas, arrojan a este "nuevo contexto histórico" republicano, una serie de profundas contradicciones, en relación a las estructuras de poder, y los roles sociales de los grupos históricamente dominados, los cuales bajo la promesa de "libertad", "reconocimiento" y "participación" política, social y económica no midieron esfuerzos entregando sus vidas en aras de la liberación de la Corona española, bajo un sentimiento de esperanza por mejores días a su condición de esclavos⁵. Sin embargo, la esperanza y sueños se convirtieron en pesadillas al percatarse del verdadero sentimiento de desprecio que tenían los nuevos dueños de la Patria, como en el caso boliviano, las siguientes palabras refuerzan lo dicho:

Si por alguna manera han de intervenir la indiada y la cholada en la evolución progresiva de la sociabilidad boliviana, ha de ser necesariamente por vía pasiva de una desintegración más o menos rápida, como productos secretorios vertidos en las cavidades orgánicas del cuerpo social, como residuos arrojados en lo profundo de la economía, a fin de que franqueen por ahí el depuramiento completo y la unificación caucásica de la raza nacional. (Gabriel René Moreno citado por Rivera 1984: 23)

Por tanto, la independencia no fue un hecho real que benefició a todas las clases "oprimidas", la promesas de unidad y bienestar se quedaron en el ambiente como "vanas promesas", en el fondo lo que se promovió fue el debilitamiento progresivo de lo indio, a través de una presencia pasiva y sumisa, condenada a morir, invisibilizada del contexto republicano. La desvalorización del indio, de su trabajo, de su cultura y existencia marcó el devenir histórico caracterizado por la subordinación y la explotación permanente.

Asimismo, la situación de México en relación a su conformación republicana es similar a la de Bolivia, ya que como señala Bonfil Batalla (1994: 149): "... México surge de una sociedad colonial donde las diferencias en el universo social, polarizadas por la presencia de dos civilizaciones, han sido empleadas para justificar la dominación sucesiva de diversos grupos minoritarios sobre las grandes mayorías". De esta manera, México emerge como una nación escindida, al igual que Bolivia al mencionar la existencia de "las dos Bolivias"⁶. Así, el indio es interpretado desde la tradición colonial arrastrada hasta la república mexicana como:

Perezoso y lánguido, estúpido por constitución sin talento inventor ni fuerza de pensamiento, borracho, carnal, insensible a las verdades religiosas, sin discernimiento sobre los deberes de la sociedad, con desamor para todos los prójimos. (Citado por M. González Navarro en Bonfil Batalla 1994: 147)

Lo indio es considerado como un problema desde la fundación de las Repúblicas de Bolivia y México, siendo este "problema" una constante preocupación de los gobiernos republicanos quienes se arrojaron en lucha directa, o encubierta contra este "enemigo común imaginario": "el indio", que se presenta a inicios de la república como enemigo de progreso y enemigo del futuro, al ser el portador de una historia discriminada y rechazada. Así era necesario "sacar a la

familia indígena de su postración moral, la superstición; de la abyección mental, la ignorancia; de la abyección fisiológica, el alcoholismo, a un estado mejor, aunque fuese lentamente mejor" (citado por Luis Gonzáles en Bonfil Batalla 1994: 154). Aquí cobra sentido para mí el título del libro: *México profundo. Una civilización negada* de Bonfil Batalla, y que a su vez me permite articularlo también al caso boliviano. Existe por tanto un México, una Bolivia profunda, y un México y una Bolivia republicana imaginada. Cada una de las sociedades republicanas tanto la mexicana, como la boliviana se mira desde los ojos de los grupos dominantes, en un espejo distorsionado, que refleja la imagen deseada⁷ que rechaza y niega lo indio al ser considerado, como ya lo expuse anteriormente como una presencia "negativa" y problemática para el desarrollo soñado.

Por otro lado, me es difícil no pensar en el impacto psicológico y emocional que tiene sobre el indio, sobre el indígena, los pensamientos y prácticas de exclusión y rechazo político, social, económico, cultural y educativo instaurado por las clases hegemónicas dominantes, en su desilusión permanente, en su sentirse "extranjeros en su propia tierra", en sentir continuamente el desprecio por su condición "distinta", de ser considerados los "otros" y no ser mirados desde un "nosotros". Aquí tomo las palabras de Taylor para visualizar en cierto grado los efectos de la falta de reconocimiento social desarrollados:

La exigencia de reconocimiento se vuelve apremiante debido a los supuestos nexos entre el reconocimiento y la identidad, donde este último término designa algo equivalente a la interpretación que hace una persona de quién es y de sus características definitorias fundamentales como ser humano. La tesis es que nuestra identidad se moldea en parte por el reconocimiento o por la falta de éste; a menudo también, por el *falso* reconocimiento de otros, y así, un individuo o un grupo de personas puede sufrir un verdadero daño, una auténtica deformación si la gente o la sociedad que lo rodean le muestran, como reflejo, un cuadro limitativo, o degradante o despreciable de sí mismo. El falso reconocimiento o falta de reconocimiento puede causar daño, puede ser una forma de opresión que aprisione a alguien en un modo de ser falso, deformado y reducido... El falso reconocimiento no solo muestra una falta de respeto debido. Puede infligir una herida dolorosa, que causa a sus víctimas un mutilador odio a sí mismas. (Taylor, 1993: 43-45)

De esta manera, el falso reconocimiento ejercido por las élites dominantes en el período republicano hacia lo indio e indígena dejó heridas profundas en estos grupos, que en muchos de los casos, por la opresión ejercida sobre ellos/ellas emprendió el camino hacia la autonegación y desprecio por su condición de "distintos". Esta práctica generó también una validación y valoración por el poder ejercido de las clases criollas y mestizas dominantes, lo del "otro" no válido, justificando el maltrato por un lado, y aceptando esta condición por parte de los grupos dominados. Sin embargo, no puedo dejar de mencionar el poder de la resistencia indígena, ya que, pese a la exclusión experimentada durante el período republicano, esto no significó una desaparición del indio, ni una adaptación al modelo imperante. Puedo afirmar que bajo estas formas de opresión histórica, lo indígena ha logrado articularse, sobrevivir y revertir las huellas de la historia dominante.

