

Apuntes, reflexiones y prácticas de la interculturalidad en las universidades indígenas de Bolivia 2008-2023.

Autor: Giacomo Finzi, Louvain La Neuve (Bélgica), Université Catholique de Louvain-Universidad Nacional de Colombia correo institucional: giacomo.finzi@uclouvain.be
giacomo.finzi@unal.edu.co;

Palabras claves: Interculturalidad, plurinacionalidad, educación superior intercultural indígena, decolonial, Movimiento al Socialismo.

“La decolonización como proyecto es un quehacer epistémico tanto como expresamente político. A nivel político el giro de-colonial requiere observar cuidadosamente las acciones del condenado, en el proceso de convertirse en agente político. El condenado, o damné, distinto del pueblo de la nación, del proletariado e, inclusive, de la llamada multitud, confronta como enemigo no sólo a los excesos del Estado-nación moderno, al capitalismo, o al Imperio, sino más exactamente al paradigma de la guerra o a la modernidad/colonialidad misma.” (Maldonado 2007, p.162)

1. Introducción

El presente capítulo es el resultado de un avance teórico de la tesis doctoral “Interculturalidad crítica y sujetos políticos decoloniales: un análisis del potencial decolonial de las políticas de educación superior bajo los gobiernos alternativos de Bolivia y Ecuador, 2005-2017”, en un programa de cotutela entre la Universidad Nacional de Colombia y la Université Catholique de Louvain. A la par, representa un esfuerzo analítico preliminar, a partir de un intercambio realizado entre julio y agosto de 2023 en Bolivia, con representantes de autoridades, docentes y estudiantes de dos de las tres universidades indígenas creadas bajo los gobiernos del Movimiento al Socialismo Instrumento Político para la Soberanía de los Pueblos (M.A.S.-I.P.S.P.)

Para ello, el documento tiene como intencionalidad situar la discusión sobre los proyectos de educación superior intercultural en Bolivia, principalmente a la luz de los avances, retos y dificultades a lo largo de los gobiernos del M.A.S.-I.P.S.P., entre 2008 y 2023.

En un primer momento, se situará el debate teórico, político y epistémico que ha llevado a la conformación de un estado plurinacional e intercultural, en que la educación superior intercultural y comunitaria constituye un elemento fundamental para los gobiernos del Proceso de Cambio (2005-2023).

En segundo lugar, se aterrizará la discusión sobre la interculturalidad en Bolivia y particularmente como ésta se inscribe en proceso de reforma encaminado por los gobiernos del M.A.S.-I.P.S.P. Esta sección se centrará especialmente en los elementos de Constitución Política del Estado 2009, el Decreto Supremo N. 29.664, de 2 de agosto de 2008 y, finalmente, la Ley “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, la Ley N.070 del 20 de diciembre de 2010 que reforma el sistema de educación de Bolivia.

Finalmente, se socializarán algunos elementos prácticos e insumos sobre las prácticas interculturales, surgidos a partir de los diálogos al interior de las universidades indígenas interculturales en Bolivia, a quince años de su creación.

2. Luchas epistémicas y planteamientos para la construcción de la educación intercultural indígena en Abya Yala

Desde la década de los '70 y '80 del Siglo XX, la globalización neoliberal se ha impuesto en Abya Yala y, más en general, a nivel global, contribuyendo a una transformación en la esfera política, económica, social y cultural. Los sistemas de educación superior de cada país fueron entre las víctimas sacrificiales privilegiadas de la transformación neoliberal, con diferentes grados y matices. En términos generales, ha significado la exacerbación de las asimetrías, la aceleración del proceso de privatización, el crecimiento de la desigualdad entre los sistemas de educación superior entre el Norte global y el Sur global, entre el sistema de educación superior público y privado, el favorecimiento de nuevas y viejas prácticas de dependencia epistémica que orientan la producción y socialización del conocimiento.

Asimismo, la educación superior, ha sido terreno fértil de las luchas reivindicativas de los movimientos sociales, tanto desde las comunidades urbanas, así como desde los pueblos y nacionalidades indígenas, comunidades afrodescendientes y campesinas, llegando a ser uno de los motores de las prácticas anti-sistémicas de Abya Yala.

Asimismo, en estas décadas, las luchas estudiantiles coincidieron con el mayor protagonismo de las comunidades indígenas y afrodescendientes en las luchas sociales de Abya Yala, lo cual terminó abigarrando las diferentes formas de lucha, así como planteando horizontes comunes para la transformación social. La “indigenización de las ciencias sociales” (Peet & Hartwick, 2009), implicaba más que un solo ajuste en los métodos y una re-conceptualización de conceptos que encajaran con los problemas y contextos no-Occidentales.

En buena medida, todo ello requería un nuevo lenguaje y una nueva gramática política, a partir de la herencia de las luchas por la tierra, la defensa del territorio, la construcción del autogobierno, la autonomía y las reivindicaciones culturales. Este proceso se complementaba y se alimentaba de la ‘indigenización de las luchas sociales’, pues la emergencia de múltiples sujetos políticos a partir de las reivindicaciones de identidad, cultural, las disputas por la tierra y, sucesivamente, por el territorio, a partir de la diferencia étnica, habían marcado un importante giro para Abya Yala, aunque no exclusivamente en ella.

En efecto, se consideran que fueron múltiples los *ecos* de las grandes movilizaciones indígenas en otras latitudes, y no solamente del Sur global: el grito de liberación, los levantamientos de los pueblos y nacionalidades indígenas inspiraron nuevas prácticas movilizadoras que trascendieron las fronteras de Abya Yala, concretándose también en formas de acción colectiva en varios países del Norte global Europa, Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda, pero también en los demás países del Sur global, en África y Asia: es el surgimiento de una multitud que desafía al imperio (Hardt, Negri, 2000, 2004).

Es así que Abya Yala ha representado una fuente de inspiración para los movimientos sociales a nivel global, desde el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994, las guerras del Agua y del Gas en Bolivia, los levantamientos de los pueblos indígenas del Ecuador en las décadas de los '90 y 2000, las huelgas de

hambre de los prisioneros políticos mapuche en la Araucanía, las mingas, los paros agrarios y las movilizaciones indígenas, afrodescendientes, campesinas de Colombia.

Estas movilizaciones constituían, en buena parte, un ciclo de luchas anti-sistémicas contrarias a la expansión global del neoliberalismo, planteando no solamente alternativas económicas y políticas y sociales, sino también epistémicas (o en las palabras de Walsh, el insurgir), en que emergían los saberes y las prácticas de las comunidades y pueblos indígenas como alternativas al sistema hegemónico. Lo cual, también tuvo implicaciones en el pensamiento crítico latinoamericano e impuso una reformulación epistemológica del saber filosófico (Fornet Betancourt, 2003) y en las prácticas académicas.

Por ello, el planteamiento de una interculturalización de la educación superior responde a una lucha epistémica y política que, principalmente, pueblos y nacionalidades indígenas, comunidades afrodescendientes y campesinas habían venido construyendo por décadas y, por otro lado, reivindicando una transformación del Estado-Nación.

Es preciso remarcar que dicho proceso ha sido acompañado y se ha desarrollado mientras se consolidaban las luchas anti-coloniales y decoloniales de los pueblos y nacionalidades indígenas de Abya Yala, lo cual agudizaba una ruptura epistémica y metodológica (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007) con los discursos y las prácticas hegemónicas eurocentradas (Dussel, 1994, Lander 2000), que permean la misma concepción de la educación, desde sus fines misionales hasta las prácticas pedagógicas, las metodologías de la enseñanza.

A la par, en estas mismas décadas, los movimientos y las comunidades indígenas y afrodescendientes, los sectores populares rurales y urbanos en resistencia confrontaron abiertamente al neoliberalismo. Entre estas disputas y los levantamientos, que en las palabras del histórico líder indígena Luís Macas, fundador de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, también fueron luchas epistémicas, el sistema de la educación era uno de los aspectos centrales: la construcción de una educación intercultural, frente a décadas de experiencias de autogestión y en búsqueda de autonomía, entraron a conformar los principios de las apuestas para la educación comunitaria y popular (Entrevista Macas, 2017).

