



EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA INCLUSIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS ORIGINARIO CAMPESINO Y LA COMUNIDAD AFROBOLIVIANA



CONTENIDOS Y SISTEMATIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Néstor Guillén Daza Mayta

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Néstor Guillén Daza Mayta

Darío Alanoca Calcina

Inti Marcelo Quiroga Canaviri

Asociación del Centro de Desarrollo Integral

de la Mujer Aymara "Amuyt'a" CDIMA

Avenida José Ballivian N° 4005

Zona Villa Primavera, El Alto.

Teléfono: 2 833910

Teléfono fax: 2 834640

Correo electrónico: cdimaboliviaong@gmail.com

Primera edición, diciembre 2024

La Paz, El Alto – Bolivia

2024

*CDIMA no se hace responsable de las opiniones,
reflexiones, testimonios y comentarios del autor de este
documento de investigación.*



ÍNDICE

PRESENTACIÓN

INTRODUCCIÓN

I. LA ESTRUCTURA DEL PODER Y LA INCIDENCIA EN LA EDUCACIÓN

- 1.1. La colonialidad del poder.
- 1.2. Colonialismo: formas de violencia en Bolivia.
- 1.3. La Educación colonial en Bolivia.

II. LA MUJER, EL NÚCLEO DE LA EDUCACIÓN

- 2.1 La colonialidad del poder y la mujer.
- 2.2 La mujer y el neoliberalismo.
- 2.3 La mujer en el sistema capitalista.
- 2.4 La mujer y la lucha por la igualdad de derechos.
- 2.5 La mujer indígena y la dualidad chacha-warmi
- 2.6 La educación la igualdad para las mujeres.

III. PEDAGOGÍA PARA LA VIDA

- 3.1. La Pedagogía Latinoamericana desde Enrique Dussel.
- 3.2. Consecuencias de la Dominación Pedagógica.
- 3.3. La pedagogía desde Paulo Freire.
- 3.4. La Pedagogía del Oprimido: Un arma para la liberación.
- 3.5. La Conciencia Crítica como Motor de Liberación en la Pedagogía de Paulo Freire.
- 3.6. La pedagogía de la escuela Ayllu de Warisata.
- 3.7. La construcción de UNIBOL en la orientación de la escuela de Warisata.

IV. EL DERECHO CONSUETUDINARIO CONSTITUCIONALIZADO

- 4.1. El horizonte de los Derechos consuetudinario

V. LA LEY DE EDUCACIÓN "AVELINO SIÑANI-ELIZARDO PÉREZ" N° 070

- 5.1. La educación en el horizonte de las leyes.
- 5.2. Educación como Derecho Fundamental.
- 5.3. Educación: Bases, fines y objetivos de la educación.
- 5.4. Educación descolonizadora, despatriarcalizada, sin violencia y liberadora.
- 5.6 Educación: Diversidad sociocultural y lingüística.

VI. SITUACIÓN DE LOS POSGRADOS EN BOLIVIA

- 6.1. La problemática de la educación de postgrado en Bolivia
- 6.2. Evaluación de la calidad de la educación superior en Bolivia.
- 6.3. El horizonte de los Posgrado en Bolivia.
- 6.4. Tipo de formación en los estudios de posgrado.
- 6.5 Las limitaciones de los post grado a los pueblos indígenas.

VII. LA EDUCACIÓN: ENTRE LA DEMOCRACIA Y SUS CONTRADICCIONES

- 7.1. Educación superior para los pueblos indígenas.
- 7.2. La pedagogía en statu quo
- 7.3. La propuesta de CDIMA a la educación

VI. CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

PRESENTACIÓN

El presente trabajo de investigación es una propuesta de la Asociación del Centro de Desarrollo Integral de la Mujer Aymara "Amuyt'a" (CDIMA), que invita a reflexionar sobre problemas del colonialismo o como dijo Aníbal Quijano, sobre la colonialidad del poder que atraviesa la educación y la sociedad del siglo XXI en nuestro país. Ha sido un trabajo teórico pensado en la posibilidad de que los Pueblos Indígena Originarios Campesinos (PIOCs.), comunidades afrodescendiente, obtengan más oportunidad de gozar el derecho a la educación.

Este trabajo de investigación, es ante todo una propuesta teórica desde distintas miradas de pensadores decoloniales de América Latina, es intentar contestar ¿Por qué los PIOCs están en condiciones de marginamiento?, ¿Qué mecanismo o fenómenos han hecho que unos asuman el poder de decidir sobre los derechos a la educación o su negación de las mismas? y ¿Cómo superar el colonialismo imperante en términos de conocimiento y exclusión a los PIOCs?

La propuesta recoge las palabras más contundentes de algunos pensadores que se acercan de manera efectiva a la vida diaria, a la realidad y de lo real sobre los PIOC- afrodescendiente y la educación superior, así mismo, la investigación solo es una provocación teórica y filosófica que intenta interpelar a los que gestionan el poder, a los conservadores pensadores de la educación.

La elaboración de esta investigación es más una argumentación y justificación de la propuesta de política pública educativa de: "Educación Superior e Inclusión de los Pueblos Indígenas Originario Campesino para la Profundización de la Descolonización y Despatriarcalización", documento que CDIMA presentó al Congreso de Educación realizada en Tarija este 2024 con el objetivo de profundizar la democracia en educación.

Se usa mucho la palabra, inclusión en el trabajo de investigación (inclusión no exactamente a la modernidad, sino, inclusión desde la interculturalidad, desde las prácticas y conocimientos de las naciones y pueblos indígenas a la educación plurinacional), también se es incisivo con la democracia, intercultural y liberadora, gastamos estas palabras siempre con la esperanza de superar la colonización y descolonizar la educación para generar mayor inclusión intercultural a los PIOCs-afrodescendientes.

EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA INCLUSIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS ORIGINARIO CAMPESINO Y LA COMUNIDAD AFROBOLIVIANA

Pensar, la descolonización y desde las costumbres ancestrales hacer una educación superior

INTRODUCCIÓN

La presente investigación es un trabajo de gran esfuerzo de la Asociación del Centro de Desarrollo Integral de la Mujer Aymara "Amuyt'a" (CDIMA) que representa un paso crucial hacia la reivindicación de los derechos de los PIOCs-afrodescendientes en el acceso a la educación superior.

A través de una metodología integral se combinó, datos concretos y un marco teórico robusto, se estableció la necesidad imperante de adentrarnos a la corriente de los pensadores decoloniales de América Latina y proponer una revisión crítica para la transformación del sistema educativo, con mayor énfasis, en la educación superior para garantizar una inclusión real a los pueblos indígenas-afrodescendientes.

Esta investigación no solo es una propuesta filosófica-crítica sobre la educación de Bolivia, sino que también es un alineamiento a la lucha incansable de las naciones y pueblos indígenas como con los principios de equidad y diversidad estipulados en la Constitución Política del Estado y la Ley de Educación "Avelino Siñani-Elizardo Pérez" N° 070.

Esta investigación es ante todo una propuesta que busca plantear un horizonte de reflexión para fortalecer y apoyar los derechos de los PIOCs-afrodescendiente a la educación superior. El mayor anhelo de esta investigación es que sea tomada en cuenta y materializadas para mejorar las condiciones y la calidad de vida de las mujeres y jóvenes indígenas y afrodescendiente.

La presente investigación teórica, hace un recuento veloz de la colonialidad del poder que planteo Anibal Quijano, haciendo mucho énfasis en la colonización de América Latina y de Bolivia, la educación ha sido el tema que hemos elegido, para que sea, el campo de fuerza, donde nos permita visibilizar los procesos de profunda contradicción que rige el actual sistema (proyectos de colonización y descolonización).

Desde el campo de la crítica y la reflexión, vemos la urgente necesidad de reconfigurar nuestras estructuras sociales y democráticas para superar los legados del eurocentrismo que han distorsionado la realidad.

Creemos que desde la educación se construye el individuo, la familia, la

comunidad y por supuesto el país. La inclusión a la educación desde los pueblos indígenas, significa que cada individuo asuma un papel activo en igualdad de condiciones. En este camino hacia una educación inclusiva, es fundamental la participación de todos los actores públicos y privados a que se unan en la construcción de un futuro donde cada voz y cada historia cuenten, asegurando así que la verdadera esencia del aprendizaje se manifieste en toda su pluralidad, como superación a la colonización.

Finalmente, reivindicamos el conocimiento, los saberes, la practicas, la ciencia y la cosmovisión de nuestros pueblos indígenas originario campesino y nos alineamos a continuar impulsando y ensanchar la democracia para la mayor participación de jóvenes y mujeres en la educación como un justo derecho y como una demanda que aun está en llamas.

I. LA ESTRUCTURA DEL PODER Y LA INCIDENCIA EN LA EDUCACIÓN

1.1. La Colonialidad Del Poder

El peruano Aníbal Quijano (2014), habla de la globalización como uno de los primeros fenómenos que sería producto de la culminación de un proceso que se inició en 1492, donde se constituyeron la América, el capitalismo, la modernidad y el eurocentrismo, como un nuevo patrón de poder mundial¹. Uno de los ejes de ese patrón es la clasificación y jerarquización de humanidad sobre la idea de raza, una construcción mental que fue el elemento básico de la dominación colonial.

En este punto, la raza, como constructo político e económico y construcción socio-histórica definió la diferenciación de los individuos, que no solo fue la clasificación y jerarquización a partir de la condición del color de la piel. Lo que verdaderamente definió la raza, desde la mirada tiempo-espacio de la modernidad es la negación de la condición humana a seres humanos² (Romero, 2018). Para la afirmación de esta negación se han valido de un sin fin de estrategias, desde la evangelización-cristianización y la civilización, fenómenos que pregonaron la modernidad, el desarrollismo, la democratización y la educación³. A este principio de clasificación el sociólogo peruano Aníbal Quijano (2009) lo llamó, *La colonialidad del poder*:

1 A partir del siglo XV, se ha construido una tipo de historia, economía, civilización, modernidad, capitalismo, globalización, desarrollismo, Etnocentrismo, poder de la colonialidad y otros.

2 La negación de la condición humana de unos, en cuanto producto de la afirmación de la condición humana de otros, dio origen a proyectos de salvación/colonización de aquellos que fueron definidos como no-humanos. Así, desde finales del siglo XV hasta nuestro siglo xxi el planeta ha sido testigo del despliegue de estrategias de humanización promovidas por la impronta moral de quienes han tenido el poder de definición sobre lo humano (Romero. 2018, Pág. 16).

3 Louis Althusser, Ideología y aparatos ideológicos del Estado Freud y Lacan.

“...la codificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados en la idea de raza, es decir, una supuesta diferente estructura biológica que ubicaba a los unos en situación natural de inferioridad respecto de los otros. Esa idea fue asumida por los conquistadores como el principal elemento constitutivo, fundante, de las relaciones de dominación que la conquista imponía. Sobre esa base, en consecuencia, fue clasificada la población de América, y del mundo después, en dicho nuevo patrón de poder” (Quijano, 2009, Pág. 778).

La construcción de la raza como un instrumento político y económico ha perpetuado la negación de la humanidad de numerosos individuos a lo largo de la historia. Este proceso, fundamentado en la colonialidad del poder, ha facilitado la jerarquización injusta y la clasificación basada en características superficiales como el color de la piel. Es imperativo que reconozcamos y cuestionemos estas estructuras de poder que continúan influyendo en nuestras interacciones y en la forma en que percibimos a otros.

El segundo eje, del patrón del colonialismo del poder, es la interconexión entre el colonialismo del poder y el capitalismo que revela cómo las estructuras de opresión han evolucionado para perpetuar el control sobre el trabajo y sus resultados, por lo tanto, tiene mucho que ver con el capitalismo y el control del trabajo, la producción y la circulación:

“...la articulación de todas las formas históricas de control del trabajo, de sus recursos y de sus productos, en torno del capital y del mercado mundial” (Quijano, 2009, pág. 778).

La cita de Quijano destaca la esencial articulación entre las diversas formas de explotación laboral y la lógica del mercado global. Este patrón no solo ha moldeado economías, sino también sociedades enteras, afectando la vida de millones.

La expansión del capitalismo moderno, impulsado por la conquista de América, creó un nuevo patrón de poder global basado en la apropiación y explotación económica, lo que permitió la construcción de una jerarquía racial que categorizó a la población mundial. Esta jerarquía, basada en la idea de “raza”, legitimó la dominación colonial y perpetuó la supremacía europea, lo que se conoce como eurocentrismo.

El sociólogo Ramón Grosfoguel (2020), indica que la colonización para lograr sus objetivos impuso una lógica de dominación con el uso de una hegemonía de la violencia institucionalizada:

“... la usurpación de la soberanía de un pueblo por otro pueblo por medio de la dominación político-militar de su territorio y su población a través de la presencia de una administración colonial...” (Grosfoguel, 2007, Pág. 2)⁴.

4 <https://journals.openedition.org/polis/4040?lang=pt> (Entrevista realizada a Ramón Grosfoguel)

El puertorriqueño, nos invita a reflexionar sobre la persistente sombra de la colonización y sus impactos en la construcción de relaciones de poder en la actualidad. La violencia institucionalizada y la dominación política-militar revelan un legado histórico que sigue moldeando nuestras sociedades y perpetuando injusticias.

Históricamente, la tortura, persecución y el asesinato, fueron dispositivos desplegados con un solo objetivo, someter al otro. Desde el siglo XVII existe un segundo momento de la colonización, en la misma línea de Quijano, explica el puertorriqueño que se inicia un neocolonización desde el uso de la racialización que profundiza la clasificación y la jerarquización de la humanidad.

El puerto riqueño Grosfoguel (2007), es posiblemente el que con mayor detalle define ese desplazamiento institucional y geopolítico de Europa, que llegó a América a finales del siglo XV no solo fue un sistema económico de capital y trabajo para la producción de mercancías que generó ganancias en el mercado mundial, sino, fue una compleja estructura de poder, un sistema mundo más complejo que el descrito por muchos intelectuales. Como señala el sociólogo con el lujo de detalles, el hombre que aterrizó en América fue, un hombre europeo, capitalista, militar, cristiano, patriarcal, blanco, heterosexual, quien estableció en el tiempo y el espacio de manera simultánea varias jerarquías globales imbricadas, señalamos algunas: *i*). Estableció una formación de clase global donde organiza las formas de trabajo (esclavitud, semiservidumbre, trabajo asalariado, etc.), *ii*). Hicieron la división internacional del trabajo del centro y la periferia (Wallerstein, 1974), *iii*). Construyeron una jerarquía racial/étnica global que privilegia a los europeos sobre los otros (Quijano, 1993; 2000), *iv*). Construyeron una jerarquía global de género que da primacía a los hombres sobre las mujeres (Spivak, 1988; Enloe, 1990), *iv*). Establecieron una jerarquía espiritual que da primacía a los cristianos (luego protestante) sobre las otras, *v*). Construyeron una jerarquía epistémica que privilegia el conocimiento y la cosmología occidentales sobre los otros, y que está institucionalizada en el sistema universitario global (Mignolo, 1995, 2000; Quijano, 1991), *vi*). Establecieron una jerarquía lingüística entre las lenguas europeas frente a las otras que hace primar la comunicación, producción teórica y conocimiento (Mignolo, 2000).

Un segundo momento del colonialismo es la colonialidad. El economista y filósofo,⁵ Luis Claros (2011) explica que la colonialidad son distintos dispositivos que operan sutilmente en distintas relaciones sociales donde se destaca un tipo de sentido común a partir del uso de la violencia simbólica que permite la imposición, subordinación y dominación del otro:

5 Profesor de CIDES-UMSA Ciencias del Desarrollo – Universidad Mayor de San Andrés.

“La colonialidad, son diferentes mecanismos mediante la cuales se legitiman y reproducen relaciones de subordinación propias de una sociedad colonial. Una de las principales formas del funcionamiento del colonialismo consiste en la imposición de un sentido histórico como necesario, semejante imposición no se opera mediante represiones abiertas, sino que opera mediante sutiles formas de violencia” (Claros 2011, p. 5).

La colonialidad, se manifiesta a través de mecanismos sutiles que perpetúan relaciones de dominación y subordinación sin recurrir a represiones abiertas. Este fenómeno no solo impone una narrativa histórica única, sino que también utiliza la violencia simbólica para integrar y normalizar el sentido común en un contexto colonial.

De acuerdo con Quijano (2007), el proceso de dominación desde la colonialidad se inicia a partir de la división racial/étnica, como él señala:

“La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social...” (Quijano, 2007, Pág. 93).

También establece que si bien el colonialismo es un acto histórico de control económico político y militar sobre la población colonizada, la colonialidad es un dominio hegemónico en lo económico, político, social y cultura, desde la imposición de prácticas que anulan a las otras formas de pensar y de ser, finalmente, establece que la colonialidad es un proceso de expansión civilizatorio del capitalismo.

Un tercer momento es el eurocentrismo, ¿Quién dice qué? Y ¿Qué tipo de racionalidad es la que se impone en el mundo? Por supuesto, es el mandato civilizatorio del colonizador, es la imposición de un arquetipo, paradigma, epistemología, ideología y racionalidad, fundamentos que influyeron y determinaron la realidad del mundo. Es un tipo de razón impuesta y que está por encima de todo, y si esta razón está por sobre todo, es la imposición de un tipo de razón universal. Y ¿Cuál es esa razón universal? Es la razón europea que se universaliza y se colocó por encima de todas las otras racionalidades.

La racionalidad del eurocentrismo es también una racionalidad moderna que está por encima de todo, por lo tanto, es considerada una racionalidad superior, lo que le convirtió a la Europa como el sujeto que lo determinó el todo. Mientras los otros tipos de racionalidades pueblos indígenas se convierten en objetos de conocimiento y se ubicaron en el nivel inferior dejando de ser así sujetos. La racionalidad de los europeos es también llamados a ser hombres, superiores y universales, mientras las otras racionalidades son considerados objetos a las que se les cuestiona y se las niega toda condición de sujetos, son el no ser y por lo

tanto, dejan de ser vistos como hombres o son hombres inferiores. Europa y su racionalidad son la encargada de convertirlos en cristianos y rescatarlas de las hogueras y del oscurantismo.

Quijano (2009) señala que la colonialidad del poder y el eurocentrismo están estrechamente vinculados. El eurocentrismo para hacer su parte ha tenido que construir un arquetipo mítico para consolidar el poder del colonialismo, ese mito se basó en una serie de distorsiones sobre la historia que intentó justificar la dominación europea:

- ✓ El mito de la historia unilineal, que se presenta a la historia humana como una trayectoria unidireccional que avanza desde un estado de naturaleza hasta su culminación en la civilización europea, es decir la historia inicia y culmina en Europa. Este mito ignora la diversidad de historias y culturas, y relega a las culturas no europeas a un pasado primitivo.
- ✓ Naturalización de las diferencias culturales, se atribuyen las diferencias entre culturas a supuestas diferencias raciales, es decir, desde el color de la piel se justifica la superioridad de la cultura de los europeos y la inferioridad de otros pueblos, y esto se lo acepta como algo natural.
- ✓ Reubicación temporal de las culturas no europeas, se coloca a las culturas no europeas en el pasado de la historia, es decir, son prehistoria, precivilizaciones, premodernas y se las presenta como atrasadas e inferiores en la escala de la evolución (Quijano, 2009).

Este mito del eurocentrismo para su efectividad circuló, articuló y se posicionó, solo así pudo consolidarse la justificación.

“...en el mundo moderno-colonial es que la justificación de dicha dominación y explotación colonial pasa por la articulación de un discurso racial acerca de la inferioridad del pueblo conquistado y la superioridad del conquistador”(Gosfoguel, 2007, Pág. 2).

Siguiendo esta línea que marcó Quijano, luego el sociólogo Grosfoguel, sobre el colonialismo, posiblemente los trabajos de Aime Cesaire y Frantz Fanon, de mediados del siglo XX, en el contexto del colonialismo francés, logra encontrar una afirmación más contundente sobre el significado de esa clasificación y jerarquización social que marcó a la identidad negra, como una profunda contradicción entre el llamado a la asimilación por parte de la sociedad dominante y la práctica racista de exclusión.