1.1. La herencia del pensamiento colonial/ eurocéntrico moderno en el período republicano (Bolivia y México)

Las concepciones e interpretaciones de lo indio y lo indígena desarrolladas en el punto anterior innegablemente son el producto de una herencia de tipo colonial, moderna y eurocéntrica de la cual quiero resaltar algunas características principales en esta parte del trabajo. Así, la historia

de la modernidad⁸ logró imponer una visión hegemónica "eurocéntrica", la cual ubica como centro y origen de este período de transformación a Europa, y es desde este centro donde se marcó el destino de aquello que no estaba dentro de la categoría de lo europeo/moderno.

Enrique Dussel en su texto *Europa, modernidad y eurocentrismo* identifican las siguientes características de este período: a) La civilización moderna se autocomprende como más desarrollada, superior, lo que permite sostener una posición ideológica eurocéntrica. b) La superioridad obliga a contribuir e intervenir en el desarrollo de los más primitivos, rudos, bárbaros, como exigencia moral. c) Como el bárbaro se opone al proceso civilizatorio, se debe utilizar, en último caso, la violencia si fuese necesario. d) Para el moderno, el bárbaro es culpable de oponerse al proceso civilizador, esto permite a la Modernidad presentarse como inocente y emancipadora de la culpa de sus propias víctimas. e) Se concibe como inevitable, durante la modernidad, los sacrificios de la modernización de los pueblos "atrasados" o inmaduros en cuanto a su evolución (Dussel 2000: 49). Así, bajo estos preceptos, la historia de la modernidad eurocéntrica validó su accionar de dominación sobre otros pueblos y culturas.

Otro de los elementos de gran importancia dentro del pensamiento colonial, el cual se ha mantenido como una fuerte herencia, es, como señala Anibal Quijano (2002:202): "la clasificación social de la población mundial sobre la idea de *raza*, una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones más importantes del poder mundial, incluyendo su racionalidad específica, el eurocentrismo". De esta manera, las diferencias estructurales en torno a lo "biológico" entre los conquistadores y los conquistados, con los supuestos conceptos de superioridad e inferioridad determinaron las "relaciones de dominación" impuestas por la Colonia, instaurando un "nuevo patrón de poder" los cuales se extendieron al control de los recursos económicos y sus productos, así como el control del trabajo de aquellos individuos y lugares conquistados.

El pensamiento colonial también organizó la sociedad a través de la creación de nuevas "identidades sociales" como: indios, negros y mestizos, las cuales representaron como señala Quijano a: "...jerarquías, lugares y roles sociales correspondientes, como constitutivas de ellas y, en consecuencia, al patrón de dominación colonial que se imponía" (ibid). De esta manera, la herencia colonial moderna y eurocéntrica mantuvo las concepciones y prácticas de dominación durante el período republicano, sin respetar la dignidad del otro, manteniendo las jerarquías ya existentes las cuales favorecían a los intereses de las clases dominantes en desmedro de las clases explotadas.

En Bolivia, como en México, la herencia del pensamiento colonial moderno y eurocéntrico moldeó las estructuras sociales de dominación, cambiando el dominio del español por el del criollo, es decir que sólo se cambió de dueño, el esclavo siguió siendo el mismo: "el indio", el que a través su trabajo y su explotación mantiene al patrón, al señor contento y satisfecho, es además el indio y su trabajo lo que permite que el señor siga siendo "El señor", gozando de sus privilegio, y mantiene al indio sometido a través de lo que Castro-Gómez identifica como la estructura triangular de la colonialidad: la colonialidad del saber, la colonialidad del poder y la colonialidad del ser (Castro Gómez en Chávez2010: 135).

Es así que lo indio es considerado como un problema desde la fundación de las Repúblicas de Bolivia y México, por tanto, "lo indio" debía ser asumido desde los gobiernos republicanos como el "enemigo común imaginario", el indio que se presenta a inicios de la República como el mayor responsable del atraso económico y social de las nuevas Naciones.

La herencia colonial determinó también la organización de la sociedad entre "centros" y "periferias" calificando a las periferias como sociedades "del pasado", "premodernas" o "subdesarrolladas"⁹ que tienen un pensamiento defectuoso e irracional. Así el colonizado es despojado de su derecho y capacidad de expresión, despojado de su condición de ser y existir, las siguientes palabras me ayudan a aclarar esto:

...la premisa fundamental del colonialismo intelectual es la construcción del "objeto colonial": el colonizado como "sujeto". Lo más grave es que este "sujeto colonizado" es construido primero como "objeto", como "cosa" y, sobre todo, como "sujeto sin pensamiento". En tanto "objeto de la dominación colonial", el colonizado está privado de ser y hablar por y para sí mismo, está privado de la "posición enunciativa" y de la capacidad de generar un pensamiento propio. (Ticona en Chávez, 2010: 142)

De esta manera, puedo concluir que el pensamiento colonial, moderno eurocéntrico desplegado por Europa reorganizó el mundo de manera jerarquizada entre los dominantes y los dominados manteniendo estructuras coloniales del poder, del saber y del ser. Estas estructuras sobrevivieron aún después de las guerras de la independencia de las nuevas repúblicas como en el caso de Bolivia y México donde las nuevas élites criollas en las nuevas repúblicas quisieron imponer la lógica de sus antecesores. Este fenómeno fue denominado por Leopoldo Zea como el "nordomanía"¹⁰ que estableció las estructuras políticas, sociales, económicas culturales válidas de sus miembros siempre en desigualdad de condiciones entre los dominantes y los dominados.

1.2. El colonialismo interno

La condición colonial delimitó las estructuras de poder, y las estructuras sociales de dominación de los españoles hacia los indígenas. Sin embargo, la condición colonial como señala Gonzales Casanova, no sólo es un fenómeno de características internacionales, es decir el fenómeno de colonización de España hacia otros países, sino que también se manifiesta como una "práctica interna", desplegando el "colonialismo interno", ya que las comunidades indígenas han sido colonizadas internamente por los propios habitantes del Estado-Nación, siguiendo la tradición colonial instaurada y heredada de los españoles.

