

# Educación intercultural: la perspectiva de los pueblos indígenas de Bolivia

Valentín Arispe

Recebido em: 25 de março de 2020  
Aceito em: 20 de maio de 2020

Quechua, con doctorado en Modelos y Áreas de investigación en Ciencias Sociales, Universidad del País Vasco, España. Como profesional quechua trabaja en temas de educación intercultural bilingüe con las Naciones Indígenas Originarias Campesinas. Investigador independiente y docente del Programa de Licenciatura en Antropología en la Universidad Mayor de San Simón. Contato: [varispe@gmail.com](mailto:varispe@gmail.com)  
Bolivia

## YUYAYNIYUQ

SIMIKUNA: kawsaypurapi  
iskay; qallupi yachaqay;  
allin kawsay; kawsaypurapi  
rimanaku.

## PALABRAS CLAVE:

Educación intercultural  
bilingüe; bien vivir; diálogo  
intercultural.

Juchuychay: Bolivia suyupiqqa kay kawsayninchikmanjina, qallunchikpi yachakuyqa ayllurunaq masinchik qutuchakuyinmanta llusqirqa, paykunaqa mask'achkarqanku yachay kawsayninchikta, yuyayninchikta kacharichinapaq kanan tiyan, unaymantapacha qallunchik, yuyayninchik, munayninchik, atiyininchik watasqallapuni kachqan. Qhichwarunakunapaqqa yachayqa yuyayninchikmanjina, kawsayninchikmanjina, kikin qallunchiqpi kanan kachkan, nitaq wak laya yachaykunamanta karunchakuspa, paykunamnatapis yachaqanapuní kachkallantaq, jimantataq allin kawsayman chayasunman. Ñuqanchikpaqqa, allin kawsayqa manami runapurallapichu allin kawsayqa, maypachachá tukuy kay pachapi kawsaqkunawan, pachamamawan alliyman qhuyapayanakuspa, qhawarinakuspa yanapanakuspa, puraqmanta kallpachanakusun chayqa, chay jawá allin kawsayta purichisun. Kay allin kawsaypaq yuyayninwanqa tukuy ayllukunapi khuskamanta kawsayninchiqta apaykachanapaq, nitaq sapa sapallanchik puriniyta, sapallanchik munayninchikmanjina mask'ayninchiqta saqirinanchiycha kachkan, jinallamanta juy jatun yuyayta kawsayninchinmanta, kawsayninchikpi kawsayninchikpaq atiywan apaykachasun

Resumen: En Bolivia la Educación Intercultural Bilingüe fue una demanda y una propuesta de los pueblos indígenas y es considerada "instrumento de liberación". Los pueblos indígenas jugaron un rol protagónico en los procesos de transformación e interculturalización del Estado, promoviendo la descolonización política, económica y epistémica, generando relaciones de respeto, convivencia en equilibrio y armonía con la Madre Tierra, orientadas a al bien vivir de la población boliviana. El bien vivir implica crear condiciones de vida comunitaria de interdependencia, entre personas, y de ellas con la Madre Tierra. Es necesario que la Educación Intercultural Bilingüe se constituya en Política de Estado antes que en Política de Gobierno.

KEYWORDS:

Interculturality; Intercultural education; living well; intercultural dialogue.

Abstract: In Bolivia, the intercultural bilingual education was a demand of the indigenous people and is considered a "liberation instrument". The indigenous people took leading action in the transformation processes and the State interculturalization, causing political, economic and epistemic decolonization, generating respect relations, living in balance and harmony with Mother Earth, trying to reach the "living well" as bolivian population. The "living well" implies creating conditions to an interdependent communal life, among people as well as between people and the Mother Earth. It is necessary that the Bilingual Intercultural Education is constituted State Policy before being constituted Government Policy.