En los años de 1950, el ideólogo de la negritud y defensor de las raíces africanas, Cesaire⁶ publica *Discurso sobre el colonialismo*, donde señala enfáticamente

6 Aimé Fernand David Césaire fue un poeta y político francés. Fue el ideólogo del concepto de la negritud y su obra ha estado marcada por la defensa de sus raíces africanas.

que el fundamento de la acción colonial es el desprecio del hombre nativo, la reducción del colonizado a la condición de “bestia”. La colonización al reducir al “hombre” a “bestia” convirtió al individuo en un instrumento de producción, en este límite de la humanidad, el hombre nativo es deshumanizado totalmente, de manera que los colonizados son vistos como seres carentes de capacidades humanas e imposibilitados a su autodeterminación. La colonización es establecida como una relación de dominación, sumisión y explotación al dominado. Esta condición de inanición cadavérica coloca al hombre en un plano de objeto, de ahí que Cesaire afirme que la colonización es igual a la cosificación.

La dicotomía entre humanos y no humanos fue central para la modernidad colonial. A partir de la colonización de las Américas y el Caribe, se impuso a los colonizados una dicotomía entre seres humanos y no humanos, con una dicotomía entre hombres y mujeres. Esta distinción se convirtió en la marca de la humanidad y la civilización, con sólo seres civilizados. Los pueblos indígenas y los esclavos fueron categorizados como no humanos. El hombre europeo moderno, burgués, colonial se convirtió en un sujeto/agente, una persona civilizada, heterosexual, cristiana y con mente y raza. La mujer europea burguesa fue vista como una reproducción de la raza y el capital.

El colonialismo, fue violenta y físicamente exigente para las mujeres indígenas en América Latina, tuvieron que soportar violencia psicológica, física como la violencia simbólica y los amancebamientos (convivir como pareja, con relaciones sexuales sin casarse). Sus estrategias de resistencia estaban dirigidas a la resistencia “pasiva”, que tenía como objetivo mantener las tradiciones y las idolatrías. Durante el período colonial, las mujeres indígenas estaban estrechamente vinculadas a sus parejas, y su participación en las actividades económicas era esencial. Por lo general, realizaban tareas paralelas, como la producción agrícola, ganadería y en muchos casos recoger minerales desechados. Algunas mujeres también tenían un control sobre el cuidado de los niños.

En las ciudades coloniales, las mujeres indígenas se dedicaban principalmente a las pequeñas actividades de recursos, el comercio y el servicio doméstico. Algunas de las mujeres indígenas de la élite tenían una fuerte posición social y un liderazgo hereditario. En el servicio doméstico, las mujeres indígenas trabajaban en los hogares españoles, tejían con textiles y, a veces, vestían ropa. Sin embargo, no había acuerdos ni contratos legales, y a menudo eran retenidas contra su voluntad y no disfrutaban de tiempo libre.

Desde el punto de vista de la Profesora de Estudios de Mujeres y Filosofía, María Lugones, señala que, la situación de la mujer indígena durante el colonialismo fue marcada por múltiples formas de opresión y explotación, que se entrelazaron con las dinámicas de género, raza y clase. Las mujeres indígenas fueron despojadas de su humanidad y clasificadas como “no humanas” en el contexto de la modernidad colonial, lo que las colocó en una posición de desventaja y

vulnerabilidad.

1.1. Colonialismo: formas de violencia en Bolivia

Retornando nuevamente a Cesaire del desprecio que el habla, está vigente todavía en el siglo XXI, Bolivia es toda una antología de esta acción colonial, René Zavaleta (1980) señala que desde Manuel José Cortez (Poeta, pensador e historiador); Bautista Saavedra (Presidente de la República 1925); Gabriel René Moreno, (historiador, bibliógrafo, crítico literario), José Manuel Pando (Presidente de la República 1899) fueron por excelencia los tutores del desprecio al otro, aspecto que aún continúa. Los acontecimientos más contemporáneos, el año 2008 en “la capital de Bolivia” fue la expresión más certera de la vigencia de este desprecio al hombre indígena que ocurrió en el caso denominado “24 de Mayo”, cuando la gente (entre ellas autoridades de instituciones de esas ciudad) de la ciudad humilló, vejó y vulneró todos los derechos de los indígenas en la plaza principal Sucre (Chuquisaca), otro caso emblemático ocurrió en noviembre 2019 donde en el municipio de Sacaba (Cochabamba) y en la ciudad de El Alto (La Paz) el Gobierno (2019-2020) haciendo uso de las fuerzas armadas y de seguridad dejaron un total de 27 muertos y cientos de personas heridas, la mayoría pertenecientes a las naciones y pueblos indígenas.

Estos despliegues sin duda son dados desde una estructura de poder colonial reproducida por la clase criolla gobernante e intelectual a través de las lógicas de darwinismo social, que fue puesta en práctica obteniendo resultados impactantes muy contrario a los pueblos indígenas.

A partir de la reproducción del darwinismo-social, se creó individuos que en la historia nacional se consagraron unos como superiores frente a los otros, en términos de relaciones sociales (criollo-indio), unos se vieron como clase superior y otros como una clase inferior, unos fueron los opresores y otros los oprimidos, unos creyeron ser los llamados a organizar la economía, política y la cultura (educación) y los otros solo lo acataron, esta fue la receta que consolidó a las clases dominantes (Zavaleta, 2008).

En este punto, la colonialidad del poder que expresa Quijano (2014), fue determinante a partir del uso de la raza para el constructo político e económico y construcción socio-histórica que definió la diferenciación y negación del otro, para la afirmación de esta negación se han valido de un sin fin de estrategias, desde el avasallamiento de las tierras, eliminación de las comunidades, campesinización, cristianización, la ciudadanía y desde los 50 la educación, fenómenos que pregonaron la modernidad, el desarrollismo y la democratización. Como dijimos antes a esto, el sociólogo peruano Aníbal Quijano (2009) lo llamó La colonialidad del poder.

La condición de la mujer, en esta colonialidad de poder que expresa Quijano, fue

deshumanizada. Las mujeres indígenas, al igual que sus pares varones, fueron vistas como parte de un “otro” que era considerado salvaje y primitivo. Esta deshumanización se justificó a través de la lógica colonial que establecía una jerarquía entre los colonizadores europeos y los pueblos indígenas, donde solo los europeos eran considerados plenamente humanos.

En la república como antes de la independencia, las mujeres indígenas a menudo eran objeto de explotación sexual y laboral. Eran forzadas a trabajar en condiciones inhumanas y, en muchos casos, sus cuerpos eran utilizados como herramientas de reproducción para asegurar la continuidad de la población colonial. Las mujeres indígenas eran despojadas de su autonomía y dignidad totalmente.

La violencia de género también fue una constante en la vida de las mujeres indígenas. La imposición de normas coloniales, republicanas y patriarcales exacerbó la violencia que enfrentaban, tanto por parte de los patrones como dentro de sus propias comunidades. A pesar de estas condiciones opresivas, las mujeres indígenas también encontraron formas de resistencia. Lugones (2010) señala que las prácticas de resistencia han sido fundamental para entender la experiencia de las mujeres indígenas en el horizonte de la preservación de la cultura de los pueblos indígenas. Las prácticas ancestrales, tradiciones, formas de vida, creación de redes de apoyo entre ellas fueron siempre parte fundamental de la mujeres indígenas. En síntesis la situación de la mujer indígena durante el colonialismo y la república fue compleja y multifacética, caracterizada por la opresión, la explotación y la resistencia, en un contexto donde las jerarquías de género, raza y clase se entrelazaban de manera profunda.

1.2. La Educación colonial en Bolivia

Todos estos elementos revisados arriba, nos da luces y certezas de cómo ha sido reconfigurada, rediseñada y reformateada la educación no solo en América Latina, sino en Bolivia, el sociólogo Gوسفогuel (2007) nos indicaba que el tipo de educación que ha sido diseñada, estaba estructurada desde una jerarquía racializada que fue orientada estrictamente al mercado.

La clasificación y jerarquización social realizada en Bolivia a partir del dispositivo raza⁷, respondió siempre a unos intereses político e ideológico, un tipo de interés que permitió oportunidades y acceso a unos y la negación a los otros. Este resultado ha sido producto de los procesos del colonialismo, colonialidad, eurocentrismo y racismo que definió beneficios para el conquistador

⁷ En América, la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista. La posterior constitución de Europa como nueva id-entidad después de América y la expansión del colonialismo europeo sobre el resto del mundo, llevaron a la elaboración de la perspectiva eurocéntrica de conocimiento y con ella a la elaboración teórica de la idea de raza como naturalización de esas relaciones coloniales de dominación entre europeos y no-europeos (Quijano, 2000, Pág. 2).

y la negación al conquistado.

En ese horizonte, la negación a significado para la mujer, la exclusión de las mujeres del derecho a la educación que ha sido un fenómeno persistente a lo largo de la historia boliviana, especialmente en contextos coloniales y patriarcales. La lógica colonial y patriarcal imperante en Bolivia ha definido roles de género que relegaron a las mujeres, especialmente a las mujeres indígenas, a posiciones subordinadas. Esto se tradujo en la negación de su acceso a la educación, ya que se les considera responsables principalmente del hogar y la crianza, en lugar de ser vistas como individuos con derecho a la formación y el conocimiento.

La exclusión de las mujeres a la educación no puede entenderse sin considerar la interseccionalidad de raza, clase y género. Las mujeres no blancas, como las indígenas y las afrodescendientes, enfrentan barreras adicionales que limitan su acceso a la educación. Esta exclusión se manifiesta en la colonialidad del género, que implica que las estructuras de poder y dominación han impuesto un sistema de género que niega la humanidad y el derecho a la educación de las mujeres colonizadas, entre ellas las mujeres indígenas. Este sistema ha sido utilizado para justificar la exclusión de las mujeres de la educación formal, perpetuando así su subordinación y limitando sus oportunidades de desarrollo personal.

Este entramado de despliegue colonial y estructura de poder europeo que llegó a América fue reproducida con muy alta fidelidad en el país por la clase criolla gobernante e intelectualidad, que a través de las lógicas de darwinismo social fue puestas en práctica desde el Estado obteniendo resultados impactantes muy contrario a los pueblos indígenas y mujeres indígenas, y con ella contribuyeron a reforzar la hegemonía de la colonialidad del poder, del que habla Quijano.

El Estado oligárquico desde sus orígenes (1825) ha producido un pensamiento y una organización que ha promovido toda una antología del darwinismo social, los responsables del manejo del Estado, sus grandes héroes, teorías, escuelas e ideologías y sobre todo su liderazgo de intelectuales fueron responsables del uso y despliegue de material ideológico, lleno de prejuicios, racismo y odio, que consolidó su hegemonía total como clase dominante (Zavaleta, 2008)

A partir de la reproducción del darwinismo-social, se creó individuos que se consagraron como superioridad frente al otro, en términos de relaciones sociales (criollo-indio) unos se vieron como clase superior y otros como una clase inferior, unos actuaron como opresores y otros como oprimidos, así en la república cada individuo buscó sentirse superior al otro, esta fue la receta que consolidó a las clases dominantes (Zavaleta, 2008).

El darwinismo social, es una herencia colonial y una expresión del eurocentrismo, que ha marcado a Bolivia durante toda la república. Desde la independencia del país las mayorías los pueblos indígenas, el 97% fueron quienes han sido relegados

de la construcción de la nación y el Estado, fueron excluidos del derecho a la ciudadanía y de la educación, frente a un 3% de la población quienes fueron los únicos privilegiados.

En 1910, la educación emitida desde el Estado marcaba una clara diferencia entre la enseñanza en las ciudades y el campo, aunque las miradas liberales marcaban claramente la idea de integrar al indio a la Bolivia, la clase gobernante estuvo atrincherado en la actitud conservadora. En 1916 el Pedagogo Georges Rouma recomienda al gobierno de entonces, que el idioma de la educación debería ser monoligüe. "Si educamos a los indios en su propio idioma, no haremos sino elevar los muros que nos separan de ellos". Esta recomendación abiertamente apuntaba la consolidación de la modernización de la Educación y la integración del indio al mercado.

En 1931 se da inicio a la consolidación de una educación nacional con el Estatuto de Educación Pública. En 1948 hay una consolidación breve de la "escuela-ayllu de Warisata" el cual pretende ser un modelo de educación productiva nacional. En 1955 aparece el Código de la Educación Boliviana, que proclama una educación universal, gratuita y obligatoria. En el año 1969 promulgan los Estatutos de la Educación Boliviana. En plena dictadura, 1973 se da el Diagnóstico Integral de la Educación Boliviana y en 1994 se dicta la Ley N° 1565 de la reforma educativa.

En el año 1955 se constituyó una educación universal, gratuita y obligatoria, sin embargo, hasta ese año, el 83% de la población en edad escolar estaba al margen de ese privilegio (CEB, Preámbulo), aunque en apariencia en esos años parecía la educación muy democratizada, sin embargo, la falta de registros, documentos, certificados de nacimiento, la ciudadanía, las comunidades aisladas y alejadas de los núcleos escolares, hacían que la educación todavía siga siendo privilegios de unos cuantos.

El modelo educativo de la revolución del 52 se caracterizó por ser un modelo de pedagogía homogeneizador (una educación que mutiló la identidad y uniformizó los criterios), castellanizador⁸, de fuerte orientación urbana, que contribuyó a la desestructuración de los pueblos indígenas, y llevo a un proceso de desclasamiento (pérdida de conciencia y negación de su condición de identidad cultural) y desetnización (que reniega de su identidad cultural).

8 Las razones de la castellanización fueron: "era el idioma de monarcas y conquistadores, para facilitar la evangelización de los indios, pues: abandonaran su idolatría; los obispos serán entendido en todo los pueblos en su Diócesis; los párrocos estarán "más uniformes"; los colegiales de tantas comunidades alcanzaran el premio de sus desvelos y con ello serán estimulados a "progresar"; los indios tendrán más amor a la Nación Conquistadora; se civilizaran para el trato, comercio o pleito y estarán tan expuestos a ser engañados en ellos" (Patzí, 2006, Pág. 50).

En términos generales la educación estaba orientada a reproducir los cánones del eurocentrismo y la colonialidad, su objetivo fue construir nuevos ciudadanos para luego integrarles al Estado, pero mutilados de su identidad étnica, del sentido crítico y su posibilidad de emancipación. Desde que se declaró la educación gratuita y universal, el programa pedagógico tuvo el objetivo de que los estudiantes sean buenos campesinos, ganaderos y artesanos, que sepan de la buena alimentación, la higiene, sepan vestir y sean ante todo muy disciplinados. Se prohibió la lengua materna, las costumbres tradicionales, consumo de la hoja de coca y las prácticas de la medicina tradicional. En realidad, el programa respondió a lograr convertir el cuerpo y espíritu indígena de acuerdo a los arquetipos europeos con la ilusión de que algún día sean buenos ciudadanos y se integren a la “nación boliviana”.

En lo específico, la educación liberal de la revolución nacional de 1955 y posteriormente la reforma educativa neoliberal del año 1994, respondieron específicamente a la incorporación de los pueblos indígenas al Estado boliviano, al capitalismo, a la modernidad y al mercado (convertirlos en trabajadores y consumidores), Como bien subraya Gustafson (2008): Transformar los aparatos escolares implica no solamente reformar practicas curriculares, sino entrar en una pelea profunda, sobre las relaciones Estado. En resumen la educación de medio siglo respondía al despliegue de la lógica del poder colonial del capitalismo. La educación sirvió de mazo para fracturar la pluralidad de las naciones indígenas y su diversidad cultural.

El Estado republicano clasificó y jerarquizó los roles de la educación a partir de la condición racial. La educación con cierta distinción institucional de honorabilidad, de ciudadanía y prestigio de clase, se constituyó instituciones como: el colegio militar (institución de altos estudios), la academia de policías (institución superior de ciencia, arte y hombres de letra), normales monolingüe urbano, instituciones que garantizaban el acceso a la meritocracia académica, a altos rangos militares (tenientes, capitanes, coroneles y generales) y al capital social del título (licenciados o doctores). Estos estamentos eran de acceso exclusivo de la clase criolla; mientras las escuelas de sargentos normales plurilingüe rurales, eran para los indígena y mestizos donde solo podían ser sargentos y obtener títulos de técnico superior. Esta dualidad de funciones que otorgaba el Estado ha sido desde una planificación de instituciones totalmente racializadas, inclusive el propio Estado como Gobierno clasifico al Ministerio de la Educación y Cultura para la organización de la educación urbana y para la educación rural se le asignó Ministerio de Asuntos campesinos (Rolland y Chassin, 2007).

Desde 1986 se promueve la idea de que la democracia debe ampliarse, con ella también democratizar más la educación, pero para muchos la democratización de la educación era entendida en términos de más educación privada que fiscal.

En ese horizonte el Banco Mundial, las fundaciones Ford y Rockefeller diseñan y financian los modelos educativos bajo su principio ideológico de mercado para garantizar el proceso de privatización. La función de esta estrategia fue crear a un hombre que cuadre con la economía del capital, impulsar una construcción de masas de obreros, hombres producto de la educación neoliberal que piensen en el bienestar de las multinacionales.

El Banco Mundial planteaba que había que apoyar a los pueblos indígenas para que no sean excluidos, pero la inclusión es entendida para y hacia el sistema capitalista, para que los pueblos indígenas, puedan volverse parte del aparato productivo. Este era una escisión moderna donde estaba presente el despojo y expulsión de los indígenas de la comunidad al mercado laboral, el objetivo convertirlos en asalariados, consumidores y disponibles a vender su fuerza de trabajo (Fernando Garcés, 2009). En este objetivo, el neoliberalismo apoyo la promulgación de varias leyes (Ley 1551 de Participación Popular 20/04/1994, Ley 1654 de Descentralización Administrativa 28/07/1995, Ley 1565 de Reforma Educativa 7/07/1994, Ley 1715 del Instituto Nacional de Reforma Agraria, Ley INRA 18/10/1996, Ley 1544 de Capitalización 21/03/1994) con los que aseguró que las tierras sean de venta y compra libre (Art. 42, inc. III), la tierra ya no era del que trabaja sino de quien pague (1953). Esta política, limitó a los pueblos indígenas al acceso y uso de las tierras, el subsuelo, el suelo, el espacio aéreo, la fuentes y las aguas; asegurar los alimentos y a su recursos económicos por la producción. En otras palabras, limitaban a las comunidades indígenas a su habitad, a su identidad individual como colectiva, a la posibilidad de emprender y a su propio desarrollo económico y de edintidad.

Si bien la Ley 1565, pareció tener una fachada de apoyo a la interculturalidad y bilingue, y el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, en el fondo el objetivo concreto era el desarrollo económico y una nación moderna. Como dice Gustafson:

“Desde el principio del siglo XX el discurso de la clase dominante sobre cultura y raza en Bolivia, ha intentado resolver la contradicción entre el hecho de que el Estado dependía políticamente y económicamente de la desigualdad étnica racial y la apariencia de las ideologías liberales que vinculaban el sueño de la modernidad con la creación de una nación de ciudadanos teóricamente iguales” (Gustafson, 2008, Pág. 94).

La Ley 1565 presentó una imagen de apoyo a la interculturalidad y a los derechos de los pueblos indígenas, pero en el fondo, era un mecanismo encubierto para impulsar un modelo de desarrollo económico que prioriza la modernización sobre la verdadera equidad; evidencian la lucha interna de un Estado que, bajo la fachada de un ideal de ciudadanía igualitaria, condena a los pueblos indígenas a una posición de marginalidad en el proceso de nación.

En este mismo horizonte, el modelo educativo neoliberal del año 1994 profundizó la ideología de la modernidad con ella el egoísmo, la individualidad y la competitividad, construyó un tipo de conocimiento ideal para el individuo, con el principio de que la letra entra con sangre, así mutiló el pensar, erradicó la crítica y corrompió los valores del individuo.

El 2006 con el ingreso del Presidente, Evo Morales Ayma, que viene acompañado de bases sindicales, indígenas y otros sectores, en especial del Pacto de Unidad⁹, el ser indio, campesino o indígena cobra una fuerza nacional y política, logrando determinar las políticas del Gobierno (el primer periodo), en el proceso de la Asamblea Constituyente logra consolidar la visión de los pueblos indígenas en la Constitución Política del Estado. Constituye un Estado Plurinacional en reconocimiento a la pluralidad de las naciones y pueblos indígenas del país.