Así, en sociedades duales o plurales como la boliviana o la mexicana, el colonialismo interno es un fenómeno y práctica vigente de interacción social. Como afirma Gonzáles Casanova: "En las sociedades plurales, las formas internas del colonialismo permanecen después de la independencia política, y de grandes cambios sociales como la reforma agraria, la industrialización y movilización". (Casanova en Viaña, Claros y Sarzuri, 2009: 4). A su vez, Fausto Reinaga entiende la dominación como una confrontación entre castas señoriales e indios cuando señala: "Al indio no le oprime una burguesía, al indio lo explota una casta, una subraza, una cultura. Al indio lo esclaviza el criollo -mestizo-cholo convertido antes España, ahora en Bolivia" (Reinaga en Viaña, Claros y Sarzuri, 2009: 6). De esta manera, la historia boliviana y mexicana se encuentra marcada y manchada por el colonialismo, tanto extranjero, como el colonialismo interno, instaurado en los pensamientos y en las prácticas de dominación y explotación del hombre por el hombre.

En el caso de Bolivia, éste es un país de herencia e historia colonial, donde se ha desarrollado un "colonialismo interno" en las diversas estructuras políticas y sociales. Desde la conformación de la República se promovió la exclusión y discriminación de las clases oprimidas; y esto ha constituido uno de los principales problemas estructurales del país. Así, los grupos indígenas campesinos han sido uno de los sectores más invisibilizados sintiéndose como ya se mencionó

como "extranjeros en su propia tierra" ya que todo el mecanismo político, económico, social y cultural desplegado se dio a la tarea de marginarlos dando continuidad a la tradición de explotación instaurada en la colonia como se percibe en las siguientes palabras: *"En esta Bolivia mestiza se instaura el culto a la piel blanca. El 'blanco' es un ser sagrado; 'sobrenatural', en tanto el indio es un 'natural'. Las manos blancas no trabajan; no pueden mancharse con el trabajo; el trabajo es algo congénito y propio de los 'indios naturales'. Los 'blancos' 'sobrenaturales' viven chupando el sudor y la sangre de los 'indios-naturales'"*. (Reinaga, 1970: 180).

Las estructuras de poder colonial que establecen la relación: dominante/ dominado tienen en sí mismas una correlación y complicidad importante. Así, el dominador fortalece su identidad, su reconocimiento y existencia por la presencia y sumisión del dominado, Zavaleta Mercado señala que la casta dominante es una casta enferma, envilecida por sus privilegios, el siervo es la enfermedad del amo, también señala que: "la verdad es que oprimir es pertenecer al que se oprime, y también que mientras más personal sea la vinculación, el siervo impregna más con su servidumbre al amo. El siervo es la enfermedad del amo y no su libertad, es su droga. Se trata entonces de una articulación nefasta" (Zavaleta citado en Viaña, Claros y Sarzuri, 2010: 11).

Por tanto, las prácticas de colonialismo interno son complejas de romper, ya que se establecen a través de las mismas relaciones de dominación y explotación social. Sin embargo, estas estructuras que delimitan las reglas de juego en función a las clases privilegiadas, van estableciendo paralelamente prácticas de organización, resistencia y lucha y reivindicación por parte de las clases históricamente oprimidas.

1.3. La influencia del liberalismo y el positivismo en la concepción de la "otredad"

Dentro de las corrientes de pensamiento desarrolladas en Europa se encuentran el liberalismo y el positivismo, ambas irradiaron sus concepciones y formas de interpretar la sociedad desde su propia mirada¹¹, sin respetar ni tomar en cuenta las miradas locales. La instauración de las nuevas Repúblicas estuvieron en el fondo guiadas por pensamientos liberales donde se promovía: la libertad de conciencia, donde el individuo debía expresarse de manera libre; es desde la libertad como fuerza donde se puede expresar la individualidad (Aguirre Beltrán, 1983: 74). Sin embargo, los ideales liberales con respecto a lo indio se desarrollan en torno a una miopía social donde no se reconoce el valor de la otredad, sino más bien esta característica es asumida nuevamente como un problema a ser resuelto.

La libertad, la igualdad y la seguridad no contemplaron al indio como directo beneficiario, estos preceptos no tuvieron efecto para estos grupos sociales los cuales se mantuvieron una vez más excluidos las siguientes palabras clarifican lo expuesto con respecto a la presencia del indio en México:

La presencia del indio en la vida nacional implica la necesidad imperiosa de asignarle una nueva identidad: la del ciudadano. Con fundamento en la igualdad ante la ley que los códigos constitucionales otorgan a todos quienes nacen el país, los liberales acuden a un expediente que desde entonces hace escuela: niegan la existencia del indio, le insumen dentro del mexicano. (Aguirre Beltrán, 1983:78)

De esta manera, es desde las corrientes liberales que se niega la existencia del indio como lo señala la cita anterior, ya que se busca la construcción nacional, desde donde se trasponen realidades y modelos europeos frente a la construcción de estas sociedades. Así, desde el modelo de pensamiento liberal, el "progreso" es el camino que podrá conducir a estas nuevas sociedades a la perfección, a la modernidad, al desarrollo económico de sus miembros. Las ideas

del desarrollo industrial experimentado en Europa impregnaron a las nuevas repúblicas la obsesión por alcanzar este estado ideal.

Por otro lado, el positivismo como corriente de pensamiento europeo otorga una vital importancia al conocimiento y al "método científico" difiriendo de la corriente liberal por la lucha en contra del individualismo pregonada por los liberales, ya que más bien se debe organizar a los hombres en relación al orden y progreso de la sociedad, el positivismo es una ciencia del desarrollo donde se da una evolución entre tres estadios teóricos: el teológico o ficticio, el metafísico o abstracto y el científico o positivo¹².

A su vez, es desde la influencia de la corriente positivista científica que surge el *Darwinismo social* donde se tiene como principal postulado: "la superioridad de la civilización occidental y de la raza blanca"¹³. Estos pensamientos tuvieron gran acogida para la interpretación de la "otredad", es desde estos pensamientos que se interpreta al otro, al indio como un ser y una raza inferior donde se justifica su explotación.

