

**EL FORTALECIMIENTO DE
LIDERAZGOS INDÍGENAS
PARA LA GESTIÓN DE LA
EDUCACIÓN INTERCULTURAL
BILINGÜE EN BOLIVIA**
Sistematización de una experiencia en
desarrollo

Guido Machaca
Luis Enrique López

Bolivia - PROEIB Andes



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ. 90 AÑOS

FONDO
EDITORIAL



El Fortalecimiento de Liderazgos Indígenas para la Gestión de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia

**Sistematización de una
experiencia en desarrollo**

**Guido Machaca
Luis Enrique López**

Bolivia - PROEIB Andes



**FONDO
EDITORIAL**

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ. 90 AÑOS

Ciudadanía intercultural. Experiencias educativas con pueblos indígenas en América Latina.

El fortalecimiento de liderazgos indígenas para la gestión de la educación intercultural bilingüe en Bolivia. Sistematización de una experiencia en desarrollo

Proyecto *Educación Ciudadana Intercultural para los Pueblos Indígenas de América Latina en contextos de pobreza*

Auspiciado por la Fundación Ford

Universidad Mayor De San Simón

Facultad de Humanidades y Ciencias de La Educación

Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos

PROEIB Andes

Consejos Educativos De Pueblos Originarios - CEPOs

© PROEIB Andes, 2006.

Autores de la memoria: Guido Machaca y Luis Enrique López

Miembros del equipo de trabajo:

Guido Machaca, coordinador, Valentín Arispe, Luz Jiménez y Luis Enrique López.

También participaron por períodos determinados:

Inge Sichra y José Antonio Arrueta

Participaron como facilitadores y autores de módulos de aprendizaje:

Valentín Arispe, Marina Arratia, Efrén Choque, María del Carmen Choque,

Luz Jiménez, Carmen López, Guido Machaca y Adolfo Méndez.

© Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú

Plaza Francia 1164, Lima 1

feditor@pucp.edu.pe

www.pucp.edu.pe/publicaciones/

© Red Internacional de Estudios Interculturales – RIDEI, 2007

ridei@pucp.edu.pe

www.pucp.edu.pe/invest/ridei/

Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2007-00836

ISBN O.C.: 978-9972-42-790-9

ISBN: 978-9972-42-792-3

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
INTRODUCCIÓN	13
1. EL CONTEXTO	15
2. EL PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LIDERAZGOS INDÍGENAS	35
3. RESULTADOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA PRIMERA FASE DEL PROGRAMA	54
4. PERCEPCIONES SOBRE EL PROGRAMA DE PARTE DE LOS DIVERSOS ACTORES	61
5. LAS LECCIONES APRENDIDAS	67
6. LA NOCIÓN DE LÍDER INDÍGENA EN BOLIVIA	76
7. LA NOCIÓN DE CIUDADANÍA EN BOLIVIA	77
8. LA NOCIÓN DE INTERCULTURALIDAD EN BOLIVIA	78
BIBLIOGRAFÍA	80

PRESENTACIÓN

El proyecto *Educación ciudadana intercultural para pueblos indígenas de América Latina en contextos de pobreza* (RIDEI) se inició el año 2004 en cuatro países de nuestro continente: Bolivia, México, Nicaragua y Perú. Posteriormente, en el 2006, se incorporaron Ecuador y Brasil. Se trata de un proyecto de alcance regional que responde a la necesidad de construir ciudadanías indígenas interculturales en contextos pluriculturales y asimétricos como los nuestros.

El proyecto empezó con una fase de investigaciones que nos permitió elaborar simultáneamente estados de la cuestión en torno de las diferentes percepciones y discursos que existían en cada uno de estos países sobre la interculturalidad y la ciudadanía. Asimismo, se hicieron estudios socio-antropológicos exploratorios sobre las variadas y diversas modalidades de exclusión y discriminación -explícitas o soslayadas- que existen en nuestro continente y que bloquean el ejercicio pleno de la ciudadanía por parte de las personas que pertenecen a los pueblos indígenas.

Estas investigaciones y estudios nos permitieron desarrollar un debate serio e informado sobre las diversas maneras de entender la interculturalidad y la ciudadanía, con la finalidad de disponer de mayores elementos de juicio para iniciar la elaboración de materiales educativos pertinentes en educación ciudadana intercultural para líderes indígenas. El poder contrastar las diversas maneras de entender la interculturalidad y la ciudadanía en nuestros países nos permitió identificar nuestras diferencias y percatarnos de “cómo la propia noción de líder y las de ciudadanía e interculturalidad, al margen de las similitudes continentales que podían existir, estaban fuertemente marcadas por las características sociohistóricas particulares de los contextos específicos en los que cada experiencia se llevaba a cabo”.¹ Aprendimos, en otras palabras, que lo que es válido en Bolivia no tiene por qué serlo en México, Nicaragua o Perú y viceversa, y que, sin embargo, tenemos mucho que aprender los unos de los otros.

Esta constatación posibilitó definitivamente el intercambio libre de experiencias e ideas, y nos permitió organizar y realizar, con mayores

¹ Machaca, Guido y Luis Enrique López. El fortalecimiento de liderazgos indígenas para la gestión de la educación intercultural bilingüe en Bolivia. Lima: RIDEI, 2006, p. 37.

elementos de juicio, durante todo el año 2005, talleres de inter-aprendizaje sobre ciudadanía intercultural entre líderes reales y/o potenciales de nuestros pueblos indígenas, y estudiantes y profesores de las universidades concernidas. Estos talleres fueron espacios privilegiados de investigación-acción. Espacios de intercomprensión mutua que nos permitieron, desde los saberes previos de los participantes, construir los contenidos temáticos de los materiales de educación ciudadana intercultural que se han desarrollado en cada país. El proceso ha sido complejo y no siempre hemos logrado nuestros objetivos. Es muy difícil, cuando no imposible, abandonar el lugar de enunciación en el que nos encontramos y dejar de atribuir al otro, concepciones y sentimientos que nos pertenecen. El “otro” habitualmente es una construcción nuestra. ¿Cómo revertir esto? ¿Cómo abrirse a la alteridad cultural, a los saberes de los otros, a sus formas de razonamiento?

El libro que presentamos a continuación es resultado de la sistematización y análisis crítico de los talleres de inter-aprendizaje que se llevaron a cabo con líderes tseltales, tsotsiles y ch’oles en México; dirigentes quechuas, aimaras, guarayos y afrodescendientes, entre otros, en Bolivia; profesores kiwchas y mestizos en Ecuador; dirigentes asháninkas y quechuas en Perú; líderes y profesores makuxi y wapichana en Brasil; y líderes miskitos, ramas, garifunas, creoles y mestizos en Nicaragua.

Estas sistematizaciones, a su vez, nos han permitido construir las metodologías y los contenidos de los materiales sobre educación ciudadana intercultural que cada equipo nacional ha desarrollado. La experiencia mexicana de metodología inductiva intercultural es ilustrativa al respecto. Es preciso reconocer que “en todos los casos, la ida y vuelta entre la oralidad y la escritura, y entre la lengua indígena y el español, abrieron el camino de la intercomprensión y el aprendizaje intercultural.”² El “interaprendizaje” entre educadores indígenas bilingües y facilitadores no indígenas monolingües se logró “a partir de la producción de escritos libres, historias, mapas y dibujos que motivan en los educadores la evocación y el recuerdo de situaciones de la vida real, vía el uso de los lenguajes gráfico, plástico, oral, gestual y narrativo.”³ De manera paralela, en los talleres con los asháninkas de la selva central peruana se evidenció con suma claridad cómo “la recuperación de

² Bertely, María. *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en los Altos, la región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*. Lima: RIDEI, 2007, p. 31.

³ *Ibid.*, p. 32.

saberes previos y la socialización de contenidos a partir de la dramatización de sus propias experiencias permitieron un mayor acercamiento entre los participantes y los contenidos.”⁴ En ambos casos, pues, ha sido incorporando en el proceso educativo los diversos lenguajes y las formas culturales propias de elaboración de lo vivido que el aprendizaje intercultural se hizo posible.

A lo largo de los talleres realizados simultáneamente en los países concernidos, los aprendizajes que hemos logrado son incontables. Hemos aprendido así que la interculturalidad como ideal “choca con la cruda realidad de nuestros países, en los cuales existe una relación de dominación política y cultural de grupos de poder sobre los pueblos indígenas y las comunidades étnicas minoritarias.”⁵ Este es un rasgo común en todos los países latinoamericanos. Hemos aprendido también que, por ello, la interculturalidad ha empezado a entenderse “no solamente como la aceptación de la alteridad o la convivencia armónica entre diferentes”,⁶ sino como un proyecto político, a saber, como el acceder al poder, y, sobre todo, como saber compartirlo. El discurso de la interculturalidad en América Latina no plantea un ideal sin asidero en la realidad. Interculturalidad significa, en muchos lugares de nuestro continente, comprarse el pleito de la discriminación y el racismo. Significa asumir –desde la educación formal y no formal– la tarea de deconstruir las relaciones de discriminación para generar espacios de reconocimiento.⁷

Hemos aprendido también que “la ciudadanía entendida como la pertenencia colectiva al Estado y, simultánea y complementariamente, a un grupo sociocultural específico, es una noción que demandan diversos pueblos indígenas.”⁸ Que “el proceso de revitalización y fortalecimiento cultural, o de intraculturalidad, se realiza mejor cuando los sujetos se encuentran con los otros culturalmente diferentes.”⁹ Que la construcción de ciudadanía intercultural es “un proceso de participación activa” que presupone y contribuye a la ampliación de las oportunidades reales de la gente. La pobreza cercena los derechos básicos de las personas, impide

⁴ Mujica, Luis, Santiago Alfaro y Pilar Chinchayán. *Sistematizaciones de las experiencias andinas y amazónicas de intercambio educativo en ciudadanía y liderazgo intercultural*. Lima: RIDEI, 2007, p. 35.

⁵ Castillo, Claribel y Guillermo Mc Lean. *Sistematización de buenas prácticas en materia de Educación ciudadana intercultural para los pueblos indígenas de América Latina en contexto de pobreza*. Lima: RIDEI, 2007, p. 23.

⁶ Machaca Guido y Luis Enrique López. *Op. cit.*, p. 41

⁷ Esta definición de interculturalidad la ha propuesto acertadamente el antropólogo Luis Mujica.

⁸ *Ibid.*, p. 40.

⁹ *Ibid.*, p. 36.

el ejercicio de la ciudadanía legalmente reconocida. Una ciudadanía intercultural bien entendida debe, por ello, “atender los aspectos que limitan las oportunidades para mejorar las condiciones de vida, [...] entre los que están el empobrecimiento [...] y el deterioro del medio ambiente y los recursos naturales debido a una sobre-explotación que origina mayores niveles de pobreza.”¹⁰ La construcción de ciudadanía intercultural no se limita, pues, al reconocimiento y a la valoración de las diferentes culturas, pues, para que esta valoración sea una realidad tangible, es necesario que los injustamente discriminados “participen como ciudadanos en la construcción de la sociedad, interviniendo en los espacios de decisión.”¹¹

Hemos aprendido que la educación en derechos humanos para pueblos indígenas demanda un cambio de paradigma, que las categorías y las taxonomías que están a la base de la educación ciudadana clásica son culturalmente etnocéntricas y que, por lo mismo, no poseen legitimidad intercultural. Hemos aprendido desde la práctica que el peso que se le da en la concepción clásica a los derechos individuales en desmedro de los derechos colectivos es expresión directa del individualismo ilustrado; que debemos lograr expresar, en los contenidos de nuestros materiales educativos, que los derechos individuales sin los derechos colectivos son una formalidad vacía de contenido y que los derechos colectivos sin los derechos individuales pierden su razón de ser.

Hemos aprendido, también, que hay muchas maneras de elaborar las experiencias y de procesar lo vivido; que hay muchas formas válidas de concebir la dignidad humana y que estas concepciones no siempre se tematizan en el lenguaje de los derechos. Además, este trabajo nos ha enseñado que la naturaleza también tiene derechos y que, por tal razón, los derechos no tienen por qué limitarse a los humanos.

En una palabra, hemos aprendido que, si queremos disponer de una concepción no etnocéntrica de los derechos humanos, capaz de ser legitimada culturalmente por una diversidad de culturas, debemos deconstruir nuestra manera de entenderlos a la luz de las concepciones que al respecto poseen nuestras culturas originarias. Reconstruir y renovar nuestra concepción de los derechos desde la recuperación de los saberes previos de la gente. Eso es lo que hemos intentado desde un inicio, pues sabemos que solo de esa

¹⁰ Castillo, Claribel y Guillermo Mc Lean. Op cit., 24.

¹¹ Mujica, Luis, Santiago Alfaro y Pilar Chinchayán. Op cit., p. 18.

manera la educación ciudadana se convierte en una experiencia con sentido. Es tornándose permeable a las culturas como la educación ciudadana puede convertirse en una experiencia significativa.

En esta línea, hemos aprendido que una educación en derechos culturalmente pertinente no puede ser de corte intelectualista. Sin embargo, con frecuencia, hemos partido del supuesto de que “a mayor y mejor conocimiento de los derechos colectivos, hay más posibilidades de ejercer la ciudadanía intercultural. Esta asociación entre conocimiento, ejercicio y eficacia de los derechos es muy común en los trabajos de capacitación sobre derechos.”¹² Esto es un error, pues la educación en derechos es también y, sobre todo, una educación de la sensibilidad. El conocimiento no es de por sí eficaz. Para serlo debe estar integrado a los afectos e incorporado en la identidad de las personas como parte suya. Por ello, el punto de partida de la educación en derechos para pueblos indígenas es el fortalecimiento de la propia identidad, es decir, de la identidad personal, familiar y comunitaria, pues, es sobre ella que se construye la identidad ciudadana y no al revés. Para que las personas sometidas a un proceso de violencia simbólica y de discriminación sistemática puedan auto-reconocerse como ciudadanos con derechos inalienables y como sujetos con capacidad de agencia, deben empezar por fortalecer sus identidades propias.

Para que la educación ciudadana adquiera sentido para nuestros pueblos indígenas debe renovarse en términos de contenidos y en términos de didácticas y metodologías de enseñanza-aprendizaje. En estos menesteres no basta la buena fe. Se necesita, sobre todo, voluntad sostenida y capacidad de escucha. Es necesario abrirse a los saberes de los otros, dejar de aferrarse a los saberes propios, por más universales que nos parezcan. Pero sobre todo, es muy importante dejarse cuestionar por los saberes de los otros. Ese es el comienzo de la interculturalidad auténtica.

Fidel Tubino

¹² Martínez, Alexandra y Sebastián Granda. *El curso de formación ciudadana intercultural en el programa de educación intercultural bilingüe. Análisis y nuevos retos*. Lima: RIDEI, 2007, p. 21.

INTRODUCCIÓN

La memoria que ahora presentamos contiene el producto de la sistematización de una primera experiencia de formación de líderes indígenas realizada en el marco del Programa de Fortalecimiento de Liderazgos Indígenas, que se lleva a cabo en la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia, desde su unidad académica especializada en educación intercultural bilingüe (EIB): el PROEIB Andes (Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos).

El PROEIB Andes, en su calidad de unidad académica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, apoya la consolidación de la EIB, a través de la investigación y formación de los recursos humanos que este nuevo tipo de educación requiere para trascender los ámbitos del pilotaje y de la experimentalidad a los que en muchos casos se ha visto relegada. Desde sus inicios, este programa ha trabajado de la mano con distintas organizaciones indígenas de la subregión andina, entre las que se encuentran los Consejos Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia (CEPOs).

El trabajo con los CEPOs data de su reconocimiento legal, a fines de 1997, como órganos de veeduría y control social de la educación nacional. El PROEIB Andes ha contribuido a este fin, formando, a través de diversas modalidades y mecanismos, a los directivos de los cuatro consejos de más larga experiencia en el país: el Consejo Educativo Aimara, el Consejo Educativo Amazónico Multiétnico, el Consejo Educativo de la Nación Quechua y el Consejo Educativo del Pueblo Guaraní. Con la creación del Programa de Fortalecimiento de Liderazgos Indígenas, comenzamos a trabajar también con otros tres consejos creados el año 2004: el Consejo Educativo Guarayo, el Consejo Educativo Chiquitano y el Consejo Educativo Moxeño.

Estos órganos de participación social incorporaron, en su agenda de trabajo, la creación de una escuela de líderes indígenas en gestión educativa, sobre la base de las experiencias desarrolladas en Colombia, en el marco del PROEIB Andes, por la Organización Nacional Indígena de Colombia, el Consejo Regional Indígena del Cauca y la Universidad del Cauca, en Popayán. A inicios del año 2005, el PROEIB Andes y los CEPOs decidieron emprender de manera conjunta la formación de líderes indígenas para el sector educación, con cobertura y alcance nacional, aprovechando la plataforma del Proyecto sobre Interculturalidad, Ciudadanía e Educación con el cual la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San

Simón, a través del PROEIB Andes, participa desde el 2003, dentro de la Red de Estudios Interculturales y del Proyecto *Educación ciudadana intercultural para los pueblos indígenas de América Latina en contextos de pobreza*, junto a otras universidades de México, Nicaragua, Ecuador, Brasil y Perú, bajo la coordinación general de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

El PROEIB Andes y los CEPOs, entre abril y octubre de 2005, de forma conjunta, diseñaron y ejecutaron la primera fase del Programa, denominada *Territorialidad, interculturalidad y gestión educativa*. Vistos los resultados alcanzados y atendiendo las demandas de los directivos de los CEPOs, las autoridades de nuestra universidad acordaron que la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación asuma e institucionalice este programa, quedando inscrito desde entonces en la oferta formal y regular de cursos. Desde marzo 2006 y hasta noviembre del mismo año se llevó a cabo una segunda fase del Programa, al cabo de la cual los participantes que concluyeron satisfactoriamente sus estudios recibieron la acreditación de Técnico Medio en Gestión Educativa en Contextos de EIB.