El Sistema Educativo Nacional se vuelca a un proceso de cambio. La participación de los pueblos indígenas en la elaboración de la constitución marca un proceso de experiencias teórica, histórica y de reivindicación de luchas. Hay una apuesta de quiebre epistemológico y de un nuevo paradigma, consolidar la demanda histórica y desarticular el carácter colonial del Estado. Con todos estos antecedentes en el año 2009 el Ministerio de Educación se acerca a los maestros, a las organizaciones sociales, recogiendo demandas, necesidades y entra a un proceso de dialogo.

Una de las primeras políticas de educación que se lleva adelante es la eliminación del analfabetismo, con el programa “yo sí puedo”, y luego con otro programa que continuo el programa con más fuerza llamado “yo sí puedo seguir”, posteriormente otra de las tareas va dirigida a reducir la deserción escolar con el apoyo económico de un bono denominado Juancito Pinto, se promueve la certificación laboral, revalorizando las capacidades y competencias de los trabajadores, se otorgan becas de estudio, para los niveles de Educación Superior y Técnica, se equipa con computación a varios telecentros del país, se crean nuevas universidades indígenas, quechua, aymara y guaraní, se construyen nuevas infraestructuras de unidades educativas.

Más adelante, se crea por decreto la Comisión Nacional de la Nueva Ley Educativa Boliviana, esta comisión es responsable de la elaboración del proyecto de Ley de Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez N° 070, el cual se aprueba el 20 de diciembre del 2010. Esta ley proclama que toda persona tiene derecho a recibir educación y que la misma es pública, universal y democrática, que recupera

⁹ A la cabeza de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), Confederación Sindical de Comunidades Interculturales de Bolivia (CSCIB), Federación Departamental Única de Trabajadores Campesinos de La Paz “Tupac Katari” (FDUTCTK), Confederación de Pueblos Indígenas del Oriente Boliviano (CIDOB), Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu (CONAMAQ), Coordinadora de Pueblos Étnicos de Santa Cruz (CPESC), Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), Coordinadora de las Seis Federaciones del Trópico, Consejo de Federaciones Campesinas de los Yungas (COFECAY), Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia “Bartolina Sisa” (FNMCB-BS), Federación de Juntas Vecinales (FEJUVE), Central Obrera Boliviana (COB) y otras organizaciones son consideradas pacto de Unidad.

la cosmovisión de los pueblos indígenas, propone una educación intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo y en concordancia con la reivindicación de los pueblos manifiesta la descolonización, el antiimperialismo, la despatriarcalización y la no violencia contra la mujer. Ley N° 070 recoge la visión de la educación comunitaria, de la escuela de ayllu Warisata. Así se reafirma en la ley la cultura de las naciones y pueblos indígenas.

Desde la ley 070, la educación en el Estado Plurinacional de Bolivia tiene como horizontes políticos-social hacia una educación comunitaria, productiva, descolonizadora, intracultural, intercultural; prioriza el rescate de los elementos **étnicos de los pueblos indígenas como la parte filosófica e ideológico** en relación al Estado monocultural que mantuvo en 185 años invisibilizado los saberes y conocimiento de los pueblos indígenas; el Estado recupera la memoria, experiencias, conocimiento, visión de las 36 naciones y pueblos indígenas, afrobolivianos y promueve un modelo de educación de economía comunitario productivo, con fuerte relación con la Madre Tierra para vivir bien.

Así mismo, uno de los avances de la educación en favor de los pueblos indígenas es la enseñanza en la lengua materna en los primeros años de primaria, esta recuperación de la lengua indígenas significa la eliminación de la jerarquización lingüística en el país, lo que obligada a que la comunicación (transmisión de conocimiento) sea en idioma nativo, y el otro lado, la producción teórica y conocimiento en los materiales pedagógicos deben alinearse al idioma; existe la mayor participación de los padres de familia en el funcionamiento de las escuelas, lo que permite involucrarse a las comunidades indígenas en el seguimiento y regulación de las escuelas; se eliminó la distinción de la educación urbano rural, esta condición elimina las asimetrías históricas y coloca ahora a la educación rural en las mismas condiciones que de las urbanas; la ley promueve la complementariedad entre conocimientos universales y saberes indígenas, asegurando que el currículo educativo sea pertinente y relevante para cada contexto sociocultural.

Su gran limitación de este horizonte de la ley es la incorporación objetiva y concreta de todos estos elementos mencionado en el currículo, contenidos escolares y de educación superior; como en otros modelos educativos implementados en los últimos treinta años, la Ley 070 no supera ciertas limitaciones, como: contar con un recurso humano altamente calificado para la materialización de la ley; no existe un acompañamiento del magisterio, al contrario hay una resistencia a su aplicación; no existe contenidos trabajados (desde la visión de los pueblos indígenas) ni profesores formados para la réplica, entonces, la ley solo aparece como la **modernización de la educación; igualmente**, la formación de docente en Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros (PROFOCOM) como licenciados, no tiene resultados exitosos en términos de comprensión, asimilación sobre la recuperación de los saberes y conocimientos

de los pueblos indígenas.

Además, la integración de saberes indígenas en el currículo a menudo se ve restringida a contenidos superficiales, sin una verdadera valoración de los métodos y enfoques pedagógicos indígenas, de igual manera, la descolonización, la interculturalidad, la inclusión, equidad de género y la despatriarcalización son otros elementos de la Ley 070 que no generó mecanismos, metodología, recursos pedagógicos para las aulas ni capacitación para los maestros. Entonces, el carácter técnico, la aplicación de contenidos en referencia a los conocimientos de los pueblos indígenas y metas pedagógicas no tienen logros ni muchos avances.

Como retos de la ley 070 en la profundización de los derechos de los pueblos indígenas, es el trabajo de la educación intercultural como un componente esencial para la reivindicación y fortalecimiento de las identidades de los pueblos indígenas, buscar transformar no solo el sistema educativo, sino también las estructuras socioculturales que perpetúan la inequidad y la discriminación.

A pesar de los avances significativos presentados en la Ley de Educación N° 070, que incorpora las demandas y visiones de los pueblos indígenas, persisten desafíos ineludibles. La integración auténtica de estas perspectivas en la práctica educativa requiere un compromiso genuino por parte del Estado, que debe ir más allá de los discursos multiculturales y trabajar hacia políticas educativas inclusivas y respetuosas de la diversidad. Este enfoque no solo beneficia a las comunidades indígenas, sino que también enriquece a toda la sociedad boliviana, promoviendo un verdadero diálogo intercultural que fomente el bien vivir y la interdependencia con la Madre Tierra.

II LA MUJER, EL NÚCLEO DE LA EDUCACIÓN

2.1. La colonialidad del poder y la mujer

La construcción del patriarcado dentro de los Estados nacionales nos revela las profundas cicatrices dejadas por el colonialismo y el patriarcalismo. Al centrar la figura del, hombre, en el hombre blanco, se deslegitima la existencia y dignidad de las mujeres racializadas, quienes han sufrido la violencia patriarcal como un medio para que sus compañeros hombres también accedan a una forma de humanización. Este ciclo de explotación, que se manifiesta a través de la instrumentalización de las mujeres y mujeres indígenas, no solo perpetúa el blanqueamiento y la violencia, sino que también refleja una estructura de poder racializada y sexista que sigue presente en nuestras sociedades.

La violencia estructural contra las mujeres indígenas, sostenida por el patriarcado y reforzada por creencias culturales, perpetúa ciclos de opresión que limitó su autonomía y bienestar. La colonialidad del poder no solo estructura la violencia sino también el conocimiento y las relaciones sociales, perpetúa una jerarquía

que deshumaniza a la mujer indígena, reduciéndolos a identidades estigmatizadas y simplificadas.

La colonialidad del poder, señala lo indígena como el no ser, el bárbaro o la bestia, muy ligados a la deshumanización (Maldonado, 2007); este pensamiento con la idea de la clasificación racial de la humanidad, impuesta por occidente, unifica las culturas y suprime las diferencias o entidades comunes (Walsh, 2007). Por otro lado, la colonialidad del poder, no solo clasifica y jerarquiza la humanidad por el color de la piel, sino que jerarquiza al hombre sobre las mujeres. Como Spivak (1988) y Enloe (1990), señalan, construyeron una jerarquía global de género que da primacía a los hombres sobre las mujeres.

A lo largo de la historia republicana, la colonialidad del poder, arremetió contra la mujer indígena, la jerarquización occidental colocó al hombre en posición muy privilegiada, él era el que tenía la virtud y el poder de elegir, de gobernar y de tomar decisiones, negando todo el papel a las mujeres, así se ha afectado la calidad de vida, perjudicando y deteriorando su vida dentro de la misma cosmovisión indígena, constriñendo su propia realidad.

La figura de la mujer india, retratada en la obra de Fausto Reinaga, emerge como un símbolo doloroso y poderoso del sufrimiento y la resistencia en el contexto de la colonización y la posterior formación de la República. Desde su infancia, enfrentando condiciones de vida adversas y trabajando incansablemente, la mujer india vive una existencia marcada por la lucha y la resiliencia. Su rol, aunque fundamental en la economía y la vida comunitaria, se desarrolla en un entorno donde su dolor y sacrificio son invisibles e ignorados. Este relato no solo visibiliza la carga histórica que han llevado, sino que también invita a la reflexión sobre su condición actual.

La Revolución de 1952 en Bolivia resultó en la aprobación del sufragio femenino, permitiendo a las mujeres participar en elecciones y ejercer sus derechos políticos. Se promovieron políticas que facilitaron el acceso de las mujeres a la educación y al mercado laboral, contribuyendo a su empoderamiento y autonomía económica. La revolución impulsó cambios en la legislación que reconocieron derechos civiles, como la igualdad de género en el matrimonio y la protección de los derechos de las madres y los hijos. Sin embargo, más de medio siglo los avances como los resultados son poco alentadores, porque se sigue limitando el ejercicio pleno de los derechos de las mujeres.

2.2. La mujer y el neoliberalismo

Tanto el liberalismo como el neoliberalismo del país, ha exacerbado la desigualdad de género, ya que las políticas de austeridad, privatización, expulsión de trabajadores, ha afectado desproporcionadamente a las mujeres indígenas. Muchas mujeres se han visto forzadas a ingresar al mercado laboral

informal, donde enfrentan condiciones precarias, bajos salarios y falta de derechos laborales. La reducción del gasto público en servicios sociales ha incrementado la carga de trabajo no remunerado para las mujeres, quienes asumen la responsabilidad del cuidado y las tareas domésticas, especialmente en áreas rurales y para las mujeres de bajos recursos.

La difícil situación de acceso a la educación para las mujeres indígenas en Bolivia es el resultado de un entramado de factores que perpetúan su marginación y pobreza. La desatención de todos los sistemas (liberalismo, nacionalismo, neoliberalismo) dadas en el país hacia la educación, la exclusión histórica de los pueblos originarios y la cosificación de su cultura han contribuido a un ciclo de desigualdad que perjudicó especialmente a las mujeres.

Las políticas neoliberales han intensificado la pobreza y la exclusión social, afectando desproporcionadamente a las mujeres indígenas, quienes enfrentan mayores barreras para acceder a recursos y oportunidades económicas. La expansión de proyectos económicos y la privatización de tierras han llevado al despojo de territorios indígenas, afectando la seguridad alimentaria y la autonomía de las mujeres en sus comunidades.

2.3. La mujer en el sistema capitalista

Otro tema que tiene ver con la mujer y no solo con la mujer indígenas, sino con todas las mujeres, es sobre la explotación de la mujer en el hogar que ocurre en el sistema capitalista y que se sustenta su funcionamiento a través del patriarcado. Mientras las mujeres asumen la carga invisible y no remunerada del trabajo doméstico, garantizando la reproducción de la fuerza de trabajo masculina, el capitalismo se beneficia al ahorrarse costos y perpetuar sus estructuras de desigualdad.

Esta dinámica no solo ahonda en la opresión de las mujeres, sino que también reproduce una cultura de culpabilidad y resignación que las mantiene atadas al sistema. Es imperativo que se reconozca el valor de este trabajo y se desafíen las narrativas que perpetúan la dominación.

La realidad de las mujeres en el ámbito laboral y doméstico revela una profunda desigualdad que perpetúa la explotación y la sobrecarga de responsabilidades. A pesar de su valioso aporte económico, las mujeres enfrentan la doble jornada de trabajo sin el reconocimiento ni la compensación justa. Esta situación no solo afecta su bienestar, sino que también limita el desarrollo social y económico de las familias, el hogar y la comunidad:

“Las mujeres en la actualidad no sólo se abocan al trabajo doméstico y/o reproductivo en los hogares, sino que también al trabajo productivo que incrementa los ingresos económicos familiares. Así las mujeres son doblemente explotadas por el sistema capitalista (Vicepresidencia del Estado Plurinacional, 2016, Pág.13).

La realidad de las mujeres en la actualidad desafía las nociones tradicionales de su rol en el hogar, ya que no solo se encargan de las tareas domésticas y reproductivas, sino que también contribuyen al trabajo productivo que sustenta la economía familiar. Esta doble carga pone de manifiesto la explotación que enfrentan dentro del sistema capitalista, donde su valiosa labor es a menudo desestimada y no recompensada adecuadamente.

La perpetuación de la explotación de las mujeres por parte del sistema capitalista se sostiene en un entramado de valores y expectativas que confinan a las mujeres a roles tradicionalmente establecidos como esposas y madres. Esta construcción social niega la diversidad de capacidades y potenciales que las mujeres pueden aportar a la sociedad. No se reconoce ni se valora el trabajo tanto reproductivo como productivo de las mujeres.

“Para poder sostener la explotación de la mujer y la expropiación de su trabajo por el capitalismo, se han generado un conjunto de valores, tradiciones y costumbres que reducen el rol femenino en la sociedad a ser esposas y/o madres. A las mujeres se nos hace creer desde muy niñas que hemos nacido para asumir tales posturas y aunque podamos desarrollarnos en otras actividades o profesiones, no debemos descuidar nuestras tareas reproductivas “fundamentales” designadas por el mandato social” (Vicepresidencia del Estado Plurinacional, 2016, Pág.15).

Otro tema que se ha producido en el capitalismo, ha sido, la configuración de la familia patriarcal que perpetúa a la mujer a una estructura de subordinación que se traduce en la explotación sistemática de las mujeres, tanto en el ámbito económico como en el social y cultural.

Al asumir el trabajo doméstico y la gestión de la sexualidad, las mujeres se convierten en piezas clave que sostienen un sistema que beneficia a pocos a expensas de muchos. Estas cadenas invisibles han demostrado ser más duraderas que cualquier restricción legal, manteniendo a las mujeres en una posición de desventaja.

“Al ser la estructura familiar patriarcal esencialmente machista, la filiación de los hijos, el dominio sobre el patrimonio económico, así como la toma de decisiones privadas se concentran en el varón. La mujer “sólo lo acompaña”, “sólo lo apoya” y su gran virtud es hacer desarrollar al varón en su realización personal, la que determinaría la realización de toda la familia” (Vicepresidencia del Estado Plurinacional, 2016, Pág.15).

La estructura familiar patriarcal, enraizada en un sistema esencialmente machista, perpetúa la idea de que el varón es el único agente de poder y toma de decisiones, relegando a la mujer a un papel secundario de acompañante y apoyo. Este modelo no solo limita la autonomía y el desarrollo personal de las mujeres, sino que también restringe el bienestar y el crecimiento integral de toda la familia.

2.4. La mujer y la lucha por la igualdad de derechos

La lucha por la igualdad de derechos y oportunidades en Bolivia representa un avance crucial hacia la transformación de las comunidades. A pesar grandes limitaciones históricas impuestas por una cultura patriarcal que relegó su rol a un segundo plano, el acceso a la educación ha empoderado a estas mujeres, permitiéndoles desafiar y redefinir su lugar en la sociedad.

La construcción de un futuro donde las mujeres indígenas sean reconocidas no solo como “sujeto de derecho”, sino como líderes en su comunidad, es una necesidad ineludible. Este cambio no solo beneficia a las mujeres, sino que fortalece a las comunidades en su conjunto, promoviendo un desarrollo equitativo y sostenible.

La consagración de la igualdad de derechos entre mujeres y hombres en la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia representa un avance significativo en la lucha por la equidad de género. Sin embargo, el hecho de que estos derechos sigan siendo vulnerados en la práctica pone de manifiesto la necesidad urgente de una implementación más efectiva y un compromiso genuino por parte de las autoridades.

La consagración de la equidad social y de género en la Constitución representa un avance significativo hacia la construcción de una sociedad más justa e inclusiva. Al establecer derechos fundamentales que garantizan la igualdad de condiciones para hombres y mujeres y prohibir toda forma de discriminación, se sienta la base para una participación equitativa en el ámbito político, social y laboral. La protección de los derechos civiles y políticos, así como el firme compromiso del Estado en erradicar la violencia de género, son pasajes cruciales que reflejan la determinación de avanzar hacia una equidad real y efectiva.

2.5. La mujer indígena y la dualidad chacha-warmi

Las relaciones hombre y mujer en el mundo andino se fundamentan en una cosmovisión que celebra la complementariedad y la interconexión entre los seres humanos y la naturaleza. Esta filosofía dual, representada por el principio chacha-warmi nos recuerda que el respeto mutuo entre hombre y mujer es fundamental para la convivencia armónica en el cosmos. La idea de que todo tiene vida promueve un entendimiento profundo de la interrelación entre todos los seres vivos, donde cada entidad, ya sea humana, vegetal o animal, tiene un papel esencial en el entramado de la existencia.

El principio de la dualidad Chacha-Warmi nos invita a reconocer la interdependencia y la complementariedad en todos los aspectos de la vida, desde la naturaleza hasta las relaciones humanas. Este enfoque nos enseña que la verdadera plenitud se alcanza a través de la colaboración equitativa entre lo masculino y lo femenino, valorando la igualdad y la solidaridad en nuestras

interacciones. Al aplicar este principio, no solo promovemos un modelo de matrimonio aymara que trasciende la discriminación, sino que también fomentamos un desarrollo personal y comunitario basado en el respeto mutuo y la reciprocidad. Al entender y vivir según el Chacha-Warmi, podemos construir un mundo más armonioso y equilibrado, donde cada individuo contribuya al bien común y alcance su máxima realización.

2.6. La educación la igualdad para las mujeres

Todavía se mantiene las estructuras de dominación machista y el sistema imperante en tema de educación sigue privilegiando a unos frente a las mujeres. El discurso de las mujeres en comunidades indígenas no solo es un acto de resistencia ante estructuras patriarcales, sino también un llamado urgente a la transformación cultural profunda. Al enfatizar la importancia del equilibrio y la complementariedad, estas voces relatan una historia de lucha por la representación y la reivindicación de derechos individuales frente a un sistema que ha privilegiado lo masculino.

Nelly Balda, experta en género y educación, en un escrito divulgado en la Revista Educación y Conocimiento No. 9 del programa de Ciencias de la Educación de la UMSA, indica que “el sistema educativo boliviano ha sido tradicionalmente un sistema de estructuración de las relaciones sociales fundamentado en el patriarcado... (que) valora más a los hombres y menosprecia a las mujeres, resultando en una distribución inequitativa y desigual de espacios, poderes, recursos, derechos y posibilidades” (Balda, 2012, Pág. 22). Al examinar el Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional, la escritora indica que este no destaca asuntos relacionados con la igualdad para las mujeres (Talavera, 2014).

Finalmente, las mujeres indígenas siempre han promovido y participado en la posibilidad de que la educación integre sus lenguas, culturas y tradiciones, buscando un enfoque que respete su identidad. Han impulsado la creación de escuelas comunitarias que ofrecen educación adaptada a las necesidades locales y que son gestionadas por las propias comunidades. Muchas han buscado capacitación en oficios y habilidades prácticas que les permitan generar ingresos y fortalecer su autonomía económica, a menudo a través de talleres y programas de formación no formal.

III. PEDAGOGÍA PARA LA VIDA

3.1. La Pedagogía Latinoamericana desde Enrique Dussel

Enrique Dussel (1980) en su texto *Pedagogía Latinoamericana*, señalaba que la pedagogía tradicional se basa en una lógica de dominación, donde el “padre” -el Estado, la cultura ilustrada, el maestro- busca imponer su visión del mundo y reprimir la “otredad” del “hijo”, que representa al pueblo, la cultura popular y

las nuevas generaciones.