Si una raza inferior colocada junto a otra superior tiene que desaparecer, como dice Le Bon, (y sí)... hemos de explotar a los indios y aymaras y quechuas en nuestro provecho o hemos de eliminarlos porque constituyen un obstáculo y una rémora en nuestro progreso, hagámoslo así franca y enérgicamente. (Saavedra en Rivera, 1984: 31)

Desde la concepción de la otredad, se promovió desde las Naciones y estados liberales la idea del "mestizaje" para poder superar la inferioridad de la raza india, ya que lo occidental era apreciado como el modelo a seguir, la raza y la cultura occidental científica positivista era el camino a seguir y a imitar para poder acceder al progreso anhelado, lo indígena por el contrario era un estado que debía ser superado y debilitado, como queda señalado en las siguientes palabras:

La sociología nos enseña que la mejor manera de despertar de su marasmo a los pueblos compuestos de razas relativamente puras, cuando aún tienen en sí mismos materia modificable, es el cruzamiento. Las mezclas de elementos étnicos producen el progreso. No conozco yo un solo caso de individuos de raza bronceada civilizados que se enlace con una congénere; todos tienden instintivamente a mejorar su propia raza. (Escudero en Bonfil Batalla, 1994: 155)

De esta forma, es desde la influencia occidental que se organiza el pensamiento liberal y positivista de las clases dominantes en las nuevas Repúblicas y Naciones Latinoamericanas, y es desde este pensamiento se construye una idea distorsionada de los grupos explotados, justificando el menosprecio hacia la "otredad" interpretada así como un problema.

2. El rol del Estado en la educación. Situación de lo indio en el período republicano

Los estados republicanos de corte liberal y positivista tuvieron una idea muy clara con respecto al problema de "lo indio", estaba claro que para alcanzar el progreso y la modernidad las sociedades debían homogeneizar a los grupos culturalmente distintos hacia una identidad unitaria nacional. De esta manera, es desde el Estado que se dictaminarán las políticas de asimilación y civilización. Lo diverso, lo distinto son elementos que no permiten alcanzar la igualdad, el orden y modernidad. Así se tiene que: "Las primeras generaciones de liberales advierten bien pronto el valor que la educación tiene como medio expedito para consolidar las formas de organización Republicana" (Aguirre Beltrán, 1983: 79).

Así, el rol del Estado se orientó a desarrollar las estrategias y las soluciones para alcanzar la homogeneización y unidad requerida; es en este marco que lo educativo cobra valor para ser el instrumento principal en la realización del proyecto nacional. Así, las leyes y los códigos educativos se caracterizaron por la implementación de modelos foráneos importados desde Europa, los que buscaban la asimilación y la integración de los grupos "minoritarios" a la sociedad dominante a través de la alienación cultural, y la aculturación progresiva, se ignora por tanto la existencia de la diversidad social, cultural y lingüística de las nuevas Repúblicas propugnando una educación de tipo: monocultural, castellanizante y monoteísta.

Un elemento que no quiero dejar fuera de esta reflexión es el aspecto económico, como orientador de las políticas sociales, ya que es desde las concepciones económicas que se orientan también las políticas, es decir que lo educativo también es el resultado de los modelos Estatales de desarrollo económico, las siguientes palabras argumentan lo expuesto:

Es una exigencia funcional de la economía moderna que necesita una fuerza de trabajo móvil, educada y culta. En segundo lugar, refleja la necesidad de un alto nivel de solidaridad dentro de los Estados democráticos modernos. El tipo de solidaridad esencial para un Estado del bienestar exige que los ciudadanos tengan un fuerte sentimiento de identidad común y pertenencia común, y se da por supuesto que esta identidad común requiere (o, cuando menos se ve facilitada por) una lengua y una historia comunes. En tercer lugar, la provisión de una educación pública estandarizada para toda la sociedad se ha considerado algo esencial para asegurar la igualdad de oportunidades para las gentes de distintas clases, razas y segmentos de la sociedad. (Kymlicka, 1996: 113)

Así, parecería que el rol del Estado es el de garantizar la igualdad de sus miembros, o por lo menos dentro de los niveles jurídicos. Sin embargo, por perseguir este objetivo promueve la estandarización, la asimilación negando otro tipo de realidades y necesidades propias de otros grupos distintos¹⁴. El Estado despliega por tanto sus políticas para la construcción social de modelos acordes a sus intereses.

2.1. La educación como política de asimilación y des-indianización. Influencia de la pedagogía positivista en Bolivia y México

La educación es por excelencia el bastión de las políticas asimilacionistas y de des-indianización de los Estados Republicanos. La "ciudadanización", la "civilización" y el "progreso" son los objetivos de los sistemas educativos Republicanos los cuales se orientan a la construcción y el fortalecimiento de estructuras que mantengan las relaciones dominantes de poder, así puedo recurrir a las siguientes palabras:

Las políticas educativas de los estados modernos son diseñadas en el presente pero buscan servir al futuro; es decir, buscan que los sistemas educativos respondan a las necesidades del sistema económico imperante pero con proyección futura. Por ello, es importante preguntarse qué es lo que espera el aparato capitalista colonial global contemporáneo de la educación, qué tipo de escuela y ciudadano "educado" se espera en respuesta a lo que necesita el sistema económico futuro. (Miranda en Viaña, 2009: 35)

Por tanto, es desde las políticas y los sistemas educativos que se busca el control de los grupos dominados, en este caso "el indio"; se busca controlar su mente y su accionar para que se acople a los modelos establecidos. Sin embargo, con la promesa educativa para el indio, lo que se quiere hacer hábilmente es modificar sus prácticas culturales, lingüísticas, sociales y políticas, se quiere que el indio sea una pieza más en la construcción de sociedades modernas. A su vez, el acceso

del indio a los sistemas educativos fue un ingreso traumático y doloroso en la mayoría de los casos, ya que este proceso se caracterizó por ser violento y discriminatorio¹⁵.

En el caso de México si bien se implementó la ley de instrucción obligatoria en 1888 se planteó como misión de la educación "la necesidad de estudiar una fundamentación que permitiese conciliar el orden con la libertad, e individuo y los intereses sociales; la ciencia, el arte, el capital y el trabajo; las mejoras materiales y el progreso intelectual; la educación física y la moral; la soberanía local y nacional, en una palabra, todas las antinomias del mundo moderno... Es posible y conveniente un sistema nacional de educación popular, teniendo por principio la uniformidad de la instrucción primaria obligatoria, gratuita y laica. (Weinberg, 1996: 195-196)

Si bien se instauró la educación indígena obligatoria, esto se hizo con miras a superar la mirada de inferioridad con la que se veía al indio, se quiso a través de esta medida generar el pronto ingreso del indio en la sociedad moderna, a través de los contenidos y conocimientos vigentes de los grupos dominantes. Es decir, el acceso a la educación para el indio pero con la idea de desindianizarlo e incorporarlo a la sociedad homogénea.