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde los inicios de la colonización en el territorio del gran Abya Yala, en Bolivia, hoy Estado Plurinacional e Intercultural, las expectativas y propuestas educativas de los pueblos indígenas originarios campesinos, estuvieron estrechamente relacionados a la recuperación de las tierras comunitarias en tanto fuente de sustento de la vida. Sin embargo, los gobiernos de turno sistemáticamente implementaron políticas educativas orientadas a procesos de aculturación y enajenación de los saberes y conocimientos, la negación de cosmovisiones, de valores y formas de vida comunitaria de los pueblos indígenas, provocando sentimientos profundos de desvalorización de los modos de ser quechua, aimara, guaraní u otros que hacen a las personas no solo en su ser individual sino también comunitario.

Desde esta perspectiva, en Bolivia la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) constituye una demanda de las naciones y organizaciones indígenas planteada desde finales de la década de los 80. Fue así que, en la década de los noventa, el Estado se plantea incorporarla al sistema educativo. Sin embargo, en esta incorporación se identificaron tensiones de enfoques, por un lado, porque la implementación de la EIB desde el Estado estuvo en el marco de las políticas multiculturales de corte europeo y norte americano, y por otro lado, porque, para los pueblos indígenas, la EIB, desde sus orígenes, tiene un componente político orientado a la transformación de las estructuras socioculturales y excluyentes del Estado nacional, a la recuperación del territorio y de los recursos naturales, a la descolonización de la educación, entre otros. Vale enfatizar que la interculturalidad es parte constitutiva del

modo de vivir de los pueblos Indígena Originario Campesinos (IOC)<sup>1</sup> y no es una mera teoría.

Más allá de los conceptos de cultura, multiculturalidad e interculturalidad que puedan plantearse en esta oportunidad, considero que es importante clarificar las permanentes tensiones que se presentaron entre los intereses de los gobiernos de turno y de las organizaciones y movimientos indígenas originarios campesinos. En Bolivia, al igual que en otros países de América Latina y a diferencia de los países europeos, la interculturalidad está orientada a la atención de la diversidad étnica de los pueblos IOC. Este hecho conlleva al Estado a definir políticas de educación intercultural de respeto a la diferencia de la población, pero al mismo tiempo, desde la visión de los pueblos indígenas, la educación intercultural marca sus propias particularidades al estar estrechamente relacionada con los aspectos políticos y económicos que generan asimetrías y desigualdades sociales. Así, la interculturalidad en la educación busca cuestionar aspectos epistemológicos de cara a la descolonización del sistema educativo.

A lo largo de este texto, recurriendo a la memoria histórica, se presentan algunos hitos de la educación boliviana relacionados a la interculturalidad, en los que se pueden observar las tensiones entre las acciones de los gobiernos y las propuestas de los pueblos indígenas cuyos alcances tienen dimensiones

---

1 Nombre que las organizaciones matrices habían consensuado para autodenominarse sin que ninguno quede excluido. Esas organizaciones son: la Confederación Indígena del Oriente Boliviano (CIDOB), la Confederación Nacional de Ayllus y Marcas del Qullasuyu (CONAMAQ), la Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia –Bartolina Sisa (FNMCB-BS) y la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB). A lo largo del documento, cuando los mencionemos sólo como “pueblos indígenas”, estaremos refiriéndonos a todos.

políticas, filosóficas, epistemológicas, pedagógicas, económicas, territoriales, en fin, abarcan todos los ámbitos de la vida de las personas en su relación con la naturaleza.

Este artículo tiene el propósito de contribuir con la reflexión sobre Innovación y Buenas Prácticas desde una perspectiva de la interculturalidad de los pueblos indígenas y se organiza de la siguiente forma: primeramente, se plantea una aproximación al contexto boliviano; después, se explican las bases de la construcción de la educación intercultural como nuevo paradigma en Bolivia; enseguida, se expone el desafío de la interculturalidad como paradigma educativo y, finalmente, se presentan las consideraciones finales.

## 2. APROXIMACIÓN AL CONTEXTO

Desde tiempos pre-coloniales el territorio boliviano fue diverso cultural y lingüísticamente, pero esta diversidad estuvo invisibilizada, negada y rechazada por la conformación del Estado-nación y sus constituciones políticas. Desde la década de los setenta del siglo pasado, sin embargo, esta diversidad cultural se fue visibilizando a través de diferentes acontecimientos, protagonizados por la población indígena tanto de la amazonia y del altiplano boliviano.