Así mismo el filósofo aseguraba que la pedagogía tradicional se presenta como un proceso de “filicidio¹⁰” simbólico, donde el poder establecido busca aniquilar la identidad del “hijo”, imponiéndole una cultura ajena y negando su propio desarrollo. La crítica estaba dirigida hacia la influencia de la pedagogía europea y norteamericana, que a través de la figura del “preceptor¹¹” buscó imponer una visión universal y homogeneizadora, negando la riqueza y diversidad de las naciones y pueblos indígenas de América Latina.

Esta posición de pedagogía homogeneizadora, llevo a afirma a Dussel que es importante construir una propuesta “anti-pedagogía” de la liberación, donde se busque una nueva pedagogía que reconozca la valía de las culturas de las naciones y pueblos indígenas, la necesidad de un maestro crítico, que sea capaz de escuchar la voz del pueblo, reconocer su propia cultura y construir un proceso educativo liberador que permita al “hijo” recuperar su identidad, desarrollar su potencial y construir una sociedad más justa.

La Pedagogía de la Liberación planteada por filósofo mexicano, surge como una crítica a la pedagogía tradicional que está vigente en América Latina, la cual es vista como una herramienta de dominación cultural impuesta antes por Europa y luego por Estados Unidos. Esta pedagogía dominante busca imponer una visión del mundo ajena a la realidad de América Latina negando y alienando a la cultura de las naciones y pueblos indígenas, busca moldear al “educando” (hijo-pueblo) según un proyecto preexistente, negándole su alteridad. Esta imposición cultural se refleja en la dicotomía entre la “cultura ilustrada” de la élite y la “cultura popular” del pueblo. La primera se presenta como universal y superior y a la segunda se la desvaloriza y se la ve como inferior.

Dussel (1980) analiza la dominación pedagógica como un proceso donde la educación tradicional en América Latina ha servido como instrumento de la cultura dominante para imponer una visión del mundo, marginando y alienando a las naciones y pueblos indígenas. Esta dominación pedagógica se desplegaría de la siguiente manera:

- ✓ Transmisión de la cultura dominante, la pedagogía colonial ha sido utilizada para imponer la cultura de la élite, desvalorizando la cultura de las naciones y pueblos indígenas.
- ✓ Negación de la alteridad, se rechaza la idea de un modelo educativo homogéneo que ignore la diversidad cultural y la identidad del pueblo indígenas.

10 Filicidio es un delito que consiste en atentar contra la vida y que es cometido por un genitor (padre/ madre) hacia un hijo propio. El término deriva del latín filius, que significa 'hijo'. <https://es.wikipedia.org/wiki/Filicidio>

11 Persona que enseña.

- ✓ Relación de poder asimétrica, se establece una dinámica de poder desigual entre el preceptor y el educando, donde el primero impone su visión y el segundo es pasivo receptor.

3.2. Consecuencias de la Dominación Pedagógica

- ✓ La imposición de una cultura ajena genera un sentimiento de desarraigo y alienación en el pueblo. Se pierde la conexión con las raíces culturales propias y se adopta una visión impuesta desde afuera. Se da la alienación cultural.
- ✓ La dominación pedagógica perpetúa la dependencia de América Latina con respecto al centro o Estados Unidos, tanto en el ámbito cultural como económico. Se limita la capacidad de pensamiento crítico y la posibilidad de desarrollo autónomo. Determina la dependencia cultural y económica.
- ✓ La dominación pedagógica impide la emancipación del pueblo al negar su cultura e identidad. Impide convertirse en sujeto transformador de la sociedad.

Por consiguiente, la pedagogía que plantea Dussel es de recuperar y afirmar la cultura de las naciones y pueblos indígenas como fuente de resistencia y liberación. Se reconoce a los pueblos de Abya Yala como sujeto histórico con capacidad de transformación. Por consiguiente propone una pedagogía basada en el diálogo, el respeto a la alteridad y el compromiso con la transformación social. Este proyecto pedagógico plantea una perspectiva de recuperación de una educación de las culturas de las naciones y pueblos indígenas hasta la construcción de una nueva pedagogía, para el propósito plantea:

- ✓ Reconocer y afirmar la cultura de las naciones y pueblos indígenas, un proyecto pedagógico liberador debe valorar y partir de las culturas de las naciones y pueblos indígenas.
- ✓ Promover la emancipación las naciones y pueblos indígenas. El objetivo central de este proyecto es la liberación del pueblo de la opresión cultural, económica y social. La educación se convierte en una herramienta para la transformación social y la construcción de un futuro más justo e igualitario.
- ✓ Fomentar el diálogo y el respeto mutuo. La pedagogía liberadora se basa en el diálogo horizontal entre el educador y el educando, una educación más intercultural, donde el conocimiento no se impone, sino que se construye colectivamente.
- ✓ Incorporar la memoria histórica y la tradición oral. Un proyecto pedagógico liberador que debe rescatar y valorar la tradición oral, las historias de lucha y resistencia, y la memoria de las naciones y pueblos indígenas.
- ✓ Reconocer al pueblo como sujeto de la liberación. El proyecto pedagógico

parte del reconocimiento del pueblo como sujeto histórico transformador. Se trata de empoderar al pueblo para que sea protagonista de su propio desarrollo y construya un futuro liberado de la opresión.

Esta pedagogía liberadora planteada busca la emancipación del pueblo, reconociendo y afirmando la cultura de los pueblos, se presenta como un campo de lucha por la emancipación de las naciones y pueblo indígenas de América Latina, a través de una educación y realidad de los dominados. En ese sentido, el proyecto pedagógico se concibe como un proceso de liberación que busca transformar la realidad social a partir del reconocimiento, valoración y la superación de la dependencia de la educación colonial.

3.3. La pedagogía desde Paulo Freire

Paulo Freire (1992), fue un pedagogo, educador y filósofo brasileño, uno de los más destacados pensadores de la educación del siglo XX, enseñó una nueva pedagogía para la relación entre profesores y alumnos. En su texto *Pedagogía de la Esperanza, un Encuentro con la Pedagogía del Oprimido*, señala que la educación debe ser como un acto de liberación y transformación, dicho de otro modo, la educación debe servir para la lucha contra la opresión, a partir de concientización, participación, la superación de la educación bancaria, la unidad en la diversidad para construir un mundo mejor. De manera que, la educación para el autor es una herramienta que debe servir para la liberación y la transformación de la sociedad.

Freire trabaja el concepto de *concientización y el dialogo* que se entiende como un proceso fundamental para la liberación del pueblo oprimido, especialmente en América Latina, donde la pobreza y la ignorancia se perpetúan a través de estructuras sociales injustas. Se presenta ambos elementos como herramientas para la alfabetización, pero también para la transformación social y política.

El profesor brasileño, plantea que el dialogo es la esencia de la educación, un dialogo de sujeto a sujeto que construye la horizontalidad de la educación, el aprendizaje a partir del diálogo y el intercambio de ideas, dicho de otro modo, destaca la capacidad de la escucha en lugar de imponer una visión, la escucha es el elemento principal de entenderse, comprenderse y complementarse, este es el fundamento de la de la sabiduría y el conocimiento. En este propósito, Freire señala que el dialogo entre las naciones y pueblos indígenas, el diálogo con pescadores, campesinos y trabajadores potencia comprender la cosmovisión de los pueblos y las formas particulares de interpretar el mundo.

3.4. La Pedagogía del Oprimido: Un arma para la liberación

En la *Pedagogía del Oprimido*, publicada por primera vez en 1968, Freire, propone una pedagogía radicalmente diferente a la tradicional, que busca emancipar al pueblo a través de la conciencia crítica y la acción transformadora.

Los fundamentos de esta pedagogía serían:

- i. La dialéctica entre opresor y oprimido, una relación de antagonismo entre el opresor y el oprimido, donde, el primero busca dominar y alienar al segundo (lucha constante),
- ii. La concienciación, donde la concientización es un proceso fundamental para la liberación del oprimido. Esto implica dos aspectos: tener un análisis crítico de la realidad, la identificar las estructuras de opresión y la toma de conciencia como potencia transformadora,
- iii. Educación como práctica de la libertad, donde la educación no es un instrumento de dominación, sino de liberación y
- iv. Diálogo como herramienta fundamental, el diálogo como la pedagogía liberadora, que permite un intercambio horizontal de ideas, donde el educador y el educando aprenden mutuamente y se complementan al construir conocimiento.

3.5. La Conciencia Crítica como Motor de Liberación en la Pedagogía de Freire

La conciencia crítica es otro elemento que trabaja el brasilero Freire, en su obra *Pedagogía del Oprimido*, no se trata simplemente de un conocimiento intelectual, sino de una comprensión profunda de las estructuras de opresión que limitan la libertad y la capacidad de acción del individuo y de la sociedad.

Para Freire, la opresión genera una cultura del silencio en la que los oprimidos internalizan la visión del opresor y se ven a sí mismos como seres inferiores e incapaces de transformar su realidad. La conciencia crítica implica romper con esta cultura del silencio, reconociendo la propia voz y la capacidad de cuestionar el orden establecido, un segundo elemento, que él propone es tener una lectura del mundo como un proceso previo e indispensable para la educación. Se trata de comprender la realidad social, económica y política, decodificar los mensajes escritos y la interpretación de los signos y símbolos del mundo, tercero, cada individuo debe estar consciente de los límites de cada uno, la conciencia crítica debe permitir identificar estas barreras, analizar sus causas y buscar alternativas para superarlas finalmente, la conciencia crítica debe impulsar a la imaginación y la creatividad de cada uno para construir un futuro diferente y luchar por ella.

Por consiguiente, la conciencia crítica es un proceso dinámico y complejo que implica la ruptura con la *“cultura del silencio, la lectura del mundo y la identificación de las situaciones límite”* para descubrir lo *inédito viable*. Su desarrollo solo puede ser obstaculizado por la *“anestesia histórica, el cansancio existencial y el pensamiento dogmático”*. La educación liberadora, basada en el diálogo y la problematización, busca fomentar la *conciencia crítica* en los

educandos, permitiéndoles comprender su realidad y actuar para transformarla.

La educación liberadora, es un concepto central en el pensamiento de Freire, propone un enfoque radicalmente diferente a la educación colonial. En lugar de concebirla como una mera transmisión de conocimientos, la educación liberadora busca empoderar a los individuos para que se conviertan en sujetos de cambio social, capaces de cuestionar las estructuras de opresión y construir una sociedad más justa.

Freire parte de la premisa de que la opresión, más allá de su dimensión material, los individuos oprimidos, sometidos a un sistema que los margina y silencia, internalizan la ideología dominante y llegan a percibir su situación como algo natural e inmutable. Esta cultura del silencio perpetúa la dominación al inhibir la capacidad crítica y la acción transformadora.

El conocimiento adquirido a través de la concientización debe servir para generar cambios concretos en la realidad social. Freire argumenta que el “método Freire” puede aplicarse en cualquier contexto donde exista un grupo de personas marginadas o excluidas del sistema social, buscando promover su participación y su empoderamiento.

En ese sentido, la Pedagogía del Oprimido considera algunas características particulares que coadyuvaría a su realización de una educación para su liberación: *La radicalidad*, en el cual la Pedagogía del Oprimido propone una ruptura con la educación colonizadora y cuestiona las estructuras de poder; *el compromiso social*, donde la educación debe estar al servicio de la transformación social y la liberación del oprimido; *importancia de la cultura popular*, donde se reconoce la cultura de las naciones y pueblos indígenas como fuente de conocimiento frente al conocimiento dominante; *humanismo*, en el cual se reconoce la visión humanista como una potencia de transformación de todos los seres humanos. En definitiva, la Pedagogía del Oprimido propone una educación como herramienta de resistencia, liberación y transformación social.

Para Freire, la Pedagogía del Oprimido se concibe como una práctica educativa con perspectiva política, donde el camino más eficaz para la enseñanza en un contexto de opresión es la pedagogía de los hombres que se empeñan en la lucha por su liberación. Ello empieza a partir de la toma de conciencia de la realidad opresora del pueblo; es así que el oprimido, es el sujeto que se debe descubrir y liberar, buscando su participación activa de manera crítica en el mundo, superando la realidad de marginación y dominación a la que se es sometido; dicho de otra forma, el ser humano en su facultad de analizar el contexto y a sí mismo desde que nace, está llamado a través de la práctica educativa a denunciar las injusticias para actuar con precisión en la práctica de la libertad, (Freire, 1970).

3.6. La pedagogía de la escuela Ayllu de Warisata

La historia de la república de Bolivia desde su independencia (1825) se caracterizó en disolver la posesión de tierras comunales, desde el liberalismo (1899) el objetivo fue eliminar las comunidades, convertir a las poblaciones originarias en asalariados libres y traspasar las tierras de manera ilegal a los hacendados. Este proceso de despojo y expropiación se dio gradualmente, por vías ilegales, legales, violentas y pasivas, pero siempre orillando a las comunidades originarias.

En está arremetida encontraron la educación como la única forma de defensa de la tierra, la comunidad y reclamar los derechos. Aquí jugó un papel determinante la localidad de Warisata como núcleo fundamental de la educación comunitaria. Warisata a la cabeza de sus autoridades, amautas, ancianos y padres de familia consolidan el autogobierno y la autogestión económica, así como su vida cotidiana:

“En el marco de la epistemología y axiología, Warisata aportó con el modelo de ayllu: manera de ser, actuar y pensar de los pueblos que habitaron en esta parte de América. Su práctica, como un todo coherente, fue el secreto del éxito de La Escuela Ayllu” (Mejía, 2018, Pág. 8).

Una educación que resultó ser el arma de búsqueda de derechos, resistencia y sublevación. Así que, la escuela Ayllu de Warisata fue el resultado de varios procesos y acontecimientos entre ellas: la construcción de las escuelas clandestinas, participación en clases nocturnas, organización de la lucha, la defensa de las tierras comunitarias, defensa de los derechos de indígenas y ante todo se colocó a la comunidad como gestor de resistencia en torno a la educación. Este era la nueva definición indígena de la educación de producción y de liberación:

“El concepto de educación va más allá de la mera instrucción: implica liberarse, organizarse comunalmente, revalorizar la identidad cultural, producir en comunidad y solidarizarse recíprocamente. El concepto de educación productiva comunal tiene siete variables/requisitos: aula, taller, tierras de cultivo, arte, deporte, extensión e intercambio cultural. También el concepto de núcleo escolar: varias unidades educativas que se concentran alrededor de una central” (Mejía, 2018, Pág. 8).

La escuela Ayllu de Warisata no solo representa un modelo innovador de educación, sino que encarna un movimiento de resistencia y autogestión comunitaria. Al promover un enfoque integral que entrelaza la instrucción académica con la identidad cultural y la producción colectiva, esta iniciativa redefine el valor de la educación como un medio de liberación y empoderamiento. La propuesta de un núcleo escolar que fomenta el trabajo conjunto y la reciprocidad nos invita

a reconsiderar nuestro propio entendimiento de la educación, instándonos a adoptar modelos que prioricen la comunidad, la solidaridad y la revalorización de nuestras raíces.

Xavier Albó, (2009), señala que el movimiento cacical en los primeros años de 1900, fueron una de las primeras formas de rebelión indígena en defensa de la tierra y el territorio, que vio urgente y necesario el saber leer y escribir en castellano para acopiar los documentos jurídicos que certifiquen la propiedad de sus tierras:

...lo que es parte del movimiento de los Caciques Apoderados, que buscaba, entre otras cosas, extender entre los indios el castellano y la lectoescritura, como modo de abordaje de la ofensiva terrateniente sobre las tierras comunales (Alcón, 2005; Soria, 1996)

Este movimiento cacical en el transcurso del tiempo fue tomando cuerpo, conciencia y organización, entonces, la educación se convirtió en una amenaza real para los hacendados, a tal punto que se prohibió la educación en las haciendas y fincas. La prohibición¹² impulsó aún más a consolidar y a constituir la educación de manera clandestina y encubierta, aunque los que fueron descubiertos, estudiando o enseñando fueron castigados, asesinados y desterrados de las haciendas por los patrones (Saaranta, 2011).

La Escuela Ayllu de Warisata se convirtió en la primera experiencia de educación formal¹³, pero a la vez, la pedagogía fue tomada y construida por la organización comunitaria (ayllu). La enseñanza y el aprendizaje no solo estaba limitado a exigencias oficiales, sino que la comunidad era parte de ella. Era una escuela de trabajo, comunitario donde se estimulaba el aprender haciendo, donde se desarrolló capacidades productivas:

“...entrañaba profundas ambigüedades, pues por un lado formaba parte del proyecto civilizatorio liberal occidental y por otra parte, fue asumida por el propio movimiento indio como una reivindicación destinada a anular las discriminaciones y desigualdades de la situación colonial que vivía” (Soria, 1996, p. 49).

12 En Bolivia la educación pública es casi inaccesible para indios e indias en las primeras décadas del siglo 20, y cuando hay acceso, este tiene características muy particulares, porque existe un sistema dual donde la educación rural estaba diferenciada de la urbana, con currículum y prioridades distintas, que tenían como objetivo la precaria incorporación de éstos al sistema productivo –no así a la ciudadanía en el sentido de su participación en la toma de decisiones–; la castellanización general; y el control sobre las sublevaciones indias, esfuerzos que, por otro lado, eran sistemáticamente resistidos por el latifundio (Choque, 1996).

13 En 1934 el presidente Tejada Sorzano consciente del éxito de Warisata forma una Comisión integrada por el Oficial Mayor de Educación y por Elizardo Pérez para fundar con ese modelo otros cuatro núcleos escolares: Cañadas, Vacas, en Cochabamba, con Toribio Claude de director; Huacharecuré, en Moxos, que después se trasladó a Casarabe, en el Beni con el grupo étnico Siriono, su director fue Carlos Loayza Beltrán junto a su esposa Ercilia Soruco; Parapetí, de indígenas guaraníes, en la frontera con Paraguay, en Santa Cruz, con Enrique Quintela de director, colaborado por el indígena guaraní, capitán Ayreyu y el de Tarucachi, Oruro, en una zona muy pobre (...) Dieciséis núcleos educativos existieron en toda Bolivia (Mejía, 2018, Pág. 10).

El objetivo fue convertir a la escuela en el motor del desarrollo de la comunidad, en ese horizonte, se forjó un espacio de resistencia contra el latifundismo y el racismo, promoviendo un aprendizaje comunal que abarca no solo la educación formal, sino también la cultura, organización y producción sostenible. Este paradigma andino no solo revalorizó la identidad cultural, sino que también estableció un modelo de reciprocidad y solidaridad que sigue siendo relevante en la lucha por la justicia social.

El proyecto educativo (1931-1940) se convirtió en una herramienta de defensa de las tierras y los derechos, como un proyecto de liberación contra el latifundismo y el racismo; no solo sirvió como un mecanismo para promover el aprendizaje, sino que se erigió como una poderosa herramienta de resistencia frente al latifundismo y el racismo. Al abordar la injusticia social y abogar por la defensa de las tierras y los derechos, este proyecto se convirtió en un símbolo de liberación, empoderando a las comunidades oprimidas y fomentando la conciencia colectiva.

La otra vertiente de la escuela de Warista estuvo muy ligada al aspecto económico, antes del año 1936, la escuela daba frutos en la producción material y el sostenimiento de la vida misma, Pérez señalaba:

“...ya no era la escolita proletaria de los primeros instantes (...) era ahora la escuela que con su trabajo y su esfuerzo se levantaba sobre la miseria para convertirse en una organización económicamente fuerte que en pocos años más estaría en condiciones de renovar la vivienda indígena y de mejorar sus sistemas de alimentación y de vida” (Pérez, 2015, Pág. 208).

La evolución de la escuela de Warista en su enfoque económico marca un hito crucial en la lucha por la dignidad y el progreso de las comunidades indígenas. Lejos de ser una mera extensión del sistema educativo, esta institución se transformó en un pilar de fortaleza y autosuficiencia económica, demostrando que la escuela de Warisata no solo empodera intelectualmente, sino que también puede brindar herramientas para mejorar la calidad de vida de manera tangible.

Entre 1928 y 1930 es fundada Escuela Ayllu de Warisata¹⁴ por intelectuales y fervientes luchadores como: Eduardo Nina Qhispi, Manuel Inka Lipi, Petróna Kallisaya, quienes fueron perseguidos, encarcelados y asesinados¹⁵. En 1931 Elizardo Pérez y Avelino Siñani impulsan un proyecto educativo

¹⁴ La Escuela-Ayllu se fundó oficialmente un año antes de la guerra del Chaco, el 2 de agosto de 1931, con Elizardo Pérez como Director, Manuel Velasco, maestro de albañilería, José de la Riva, de mecánica y cerrajería, Quiterio Miranda, de carpintería, y Avelino Siñani, como representante de la comunidad, (posteriormente se llamó Presidente del Parlamento Amawta), con la presencia de las autoridades de gobierno y de Achacachi (Mejía, 2018, Pág. 10).