En el caso de Bolivia se tomaron las mismas medidas que en México desde el acceso del indio al sistema educativo en los años 50s' pero con el objetivo principal de ayudarlo a salir de su condición salvaje, pre-racional, atrasada. Así el sistema educativo contemplaba una labor urgente de castellanizar al indio, para que poco a poco éste vaya dejando sus prácticas culturales y a través de la educación acceda a la cultura y al futuro moderno. Por otro lado, existe una fuerte contradicción en relación al acceso de los indígenas a la educación y el rol que éstos desempeñan en la sociedad, ya que la educación rural sólo fue un elemento más de desindianización y desprecio de lo indio, es decir que lo educativo encubrió en algunos casos y visibilizó claras intenciones de rechazo.

Varias críticas surgieron ante el modelo educativo imperante en Bolivia, desde los años republicanos, el cual se concentraba principalmente en la alfabetización del indio y de la transmisión de conocimientos básicos en matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales. Las críticas emergentes vinieron de grupos intelectuales que denunciaban las verdaderas necesidades educativas para el indio como es el caso de Franz Tamayo¹⁶, que afirma que: "Necesitamos, pues, crear la pedagogía nacional, es decir una pedagogía nuestra, medida a nuestras fuerzas, de acuerdo con nuestras costumbres, conforme a nuestras naturales tendencias y gustos y en armonía con nuestras condiciones físicas y morales" (Tamayo, 1910: 18).

Así, como resultado de la influencia de los modelos de pensamientos europeos positivistas se adoptaron modelos educativos orientados al desarrollo de las ciencias y la cultura occidental, se emularon las escuelas foráneas y se miró con desdén a los grupos iletrados, incultos indígenas. Asimismo, las lenguas indígenas fueron interpretadas como obstáculos para el aprendizaje de los nuevos conocimientos modernos, y desde esta manera fueron prohibidas en las escuelas rurales, los profesores castigaban a los niños y niñas que hablaran en su propia lengua, es decir que desde las políticas educativas se declaró una lucha a todo lo que se identifique con lo culturalmente propio representado en lo indio.

2.2. La educación como instrumento de resistencia y lucha por la emancipación de los pueblos

Durante los primeros años de la República y pese a la independencia declarada frente a la Corona Española, la situación para los indios en los nuevos Estado-nación sólo empeoró, ya que desde la práctica colonial estos grupos fueron excluidos y explotados continuamente. Durante

el período republicano los propietarios y señores de las haciendas, en este caso los criollos, mantuvieron a las poblaciones indias sumidas en la miseria y el abuso laboral total.

A su vez, las políticas desplegadas desde el Estado boliviano por las nuevas elites se dieron a la tarea de arrebatar al indio sus tierras a través de la ley de Exvinculación de 1874 a través de ésta se buscó declarar extinguida jurídicamente los terrenos comunarios indios, prescribiendo la parcelación individualizada de las tierras comunales y la reforma del sistema tributario para aplicar un impuesto universal a la propiedad, en sustitución de la contribución indígenal (Rivera, 1984: 26). La aplicación de esta medida sólo pone en evidencia el gran desprecio hacia lo indio como lo testifican las siguientes palabras:

Arrancar estos terrenos de manos del indígena ignorante, o atrasado, sin medios, capacidad o voluntad para cultivar, y pasarlos a la emprendedora, activa e inteligente raza blanca, ávida de propiedades, es efectivamente la conversión más saludable en el orden social y económico de Bolivia. Exvincularla, pues de las manos muertas del indígena es volverla a su condición útil, productora y benéfica a la humanidad entera; es convertirla en el instrumento adecuado a los altos fines de la Providencia. (Rodríguez en Rivera, 1984: 26)

Esta situación de usurpa de los territorios indios se repitió también en otros contextos¹⁷; al igual que los continuos abusos, generando un sentimiento común de lucha de estos movimientos subalternos¹⁸ para articularse en torno a la educación como instrumento de resistencia y lucha por la emancipación de sus pueblos. Uno de estos ejemplos lo constituye las escuelas indígenas de Dolores Cacungo¹⁹, las cuales lucharon para mejorar las condiciones y dar respuesta a las necesidades del indígena en lo económico, social, cultural, educativo y político para su reivindicación. Así Dolores "luchó sin miedo a favor de su pueblo por la dignidad de los indios e indias, por un pago justo y, especialmente, por el derecho a la tierra y a la educación" (Rodas, 1989: 20).

Por otro lado, fueron los hacendados los que más se opusieron a que los indios aprendieran a leer y a calcular ya que esto atentaba en contra de sus intereses, ya que a través de la educación los indios e indias podrían conocer las leyes para defenderse y reclamar los engaños de los patrones en el pago de su trabajo ya que el patrón: "les hacía las cuentas a su antojo y siempre les perjudicaba en sus haberes" (Rodas, 1989: 29). Así con la finalidad de despistar a los terratenientes, las escuelas funcionaban de manera "clandestina" en las noches, sin embargo cuando los empleados de las haciendas se daban cuenta que había chozas iluminadas, llegaban hasta el lugar para amenazar a los indios e indias si continuaban en su empeño (ibíd.: 44).

La situación educativa para el indio en Bolivia no difiere de lo expuesto en anteriores líneas ya que las estructuras imperantes en la historia nacional buscan la conservación de los privilegios feudales sin modificar las estructuras económicas de explotación y abuso frente a lo indio como lo afirma el siguiente testimonio: "De esta manera resulta lógico que la educación llegara a las clases campesinas sólo en forma esporádica y manteniendo todos los vicios del escolasticismo y la mera alfabetización, aspectos que en la práctica responden a la necesidad de conservación de un orden de cosas que está en el proceso de su liquidación y caducidad" (Salazar, 1997: 72). De esta manera, surgieron también las escuelas clandestinas en Bolivia, las cuales buscaron romper con el rol aculturante y civilizatorio occidental; en estas escuelas el rol de la lengua materna jugó un rol vital para el aprendizaje del castellano, todo con miras a poder leer y escribir, para de esta manera defenderse de los abusos cometidos por los grupos dominantes.