En un segundo momento el proceso fue confrontacional con el Estado-Nación, con un potencial transformador desde abajo, que apuntaba a una nueva construcción del Estado y a la necesidad de construir una nueva relación con el mismo. En un tercer momento surgió el intento de institucionalización y normativización de su relación con el Estado-Nación, en una fase de articulación de los movimientos indígenas con el aparato estatal y los consecuentes problemas, tanto para el Estado, así como para las organizaciones sociales.

Entre los principales elementos de denegación, había la persistencia de la colonialidad del saber (Lander, 2000) y principalmente el encubrimiento epistémico (Dussel, 1994, Grosfoguel, 2013), así como la negación sistemática de los conocimientos ancestrales, en un sistema que, básicamente, seguía los planteamientos eurocéntricos y positivistas de la modernidad/colonialidad. Es por ello que los saberes comunitarios no entraban en los sistemas de educación superior hegemónicos, pues dominaba un esquema de producción y reproducción del conocimiento, bajo el esquema de la modernidad occidental, con

pretensiones de racionalidad, objetividad, neutralidad y universalidad del conocimiento científico (Higuera Girón, 2009, p.77).

Ello implicaba el desprestigio y la deslegitimación de los conocimientos otros que, por ende, cuando entraban en el debate académico terminaban por no ser reconocidos como saberes, sino a prácticas empíricas. A la par, en el proceso de inferiorización se tendía a prácticas *folklorizantes* de lo indígena. Lo cual corresponde a lo que se ha definido anteriormente como violencias epistémicas que, en las palabras de Ramón Grosfoguel, incluiría la perpetuación del racismo y sexismo epistémico (Grosfoguel, 2013), como patrones epistemológicos de las universidades occidentalizadas. Es por efecto de este proceso que el sistema educativo hegemónico define *cuáles* son los saberes y *cuáles* no, relegando los segundos a una marginación. La colonialidad del saber, también jerarquiza los conocimientos y los saberes, determinando aquellos que son útiles al sistema y aquellos inútiles, casi siempre inferiorizados y encubiertos.

Desde los pueblos y nacionalidades indígenas había una reivindicación para pensar más allá de la episteme de la modernidad occidental (Escobar, p.49, 2019), construyendo y articulando un dialogo de saberes ancestrales con los principios y fundamentos de la modernidad: es así que se empieza a pensar en *otra* modernidad, que no corresponde a su negación. En la recuperación de los saberes y de las practicas ancestrales, es una cuestión de reapropiación de lo que ha sido expropiado, despojado y encubierto, a través de unas prácticas biopolíticas que involucran la autonomía en cada aspecto decisional y organizacional de la vida. De manera que, se mantiene constantemente la lucha contra el poder constituido, lo cual transforma las prácticas del contrapoder en prácticas permanentemente constituyentes (Sieyès, 1973), buscando combinaciones y alternancia entre formas antagónicas y conflictivas con negociaciones y mediaciones.

Todo ello corresponde a los procesos que Catherine Walsh define como las prácticas pedagógicas de resistir, (re)existir y (re)vivir (Walsh 2013) que caracterizan los pueblos y nacionalidades indígenas, que se producen de igual manera que desde los pueblos afrodescendientes y las comunidades campesinas. La dialéctica resistir/insurgir planteada por Walsh lleva, de esta manera, a una consideración sobre la nueva significación del término insurgencia, que rompe con las definiciones y concepciones de insurgentes e insurreccionales pertenecientes a la gramática y al lenguaje del marxismo-leninismo, maoísmo o el foquismo guevariano de las principales guerrillas latinoamericanas.

Una de las principales prácticas políticas y ancestrales que se se reconoce como práctica política estructurante es el 'levantamiento', entendido desde una lógica insurreccional de masa (Prada, 2011 y entrevista Saltos 2017) y, a la par, como una práctica de recuperación epistémica. El levantamiento popular es asumido como práctica constituyente de los movimientos indígenas, campesinos, pero también desde las organizaciones sociales urbanas, cuales las centrales unitarias de los trabajadores, los movimientos estudiantiles y, en las últimas décadas las plataformas feministas y las disidencias sexuales.

En la experiencia de Ecuador y Bolivia, para construir estos nuevos planteamientos, sobre todo entre las fuerzas sociales alternativas de izquierda, pesaron también el fracaso y la

frustración de las alianzas electorales entre las fuerzas progresistas que habían tenido el paradójico efecto opuesto de dispersar fuerzas y dividir, en lugar de constituir un frente amplio del movimiento popular. Además, la línea insurreccional de masa entraba como nueva alternativa, frente a las breves y limitadas experiencias insurgentes de la década de los '80 (Entrevista Saltos, 2017) que habían surgido en algunos países sobre el modelo de otras realidades latinoamericanas¹; una vía y un camino diferentes de la insurrección de masas, dado que en el Ecuador y Bolivia contemporáneo no existían las condiciones históricas, políticas y sociales (las 'condiciones objetivas' a que se refiere la misma teoría marxista) ni una tradición de cultura política para la afirmación de una estrategia guerrillera prolongada como en los países vecinos: Colombia y Perú (Entrevista Sierra, 2022).

De manera que, abren una concepción nueva, polisémica y multi-dimensional de la insurgencia:

Hoy la apuesta de sembrar es fundamento central de las insurgencias, resistencias y re-existencias de muchos pueblos, comunidades y colectividades enfrentando, desde y con lxs de abajo, la violencia, el desmembramiento, el despojo, la desterritorialización y la destrucción relacionadas con la acumulación del capital global y su lógica y sistema de guerra-muerte, desarrollista, occidentalizante y modernizante, y patriarcal-moderno/colonial. (Walsh, 2013, p.40)

La insurgencia epistémica define también una ruptura desde la teoría-praxis de los cánones de pensamiento y prácticas occidentales. En este sentido, buena parte de las teorías decoloniales reconoce en el zapatismo un potencial transformador, desde esta nueva interpretación de la insurgencia. El proceso zapatista proporcionó un nuevo imaginario que permitió repensar e re-interpretar conceptos como revolución, autonomía e inclusión, desde una perspectiva otra. En relación a esta nueva visión, es necesario aprender escuchando, interpretar y traducir (De Sousa, 2009), de una forma no-mecánica a los procesos que se han encaminado en Abya Yala.

La insurgencia zapatista implicó también una nueva dimensión del poder, pues no procura solamente la toma del poder mediante el uso de las armas. Se trata de una re-significación del poder y de lo político (Walsh, 2013, p.28)

El movimiento zapatista contribuyó a abrir un nuevo camino y nuevos imaginarios, y no solo para Abya Yala, sino a nivel global. Sus prácticas insurgentes, desde lo político, lo epistémico y lo existencial y vivencial inspiraron pueblos y nacionalidades indígenas, comunidades afrodescendientes y campesinas del Sur global², con nuevos horizontes

¹ El triunfo de la revolución sandinista de Nicaragua en 1979 dio nueva vitalidad a las experiencias insurgentes y revolucionarias en Abya Yala. Sin embargo, para Ecuador y Bolivia la década de los '80 representó los límites objetivos de estas estrategias.

² Es importante destacar que la insurgencia zapatista articuló nuevos horizontes colectivos y nuevos imaginarios de lucha política también en el Norte global, particularmente en los movimientos post-autonomías europeos y en los movimientos anti-globalización y alter-globalización. Para mayores consideraciones, cfr. Ghilarducci y Finzi 2023

transformativos. Es así que abrió un nuevo proceso dialéctico de resistencia-insurgencia. (Walsh, 2013, pp.30-31)

Para los casos de Bolivia y Ecuador, se reconoce que existe un acumulado de luchas epistémicas y políticas que es netamente previo a la experiencia neozapatista. Estas experiencias remontan al menos a la década de los '20 del Siglo XX, período en que se constituyeron las primeras experiencias de luchas por la tierra y por la educación. la década de los años '20, con las primeras escuelas clandestinas y la propuesta pedagógica de Dolores Cacuango y Avelino Siñani, entre otros (González Terreros, 2015); asimismo, las experiencias desde la Teología de la Liberación, desde los años '60 aporta nuevos espacios de discusión y construcción para la educación intercultural..