¹⁵ La prensa opositora proclama que las escuelas son centros comunistas, que buscan adueñarse de las tierras de los patronos y usurpan funciones a las autoridades, que no cumplen horarios y, lo peor, que Elizardo Pérez roba el dinero de las escuelas y explota a los indios. Se acumulan más de treinta tres juicios contra él y le prohíben pasar por Achacachi, bajo riego de ser apresado (Mejía, 2018, Pág. 10).

y la implementación inmediata de escuelas rurales, todo bajo el control y administración de un gobierno comunitario.

La pedagogía del Ayllu de Warisata tuvo como principios: la complementariedad, reciprocidad, equilibrio y solidaridad. Reivindicó la comunidad y propuso una ideología que iba contra la explotación del hombre y la naturaleza. La escuela fue constructor del pensamiento de la crítica ante la dependencia y la pobreza, pero, ante todo, fue el núcleo central de la revalorización de los valores culturales, sociales y políticos de los pueblos indígenas:

“La Escuela Ayllu sorprendió con la pedagogía de la vida, el trabajo creativo. El rescate de la cultura ancestral no fue comprendido en su época, sin embargo creó las bases de la pedagogía del futuro” (Mejía, 2018, Pág. 7).

Esta pedagogía se caracterizaba por una instrucción intelectual articulada con la forma productiva. Su enfoque de educación fue integral desde una concepción de:

“Realizar el experimento de los planteles de trabajo a fin de capacitar al poblador autóctono dentro de la técnica que requieren los adelantos de la industria tanto manual como agrícola. Se trata pues de la realización de un nuevo tipo de educación” (Warisata, 1931: 1). “Estudio, trabajo y producción” (Vargas, 2007: 19).

El plan educativo unía la enseñanza teórica con la enseñanza práctica, partía de las tradiciones y costumbres ancestrales, así mismo el aprendizaje no solo era al interior de las aulas, se salía al exterior y se extendía a la comunidad en su conjunto¹⁶, combinando en múltiples formas la relación aula, tierra, taller y comunidad. Incluía una coeducación (sin distinción de géneros), iniciaba desde la preescolar, pasando por una etapa elemental y etapa media o de orientación profesional y profesional (Pérez, 1933, Pág. 4).

La dirección de la escuela y la educación estuvo bajo las responsabilidades de las autoridades tradicionales de la comunidad: el Parlamento de Amautas (antiguo consejo de Mallkus), autoridades de las comunidades (jilacatas, mallkus y amautas), las comisiones que fueron integradas por alumnos, profesores y amautas, estos eran quienes deliberaban la política educativa de la escuela de Warisata.

3.7. La construcción de UNIBOL en la orientación de la escuela de Warisata

Frente a este recorrido histórico de la escuela de Warisata uno de los grandes proyectos en el horizonte de la descolonización ha sido la construcción de la Universidad Indígena de Bolivia dirigida a la población indígena (aymara 1

¹⁶ En economía aportó con los conceptos de taller/micro-empresa educativa comunal y de polo de desarrollo integral. En política, los conceptos de escuela como defensora de la soberanía nacional y de Parlamento Amawt'a, institución horizontal de dirección, administración, organización y ejecución de proyectos educativos (Mejía, 2018, Pág. 7).

millón y medio, quechua dos millones y medio y población de tierras bajas, 300 mil de población de las naciones de tierras altas). El Decreto Supremo 29664 de fecha 2/08/2008 establece los objetivos, principios, sistemas de gestión y oferta académica. Este decreto ofrece las bases de funcionamiento a las 3 universidades: UNIBOL Aymara "Tupak Katari" (La Paz), Quechua "Casimiro Huanca" (Cochabamba) y Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas "Apiaguaiki Tüpa" (Chuquisaca).

Los fundamentos filosóficos políticos y bases educativas, son: Descolonización, intraculturalidad e interculturalidad; educación productiva, comunitaria y familiar; democracia comunitaria y el Modelo Productivo Comunitario e integración Universidad, Sociedad y Estado (Art. 3). Las UNIBOLs tienen como finalidad: Transformar el carácter colonial del Estado y de la Educación Superior con la formación de recursos humanos con sentido comunitario, productivo e identidad cultural; Articular la educación superior con las necesidades regionales de desarrollo y participación de las comunidades organizadas en la región (Art. 5).

En ese sentido, el planteó de la concepción pedagógica y visión ideológica de las universidades es estrictamente de lucha y compromiso social, de rescate de la cosmovisión de la cultura de las naciones y pueblos indígenas, en especial bajo la mirada de la experiencia de lo que podría reflejar valores similares a los de la escuela en Warizata. Inicialmente la universidad indígena es concebida como alternativa frente a la educación superior vigente, con fuerte componente de la interculturalidad, intraculturalidad, como una educación desde y para la comunidad, una educación productiva dirigida a fortalecer la producción de los pueblos, asegurar la diversidad productiva, la seguridad y la soberanía alimentaria en una visión de autodeterminación económica, de igual manera, el recate y la incorporación de los conocimientos de los pueblos, la generación de conocimientos e integración de los saberes ancestrales.

Las universidades Indígena de Bolivia (UNIBOL) desde su creación están en el horizonte de rescatar los saberes de los pueblos indígenas, los estudiantes son formados en conocimientos tanto ancestrales como occidentales, realizan investigaciones para preservar, valorar y diseminar los conocimientos y tecnologías ancestrales que se han transmitido oralmente a lo largo de generaciones, se enfoca en un proceso de descolonización, revalorización de la cosmovisión y conocimientos indígenas. La formación que se ofrece tiene un enfoque más holístico y contextualizado que los proyectos de desarrollo tradicionales.

Sin embargo, existe una tensión entre el modelo educativo tradicional y la nueva visión que se intenta implementar, ya que muchos administradores y docentes han sido formados bajo lógicas del sistema tradicional; si bien el enfoque de la universidad es descolonizador y productivo, integrando conocimientos técnicos

y ancestrales en su currículum, con un fuerte peso en la base de lo comunitario, la universidad enfrenta serios desafíos al intentar fusionar la filosofía indígena originario campesino con una estructura que no deja de ser de universitaria occidental.

Actualmente las autoridades, docentes y estudiantes son muy consciente y comprenden la importancia que tienen los conocimientos y las visiones de los pueblos indígenas. En las experiencias compartidas al interior de las universidades existe una apropiación de las tradiciones de cada pueblo, hay una expresión viva de la cultura, al compartir conocimientos ancestrales, música, lengua, vestimenta entre los estudiantes, sin embargo, algunos docentes no provienen de las culturas indígenas propias, lo cual debilita el fortalecimiento de la visión de los pueblos indígenas, entonces, lo que comparten siempre tiene peso sobre la concepción del bienestar y la acumulación material.

Los diseños curriculares y la práctica pedagógica de todas las carreras tienen un eje fundamental que es el cuidado de la naturaleza, incentivar las tradiciones de los pueblos y el fomento a la producción, muchos de los estudiantes conocen de los perfiles profesionales y sus futuras responsabilidades con los pueblos indígenas, con la naturaleza y la comunidad, sin embargo, los estudiantes buscan una profesión para mejorar su situación económica y de sus familias, por lo tanto no existe la garantía que continúen con el pensamiento de sus antepasados, muchos egresados de técnico superior trabajan en empresas privadas bajo las mismas condiciones de los profesionales tradicionales, salario y explotación de recursos naturales.

La profesora de filosofía Sylvia Alarcón de la Universidad Mayor de San Andrés en sus reflexiones sobre la construcción de la UNIBOL, vio una tarea imperiosa en términos de establecer las bases epistémicas, holísticas y el rescate de la pedagogía de la escuela de Warisata, la orientación filosófica y el objetivo principal:

“Recuerdo, yo fui parte del equipo que coadyuvó para pensar la manera de estructurar la UNIBOL hace mucho tiempo (...) La soñamos justamente desde la enseñanza de lo que fue Warisata. ¿Cómo empezó Don Elizardo Pérez? (...) Recuerdo que lo primero que pensamos con respecto a UNIBOL, fue cómo se tenía que pensar el proceso productivo, porque el proceso productivo de esta universidad y de todas las otras universidades tenía que ser un proceso general capaz de generar comunidad capaz de articular las voluntades de los estudiantes y de los docentes en un solo proceso de producción de la vida” (Alarcón, 2024).

Hay serios intentos de las UNIBOLs de responder a la producción de la vida, al integrar la educación superior con las necesidades productivas de las comunidades. Las universidades aportan y mejora la producción actual de las comunidades a través de un enfoque educativo que combina teoría y práctica.

Al establecerse, un 40% del aprendizaje teórico en el aula y un 60% de práctica en el campo, lo que permite a los estudiantes es aplicar sus conocimientos directamente enfocados a la producción local.

Además, la universidad promueve la interdependencia y la colaboración entre los estudiantes, fomentando un ambiente comunitario donde se trabaja en conjunto para resolver problemas productivos y desarrollar emprendimientos que beneficien a sus comunidades. Esto se alinea con la filosofía de la educación indígena, que está intrínsecamente ligada a la práctica y a la producción en el contexto de las comunidades.

Los estudiantes formados en la UNIBOL están orientados principalmente hacia la comunidad, con un enfoque en el desarrollo de proyectos que respondan a las necesidades y realidades de los pueblos indígenas. La formación busca generar profesionales comprometidos con su entorno social y cultural, promoviendo la producción y el bienestar comunitario. Aunque también se consideran aspectos del mercado, cuando se piensa en el desarrollo local.

Si bien hay algunas rupturas, quiebres y hasta contradicciones en la construcción y proceso de desarrollo de las universidades, Alarcón cuestiona la construcción de la UNIBOL desde sus inicios, la manera como se ha encarado en términos filosóficos y pedagógicas, la ausencia de una visión holística y una edificación con pedagogía de la escuela de Warisata. En contrapuesto, ella señala que las universidades son estrictamente de orientación moderna, que responde a la producción de la clase. Que existe una ausencia total de la experiencia de Warisata, universidades dirigidas a garantizar y generar la vida y la comunidad.

Mario Palabra, responsable de postgrado de la UNIBOL Tupac Katari, señalaba de manera autocrítica que las universidades creadas para la revalorización de la filosofía y los conocimientos ancestrales deben tener la capacidad no solamente de aceptar los conocimientos eurocéntricos y modernos, sino, las universidades deben forma científicos rebeldes, capaces de recuperar la visión de los pueblos o en otros casos transitar de un pensar teórico a un pensar epistémico.

Palabra, señalaba que el conocimiento eurocéntrico está presente en la UNIBOL, pero se busca cuestionar y complementar este enfoque con saberes y prácticas indígenas. La universidad promueve un modelo educativo que desafía la hegemonía del conocimiento occidental, integrando la diversidad cultural y los saberes ancestrales de los pueblos indígenas.

IV. EL DERECHO CONSUETUDINARIO CONSTITUCIONALIZADO

4.1. El horizonte de los Derechos consuetudinario

Los Derechos Consuetudinario es “un conjunto de sabidurías y conocimientos (costumbres, prácticas y creencias) que los pueblos indígenas y las comunidades

aceptan como normas de conducta obligatorias y que forma parte intrínseca de sus sistemas sociales culturales y económicos, y su forma de vida” (Alicia, 2024).

Durante mucho tiempo (XIV-XXI), las costumbre, el conocimiento, ciencia y la cosmovisión de los pueblos indígenas han sido sufrido amenazas de gran magnitud, en unos casos fueron folclorizados, apropiados y refuncionalizados con fines políticos y económicos¹⁷, en otros se llegó hasta el punto de su extinción, como dice la directora de CDIMA “La falta de protección de los saberes y conocimientos ancestrales de los pueblos indígenas, es una de las razones por las que los pueblos indígenas exigen medidas de protección de sus conocimientos y saberes tradicionales contra el uso y la apropiación indebidos de sus conocimientos por foráneos”, en ese horizonte, desde el 2006 distintas organizaciones sociales de los pueblos indígenas originario campesino lograron imponer al Estado boliviano, el reconocimiento y protección del conjunto de las practicas ancestrales y conocimientos (lo consuetudinario) en la Constitución Política del Estado.

Bolivia es el primer país en América Latina que reconoce explícita y objetivamente en su Constitución Política del Estado, las tradiciones, prácticas y costumbres de las 36 naciones y pueblos indígenas de Bolivia. Eso significa que desde el reconocimiento de las tradiciones de los pueblos indígenas se plantea la descolonización del Estado y sociedad. El sociólogo Grosfoguel señalaba que:

“...el proyecto de Morales sí es un proyecto decolonial. Porque están partiendo de descolonizar al Estado abiertamente. Están partiendo desde el ayllu que es una cosmología aymará (cosmología otra) desde la cual se plantean esta descolonización. La idea es, por un lado, instrumentalizar el estado para viabilizar los movimientos sociales indígenas y, por el otro, transformarlo fuera del marco de estado-nación en un Estado Plurinacional que tenga estructuralmente como parte de su poder constituyente la estructura del Ayllu así como las formas de democracia parlamentaria” (Montes y Busso, 2007).

Desde la aprobación de la Constitución Política del Estado (2009), la descolonización ha sido parte de las políticas públicas, el Estado tuvo el objetivo de descolonizar y desmontar todas las fronteras étnicas, terminar con la educación monocultural, excluyente y racista, como también con el monopolio de oportunidades académicas y de titulación. Aquí se refleja el horizonte descolonizador, no solo de la definición del Estado sino de manera concreta del desmonte de privilegios, la valoración de las identidades culturales para una educación más justa y equilibrada.

17 Algunos bancos en Bolivia utilizan prácticas tradicionales de los pueblos indígenas, como es el ayni o apt'api, formas y lógicas tradicionales que son distorsionadas al momento que su uso y fines se convierten enteramente mercantiles, para mayor control y efectividad de pago de préstamos de grupo de mujeres que tienen con el banco.

Ante este marco constitucional, la constitucionalización de la episteme de las naciones y pueblos indígenas da pie a la posibilidad de construir una educación superior, se presenta como una posibilidad de oportunidad y superación de los fenómenos del colonialismo (discriminación, racismo y dominación).

En ese horizonte, la descolonización y los retos de las identidades culturales en torno a la educación superior supone cuestionar radicalmente a todas las dimensiones políticas, institucionales y académicas sobre las cuales se asienta el actual modelo de educación excluyente y discriminatoria. Cuestionar la organización de la educación, la administración y el currículo de contenidos, eso significa dos cosas: romper ataduras mentales de autoridades conservadoras que están sujetas a los arquetipos del eurocentrismo en los que la educación oficial se afirma, y por otro lado, cuestionar la modernidad que se caracteriza por establecer formas de control en diversos ámbitos, el trabajo, la familia y la educación.

Así mismo, implica romper formas tradicionales de cómo se han construido la academia en tema de estudios superiores, romper aquellas creencias, tradiciones y prejuicios, que son constituidos por los individuos como únicos y verdaderos, y con los cuales han sido construido la educación superior como verdad y oficial.

El reconocimiento de la cosmovisión de las naciones y pueblos indígenas en la constitución, da pie a la posibilidad real y concreta de construir una educación superior desde y para los pueblos, desde el horizonte holístico y plurinacional.

V. LA LEY DE EDUCACIÓN “AVELINO SIÑANI-ELIZARDO PÉREZ” Nº 070

5.1. La educación en el horizonte de las leyes

La Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” Nº 070 promulgada el 20 de diciembre de 2010 por el Estado Plurinacional de Bolivia, tiene un significado muy importante, después de varias reformas poco efectivas para los pueblos indígenas, la cuestión del derecho a la educación para los indígenas, no solo marca la amplitud de su democratización sino ante todo por el reconocimiento de los conocimientos e instituciones ancestrales, como parte de la política de educación nacional.

En esta legislación se reconoce algunos de los contenidos que la historia y las instituciones del Estado habían olvidado hace mucho tiempo que fue ampliamente demandado como un derecho a la educación indígena desde inicios del siglo XX, cuando se inició el proyecto modelo de educación desarrollados por la Escuela Ayllú de Warisata. Estos contenidos remiten a un paradigma andino que recobra la memoria de lucha, resistencia y liberación, organización comunal a través de las autoridades propias de la comunidad (parlamento Amauta), una pedagogía de producción educativa comunal, revalorización de la identidad cultural, bajo

los principios de reciprocidad, solidaridad y complementariedad en el horizonte con la madre tierra (Mejía, 2018).

A lo largo del siglo XX se realizaron varias reformas, el Decreto Ley 3937 de Reforma Educativa de 1955, el objetivo poner en marcha la Revolución Nacional de 1952; la Ley 1565 de 1994, propuesta del Gobierno neoliberal, que aparecen algunas muletillas como causa de las altas reivindicaciones de entonces, la interculturalidad como reivindicación del derecho a la educación y reconocimiento de los conocimientos de los pueblos indígenas y el multiculturalismo categoría impuesta por los neoliberales. En el siglo XXI, estrictamente en el año 2010, el Estado Plurinacional despliega su revolución educativa y se vuelve a la recuperación de la categoría intraculturalidad y principios de la visión de la escuela de Warisata, introduce la descolonización de la educación y se propone una educación productiva y comunitaria.

Desde ese horizonte, la Ley 070 de Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez, propone cuatro vectores, guía de la composición de la educación en el Estado Plurinacional:

- ✓ La filosofía y política de la educación Boliviana,
- ✓ Un sistema Educativo Plurinacional,
- ✓ Organización Curricular, Administración y Gestión del Sistema Educativo Plurinacional,
- ✓ Disposiciones Transitorias y Finales (huellas de Warisata en el Primer Título, pues éste refleja las estructuras conceptuales sobre las que está construida la ley).

Solo para el objeto de nuestra investigación, revisaremos la parte de la filosofía y política de la educación boliviana, que inicialmente reivindica la parte central de la ley, expresada en el Título I y los capítulos: “La educación como derecho fundamental”, “Bases, fines y objetivos de la educación”; y “Diversidad sociocultural y lingüística”.

5.2. Educación como Derecho Fundamental

La educación se constituye una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado, comprende la educación regular, la alternativa y especial, y la educación superior de formación profesional. La educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad, es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo.

Se reconoce y garantiza la participación social, comunitaria, de madres y padres de familia en el sistema educativo, mediante organismos representativos en todos los niveles del Estado. En las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afro bolivianas de acuerdo a sus normas y procedimientos propios.

5.3. Educación: Bases, fines y objetivos de la educación

Las bases de la educación del Estado Plurinacional, se sustentan en la sociedad, a través de la participación plena de las bolivianas y los bolivianos, respetando sus diversas expresiones sociales y culturales, en sus diferentes formas de organización.

La educación es descolonizadora, liberadora, revolucionaria, anti-imperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales; orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas.

La educación es, comunitaria, democrática, participativa y de consensos en la toma de decisiones sobre políticas educativas, reafirmando la unidad en la diversidad; es universal, porque atiende a todas y todos los habitantes del Estado Plurinacional; es única, diversa y plural, erradicando las diferencias entre lo fiscal y privado, lo urbano y rural; es unitaria e integradora del Estado Plurinacional; es laica, pluralista y espiritual, reconoce y garantiza la libertad de conciencia y de fe y de la enseñanza de religión, así como la espiritualidad de las naciones y pueblos indígena originario campesinos; es inclusiva, asumiendo la diversidad de los grupos poblacionales y personas que habitan el país, sin discriminación alguna.

Es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. Desde el fortalecimiento de los saberes, conocimientos e idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas, promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades para todas y todos, a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas. Es productiva y territorial, orientada a la producción intelectual y material, al trabajo creador y a la relación armónica de los sistemas de vida y las comunidades humanas en la Madre Tierra, fortaleciendo la gestión territorial de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afro bolivianas.

Es científica, técnica, tecnológica y artística, desarrollando los conocimientos y saberes desde la cosmovisión de las culturas indígena originaria campesinas, comunidades interculturales y afro bolivianas, en complementariedad con los saberes y conocimientos universales, para contribuir al desarrollo integral de la sociedad. Es educación de la vida y en la vida, para Vivir Bien, promueve la realización de la identidad, afectividad, espiritualidad y subjetividad de las personas y comunidades.