Por lo expuesto anteriormente puedo deducir la gran importancia de escuela y la educación para los grupos y movimientos indios e indígenas ya que es desde las "escuelas" clandestinas que se

articulan las fuerzas de los grupos subalternos, reivindicando una educación en lengua indígena, acorde al contexto cultural propio. Asimismo, es la educación clandestina donde se busca aprender el castellano, no para asimilar la cultura occidental imperante, más bien como instrumento de lucha y defensa de los derechos indios. La escuela permite por tanto dar respuesta a las necesidades más sentidas por estos grupos, es también la educación una de las demandas principales de los grupos indígenas como acciones políticas para el desarrollo y la reivindicación colectiva.

2.3. La interculturalidad como práctica de construcción y reivindicación social

Si bien el término de la interculturalidad emergió públicamente en la década de los 80s relacionada al ámbito educativo, aquí me interesa hacer notar que este término estuvo ligado a las políticas multiculturales de tolerancia y reconocimiento hacia lo diverso, sin que se genere, en la mayoría de los casos, una verdadera relación y encuentro de lo diverso. A su vez, este tipo de tolerancia oculta la existencia de desigualdades sociales y deja intactas las estructuras e instituciones de privilegio (Walsh, 2001:5).

Uno de los grandes problemas presentados en este trabajo radica principalmente en la incapacidad desde las élites dominantes, y la sociedad en su conjunto para relacionarse con lo "otro", con lo "distinto" y "diverso", en este caso representado por el problema de "lo indio". De esta manera, me gustaría retomar el concepto de la práctica intercultural en una dimensión más amplia del simple reconocimiento o encuentro "entre" diferentes para lo cual retomo las palabras de Walsh que sostiene que la interculturalidad se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales de múltiple vía, en las cuales se buscan interrelaciones equitativas a nivel de personas, conocimientos, prácticas pero desde el reconocimiento del "conflicto" que se encuentra inherente en las asimetrías sociales, económicas, políticas y del poder (Walsh, 2002:3).

Uno de los grandes problemas históricos presentes a lo largo de la Colonia y la República es el problema de la "miopía" y la "distorsión" en la mirada social, económica, política, cultural y educativa de los grupos dominantes que han determinado las estructuras de poder entre los grupos, truncando ellos mismos los procesos de unidad social. De esta manera, la interculturalidad se presenta como una nueva práctica de construcción y reivindicación social, ya que es desde el encuentro conflictivo y la negociación constante que se pueden encontrar senderos reales de acercamiento para poder mirarnos a los ojos en toda nuestra dimensión social, y de esta manera establecer los espacios de poder que cada grupo requiere para su desarrollo y relacionamiento. Así, como señala Walsh la interculturalidad de la que hablo es la interculturalidad que implica formas "otras" de desestructuración de los mecanismos de dominación capitalista y colonial desde una praxis política. (2007: 175-176).

El conflicto por tanto, puede ser una importante oportunidad de encuentro, sin encubrir ni distorsionar la realidad. Me parece pertinente analizar la dimensión conflictiva del relacionamiento, esta alternativa me parece mucho más real y efectiva ante contextos con herencias históricas caracterizadas por la dominación y la explotación de los grupos considerados minoritarios. Por otro lado, para llegar a mirarnos y reconocernos "tal cual somos" debe generarse un sentimiento y una voluntad de encuentro sino estaremos nuevamente cayendo en el error de mirar sólo lo que queremos ver. Las siguientes palabras clarifican de mejor manera lo que quiero expresar con respecto a la práctica intercultural como forma de construcción social:

Ir al otro y volver del otro, no es problema intelectual, es un problema de corazón. Claro que uno puede estudiar al otro, es más, es un deber hacerlo. Pero comprenderlo es algo distinto. Conocer la vida de los pueblos, hacer la pregunta necesaria que conduzca al saber, no sale del conocimiento científico sino del corazón del hermano o de la hermana. Sólo así es posible que las personas puedan salir de su mundo y entrar en los otros mundos. De lo contrario, es posible que vayan y regresen, pero sin comprender; pisando las hierbas que dan vida, porque imaginan que son maleza, profanando la tierra, porque la ven como negocio, violando el agua con su indiferencia. Se podrá ir a otros mundos, pero si no se tiene el corazón preparado, no veremos nada. (Abadio Green, Colombia)

3. La construcción identitaria, entre lo real y lo imaginario. "Lo que somos" y lo que "no pudimos ser"

Dependiendo de la mirada que hagamos se puede dar una respuesta en "positivo", en "negativo" o de manera "crítica", en relación a la construcción identitaria, entre lo real y lo imaginado: " lo que somos y lo que no pudimos ser". Me inclino más por la tercera opción, la mirada crítica a una serie de hechos que marcaron la historia de lo indio, y que determinaron el devenir de los procesos sociales pasados y actuales.

La mirada distorsionada de los grupos dominantes durante el período colonial y republicano no ha arrancado la esencia de los pueblos que pese a siglos de opresión, han sabido articularse y relacionarse con lo "otro". Las luchas reivindicativas muestran los dinámicos procesos de persistencia y reivindicación social, política, económica, cultural y educativa de los pueblos.

Parecería que la identidad, o mejor dicho las múltiples identidades han sabido sortear los diversos obstáculos históricos, y se han abierto brecha para mostrar sus múltiples características y rostros. Lo que somos por tanto es una mezcla de múltiples elementos, nos hemos ido moldeando en base a los tipos de relaciones entabladas, quizá no sea tan fácil responder a la pregunta: ¿qué es lo que somos?, pero algunas respuestas se podrán inferir identificando aquello que "no somos" o lo que "no pudimos ser": que en este caso, lo que no somos o no pudimos ser es una copia a las sociedades y estructuras occidentales, pese a todos los intentos por emular estas sociedades ya que los grupos oprimidos activaron sus resistencias y luchas por la reivindicación de lo propio en los ámbitos políticos, sociales, económicos, culturales y por supuesto educativos.

Es así, que para una efectiva construcción social hay que tener el valor necesario para promover el encuentro entre las distintas partes del todo, y para poder mirarnos sin distorsionar nuestra imagen. De igual forma, quizá aquello que somos ha sido moldeado también por la carga emotiva de aquello que "no pudimos ser", ahora el reto radica en la necesidad de seguir construyendo lo que somos desde una mirada crítica intercultural y reivindicativa desde los ámbitos sociales y educativos.