Según los datos del Censo Nacional de Población y Vivienda (Instituto Nacional de Estadística, 2001), el 63% de la población boliviana, sin contar los niños y niñas menores de 15 años, se auto identifica como indígena, constituyéndose en la población mayoritaria del país.

Actualmente, la Constitución Política del Estado (CPE), en su primer artículo, declara que Bolivia es un Estado Plurinacional e Intercultural y en el Artículo 3º afirma que “está conformada por la totalidad de las bolivianas y los bolivianos, las naciones y pueblos indígena originario campesinos, y las comunidades interculturales y afrobolivianas”. En consecuencia, oficializa los idiomas indígenas originario campesinos<sup>2</sup>.

En Bolivia, oficialmente, desde fines de la década de los ochenta, se viene implementado la EIB, pero con características multiculturales que respondían a los intereses de los gobiernos de turno y del modelo de Estado neoliberal antes que a los intereses y planteamientos de los pueblos indígenas.

Para la elaboración de la actual Ley de Educación (Ley N° 070 de 20 de diciembre de 2010), la participación de los pueblos indígenas fue activa, logrando plantear una propuesta educativa titulada “Por una Educación Indígena Originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural”. Esa propuesta fue construida desde las bases de los diferentes pueblos indígenas y fue discutida y aprobada en el I Congreso de Educación Indígena, realizado en la ciudad de Santa Cruz en noviembre de 2004, con la participación de representantes de 32 pueblos indígenas. En la oportunidad se acuñó el eslogan “Nunca más políticas educativas sin la participación de los pueblos indígenas”.

---

2 Los idiomas son: aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasu'we, guarayu, itonama, leco, machajuyaikallawayaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco.

Dicha propuesta se constituyó en el documento base de los congresos departamentales y del II Congreso Nacional de Educación, realizado en Sucre en 2006. Entre los muchos planteamientos de la propuesta se puede mencionar, como los principales –y que posteriormente tuvieron su impacto en la Asamblea Constituyente: la transformación del Sistema Educativo Plurinacional, que implicaba la consolidación de Estado Plurinacional; la descolonización de la Educación; la descentralización de la educación de cara a las autonomías indígenas, entre otros.

### 3. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN BOLIVIA: DOS PERSPECTIVAS

El concepto de interculturalidad en las políticas públicas y la educación en particular es polisémico: sus significados varían desde la concepción epistemológica, el lugar de enunciación de la persona, pueblo indígena o grupo étnico que lo expresa, hasta de acuerdo con el contexto desde donde se emite.

Asumiendo que la educación intercultural es el modelo más adecuado de atención a la diversidad, queremos advertir que al convertirse en muchas ocasiones en un término de moda, atractivo y controversial, paradójicamente puede estar sirviendo a intereses de los estados liberales y del capital global<sup>3</sup> (Zizek, 2008), lejos de contribuir a los intereses y demandas de los implicados

---

3 Zizek (2008) sostiene que en el capitalismo global de la actualidad opera una lógica multicultural que incorpora las diferencias mientras que las neutraliza y las vacía de sus significados efectivos. Aunque Zizek se refiere al multiculturalismo, se puede hacer extensivo al interculturalismo funcional como lo califica Walsh (2010).

como son los pueblos indígenas, los afrodescendientes y otros sectores sociales. Por lo tanto, debemos mantener la sospecha sobre su uso y hacer que no sólo se trate de una estrategia políticamente correcta.

Los Estados, a pesar de incluir en sus constituciones lo multi y lo pluricultural (Küper, 1997 y López, 1996), “lejos de construir una relación intercultural entre los estados y los pueblos indígenas que viven en sus territorios, pareciera marcarse un proceso de *oficialización y retorización* de la interculturalidad” (Sartorello, 2009, 81). Por lo tanto, el uso recurrente de la palabra *interculturalidad* corre el riesgo de transformarse en un mero eslogan, cuyas posibilidades de concreción se distancian de la realidad actual.