La educación asume y promueve como principios ético morales de la sociedad plural el ama qhilla, ama llulla, ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón), suma qamaña (Vivir Bien), ñandereko (vida armoniosa),

teko kavi (vida buena), ivi maraei (tierra sin mal) y qhapaj ñan (camino o vida noble), y los principios de otros pueblos. Se sustenta en los valores de unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, igualdad de oportunidades, equidad social y de género en la participación, bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales, para Vivir Bien.

5.4. Educación descolonizadora, despatriarcalizada, sin violencia y liberadora

Contribuir a la consolidación de la educación descolonizada, para garantizar un Estado Plurinacional y una sociedad del Vivir Bien con justicia social, productiva y soberana; a la convivencia armónica y equilibrada del ser humano con la Madre Tierra, frente a toda acción depredadora, respetando y recuperando las diversas cosmovisiones y culturas. Promover una sociedad despatriarcalizada, cimentada en la equidad de género, la no diferencia de roles, la no violencia y la vigencia plena de los derechos humanos; a la amplia reciprocidad, solidaridad e integración entre las naciones y pueblos indígena originario campesinos y afro descendientes que luchan por la construcción de su unidad en el ámbito continental y mundial.

Desarrollar la formación integral de las personas y el fortalecimiento de la conciencia social crítica de la vida y en la vida para Vivir Bien, que vincule la teoría con la práctica productiva; a una formación científica, técnica, tecnológica y productiva, a partir de saberes y conocimientos propios, fomentando la investigación vinculada a la cosmovisión y cultura de los pueblos, en complementariedad con los avances de la ciencia y la tecnología universal en todo el Sistema Educativo Plurinacional; a una conciencia integradora y equilibrada de las comunidades humanas y la Madre Tierra que contribuya a la relación de convivencia armónica con su entorno, asegurando su protección, prevención de riesgos y desastres naturales, conservación y manejo sostenible considerando la diversidad de cosmovisiones y culturas.

Implementar políticas y programas de alfabetización y postalfabetización integral de carácter intracultural, intercultural y plurilingüe, de formación para personas jóvenes y adultas que posibiliten la continuidad de sus estudios hasta el nivel de educación superior, de procesos de educación permanente orientados a la formación integral, el pensamiento crítico y la acción transformadora de la sociedad.

5.5. Educación: Diversidad sociocultural y lingüística

Educación intraculturalidad que promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas de las naciones y pueblos

indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas para la consolidación del Estado Plurinacional, basado en la equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justicia. Se incorporen en el Sistema Educativo Plurinacional los saberes y conocimientos de las cosmovisiones de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas.

Educación interculturalidad que es el desarrollo de la interrelación e interacción de conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios de cada cultura con otras culturas, que fortalece la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones entre todas las culturas bolivianas con las del resto del mundo. Se promueven prácticas de interacción entre diferentes pueblos y culturas.

La educación debe iniciarse en la lengua materna, y su uso es una necesidad pedagógica en todos los aspectos de su formación. Por la diversidad lingüística existente en el Estado Plurinacional, se adoptan los siguientes principios obligatorios de uso de las lenguas por constituirse en instrumentos de comunicación, desarrollo y producción de saberes y conocimientos en el Sistema Educativo Plurinacional.

1. En poblaciones o comunidades monolingües y de predominio de la lengua originaria, la lengua originaria como primera lengua y el castellano como segunda lengua.
2. En poblaciones o comunidades monolingües y de predominio del castellano, el castellano como primera lengua y la originaria como segunda.
3. En las comunidades o regiones trilingües o plurilingües, la elección de la lengua originaria, se sujeta a criterios de territorialidad y transterritorialidad definidos por los consejos comunitarios, que será considerada como primera lengua y el castellano como segunda lengua (Ley 070).

La parte de la filosofía y política de la educación boliviana expresada en la Ley 070 del Estado Plurinacional, reivindica las ideas de la escuela Ayllu de Warisata, es central la recuperación de los conocimientos, saberes y ciencias ancestrales, una educación plurinacional productiva y la participación de los pueblos indígenas en la construcción de las políticas de educación nacional. Así mismo, es recurrente la vinculación de la educación productiva con el desarrollo de los saberes y conocimientos; el derecho a la educación de los pueblos indígena y ante todo considerar a la educación como la herramienta para la descolonización y despatriarcalizada del Estado y sociedad y finalmente moderna por proponer la no violencia contra la mujer y una propuesta de emancipación y liberación desde la educación.

La Ley 070 en relación a la mujer, establece el derecho a la educación intercultural, reconociendo la diversidad cultural y lingüística de las comunidades indígenas,

lo que beneficia directamente a las mujeres indígenas. Esta ley busca garantizar el acceso a una educación que respete y valore las tradiciones y conocimientos indígenas, promoviendo la inclusión de las mujeres en el sistema educativo. También fomenta la participación activa de las mujeres indígenas en la gestión educativa, contribuyendo a su empoderamiento y fortalecimiento de su identidad cultural.

VI. SITUACIÓN DE LOS POSGRADOS EN BOLIVIA

6.1. La problemática de la educación de postgrado en Bolivia

La problemáticas de la educación de postgrado en Bolivia y su impacto en los universitarios, enfrenta varios problemas que afectan directamente a la calidad académica. El profesor Marco Tórrez identifica los siguientes aspectos:

- ✓ **Financiamiento:** El Estado boliviano no destina recursos económicos suficientes para la formación de capital intelectual especializado a nivel de postgrado.
- ✓ Esto obliga a los profesionales a financiar sus estudios con sus propios recursos, limitando el acceso a la formación y potencialmente impactando la calidad de los programas al depender de la matrícula para su financiamiento.
- ✓ **Desarticulación entre pregrado y postgrado:** Existe una brecha profunda entre los niveles de pregrado y postgrado en cuanto a políticas, metodologías e investigación científica.
- ✓ Esta falta de articulación afecta la calidad y pertinencia de los programas de postgrado, impidiendo que se construya sobre una base sólida y se aproveche la experiencia del pregrado para una formación más completa.
- ✓ **Evaluación y acreditación deficiente:** Si bien existe una entidad pública encargada de verificar la calidad de los programas de postgrado, esta no cumple sus funciones de manera efectiva.
- ✓ La falta de criterios de verificación en aspectos como la carga horaria, la formación de docentes y los sistemas de evaluación genera dudas sobre el verdadero aporte pedagógico de los posgrados y afecta la confianza en la calidad de los mismos.
- ✓ **Competencia desleal y mercantilización:** La alta demanda de programas de postgrado ha llevado a una competencia entre universidades públicas y privadas por captar estudiantes,

priorizando el lucro sobre la calidad de la formación.

- ✓ Para que la educación de postgrado en Bolivia alcance los estándares internacionales, se requiere un compromiso real por parte del Estado, las universidades y los propios estudiantes:

En muchos casos, esta competencia desvirtúa el sentido educativo, convirtiendo los postgrados en un producto comercial que prioriza las ganancias sobre la calidad y pertinencia de la formación.

Si bien, la autonomía universitaria permite a las instituciones generar sus propios mecanismos de seguimiento y autoevaluación. Sin embargo, la falta de una aplicación rigurosa de los procedimientos de evaluación y la ausencia de resultados que permitan tomar decisiones para el mejoramiento académico afectan la calidad de los programas.

La falta de financiamiento estatal, la desarticulación entre pregrado y postgrado, la deficiente evaluación y acreditación, la competencia desleal y la falta de control efectivo sobre la autonomía universitaria son problemas que impiden que la educación de postgrado en Bolivia alcance estándares internacionales de calidad y pertinencia.

Es necesario implementar políticas públicas que promuevan una mayor inversión en la formación de postgrado, fortalezcan los mecanismos de evaluación y acreditación, y fomenten la articulación entre pregrado y postgrado.

También es crucial que las universidades asuman un compromiso real con la calidad de sus programas, implementando sistemas de autoevaluación rigurosos y priorizando la formación integral de los estudiantes por encima de intereses comerciales. Solo así la educación de postgrado en Bolivia podrá contribuir al desarrollo del país y a la formación de profesionales altamente capacitados.

6.2. Evaluación de la calidad de la educación superior en Bolivia

En Bolivia, la organización responsable de evaluar la calidad de la educación superior es la *Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Universitaria*. Esta agencia tiene la función de supervisar los procesos de autoevaluación y conducir los procesos de evaluación externa, evaluación social y acreditación de instituciones, carreras y programas de educación superior. Sus funciones y atribuciones se encuentran detalladas en el artículo 68 de la Ley 070 de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez, sin embargo, a pesar de la existencia de esta entidad, se ha observado que no cumple sus funciones de manera efectiva. Esto genera dudas sobre la calidad real de los programas de postgrado y su aporte pedagógico en la formación de profesionales.

Es importante mencionar que la Ley 070 de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez, que rige la educación en Bolivia, se enfoca principalmente en la formación de maestros y aborda la educación superior de manera tangencial. Este enfoque limitado podría ser una de las causas de la falta de eficacia en la evaluación y acreditación de la educación superior, incluyendo los programas de postgrado.

6.3. El horizonte de los Postgrado en Bolivia

El postgrado, como formación superior avanzada que se imparte después de obtener una licenciatura, grado o título universitario. Tiene como objetivo principal el ejercicio especializado de una profesión, la preparación para la docencia universitaria, la investigación científica o la aplicación tecnológica.

No se trata solo de obtener un título superior, sino de responder a la demanda de conocimiento y competencias que exige la evolución constante del entorno productivo, en un contexto de educación continua y permanente.

El postgrado, por lo tanto, comprende un nivel superior a la licenciatura en todas sus áreas y modalidades, y se basa en premisas como: La investigación científica, la transferencia de tecnología y la contribución al desarrollo local, regional y nacional.

El postgrado tiene la importante función de liderar el proceso educativo en la sociedad, actuando como referente en los aspectos científico, teórico, epistemológico, metodológico y de contenido en cada disciplina. Sin embargo, a pesar de su importancia, la educación de postgrado en Bolivia enfrenta diversos desafíos que afectan su calidad.

6.4. Tipo de formación en los estudios de postgrado

Según Marco Torrez (2018), en su artículo titulado *Situación de los posgrados en Bolivia* del 25 de febrero de 2021. Señala que uno de los propósitos fundamentales de los estudios de postgrado es el ejercicio especializado de una profesión. Esto implica que los programas de postgrado buscan brindar a los profesionales las herramientas y conocimientos necesarios para desempeñarse de manera experta en su área de trabajo.

La formación de postgrado también se orienta a la preparación para la docencia universitaria. Esto significa que los programas de postgrado buscan capacitar a los profesionales para que puedan impartir clases a nivel universitario y contribuir a la formación de nuevas generaciones de profesionales.

Otro de los propósitos fundamentales de los estudios de postgrado es la investigación científica. Esto implica que los programas de postgrado buscan desarrollar las habilidades de los profesionales para que puedan llevar a cabo investigaciones que contribuyan al avance del conocimiento en sus respectivas

disciplinas.

La formación de postgrado también se enfoca en la aplicación tecnológica. Esto significa que los programas de postgrado buscan que los profesionales puedan aplicar los conocimientos adquiridos a la resolución de problemas concretos en el ámbito tecnológico, contribuyendo al desarrollo de nuevas tecnologías y soluciones innovadoras.

Que la formación de postgrado se ofrece como respuesta a la demanda de conocimiento y competencias necesarias para atender la evolución del entorno productivo en un contexto de educación continua y permanente. Esto significa que los estudios de postgrado no se conciben como un evento aislado, sino como parte de un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida profesional.

En síntesis, la formación de postgrado en Bolivia se caracteriza por su enfoque en la especialización profesional, la preparación para la docencia universitaria, la investigación científica, la aplicación tecnológica y la formación continua. Estos elementos buscan contribuir al desarrollo integral de la sociedad y a la formación de profesionales altamente capacitados para afrontar los desafíos del entorno actual.

6.5. Las limitaciones de los post grado a los pueblos indígenas

Las limitaciones al acceso a postgrados para los pueblos indígenas en Bolivia es ampliamente complicada, entre ellas se encuentran:

- ✓ Situación económica, el tema económico para la formación de la educación superior, este tema históricamente ha sido las mayores barreras de los pueblos indígenas.
- ✓ La mayoría de los programas se diseñan desde una perspectiva occidental, lo que dificulta la participación de estudiantes indígenas que buscan una formación que respete y valore sus conocimientos y cosmovisiones.
- ✓ La falta de programas de postgrado en lenguas indígenas es otra barrera importante para el acceso y la participación plena de estudiantes indígenas.
- ✓ La discriminación étnico-racial, es una realidad persistente en Bolivia y podría afectar las posibilidades de acceso, permanencia y éxito de los estudiantes indígenas en programas de postgrado.

VII. LA EDUCACIÓN: ENTRE LA DEMOCRACIA Y SUS CONTRADICCIONES

7.1. Educación superior para los pueblos indígenas

Desde finales el siglo XV, América Latina y Bolivia desde 1825 como nación experimentaron uno de los procesos de colonización y subalternización más profundo, en cuestión de 532 años el primero (1492-2024) y 199 años (1825-2024) para el segundo, el fenómeno del colonialismo no solo impuso su propia visión de mundo, sino que desestructuró y aniquiló civilizaciones enteras, esta destrucción sistemática como dirá Césaire (2006), fue un conjunto de:

“... sociedades vaciadas de ellas mismas, de culturas pisoteadas, de instituciones minadas, de tierras confiscadas, de religiones asesinadas, de magnificencias artísticas aniquiladas, de extraordinarias posibilidades suprimidas” (Césaire, 2006, Pág. 20).

Ciertamente, la destrucción de muchas civilizaciones fue de manera literal (desaparecidas), como también en la otra forma fue de sometimiento a un tipo de fenómeno de civilización moderna, capitalista y universal. La subordinación fue histórica y se produjo en todos los campos, la educación, uno de los privilegios sociales de la humanidad fue arrebatado y sometido a la dominación colonial capitalista. Luego la educación paso a ser procesada, diseñada y postulada, como un nuevo arquetipo a seguir por la sociedad moderna¹⁸. Es decir una nueva forma de educación, la educación moderna, que está hecha a la medida exacta del capital.

Por lo tanto, en Bolivia, la clase dominante reproductor de todas las notas del colonizador universal no solo destruyó todo los vestigio de conocimiento de la heterogeneidad de las culturas, sino que impuso una educación alienante, que rechaza cualquier tipo de educación que no exalte los valores del primer mundo o mundo occidental. Eso significa que cualquiera que esté en la educación moderna está destinada a destruirse o destruir su identidad originaria o premoderna.

La autora de la obra *Comunidad, ética y educación, estudio teórico sobre la comunidad y la ética aymara- quechua en proyección al nuevo modelo educativo boliviano* señala, que la educación en la actualidad está destinada a destruir y pisotear la identidad de los individuos. Eso significa que cualquiera que esté en la educación moderna está destinada a destruirse o destruir su identidad originaria:

“... no sólo la universidad, la propia educación escolar, y por eso vas a encontrar además todo un discurso en los profesores que te dicen: hay olvidarse de esto, o sea, tienes que superarte. Qué significa, superarse, significa olvidar tu origen, significa escupir sobre tu origen y eventualmente significa explotar tu origen” (Alarcón, 2024)

¹⁸ La sociedad moderna se define como una estructura social caracterizada por una economía de mercado, un sistema político democrático e instituciones autónomas productoras de conocimiento que desarrollan ciencias empíricas y analíticas.

Estas posiciones de sacrificio de todo lo holístico en las casas superiores se ha visibilizado de manera más directa, las universidades atrapadas por la modernidad reproducen en sus aulas, teorías, contenidos y pedagogías occidentales, existe desde sus autoridades una resistencia y hasta desprecio sobre el conocimiento, la tecnología y la cosmovisión de los pueblos indígenas. Como señala la profesora de filosofía Alarcón (2024), las universidades se han convertido en una máquina trituradora, es decir, no hay cabida para otro tipo de conocimiento, y si existe algún indicio, inmediatamente es devorada, subsumida a la modernidad:

“Las universidades públicas, igual que las privadas, son máquinas que degluten las identidades indígenas (...) la educación superior no es una educación que esté pensada para fortalecer a los pueblos. No existe eso. Aquí, a las universidades les importan muy poco los pueblos indígenas, son una curiosidad folclórica y si alguien viene y habla aymara, que bien por él. No existen clases en aymara, no existen libros en aymara, no existe conocimiento en ese idioma...”(Alarcón, 2024)

Por excelencia las universidades modernas cumplen esa función que Althusser les asignó, aparatos ideológicos de dominación, que reproducen un tipo de interés de mercado y rechazan con desprecio otros tipos de conocimientos, casi esta resistencia es común en las universidades públicas de Bolivia y América Latina. Como señala el investigador puertorriqueño Nelson Maldonado Torres (2007), los estudios étnicos son vistos un poco más como completamente irrelevantes, pero demasiado amenazantes.

La educación superior está orientada al mercado, existe una pedagogía que promueve la competitividad, el éxito y el consumo, mutilando así la crítica, la conciencia social y el conocimiento étnico, aunque existe una Ley 070 de educación nacional que orienta la política de la educación nacional, sin embargo, las universidades están al margen de ella y no se aplica lo que demanda la ley. Esta orientación de las universidades se debe a que existe una división en el tema de la regulación o autoridad sobre la educación. Como señala el sociólogo Jiovanny Samanamud, esta división de autoridad sobre las casas de estudio ha permitido que unos estén al margen de cumplir la ley:

“Porque como en Bolivia hay dos instancias de organización superior, el Ministerio y el Concejo Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CUB), este último mantiene sus políticas al margen, digamos, de lo que podría definirse por la ley 070 o por el Ministerio de Educación” (Samanamud, 2024).

Por lo tanto, esta brecha o marginación que el Estado permite a las universidades, puede ser vista como un privilegio de las universidades al mantenerse distantes de las políticas del Estado Plurinacional o también nos lleva a interpretar que el Estado es el que promueve una educación de privilegios al permitir un diseño de educación superior al margen de la realidad y del requerimiento de la sociedad. Entonces no es casualidad que los conocimientos y saberes de

los pueblos indígenas no sean incluidas como parte del currículo académico, más al contrario desde una institución con suprapoder al del Estado nacional se imponga verticalmente una tipo de conocimiento y filosofía que obliga a los jóvenes y mujeres a negar su identidad. En palabras de los pensadores decolonialidad, Castro-Gómez y Grosfoguel (2007), Bolivia no está al margen de reproducir esa frontera epistémica entre los saberes ancestrales y modernos, al igual que, el conocimiento occidental tiene el privilegio en este país al no poderlas transgredirlas. Como señalan los pensadores decoloniales:

- ✓ Un primer elemento que identificamos es que el conocimiento en la universidad marca una jerarquía y unos límites, marca la diferencia entre un tipo de saber y otros, existe una frontera epistémica que señala que ciertos cánones, ciertos saberes, ciertos contenidos no pueden ser transgredidos.
- ✓ Segundo, al colocar una frontera epistémica (conocimiento moderno y de los pueblos indígenas), la universidad se reconoce como el lugar privilegiado de la producción de conocimientos (conocimiento occidental).
- ✓ Tercero la universidad, aparece como productor de un solo tipo de conocimiento que conduce al progreso moral y material de la sociedad, pero también como el núcleo vigilante de esa legitimidad. (La universidad es el legitimador del conocimiento). Por lo tanto, la universidad es una institución que define las fronteras entre el conocimiento útil y lo inútil, el conocimiento legítimo e ilegítimo, científica y mítica (Castro-Gómez, Grosfoguel, 2007).

En ese sentido, es que la educación superior se convierte en una agencia de dominación perfecta, porque tiene garantizada la reproducción de una educación alienante. En términos de Maldonado (2007) podríamos señalar que en las universidades en Bolivia prevalecen formas de pensamiento que están en contra de la integración de los pueblos o la vigencia de las mismas, además, el saber que se produce en las universidades, no responden ni están al servicio del Estado y la sociedad. Más bien está al servicio del mercado.