Conclusiones

A través del presente trabajo he querido visualizar el problema que ha significado la presencia de "lo indio" y lo indígena en la historia republicana de naciones como la boliviana y la mexicana. Quise presentar también la gran influencia que tuvieron los pensamientos occidentales para la concepción de la "otredad".

Asimismo, es desde los ámbitos educativos y la práctica intercultural que se puede identificar el carácter de lucha y resistencia frente a las acciones de dominación históricas. De igual manera, es desde estos campos que se pueden proponer nuevas prácticas para la construcción de nuevas sociedades; transformando, de esta manera, aquello que otrora fue considerado como problema y conflicto: "la diversidad". Como práctica de lucha se deben aunar también los esfuerzos que sean necesarios en la edificación real de lo que "somos", dejando en el pasado la frustración de aquello que "no pudimos ser". Para tal efecto, es necesaria la construcción de una mirada y práctica crítica y profunda, y no la mirada y práctica imaginaria y distorsionada de la otredad, aquello "otro" que no es otra cosa que "nosotros" mismos.

Notas

¹ El subtítulo que expongo surge como reflexión en torno a las palabras de la historiadora Cecilia Méndez presentadas en el capítulo 1 del libro "Qué hacer con los indios. "Y otros traumas irresueltos de la colonialidad (Stefanoni, 2010). En este texto la autora hace mención al rechazo y el desprecio que se tiene por lo propio, y que en contrapeso genera como ella misma señala: "la admiración de lo otro, lo extranjero, lo que se presume sí llegó a ser, lo que nosotros no podemos (¿no pudimos?) ser" con relación al caso peruano: "Incas sí, indios no..."; es así que partir de estas palabras, quiero hacer una reorientación sobre aquello que "somos" y aquello que "no pudimos llegar a ser" en el caso boliviano específicamente.

² Se utilizarán los términos indio e indígena dependiendo del contexto al cual se refiera, para el caso boliviano se empleará mayormente el término indio, y para otros contextos latinoamericanos, como en el caso de México, se empleará el término de indígena aunque sus delimitaciones se mezclarán en muchos casos. Por otro lado, se aprecia en la primera cita (Hegel) que el término de indígena menciona de manera global a los individuos nacidos en América y que, por oposición a lo occidental, no son elevados ni cultos, encontrándose en el nivel de salvajismo.

³ Las ideas de dominación sobre lo indio y lo indígena fueron ampliamente extendidas desde los grupos de poder, justificando el comportamiento social de explotación, humillación y marginación de los grupos dominados al pensar que su condición, era el "estado natural" de subordinación que debían asumir estos grupos, esto por los imaginarios individuales y colectivos de lo que significaba ser indio, ser indígena.

⁴ Aquí es importante hacer notar la mirada distorsionada de los grupos dominantes que se conciben a sí mismos como mayoría, en relación al poder que ostentan, esto en oposición a los grupos subalternos considerados como minorías, pese a ser demográficamente la mayoría, como en el caso boliviano.

⁵ Los decretos establecidos por Bolívar en las nuevas naciones liberadas estableciendo la liberación absoluta de los esclavos, acogidos bajo el título de "ciudadanos" terminaron siendo ignorados; ya que la República gobernada por los blancos criollos reprodujo el sistema esclavista y colonial de la Corona Española contra la cual se luchó. En realidad las nuevas clases dominantes tomaron el poder sólo con la finalidad de experimentar los beneficios que les había sido negado por la Corona española.

⁶ Término empleado por el pensador boliviano Fausto Reynaga en los años 60s' quién identificó una Bolivia de Indios y otra Bolivia de mestizos.

⁷ En el acápite relacionado a la influencia liberal y positivista se profundizará este tema, sin embargo no está de más aclarar que la mirada de sociedad imaginada que se tuvo en las tempranas Repúblicas de Bolivia y México estaba puesta en modelos de sociedades extranjeros, sobre todo orientado a lo europeo.

⁸ Colonialismo y Modernidad son procesos relacionados y paralelos, ya que se identifica el inicio de la Modernidad con el descubrimiento de América, inicio del período colonial, y el despliegue del "sistema mundo" término empleado por Emmanuel Wallerstein en *The Modern World-System*.

⁹ El poder de designar y clasificar el mundo desde una mirada eurocentrica responde a lo que Castro- Gómez explica como un modelo epistémico denominado: "la hybris del punto cero", este es un modelo epistémico que se origina en Occidente que se caracteriza por el interés occidental de imitar a los Dioses, y esto hace que se sitúen fuera del mundo en el "punto cero" para construir un punto de vista por encima de los saberes y los pensamientos de los otros; esto a su vez no permite que el pensamiento occidental tenga una mirada o punto de vista de su propio pensamiento occidental.

¹⁰ Esta categoría utilizada por Leopoldo Zea aparece en la introducción del libro *América Latina* en sus ideas de 1986, y se refiere al interés y esfuerzo continuo que tuvieron las élites criollas de los países mal llamados periféricos por imitar los modelos de desarrollo provenientes del norte, las que van a reproducir antiguas formas de colonialismo. (Chávez, 2010: 136)

¹¹ La doctrina liberal emergente en el siglo XIX busca el desarrollo de la racionalidad y tiene como principio la libertad, la igualdad, la propiedad y la seguridad. A su vez, el liberalismo dio paso al positivismo con su devoción por lo científico y de la premisa de "libertad" se pasó a la premisa de "orden y progreso".

¹² Para el positivismo, el estadio científico es el que permite el desarrollo intelectual del individuo este es el estado más elevado de los estadios anteriores.

¹³ Esta concepción fue atribuida a Herbert Spencer, es a través de su desarrollo que se justifica la inferioridad de los grupos indígenas frente a las sociedades occidentales desarrolladas/superiores.

¹⁴ El rol del Estado en relación a lo educativo, es el de garantizar la formación de ciudadanos homogéneos los cuales puedan acceder a los derechos sociales, políticos y económicos, a cambio de mantener las estructuras del sistema político que los cobija. Sin embargo, el Estado revela su incapacidad por mantener o generar unidad dentro de la diversidad existente en países con características políticas, económicas, sociales y culturales diversas. Es decir, que mientras el Estado busca la unidad y homogeneización, éste genera escisión al ir en contra de los mismos grupos a los que quiere asimilar.