Desde este punto de partida del concepto de insurgencia epistémica, la educación constituye un punto de partida para la configuración de un modelo intercultural. En efecto, la educación es uno de los principales campos de aplicación de la colonialidad, de modo tal que es con ella que se siguen consolidando —y a veces con las mejores intenciones como son las campañas intensivas de alfabetización— el funcionamiento de la matriz colonial en la formación de los imaginarios, entendiendo por éstos las formas de percibir y comprender el mundo propias de cada cultura, siempre conflictivas y contradictorias. (Palermo, 2014, p. 45).

Se considera que a través de los sistemas de educación superior hegemónica se garantiza la reproducción del sistema moderno-colonial, formando fuerza de trabajo y subjetividades predisuestas a trabajar en el sector público y privado, en función de sus intereses del capital nacional y transnacional, perpetuando un esquema de colonización de las almas que persigue a lo *diverso* y que homogeniza el pensamiento, marginalizando las voces del pensamiento crítico.

Es así que las practicas insurgentes desde los pueblos indígenas involucran también la necesidad de una reconceptualización del *deber ser* la educación: *qué* tiene que estudiar, *quiénes* son los sujetos que transmiten el conocimiento, *cómo* se transmite el conocimiento y *cómo* se analiza la realidad social y política, es decir, la forma de construcción, difusión y reproducción del conocimiento.

Desde el grupo modernidad/colonialidad³ se han promovido algunos enfoques que declaran querer infundir un esquema pluralista entre y desde las ciencias sociales y naturales, un modelo que desafía el actual monismo, favoreciendo una ruptura epistémica y metodológica. Asimismo, desde este grupo se establece la necesidad de una mayor conexión entre la ciencia, el arte, la literatura y la sociedad, en su conjunto, así como la importancia de que el conocimiento debe ser accesible e inteligible, funcional y pertinente, cuestionando así el mismo concepto de disciplina, así como sus principios de

³ A finales de la década de 1990, se fundó el grupo trabajo modernidad/colonialidad con la conjunción y articulación de varios intelectuales, académicos y científicos tales como Aníbal Quijano (Perú), Enrique Dussel (Argentina/México), Edgardo Lander (Venezuela), Arturo Escobar (Colombia/EEUU), Catherine Walsh (EEUU/Ecuador), Nelson Maldonado Torres (Puerto Rico), Zulma Palermo (Argentina), Santiago Castro Gómez (Colombia), Fernando Coronil (Venezuela), Walter Mignolo (Argentina/EEUU), Ramón Grosfoguel (Puerto Rico/EEUU), entre otros.

separación: indisciplinar las ciencias sociales, desde una perspectiva de las geopolíticas del conocimiento y la colonialidad del poder (Walsh, Mignolo 2002)

En este orden de ideas, se plantea una ruptura epistémica y metodológica que diseña esquemas alternativos para pensar, interpretar, actuar y vivenciar en el mundo de la educación para la transformación: eso es la construcción de la modernidad reflexiva, un ejercicio de construcción crítica del conocimiento orientado a la construcción de alternativas posibles. Lo cual no implica la negación o el oscurantismo del conocimiento occidental, lo cual llevaría a un etnocentrismo culturalista y esencialismo, que no responde a las intencionalidades del presente trabajo.

Al contrario, en la creación y en la articulación de la interculturalidad, juegan un papel importante el (re)conocimiento y la valoración de otros saberes (o saberes *otros*) y conocimientos que no necesariamente responden a las mismas prácticas académicas y científicas del sistema educativo hegemónico; es así que también será importante incluir los conocimientos orales, la historia oral, el arte (gráfico, visual y plástico) y las nuevas generaciones hacen un uso estratégico de las tecnologías (en el uso alternativo de materiales y plataformas audiovisuales⁴). Asimismo, el muralismo, el rap, y la música tienen un papel transformativo, así como las novelas gráficas: sirven para construir una denuncia novedosa y contundente. Es decir que, a veces, la palabra escrita o la educación formal – tradicionalmente entendida – no es el método más eficiente ni eficaz: otros métodos y medios para difundir el conocimiento y los saberes entre los sujetos para la comunidad y entre las comunidades.

En este sentido, la cultura es una especie de teatro en que se enfrentan distintas causas políticas e ideológicas (Said, 1987), un campo de batalla en términos gramscianos (Gramsci, 1996) en que aterriza la disputa hegemónica de las ideas. Sin embargo, los procesos de subalternización e invisibilización, junto con el racismo estructural en buena parte de los estados latinoamericanos marcan la demarcación entre lo que Frantz Fanon (Fanon, 1963) definía la Zona del Ser y del No Ser, que negaba y excluía la subjetividad de los *damnés*, los condenados de la tierra. La negación de la subjetividad y la colonialidad del ser, *de facto*, impedía y aniquilaba los esfuerzos para la construcción de una educación superior intercultural. En su relación con la producción y difusión del conocimiento, emergen y se disputan nuevas formas de subjetividad, entre sujetos hegemónicos y subalternidades.

Es por ello que, en la problematización de la apuesta intercultural, no se requiere ni se demanda una *integración* de la cultura indígena o afrodescendiente: eso las pondría en un lugar *subalterno*, relegándola a un papel de *folklorización* y marginación.

En la apuesta para la educación intercultural, tampoco se trata de contener a una o varias minorías al interior de un proyecto nación; ni se trata solamente de promover la “inclusión de los diferentes”, con una visión *paternalista* y de inferiorización de las demás culturas.

⁴ Por ejemplo, en la entrevista con el profesor Fernando Garcés, en julio de 2022, se dialogó sobre los *influencers* y los videos musicales en lengua *kichwa*, como ejercicios de recuperación, apropiación y re significación de la lengua y de la cultura. Experiencias parecidas han aparecido en Bolivia y entre los demás pueblos y comunidades indígenas de Abya Yala.

El concepto de interculturalidad es un concepto en disputa, entre diferentes perspectivas, entre las cuales se perfila la del estado-nación, la de las organizaciones multilaterales y de las agencias de cooperación internacional y las perspectivas de los mismos pueblos y sus organizaciones sociales que, a su interior, también representan un acumulado de orientaciones, disputas y tensiones.

En su visión (neo)liberal, se expresa en la dialéctica inclusión-exclusión, que manifiesta una inclusión aparente que mantiene ciertos componentes excluyentes, factores que incluyen para excluir: eso involucra la forma de producir y difundir conocimientos, saberes, invisibilizar y encubrir nuevamente.

Se mostrará la disputa conceptual y política que también es multidimensional, pues entran en juego diferentes actores políticos y sociales, entre la dimensión internacional (global), la nacional (estado-nación) y lo comunitario (principalmente desde los pueblos y nacionalidades indígenas). Desde las diferentes agencias estatales y agentes de cooperación (nacionales y transnacionales), se construye y se produce una distinta conceptualización que será objeto de la discusión del capítulo.

En efecto, se reconoce, en estas páginas, la pluralidad y la diversidad de concepciones del término interculturalidad y educación superior intercultural, lo cual inevitablemente genera una disputa ontológica y política entre diferentes actores y sujetos sociales. Para ello, la pregunta recurrente será a partir de *cuáles* premisas y de *quiénes* se construye la idea y se conforma el proceso de la educación superior intercultural. En este sentido, la investigación querrá indagar cuál es el papel de los diferentes sujetos en la construcción de la interculturalidad, problematizando al estado-nación, las agencias nacionales e internacionales de cooperación, los pueblos y nacionalidades indígenas (aunque se reconoce también, pero la relevancia de las poblaciones afrodescendientes, montubias y campesinas) como ‘objetos’ y no a ‘sujetos’.

Por ello, se constituirá un vínculo entre un eje específico de la colonialidad – particularmente la colonialidad del saber – y el planteamiento de la educación superior intercultural, siendo ésta una alternativa surgida desde las comunidades indígenas (reconociendo que también existen planteamientos desde las comunidades afrodescendientes, montubias, campesinas y populares urbanas) frente a los sistemas de educación superior modernos/coloniales/eurocéntricos, reconociendo el carácter epistémico de las luchas sociales en Abya Yala.