Desde esta concepción, considero necesario abordar la educación intercultural desde dos vertientes y perspectivas: 1) las demandas de los pueblos indígenas y; 2) las acciones educativas ‘interculturales’ desarrolladas desde el Estado.

A partir de la perspectiva de las demandas de los pueblos indígenas, tres hitos marcan el proceso de apropiación de la interculturalidad: el Manifiesto de Tiahuanacu 1973, que inicia un proceso de reflexión sobre el colonialismo interno y la reafirmación étnica (Bonfil Batalla, 1987) y su planteamiento de descolonización (Rivera, 1984); con el retorno de la democracia emergen demandas y propuestas de participación en programas de educación intercultural de las organizaciones indígenas, sindicales y sociales; y la Marcha Indígena de 1990 que visibilizó la pluriculturalidad y la plurinacionalidad, planteando la necesidad de una asamblea constituyente que involucre a los pueblos indígenas del país (López, 2009, 164-165). Estos tres hitos en su conjunto y los actos recordatorios de los 500 años de colonización impulsaron la incorporación de la interculturalidad en la agenda política estatal.

Desde el principio, para los pueblos indígenas, la interculturalidad estuvo relacionada a objetivos políticos y al territorio, orientadas a la transformación

del Estado, cuestionando las asimetrías y desigualdades sociales generadas por las estructuras del poder político y económico.

Para los pueblos indígenas, la educación intercultural no se limita al fortalecimiento cultural y lingüístico, sino más bien, al desarrollo de un proyecto político e ideológico de los pueblos que asumen una agenda de liberación y de construcción de un Estado intercultural horizontal y equitativo, tal como expresa uno de los exdirigentes del Consejo de Educación de la Nación Quechua:

La interculturalidad es ciencia, es administración, es astronomía, es economía, es salud, es planificación, es gestión, es relaciones de igual a igual no solamente con la sociedad, sino con la naturaleza. La interculturalidad en la educación, es un instrumento de liberación y por eso lo relaciono con el poder (Condori, 1999, apud Paz, 2009).

En este sentido, la educación intercultural tiene el reto de construir y deconstruir los procesos teórico epistemológicos de los saberes, recuperando y revitalizando los existentes y reconstruyendo aquellos que están en franco proceso de deterioro. Esto con la finalidad de entablar un diálogo intercultural en planos de equivalencia, entre los conocimientos denominados ‘universales’ y los saberes y conocimientos indígenas.

En cuanto a las políticas educativas del Estado, si bien tomaron el discurso de la interculturalidad retomando la propuesta de los pueblos indígenas, los hechos estuvieron fundamentados en el multiculturalismo de corte liberal, con discursos que intentan reconocer las diferencias, otorgándoles igual valor a las culturas pero dentro de unos límites razonables (Taylor, 2001, 94-95) definidos por el Estado, que no permite cuestionar las estructuras político económicas del sistema, sino que

promueve el acomodo razonable en los marcos establecidos por el sistema educativo nacional.

Desde este enfoque se puede entender que las acciones de educación intercultural aplicadas por el Estado adquieren características asimilacionistas de los pueblos indígenas. En ese sentido, la interculturalidad como política pública que “genera cambios constitucionales a favor de los pueblos indígenas en el marco de reformas inspiradas desde una perspectiva neoliberal, se constituye en formas de reconocimiento inclinadas hacia una perspectiva multicultural” (Paz, 2009, 53). De ahí que la educación intercultural se implementó para la población indígena sin afectar a los no indígenas (Patz, 2000), además, se ha enfatizado la dimensión lingüística con una organización curricular denominada “tronco común” y “ramas diversificadas”, que desarrolla los conocimientos “universales” en detrimento del desarrollo y fortalecimiento del conocimiento y los saberes indígenas (Saavedra, 2007), sobrevalorando las epistemologías de conocimiento eurocéntrico, que no permiten el diálogo intercultural.