El sociólogo francés Jean François Lyotard (1990), señala que en el sistema capitalista, las universidades están muy pegados a las exigencias del mercado global, lo que les coloca en una crisis de legitimación, por lo que la universidad deja de ser ya el lugar privilegiado para la producción de conocimientos (Ibídem). En Bolivia hay una dura observación desde diferentes campos a la educación superior y se coincide que el conocimiento impartido o los egresados,

no responden a las exigencias de las necesidades de un país, sino, más bien responde y se ajustan a un principio del capitalismo:

“La educación superior responde a la formación de las elites (...) hay universidades específicas, no sé, la UPB, la Católica, son universidades hechas para formar de una determinada manera a una parte de la sociedad en este caso, las élites (...) Existen instancias como San Andrés, que están para cumplir con la formación de una clase media y que cumplen en ese sentido su objetivo” (Alarcón, 2024).

Aquí podemos concluir que las universidades dejaron de ser parciales, en la reproducción de saber y la razón, en la producción del conocimiento para el bienestar de una sociedad, en la reflexión sobre sí mismo y para sí misma, es decir, hay una ausencia de la noción del sentido crítico. En este horizonte, la producción cultural, cosmovisión y conocimiento de los pueblos indígenas quedan totalmente marginadas e invisibilizadas por las universidades y la educación superior contemporánea. Hay una evidencia clara que los patrones de poder continúan marcando la diferencia en términos de educación. La profesora Sylvia Alarcón señala:

“El problema de siempre es que el conocimiento no es neutro, el conocimiento tiene un fondo político, responde a unas intencionalidades que casi nunca están claras para la gente” (Alarcón, 2024).

Desde este horizonte, la orientación de la educación superior está siendo dirigida a generar y garantizar mayor tasa de ganancia para el capital. En este panorama, el conocimiento, los paradigmas pedagógicos de los pueblos indígenas, aparecen siendo la única alternativa de conocimiento y de producción y reproducción para la vida, una alternativa antagónica al capital y de ruptura frente al colonialismo.

Entonces, construir una educación superior, alternativa, diferente y holística, pasa por la condición de definir el criterio y la apuesta por la producción y reproducción de las formas de vida. Es decir, la educación superior debe permitir elevar el nivel de abstracción en términos de conocimiento para mejorar la calidad de vida de los pueblos indígenas, en otras palabras, el profesional de un pueblo se embarca en el horizonte de su superación y vuelve a su comunidad a potenciar el modo de producción comunitario, equilibrado y en reciprocidad con la naturaleza y el hombre. Esta primera dimensión, la profesora de filosofía Sylvia Alarcón identifica como el primer indicador de una educación superior para los indígenas:

“En una educación superior en los pueblos indígenas pasa por la condición de pasar por el criterio de la reproducción de las formas de vida necesariamente. La reproducción, la mejora de las formas de vida. Es decir, eres alguien que sale de un pueblo y tiene volver a su pueblo, retornar a su pueblo, para potenciar, eso es una educación superior para los indígenas” (Alarcón, 2024)

En ese sentido, la educación superior vigente impartidas en las universidades públicas y privadas no están pensadas para los pueblos indígenas, por la ausencia total de saberes y conocimiento de los pueblos indígenas como parte de sus contenidos y currículo académico, al contrario están para la reproducción de una clases medias o de elite. Por consiguiente ¿Qué pasa con los que están en estas universidades? Donde se cree que asimilan un conocimiento, técnicas y metodologías para mejorar la producción o la reproducción de la calidad de vida de las comunidades. Alarcón (2024), es, enfática en señalar que solo se consigue separar al individuo de su identidad. Un tipo nuevo de escisión moderna:

“La educación superior para los pueblos indígenas en todo este ámbito es otra cosa, no tiene nada que ver, por eso voy a insistir, las universidades públicas y privadas están pensadas no para los pueblos indígenas, sino para la reproducción de clases medias. Ahora, si los pueblos indígenas lo que quieren es eso, si quieren desclasarse a sus hijos, es su decisión, pero de lo que tienen que estar conscientes, es siempre, de lo que están haciendo” (Alarcón, 2024).

Lo que es evidente aquí, es que Alarcón nos señala que hay que tener claridad sobre el tipo de educación superior, epistemologías o concepciones de vida, que conlleva como referencias las universidades, no solo eso, sino, tener en cuenta ¿La educación superior actual a qué concepción responde?, ¿Cuáles son los principios y valores que se imparten en la educación actual?, ¿Si, el título obtenido responde a mejorar a los pueblos? Aspectos que son muy poco claras para la mayoría de la sociedad:

“¿Por qué tiene un título?, porque el conocimiento actúa como capital, es una forma de capital. Ahora, cuando tú tienes un caso de los pueblos indígenas, su sentido no es la acumulación. No tiene que ver con la acumulación (...) Una licenciatura es una licenciatura, venga de la UNIBOL, la UMSA o venga de donde sea, pero, ¿lo que estás enfrentando es normal? Es un profesional que para empezar no debe empoderar sobre su propio pueblo, sobre su propia familia. No se desclase, no utilice su conocimiento como un elemento de diferenciación y ascenso social. Sino que sea capaz de promover justamente un potenciamiento social, económico, político a su pueblo. Esa es la diferencia y eso es lo que probablemente la gente no piensa” (Alarcón, 2024).

En la sociedad actual, según el sociólogo francés Pierre Bourdieu (2000), podemos interpretar que un título de una profesión, es como forma de capital cultural personificado¹⁹, una acumulación de conocimiento que sirven como

19 La formación de capital cultural se da mediante la educación familiar y personal, estos procesos implican un costo en tiempo y dedicación tanto para los hogares como para el individuo y este costo no se expresa necesariamente en dinero. La educación no es tiempo perdido y es la mejor herencia que los padres pueden dejarle a los hijos, porque perdura para el resto de la vida. Este capital cultural interiorizado, ligado al cuerpo, no puede ser transmitido mediante donación, herencia, compraventa o intercambio monetario, pero crea las posibilidades para acceder a diversos títulos educativos, incluyendo los universitarios. El título académico es un certificado de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional duradero y legalmente garantizado. El capital cultural combina el prestigio de la propiedad innata con los méritos de la adquisición, y puede ser objetivado físicamente, mediante bienes culturales como escritos, esculturas, instrumentos, etc. Estos, a su vez, pueden dar origen a la producción de capital económico y simbólico (Bourdieu, 2000).

medios para ser reconocido y apreciado, para producir y reproducir beneficios simbólicos y materiales, aspectos que generalmente permite la diferenciación y ascenso social, no así, a ser una respuesta para promover un beneficio para el común o mejoras de la comunidad.

Todo esto parece confirmar, una verdad relacionado a la educación superior y los pueblos indígenas. Cuando los pueblos indígenas demandan inclusión a la educación superior, acaso no están solicitando incluirse a la modernidad, a la clase media, a un proceso de desclasamiento, a la negación de su identidad y de sí mismo. Posiblemente esta es una profunda contradicción de los pueblos indígenas. Cuando la demanda debería dirigirse a la consolidación de una educación superior más auténtica e indígenas, para la reafirmación de la identidad, la producción de la vida y la visión holística de las naciones y pueblos indígenas:

“Son conscientes los padres, de lo que están haciendo mandando a sus hijos a lo que yo llamo a las moledoras de identidad. Yo creo que no son conscientes. Yo creo que lo que piensan es que sus hijos a pesar de todo, van a ser conscientes (...) van poder apoyarlos, van a respetarlos, van a quererlos. Lo que significa destruir una identidad, significa justamente negar ese origen. O sea, por eso hablamos de procesos de desclazamiento (...) la educación lo que hace es destruir las identidades y generar personas formadas para una lógica capitalista” (Alarcón, 2024).

Es decir, frente a este dilema es urgente pensar en una educación descolonizadora, tratar de rescatar esos imaginarios silenciados y oprimidos o como decía el sociólogo Grosfoguel (2007), ¡Sí, la descolonización trata más de rescatar que de inventar! Y en eso los pueblos indígenas tienes mucho que decir. Siguiendo en esta ruta de la descolonización, una vez al sociólogo puertorriqueño le preguntaron ¿si la descolonización implica la construcción de nuevos conceptos y novedosos, que sirvan para pensar el mundo hoy? Él respondió:

“No, el concepto de novedad es totalmente moderno y colonial. La descolonización no implica crear nuevos conceptos, no necesita de nuevos conceptos, ella implica meternos en otras genealogías de pensamiento, que no son nuevas, son viejísimas. El “mandar obedeciendo” o el “andar preguntando” por ejemplo, son viejísimos. ¡Tienen como 1000 años!, lo que ocurre es que desde esas cosmologías otras se resignifican elementos de la modernidad eurocentrada” (Montes y Busso, 2007).

En otras palabras Grosfoguel, indica volver a la epistemología ancestral, al significado de las identidades o poner en vigencia el conjunto de las categorías de los antepasados, a los conceptos y definiciones ancestrales, resignificarlas desde una visión holística o la cosmovisión de los pueblos indígenas. La pregunta es ¿las categorías ancestrales son nuevos para las 36 naciones o pueblos indígenas que quieren construir otra educación superior? La respuesta es ¡No! será nuevo para los que no conocen las cosmovisión de estos los pueblos indígenas que

tiene miles de años como concepción y práctica.

7.2. La pedagogía en statu quo

La pedagogía es un conjunto de saberes aplicados a la educación, considerada como un fenómeno social y humano. Se define como una ciencia psicosocial que estudia la educación con el objetivo de conocerla, analizarla y perfeccionarla, integrando disciplinas como la sociología, psicología, economía, y más. Su etimología proviene del griego “paidagogós”, que se refiere al arte o ciencia de enseñar.

La pedagogía y la educación están intrínsecamente relacionadas, ya que la pedagogía es la ciencia que estudia y analiza el fenómeno educativo. Mientras que la educación se refiere al proceso de enseñanza y aprendizaje, la pedagogía proporciona los principios, métodos y enfoques que guían este proceso. En esencia, la pedagogía actúa como el marco teórico y práctico que sustenta la práctica educativa.

La pedagogía se erige como la ciencia fundamental que integra teorías y prácticas educativas para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, adaptándose a la diversidad social y cultural de los individuos. Su carácter holístico y su asociación con otros campos del saber enriquecen su enfoque, permitiéndole abordar los desafíos contemporáneos con innovación y rigor científico.

En el siglo XXI, la pedagogía se enfrenta a la necesidad de adaptarse a un entorno educativo en constante cambio, donde la tecnología, la información son accesibles y abundantes, al igual que, superar los viejos prejuicios y estigmas sobre los conocimientos y saberes de las naciones y pueblos indígenas. Los docentes deben actuar como facilitadores del aprendizaje, promoviendo el pensamiento crítico y la colaboración entre disciplinas, en lugar de ser meros transmisores de información. Además, tienen el reto de romper las formulas y paradigmas pedagógicas neoliberales por otros que este más vinculadas con la relación directa con la producción, naturaleza y su medio ambiente, al igual que, enfatice la importancia de una educación inclusiva y contextualizada que responda a las demandas sociales, de igualdad de género, descolonización y despatriarcalización.

En este contexto, entenderemos a la pedagogía como un conjunto de prácticas de conducción variables y contradictorias, en contante cambio e interdependencia (Caruso, 2005). Este marco de análisis nos habilita a la comprensión de la pedagogía como un producto histórico, político y cultural (Disciplina y biopolítica en los andes proyecto).

En ese sentido, los eventos sociales y políticos en Bolivia en octubre de 2003 y diciembre de 2005 revelaron el agotamiento del modelo social de libre mercado establecido en los años ochenta, con ella también se ve el agotamiento

de la pedagogía de la república. Se inició un proceso de reformulación del “Estado colonial”, con el objetivo de cambiar no solo la estructura del poder estatal, sino también la configuración de la sociedad boliviana. Esto condujo al surgimiento del discurso actual de descolonización educativa, impulsado por la nueva Ley de educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”. La descolonización educativa coincidió con un cambio en el gobierno boliviano, introduciendo transformaciones en el sistema educativo que reflejan un programa más amplio de gobernanza social.

Se planteó por primera vez, en el papel del discurso pedagógico una conducción de subsanar los problemas históricos, la posibilidad de construir una pedagogía desde el horizonte de la plurinacionalidad, de la construcción de una sola Bolivia desde y con base en las naciones y pueblos indígenas, cuestionando el colonialismo y el patriarcalismo, la posibilidad del desmonte de poder colonial. Esta fue una forma de repensar modernamente la pedagogía en Bolivia. Sin embargo, en la actualidad, se destaca la falta de visibilidad de la pedagogía boliviana en el debate educativo actual.

Frente a este contexto nacional, es evidente, que se destacó una falta de visibilidad de la pedagogía boliviana intercultural en el debate educativo actual, reflejando su condición subordinada a intereses políticos. Esto muestra que en el país no existe voluntad de seguir avanzando, en la construcción de un nuevo ciudadano, un nuevo país y una nueva sociedad. Evidentemente se atraviesa una crisis en el horizonte de la pedagogía de la educación, el Congreso Nacional de Educación Plurinacional realizado en Tarija en las fechas 25 al 29 de noviembre de la presente gestión, así lo demostró. No logró colocar en agenda la discusión de temas centrales y estructurales, no discutió temas relevantes de la educación en relación con la realidad actual (pueblos indígenas, economía productiva, nuevas tecnologías y la superación del colonialismo), en general se centró en el conflicto de nivelación de carga horaria de entre maestros urbanos y rurales, incremento del presupuesto de la educación y cuestionamiento a la Ley 070, Avelino Siñani y Elizardo Pérez.

Es imperativo que la comunidad académica y las nuevas generaciones se comprometan con una regeneración constante del conocimiento pedagógico, fomentando un análisis crítico y reflexivo sobre las acciones educativas. Solo así, la Pedagogía podrá seguir siendo un faro que guíe el desarrollo integral de las personas, garantizando una educación de calidad y relevancia en todos los contextos.

7.3. La propuesta de CDIMA a la educación

La propuesta de CDIMA busca fortalecer los derechos de los PIOCs-afrodescendientes a la educación superior, basada en reflexiones de foros realizados en 2023 y 2024. Se recogió opiniones de representantes indígenas,

autoridades e instituciones, de las universidades: Universidad Indígena Boliviana Aymara Tupak Katari (UNIBOL TK), la Universidad Salesiana Boliviana (USB), Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), Universidad Técnica Privada Cosmos (UNITEPC) y Universidad Pública de El Alto (UPEA), además de autoridades subnacionales (alcaldes y concejales) y las organizaciones sociales.

La propuesta considera aspectos prácticos, teóricos y filosóficos, en línea con la Constitución y los objetivos educativos nacionales. Se busca descolonizar la educación superior y promover la inclusión plena de los PIOCs-afrodescendientes. Se sugiere implementar cambios en los sistemas educativos existentes, complementando con esta propuesta para hacer reformas estructurales inclusivas y acordes con los saberes indígenas.

Los foros realizados por la Asociación del Centro de Desarrollo Integral de la Mujer Aymara "Amuyt'a" (CDIMA), con la participación de distintas instituciones y autoridades. Destaca la importancia de la interculturalidad y el pluralismo en un Estado Plurinacional comunitario como Bolivia, reconociendo y reivindicando los derechos de los Pueblos Indígena Originario Campesino (PIOC). Se enfoca en mejorar la calidad de vida de mujeres y jóvenes indígenas y afrodescendientes a través de la formación profesional contextualizada.

Se enfatiza en la educación superior como intracultural, intercultural y plurilingüe, que busca recuperar conocimientos y saberes colectivos de los PIOC. La participación de jóvenes y mujeres indígenas en estudios superiores, como postgrados, se promueve como un derecho humano y universal, en concordancia con leyes nacionales e internacionales. Se subraya la importancia de preservar y transmitir las tradiciones y conocimientos de los pueblos indígenas para las futuras generaciones, de acuerdo con la declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

En los procesos de trabajo impulsados por CDIMA en los foros, se abordaron temas relevantes sobre la educación superior y la inclusión de los pueblos indígenas afrodescendientes. Se discutió la importancia de la inclusión de estos pueblos en la educación para el desarrollo social y tecnológico.

Las universidades hoy promueven procesos de blanqueamiento cultural que lleva a una pérdida de identidad. Por lo cual, se planteó la necesidad de que las universidades fomenten la comunidad y la producción de conocimiento en conjunto. Se criticó la lógica de la educación como capital para la acumulación y se cuestionó que esta orientación vaya en contra de los pueblos indígenas que busca hacer de la educación una herramienta de producción y de liberación.

Se resaltó la importancia de analizar políticamente la educación y se mencionó que la educación ha sido discriminatoria, particularmente para las mujeres indígenas. Se criticó que la educación superior sigue manteniendo contenidos

del Estado republicano en lugar de ser descolonizadora. Se enfatizó que se recupere la pedagogía de la escuela de Warisata, una educación liberadora que fomente el pensamiento crítico y la igualdad de condiciones para todos los bolivianos. Se propuso una educación intracultural, intercultural y plurilingüe que tome en cuenta las cosmovisiones indígenas. Se mencionó la necesidad de formar científicos rebeldes en las universidades, que utilicen el conocimiento de manera consciente y estratégica.

Se reveló la existencia de brechas entre el sistema educativo privado y público, resultando en una exclusión de la gran mayoría de la sociedad boliviana de la educación superior y de oportunidades laborales especializadas. Se criticó la exclusión de los indígenas de la formación intelectual y se destacó la importancia de romper prejuicios y promover la formación académica de todas las personas. Se reconoció la dificultad de descolonizar la educación debido a la influencia de la colonización en la sociedad actual. En resumen, se discutió la necesidad de una educación superior inclusiva, descolonizadora y liberadora que promueva la igualdad de oportunidades para todos los bolivianos.

En ese sentido, la propuesta trabajada por CDIMA que se llevó al Congreso Plurinacional de Educación 2024 fue la siguiente:

Propuesta 1.

Proponemos que las universidades deben convertirse en casa de conocimiento descolonizador y despartriarcalizador, establecer criterios de demarcación, quiebre y distancia de las practicas académicas que instituyen la superioridad epistémicas de los conocimientos que produce ideológicas y símbolos –disfrazados de científicidad y academicidad– con los que desprecia los saberes producidos por los PIOCs., por ser carentes de científicidad, objetividad y universalidad.

Propuesta 2.

El racismo epistemológico debe ser eliminado de las universidades para dejar de seguir reproduciendo la división y la jerarquización de la educación superior (licenciatura y técnico) que son formas de subordinación epitémica, que subalterniza un tipo de conocimiento y merito, por un lado, y permite la continuidad hegemónica de la dominación del capital, por el otro lado.

Propuesta 3.

Planteamos una revolución epistémica y académica en las universidades, recuperando el modelo de la pedagogía de la escuela de Warisata, un proceso de formación educativa socio-comunitario que plantea una educación descolonizadora comunitaria, productiva, intracultural,

intercultural y plurilingüe. Una educación no solo de formación académica, sino que sitúa al estudiante en una realidad socio-económica, la problematiza, teoriza y ofrece soluciones. Así mismo, impulsa el cambio social y transformación de la realidad, a partir de la equidad de género (Chacha-warmi), la inclusión y ausencia del patriarcalismo.

Propuesta 4.

Proponemos una universidad que articule y recupere el conjunto de saberes y prácticas de las 36 nacionalidades y que construya la interculturalidad desde las diversas cosmovisiones, epistemologías y lenguas de los PIOCs., a partir de investigaciones y las distintas modalidades de defensa para la obtención de títulos.

Propuesta 5.

Desde la visión de la interculturalidad de los pueblos indígenas y afrodescendientes, se plantea la construcción de una educación superior y un proyecto epistémico que este estrictamente orientado a la descolonización y la despatriarcalización, desmonte de los arquetipos eurocéntricos y falocéntricos de/en las universidades.

Propuesta 6.

Proponemos la realización de una ley de universidades con orientación a la vida mediante la incorporación de los conocimientos y la filosofía de los PIOCs., como función rectora en la educación intercultural, intracultural y pluricultural. Que regule el funcionamiento de las universidades y promueva a las casas de estudio como vectores orientadores de la sociedad y el Estado, igualmente, promueva la calidad académica, investigación intercultural, la descolonización del conocimiento y la educación superior.

Estas propuestas, en realidad está dirigida de manera crítica al tema de fondo en tema de educación del país, pero también, a la disputa por el sentido histórico de los pueblos que revela una lucha incesante entre narrativas hegemónicas y la revalorización de los saberes de los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes.