El libro que ahora entregamos busca dar a conocer el proceso seguido, destacando sus logros y dificultades, así como las percepciones que sobre él tienen representantes de organizaciones indígenas, participantes y, del mismo modo, autoridades universitarias. El documento también recoge y sistematiza algunas de las lecciones aprendidas; vale decir, aquellas particularidades que hicieron del Programa una buena práctica. Finalmente, recogemos las nociones acerca de liderazgo indígena, ciudadanía e interculturalidad que se construyeron, conjuntamente con los participantes, antes y durante el proceso de formación.



1. EL CONTEXTO

El carácter nacional y multiétnico del Programa de Fortalecimiento de Liderazgos Indígenas, que describimos en el Capítulo 2, nos exige ofrecer información general sobre Bolivia y, en particular, sobre sus territorios, regiones y pueblos indígenas con el fin de situar tanto la experiencia desarrollada como la propia necesidad y demanda de formación de liderazgos indígenas.

Bolivia: división política y administrativa, y población

Bolivia, como se puede apreciar en el Cuadro 1, está organizada política y administrativamente en 9 departamentos, en 112 provincias, 324 municipios y 275 distritos educativos. De acuerdo a los datos del Censo Nacional de Población y Vivienda de 2001, tiene una población total de 8.274.325 habitantes, una superficie de 1.098.581 kilómetros cuadrados y, por tanto, una densidad poblacional promedio de 7,5 habitantes por kilómetro cuadrado.

Cuadro 1

Bolivia: División política y población						
Departamento	Superficie (Km2)	Provincias	Municipios	Distritos Educativos	Altitud (msnm)	Población
Chuquisaca	51.524	10	28	28	2.790	531.522
La Paz	133.985	20	77	68	3.640	2.350.466
Cochabamba	55.631	16	45	41	2.558	1.455.711
Oruro	53.588	16	35	21	3.709	391.870
Potosí	118.218	16	38	33	4.070	709.013
Tarija	37.623	6	11	11	1.866	391.226
Santa Cruz	370.621	15	56	49	416	2.029.471
Beni	213.564	8	19	14	236	362.521
Pando	63.827	5	15	10	221	52.525
Bolivia	1.098.581	112	324	275		8.274.325

Fuente: Ministerio de Educación de Bolivia, 2004; INE, 2002.

Los departamentos más poblados son, en ese orden, La Paz, Santa Cruz y Cochabamba que, en porcentaje, alcanzan el 70,5% de la población total. Además, Bolivia posee cuatro ecoregiones claramente diferenciadas: andina (altiplano y valle), chaqueña (de bosque seco), oriental y amazónica (de bosque húmedo), constituyendo entre las tres últimas la mayor parte del territorio nacional. Es decir que, a diferencia del imaginario construido sobre Bolivia, éste no es sólo el país altiplánico que todos imaginamos y sus áreas de mayor diversidad biológica coinciden también con las regiones de mayor diversidad cultural y lingüística.

Para distintos tipos de análisis, y en particular cuando se revisa la situación indígena nacional y las características socioculturales del país, a Bolivia se la divide en dos grandes macroregiones: una de tierras altas u occidental y otra de tierras bajas u oriental, y es que la altura en la que están ubicadas las capitales de departamento varía desde los 221 msnm (Pando) hasta los 4.070 msnm (Potosí).

Pueblos y población indígena

Como se observa en el Cuadro 2 y en el Mapa 1, en Bolivia conviven 36 pueblos indígenas diferentes, distribuidos en los nueve departamentos y en las cuatro ecoregiones mencionadas, lo que, en términos generales, da cuenta del carácter multiétnico, multicultural y multilingüe del país. En la zona andina, chaqueña y oriental habitan tres pueblos indígenas diferentes, mientras que en la Amazonía están establecidos 27 de los 36.

En la región andina se asientan los más numerosos: el aimara y el quechua, que alcanzan al 92% de toda la población indígena. En contraste, en la región chaqueña, oriental y amazónica viven 33 pueblos indígenas, en un extenso territorio, con poblaciones generalmente pequeñas, algunas de las cuales están bajo serias amenazas de extinción como es, por ejemplo, el caso de los guarasug'we con menos de 50 habitantes.¹

¹ Es menester resaltar, sin embargo, el caso del pueblo araona, cuya población no excedería los 100 habitantes pero que se caracteriza por una fuerte lealtad étnica, cultural y lingüística, hecho que pone en evidencia, una vez más, que el factor demográfico, sobre todo en determinados contextos ecológicos, no es determinante de la extinción étnica (cf. PROEIB Andes 2001). Más bien, en este caso, las prácticas socioculturales y la propia organización social de este pueblo parecen determinar la conveniencia de mantener una población de número “manejable”, precisamente para asegurar su continuidad como pueblo con una cultura y una práctica de vida específica. Ello se debería a que, a través del tiempo, su población siempre ha bordeado la centena pero pocas veces la ha excedido. Este no es el caso de otros pueblos como el guarasugwe que presenta condiciones de alta vulnerabilidad, situación que ha ido empeorando a través del tiempo.

Exceptuando a los pueblos indígenas moxeños (ignacianos, javerianos, loretanos y trinitarios), que comparten un idioma común, aunque con algunas diferencias dialectales entre un pueblo y otro, producto de su confinamiento en misiones católicas igualmente específicas, los demás pueblos tienen idiomas propios. Ello determina que en Bolivia no sea posible establecer una relación unívoca entre pueblo indígena y lengua, pues estamos ante 36 pueblos indígenas, mas sólo frente a 33 idiomas diferentes, aunque varios de ellos pertenezcan a una misma familia lingüística. El caso del quechua puede ser incluso más problemático si uno toma en cuenta su marcada fragmentación dialectal, la cual a menudo coincide con una no menos importante fragmentación étnico-identitaria que bien puede priorizar la filiación regional antes que la étnica.

La situación lingüística que caracteriza a los pueblos indígenas es mucho más compleja aún. Por un lado, muchas de estas lenguas vienen experimentando procesos de desplazamiento, pero en otros casos y habida cuenta de las políticas de multiculturalismo desarrolladas a lo largo de las dos últimas décadas, determinadas zonas del país confrontan nuevas situaciones en las que se busca recuperar o “reaprender” una lengua en desplazamiento e, incluso, en virtual extinción. Entre quienes buscan reapropiarse del idioma ancestral no sólo se puede incluir a los que son originarios de los pueblos en cuestión sino también a quienes, desde las alturas de los Andes, migraron hacia estos territorios. Tales son los casos, por ejemplo, de pobladores andinos que hoy se identifican como lecos o tacanas y que buscan apropiarse de la lengua ancestral y asumir prácticas socioculturales indígenas orientales para consolidar su presencia en los nuevos territorios que ocupan. Paradigmático es el caso de re-etnogénesis tacana que ha “devuelto” a su condición de pueblo indígena a pobladores tacanas que, en muchos casos desde la Revolución de 1952, ya se veían a sí mismos sólo como campesinos (Herrera 2005). Por otro lado, los movimientos poblacionales campo-ciudad y la creciente presencia indígena urbana conlleva también procesos de urbanización de lenguas como el aimara, el quechua y el guaraní que deben ahora responder a necesidades que trascienden las ancestrales, directamente relacionadas con la vida en comunidad y en el campo. El uso de estos idiomas en el área urbana y en los medios de comunicación masiva nos confronta con situaciones como las que en las décadas de 1940 y 1950 se experimentaron con el guaraní en el Paraguay.

Cuadro 2

Bolivia: pueblos indígenas según región, departamento, lenguas y población				
Departamento	Superficie (Km ²)	Provincias	Municipios	Distritos educativos
Andes (valles y altiplanos)	1. Aimara	1. Aimara.	Aru o jaqi	1.470.000
	2. Quechua	2. Quechua.	Quechua	2.150.000
	3. Uru	3. Uru.	No clasificada	1.500
Chaco	4. Guaraní	4. Guaraní.	Tupi-guaraní	90.000
	5. Tapiete	5. Tapiete.	Tupi-guaraní	70
	6. Weenhayek	6. Weenhayek.	Mataco-noctene	3.000
Oriente	7. Ayoreo	7. Ayoreode.	Zamuco	3.000
	8. Chiquitano	8. Bisiro.	No clasificada	110.000
	9. Guarayo	9. Guarayo.	Tupi-guaraní	8.000
Amazonia	10. Araona	10. Araona.	Tacana	100
	11. Baure	11. Baure.	Arawak	600
	12. Canichana	12. Canichana.	No clasificada	600
	13. Cavineño	13. Cavineña.	Tacara	1.800
	14. Cayuvaba	14. Cayuvaba.	No clasificada	900
	15. Chácobo	15. Chácobo.	Pano	800
	16. Ese-ejja	16. Ese-ejja.	Tacana	600
	17. Guarasug'we	17. Guarasug'we.	Tupi-guaraní	30
	18. Itonama	18. Itonama.	No clasificada	5.500
	19. Joaquiniano	19. Joaquiniano.	Arawak	2.500
	20. leco	20. leco.	No clasificada	2.500
	21. Machineri	21. Machineri.	Arawak	150
	22. Maropa	22. Maropa.	Tacana	4.100
	(Reyesano)	23. Moxeño.	Arawak	2.000
	23. Moxeño - ignaciano	23. Moxeño.	Arawak	300
	24. Moxeño - javeriano	23. Moxeño.	Arawak	2.200
	25. Moxeño - loreto	23. Moxeño.	Arawak	30.000
	26. Moxeño - trinitario	24. Moré.	Chapacura	120
	27. Moré	25. Masetén.	No clasificada	2.200
	28. Masetén	26. Movima.	No clasificada	7.500
	29. Movima	27. Pakahuara.	Pano	30
	30. Pakahuara	28. Sirionó.	Tupi-guaraní	500
	31. Sirionó	29. Tacana.	Tacana	5.500
	32. Tacana	30. Tsimane.	No clasificada	6.000
	33. Tsimane	31. Yaminawa.	Pano	200
	34. Yaminahua	32. Yuki.	Tupi-guaraní	120
	35. Yuki	33. Yuracaré.	No clasificada	3.500
	36. Yuracaré			

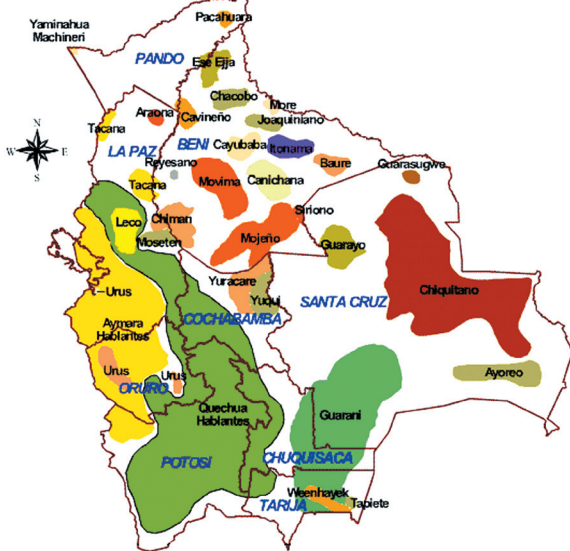
Fuente: Tomado de López, 2005. Con base en Censo 2001, Plaza y Carvajal 1985, Censo Indígena 1994 y Albó 1995.

Aclaraciones al cuadro 2:

1. Pueblos y lenguas con hablantes al otro lado de la frontera en un país limítrofe. Aimaras y quechuas, por razones de migración, habitan prácticamente en todos los departamentos del país, tanto en la zona rural como en la urbana.

2. Lenguas de alta vulnerabilidad por contar con muy pocos hablantes, por lo general ya mayores. Así, por ejemplo, sólo 9 de 2500 lecos hablarían la lengua ancestral.
3. El número de pobladores que se consideran miembros de un pueblo no coincide necesariamente con el número de hablantes con la lengua patrimonial de ese pueblo.
4. Las cifras aquí ofrecidas no coinciden necesariamente con las ofrecidas por el Censo 2001 referido únicamente a la población de 15 años de edad o mayor.
5. A los pueblos consignados en este cuadro, APCOB (1994: 4) añade los siguientes que considera en actual extinción: aguachile, de la provincia Franz Tamayo (La Paz), bororo, de la provincia Velasco (Santa Cruz), chumene, de la provincia Iturrealde (La Paz), otokirsch, de la provincia de Chiquitos (Santa Cruz), paikoneka y saraveka, de la provincia Velasco (Santa Cruz). Esta misma fuente agrupa a los pueblos moxeños bajo una sola denominación.

MAPA 1
Bolivia: Lenguas indígenas según departamentos



Elaborado: Subcomponente TCO's-UGTT's / "Equipo Central" - 2004

El Cuadro 3 muestra nítidamente que el fenómeno de urbanización de la población boliviana no implica necesariamente la pérdida o el debilitamiento de la identidad sociocultural de la población indígena originaria, que migra del área rural y se asienta en los centros poblados y urbanos.

Cuadro 3

Bolivia: autoidentificación de la población de 15 años o más según área									
Área	Población de 15 o más años	Quechua		Aimara		Otro pueblo indígena		No se identifican	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Urbana	3.268.660	790.436	24,18	761.712	23,30	194.281	5,94	1.522.231	46,57
Rural	1.796.332	765.205	42,60	516.169	28,73	114.834	6,39	400.124	22,27
Total	5.064.992	1.555.641	30,71	1.277.881	25,23	309.115	6,10	1.922.355	37,95

Fuente: Elaboración propia en base a INE 2002.

Los resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda del 2001 sorprendieron cuando revelaron que más del 62% de la población boliviana de 15 años o más, una mayoría de ellos con residencia en el área urbana, se autoidentificó con algún pueblo indígena originario.² Fue precisamente en el área urbana donde más del 52% señaló adscripción o pertenencia a un pueblo indígena: quechua 24%, aimara 23%, otros pueblos 6%. En el área rural, más del 75% señaló pertenecer a algún pueblo indígena: quechua 42%; aimara 28%; otros pueblos 6%.

La población indígena cuando se desplaza hacia los centros urbanos recrea su cultura. Lleva consigo, por ejemplo, su idioma, sus formas de organización social y representación, sus tradiciones, así como sus prácticas de cooperación y reciprocidad, su arte, en general, y su música, en particular. Una estrategia que adopta para mantener y desarrollar su cultura es la preservación de ciertos vínculos con la comunidad, pueblo o región de origen, lo que implica que el nexo campo-ciudad se mantenga vigente por varias generaciones. Por lo demás y para reafirmar lo anterior, en el centro urbano

² Sin embargo, en estudios recientes, se afirma que la población indígena en Bolivia, en realidad, alcanza el 66,2%, producto del cruce de las distintas variables que el último censo de población ofrece para ello, así como también tomando en cuenta a la población menor de 15 años que forma parte de un hogar en el cual los padres hablan un idioma indígena y de autoidentifican como indígenas (CELADE 2004, citado en CEPAL y BID 2005: 7).

donde los indígenas residen, conviven y mantienen relaciones afectivas con familiares, parientes rituales y paisanos, a través de las conocidas asociaciones de residentes. Son estas organizaciones las que proveen de oportunidades y espacios para la reproducción en la ciudad de prácticas tanto festivas como rituales, ligadas a la historia y al funcionamiento de la comunidad de origen.

Cuando la élite económica y política de Bolivia parecía alegrarse por la disminución creciente de la población indígena del área rural debido a que, desde su visión, su mera presencia constituía una de las causas fundamentales de limitado desarrollo socioeconómico del país, emerge el fenómeno de la visibilidad de los indígenas en las urbes. Si a ello se añaden la mayor presencia y participación política indígena en el quehacer institucional del país, entonces la preocupación de la minoría étnico-cultural dominante se acrecienta, a raíz de las protestas y marchas indígenas y populares que han tenido lugar en los últimos tres lustros.

El “retorno del indio”³

Como lo afirmáramos en otro lugar (López, Jiménez y Machaca 2004), Bolivia experimenta desde hace al menos tres décadas un proceso de reencuentro y de sinceramiento consigo misma y tanto indígenas como mestizo-criollos develan y apelan, de una forma u otra, a la matriz originaria o indígena del país. Históricamente, desde las poblaciones indígenas, sobre todo desde las tierras bajas, ello se ha traducido en la lucha por el territorio y la dignidad (*Ibid.*), mientras que, desde las tierras altas, tal reencuentro ha redundado en la exigencia de una cada vez mayor participación política, hasta llegar incluso a plantearse la toma del Estado para sí. La conjunción de estas dos visiones respecto del relacionamiento entre pueblos indígenas y sociedad envolvente se convirtió en una fórmula potente de interpelación al Estado boliviano, a su estructura y a su funcionamiento.