En síntesis, la educación intercultural, desde la perspectiva de los pueblos indígenas, está estrechamente relacionada a la transformación de las estructuras políticas del Estado y del sistema educativo. En cambio, las políticas de educación intercultural estatal estuvieron orientadas a mantener cierto *estatus quo* de las estructuras de poder y de las asimetrías existentes en la población boliviana, apartándose y muchas veces deslegitimando las propuestas de los pueblos indígenas.

#### 4. DESAFÍOS DE LA INTERCULTURALIDAD COMO NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO

Considerando que las políticas de educación son un proceso dinámico de construcción, sin olvidar los conflictos internos y externos que se dan en el mismo, en este apartado se hará referencia a los avances en la reflexión y discusión de la normativa de educación intercultural relacionada a otros aspectos de la gestión estatal.

##### 4.1. Ampliando los horizontes de la noción de interculturalidad

Para los pueblos indígenas la interculturalidad supone un instrumento que nos permita encarar procesos de educación descolonizadora, entendida como la valoración y legitimación epistemológicas de “saberes, conocimientos y valores”, orientados a eliminar todo tipo de discriminación étnica, racial, social, cultural, religiosa, lingüística, política, económica y epistemológica, promoviendo una educación en igualdad de oportunidades y condiciones, superando las estructuras mentales coloniales (SEP, 2010, 16-17). En otras palabras: apuntar a la desestructuración de la “colonialidad del poder” y la “colonialidad del saber” (Quijano, 2005; Mignolo, 2003), encarando procesos de decolonialidad.

Si bien la interculturalidad tiene mucho que ver con los planteamientos políticos, sociales, económicos y culturales enmarcados en las interrelaciones humanas, sin embargo, desde la visión de los pueblos indígenas se hace necesario volcar la mirada a las ‘relaciones con la naturaleza’, trascendiendo su carácter antropocéntrico, porque el hombre no existe en sí y para sí mismo, sino en estrecha e interdependiente relación con quienes llegan a formar

parte de una comunidad, incluida la naturaleza, con la que llegan a entablar relaciones de crianza mutua, porque, en gran medida, de ella depende el bienestar de las comunidades y la sociedad en general (Rengifo, 2003).

Esto implicará concienciar acerca de las relaciones de interdependencia, de respeto mutuo con la naturaleza, lo cual se expresa “en la crianza con cariño, con armonía, y la comprensión de la vida de cada quien sólo es posible por la presencia y colaboración de todos los otros” (Grillo, 1993, 16). Implica también hacerse consciente de un profundo sentimiento de incompletitud y solo en la relación con la Madre Tierra y otras personas o culturas se podrá estar dispuesto a encontrarse con uno mismo y encontrarse con los demás para posibilitar un diálogo intercultural. En este marco, para la educación intercultural, el entablar relaciones de crianza de la vida que impacte en el *bien vivir*, tomando en cuenta las relaciones de armonía y equilibrio en permanente conversación y diálogo entre los hombres y la naturaleza, constituye un desafío.

#### 4.2. La educación intercultural y el bien vivir

La noción del *bien vivir*<sup>4</sup> se refiere a una convivencia de bienestar comunitario fruto del encuentro entre pueblos y comunidades, respetando la

---

4 Es una noción considerada como un nuevo paradigma de vida que tiene fundamento en los principios y valores éticos, morales y de responsabilidad comunitaria, política y social. Actualmente hay discusiones sobre si denominarlo “vivir bien” o “bien vivir”: cada una de ellas tiene sus interpretaciones orientadas a diferenciarse del pensamiento occidental, de la colonialidad del capitalismo, pero también pone en jaque algunos preceptos clásicos de la izquierda que en un ánimo desarrollista se plantea el *dominio de la naturaleza por el ser humano* (PND, 2011, 10).

diversidad e identidad cultural, una convivencia comunitaria con interculturalidad y sin asimetrías de poder. No se puede hablar de bien vivir si los demás viven mal: se trata de vivir como parte de la comunidad, con protección de ella. *Bien vivir* significa vivir en armonía, en equilibrio entre nosotros y con nuestra Madre (PND, 2011).