En función de los objetivos del presente trabajo, es importante articular la relación existente entre el conocimiento y su localización geo-histórica, profundizando la discusión sobre los lugares de enunciación y las categorías geo-históricas (Mignolo, 2003). Esta idea se fundamenta desde la idea de que la modernidad/capitalista/colonial se vincula también con la producción y difusión del conocimiento y la jerarquización, la invisibilización y encubrimiento de los demás saberes, culturas, mientras que impone un modelo civilizatorio homogenizante.

Es aquí importante precisar el carácter *crítico* de la interculturalidad, puesto que, puede que prevalezca una interculturalidad de tipo neoliberal y (pos)neoliberal con tendencias y efectos similares al multiculturalismo occidental. Esta diferencia es fundamental, a la hora de establecer las diferentes interpretaciones y traducciones de los principios de la

Plurinacionalidad, el Sumak Kawsay, Suma Qamaña, el Buen Vivir y el Vivir bien, considerando la disputa conceptual, política y epistémica en torno a estos conceptos. De lo contrario, éstos terminan funcionalizados por el Gobierno y los intelectuales del régimen, bajo una óptica liberal (Dávalos, 2013⁵) o desde una perspectiva neodesarrollista.

Finalmente, el presente trabajo se propone dialogar con los diferentes proyectos de educación superior interculturales surgidos en Bolivia y con ello profundizar y problematizar algunas de sus discusiones, retos y dificultades; en particular, no se entiende solamente aquellos que intentan revertir los postulados teóricos, sino también aquellas que tocan los fundamentos, los presupuestos metodológicos y los horizontes epistémicos, mediante el (re)conocimiento, la valoración de otros conocimientos y saberes, desde una perspectiva que promueve los saberes múltiples (Múnera, 2018), planteando una ecología de saberes (de Sousa Santos 2010), en un esfuerzo para re-significar y ampliar la academia, en los procesos de producción y divulgación del conocimiento.

3. Contextualización de la educación intercultural indígena en el Proceso de Cambio de Bolivia

Los gobiernos alternativos del M.A.S.-I.P.S.P. en Bolivia fueron el producto y el resultado de un acumulado de luchas históricas de los pueblos y nacionalidades indígenas, de los sectores campesinos, de los sindicatos cocaleros y mineros que protagonizaron el movimiento anti-sistémico en contra del sistema neoliberal, principalmente a través de los “levantamientos, en la guerra anticolonial, en la movilización, en las marchas, en los bloqueos y sitios, en los acontecimientos insurreccionales, en las emergencias semi-insurreccionales” (Prada, 2011).

Con ello, se abrió un proceso de transformación del país, en que la reforma y la reconfiguración del estado-nación constituyeron las bases para superar el carácter excluyente y desigual derivado de los efectos nefastos del neoliberalismo, así como el reto descolonizador frente a los legados del universo moderno/colonial.

En Bolivia, el período de transición política posneoliberal (Prada, 2011, Dávalos 2012) culmina su primer momento con la reforma de la Constitución Política aprobada en

⁵ En el ensayo “*La Plurinacionalidad del Estado y las aporías del Liberalismo*” Dávalos formula un análisis sobre los límites y las contradicciones de la concreción del estado plurinacional, bajo los gobiernos de Alianza PAIS y la Revolución Ciudadana del Ecuador. Bajos sus lentes, ésta no sería un avance para los pueblos y nacionalidades indígenas, mientras que representaría el restablecimiento del ordenamiento (neo)liberal bajo otros medios, discursos y lenguajes. Adicionalmente, se señalan las fuertes continuidades entre la figura de Rafael Correa y los liderazgos caudillistas liberales que protagonizan la historia contemporánea ecuatoriana, iniciando por Eloy Alfaro.

febrero de 2009, con que se constituye oficialmente como un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías (art.1 de la Constitución Política de Bolivia).

Uno de los principios centrales de la nueva arquitectura institucional definida por el Proceso de Cambio es la institucionalización⁶ de la plurinacionalidad e interculturalidad, que figuran como elementos centrales y constitutivos del nuevo sistema político, orientado hacia un nuevo modelo societario que inspiró el surgimiento y la consolidación de los gobiernos del M.A.S-I.P.S.P. Ambos conceptos pretenden modificar estructuralmente el carácter del estado, un estado ampliado en términos gramscianos (Gramsci, 1999) que asume la herencia de las luchas anticoloniales de Bolivia como paradigma descolonizador.

Entre otros principios de la reforma constitucional, se eleva a la Madre Tierra como sujeto de derechos, en búsqueda de un horizonte civilizatorio alternativo (Prada, 2012) al sistema de acumulación capitalista que supere la visión eurocéntrica y antropocéntrica. A la par, se trata de un proceso ruptura que apunta a una transformación radical del estado que, adicionalmente, reconoce a los pueblos indígenas elevándolos a naciones. De manera contundente, la nueva constitución política procura romper con el carácter racista, excluyente y el legado colonial de la historia reciente boliviana, inclusive de la época republicana, resumida en los conceptos de sociedad *abigarrada* y de *modernidad barroca* (Zavaleta, 1982, Echeverría 2011)

Uno de los elementos centrales de la discusión sobre el las transformaciones de los gobiernos alternativos de Abya Yala es si efectivamente es suficiente declarar la fundación de un estado plurinacional e intercultural, cuando es justamente desde el estado-nación es que se mantienen los poderes fácticos y las relaciones de la colonialidad. El estado-nación, en el proceso boliviano, es un campo de disputa y un campo de lucha (García Linera, 2010) y, como tal, demuestra tensiones y contradicciones dentro el mismo Proceso de Cambio.

Es así que, recuperando los planteamientos de Fausto Reinaga y Pablo González Casanova, Silvia Rivera Cusicanqui en el estado se reproducen los mecanismos y los dispositivos del colonialismo interno en un conjunto de contradicciones no-contemporáneas y diacrónicas, que trascienden el período colonial, republicano y el horizonte de la revolución nacionalista de 1952. En este sentido el colonialismo interno sería, el conjunto de contradicciones diacrónicas (*contradicciones no-coetáneas*) de diversa profundidad, que emergen a la superficie de la contemporaneidad y cruzan las esferas coetáneas del modo de producción, que penetran en el sistema político, en las ideologías y la homogenización cultural (Rivera Cusicanqui, 2010)

En este sentido, en estas páginas la hipótesis de trabajo que se propondrá, siguiendo las interpretaciones de los intelectuales bolivianos Luís Tapia y Raúl Prada (Tapia, 2010, Prada, 2011) es que, pese a las buenas intenciones de la nueva constitución política del Estado Plurinacional de Bolivia, su operacionalización ha sido limitada y el proceso entró en un *impasse*, precisamente por las contradicciones en que entró el Proceso de Cambio

⁶ Buena parte del debate sobre la interculturalidad que se presentará a continuación, particularmente en la segunda sección del capítulo, dimensionará las dificultades de institucionalización del concepto así como de su difícil operacionalización.

entre los elementos filosóficos y epistémicos de su propuesta política, y las políticas públicas que desde diferentes esferas y orbitas remaban en su contra, con múltiples conflictos sociales que fueron presentes ya desde los primeros años de gobierno, desde el *gasolinazo* y el conflicto del Tipnis (Prada, 2011). En este nivel de análisis, se destaca la distancia entre el discurso gubernamental, el diseño de la nueva institucionalidad y las políticas públicas que, por un lado, mostraban evidente señales de ruptura, y el continuismo en la implementación de las políticas públicas (Prada, 2011), que perpetúan un esquema de acumulación por desposesión, con una expansión del sistema extractivista, en que la transición hacía un sistema post-capitalista y alternativo amortiguado por una amplia cobertura de políticas sociales y un *welfare* que por mostró sus grietas. Sin embargo, este sistema por años ha garantizado importantes resultados en la disminución de la pobreza extrema, una mayor movilidad social y, por lo tanto, el aumento del consumo de amplios sectores de la sociedad boliviana.