A partir de 1980, aunque con mayor fuerza en la década de 1990, el Estado boliviano empezó a formular respuestas para satisfacer de algún modo las reivindicaciones indígenas. Para ello, se aprovechó de un contexto internacional favorable a la diversidad y al reconocimiento de derechos de los

³ Frase acuñada por Albó (1991) para describir el proceso de renacimiento indígena que comenzó a experimentar el continente a comienzos de la década de 1990.

indígenas, en el marco del multiculturalismo liberal contemporáneo (Kymlicka 1995). Si bien la noción que predominó en Bolivia, fundamentalmente desde las organizaciones indígenas y sus líderes, fue la de interculturalidad, en rigor las reformas estructurales de la década de 1990 se inscribieron más bien en la lógica del multiculturalismo anglosajón y europeo de esos tiempos. Tal vez por su ligazón estrecha con la demanda indígena y por el afán que los indígenas entonces ponían en su transformación, el sector educación fue el único en el cual la noción de interculturalidad echó raíces y tomó fuerza (López 2005). No obstante y como veremos más adelante, este concepto, si bien fue tornándose cada vez más potente y nutriéndose de mayor contenido ideológico, simultáneamente fue quedándose en el plano discursivo, con aún pocas repercusiones en lo que ocurría en las escuelas y las aulas, salvo en la dimensión del control social de la educación y de transformaciones en la gestión educativa. Al componente lingüístico del proyecto intercultural boliviano le cupo mejor suerte y casi un tercio de todas las escuelas rurales del país se vieron ante un nuevo enfoque de educación intercultural bilingüe, en el cual las lenguas indígenas comenzaron a cobrar preeminencia en la vida escolar y, con ellas, también algunos elementos o componentes del conocimiento indígena y de las prácticas socioculturales de los tres pueblos indígenas con los que, sobre todo, se aplicaron las nuevas medidas: el guaraní, el aimara y el quechua (*Ibid.*).

Las disposiciones gubernamentales de la década 1990, a partir de una reforma constitucional que en el primer artículo de la nueva norma reconoció por primera vez el carácter multiétnico del país, se aplicaron en distintas esferas de la vida social, sobre todo en lo que atañe al reconocimiento territorial ancestral, a través de la fórmula de Tierras Comunitarias de Origen (TCO), empleada con mayor fuerza allí de donde venía la demanda: las tierras bajas, y por medio de medidas dirigidas a la compensación de inequidades históricas o de focalización de políticas públicas, a través de la creación, primero, de una Subsecretaría Nacional de Asuntos Etnicos (1993) y, después, hasta de un Ministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios (2003). Desde estas dependencias gubernamentales, se intentó impregnar el quehacer de distintos sectores del Estado para que, dando cuenta de la diversidad inherente al país, rompiesen con su tradición de funcionamiento homogéneo y de considerar a la población nacional como uniforme. Otras medidas en el campo de la salud y de la administración de justicia también buscaron responder a la diversidad boliviana (cf. López y Regalsky 2005); a ellas se han añadido recientemente incluso cambios en los mecanismos de ingreso a los institutos militares y a las

universidades, de manera de interculturalizar también las fuerzas armadas y la educación superior. Desde comienzos de la década de 1990, la cooperación internacional se sumó a este nuevo proyecto nacional boliviano y la sociedad en su conjunto comenzó a percibir que el Estado podía también cambiar y modificar sus prácticas monoculturales.

Los cambios aquí brevemente reseñados no hubiesen tenido lugar de no haber sido por la demanda firme y terca de las organizaciones indígenas que –quien sabe si también producto de la mayor educación de sus líderes–, al verse reconocidos y aceptados por el Estado y sus instituciones, comenzaron a exigir cada vez mayores y más profundas transformaciones. Rápidamente, el sistema político tradicional se vio ante la necesidad de modificar sus prácticas e incorporó a connotados dirigentes en las estructuras de los partidos políticos. Fue así como, ya a principios de la década de 1990, una mujer de pollera, aimara de habla y de autoadscripción, llegó por primera vez al Congreso. Esta no sería sino la detonante de un proceso de más largo aliento que, luego de un período de tres años en el cual el Congreso Nacional incluyó a un tercio de representantes indígenas, hoy tiene a un líder popular-indígena a la cabeza del gobierno nacional y a un grupo de líderes y profesionales indígenas dirigiendo distintos ministerios, como es el caso, por ejemplo, de las carteras de relaciones exteriores, educación, justicia y trabajo. La apuesta indígena hoy está puesta en la refundación del país, a través de la Asamblea Constituyente, que comenzó a sesionar, no sin dificultades, en agosto del 2006. La presencia indígena en la constituyente la marca de manera indiscutible, como nunca antes en la historia republicana. La reivindicación indígena en Bolivia va dirigida a la construcción de un Estado plurinacional, en el cual lo indígena atraviese todo el quehacer nacional.

El regreso del indio en Bolivia y sus crecientes presencia y participación políticas comenzaron, en rigor, antes de que el multiculturalismo liberal impregnase la política nacional, las instituciones del país, incluidas las ONGs, e incluso las ciencias sociales y políticas bolivianas. De un lado, está el histórico Manifiesto de Tiwanaku de principios de la década de 1970 y, de otro, la Marcha Indígena por el Territorio y la Dignidad de 1991. Este regreso al indio, desde los llanos y pie de monte orientales, exigió también el replanteamiento de la clásica configuración de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos (CSUTCB), inspirada en la visión de nación mestiza que impulsó la Revolución Nacional de 1952, sobre la base de la alianza de clases y de la erradicación, al menos mental, de las diferencias

étnicas y culturales. En ese contexto, las organizaciones de base de las tierras bajas, surgidas a partir del paradigma étnico y no de clase, como es el caso de las tierras altas, comenzaron a disputar la hegemonía que en el campo tenía la CSUTCB. Ésta, si bien creó para sí la denominación de originaria y, de esta forma, se contrapuso a lo indígena, gradualmente se involucró en procesos de reflexión interna alrededor de su identidad y respecto a cómo combinar consideraciones étnicas y de clase. Hoy los términos *originario* e *indígena*, si bien a menudo aparecen soldados en un binomio indisoluble, son utilizados indistintamente por diferentes líderes andinos para referirse a la cuestión indígena nacional. Últimamente, líderes nacionales de la CSUTCB apelan al término *indígena* para autodefinirse y también para identificar sus problemas y plantear sus soluciones. No cabe duda de que a todo esto contribuye un contexto internacional que ha indigenizado a Bolivia y a sus autoridades gubernamentales, quien sabe si de forma absoluta y en un grado mayor al que ellos mismos hubiesen preferido.

Este nuevo contexto sitúa de manera peculiar la discusión sobre la ciudadanía boliviana en general y, en particular, sobre la cuestión de la ciudadanía indígena. Este hecho trae consigo problemas y situaciones aún irresueltas respecto a la condición nacional boliviana, particularmente en lo referente a la relación entre oriente (tierras bajas) y occidente (tierras altas). Recuérdese a este respecto que las tierras bajas se constituyen hoy en el principal reducto de población criolla y blanca, así como también en el área de mayor crecimiento económico del país, producto sobre todo del desarrollo de la agroindustria, de la industria forestal y de la explotación hidrocarburífera.

En esta nueva situación, en los últimos años surgió, entre los pobladores del Oriente, particularmente de Santa Cruz de la Sierra, un movimiento reivindicatorio de carácter regional que aludía también a las características socioculturales mestizas, propias de esa parte del país, e incluso a su carácter diferente al del occidente andino. El movimiento “Nación Camba” reúne a pobladores cruceños de distintas edades y extracción social; no obstante, su liderazgo reposa en quienes tienen también el control de las fuerzas productivas de esa región. La Asamblea Constituyente, en cuyo marco se establecerá el nuevo contrato social en Bolivia, deberá pronunciarse también sobre las autonomías que hoy reivindican todos los departamentos del Oriente, Chaco y Amazonía, que hoy incluyen estratégicamente al departamento de Tarija.

Principales organizaciones indígenas

Actualmente, actúan varias organizaciones indígenas constituidas desde principios de la década de 1970 que aglutinan, en su seno, a varias comunidades y organizaciones intermedias. Algunas de estas organizaciones están circunscritas a ciertas regiones socioculturales; otras, en cambio, por la naturaleza de su membresía, trascienden distintas regiones del territorio boliviano. De igual modo, si bien estas organizaciones poseen estructuras y formas diferentes de funcionamiento, comparten fines y objetivos, ya que proponen básicamente la recuperación de sus territorios y de sus recursos naturales, y la construcción de un Estado plurinacional y una sociedad más equitativa y justa (Machaca 2006).

- **Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos**

La Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) se fundó en junio de 1979, en un congreso de unidad campesina convocado por la Central Obrera Boliviana (COB), dando fin al “Pacto militar campesino”, que se instauró en el marco de la Revolución Nacional de 1952 y, desde entonces, reúne a la mayor parte de las organizaciones campesinas e indígenas de Bolivia (Ticona 1996: 12-3). Su creación fue propiciada por un movimiento de estudiantes universitarios aimaras, autodefinido como katarista,⁴ aunque en su constitución influyeron también otras organizaciones de base (*Ibid.*: 10-1). La CSUTCB se gestó como organización independiente de los gobiernos militares que, por varios años, cooptaron a los dirigentes campesinos e indígenas.

Desde sus inicios, la CSUTCB jugó un papel importante en el movimiento campesino-indígena, así como en el movimiento social popular boliviano en general. Participó activamente en la resistencia a las dictaduras que se sucedieron entre 1979 y 1980; elaboró y logró que se aprobara un proyecto de ley agraria; implementó proyectos productivos comunitarios; diseñó entre 1990 y 1991 una propuesta global de reforma de la educación que tomó como base la EIB; propició en 1992 la constitución de la Asamblea de Nacionalidades; e interpeló la estructura y la concepción exclusivamente clasista y proletaria de la COB. La CSUTCB entró en crisis a fines de la

⁴ El movimiento katarista fue creado en la década de 1970 en homenaje al luchador indígena Tupak Katari.

década de 1990, debido a la disputa por el liderazgo del movimiento indígena-campesino en el país. Tiene ahora dos secretarios ejecutivos: uno apoyado por el sector quechua y las organizaciones indígenas y campesinas de Santa Cruz y Beni, y otro con base aimara fundamentalmente del Departamento de La Paz.

- **Confederación Sindical de Colonizadores**

En la década de 1960, el gobierno organizó asentamientos humanos en las zonas tropicales del país con el propósito de frenar la migración rural hacia los centros urbanos. En este marco, se comenzó a utilizar las denominaciones de *colonización* y *colonizador*. En la actualidad, colonizadores aimaras, quechuas, guaraníes, chimanes, ayoreos y miembros de otros pueblos originarios conforman la Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia (CSCB). La CSCB, desde su fundación en 1971, lucha también por la autodeterminación de las naciones originarias y por el cambio del sistema neoliberal aún vigente. Representa a alrededor de un millón de colonos que radican en siete departamentos del país.

- **Confederación de Pueblos Indígenas**

La Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB) se fundó en octubre de 1982 en Santa Cruz de la Sierra, como Confederación Indígena del Oriente, Chaco y la Amazonía Boliviana. Fue creada por representantes de cuatro pueblos: guaraní-izoceños, chiquitanos, ayoreos y guarayos. La unificación de los pueblos indígenas del oriente boliviano se inició, sin embargo, a partir de 1979 cuando se dieron los primeros contactos entre representantes de los mencionados pueblos (http://www.cidob_bo.org/institucional.php). Hoy la CIDOB agrupa a 34 pueblos indígenas de las Tierras Bajas de 7 departamentos del país y su directiva se renueva cada cuatro años. La CIDOB reúne 8 organizaciones regionales, las que, a su vez, congregan a federaciones específicas por pueblo indígena. Tiene como objetivo principal formular una estrategia para enfrentar la pobreza, desde la perspectiva de los pueblos indígenas de tierras bajas. Para ello, busca consolidar la titulación de los territorios con administración indígena; fortalecer la unidad de los pueblos indígenas defendiendo la autonomía de sus organizaciones, preservando su cultura y sus autoridades propias; propugnar la administración de los recursos naturales existentes en los territorios indígenas, sobre la base del

manejo y aprovechamiento sostenible; promover e implementar la EIB en todos sus niveles y la profesionalización de jóvenes y maestros indígenas; demandar y proponer al Estado un sistema que garantice la atención efectiva en salud para los pueblos indígenas; y promover una comunicación que esté basada en la realidad de los pueblos y al servicio de ellos.

- **Asamblea del Pueblo Guaraní**

En febrero de 1987, con la participación de representantes zonales del pueblo guaraní, de instituciones y de dirigentes de la CIDOB, nació la Asamblea del Pueblo Guaraní de Bolivia (APG), motivada por la reivindicación de los derechos sobre el territorio y la promoción del desarrollo en todas las comunidades (http://www.cidob_bo.org/regionales/apg_htm). Previamente, se llevó a cabo un diagnóstico de necesidades. La APG agrupa hoy a las comunidades guaraníes en 24 zonas y capitánías,⁵ aglutinando actualmente a más de 80 mil guaraníes. La plataforma política de la APG apela a soluciones integrales a los problemas del pueblo guaraní, con base en un programa de 5 puntos que se resumen en la sigla PISET: Producción, Infraestructura, Salud, Educación y Tierra-Territorio, orientados a la satisfacción de las necesidades del pueblo guaraní, a su autosostenimiento y autogobierno. Su demanda principal es la de territorio y, por ello, luchan por la consolidación y la titulación de los que consideran sus territorios ancestrales.

- **Consejo Nacional de Markas y Ayllus del Qullasuyu**

El Consejo Nacional de Markas y Ayllus del Qullasuyu (CONAMAQ), de marzo de 1997, busca representar a los pueblos aimara y quechua, con base en las antiguas estructuras de los ayllus y comunidades étnicas diferenciadas que perviven hasta hoy. (http://www.renacerbol.com.ar/ed89/abya_yala04.htm). CONAMAQ surge de la fractura de la otrora férrea unidad ideológico-sindical de inspiración marxista que orientó el trabajo de la CSUTCB y la COB, constituyéndose, además, en una evidencia del proceso de reetnificación que vive el país. Así, en algunas localidades, se ha comenzado a abandonar

⁵ Las capitánías constituyen agrupaciones de comunidades de número variable y están bajo el mandato de un capitán. En su condición de unidades territoriales supracomunales, las capitánías son tomadas en cuenta también como unidades de producción. Mientras que las capitánías devienen de estructuras anteriores a la República, las zonas son contemporáneas, se remontan a la creación de la APG y son, más bien, unidades que buscan consolidar la organización política guaraní.

la organización en sindicatos por comunidad campesina –que alentara la revolución de 1952– y se han reconstituido lógicas de organización social basadas o inspiradas en el modelo clásico del ayllu prehispánico o colonial.⁶ Las disputas por la legitimidad de la representación de la población originaria e indígena entre la CUSTCB, de estructuración sindical clásica, y el CONAMAQ, la CIDOB y la APG, cuyas orientaciones son más bien étnicas, fueron frecuentes durante al menos los últimos 10 años, aunque al momento existe una aparente unidad de criterios motivada por la realización de la Asamblea Constituyente, a cuya constitución contribuyeron todas ellas. En este contexto, por ejemplo, pese a los problemas internos y de liderazgo, la CSUTCB, junto a otras organizaciones indígenas y campesinas, por motivación de los CEPOs, participó el año 2005 en la formulación de la propuesta educativa titulada *Por una educación indígena y originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural* que, contra todo pronóstico, se constituyó en el documento más aceptado en el país. Así mismo, todas las organizaciones mencionadas, forman parte del Pacto de Unidad, que impulsó la realización de la Asamblea Constituyente.



CSUTCB
Confederación Sindical Única de
Trabajadores Campesinos de Bolivia



CIDOB
Confederación de Pueblos
Indígenas de Bolivia



CONAMAQ
Consejo Nacional de Ayllus
y Markas del Qullasuyu



CSCB
Confederación Sindical de
Colonizadores de Bolivia

⁶ En muchas comunidades originarias, particularmente en aquellas en las que muy poco afectó la vigencia del régimen de la hacienda, las autoridades indígenas lucharon por mantener un sistema organizativo propio, a pesar de la dictadura sindical campesina y del control estatal, principalmente desde la Revolución Nacional de 1952. La lucha por la recuperación de la tierra–territorio, los recursos naturales y la autodeterminación son los objetivos que alientan a sus directivos y bases.

Principales propuestas del movimiento indígena para la Asamblea Constituyente⁷

Los pueblos indígenas-originarios, mediante sus líderes y sus organizaciones, definieron una propuesta única nacional con la que participan en la Asamblea Constituyente. Esta es vista por los sectores indígena y popular del país como la oportunidad política para refundar Bolivia como un Estado plurinacional. Los planteamientos indígenas no son nuevos y constituyen, más bien, el resultado de un proceso acumulativo de reivindicaciones étnico-políticas que se remontan, al menos, a los planteamientos esbozados en el Manifiesto de Tiwanaku de la década de 1970.