En esa medida el *bien vivir* abarca aspectos del “sentir” y el “estar” en relación de interdependencia, de incompletitud (Santos, 2008) que permite una convivencia armónica y equilibrada entre personas y de ellas con la naturaleza. Es un “estar” significativo, de complementariedad colectiva y comunitaria que trasciende la noción del ser, el conocer, el hacer y vivir juntos desde planos de desarrollo personal e individual a alcanzar. En síntesis, en el “estar” se viven las formas de cómo un grupo encara y soluciona la vida, desde la totalidad que integra lo físico, lo emocional, lo mental o espiritual y poder, tomando en cuenta el cómo se perciben, sienten, intuyen, piensan, significan, valoran, imaginan, expresan, concretan, comunican, organizan y construyen las relaciones. Estamos hablando de un “estar” dinámico, de movimiento permanente en situaciones de complejidad.

En esa medida, esta concepción abriría un sistema civilizatorio diferente del modo de “ser” y “estar” moderno occidental capitalista (Santos, 2010). Y no es que se niegue el ser, mas, al contrario, existe un horizonte donde el ser se da en forma dependiente como un *estar-siendo* donde el ser aparece como circunstancial.

---

Se opta en este artículo por la noción de “bien vivir”, considerando que expresa mejor el estar, sentir y pensar de los pueblos indígenas, ubicándolo como nuevo paradigma.

Desde la visión indígena, dice Kusch, el “estar” tiene estrecha relación con el habitat: vivimos en la búsqueda del saber para tomar posiciones y prepararnos para la acción, nos aterroriza el vacío de no saber. Sin embargo, el saber de ese “no saber” es el puro “estar” de la cotidianidad de la vida. Es ese “estar” que nos hace concienciar de nuestra incompletitud y despierta la necesidad de complementarse y vivir la vida; en cambio, el deseo de “ser alguien” (Kusch, 1962, 123) genera sentimientos de superioridad de una cultura sobre otra, de una cultura cancelacionista de maneras de estar de otras culturas, cuyos efectos se plasman en el rechazo a su *estar-siendo* para procurar alcanzar ese ser alguien mejor (Kusch, 1962, 16).

Desde esta mirada, se supone que las políticas socioeducativas deben estar orientadas a fortalecer y profundizar el *bien vivir*, tomando en cuenta las relaciones de armonía y equilibrio y de crianza mutua de la vida entre los hombres y la naturaleza (Rengifo, 2003). Educar en el *estar-siendo* que nos permita dar respuestas pertinentes y oportunas a las complejidades de la vida, sin dejar de vivirla. En síntesis, una educación intercultural que contribuya a enriquecer los modos de “estar” y desde allí crear sinergias con el ser, el saber, el hacer y el sentir que posibiliten el buen vivir.

#### 4.3. Posibilidades y condiciones de diálogo intercultural

Las relaciones y la interacción de los seres humanos son muy complejas y están enmarcadas en el sistema-mundo, que funciona principalmente a través de los poderes coercitivos del Estado y de la economía y de las relaciones

con el mundo de la vida, que se expresa en los recursos culturales como el arte, la cosmovisión, la religión etc. En este contexto, se da una suerte de contrariedad entre el ser y estar, lo que hace que sea importante el “diálogo” intercultural que permita llegar a “consensos” que posibiliten la convivencia (Habermas, 1990, 58-59).

El diálogo intercultural podría constituirse en una estrategia para trabajar los procesos de decolonialidad político, económico, cultural y epistémico del conocimiento “universal” otorgando el nivel de validez a diferentes modos de estar y saber de los pueblos indígenas, reconociendo y aceptando el pluralismo epistemológico para entablar un diálogo intercultural desde la pluralidad (Olivé, 2009).

Desde esta perspectiva, el diálogo intercultural supone respeto, aceptación, consenso, desarrollo y fortalecimiento de las diferencias culturales, lingüísticas, reconocer la incompletitud para desarrollar una voluntad política dispuesta al enriquecimiento mutuo y de democratización del poder desde planos de igualdad y equidad (Santos, 2008; Walsh, 2010). En síntesis, el diálogo intercultural es posible cuando nos despojemos de nuestros criterios de validez universal y estemos dispuestos a convivir, enriquecer la diversidad de modos de estar, saber, hacer, sentir y ser.