Para ello, se considerará en estas páginas el tema de la interculturalidad como una de las principales apuestas de los gobiernos del Proceso de Cambio y, particularmente el reto para la construcción de un modelo de educación superior intercultural indígena en Bolivia. En efecto, el tema de la interculturalidad se había tornado en uno de los elementos claves para crear las bases para la descolonización del estado y como estrategia para una transformación societaria.

Es por ello que, inclusive antes de la aprobación de la nueva constitución política del Estado Plurinacional de Bolivia, se habían encaminado los primeros pasos para la configuración de un modelo intercultural, particularmente en el sistema de educación superior como primer elemento para constituir un nuevo modelo de comunidad política, social e intelectual. En este sentido, el Decreto Supremo N. 29.664, de 2 de agosto de 2008, instituye las tres universidades (3) Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales Productivas - UNIBOL, estableciendo sus fundamentos, naturaleza jurídica, estructura curricular y financiamiento (Decreto Supremo N.29.664, de 2008).

El Decreto Supremo N.29.664 establece también sus lineamientos filosóficos, en que la descolonización, la intraculturalidad y la interculturalidad aparecen como los principios orientadores⁷. Asimismo, determinó las condiciones de su financiación, a través del Fondo de Desarrollo Indígena y a la renta derivada del Impuesto Directo a los Hidrocarburos. A diferencia de otras experiencias en la región, la financiación de las universidades indígenas interculturales en Bolivia nunca ha constituido un problema relevante de confrontación con el estado, siendo que la renta derivada de los hidrocarburos ha garantizado el correcto funcionamiento y el mantenimiento de la infraestructura. Sin embargo, la actual crisis económica y social de Bolivia que se presenta como preludio de una mayor austeridad fiscal, junto al clima de polarización política al interior del M.A.S.-I.P.S.P., imponen estrategias legales y financieras duraderas que garanticen los programas de educación superior intercultural indígenas, frente a posibles cambios de gobierno en futuro⁸.

⁷ Se reconoce la importancia de la discusión sobre descolonización, intraculturalidad e interculturalidad. Sin embargo, por limitaciones de espacio, en estas páginas se limitará la reflexión al concepto de interculturalidad. Para mayor información, cfr.: Machaca Benito G. 2011, 2012

⁸ Esta afirmación es una de las principales conclusiones surgidas en el diálogo con las autoridades de la Unibol Quechua “Casimiro Huanca” y Aymara “Tupak Katari”.

La creación de tres universidades indígenas interculturales se orienta hacia tres macroregiones del país, la Sierra, el Trópico de Cochabamba y las Tierras Bajas, respondiendo a las demandas y reivindicaciones de tres de los treinta y seis pueblos reconocidos oficialmente en la nueva Constitución Política⁹: la Universidad Aymara “Tupak Katari”¹⁰, la Universidad Quechua “Casimiro Huanca”¹¹ y la Universidad Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguiki Tüpa”¹². Adicionalmente, la apuesta de la interculturalidad entra al interior de los programas de educación superior en las instituciones convencionales públicas y privadas.

Es en este sentido y en esta dirección que los gobiernos del M.A.S.-I.P.S.P. sentaron las bases para una reforma del sistema de educación, que superara la anterior reforma de 1994, surgida en el auge del período neoliberal en que se habían introducido algunos elementos del multiculturalismo. En cambio, la Ley Abelino Siñani – Elizardo Pérez de 2010, promulgada por el presidente Evo Morales, interioriza diferentes demandas y reivindicaciones sociales y, entre ellas, apuesta para la construcción de un modelo de educación pública, democrática, participativa, comunitaria, intercultural, descolonizadora y de calidad.

Se trata, en primer lugar, de una reforma democratizadora, en que los componentes materiales son uno de los ejes centrales al interior de la sociedad boliviana. En este sentido, la reforma pretende disminuir las brechas sociales, étnicas y de género, generando iguales condiciones y oportunidades entre los diferentes sectores de la sociedad boliviana y, de esta manera, reducir las profundas asimetrías. En particular, se propone generar iguales oportunidades para el acceso y la permanencia en todos los niveles educativos, en búsqueda de soluciones estructurales para el abandono escolar de niños/as, jóvenes así como la deserción en el sistema de educación superior. En este sentido, se trata de una reforma que procura democratizar la educación, bajo los principios de la justicia social.

Asimismo, la reforma asume la intraculturalidad, la interculturalidad y el carácter plurilingüe como elemento fundante en todos los niveles educativos (Art.1, Ley Abelino Siñani – Elizardo Pérez de 2010).

A la par, en sus planteamientos filosóficos y epistemológicos, aspira a la transformación de la educación revirtiendo sus esquemas antropocéntricos y positivistas, fundados en los

⁹ “Son idiomas oficiales del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, que son el aimara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasu’we, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco”, Art. 5 de la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia.

¹⁰ La Unibol Aymara “Tupak Katari” surge a unos sesenta kilómetros de la ciudad de La Paz, hacia la frontera con Perú en el Lago Titikaka. Su nombre es un homenaje a la figura de Tupak Katari, héroe de la resistencia indígena anticolonial del pueblo aymara, quien antes de ser asesinado el 14 noviembre de 1781 pronunció la celebre frase “Volveré y seré millones”.

¹¹ La Unibol Quechua “Casimiro Huanca” se instituye en el Municipio de Chimoré, en el Trópico de Cochabamba. Casimiro Huanca fue un líder sindical asesinado el 06 diciembre de 2001 por el ejército en la región del Chapare.

¹² La Unibol Guaraní y de los Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguiki Tüpa” se instituyó en el municipio de Machareti, en el Chaco boliviano. Debe su nombre a Apiaguiki Tüpa, un héroe de la resistencia de los pueblos guaraníes, quien lideró un levantamiento contra el estado boliviano en época republicana.

principios de la modernidad/colonialidad occidentales, valorizando los saberes y los conocimientos de las cosmovisiones de los pueblos y nacionalidades indígenas, poblaciones campesinas y afrobolivianas. De manera que se concibe una educación desde la vida y para la vida, en defensa de la Madre Tierra y para el Vivir Bien (Art.3, Art.4, Ley Abelino Siñani – Elizardo Pérez de 2010)

En la sección IV de la Ley Abelino Siñani – Elizardo Pérez se disponen los capítulos que regulan los diferentes sistemas de educación superior. Entre ellas, aparecen las universidades indígenas (Art. 60, Ley Abelino Siñani – Elizardo Pérez, 2010)

Otro elemento importante que la Ley Abelino Siñani – Elizardo Pérez establece es la territorialización y la regionalización de los *currículos* que para los pueblos y nacionalidades indígenas significa mayor pertinencia de la propuesta didáctica, en el ejercicio de valoración de conocimientos, saberes y prácticas ancestrales, respondiendo también a los principios autonómicos de los principios de la Constitución Política de 2009, desde la lógica de la complementariedad y reciprocidad.

Con el fin de promover la descentralización y la territorialización de la educación, la reforma introduce también el Instituto Plurinacional de Estudio y de Lenguas para promover los procesos de “normalización, investigación y desarrollo de sus lenguas y culturas” (Art. 80, Ley Abelino Siñani – Elizardo Pérez, 2010)

Es así que buena parte de estas experiencias y procesos recuperaron las experiencias de las luchas anti-coloniales derivadas de las escuelas clandestinas y alternativas al Estado-Nación; las escuelas clandestinas surgieron en Bolivia y en Ecuador así como en otros escenarios políticos de Abya Yala, a principio del Siglo XX, al margen del Estado, y constituyen los principales antecedentes de luchas por la educación intercultural. Buena parte de estas experiencias y procesos surgieron sobre todo como expresiones clandestinas y alternativas al Estado; en un segundo momento el proceso fue confrontacional con el Estado, con un potencial transformador desde abajo, que apuntaba a una nueva construcción del Estado y a la necesidad de construir una nueva relación con el mismo. En un tercer momento surgió el intento de institucionalización y normativización de su relación con el Estado-Nación, en una fase de articulación de los movimientos indígenas con el aparato estatal y los consecuentes problemas, tanto para el Estado, así como para las organizaciones sociales. La tesis aquí tratará de problematizar los tres momentos en que se plantea la educación intercultural, identificando los avances, retos y dificultades de cada etapa.