La plataforma indígena ante la Asamblea Constituyente puede resumirse en los siguientes puntos:

- a) Configuración de un Estado plurinacional, pluricultural y plurilingüe que promueva una sociedad democrática, participativa, incluyente y con justicia socioeconómica (Bloque Indígena 2004). Este nuevo Estado debe fomentar el desarrollo de las naciones étnicas, de sus manifestaciones culturales y de la multiplicidad de lenguas existentes en el país, estableciendo relaciones equitativas y de reciprocidad con la cultura criollo-mestiza vigente en el país.
- b) Recuperación y reconocimiento legal de la tierra y el territorio ancestral de los pueblos indígenas, en tanto tierra y territorio son vistos como fuente de vida y de sentido de la existencia.
- c) Recuperación y reversión de la propiedad privada sobre los recursos naturales, para su uso equitativo y sostenible, buscando el beneficio directo de los habitantes.
- d) Redistribución del poder político y acceso ilimitado de la población indígena y de los sectores populares a las diversas instancias de poder formal del Estado y de la sociedad boliviana.
- e) Reconocimiento de una autonomía acorde con los territorios históricos de los pueblos indígenas originarios, que, entre otros aspectos, implique la designación de sus autoridades según usos y costumbres.
- f) Superación de la inequidad, desigualdad e injusticia socioeconómica que afecta a los pueblos indígenas originarios y a los sectores populares del

⁷ Este acápite reposa fuertemente en un trabajo anterior de Machaca (2005a) titulado “La asamblea constituyente en Bolivia desde la perspectiva de los pueblos indígenas”.

- país; y anulación de las diversas formas de discriminación, exclusión, marginación, opresión y racismo que prevalecen en Bolivia.
- g) Redefinición de la ciudadanía boliviana a partir de la matriz indígena-originaria, reconociendo una ciudadanía diversa, heterogénea, diferenciada e intercultural.
 - h) Promoción y desarrollo de las culturas indígenas que contemplen, básicamente, la recuperación, el reconocimiento y la acreditación de los saberes y conocimientos ancestrales; así como la revitalización y desarrollo de las lenguas originarias, las formas tradicionales de educación, la medicina tradicional, las formas de gobierno y representación, las historias comunitarias y étnicas, el derecho consuetudinario y la justicia comunitaria.
 - i) Diseño e implementación de nuevas propuestas y políticas educativas que respondan a la diversidad sociocultural y a las visiones y expectativas de los pueblos indígenas, aplicando la EIB en todo el sistema educativo y trascendiendo todos los ámbitos del Estado y la sociedad boliviana (*Ibid.*).

Respecto del tipo de Estado y de la condición plurinacional del mismo, la propuesta indígena explícitamente señala que:

Bolivia es un país independiente, soberano, libre, participativo, social, comunitario y democrático.

El Estado boliviano es unitario, plurinacional, pluriétnico, pluricultural, intercultural y plurilingüe, descentralizado en autonomías territoriales, indígenas, originarias y campesinas, en autonomías interculturales urbanas y en autonomías regionales, con respecto a formas de vida diferenciadas en el uso del espacio y territorio.

Son principios del Estado plurinacional: unidad, equidad, reciprocidad, complementariedad, solidaridad, transparencia, redistribución, independencia, pluralismo jurídico, responsabilidad social, acción positiva para la equidad, integridad territorial, vivir bien y democracia participativa y de consensos.

Son valores del Estado plurinacional: la libertad, la igualdad, el respeto a la vida y a la dignidad humana, y la preeminencia de los derechos humanos y los derechos colectivos (Asamblea Nacional de Organizaciones Indígenas, Campesinas y de Colonizadores de Bolivia 2006: 3).

Hay un sentimiento generalizado entre las organizaciones, los líderes, los intelectuales indígenas e, incluso, un creciente número de comunidades indígenas según el cual la Constitución vigente ni los representa ni los contiene. Aluden, además, que las anteriores constituciones siempre favorecieron a la oligarquía criollo-mestiza y no tomaron en cuenta las visiones e intereses indígenas. Los indígenas no fueron consultados cuando se tomaban decisiones sustanciales con relación a las políticas económicas y sociales del país. Por eso, hoy participan directa y activamente en la formulación de la nueva Constitución boliviana. Para ello cuentan con una propuesta indígena, consensuada a través de múltiples talleres, así como con una plataforma irrenunciable de reivindicaciones que han presentado a la Asamblea Constituyente y que se resumen en la gran disyuntiva actual: o el Estado nacional-popular, por el que apuestan muchos sectores sociales del país, o el Estado plurinacional, al que se adscriben las organizaciones indígenas.

Los indígenas bolivianos buscan trascender “el modelo de Estado liberal y monocultural cimentado en el ciudadano individual” (*Ibid.*:3), a partir de lo cual aspiran a “un modelo de organización política para la descolonización de nuestras naciones y pueblos, reafirmando, recuperando y fortaleciendo nuestra autonomía territorial, para alcanzar la vida plena, para vivir bien, con una visión solidaria, [y para] de esta manera ser los motores de la unidad y el bienestar social de todos los bolivianos, garantizando el ejercicio pleno de todos los derechos” (*Ibid.*). Consideran que su propuesta se sustenta “en los derechos colectivos consagrados en Tratados Internacionales de Derechos Humanos, como el convenio 169 de la OIT [... su] derecho a la tierra y a los recursos naturales, [...buscando] poner fin al latifundio y a la concentración de la tierra en pocas manos, y al monopolio de los recursos nacionales en beneficio de intereses privados” (*Ibid.*).

Instituciones que forman líderes y dirigentes indígenas

Desde hace al menos dos décadas, distintas organizaciones e instituciones realizan acciones orientadas a la formación y capacitación de dirigentes y líderes indígenas en Bolivia. Estas acciones se llevan a cabo en todo el país, pero sobre todo en aquellas zonas en las cuales la población indígena tiene mayor presencia. El Cuadro 4, a manera de ejemplo, recoge información sobre algunos de los proyectos de capacitación de líderes indígenas, en particular aquellos que operan desde las tres ciudades principales del país.

La mayoría de estas acciones tiene una cobertura restringida y focalizada en uno o dos departamentos y, además, en algunos pueblos indígenas. Las que promueve el Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA) parecen ser la excepción, porque operan en cuatro departamentos y con pueblos indígenas tanto de la región andina como del Oriente, el Chaco y la Amazonía. El PROEIB Andes es un nuevo actor en este campo que trabaja con diversos pueblos de tierras altas y bajas. El Centro de Promoción de la Mujer “Gregoria Apaza” es la única institución que tiene como política la atención exclusiva a mujeres, tanto de base como de la dirigencia de los clubes de madres y de las juntas vecinales de la ciudad de El Alto de La Paz. Las demás instituciones, al parecer, ofrecen similares oportunidades tanto a varones como a mujeres, aunque en la práctica hay preponderancia de los primeros.

A excepción de una, todas las instituciones tienen como destinatarios a líderes y dirigentes en ejercicio que están ligados a las principales organizaciones indígenas del país. El PROEIB Andes coordina con las organizaciones indígenas especializadas en la cuestión educativa y, a diferencia de las otras instituciones, pretende otorgar una acreditación técnica universitaria que supera la certificación por la asistencia. Llamam la atención los temas y contenidos que abordan los diversos programas. Todas las instituciones desarrollan, en diverso grado, tópicos relacionados con leyes aún vigentes en el país y dadas durante el auge del multiculturalismo liberal y la democratización del Estado en la década de 1990: participación popular, gestión municipal, gestión territorial, vigilancia y control social, y educación intercultural bilingüe, entre otros. De igual modo, se incluyen temas relacionados con las demandas del movimiento indígena y popular: Asamblea Constituyente, autonomía, tierra y territorio, ciudadanía, interculturalidad, etc.

Cuadro 4

Bolivia: principales instituciones que realizan formación y capacitación de líderes y dirigentes indígenas						
Nombre y año de fundación	Departamento de operación	Pueblos con los que trabaja	Participantes	Tópicos	Organización con la que coordina	Acreditación que otorga
Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA), 1971	La Paz Cochabamba Santa Cruz Beni	Aimara, quechua, guaraní, moxeño, trinitario. Colonizadores	Dirigentes y líderes, varones y mujeres, en ejercicio.	<ul style="list-style-type: none"> Participación popular Gestión municipal Asamblea constituyente y referéndum Negociación Interculturalidad Liderazgo 	CSUTCB, APG, CIDOB, CSCB,	Certificados de asistencia
Centro de Estudio Jurídicos e Investigación Social (CEJUS), 1978	Santa Cruz Beni	Guaraní, trinitario, tacana.	Dirigentes y líderes indígenas en ejercicio.	<ul style="list-style-type: none"> Derechos humanos Defensa del territorio Incidencia política Gestión territorial y saneamiento 	Movimiento Sin Tierra (MST), CIDOB.	Certificados de asistencia
Centro de Promoción de la Mujer Gregoria Apaza (CPMGA), 1981	La Paz, El Alto	Aimara	Mujeres líderes de extracción popular, estudiantes universitarios.	<ul style="list-style-type: none"> Equidad de género Incidencia política Canalización de demandas Resolución de conflictos Derecho laboral Liderazgo Violencia intra familiar Vigilancia y control social Derechos humanos 	Club de madres, Juntas vecinales.	Certificados de asistencia.
PROCESO, 1988	Santa Cruz Beni	Ignaciano moxeño, sironó, yuracaré, canichana, itonama, chimán.	Líderes indígenas y dirigentes de organizaciones.	<ul style="list-style-type: none"> Salud Tierra y territorio Equidad de género Ciudadanía Alfabetización Interculturalidad 	CIDOB	Certificados de asistencia inter institucional

Ciudadanía intercultural. Experiencias educativas con pueblos indígenas en América Latina

Programa Nina, 1990	La Paz	Pueblos indígenas de tierras altas y bajas.	Líderes y dirigentes indígenas y campesinos, varones y mujeres, elegidos por sus organizaciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Formación sindical • Análisis de coyuntura • Generación de propuestas • Tierra y territorio • Gestión de agua • Gestión municipal • Constituyente y referéndum 	CSUTCB, APG, CIDOB, CSCB, CONAMAQ, MST.	Certificados de asistencia
Colectivo de Estudios Aplicados al Desarrollo Económico y Social (CEADES), 1991	Santa Cruz	Guarayo, chiquitano.	Líderes con compromiso forestal y personas con experiencia en manejo forestal.	<ul style="list-style-type: none"> • Promoción forestal • Vigilancia social y medio ambiental • Gestión ambiental • Capacitación jurídica forestal 	Organizaciones indígenas guaraya y chiquitana	Certificados de asistencia
Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, 1992 (Programa de Formación de Líderes Indígenas de la Comunidad Andina)	La Paz	Pueblos indígenas de Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela.	Líderes y dirigentes en ejercicio de las principales organizaciones indígenas.	<ul style="list-style-type: none"> • Gobernabilidad • Derechos indígenas • Desarrollo con identidad • Tecnologías de información y comunicación 	CSUTCB, APG, CIDOB, CSCB, CONAMAQ, MST.	Certificados de asistencia
PROEIB ANDES, 1996	Cochabamba	Aimara, quechua, guaraní, guarayo, moxeño, cavineño, canichana, yuracaré, trinitario y afro boliviano.	Jóvenes bachilleres seleccionados y avalados por los CEPOs.	<ul style="list-style-type: none"> • Historia del movimiento indígena • Tierra y territorio • Gestión educativa • Identidad, interculturalidad y ciudadanía • Derechos indígenas • EIB • Liderazgo y negociación 	CEA, CEAM, CEPOG, CENAQ.	- Certificado de asistencia - Título de Técnico Medio en Gestión Educativa y EIB

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas institucionales. PROEIB Andes, 2006.

2. EL PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LIDERAZGOS INDÍGENAS

Además de todas las razones que devienen del contexto descrito en la primera sección de este libro y que aluden, sobre todo, al proceso de re-etnificación acelerada que vive el país, otras razones que sustentan respaldan el Programa de Fortalecimiento de Liderazgos Indígenas son las siguientes:

- La demanda explícita de los CEPOs y de las organizaciones indígenas, regionales y nacionales, de formación y capacitación en temas relativos a la participación social en educación, en general, y en temas referidos a la estructura y coyuntura social, económica y política del país desde una perspectiva educativa y desde la visión de los pueblos indígenas.
- Los espacios o ámbitos de poder formal ganados por los pueblos indígenas (en los niveles local, regional y nacional), en el contexto de las reformas legales e institucionales, requieren de cuadros para que puedan participar en la toma de decisiones beneficiando a los pueblos indígenas.
- Los dirigentes y líderes indígenas que ejercen responsabilidades en diversos ámbitos del Estado y la sociedad boliviana requieren del manejo responsable, oportuno y actualizado de datos e información económica, política, social, cultural y educativa, en tanto base fundamental para la toma de decisiones.
- El movimiento indígena boliviano, principalmente en estos últimos años, requiere de más y nuevos dirigentes y líderes con conocimiento objetivo de la realidad del país y de las demandas y expectativas de las diversas organizaciones indígenas, tanto de tierras altas como de tierras bajas.

Como se puede apreciar de los testimonios siguientes, los directivos de los cuatro CEPOs señalan enfáticamente que la idea de la formación de líderes indígenas, o como ellos la denominan la “escuela de líderes”, nació de, con y para ellos. Reiteran la necesidad de contar con recursos humanos con una formación específicamente relacionada con la educación y la gestión educativa. Este hecho no descarta que los participantes aprendan y desarrollen también temas, si bien diferentes, muy ligados a la educación, como tierra y territorio, derechos indígenas, movimiento indígena, etc.

El programa obedece a una necesidad que hemos detectado entre los cuatro CEPOs. Nos hemos dado cuenta que hay líderes en tierra-territorio, en aspectos políticos y sindicales; pero en el tema específico de educación no había. Esta falencia ha ocasionado que muchos directorios de los CEPOs tengan deficiencias en su desempeño,

principalmente en el rol político que tienen que jugar los CEPOs. Por eso, hemos diseñado este curso de líderes (Walter Gutiérrez, Presidente del CEA. Septiembre de 2005).

Ha partido de la idea de los cuatro CEPOs. Se ha visto que existe la necesidad en los distintos pueblos originarios de que se formen líderes de forma integral, para que así en adelante fortalezcan la organización (Jesús Sánchez, Presidente del CEPOG. Septiembre de 2005).

Nace de la idea de los cuatro CEPOs de ir formando líderes en las diferentes instancias. También nace porque las personas no somos permanentes en los cargos y necesitamos gente capacitada para que no existan desfases en la gestión de los dirigentes y en sus cargos. De ahí también se ha dicho por qué no formamos líderes para que puedan asumir con responsabilidad y capacidad los destinos de las realizaciones indígenas (Amancio Vaca, Presidente del CEAM. Septiembre de 2005).

El tema de formar líderes indígenas en gestión educativa ha nacido desde las esferas de los CEPOs porque no hay recursos humanos formados y comprometidos con la educación. [En el movimiento indígena] sólo hay recursos humanos formados en temas de política y tierra, por lo cual era necesario formar recursos humanos en gestión educativa (Florencio Alarcón, Ex Presidente del CENAQ. Septiembre de 2005).

Es cierto que el movimiento indígena, en la actualidad, no cuenta con suficientes líderes que posean un conocimiento amplio y profundo de temas educativos. Los líderes en ejercicio, en su mayoría, conocen y manejan mayor información respecto a cuestiones políticas y económicas y muy poco en lo referente a educación y cultura. Esa deficiencia es lo que visibilizaron, desde su desempeño y vivencia, los CEPOs en su interlocución permanente con el Estado y las organizaciones de la sociedad civil y, por ello, con mucha razón, plantean esa demanda para subsanarla. La idea inicial de la formación de líderes indígenas en temas educativos surgió de los CEPOs, aunque en su concreción esté participando ahora una universidad pública. Por su parte y sobre la base de consideraciones adicionales referidas al relativo cansancio de los líderes indígenas respecto, por un lado, de la dispersión de la oferta formativa y, de otro, del hecho de que los estudios que ellos realizan no merezcan acreditación alguna y no conlleven a una formación de más largo aliento, la Universidad Mayor de San Simón decidió que el Programa otorgase un título de técnico medio, certificación que habilita a quienes así lo deseen a continuar estudios universitarios en alguna rama afín.

Finalidad y objetivos

- **Finalidad**

Fortalecer a las instancias de la sociedad civil representativas de los pueblos indígenas en el control social de la educación en Bolivia, con la finalidad de contribuir a la consolidación de una democracia con activa participación de líderes indígenas.

- **Objetivo general**

Formar líderes indígenas jóvenes, hombres y mujeres, para desarrollar roles de liderazgo en los CEPOs y en otras organizaciones indígenas, en cumplimiento de lo previsto por la legislación nacional en cuanto a control y escrutinio social de la educación, en el marco de una educación intercultural y bilingüe para todos.

- **Objetivos específicos**

Con la implementación del Programa se busca que los participantes indígenas seleccionados y avalados por los CEPOs:

- Desarrollen capacidades de gestión en el ámbito educativo, en relación al territorio, la cultura, la economía y la política.
- Se apropien de herramientas conceptuales y operativas para la gestión educativa.
- Conozcan y analicen críticamente las demandas y propuestas de los pueblos indígenas.
- Desarrollen competencias de carácter instrumental necesarias para el ejercicio eficiente del liderazgo indígena.
- Fortalezcan su identidad cultural y mejoren su nivel de autoestima.