#### A MANERA DE CONCLUSIÓN

Sin duda, es importante seguir discutiendo el deslinde conceptual de las nociones multiculturales e interculturales, esta última relacionada a las

nociones de pluriculturalidad y plurinacionalidad, y sus efectos e impactos en las políticas educativas implementadas por los diferentes gobiernos en Bolivia y los países latinoamericanos.

En tanto a la educación intercultural, si bien se han dado pasos importantes en la transformación del Estado, al ser un concepto dinámico, todavía tiene mucho camino por andar. En la práctica, la decolonialidad del sistema educativo constituye un reto para la educación intercultural, claro que ello, en cierta medida, dependerá de la capacidad de construir situaciones y condiciones propicias para un diálogo intercultural.

Desde la diversidad de significaciones e interpretaciones a las que se presta la noción de interculturalidad, se hace necesario ampliar sus alcances, trascendiendo de las nociones relacionales entre sujetos humanos o personas y culturas a las relaciones de equidad entre humanos y la Madre Tierra (naturaleza), sólo así se puede alcanzar el buen vivir, trabajado desde la educación intercultural. Es necesario ampliar la visión y el enfoque de la interculturalidad a las relaciones de interdependencia e incompletitud humanas también con la naturaleza y de esa forma apuntalar a plasmar y consolidar el buen vivir en la población boliviana.

La propuesta educativa de los pueblos indígenas, si bien muchos de los aspectos fueron incorporados en la actual Ley de Educación, tampoco se puso en práctica en su concepción cabal de las nociones de bilingüismo bidireccional, lo comunitario, la decolonialidad, lo productivo y, ante todo, la concepción *plurinacional* en educación, todos estos aspectos quedan como tareas pendientes a seguir trabajando y profundizando. Son estas todavía

las tareas inconclusas sobre las que se debe seguir reflexionando para lograr una transformación de las estructuras del Estado y generar las condiciones de posibilidad para la construcción de una sociedad intercultural de convivencia entre todos los actores de la población boliviana, interrelacionados e interdependientes con la Madre Tierra.

#### EPÍLOGO

Este artículo fue escrito antes de los acontecimientos políticos que surgieron en Bolivia en 2019, por lo que los escenarios y los actores cambian, aunque la Ley de Educación todavía sigue vigente. Sin embargo, los desafíos planteados siguen en pie y se constituyen en retos a lograr a través de un seguimiento de las organizaciones y actores indígena originario campesinos. Esta Ley fue trabajada y consensuada con diferentes sectores sociales e indígenas representa el sentir y pensar de estos actores sociales y comunitarios, por lo que adquiere legitimidad y legalidad para la Educación pueda constituirse en Política de Estado.

Ahora es cuando tendríamos que estar más atentos a los cambios planteados e impuestos por el gobierno de transición, que sin argumentos pedagógicos serios y de tinte político, trata de deslegitimar la Ley de Educación de 2010 y toda la propuesta educativa implementada a lo largo de los diez años anteriores.

Lamentablemente, en Bolivia la Educación sólo se la ha concebido como políticas de gobierno, manoseándola en función de los intereses partidarios de los

gobiernos de turno, lejos de constituirse en Políticas de Estado, que respondan a los intereses de la población y con pertinencia a la diversidad sociocultural, lingüística y epistémica. Hoy, más que antes, debemos estar atentos a los cambios arbitrarios que se quiere hacer a la educación del Estado Plurinacional y sin la participación de los actores involucrados en el hecho educativo.