Desde la configuración de procesos de educación bilingüe, la etnoeducación, así como los primeros esfuerzos para la caracterización de un horizonte intercultural en la definición del currículo, la centralidad de la recuperación y el dominio de la(s) lengua(s) ancestral(es), al interior de instituciones de educación superior convencionales y desde las demandas sociales.

Para caracterizar los procesos de educación intercultural en Bolivia, es oportuno buscar sus orígenes en las luchas anti-coloniales y decoloniales, reconociendo la trascendencia y la primacía de la conformación de la educación propia como horizonte de las transformaciones impulsadas desde y para los pueblos indígenas; por otro lado, dicha pluralidad de concepciones implicara reconocer la existencia de diferentes sujetos que

plantearon y construyeron dichas alternativas. En síntesis, asumiendo que no existe una ortodoxia del concepto de educación superior intercultural, desde las experiencias mismas construidas de las comunidades indígenas, los avances de la legislación nacional e internacional, se indagará cómo la educación superior intercultural busca revertir los procesos de colonialidad y el colonialismo interno, desde diferentes premisas epistémicas y alternativas políticas.

En este sentido, la apuesta intercultural, desde una perspectiva de las comunidades indígenas sobre educación propia, se refiere contextualmente a las luchas por la tierra y la defensa del territorio y de la vida, que implican reconocer que ha existido una historia *otra*, a menudo silenciada y encubierta por las historias oficiales de los estados-nación modernos. Esto lleva también a la valoración y sistematización de conocimientos propios, los derechos colectivos, la cuestión de las identidades, la lengua y la cosmovisión, el desarrollo propio, las alternativas al desarrollo, las formas de participación política y las comunidades en movimiento. Estos son elementos constitutivos y fundamentales de la educación propia, por lo cual se requerirá caracterizar su importancia.

Todas estas categorías constituyen el campo de aplicación y de envergadura del sistema moderno/colonial, que tienen que ver no solamente con la educación superior, sino con el estado-nación. Es por ello que, desde las comunidades, surge una fundamentación teórica y práctica de estas nociones, que sirve para el planteamiento intercultural. Es así que el propósito del presente capítulo será de establecer vínculos entre la colonialidad del saber y la interculturalidad, identificando las diferentes apuestas decoloniales en la educación superior intercultural indígena. A la par, se preguntará cuál es el papel, la función y cuáles son los diferentes sentidos y horizontes de la interculturalidad en las apuestas y en los proyectos decoloniales. Se considera que la interculturalidad forma parte de las apuestas de la decolonialidad, convirtiéndose en uno de los caminos para revertir la colonialidad del saber, del poder y del ser, una forma para establecer una relación más orgánica y armónica entre los saberes, la disputa por la geopolítica del conocimiento a partir de la diferencia colonial (Mignolo 2002, 2003, 2009), la ciencia, las comunidades humanas y epistémicas y la naturaleza (Alimonda, 2012).

4. Apuntes, relatos y experiencias de las universidades interculturales indígenas en Bolivia

En esta tercera sección se presentarán unos apuntes que relatan algunas problemáticas que se han articulado a partir de un diálogo y un intercambio con la Universidad Indígena Boliviana Quechua “Casimiro Huanca” y la Universidad Indígena Boliviana Aymara “Tupak Katari”.

A continuación, se detallarán algunos de los elementos virtuosos e innovadores de estas universidades. Asimismo, algunas de las dificultades, de la interculturalidad a la prueba

y finalmente algunos retos de la educación superior intercultural indígena, a los 15 años de su creación.

En primer lugar es importante decir que, a los 15 años de su creación, las tres universidades interculturales indígenas siguen apostando a un modelo de educación superior intercultural, comunitaria y con una apuesta hacia el sector productivo.

Como mencionado en la sección anterior, hasta la fecha, en Bolivia se han configurado tres universidades para los pueblos aymara, quechua y guaraní, aunque la participación a éstas no esté limitada la admisión y la participación a las actividades académicas y didácticas de otros pueblos y nacionalidades indígenas¹³. Es decir que, por ejemplo, en la Unibol Quechua “Casimiro Huanca” hay estudiantes aymara y viceversa.

Recuperando el artículo N.60 de la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez N. 070 de 2010 las universidades indígenas “son instituciones académico científicas de carácter público, articuladas a la territorialidad y organización de las naciones y pueblos indígena originario campesinos del Estado Plurinacional, que desarrollan formación profesional e investigación, generan ciencia, tecnología e innovación a nivel de pregrado y post grado”.

Las universidades se presentan como instituciones interculturales, productivas y comunitarias. Estos adjetivos son elementos centrales porque también explican sus enfoques académicos, su orientación y su vocación, su razón de ser, su misión.

La interculturalidad es un aspecto fundamental de la universidad que permea toda la formación didáctica, en todas las áreas del conocimiento. Es un eje transversal de toda la malla académica, uno de los pilares en que estudiantes, docentes y autoridades vienen trabajando en toda la experiencia formativa. Y aún así sigue siendo un concepto y una práctica en disputa, un proceso con múltiples horizontes y visiones, que se mantiene dinámico, articulándose con las prácticas cotidianas de la universidad.

El elemento productivo responde al criterio de vocación que la universidad adquiere en su apuesta para procesos reales y concretos, que permitan formar jóvenes profesionales con conocimientos y competencias técnicas. No se trata solamente de proporcionar herramientas para su “inserción” en el mundo laboral, sino que es también es la apuesta para generar emprendimientos en sus comunidades que, entre otras cosas, representa uno de los requisitos de acceso a la formación universitaria. Por lo cual, en el plan de estudios, el 60% de la malla curricular está enfocado a actividades prácticas y a la formación técnica profesional y el 40% restante dedicado a la formación teórica¹⁴.

El carácter comunitario de la educación superior intercultural indígena recuerda el vínculo de estudiantes, docentes y autoridades con sus comunidades de origen. Los lazos que la universidad en su proceso formativo quiere mantener con las comunidades más alejadas del país o con núcleos urbanos, que la migración ha desplazado de sus tierras y comunidades. Y es a través de estos lazos que estudiantes, acompañados por docentes,

¹³ En los diálogos con las autoridades, docentes y estudiantes de la Unibol Quechua “Casimiro Huanca” y Aymara “Tupak Katari”, se advirtió la presencia de estudiantes de otros pueblos y nacionalidades al interior de las universidades.

¹⁴ En los propios planes de estudios de las diferentes carreras y en las páginas institucionales, se plantea la virtud de una formación orientada hacia el saber-práctico, saber-hacer, articulada con el mundo de la producción comunitaria, vinculada con emprendimientos productivos.

desarrollan proyectos productivos con y para las comunidades. Se establecen y se mantienen vínculos con ellas, haciendo posible la visita de estudiante a las comunidades para desarrollar sus procesos de investigación.

Es preciso explicar el proceso de admisión de estudiantes¹⁵ a la universidad, que junto a las evaluaciones de competencias, se realiza por medio de un “aval” firmado por sus comunidades de pertenencia. Normalmente, puede ser el respaldo de líderes o lideresas comunitarios, de una organización social, de un sindicato. Este elemento es fundamental, no solamente porque representa un requisito para acceder a la universidad, sino porque determina, desde el principio, el trabajo de grado y emprendimiento que se quiere construir con y para la comunidad. Se trata, por lo tanto, de un compromiso mutuo entre universidad y comunidad en el acompañamiento a la formación del estudiante.

En efecto, desde el principio, el/la estudiante asume con la comunidad un proyecto de emprendimiento a desarrollarse en los años de la formación; éste tiene que ser avalado por la propia comunidad, en función de sus necesidades, de manera que éste genere alternativas productivas, oportunidades territoriales, ambientales y agroforestales y, a la par, formule opciones de empleo.

Estos aspectos del emprendimiento, de la posibilidad de entrelazar y mantener vínculos con la comunidad, demuestran la pertinencia de la educación superior intercultural indígena con los territorios de origen, los lazos entre producción y difusión de conocimiento entre universidades y comunidades.