Esto es destacado por los presidentes de los CEPOs, quienes se refieren a la finalidad y al sentido que nuestro Programa tiene para el avance del movimiento indígena en Bolivia.

Es contribuir en la educación y al mejoramiento de la calidad educativa de los pueblos indígenas originarios. Cuando hablamos de calidad no sólo debemos hablar de buen maestro y buen material, sino que tiene haber la relación permanente de la educación con la cultura de la comunidad, con la convivencia de la comunidad, etc. Entonces, en ese sentido, ese es el fin que se apunta con esta formación de líderes (Walter Gutiérrez, Presidente del CEA. Septiembre de 2005).

No solamente queremos que se formen, sino que la finalidad va mucho mas allá; los líderes son los que van a guiar los destinos de cada pueblo originario (Jesús Sánchez, Presidente del CEPOG. Septiembre de 2005).

Que los participantes puedan responder a las necesidades o llamados orgánicos de sus comunidades y de sus organizaciones indígenas (Amancio Vaca, Presidente del CEAM. Septiembre de 2005).

Que los líderes se formen y vuelvan a sus comunidades a trabajar y apoyar a la gente indígena en gestión educativa para que ayuden y coadyuven en la problemática educativa en las comunidades (Florencio Alarcón, Ex Presidente del CENAQ. Septiembre de 2005).

Los testimonios precedentes de los representantes de los cuatro CEPOs se complementan respecto de la finalidad de la ejecución del programa. En efecto, con la formación de líderes indígenas se pretende, a largo plazo, contribuir al mejoramiento de la calidad educativa principalmente de la población indígena. Los participantes, una vez que concluyan los cursos, deberán ser las personas que orienten los procesos político educativos de sus respectivos pueblos, deberán responder a las demandas de sus organizaciones y, en la medida de lo posible, volver y/o estar vinculados con sus comunidades de origen para que puedan orientar los procesos y la gestión educativa con amplia y activa participación de los actores de la comunidad educativa.

Los participantes

Nuestros líderes en formación son jóvenes indígenas, varones y mujeres, con las siguientes características:

- Poseen cualidades de liderazgo manifiestas, razón por la cual son seleccionados por sus comunidades de origen y avalados por uno de los CEPOs.
- Ejercen responsabilidades y son dirigentes y líderes en sus comunidades, en los órganos de participación social de la educación y/o en instancias de gobierno municipal.
- Poseen entre 18 y 35 años de edad.
- Cuenta con estudios concluidos de secundaria; es decir, son como mínimo bachilleres.
- Desean formarse y capacitarse como líderes indígenas.

Los cuatro CEPOs recurrieron a diferentes formas y mecanismos para seleccionar a los participantes. El proceso de selección cambió entre un consejo y otro, desde el lanzamiento de una convocatoria pública, como en el caso del CEA, hasta la invitación directa como lo hizo el CEPOG. Se trataba precisamente de eso, que fueran las organizaciones, mediante sus formas propias, quienes decidieran quiénes participarían en el programa. De

todos modos, hay que destacar la metodología del CEA que, desde nuestro punto de vista, fue la más democrática y rigurosa, con relación a las de los demás consejos educativos, porque implicó la realización de entrevistas, pruebas y la firma de convenios.

La selección se ha hecho a través de una convocatoria que se sacó en el pueblo aimara y que salió con unas tres o cuatro semanas de anticipación. Se han presentado varios, se ha hecho una entrevista y luego de la entrevista se ha aplicado un examen escrito. A parte de ello, existe un compromiso serio, se han hecho convenios de institución a institución y, además, con las comunidades de donde vienen los participantes. Cuando terminen este curso, ellos deben volver a sus comunidades. Entonces, la selección fue muy rigurosa y pasó por ese proceso (Walter Gutiérrez, Presidente del CEA. Septiembre de 2005).

En el pueblo guaraní, como de costumbre, tenemos jóvenes que asisten a las reuniones y nosotros conocemos las capacidades que tienen cada uno de ellos y nosotros enviamos directamente para que ellos puedan participar del programa (Jesús Sánchez, Presidente del CEPOG. Septiembre de 2005).

Se seleccionó a través de una convocatoria dirigida a las organizaciones regionales con los criterios correspondientes y fueron los dirigentes quienes seleccionaron a los participantes (Amancio Vaca, Presidente del CEAM. Septiembre de 2005).

Se ha seleccionado bajo un consenso y se ha elegido desde las bases, las centrales y las federaciones, para que ellos vuelvan a sus comunidades a trabajar. Eso es el compromiso con los participantes (Florencio Alarcón, Ex Presidente del CENAQ. Septiembre de 2005).

El PROEIB Andes diseñó e implementó el programa coordinadamente con los directivos de los cuatro CEPOs y no tuvo incidencia alguna en la selección de los participantes. Excepto cuatro casos, pertenecientes a las instituciones Fundación Machaca y “Tata Esteban”, el resto de las plazas fue cubierto por las directivas de los consejos, en directa relación con las organizaciones matrices a las que están articulados. En la primera fase, 32 fueron los inscritos (Cuadro 5): 11 se autoidentifican como aimaras, 8 como quechuas, 6 como amazónicos (guarayo, moxeño, cavineño, canichana, yuracaré y trinitario), 5 como guaraníes y 2 como afrobolivianos. 12 son mujeres y 18 hombres. El promedio de edad es de 27 años; siendo la edad mínima la de 19 y la máxima, la de 41.

Los 32 inscritos concluyeron la secundaria; de los cuales 9 cursan estudios superiores, 2 tienen acreditación de técnicos y 1 tiene concluida su formación universitaria. De igual modo, 20 son miembros de base de organizaciones indígenas, 8 cumplen el papel de facilitadores institucionales y 4 ocupan cargos directivos. 28 afirman hablar una lengua indígena y 4, identificándose como indígenas, manifiestan no saber un idioma indígena.

Más allá de la finalidad del programa, los directivos de los CEPOs ven en los participantes los recursos humanos imprescindibles para las acciones educativas que desarrollan los consejos en sus respectivas áreas de cobertura. Los participantes son también requeridos como facilitadores, dirigiendo y desarrollando cursos y talleres con temas referidos a la EIB y a la participación popular en la educación. Por nuestra parte, consideramos que algunos de los participantes por sus cualidades, aptitudes y actitudes lograrán ser miembros de las organizaciones indígenas, intermedias y superiores, en el mediano plazo. Varios de ellos, incluso, ya se están relacionando con dirigentes y líderes nacionales en ejercicio y, además, tienen opciones políticas definidas.

Los participantes del programa de líderes, una vez que terminen el curso, van ser facilitadores, guías y pueden asumir los cargos que les corresponden con responsabilidad (Amancio Vaca, Presidente del CEAM. Septiembre de 2005).

Los líderes una vez formados van a trabajar como facilitadores, realizando talleres de capacitación en la comunidad educativa en sus distritos y departamentos. (Florencio Alarcón, Ex Presidente del CENAQ. Septiembre de 2005).



Los líderes que realmente califiquen y estén comprometidos con la causa no todos van a trabajar; de los mejores uno o dos se van a quedar con nosotros y ellos serán los próximos facilitadores que vamos a emplearlos para la sensibilización o la conscientización del movimiento indígena sobre la importancia de la educación (Walter Gutiérrez, Presidente del CEA. Septiembre de 2005).

Cuadro 5

Participantes de la primera fase del Programa de Fortalecimiento de Liderazgos Indígenas							
N°	Nombre	Organización	Edad	Grado de escolaridad	Pueblo indígena	Cargo actual	Lengua indígena que habla
1	Aparicio, Mariano	CEAM	23	4° Secundaria	Cavineño	Base	Cavineño
2	Apaza C., Hortensia	CEA	27	4° Secundaria	Aimara	Base	Aimara
3	Aramayo, Eduardo	CEPOG	29	4° Secundaria	Guaraní	Mburubicha	Guaraní
4	Araray Cruz, Toribio	CEPOG	28	4° Secundaria	Guaraní	Resp. Educ.	Guaraní
5	Arismendi V., Exalta	CEA	35	4° Secundaria	Aimara	Base	Aimara
6	Blanco M., Meleny	CEAM	41	4° Secundaria	Yuracaré	Facilitadora	Yuracaré
7	Calleconde P., Nicanor	FUN. MACH. ⁸	23	4° Secundaria	Aimara	Base	Aimara
8	Callizaya Z., Miriam	CEA	25	4° Secundaria	Aimara	Base	Aimara
9	Cáumol Y., Luis A.	CEAM	20	1° Semestre Universidad	Moxeño Trinitario	Base	Ninguna
10	Cuellar R., Francisco	CEPOG	27	4° Semestre Universidad	Guaraní	Secretario Comunal	Guaraní
11	Cuellar T., Nelson	CEA	31	2° Semestre Universidad	Aimara	Facilitador CEA	Aimara
12	Espindola C., Keylin	CEAM	23	4° Secundaria	Canichana	Base	Ninguna
13	Flores, Ana María	CENAQ	21	4° Secundaria	Quechua	Base	Quechua

⁸ Fundación Machaca es una institución dependiente de la Comisión Episcopal de Educación.

Ciudadanía intercultural. Experiencias educativas con pueblos indígenas en América Latina

14	Flores Z., Oscar	CEPOG	28	5º Año Universidad	Guaraní	Técnico RRNN-AGP	Guaraní
15	Gutiérrez Q., Nicolasa	CEA	27	4º Secundaria	Aimara	Base	Aimara
16	Hidalgo R., Alberto	Tata Esteban ⁹	32	Téc. Medio	Quechua	Base	Quechua
17	Huito M., Reina	FUND. MACH.	39	4º Secundaria	Aimara	Facilitadora	Aimara
18	Limachi Ch., Wiltón R.	CEA	23	Téc. Auxiliar	Aimara	Facilitador	Aimara
19	Limpías H., Carmen	CEAM	21	4º Semestre Universidad	Trinitaria	Base	Movima
20	Lique Coche, Berta	CEA	19	4º Secundaria Universitario	Aimara	Base	Aimara
21	Mamani M., Jhony	CEA	28	Agronomía	Aimara	Strio. Agricultura	Aimara
22	Mayta Q., Juan	FUND. MACH.	40	7º Semestre INSC	Aimara	Facilitador Fundación	Aimara
23	Pérez V., Edelmira	CENAQ	20	4º Secundaria	Quechua	Base	Quechua
24	Ríos Acosta, Clemente	CENAQ	27	4º Secundaria	Quechua	Base	Quechua
25	Rodríguez I., Cruz	MOCUSABOL ¹⁰	31	4º Secundaria	Afro boliviano	Base	Ninguna
26	Roque Castro, Félix	CENAQ	22	4º Secundaria	Quechua	Base	Quechua
27	Saravia M., Teodoro	CEPOG	29	Licenciado Derecho	Guaraní	Asesor Teko Guaraní	Guaraní
28	Salazar Ch., Clemente	CENAQ	41	4º Secundaria	Quechua	Facilitador CEFOA	Quechua
29	Trujillo Vargas, Celia	CENAQ	19	4º Secundaria	Quechua	Base	Quechua
30	Urañavi A., Roberto	CEAM	23	2º Semestre Universidad	Guarayo	Base	Guarayo
31	Zalles, Ibis	MOCUSABOL	19	4º Secundaria	Afro Boliviano	Base	Ninguna
32	Zarate Juan, Carlos	CENAQ	19	4º Secundaria	Quechua	Base	Quechua

⁹ El Centro *Tata Esteban* es una institución de la Parroquia de Tiraque que realiza acciones de educación alternativa con jóvenes indígenas quechuas en el Valle Alto de Cochabamba.

¹⁰ El Movimiento Cultural Suya Afro Boliviana es una organización independiente que aglutina a la población negra boliviana y desarrolla actividades relacionadas con la revitalización étnico-cultural.

Estructura y organización curricular del programa

El Programa enfatiza la formación en gestión educativa en contextos de EIB y está organizado en 2 fases semipresenciales de 6 módulos cada una¹¹. Los módulos se desarrollan en sesiones intensivas presenciales de una semana de duración en la sede de la Universidad, en Cochabamba (48 hrs.); 10 sesiones de aplicación y trabajo de campo, cada una de dos semanas promedio de duración; y 4 pasantías de trabajo dirigido, cada una de las cuales tiene una semana de duración. El desarrollo de cada módulo contempla, también, el abordaje y el desarrollo de algunos contenidos transversales y de otros instrumentales.

Como se destacó en la introducción, este programa estuvo inicialmente previsto para una sola fase de 5 meses. Posteriormente, cuando se discutió la necesidad, y a la vez demanda indígena, de certificación formal de los estudios seguidos, tomamos la decisión, concertada con los CEPOs, de someter un proyecto revisado a consideración de la Universidad Mayor de San Simón. Por requerimiento de esta casa de estudios, se acordó, entre todos los actores involucrados, ampliar el desarrollo del programa a un total de 12 módulos, a llevarse a cabo en un período de dos años consecutivos, a razón de 6 meses calendario por año. Es por ello que en esta memoria, nos referimos a partir de este acápite a las dos fases que ahora comprende el programa,¹² aunque, con mayor énfasis, a la primera, dado que se trata de una sistematización de experiencias.

- **Primera fase**

La primera fase comprende 5 módulos, cada uno de ellos de un mes de duración. Comprende 5 sesiones presenciales intensivas de una semana

¹¹ La estructura curricular del Programa es modular. En nuestro programa, el módulo constituye tanto un recurso de organización académica de competencias, actividades y contenidos, como a la vez una herramienta pedagógica para apoyar la apropiación y desarrollo de competencias por los participantes. En este último sentido, el estudiante trabaja con materiales educativos diversos integrados en doce conjuntos integrados de actividades pedagógicas, diferentes y articuladas entre sí. Cada módulo está compuesto por un documento escrito con información acerca de los temas a desarrollarse en cada una de las sesiones presenciales, sugerencias para el uso de materiales audiovisuales complementarios, guías didáctico-metodológicas para cada tópico o tema y una serie de actividades y pruebas que posibilitan cuantificar los aprendizajes logrados en los participantes.

¹² La primera fase fue de abril a octubre 2005 y la segunda de marzo a noviembre de 2006.

de duración; 5 periodos de trabajo de campo que complementan el trabajo presencial; y 2 pasantías, cada una de ellas de una semana de duración.

Cada módulo parte de un ámbito específico de actividad, el mismo que, como apreciamos en el cuadro siguiente, guarda estrecha relación con la problemática sociopolítica que vive el país y con las necesidades que los propios CEPOs identificaron en la construcción curricular del programa. Es decir, los ámbitos de actividad, que a la vez se constituyen en los títulos de cada módulo, fueron definidos entre el personal técnico del programa y los líderes de CEPOs y organizaciones indígenas con quienes se consensuó el programa de formación. La selección de los ámbitos de actividad se basó en las expectativas que estos líderes tenían respecto a determinados tópicos, así como también en las necesidades que ellos habían detectado entre los jóvenes que asumían roles directivos en cada organización.

Como se ha señalado, la primera fase se desarrolló entre el 18 de abril y el 12 de octubre de 2005, con 32 participantes en total, lo que nos permitió validar el modelo y reajustar los módulos de aprendizaje con los que trabajamos.

Cuadro 6

Ámbitos de actividad, temas y contenidos de los módulos de la primera fase		
Número	Ámbito de actividad	Temas y contenidos
Primero	Tierra, territorio y educación	<ul style="list-style-type: none"> • Visión histórica de la tenencia de tierra. Situación de tierras altas y de tierras bajas. • La Reforma Agraria de 1955: la tierra es para quien la trabaja. Tenencia de la tierra y organización social. • Las normas vigentes: la Ley INRA. Territorio municipal y territorio indígena Territorialidad indígena y subsuelo. • Tierra, territorio y proyecto educativo indígena. • Territorio y Asamblea Constituyente.
Segundo	Historia del movimiento indígena	<ul style="list-style-type: none"> • El movimiento indígena en América Latina. • El movimiento indígena en Bolivia. La lucha indígena en la Colonia. La lucha y el movimiento indígenas en la República. • Principales organizaciones indígenas en Bolivia. • Demandas y propuestas del movimiento indígena en Bolivia.

Tercero	Derechos indígenas	<ul style="list-style-type: none"> • Paradigma jurídico indígena, el derecho propio o consuetudinario y la justicia comunitaria. • Paradigma jurídico occidental, el derecho positivo en Bolivia. • Reconocimiento internacional de los derechos indígenas: Naciones Unidas, Organización de los Estados Americanos. • Derechos humanos y derechos indígenas. • Reformas constitucionales y derechos indígenas en los Siglos XIX y XX. • Asamblea Constituyente. Derechos educativos. Derechos lingüísticos y culturales. Participación social en educación.
Cuarto	Identidad, interculturalidad y ciudadanía	<ul style="list-style-type: none"> • Identidad y procesos de construcción identitaria. Reafirmación de la identidad cultural. • La interculturalidad en Bolivia. La interculturalidad desde y en la educación. • Interculturalidad, intraculturalidad y multiculturalismo. • La ciudadanía en Bolivia, ciudadanía y legislación vigente, la ciudadanía vista por los líderes indígenas. Hacia una ciudadanía intercultural.
Quinto	Gestión educativa en contextos de EIB	<ul style="list-style-type: none"> • La gestión educativa y sus componentes. Principios de la gestión educativa. Propuesta para un nuevo tipo de gestión. • Pueblos originarios y participación en educación. Órganos de participación directa y órganos consultivos. • La Ley de Participación Popular y la Ley de Reforma Educativa. Derechos de municipios y OTBs con relación a la educación. • Participación autónoma originaria y participación compartida con los docentes.