Amerita exigir la realización de evaluaciones de la implementación y los impactos de la Ley de Educación N° 070, realizada por instancias académica y pedagógicamente autorizadas, para luego presentarlas y discutir los ajustes, cambios y transformaciones de la política educativa y consolidarla en política de Estado. La plurinacionalidad no es ideología, es un hecho sociocultural concreto que corresponde a como está conformado el país y ello exige otro modelo de gestión de la Educación.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bonfil Batalla, Guillermo. “La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos”. In: *Papeles de la Casa Chata* 2 núm.3, 1987, 23-43.
- Condori, Florian. “Análisis sobre políticas educativas de los Consejos Educativos de los Pueblos aymará, quechua y guaraní”. In: *Seminario Andino Conflictos y políticas interculturales: territorios y educación*, Cochabamba, CENDA/CEIDIS/CENAQ/CESU, 1999.
- Dietz, Gunther y Mateos, Laura Selene. In: *Interculturalidad y educación intercultural en México*. Mexico: SEP-CGEIB, 2011.
- Grillo, Eduardo. “Conocimiento y Evaluación en el Occidente Moderno, y, Crianza y Simbiosis en los Andes”. In: *Caminos Andinos de Siempre*. Lima: PRATEC, 1993.

- Habermas, Jürgen. *Moral Consciousness and Communicative Action*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1990.
- Instituto Nacional de Estadística. Censo Nacional de Población y Vivienda. Bolivia, 2001.
- Küper, Wolfgang. “La educación bilingüe intercultural, los procesos de reforma de los sistemas educativos en los países andinos”. In: *Pueblos indígenas y educación*, núm. 37-38, julio-diciembre, Quito: Abya-Yala, 1997, 3-16.
- Kusch, Rodolfo. *América Profunda*. Buenos Aires: Hachette, 1962.
- López, Luis Enrique. “No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación”. In: J. Godenzzi (comp.) *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonia*. Cuzco: CERA-BC, 1996, 23-82.
- López, Luis Enrique. “Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación coomprometida y dialogal. In: *Interculturalidad, educación y ciudadanía, perspectivas latinoamericanas*, 2009, 129-220.
- Mignolo, Walter. *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2003.
- Ministerio de Educación. Currículo base del Sistema Educativo Plurinacional. La Paz, 2010.
- Ministerio de Planificación. Plan Nacional de Desarrollo. La Paz, 2011.
- Olivé, León. *Multiculturalismo y Pluralismo*. México: Paidós, 1999.
- Patzi, Félix. Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica. Análisis de la Reforma educativa en Bolivia. La Paz: Instituto de investigaciones Mauricio Lefebvre, 2000.
- Paz, Sarela Irene. *La política de la diferencia y las visiones de multiculturalismo en Bolivia: el caso de la educación intercultural bilingüe*. Tesis para optar el grado de Doctor en Antropología Social. CIESAS. Mexico, 2009.

- Quijano, Aníbal. “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. In: Langer, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, 201-246.
- Rengifo, Grimaldo. “La Crianza en los Andes. A propósito de Freire”. In: *La enseñanza es estar contento. Educación y Afirmación Cultural Andina*. Lima: PRATEC, 2003, 21-36.
- Rivera, Silvia. *Oprimidos pero no vencidos: luchas del campesinado aymara y qhechwa 1900- 1980*. La Paz: HISBOL, 1984.
- Saavedra, José Luis. *Educación superior, interculturalidad y descolonización*. La Paz: PIEB, CEUB, 2007.
- Santos, Boaventura de Sousa. “Hablamos del socialismo del Buen Vivir”. In: *Revista América Latina en movimiento, Sumak Kawsay: recuperar el sentido de vida*, Quito: Alai, 2010, 4-7.
- Santos, Boaventura de Sousa. *Conocer desde el sur: para una cultura política emancipatoria*. La Paz: Plural-CLACSO, 2008.
- Sartorello, Stefano Claudio. “Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas”. In: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2009, 17-90.
- Taylor, Charles. *Multiculturalismo y “la política del reconocimiento”*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- UNESCO. *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Paris. 2006.
- Walsh, Catherine. “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. In: Viaña, J. et.al. *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Convenio Andrés Bello, 2010, 75-96.
- Zizek, Slavoj. “Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional”, In: Jameson, F. y S. Zizek, *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós, 2008, 137-188.