Las universidades interculturales indígenas ofrecen programas de beca completas al 100% a sus estudiantes, que garantiza la permanencia de sus estudiantes con una colegiatura con hospedaje y alimentación para los cinco años de duración de sus planes de estudios¹⁶.

Otro aspecto importante es el criterio de origen geográfica, de pertenencia e identitaria de estudiantes, docentes y autoridades. Para ello, se considera la ubicación misma de las universidades; la universidad aymara se coloca en la zona fronteriza con el Perú, en proximidad del lago Titikaka. La universidad quechua, en cambio, está situada en el Trópico de Cochabamba, particularmente en Chimoré en la región del Chapare, un bastión de la resistencia del movimiento cocalero en que el líder Evo Morales emergió como líder sindical. La universidad guaraní, finalmente, se encuentra en el Chaco boliviano, reuniendo las comunidades y pueblos de tierras bajas.

Sin embargo, el origen territorial de sus estudiantes requiere recorrer toda la geografía de los pueblos y nacionalidades que caracterizan a Bolivia, donde no se puede dejar por fuera el tema de la migración interna y la hibridación identitaria.

¹⁵ Un proceso análogo podría determinarse para la contratación de docentes, la elección y designación de autoridades: cuáles son los mecanismos y procesos de selección, sus vínculos con los pueblos y nacionalidades indígenas, sus relaciones con las comunidades, sindicatos u organizaciones sociales de pertenencia y, finalmente, su dominio de las lenguas ancestrales.

¹⁶ En sus páginas oficiales, las universidades promueven sus planes de estudio, planteando el tema de la gratuidad de sus cursos y la oferta de becas completas al 100%, que incluyen colegiatura con alimentación y hospedaje. Información recuperada en: unibolquechua.edu.bo

En temas de migración interna, también interesante es el origen urbano de muchos estudiantes y docentes, lo cual desmitifica el imaginario sobre el mundo indígena como exclusivamente rural y con las veredas más alejadas del país. Hay no solamente en la Unibol “Tupak Katari”, a pocos kilómetros de la ciudad de La Paz, muchos estudiantes y docentes que provienen de esta ciudad. También en la Unibol “Casimiro Huanca” hay estudiantes de esa misma ciudad, pese a su distancia geográfica, o de la misma ciudad de Cochabamba, Santa Cruz de la Sierra, Potosí, Oruro.

Por cierto, al mismo tiempo, también hay estudiantes que llegan de comunidades muy retiradas del país y que llegan gracias al esfuerzo, no solamente económico, para que su formación pueda aportar a los procesos comunitarios.

Muy relacionado con el origen territorial e identitario de lxs estudiantes es el diferente nivel de dominio de la lengua originaria. El tema de la lengua es un aspecto central, así como la recuperación de los conocimientos, saberes y prácticas ancestrales que mantienen en vida las tres universidades interculturales indígenas.

Es por ello que una de las principales apuestas de la educación superior intercultural indígena es la formación integral en las lenguas originarias. Sin embargo, no todos lxs estudiantes y docentes tienen el mismo grado de dominio del idioma, debido al proceso implícito y explícito de castellanización de la sociedad indígena, así como de la pérdida del uso y práctica de la lengua originaria.

Las universidades ofrecen diferentes niveles de cursos de lengua (sea esto el aymara, quechua o guaraní) a lo largo de la carrera profesional para que el estudiante pueda avanzar en el estudio. A la par, exige que los trabajos de grado sean redactados en lengua originaria, lo cual implica ciertas dificultades para estudiantes y docentes comprometidos en el esfuerzo. Sin embargo, en muchos casos, el acompañamiento con el proceso de aprendizaje u recuperación de la lengua no alcanza los resultados esperados, y el/la estudiante se encuentra en un proceso de seria dificultad a la hora de presentar el trabajo de grado para obtener el título de su licenciatura.

A nivel oficial y según los lineamientos de la malla curricular, las enteras asignaturas previstas por el plan de estudios deberían ser impartidas enteramente en lengua originaria. Sin embargo, en muchas ocasiones, el castellano es el idioma con que se realizan las actividades didácticas, sean ellas teóricas o prácticas.

Uno de los planteamientos es que la lengua se ha perdido y que pese a los esfuerzos institucionales y comunitarios para su normalización, recuperación y revitalización, ésta ha perdido uso corriente y que las nuevas generaciones de jóvenes, estudiantes y profesionales utilicen en la práctica el castellano.

Eso no disminuye el esfuerzo institucional de la universidad ni de docentes comprometidos con la elaboración de materiales didácticos y pedagógicos en lenguas originarias. Sin embargo, muestra que, pese a los esfuerzos internos y externos, el uso de las lenguas originarias se está perdiendo en la práctica. Es precisamente en el vínculo con los procesos comunitarios que éste podría fortalecerse y consolidarse.

5. Conclusiones

En estas páginas se han caracterizado las luchas de los pueblos y nacionalidades indígenas, reconociendo que éstas pasan por las reivindicaciones no solamente de carácter socio-políticas sino también por la dimensión epistémica y ontológica que conciernen el ser, la construcción de subjetividad política, a nivel individual, colectivo y comunitario. Por eso, se ha considerado el proceso de liberación epistémica, una *conditio sine qua non* para la conformación de un sistema intercultural. Para ello, se ha caracterizado el carácter epistémico de las luchas sociales de Abya Yala, particularmente desde los pueblos y comunidades indígenas.

En un segundo momento se ha situado la discusión sobre interculturalidad y luchas epistémicas al caso de Bolivia, particularmente en el período 2008-2023. Los gobiernos del Movimiento al Socialismo intentaron poner en marcha un sistema postneoliberal, modificando la arquitectura institucional y articulando un escenario de transición política, económica, social y cultural con los demás procesos progresistas y alternativos de Abya Yala. El Proceso de Cambio institucionalizó esta transformación con el proceso de la Asamblea Constituyente que vio nacer la nueva Constitución Política. En ella, se define el carácter plurinacional del Estado, se plantean principios y símbolos de la lucha anti-colonial, se define el proceso de la interculturalidad. En su caracterización, se han señalado importantes avances conceptuales y analíticos, así como las dificultades en su operacionalización, las posibles contradicciones con la discusión sobre interculturalidad.

Finalmente, se ha querido poner a dialogar la discusión sobre interculturalidad y las universidades interculturales indígenas en Bolivia: a interculturalidad a la prueba. Para ello, se han utilizado algunos apuntes y reflexiones surgidas a raíz del diálogo con la Unibol Quechua “Casimiro Huanca” y la Unibol Aymar “Tupak Katari”, que serán utilizadas como bases analíticas para la transcripción de las entrevistas realizadas en Bolivia.

Se ha planteado que, a diferencia que en otros países, las experiencias de las universidades interculturales se han mantenido y han tenido mayor continuidad en sus procesos didácticos, su financiación hasta ahora ha sido garantizada.

Sin embargo, ante la difícil coyuntura política y económica que enfrenta Bolivia, se considera que las conquistas del movimiento indígena no son eternas y que son sujetas al posible cambio de escenario. Es por ello que, en el momento actual, tienen que ser defendidas y protegidas, inclusive ante posibles retrocesos inmediatos e inminentes. En este sentido, el *golpe* de estado de 2019 y la dictadura de Jeannine Añez han sido una advertencia sobre la fragilidad del Proceso de Cambio, mostrando la necesidad de la unidad para enfrentar el retorno del racismo estructural y la derrota de los pueblos y nacionalidades indígenas. El cambio abrupto vivido durante la dictadura ha mostrado con toda su vehemencia el carácter violento de la reacción de la ultraderecha.

La actual división ha penetrado al interior de los sectores indígenas y campesinos, las centrales sindicales y mineras, actores que han sido particularmente relevantes en la

historia del M.A.S.-I.P.S.P. Adicionalmente ha dividido a los movimientos que protagonizaron la lucha contra la dictadura de Jeanine Añez entre 2019 y 2020, responsable, entre otros crímenes, de las masacres de Senkata y Sacaba donde más de 22 civiles fueron asesinados por el ejército y la policía.

La actual fractura y el clima de creciente polarización se reproducen también en las universidades interculturales indígenas, en que emergen las mismas tensiones, entre sus autoridades, docentes y estudiantes.