• **Segunda Fase**

La segunda fase, en actual ejecución, comparte características con la primera, en cuanto a estructura y organización, pero varía en lo referente a temas y contenidos, como podemos apreciar en el Cuadro 7. Esta segunda fase prioriza temas y aspectos relativos a la gestión de la EIB.

Cuadro 7

Ámbitos de actividad, temas y contenidos de los módulos de la segunda fase		
Número	Ámbito de actividad	Temas y contenidos
Sexto	Características de la EIB	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidad cultural y lingüística • Educación, cultura, interculturalidad, intraculturalidad y multiculturalidad. Lengua, identidad y bilingüismo. • Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Bases y fundamentos. Dimensiones. • Resultados de la implementación de la EIB.
Séptimo	La implementación de la EIB en Bolivia	<ul style="list-style-type: none"> • Historia de la EIB en América Latina y en Bolivia. • La enseñanza bilingüe. Lengua, identidad y conocimiento. • La educación intercultural. • Análisis de la situación actual de la EIB. Propuesta para reinventar la EIB. • Análisis y operativización de “Por una educación indígena y originaria”.
Octavo	La gestión educativa intercultural	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión institucional. Planificación (Programa Municipal de Educación, Proyecto Educativo Indígena, Proyecto Educativo de Núcleo, Proyecto de Aula). Dirección y administración. Evaluación y monitoreo. • Gestión curricular. La gestión curricular en contextos de EIB. • Currículo y conocimiento propio. Diversificación curricular. • ¿Cómo construir un proyecto educativo propio?
Noveno	Liderazgo indígena y negociación	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo. Liderazgo indígena. • Tipos de liderazgo. Moderación. • Negociación. La negociación desde la perspectiva de los pueblos indígenas. • La negociación de conflictos en contextos de EIB.
Décimo	Estado boliviano y legislación indígena	<ul style="list-style-type: none"> • Convenio 169 de la OIT. • Declaración Universal de los Derechos Indígenas. • Estado multicultural y legislación indígena. La Constitución Política del Estado de 1994. La Ley de Reforma Educativa 1565. La Ley de Participación Popular. Ley de Descentralización Administrativa. La Ley INRA. La Ley de Municipalidades. • Proyectos de leyes (derechos culturales, lingüísticos, etc.). • Hacia el Estado plurinacional. La Asamblea Constituyente.

Contenidos transversales

- Asamblea constituyente.
- Estados multinacionales.
- Participación social en la educación.
- Relaciones Estado–sociedad civil.
- Dimensiones éticas del liderazgo.
- Interculturalidad y ciudadanía.

Competencias instrumentales

- Manejo del Microsoft Word
 - Manejo básico de correo electrónico y del Internet.
 - Técnicas de búsqueda de información sobre situación e indicadores educativos.
 - Manejo de instrumentos de análisis de la realidad
 - Bases para una redacción de informes de investigación.
 - Preparación de presentaciones orales en público.
 - Preparación de presentaciones asistidas visualmente.
 - Manejo de dinámicas de trabajo grupal.
- **Los materiales educativos**

Módulos de aprendizaje

Los módulos, como se ha señalado, constituyen a la vez una estrategia de planificación curricular (módulos curriculares) y un instrumento pedagógico que estructura y apoya el aprendizaje. El programa, en sus dos fases, cuenta con 10 módulos de aprendizaje, cuyos temas coinciden con los contenidos de los cuadros 7 y 8. Dos módulos curriculares no cuentan con apoyo de ningún material didáctico específico, en tanto se trata de periodos diseñados para llevar a cabo actividades de consolidación de los aprendizajes y de cierre y evaluación del programa. El primero de ellos tiene lugar al fin de la primera fase o primer año y el segundo, al concluir el segundo año o fase.

Videos

El desarrollo de cada módulo curricular, es decir, de cada componente curricular del programa, contempla también la utilización de videos alusivos a cada uno de los temas incluidos en los módulos respectivos (véase los cuadros 7 y 8). Se trata de videos producidos fundamentalmente por organizaciones e instituciones sociales, aunque en dos casos se

recurre también a películas comerciales. El objetivo de estos programas audiovisuales es motivar a los participantes a la reflexión crítica sobre los diversos tópicos abordados en el módulo. Por lo general, en cada módulo se recurre en promedio a tres videos.

- **Las estrategias metodológicas**

El aprendizaje cooperativo y el trabajo en grupos e inter-pares

Éste es a la vez un principio del programa y estrategia metodológica. Una gran parte de las sesiones presenciales están orientadas al trabajo en grupos, en los que los participantes aprenden unos de otros, resuelven conflictos y descubren cómo resolver diferencias y llegar a consensos. Gatillan el desarrollo de estas competencias las actividades que los facilitadores organizan a partir de cada uno de los temas considerados en los módulos. De esta forma, los estudiantes descubren cómo analizar, colaborando mutuamente y entre todos, y de manera crítica, situaciones problemáticas; además aprenden a definir y sugerir pautas de solución. Asimismo, confrontan visiones y expectativas culturales diversas según los temas abordados en los módulos e identifican momentos en los que no es posible llegar a consenso pero es menester apreciar y respetar los puntos de vista de aquellos que piensan de manera distinta.

Las exposiciones de los facilitadores

Sirven para introducir y presentar adecuadamente diversos temas y contenidos. Se complementan con materiales audiovisuales acordes a los temas de cada módulo y se constituyen en espacios en los que se despierta el interés de los participantes por los temas a tratar, a la vez que se plantean interrogantes y actividades que los participantes deben resolver entre ellos.

Los debates

Tienen lugar en cada sesión presencial, pero, sobre todo, durante los paneles con líderes indígenas nacionales en ejercicio. Los debates se constituyen en ámbitos para lograr una mayor clarificación y comprensión de los temas y para consensuar opiniones, demandas y propuestas desde la perspectiva de los diversos pueblos indígenas.

Los paneles de líderes indígenas

Cada sesión presencial comprende un espacio particular dedicado a la presentación de líderes indígenas en paneles organizados según el ámbito de actividad y los temas pertinentes.

El uso de los módulos

Los 10 módulos de aprendizaje, utilizados como material de apoyo, fueron inicialmente diseñados para proveer información sobre el contenido de cada sesión presencial. Si bien éstos contenían una guía para apoyar el trabajo con los textos entregados, los facilitadores eran los responsables de proponer actividades que propiciaran el trabajo en grupos y el procesamiento de la información proveída. Como se verá más adelante, cuando presentemos las lecciones aprendidas, ahora los módulos están en proceso de revisión de manera que haya un mejor balance entre lectura y actividad, y para que los módulos mismos incluyan sugerencias respecto a actividades diversas que todo facilitador que trabaje con el módulo pueda implementar. Desde esta perspectiva, el módulo cumple el rol de estructurar los procesos de aprendizaje y, en tal sentido, incluye también referencias y sugerencias para el desarrollo de actividades que usualmente son responsabilidad del docente. Con esta nueva mirada, se busca que el estudiante esté bajo control de su propio aprendizaje y que incluso, en ausencia del docente, pueda organizarse y movilizar a sus compañeros para aprender juntos de manera autónoma y cooperativa.

Los talleres de computación y de oratoria

Estos talleres introducen a los participantes en la apropiación de competencias que ellos deben manejar para asegurar un mejor aprendizaje. Así, la introducción al manejo de herramientas básicas de computación les facilita la búsqueda de información y, a la vez, los dota de instrumentos de comunicación que pueden utilizar a lo largo de la vida. Lo propio ocurre en el campo de la oratoria.

El trabajo de campo y la elaboración de diarios e informes de campo

Son períodos de trabajo en terreno, dirigidos al acopio y sistematización de datos e información que los participantes, con el apoyo de guías de entrevista y cuestionarios, realizan en sus comunidades de origen. Durante los trabajos de campo los participantes abordan tópicos tratados en cada uno de los módulos. En estos períodos, los participantes cotejan

la visión que su comunidad tiene respecto de nociones y puntos de vista contruidos en las sesiones presenciales o recogidos insumos para futuras discusiones sobre las mismas. A medida que el programa avanza en su desarrollo, los participantes aprovechan también el trabajo de campo para acopiar y/o producir colectivamente elementos que nutran el diseño de su propuesta educativa, que deben presentar como trabajo final del primer año. En promedio, los periodos de trabajo de campo se realizan en medias jornadas diarias (4 horas de lunes a viernes) a lo largo de las tres semanas siguientes a cada sesión presencial intensiva.

La sumatoria de los informes de los 10 trabajos de campo, y la propuesta educativa comunitaria constituyen la monografía que, al final del programa, los participantes entregan y sustentan ante un jurado compuesto por el coordinador del programa, delegados de los CEPOs y representantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Las pasantías

Las pasantías son visitas estructuradas que los participantes llevan a cabo a un CEPO u organización indígena diferente a la propia, con el objetivo de vivir la interculturalidad, comprenderse con el sistema de fines y objetivos, la estructura organizacional, el funcionamiento y los logros y dificultades de estas organizaciones indígenas, tanto en sus sedes institucionales como en comunidades con las cuales ellos trabajan. Durante la implementación de la primera fase del programa, se realizaron dos pasantías. En cada una de ellas los participantes mantuvieron reuniones con la directiva de cada CEPO, charlas y entrevistas con líderes y dirigentes de las organizaciones indígenas departamentales y regionales, visitas a comunidades donde realizan actividades los CEPOs y reuniones con líderes y dirigentes locales (juntas escolares, sindicatos, etc.). En la segunda fase, las pasantías se efectuaron en instituciones educativas e indígenas que despliegan acciones relacionadas con la EIB y la participación social en la educación.

El acompañamiento en terreno

El acompañamiento se realiza principalmente a las actividades no presenciales; es decir, cuando los participantes se encuentran en sus comunidades. Consiste en la realización de reuniones con los participantes y los directivos de los CEPOs que avalaron la postulación de cada participante, para: (i) acompañar el cumplimiento de las actividades

curriculares programadas, las cuales son requisito para pasar de una fase a otra y también de un módulo a otro; (ii) apoyar el cumplimiento de las tareas asignadas con la finalidad de lograr un apoyo en su aprendizaje; (iii) continuar con el proceso de formación, ofreciendo, *in situ*, los requerimientos metodológicos para el trabajo de campo y la elaboración de los informes; y (iv) constatar, juntamente con los dirigentes de la comunidad y de los CEPOs, los efectos e impactos que la participación de los estudiantes en el programa provoca en su familia y comunidad.

Duración

Las dos fases comprenden 12 meses y se distribuyen en dos periodos anuales, cada uno de seis meses.

Distribución general de la carga horaria

Cuadro 8

Carga horaria según fases y módulos del Programa de Fortalecimiento de Líderes Indígenas					
Fases	Módulos	Horas sesiones presenciales	Horas pasantías	Horas trabajo de campo	Carga horaria
Primera	6: 5 de presentación, 1 de consolidación	<ul style="list-style-type: none"> • c/módulo 1 sesión • c/sesión 6 días • c/día 8 horas • 36 días • 288 horas 	<ul style="list-style-type: none"> • c/módulo 1 sesión • c/sesión 6 días • c/día 8 horas • 36 días • 288 horas 	<ul style="list-style-type: none"> • c/módulo 3 semanas • c/semana 6 días • c/día 4 horas • 360 horas 	788 horas
Segunda	6: 5 de presentación, 1 de consolidación	<ul style="list-style-type: none"> • c/pasantía de 7 días • cada día 10 horas • 2 pasantías • 14 días • 140 horas 	<ul style="list-style-type: none"> • c/pasantía de 7 días • cada día 10 horas • 2 pasantías • 14 días • 140 horas 	<ul style="list-style-type: none"> • c/módulo 3 semanas • c/semana 6 días • c/día 4 horas • 360 horas 	788 horas
Total	12	576 horas	280 horas	720 horas	1576 horas

• **Recursos humanos**

La ejecución del programa está bajo la responsabilidad de un coordinador y de un equipo docente compuesto por ex graduados de la Maestría en EIB, ex directivos y directivos de los CEPOs y dirigentes y líderes indígenas nacionales en ejercicio. También delegados de los CEPOs se involucran en el proceso de ejecución del programa. Además del personal

indicado, de acuerdo a los módulos y temas a desarrollarse, se convoca a otros profesionales independientes y a profesionales de instituciones amigas, así como a líderes indígenas y sociales connotados.

- **Recursos materiales y financieros**

El Programa se implementa en las instalaciones del PROEIB Andes, que cuenta con ambientes para los cursos y talleres, biblioteca, mobiliario, equipamiento, etc., para atender hasta 90 participantes.

En general, el PROEIB Andes financia, en calidad de becas, los gastos de matrícula de los participantes, los materiales didácticos y la remuneración a los facilitadores. Los CEPOs, en la primera fase, financiaron el transporte, la alimentación y el alojamiento de los participantes cuando éstos se encontraban en la sesión presencial, así como las pasantías que se realizaron fuera de sus comunidades de origen. En la segunda fase, el PROEIB Andes asume todos los gastos de funcionamiento del Programa. Fundamental fue, en este sentido, el apoyo financiero de la Fundación Ford que facilitó el financiamiento complementario requerido para el desarrollo del Programa.

La evaluación

Se realizan tres tipos de evaluación estrechamente vinculadas que permiten tomar decisiones pertinentes respecto a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los participantes.

- **Evaluación diagnóstica**

Se aplica antes de iniciar el programa y permite determinar las condiciones de entrada de los participantes y del grupo, principalmente en lo que respecta a sus competencias de lectura y escritura, así como de comprensión y análisis de textos escritos; y sus conocimientos acerca de la estructura y situación socioeducativa del país. Esta valoración permite adecuar el proceso educativo a las características socioculturales, individuales y grupales de los participantes.

- **Evaluación formativa**

Se realiza, de forma periódica, durante todos los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esta evaluación posibilita verificar el cumplimiento de los

objetivos, hacer ajustes en la metodología y retroalimenta la ejecución del programa; así mismo, se constituye en una herramienta para el seguimiento personalizado de los participantes.

- **Evaluación sumativa**

Consiste en la evaluación final, con base en el proyecto o propuesta que elabora el participante a lo largo de su formación, la misma que es juzgada en función de su pertinencia, relevancia y factibilidad.



Tipo de acreditación

Los participantes que cursaron los 12 módulos durante los dos periodos anuales de 6 meses cada uno, participaron en las 4 pasantías, realizaron los trabajos de campo de cada módulo y cumplieron satisfactoriamente con todos los requisitos académicos, en un acto oficial y público, recibieron la acreditación de Técnico Medio en Gestión Educativa en Contextos de EIB. A la conclusión de la primera fase, se entregaron los certificados de participación correspondientes.

3. RESULTADOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA PRIMERA FASE DEL PROGRAMA

Cuadro 9

Sesiones presenciales realizadas en las dos fases					
Módulos	Fecha	Facilitadores	Materiales	Temas complementarios	Invitados al panel
1. Tierra, Territorio y Educación	18 al 23 de abril de 2005	• Luz Jiménez • Guido Machaca	• Módulo • Videos	• Microsoft Word • Oratoria	• Román Loayza, quechua • Tomás Rojas, amazónico
2. Historia del Movimiento Indígena	16 al 21 de mayo	• Guido Machaca • Valentín Arispe	• Módulo • Folletos • Videos	• Microsoft Word • Internet	• Francisco Quisbert, quechua
3. Derechos Indígenas	27 de junio al 2 de julio de 2005	• Adolfo Méndez	• Módulo • Videos	• Microsoft Word • Internet	• Juan Carvajal, aimara • Valentín Muiba, guarayo
4. Identidad, Interculturalidad y Ciudadanía	25 al 30 de julio de 2005	• Valentín Arispe • Carmen López • Guido Machaca	• Módulo • Videos	• Microsoft Word • Internet • Oratoria	• Felipe Román, guaraní • Walter Gutiérrez, aimara • Froilán Condori, quechua • Mateo Martínez, garífuna hondureño
5. Gestión Educativa en Contextos de Educación Intercultural Bilingüe	29 de agosto al 3 de septiembre de 2005	• Marina Arratia • María Choque	• Módulo • Videos	• Microsoft Word • Internet	• Marcia Mandepora, guaraní • Raúl Pérez, quechua • Bertha Barreta, quechua
6. Marco Conceptual sobre la EIB	6 al 11 de marzo de 2006	• Marina Arratia	• Módulo • Videos	• Microsoft Word • Internet	• Adalino Delgado, quechua • Julieta Zurita, quechua • Valentín Arispe, quechua
7. La Práctica de la EIB en Bolivia	17 al 22 de abril de 2006	• Valentín Arispe	• Módulo • Videos	• Microsoft Word • Internet • Elaboración de informes	• Fernando Guzmán, criollo-mestizo • Alfredo Lamas, quechua • Efraín Cruz, quechua • Cristina Barreto, aimara
8. Derechos Indígenas y Estado Boliviano	22 al 27 de mayo de 2006	• Efrén Choque Capuma	• Módulo • Videos	• Microsoft Word • Internet	• Simón Yampara, aimara • Eda Jamukin, criolla-mestiza • Emma Lazzcano, quechua
9. Procesos e Instrumentos de Gestión Educativa	17 al 21 de julio de 2006	• Marina Arratia	• Módulo • Videos	• Microsoft Word • Internet	• Alfredo Tabo, cavineño • José Domingo Veliz, guaraní
10. Liderazgo Indígena, Negociación y Resolución de Conflictos	25 al 30 de septiembre de 2006	• Valentín Arispe	• Microsoft Word • Internet	• Microsoft Word • Internet • Práctica de oratoria	788 horas

En las dos fases de nuestro programa se elaboraron y desarrollaron diez módulos de aprendizaje de los doce requeridos. Nueve de estos módulos fueron desarrollados por ex alumnos de la Maestría en EIB del PROEIB Andes; mientras que el décimo estuvo a cargo de un abogado aimara especialista en derechos indígenas. De estos diez módulos de aprendizaje, los primeros cinco fueron validados el año 2005 y los restantes están en proceso de validación.