¹⁵ La educación para el área rural estuvo orientada a la enseñanza de conocimientos básicos pero sobre todo se orientó a la enseñanza del castellano como lengua de prestigio y valor. Aquellos que ingresaban a la escuela sentían de inmediato el menosprecio en relación al uso de su lengua materna, a sus características físicas y culturales.

¹⁶ Franz Tamayo pensador boliviano en su libro: *Creación de la pedagogía nacional*, critica la orientación pedagógica boliviana que se basa en la copia y en los modelos foráneos apartados de nuestra realidad.

¹⁷ En el caso de México de igual forma se generó la explotación de la tierra por los sectores dominantes favoreciendo los capitales extranjeros los cuales impulsaron el acceso del mercado y la disolución de las comunidades indígenas.

¹⁸ El término "subalterno" está muy relacionado a tres elementos ya mencionados en este trabajo: al de clase, raza y género, y están a su vez enraizados en las estructuras mentales de diversas sociedades de corte colonial, ya que existen modelos comparativos de lo "correctamente aceptado" en relación al término de "clase", de "raza" y "género". Estas concepciones nos penetran y actúan consciente e inconscientemente en nuestros parámetros de valoración y actuación social estableciendo categorías de valoración entre centros/periferias, dominantes/ dominados, superior/inferior.

¹⁹ Líder luchadora indígena del Ecuador que promovió la educación indígena en lengua materna desde un enfoque propio, para hacerle frente a los abusos y la furia de los gamonales en las haciendas.

Bibliografía

Aguirre Beltrán, G. (1983). *Lenguas vernáculas. Su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México*. México, D.F.: CIESAS. [[Links](#)]

Albó, X. (1999). *Iguales aunque diferentes. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia*. La Paz: CIPCA. [[Links](#)]

Assies, W.; Calderón, M. y Salman T. (2002). *Ciudadanía Cultura Política y Reforma del Estado en América Latina*. Universidad de Salamanca. 55-90. [[Links](#)]

Batalla, Bonfil G. (1994). *"México Profundo". Una civilización negada*. México: Grijalbo. [[Links](#)]

Brienen, M. (2005). "Por qué Warisata no es lo que parece: la escuela -ayllu y el establecimiento del control estatal en la educación indígena". En Nicholas, R. (comp.), *Cambio y continuidad en Bolivia: etnicidad, cultura e identidad*. La Paz: Plural. [[Links](#)]

Chávez Rodríguez, D. (2010). "Construcciones teóricas para descolonizar la colonialidad del saber y la construcción de interculturalidad crítica". En *Integra Educativa N° 7: Interculturalidad y descolonización*. N° 1, Vol. III. La Paz: IIICAB. [[Links](#)]

Dussel, E. (2000). "Europa, modernidad y eurocentrismo". En Lander, E. (comp), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO. [[Links](#)]

González-Casanova, P. (2005). "La sociedad plural y colonialismo interno". En Ticona, E. (ed.), *Lecturas para la descolonización*. La Paz: Plural. [[Links](#)]

Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós. [[Links](#)]

CONAMAQ (1973). *Primer Manifiesto Tiahuanaco*. La Paz [[Links](#)]

Quijano, A. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En Lander, E. (comp), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO. [[Links](#)]

Reinaga, F. (1970). *La Revolución india*. La Paz: PIB. [[Links](#)]

- Rivera, S. (1984). *Oprimidos pero no vencidos. Luchas del campesinado aymaray quechwa de Bolivia, 1900-1980*. La Paz: CSUTCB/HISBOL [[Links](#)]
- Rodas, R. (1989). *Crónica de un sueño. Las escuelas Indígenas de Dolores Cacuango: Una experiencia de Educación Bilingüe en Cayambe*. Quito: EBI/MEC-GTZ. [[Links](#)]
- Salazar, C. (1997) ¡Warisata mía! Y otros artículos polémicos. La Paz: Juventud. [[Links](#)]
- Stefanoni, P. (2010) "Qué hacer con los indios..." Y otros traumas irresueltos de la colonialidad. La Paz: Plural. [[Links](#)]
- Tamayo, F. (1975 [1910]). *Creación de la Pedagogía Nacional*. La Paz: Biblioteca del Sesquicentenario de la república. [[Links](#)]
- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. México: Fondo de Cultura Económica. [[Links](#)]
- Viaña, J. (2008). "Reconceptualizando la interculturalidad". En D. Mora, y De Alarcón, S. (coord.), *Investigar y Transformar*. La Paz: IICAB. [[Links](#)]
- Viaña, J. (2009). *La Interculturalidad como herramienta de emancipación: Hacia una redefinición de la interculturalidad y de sus usos estatales*. La Paz: IICAB. [[Links](#)]
- Viaña, J; Claros, L. y Sarzuri, M. (2010). "La condición colonial y los laberintos de la descolonización". En *Integra Educativa N° 7: Interculturalidad y descolonización*. N°1, Vol. III. La Paz: IICAB. [[Links](#)]
- Walsh, C. (2001). *La interculturalidad en la educación*. Lima: DINEBI. [[Links](#)]
- Walsh, C. (2002). "La problemática de la interculturalidad y el campo educativo", Ponencia presentada en el Congreso de la OEI Multiculturalismo, identidad y educación, 16 de abril de 2002. [[Links](#)]
- Walsh, C. (2007). "Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial". En Saavedra, J.L. (comp.), *Educación superior, interculturalidad y descolonización*. La Paz: PIEB/CEUB. [[Links](#)]
- Walsh, C. (2008). "Interculturalidad crítica. Pedagogía de-colonial". En Villa, W. y Grueso, A. (comp.), *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional/Secretaría de Gobierno de Bogotá. [[Links](#)]
- Weinberg, G. (1996). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: UNESCO. [[Links](#)]
- Zimmermann, K. (1999). "Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios". *Ensayos de ecología lingüística*. Madrid: Iberoamericana. [[Links](#)]

Fuente: TEJERINA VARGAS, Verónica Stella. El rol de la educación y la práctica intercultural como instrumento de resistencia y reivindicación para la construcción social El problema de lo indio: entre "lo que somos" y lo que "no pudimos ser". *Rev. de Inv. Educ.* [online]. 2014, vol.7, n.1 [citado 2017-01-23], pp. 157-177 . Disponible en: <http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432014000100011&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1997-4043.