Estas propuestas no solo cuestionan el pasado, sino que se convierte en un vehículo para transformar el presente y el futuro. La educación superior, en su mayoría, perpetúa una epistemología colonial que invisibiliza las contribuciones de las naciones y pueblos indígenas, lo que exige una crítica profunda y un compromiso por parte de las instituciones académicas. Es imperativo reconocer y rescatar los conocimientos ancestrales, como un paso fundamental hacia la justicia histórica, la equidad cultural y la sostenibilidad del diálogo entre humanos y naturaleza.

La educación superior en Bolivia y América Latina enfrenta un dilema crítico: mientras se presentan alternativas comunitarias y liberadoras, muchas universidades, atrapadas en un modelo epistémico moderno/colonial, ignoran y desprecian los conocimientos ancestrales de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Este fenómeno no solo perpetúa una jerarquización y exclusión de saberes, sino que también impone una identidad moderna que desdibuja las riquezas culturales propias. La resistencia a integrar los saberes, conocimientos y cosmovisión de los pueblos indígenas en el currículo académico actual evidencia una frontera epistémica que confiere a las universidades tradicionales un rol hegemónico como legitimadora del conocimiento.

La “crisis” actual de las universidades revela una profunda desconexión entre el conocimiento académico y los saberes ancestrales de los pueblos indígenas, evidenciando una clara subordinación al capital. A medida que las instituciones educativas se alinean con las demandas del mercado global, su papel como centros de producción crítica y de reflexión se erosiona, marginando las cosmovisiones y epistemologías que promueven una relación armónica entre el ser humano y la naturaleza. En este contexto, es crucial reconocer y valorar la riqueza del conocimiento de los PIOCs, que ofrece alternativas significativas frente a un sistema educativo fragmentado y mercantilizado. La integración de estos saberes no solo enriquecería la academia, sino que también serviría como un potente antídoto contra el colonialismo y la explotación capitalista.

Para transformar este panorama, la propuesta de CDIMA alude a que las instituciones educativas revisen sus enfoques, reconociendo y validando la pluralidad de saberes y experiencias, promoviendo así una educación que realmente empodere a todos los pueblos. Solo a través de este reconocimiento podremos aspirar a una verdadera liberación educativa que respete y celebre la diversidad cultural.

CONCLUSIONES

La estructura del poder colonial, caracterizada por la colonialidad, el eurocentrismo y la jerarquización racial, ha dejado una huella profunda y perversa en el ámbito educativo y social. A través de la imposición de un modelo de conocimiento y una visión de la humanidad que privilegian la experiencia europea-estadounidense, se ha perpetuado un sistema que niega la diversidad cultural y el potencial de las comunidades no occidentales. En este marco de dominación no solo deshumaniza a aquellos que se sitúan fuera del arquetipo eurocéntrico, sino que también limita las posibilidades educativas, restringiendo el acceso a una formación integral que respete y valide las distintas cosmovisiones.

La historia de Bolivia es un profundo testimonio de la pervivencia de las dinámicas coloniales que, a pesar de los avances hacia la modernidad y la inclusión, aún persisten en la actualidad. El desprecio hacia los pueblos

indígenas, fundamentado en estructuras de poder que glorifican el darwinismo social, ha perpetuado una jerarquía que margina y deshumaniza a las comunidades originarias, especialmente a las mujeres. La violencia ejercida en diversas formas, desde la explotación hasta la desvalorización de sus papeles en la sociedad, subraya la necesidad urgente de reexaminar y redefinir las narrativas históricas que configuran nuestro presente. En este contexto, es imperativo no solo reconocer las luchas y resistencias de las mujeres indígenas, sino también cuestionar y dismantelar las estructuras que siguen reproduciendo la violencia y la desigualdad. Solo así podremos avanzar hacia una sociedad más equitativa, donde el respeto por la diversidad y la dignidad de todos sus miembros prevalezca, y donde la historia no se repita, sino que se transforme en una narrativa de inclusión y justicia social.

La educación colonial en Bolivia ha funcionado como un vehículo de dominación y exclusión, perpetuando sistemas de jerarquía racial, patriarcado y eurocentrismo que han limitado el acceso equitativo al conocimiento, especialmente para las mujeres indígenas. A lo largo de la historia, el Estado ha implementado políticas educativas que, aunque han buscado la democratización de la educación, han reforzado estructuras de poder colonial, excluyendo a las mayorías indígenas y feminizando la pobreza.

La reciente Ley de Educación N° 070 señala un intento significativo de descolonizar el sistema educativo al reconocer la rica diversidad cultural del país y promover una educación inclusiva y intercultural. Sin embargo, persisten retos cruciales en su implementación, tales como la capacitación docente y la integración auténtica de saberes indígenas. Urge, por tanto, un compromiso firme del Estado y de la sociedad en su conjunto para transformar el sistema educativo en un espacio verdaderamente equitativo, donde todas las voces sean escuchadas y todas las identidades valoradas, propiciando así un genuino diálogo intercultural que enriquezca la nación boliviana y asegure que el derecho a la educación sea un derecho universal y real para todos.

La experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata resalta cómo la educación puede ser un vehículo de resistencia y reivindicación cultural, integrando conocimientos ancestrales y una perspectiva comunitaria en su enfoque pedagógico. En un contexto contemporáneo, las Universidades Indígenas de Bolivia buscan recuperar y valorizar estos principios, enfrentando el desafío de sostener una educación que no solo se adapte a las realidades locales, sino que también impulse la descolonización y el empoderamiento de las comunidades indígenas.

La situación de las mujeres, en particular de las mujeres indígenas, revela una lucha profunda y multidimensional contra la opresión patriarcal y neoliberal que ha marcado su historia y continúa afectando su realidad actual. A pesar de los avances legislativos y sociales, las estructuras de dominación siguen arraigadas, perpetuando la desigualdad en diversos ámbitos, incluyendo la

educación y el trabajo. La implementación efectiva de los derechos consagrados en la Constitución es vital para cambiar esta narrativa y permitir que las mujeres sean reconocidas no solo como sujetos de derecho, sino como agentes de transformación en sus comunidades.

El principio chacha-warmi, que valora la complementariedad y el respeto mutuo, debe ser incorporado en la educación y en la vida social, promoviendo una visión equitativa que trascienda los límites impuestos por el patriarcado. El reto es enorme, pero la resistencia y la resiliencia de las mujeres indígenas ofrecen un potencial transformador que puede redefinir su papel en la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Es imperativo que tanto las políticas públicas como la sociedad civil colaboren para erradicar la injusticia de género y garantizar que las voces de las mujeres sean escuchadas y valoradas en todos los espacios. La emancipación y el empoderamiento de las mujeres son esenciales no solo para su bienestar individual, sino para el progreso colectivo de la humanidad en su conjunto.

Profundizar la democracia dentro del contexto educativo de Bolivia implica reconocer y confrontar las contradicciones históricas que han subyugado a los pueblos indígenas y sus conocimientos. La Constitución Política del Estado y la Ley 070 representan avances significativos, pero su implementación enfrenta serias limitaciones debido a un status quo que perpetúa la discriminación y la marginación. La educación debe transformarse en una herramienta de liberación y empoderamiento, que no sólo respete, sino que integre las cosmovisiones ancestrales y los saberes indígenas.

Las instituciones educativas, especialmente las universidades, deben replantear su rol y comprometerse a validar y promover las identidades culturales, así como los conocimientos tradicionales. La inclusión de la perspectiva intercultural y la construcción de un currículo que refleje la rica diversidad cultural del país son esenciales para avanzar hacia un modelo educativo verdaderamente plurinacional. Este desafío no sólo reside en la esfera política, sino que exige una reconfiguración del conocimiento y la promoción de un diálogo de saberes que reconozca la igualdad y dignidad de todos los pueblos.

La pedagogía en Bolivia se encuentra en una encrucijada crítica, donde la descolonización educativa y la inclusión de saberes ancestrales de los pueblos indígenas y afrodescendientes son esenciales para transformar el panorama educativo. Las propuestas de CDIMA ofrecen un camino hacia una educación superior que no solo respete, sino que valore y potencie las diversas cosmovisiones y epistemologías, desafiando el legado colonial que ha predominado en nuestras instituciones.

La falta de visibilidad y la integración de la pedagogía boliviana intercultural en el debate educativo actual son indicativas de una necesidad urgente de

renovación y revalorización del conocimiento. Es imperativo que la comunidad académica y las nuevas generaciones se comprometan a construir un futuro educativo inclusivo, donde la diversidad cultural se convierta en la base para un desarrollo social equitativo y sostenible.

La educación, lejos de ser un mero instrumento de transmisión de información, debe ser vista como un medio liberador que empodere a todos los ciudadanos, garantizando así una Bolivia más justa y plural. La lucha por una pedagogía que respete y celebre nuestras identidades culturales es un llamado a la acción imperativo, un desafío que debemos asumir colectivamente para construir un futuro en armonía y equidad.

Para transformar este legado de exclusión y marginación, es esencial un esfuerzo consciente por parte de académicos, educadores y responsables políticos para decolonizar el saber y promover una educación inclusiva, que valore la diversidad y potencie el diálogo intercultural. Solo así podremos avanzar hacia un futuro en el que el conocimiento sea verdaderamente libre y accesible para todos, sin distinción de género, color de piel, religión o contexto cultural.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcón, Sylvia. (2012). *Comunidad, ética y educación*. Estudio teórico sobre la comunidad y la ética aymara-quechuas en proyección al nuevo modelo educativo boliviano. Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello. La Paz, Bolivia, 2012.
- Alarcón, Sofia. (2005). *Formación docente en Warisata*. El constructivismo y el papelógrafo. La Paz: Plural Editores.
- Barbosa, Yezid Soler. (s/f). *El capital económico, cultural y social de las asociaciones profesionales. Economista*. Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá.
- Boordieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales. España: Desclée de Brouwer*.
- Bourdieu, P. y Passeron J. C. (1970). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia, Barcelona. (1970) 1998.
- Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón. (2007). *Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes*. En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: IESCO/Pensar/Siglo del Hombre Editores, 2007.
- Choque, Roberto. (1996). *La escuela indígena: La Paz (1905-1938)*. En Taller de Historia Oral Andina, THOA, Educación indígena: ¿Ciudadanía o colonización? (pp. 19-40). La Paz: Secretaría Nacional de Educación.
- CEB. (1995). *Consagrada en la reforma educativa de 1955*. Código de la Educación Boliviana, (CEB).
- Césaire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Akal Ediciones. Recuperado de http://www.alca-seltzer.org/descolonizacion/cesaire_libro_discurso_sobre_colonialismo.pdf

- Claros, Luis. (2022). *Pensar la descolonización, imaginarios y aporías*. Edit - Inti. Bolivia.
- (2021). *Refracciones del Estado boliviano*. Plural editores. CIDES-UMSA. La Paz - Bolivia.
- (2011). *Colonialidad y violencias cognitivas. Ensayos político-epistemológicos*. Editorial: Muela del Diablo. La Paz - Bolivia.
- Donoso, valentina. (2013). *Pensamiento decolonial en Walter Mignolo: América Latina: ¿transformación de la geopolítica del conocimiento?* Universidad de ARCIS. Chile.
- Dussel, Enrique. (1980). *La Pedagogía de la Latinoamericana*. Editorial Nueva América. Bogotá Colombia
- Gustafson, Bret. (2008). *La educación y el resurgimiento indígena en Bolivia: desafíos al proyecto de "descolonización" en Moraña*. Mabel (ed.). 185 Cultura y cambio social en América Latina, Iberoamericana -Vervuert, Madrid.
- Grosfoguel, Ramón. (2007). *La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global*. CELA, Centro de Estudios Latinoamericanos Justo Arosemena.
- (2006). *Colonialidad del Poder y Perspectivas Alternativas Latinoamericanas*. Presentado en el "Coloquio Latinoamericano de Educación Rural. Universidad Pedagógica Nacional, Centro Regional Valle de Tenza, Sutatenza, Boyacá, Colombia (21 de septiembre de 2006).
- Freire, Paulo. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México D. C: Siglo XXI.
- (1992). *Pedagogía de la Esperanza, un Encuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Editores Siglo XXI.
- Maldonado, Nelson. (2007). *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*.
- (2005). *Pensamiento crítico desde la sub-alteridad: los estudios étnicos como ciencias descoloniales o hacia la transformación de las humanidades y las ciencias sociales en el siglo veintiuno*. Puerto Rico. Estudios Étnicos y Afro-Orientales en la Universidad

- Federal de Bahia, Brasil el 26 de agosto del 2005.
- Mignolo, Walter. (2000). *Historias locales/Diseños globales. Ensayos sobre la colonialidad de Poder, saberes*. Princeton: Princeton University Press.
- (1995). *El lado más oscuro del Renacimiento: alfabetización, territorialidad y colonización*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Montes, Angélica y Busso, Hugo. (2007) *Entrevista a Ramón Grosfoguel*. Polis En línea], 18 | 2007, Publicado el 23 julio 2012, consultado el 21 octubre 2024. URL: <http://journals.openedition.org/polis/4040>
- Mejía, Yvette. (2018). *Warisata: La Época de Oro de la educación indígena*. PUKARA Cultura sociedad y política de los pueblos originarios. Periódico Mensual Febrero 2018 Qollasuyu Bolivia Año 12 Número 138. Pp. 7,8,9,10. <http://www.periodicopukara.com/archivos/pukara-138.pdf>
- Pérez, Elizardo. (2015). *Warisata la escuela-Ayllu*. La Paz: Ministerio de Educación.
- Patzi, Felix. (2006). *Etnofagia estatal, modernas formas de violencia simbólica (Análisis de la Reforma educativa en Bolivia)*. Segunda edición. Ministerio de educación y cultura.
- Quijano, Aníbal. (2014). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. CLACSO Buenos Aires - Argentina.
- (2009). *Colonialidad del poder y clasificación social*. En: Ramón Grosfoguel y José Romero. Pensar decolonial. (2009). Caracas: Fondo Editorial La Urbana.
- (2007). *Colonialidad del poder y clasificación social*. En: El giro decolonial. Argentina: Siglo del hombre.
- (2000). *Colonialidad del poder, etnocentrismo y América Latina*. En Nepantla. 1(3): 533-580.
- (1993). *Raza, Etnia y Nación en Mariátegui: Cuestiones abiertas*. En Rolando Forges, ed. "José Carlos Mariátegui

- y Europa: el otro aspecto del Descubrimiento. 167-187". Lima, Perú: empres editora Amauta S.A.
- (1991). *Colonialidad y Modernidad/Racionalidad*. Perú Indígena. 29: 11-21.
- Robertson, Sierra y Margarita Teresa. (1993). *El Método Etnográfico en la Investigación Educativa*. México. Universidad de Guadalajara.
- Romero, José,. (2018). *La Invención de la Exclusión, Individuo, Desarrollo e Inclusión*. Fundación Editorial El perro y la rana. Centro Simón Bolívar, Torre Norte, piso 21, El Silencio. Caracas – Venezuela.
- Rolland, Denis y Chassin, Joëlle. (2007). *Pour comprendre la Bolivie d'Evo Morales*. L'Harmattan, Paris.
- Torrez, Marco. (2018). *Situación de los postgrados en Bolivia*. Universidad Autónoma Gabriel René Moreno. Revista Cambio Universitario. Vol. 3, No. 1, enero de 2018.
- Saaresranta, Tiina. (2011). *Educación indígena originaria campesina: Perspectivas de la educación intracultural*. Fundación PIEB, La Paz.
- Soria, V. (1996). *Los caciques apoderados y la lucha por la escuela (1900-1952)*. En Taller de Historia Oral Andina, THOA, Educación indígena: ¿Ciudadanía o colonización? (pp. 19-40). La Paz: Secretaría Nacional de Educación.
- Spivak, Gayatri. (1988). *En otros mundos: ensayos sobre política cultural*. Nueva York: Routledge, Kegan and Paul.
- Viedma, María. (2015). *Warisata: Una Genealogía de la Educación desde el Suma Qamaña*. UBA/CCC. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Vilchis Cedillo, Arturo. (2014). *La Escuela–Ayllu de Warisata, Bolivia y sus relaciones con México*. Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México. De Raíz Diversa. Revista Especializada en Estudios Latinoamericanos (Vol. 1 no. 1 abr-sep 2014).
- Vargas Condori, J. (2007). *El pensamiento filosófico educativo productivo de*

la Escuela-Ayllu de Warisata. Tesis de Maestría en Educación Superior por la Universidad Mayor de San Andrés, La Paz.

Vicepresidencia del Estado Plurinacional. (2016). *Condición de la mujer: dela condena a la emancipación*. La Paz Bolivia

Wallerstein, Immanuel. (1974). *El sistema mundial moderno*. Nueva York: Academic Press.

Zavaleta, René. (2008). *Antología, René Zavaleta*. Plural La Paz Bolivia.

Zavaleta, René. (1980). *Lo nacional popular en Bolivia*. Plural La Paz Bolivia.

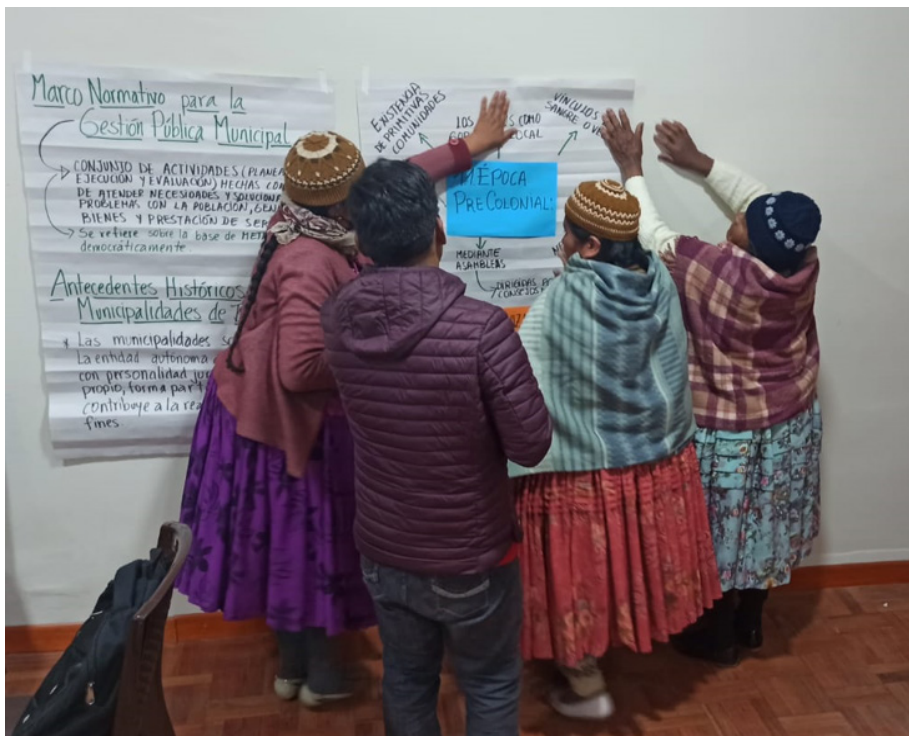
Entrevistas

- Dra. Silvy de Alarcón. Directora de Filosofía UMSA y docente de sociología, filosofía, comunicación social y de postgrados de la UMSA.
- Lic. Mario Palabra, director de Postgrado UNIBOL TK.
- M.Sc. Giovanni Samanamud Ávila. Director Ejecutivo del Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa - Ministerio de Educación.
- Lic. Rubén Gutiérrez. Responsable de Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa - Ministerio de Educación.

Hemeroteca

La Razón, La Paz, 12 de abril 1939. Acta de Fundación de la Escuela de Huarizata, (1931); La Paz, 2 de agosto. "Ayer arribó a esta ciudad la Dlg. de maestros mejicanos" (1939).

Link: <https://es.wikipedia.org/wiki/Desclasamiento>.



“Pensar, la descolonización y desde las costumbres ancestrales hacer una educación superior”.



**DIRECCIÓN: ASOCIACIÓN DEL CENTRO DE
DESARROLLO INTEGRAL DE LA MUJER AYMARA
"AMUYT'A" - CDIMA**

El Alto - Zona Villa Primavera, Av. José Ballivián N°4025

Telf.: (591) (2) 2834640

Correo electrónico: cdimaboliviaong@gmail.com

Página web: cdimabolivia.org.bo

EL ALTO, LA PAZ - BOLIVIA