Los paneles y debates se realizaron en 9 de los 10 módulos desarrollados. Los panelistas, en general, colmaron las expectativas de los participantes. También, se desarrollaron las pasantías de forma inmediata al desarrollo del tercera, quinta, séptima y novena sesión presencial, y los participantes, tal como estaba previsto, entregaron los informes de campo respectivos. Cabe destacar que en la segunda fase, una de las pasantías llevó a un grupo de participantes a observar experiencias de una organización indígena aimara-peruana, en Puno: la Unión de Comunidades Aimaras (UNCA).

Asistencia

La asistencia ha sido relativamente normal, a pesar de que varios de los participantes tienen que recorrer distancias considerables para llegar a la ciudad de Cochabamba y, también, dejan de hacer sus actividades habituales y responsabilidades personales, familiares y comunitarias para asistir a los eventos de formación y capacitación. En total, 4 participantes abandonaron definitivamente la primera fase, por diversas razones: casamiento, migración a España y Brasil, y empleo.

La segunda fase comenzó con 24 de los 28 que concluyeron satisfactoriamente la primera fase. Al cabo de este segundo año, la deserción es mayor, en tanto sólo concluyeron sus estudios un total de 16 personas; es decir, el 50% del total de la matrícula del primer año. Este desgranamiento se debe a razones como las siguientes: empleo –los tres participantes de la Fundación Machaca no recibieron permiso para un segundo año de estudios– e ingreso a la educación superior –tres participantes optaron por seguir estudios superiores en formación docente–. En el caso de dos estudiantes guaraníes, desconocemos las razones por las que optaron por abandonar el curso, pero este mero hecho refleja la situación problemática que atraviesa su organización en la coyuntura actual del país.

Nivel de participación

Los facilitadores valoran cualitativamente la participación de cada estudiante a partir de sus intervenciones orales individuales en el desarrollo del módulo, en las exposiciones grupales y en los debates, así como también por su capacidad para dialogar con los líderes nacionales que el programa invita. En la primera fase, esta participación, en promedio, fue considerada como regular y buena, siendo pocos los estudiantes con una participación insuficiente o superior. No obstante, nos ha sido posible apreciar que el nivel de participación ha mejorado sustancialmente en la medida en que los estudiantes avanzan en el programa y toman mayor confianza en sus capacidades expresivas, tanto en su lengua materna como en castellano. La mayor familiaridad con sus compañeros así como las prácticas periódicas de oratoria parecen contribuir a una mejor satisfacción de cada participante consigo mismo, lo que redundó en una más activa participación en las sesiones de aprendizaje.

Rendimiento académico

El rendimiento académico se define a partir de las calificaciones de la prueba que se administra a todos los estudiantes, al finalizar cada sesión presencial, con el propósito de medir el nivel de aprendizaje y comprensión de los temas abordados.

Cuadro 10

Calificaciones promedio alcanzadas por los estudiantes, con base en una escala de 100 puntos										
	Calificación promedio según sesiones presenciales									
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°
Total promedio	82	75	63	75	80	77	70	75	72	71

Los promedios de las calificaciones de las diez sesiones presenciales desarrolladas variaron desde un máximo de 82, de la primera sesión, hasta un mínimo de 63, en la tercera sesión. Como se nota, las calificaciones descendieron significativamente en el tercer módulo y, a partir del cuarto,

volvieron a subir y durante la segunda fase (del 6° a la 10° sesión presencial) se mantuvieron sobre el promedio de 70/100. Por lo general, las calificaciones se mantienen relativamente altas, aunque en la variación influyeron, en gran medida, los criterios heterogéneos a los que recurrieron los facilitadores y las formas de evaluación que aplicaron. Así, por ejemplo, el responsable del tercer módulo –el único profesional externo al programa– recurrió a una prueba objetiva para evaluar los conocimientos de los estudiantes.

Informes de trabajo de campo

Los informes de trabajo de campo contienen información sistematizada de los diagnósticos que realizan los estudiantes en cada salida a sus comunidades de origen. Incluyen información cualitativa y cuantitativa relacionada con cada tema del módulo correspondiente. Estos informes son elaborados en base a una estructura que el Programa les provee y los datos son recabados a partir de una guía de preguntas diseñada colectivamente. Aun cuando la información por lo general se recaba en lengua indígena, o por medio de una modalidad bilingüe, los informes son redactados sólo en castellano. No obstante, algunos estudiantes consignan información en lengua indígena, particularmente cuando se trata de los testimonios recogidos.

Los informes son socializados en las sesiones presenciales, de manera que su elaboración contribuye al desarrollo de los módulos subsiguientes. Los datos de los informes son objeto de debate y dan pie a comparaciones entre pueblos y comunidades indígenas, y al establecimiento colectivo de similitudes y diferencias entre pueblos, hecho que contribuye a la interculturalización de los participantes y a poner también en evidencia las diversidades que nociones genéricas como la *indígena* o la *originario* encubren.

Un aspecto a destacar es el relativo a la producción de textos escritos. Es menester dejar sentado que, aun cuando los participantes cuentan con estudios secundarios concluidos y están, en rigor, habilitados para seguir estudios universitarios, se observan dificultades en el manejo de la lengua escrita, en general, aunque mayores cuando se trata de producir textos de su creación. Este parece ser el aspecto más crítico que el programa debe atender y demanda que los facilitadores apoyen y hagan un seguimiento casi personalizado de los participantes.

Para satisfacer estas necesidades de formación de los estudiantes, se han desplegado diversas actividades de apoyo, según los requerimientos específicos de los participantes, involucrando más a los facilitadores del programa, a sus técnicos y a alumnos egresados de la Carrera de Ciencias de la Educación que realizan pasantías en el programa. Los directivos de los CEPOs proporcionaron los equipos informáticos y los materiales de escritorio necesarios para que los participantes elaboren sus informes.

Finalmente, cabe también señalar que en el curso de los dos años de duración de los estudios, la producción textual de los estudiantes ha ido mejorando significativamente, hecho que redundó también en su autosatisfacción. Los propios estudiantes, así como los líderes indígenas, son conscientes de la necesidad imperiosa que tienen de mejorar sus competencias en cuanto a la producción de textos escritos, en tanto la comunidad y las organizaciones esperan que un líder no sólo pueda reaccionar frente a un texto que recibe sino que, además, produzca materiales escritos de naturaleza diversa: actas, informes, pronunciamientos, propuestas e, incluso, hasta proyectos de ley.

Desarrollo de los módulos y materiales educativos

Los módulos, así como los diversos temas que contienen éstos, fueron definidos con la participación de los directivos de los CEPOs y ajustados mediante evaluaciones periódicas. Un aspecto que conviene reconocer, y que fue señalado también por los CEPOs, es que los materiales poseen información insuficiente de la problemática de tierras bajas, principalmente en lo que respecta a la historia del movimiento indígena y a la cuestión educativa. Este hecho se debe, en gran medida, al poco material bibliográfico existente sobre esta región y a la preponderancia andina de los autores y facilitadores de los módulos. En la segunda versión de la implementación del programa, esta deficiencia está siendo subsanada.

Cabe aclarar que durante la primera fase del programa se elaboraron, validaron y editaron los cinco primeros módulos. Estos, como resultado de las discusiones con el equipo técnico y con miembros de la RIDEI, se constituyeron en materiales para los facilitadores y ahora se está elaborando, sobre la base de los anteriores, materiales para los participantes que contienen elementos

didáctico metodológicos que pueden ser replicados por los participantes en sus comunidades y organizaciones. Por tanto, como resultado de la validación y evaluación de los materiales educativos, se ha visto conveniente diferenciar y utilizar dos tipos de textos: uno de uso exclusivo del facilitador y otro para el participante. El primero contiene información amplia y detallada de los temas abordados; mientras que el segundo posee primordialmente actividades que tienen el propósito de lograr niveles de reflexión y comprensión de los temas tocados. De todos modos, ambos materiales se complementan cuando son utilizados en las sesiones presenciales.

Los textos para los facilitadores están colgados en la página web del PROEIB Andes y también se han distribuido a los CEPOs y a las bibliotecas de la institución y de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón. Se tiene evidencias que estos textos son demandados permanentemente por estudiantes del pregrado de Ciencias de la Educación, principalmente aquellos relacionados con historia del movimiento indígena, identidad, interculturalidad y ciudadanía.

La acción de los facilitadores y de los líderes indígenas invitados

Como está explicitado en el Cuadro 9, durante la ejecución del programa participaron ocho facilitadores que tuvieron a su cargo los diez módulos. Los facilitadores, al margen de ser autores de los textos, se responsabilizaron del desarrollo de los módulos bajo la orientación del coordinador del programa. Siete de los ocho tienen la acreditación de Maestría del PROEIB Andes, por lo que se pudo garantizar un abordaje intercultural en el tratamiento de los temas durante las sesiones presenciales. Asimismo, todos ellos hablan una lengua indígena y reivindican su condición de indígenas.

Los participantes, por lo general, valoraron positivamente los roles que asumieron los facilitadores; por ejemplo, la contrastación que permanentemente realizaron de la información del texto con la realidad indígena, la valoración de la cultura propia, el uso y fortalecimiento de las lenguas indígenas y la insistencia de valorar críticamente los conocimientos y saberes indígenas. Sin embargo, un aspecto negativo que hay que señalar es el énfasis academicista en el tratamiento de los temas; más aún cuando se trata de participantes indígenas que por primera vez tienen acceso a la educación

pública universitaria. Esta deficiencia, durante el proceso, se fue corrigiendo gradualmente y, por ello, se fueron incorporando a las sesiones presenciales actividades que implicaban el uso de otros recursos didácticos como los audiovisuales, los sociodramas y los trabajos en grupo, entre otros.

La incorporación de los líderes indígenas en los paneles y debates, sin duda, fue un acierto de cara a la formación de los líderes jóvenes. Más de veinte dirigentes e intelectuales indígenas participaron en el programa (ver Cuadro 9); éstos influyeron con sus testimonios de vida y recordaron insistentemente las demandas históricas del movimiento indígena en Bolivia. Mostraron también la diversidad de proyectos políticos y educativos que poseen los pueblos indígenas, así como los aciertos y desaciertos que cometieron durante sus luchas.

La formación de liderazgos indígenas en la universidad pública

La ejecución del programa en una instancia de educación superior pública fue y es un reto para los tres actores involucrados: el PROEIB Andes, los CEPOs y la misma universidad. Con el Programa de Fortalecimiento de Liderazgos Indígenas no sólo se hacen explícitos la presencia y acceso de estudiantes indígenas en la universidad; sobre todo, se incorpora en la oferta educativa una propuesta demandada por las propias organizaciones indígenas que posee, en calidad de tópicos o temas, las demandas educativas que se fueron construyendo en estas últimas décadas en el seno del movimiento indígena: la EIB y la participación social en la educación.

La aceptación por parte de la universidad del mencionado programa y las características de su diseño y ejecución cuestiona la normativa vigente. Es más, obliga a flexibilizar sus normas para atender precisamente a destinatarios que probablemente nunca hubieran tenido acceso a la universidad y, también, a aceptar otras formas de realizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, como mediante pasantías y trabajos de campo, con cargas horarias que se consideran para la acreditación de técnico medio.

4. PERCEPCIONES SOBRE EL PROGRAMA DE PARTE DE LOS DIVERSOS ACTORES

Los Consejos Educativos de Pueblos Originarios

Como se puede apreciar, los CEPOs confían en que el programa logre los objetivos propuestos. Destacan la experiencia del PROEIB Andes y la responsabilidad de la coordinación. Señalan también que, como en todo proceso educativo, existen dificultades tanto en las instituciones ejecutoras como en los propios participantes. Se destaca que, probablemente, ésta sea la primera experiencia de su tipo que se realiza en Bolivia y se pide que no se quede en una primera experiencia.

Tenemos una buena expectativa porque hay un buen coordinador y, también, sobre todo experiencia que tiene en esto el PROEIB Andes porque esta institución ha estado apoyando varios diplomados de esta naturaleza en Colombia. Por eso, confiamos mucho (Walter Gutiérrez, Presidente del CEA. Septiembre de 2005).

La formación está avanzando no en un 100%, hay que decirlo claro ¿no? Siempre por una u otra cosa, por cuestiones de tiempo, la política y por la situación económica, los líderes no pueden responder y hacer su trabajo en un 100%. El programa es bueno porque por primera vez se está realizando este programa en nuestro país y creo que va a contribuir a la esperanza de los pueblos indígenas (Jesús Sánchez, Presidente del CEPOG. Septiembre de 2005).

Este programa tiene que continuar, no es suficiente 2, 3, 4 meses. Este programa es un inicio para los CEPOs para avanzar hacia el futuro; y si en este programa va a haber resultados, vamos a ver posteriormente cómo podemos avanzar en la formación de nuestros propios recursos humanos para las comunidades. (Florencio Alarcón, Ex Presidente del CENAQ. Septiembre de 2005).

Los participantes del programa

Por los testimonios recogidos, se puede inferir que la primera fase del programa ha sido positiva y que se han satisfecho sus expectativas.

Esta situación se refleja también en el hecho de que solamente 4 de 32 matriculados hayan abandonado la primera fase del programa.

Todo lo que hemos llevado en la primera fase a mí me ha fortalecido más porque yo conocía un poco sobre los temas de tierra y territorio, movimientos indígenas y, como también, poco el tema de derechos indígenas. Pero los temas que han sido nuevos para mí han sido gestión educativa, interculturalidad, ciudadanía e identidad ya que tenía ideas vagas y no un concepto claro sobre estos temas. Por ejemplo, en cuanto a gestión educativa nunca me había interesado y no sabía nada sobre el sistema educativo, sobre todo en mi pueblo no sabía cómo gestionaban y qué era la participación social en educación, cuál era la función de la junta escolar; pero con este curso que hemos llevado por lo menos he visto que había sido importante conocer y saber las funciones de los miembros de las juntas escolares, juntas de distrito y la de los padres de familia. Con el conocimiento que hemos aprendido ya tenemos una base y un cimiento que nos han dado y, con ese cimiento, podemos ir a contribuir en la educación de nuestros pueblos y comunidades (Roberto Urañavi, participante guarayo. Abril de 2006).

Para mí ha sido fructífero porque los temas que hemos abordado han sido muy importantes, como la gestión educativa, derechos indígenas, movimientos indígenas y también tierra y territorio. Yo aquí he aprendido bastante porque no sabía que es la EIB, ni tampoco conocía los derechos que uno tiene como indígena. Yo he venido a este programa porque en mi comunidad están netamente retrasados y sólo tenemos un colegio donde [la educación] se imparte en castellano. En ese sentido, para mí ha sido positivo, ha sido una buena experiencia, por eso yo agradezco a mi organización y al PROEIB Andes porque nos han apoyado (Clemente Ríos, participante quechua. Abril de 2006).

Mira, para mí persona la primera fase ha sido muy satisfactoria porque en realidad yo no conocía esos temas. El único tema que conocía un poco es tierra y territorio porque nací en los yungas donde hablamos de esos temas. Por suerte que el CEA invita a dos afros para que participen en este curso. He aprendido harto sobre el tema de la EIB, ya que yo no conocía para nada lo que es la EIB. Eso para mí es algo nuevo aunque es un poco complejo si me pongo en posición

de mi comunidad, ya que nosotros no tenemos lengua y por eso es un poco difícil implementar la EIB en nuestra comunidad porque para nosotros la lengua originaria es el castellano, esa es nuestra lengua materna (Cruz Rodríguez, participante afroboliviano. Abril de 2006).

En sí, el curso para mí me ha servido mucho porque he llegado a adquirir más conocimientos y, en base a ello, puedo aportar sobre el tema de educación en mi comunidad, porque se necesita de líderes y personas que entiendan el tema de la educación, por eso me siento muy contenta por haber participado y voy a seguir capacitándome más, para poder servir a mi pueblo porque lo necesita (Meleny Blanco, participante yuracaré. Abril de 2006).