Sin embargo, para las tres universidades indígenas interculturales es urgente establecer mecanismos de diálogo y de unidad, pues su misma supervivencia podría estar en riesgo, ante un escenario de cambio de gobierno. Es por ello que, desde sus autoridades es importante que se haga presión sobre el actual gobierno para blindar jurídicamente su existencia y garantizar su financiación, que éstos sean elevados a nivel de ley puesto que, en el escenario actual, el retorno de las derechas y de las élites criolas en el poder podrían revertir las conquistas de las luchas de los pueblos y nacionalidades indígenas.

6. Referencias bibliográficas

Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* / compiladores. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar

Dávalos, P. (2014), *Alianza PAIS, o, La reinención del poder: siete ensayos sobre el posneoliberalismo en el Ecuador*, Desde Abajo Editores, Bogotá

de Sousa Santos, B. (2009), *La Universidad en el siglo XXI, Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*, Cides-Umsa, Asdi y Plural editores, La Paz

de Sousa Santos, B. (2010), *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, Ediciones Trilce, Extensión Universidad de La República, Montevideo, disponible en: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C3%B3pia.pdf

Dussel, E. (1994) *1492 : el encubrimiento del otro : hacia el origen del mito de la modernidad*, UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Plural Editores. La Paz

Echeverría, B. (2011), *La modernidad desde América Latina*, en 'Crítica de la modernidad capitalista', Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia, 2011, La Paz, p. 201-290;

Fanon, F. (1963) *Los condenados de la Tierra*, Fondo de Cultura Económica, disponible en la página: https://www.lahaine.org/b2-img09/fanon_condenados.pdf

Fornet Betancourt (2003) *Interculturalidad: asignatura pendiente de la filosofía latinoamericana. Para una revisión crítica de la filosofía latinoamericana reciente*. en [Erasmus: Revista para el diálogo intercultural](#), ISSN 1514-6049, ISSN-e 1514-6049, [Vol. 5, N° 1-2, 2003](#) (Ejemplar dedicado a: FILOSOFÍA DE LA LIBERACIÓN. Balance y perspectivas 30 años después)

García Linera, Á., Prada, R. Tapia, L., Vega Camacho, O. (2010) *El Estado. Campo de lucha*, Clacso, Buenos Aires

- Ghilarducci, D., Finzi, G., (2023), *Bridges that bind worlds: the emergence of diplomacy from below between Chiapas and Italy (1996-2001)*, Latin American Policy, Monterrey, Septiembre 2023.
- González Terreros, M.I. (2015) *Las escuelas clandestinas en Ecuador. Raíces de la educación intercultural en Ecuador*, Revista Colombiana de Educación N.69, 2015, disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n69/n69a04.pdf>
- Gramsci, A. (1996) *Note sul Machiavelli, sulla politica e sullo Stato moderno* - 3. ed. –Editori riuniti, Roma.
- Grosfoguel, R. (2013) *Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatros genocidios/epistemicidios del largo Siglo XVI*, Tabula Rasa, No.19, Bogotá. pp. 31-58
- Grupo Permanente de Trabajo sobre Alternativas al Desarrollo, *Más allá del desarrollo*, Fundación Rosa Luxemburgo, Quito 2011
- Hardt, M., Negri, A. (2000) *Impero. Il nuovo ordine della globalizzazione*, Milano, Rizzoli, 2000
- Hardt, M., Negri, A. (2004) *Moltitudine. Guerra e democrazia nel nuovo ordine imperiale*, Milano, Rizzoli, 2004.
- Higuera Girón, A. K. (2009), *Colonialidad del saber: chamanismo y Occidente*, en Derecho, interculturalidad y resistencia étnica / eds. Carrillo González, D., Patarroyo Rengifo, N.S., Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. (UNIJUS), 2009
- Lander, E. (2000) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Clacso, Buenos Aires
- Machaca Benito, G. (2011) *Desafíos de la Educación intracultural, intercultural y plurilingüe en Bolivia en el marco del Estado Plurinacional*, Funproeib, Cochabamba
- Machaca Benito, G. (2012) *Hacia una educación intracultural, intercultural y plurilingüe: metodologías y estrategias interculturales de enseñanza y de aprendizaje*, Cochabamba, disponible en [libro_metodologia.pdf \(proeibandes.org\)](http://libro.metodologia.pdf(proeibandes.org))
- Mato, D. (2015), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*, EDUNTREF. Caracas
- Mato, D. (2020), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina*, EDUNTREF, Buenos Aires.
- Mignolo, W. (2002) *Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Mignolo, W. (2002a). *Geopolitics of Knowledge and the Colonial Difference*, South Atlantic Quarterly 103(1), pp. 57–96.
- Mignolo, W. (2003), *Los estudios culturales: geopolítica del conocimiento y exigencias/necesidades institucionales*, Revista Iberoamericana, Vol. LXIX, Núm. 203, Abril/Junio 2003, pp 401-415
- Mignolo, W. (2009) *Epistemic Disobedience, Independent Thought and De-Colonial Freedom*”, en: Theory, Culture & Society (SAGE, Los Angeles, London, New Delhi, and Singapore), Vol. 26(7–8), pp.1–23.
- Obando, S., Moore, C. y Múnera, L., (2018). *Los saberes múltiples y las ciencias sociales y políticas*, Unijus, Universidad Nacional de Colombia.
- Peet, R.; Hartwick, E. (2009). *Theories of Development. Contentions, Arguments, Alternatives*. 2.ª edición. Nueva York, Londres: Guilford Press.

Palermo, Z. (2014). *Para una Pedagogía Decolonial*. 1º Edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo.

Prada Alcoreza, R. (2014), *Descolonización y transición*, Abya Yala 2014, Quito

Rivera Cusicanqui, S. *Violencias (re)encubiertas en Bolivia*, La Mirada Salvaje, Editorial Piedra Rota, 2010, La Paz, disponible en: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/295.pdf>

Said, E. (1978) *Orientalismo*, Mondadori, edición de 2008, disponible en: <https://hemerotecaroja.files.wordpress.com/2013/06/said-e-w-orientalismo-1978-ed-random-house-mondadori-2002.pdf>

Sieyès, E. J. & Ayala, F. (1973). *¿Qué es el tercer estado?* Madrid: Aguilar.

Walsh, C. (2010) *Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial apuestas (des)de el surgir, re-existir y re-vivir*. 2010, Disponible en <https://redinterculturalidad.files.wordpress.com/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>

Tapia, L. (2010) *Consideraciones sobre el estado plurinacional* Bolivian Research Review/Revista E. Vol 8 (Issue 2), Pittsburgh, October-November, 2010.

Zavaleta, R. *Problemas de la determinación dependiente y la forma primordial*, en *América Latina: desarrollo y perspectivas democráticas*, San José de Costa Rica, FLACSO, 1982, pp. 55-83, disponible en la página: [14proble.pdf \(clacso.edu.ar\)](#)

Documentos oficiales consultados

Bolivia: Ley de Reforma Educativa, 7 de julio de 1994, disponible en [Bolivia: Ley de Reforma Educativa, 7 de julio de 1994 \(lexivox.org\)](#)

Decreto Supremo N.29.664, 2 agosto de 2008, disponible en [bo_6120.pdf \(unesco.org\)](#)

Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, 07 febrero de 2009 disponible en: [Bolivia: Constitución Política del Estado de 2009, 7 de febrero de 2009 \(minculturas.gob.bo\)](#)

Ley “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, la Ley N.070 del 20 de diciembre de 2010, disponible en: [siteal_bolivia_0258.pdf \(unesco.org\)](#)

[unibolquechua.edu.bo](#)

[UNIBOL A – TK – UNIVERSIDAD INDIGENA BOLIVIANA AYMARA TUPAK KATARI \(utupakkatari.edu.bo\)](#)

[UNIBOL GUARANI| Y PUEBLOS DE TIERRAS BAJAS APIAGUAIKI TÜPA](#)

Entrevistas realizadas entre Ecuador (junio-julio 2017, junio-julio 2022) y Bolivia (julio-agosto 2023)