Me parece muy interesante porque hemos participado de diferentes culturas y de diferentes pueblos y comunidades, hemos aprendido muchas cosas y porque todo lo que aprendí aquí ha sido nuevo para mí, como el tema de derechos indígenas, la EIB y la gestión educativa. Aunque lo conocía un poco pero fue interesante y, además, hemos complementado eso con los panelistas y con los trabajos de campo. (Francisco Cuellar, participante guaraní. Abril de 2006)

La presencia mía acá ha sido muy importante porque yo en sí he podido aprender mucho. Los temas que hemos llevado en los módulos en ningún lado había escuchado como ser la EIB y la gestión educativa. Eso no se escucha en cualquier lado, por eso para mí ha sido muy bueno y muy importante. He podido con esto redescubrir las virtudes que habíamos tenido, que habíamos tenido nosotros y nuestros pueblos, por lo menos estos cursos me han hecho preguntarme ¿de dónde vengo?, ¿quién soy? y ¿a dónde voy?; por eso ha sido muy importante (Nicolasa Gutiérrez, participante aimara. Abril de 2006).

En los testimonios se destacan, entre otros aspectos, que los participantes conocieron y aprendieron temas nuevos en los diversos cursos, tales como gestión educativa, interculturalidad, ciudadanía, EIB y participación social en la educación. La acreditación que se les otorgará, que está referida a la gestión educativa en contextos de EIB, requiere hacer énfasis en temas nuevos para los participantes nuevos. Hay que resaltar, sin embargo, que otros temas, según el contexto de origen de cada participante, ya eran conocidos por ellos y, mediante el curso se logró reforzar y consolidar

dichos conocimientos. Se observa que con los conocimientos fortalecidos y los nuevos aprendizajes los participantes podrán apoyar, de mejor manera, a sus comunidades y pueblos en el mejoramiento de la calidad educativa.

En uno de los testimonios se enfatiza la idea de que el programa permitió conformar una comunidad educativa multi e intercultural porque participaron personas de siete departamentos del país y de ocho pueblos indígenas diferentes. Las sesiones presenciales y las pasantías permitieron a los participantes conocer aspectos o elementos culturales diferentes a los suyos y, también, saber comprender y tolerar las diversas formas de pensar, sentir y actuar.

Las autoridades de la UMSS

La gestión del programa, desde el PROEIB Andes y los CEPOs, se realizó directamente con la Decanatura y la Dirección Académica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS. Sin embargo, el contacto inicial y la presentación de la idea del programa a las autoridades de la universidad estuvo a cargo de los directivos de los CEPOs. Por ese motivo, prácticamente todas las autoridades de la universidad tienen conocimiento, en diferentes grados, de la implementación del Programa de Fortalecimiento de Liderazgos Indígenas. A continuación, se consignan algunos testimonios que dan muestra de las percepciones de dichas autoridades con relación a la ejecución del programa mencionado.

Este programa es absolutamente necesario en la perspectiva de crear mecanismos de diversa naturaleza que permitan a los campesinos y a los indígenas integrarse de manera activa y eficiente a la sociedad y, también, de coadyuvar en la construcción de esa sociedad (Ing. Franz Vargas, Rector de la UMSS. Diciembre de 2005).

Creo que ha sido un acierto que se haya llevado adelante este programa en la perspectiva de contribuir, no solamente con la formación académica de los profesionales, sino también en la formación de los líderes indígenas quienes tienen una incidencia en todo lo que significa encarar los problemas sociales y políticos de orden nacional. En ese contexto, la universidad con este programa también se ha vinculado mejor con la sociedad y con las organizaciones indígenas. Entiendo que

esta experiencia hay que volverla a repetir; obviamente, perfeccionarla en la medida de evaluar exactamente los alcances del programa (Dr. Rolando López, Secretario General de la UMSS. Diciembre de 2005).

Este año hemos visto con mucho placer que este programa de líderes indígenas se esté llevando a efecto. Lo he visto en dos ocasiones [...], me parece un trabajo bastante interesante; sobre todo, de mucha aplicación en el contexto actual donde se trata de capacitar a los jóvenes indígenas de nuestro país. Creo que este programa no sólo se va quedar tal como está con sus límites actuales, si no más bien estamos pensando potenciar[lo] con algún proyecto que tenemos para otra región [...]. De eso quiero conversar con los del PROEIB y con el que está a cargo de este programa para que podamos hacer un programa de apoyo a esta zona (Mg. Teresa Maldonado, ex Decana de la Facultad de Humanidades de la UMSS. Diciembre de 2005).

Creo que es una buena iniciativa del PROEIB Andes de realizar e implementar este tipo de programas porque creo que, si hablamos de personas que no accedieron a la educación superior, [ésta] es la única posibilidad que estas personas van a tener de acceder y adquirir conocimientos teóricos y, en base a estos conocimientos, ir a aplicar[los] en sus comunidades, porque entiendo que las personas que participan en este programa, tanto hombres y mujeres, son líderes en sus lugares de origen. Entonces la universidad debe abrir espacios para aquellas personas que no tienen posibilidades de acceder a la educación superior (Dra. Elena Ferrufino, actual Decana de la Facultad de Humanidades de la UMSS. Diciembre de 2005).

Me parece que, tal como yo lo pude apreciar, el programa de formación de líderes indígenas en el contexto universitario es algo novedoso. Y, a su vez, me llamó la atención que la universidad se haya abierto a la población más postergada del país como son los indígenas. En ese sentido, el PROEIB Andes está abriendo espacios de conexión e interacción con los sectores más necesitados del país y creo que, en ese sentido, se ha convertido en un programa de vanguardia, no solo porque realiza formación de maestría con poblaciones indígenas, sino también porque ha logrado articular las necesidades y demandas de otros ámbitos donde están situadas las poblaciones indígenas. Hay una interacción de los estudiantes con la realidad boliviana a través de sus trabajos de campo y creo

que ese es el contexto en el cual se va desarrollar el programa de formación de líderes indígenas. A largo plazo, este programa debería tener sostenibilidad, no debería ser solamente un hecho aislado, un hecho que comienza y termina (Mg. Guido de la Zerda, Director de Ciencias de la Educación de la UMSS. Diciembre de 2005).

Los comentarios precedentes revelan que la UMSS ha aceptado en su seno un programa atípico. En la percepción de sus autoridades, mediante este programa, se estaría contribuyendo a la vinculación de la universidad con la sociedad y los pueblos indígenas y, además, a la integración de los indígenas en la sociedad. En cambio, desde la perspectiva indígena, lo que se busca es el acceso de la población indígena, de forma visible, a la universidad, reconociéndose como tal para, desde allí, interpelar la hegemonía del conocimiento occidental y valorar y promover el desarrollo de los saberes y conocimientos indígenas.

En el imaginario de las autoridades universitarias parece prevalecer la mentalidad de que en la universidad se aprende conocimientos técnicos para aplicarlos en la sociedad o, en este caso, en las comunidades de origen de los participantes. No se ha logrado avanzar suficientemente respecto a que las comunidades lleven sus propios conocimientos para contrastarlos con los occidentales y desarrollarlos en ámbitos formales de educación superior.

5. LAS LECCIONES APRENDIDAS

La concreción de las demandas indígenas

El programa nació como idea y propuesta de los CEPOs. Ellos, a partir de su vivencia y su relacionamiento con el Estado y las organizaciones de la sociedad civil, tomaron conciencia de sus necesidades en materia de recursos humanos propios y especializados en temas educativos, en general, y en EIB y gestión educativa, en particular. El PROEIB Andes tradujo pedagógicamente esa propuesta que durante más de dos años han ido construyendo los consejos educativos. Los apoyó técnicamente en la gestión del programa y en las negociaciones con las entidades universitarias y la cooperación internacional.

Que el programa responda a necesidades sentidas por los líderes y organizaciones indígenas plantea un desafío al cual es necesario responder en cada etapa del programa, pues éste se ejecuta bajo el escrutinio indígena permanente. Si bien la relación que el PROEIB Andes tenía con los CEPOs se remonta a su fundación en 1996, las dudas sobre la sinceridad de una oferta universitaria de formación para indígenas persistían.

La ligazón y coordinación permanente con los CEPOs

Las decisiones sobre el programa y su desarrollo no se toman unilateralmente. Más bien, se abordan conjuntamente con los CEPOs, en sus reuniones ordinarias y extraordinarias. Se trata de responder a sus demandas y, por eso, deben involucrarse en todas las determinaciones. Así, la selección de los participantes, la determinación de los lugares de las pasantías, la definición de los montos otorgados por pasajes y viáticos, la designación de los panelistas, la petición de informes a los participantes, entre otros aspectos, son definidos fundamentalmente por los CEPOs. No obstante, su involucramiento en la gestión académica del programa fue poca y delegaron su responsabilidad a la institución ejecutora, aspecto que, a nuestro entender, requiere ser superado.

La constitución de un espacio multiétnico e intercultural

Los participantes, por su origen étnico y cultural, constituyen una comunidad de aprendizaje multi e intercultural. Esta singularidad contribuye a la formación de los participantes porque, además de conocer diversas formas de dinámicas comunales y organizacionales, también desarrollan competencias para entender, comprender y convivir con otros que son diferentes a ellos. El Programa se constituye así en un espacio de convivencia intercultural por excelencia. A este respecto, por ejemplo, la participación de representantes afrobolivianos, por iniciativa y a invitación de los dirigentes aimaras, marcó de manera singular el desarrollo de las sesiones presenciales, pues frente a la fácil oposición indígena-no indígena, la interpelación afroboliviana obligaba a análisis más críticos, finos y, por ende, pertinentes para analizar nociones como multiculturalidad e intra e interculturalidad. Paradójicamente, esto no resultó del todo evidente para los participantes pues, al cabo del primer año, señalaron que tanto las condiciones históricas y actuales de vida de los pueblos indígenas, así como las principales demandas de sus organizaciones, son similares. Lo que resultó más fácil de percibir fueron las manifestaciones externas como la variación en el habla, la forma distinta de relacionarse y las formas igualmente diferentes en las que se toman decisiones y se abordan los conflictos.

La flexibilidad en la gestión del programa

El Programa de Fortalecimiento de Liderazgos Indígenas, a nivel curricular, constituye un conjunto articulado de elementos diversos construidos a partir de las demandas, las expectativas y las potencialidades sociopolíticas de los CEPOs. Entendido en esos términos, se caracteriza por su flexibilidad y apertura a innovaciones, correcciones y proposiciones producto de su implementación, de las sugerencias de los CEPOs, de los participantes, de los facilitadores, de las evaluaciones y de otras experiencias educativas afines. Más aún, el programa se fue definiendo en lo concerniente a la acreditación académica durante el proceso de implementación en discusión permanente con las organizaciones e instituciones involucradas. Desde esta perspectiva, contrastar la experiencia que se iba generando con el desarrollo del programa con otras actividades similares llevadas a cabo en otros contextos en los que existían preocupaciones similares retroalimentó a sus ejecutores y nos permitió

identificar aciertos y también corregir errores. En este sentido, la participación de los responsables del Programa en las reuniones anuales de la RIDEI y los intercambios que ellas promovían nutrieron y enriquecieron su desarrollo.

La investigación-acción y la importancia del trabajo de campo

El Programa incluye la investigación como eje de la formación de los líderes y es por ello que desde el primer módulo considera periodos de trabajo de campo que todos los participantes cumplen. En estos periodos, al inicio los participantes retornan a sus comunidades de origen para mirarlas con ojos distintos, al tiempo que recogen información sobre los temas y contenidos trabajados en las sesiones presenciales, de forma tal de recuperar las voces y visiones de los comuneros respecto a los temas y así matizar o repensar y replantear lo hasta ese momento analizado y discutido. Pero visto que se trata de líderes en formación o en ejercicio que son conocidos por los otros miembros de la comunidad que visitan, inevitablemente la acción de investigar se combina con la de capacitar o, al menos, con la de diseminar información respecto a lo visto en el curso. Al hacerlo, el trabajo de campo se inscribe en la perspectiva de investigación y acción.

Las pasantías, otra forma de aprendizaje

Las pasantías que realizaron los participantes, una en su región de origen y otra en una región diferente, les permitió conocer la estructura, las características y al personal directivo y técnico de los CEPOs, así como también las acciones que realizan en las ciudades capitales donde están establecidas y en las comunidades indígenas de su cobertura. Estas actividades fueron, según los participantes, atinadas porque les posibilitaron conocer de cerca y en los lugares de trabajo a los directivos, técnicos, administradores y facilitadores de los CEPOs.

Además, mediante las pasantías la mayoría de los participantes conocieron lugares que, probablemente, nunca hubieran conocido por sus propios medios, pudiendo convivir con miembros de otros grupos culturales y, por ende, construir vivencias respecto a manifestaciones culturales diferentes a las conocidas. Que una persona de la zona andina visite

comunidades de la Amazonía, y viceversa, resultó realmente impactante. Este tipo de intercambio sí permite saber comprender, respetar y convivir con los otros diferentes en pensamiento, sentimiento y actitudes. Las experiencias interculturales entre indígenas de distintas regiones contribuyeron además a sacar la discusión del conflicto y contacto cultural de la usual dicotomía indígena-no indígena.

El fortalecimiento identitario de los participantes

Las experiencias de interculturalidad vividas por los participantes contribuyeron también al reforzamiento de su identidad étnica y al despertar de la necesidad de procesos intraculturales que los llevaron a recuperar también recuerdos y experiencias vinculados a sus comunidades de origen. Por lo demás, los temas abordados, principalmente los referidos al movimiento indígena, tierra y territorio, interculturalidad y ciudadanía, obligaron a los participantes a cuestionarse acerca de su origen y su identidad cultural. La mayoría de ellos se fue fortaleciendo en términos de su identidad sociocultural, comenzando a cuestionarse con mayor claridad política su propia condición étnica.

El proceso de revitalización y fortalecimiento cultural, o de intraculturalidad, se realiza mejor cuando los sujetos se encuentran con los otros culturalmente diferentes. El afianzamiento cultural propio es condición mínima para realizar la apertura intercultural en condiciones más equitativas.

Los paneles con participación de líderes indígenas en ejercicio

En los paneles programados en cada una de las sesiones presenciales participaron, en calidad de expositores, líderes, dirigentes y académicos indígenas de las diversas regiones sociolingüísticas del país. Ese contacto de los participantes con los representantes de las organizaciones indígenas nacionales les permitió aprender más de sus experiencias de lucha y proyectarse políticamente. El conocer la biografía de los dirigentes nacionales y su accionar en la actual coyuntura les permitió aprender más pero, esta vez, a partir del ejemplo de alguien como ellos. Por lo demás, que fueran líderes en ejercicio que compartían con los estudiantes sus

vivencias de liderazgo y los logros y dificultades que tienen en el ejercicio de las funciones que ocupan contribuyó de mejor forma a su preparación. Los logros, en este sentido, fueron mayores a los que se habría obtenido si aspectos como los señalados se hubiesen abordado sólo teóricamente.

La validación de los módulos

Las sesiones presenciales del programa, como ya se señaló, contaron siempre con materiales de aprendizaje que fueron elaborados exclusivamente para dichos eventos. Durante el desarrollo de estas sesiones, los facilitadores validaron los materiales en términos de competencias, contenidos, metodología y recursos didácticos. Los aportes de los participantes contribuyeron al mejoramiento sustantivo de los materiales. Importantes fueron, por ejemplo, las ocasiones en las cuales los participantes identificaron frases y expresiones que no lograban comprender. Del mismo modo, nos ayudó descubrir que otros estudiantes podían explicar a sus compañeros aquello que algunos no conseguían entender.

Luego de la culminación de la primera fase, y recogiendo las observaciones y sugerencias de los CEPOs, participantes y facilitadores, se re-elaboraron los cinco primeros módulos del programa. El mejoramiento de los módulos de aprendizaje ha sido sustancial y ahora se cuenta con materiales que responden de mejor manera a las características y necesidades de los educandos, en tanto combinan de mejor forma textos escritos, con fines de lectura y análisis, con actividades que los participantes deben realizar individualmente y en grupos.

La importancia del espacio universitario

Uno de los logros del programa fue el de inscribirse en una universidad y no así en las sedes de una organización indígena o en una institución educativa de menor nivel. La inclusión del programa en el espacio universitario ha contribuido a su jerarquización y, a la vez, a que los participantes y los CEPOs consideren que es posible atender requerimientos como los suyos desde el espacio universitario. La universidad, por su parte, ha ganado con la inclusión del programa, pues se ha visto confrontada por casi dos años con

estudiantes atípicos cuya preocupación no es sólo el crecimiento académico sino también y sobre todo la acción social y política. Los consejos educativos indígenas, con este hecho, han demostrado que, aun desde los estrechos resquicios que el sistema vigente ofrece, es posible interpelar el paradigma universitario, basado en la hegemonía del conocimiento occidental, para incorporar temas de su propia agenda y ligados a su historia, sus valores, saberes y conocimientos. La implementación del programa en la universidad ha obligado además a la universidad a cuestionar y repensar su sistema de acreditación, en particular, y su concepción educativa, en general.

Cabe señalar también que durante la primera fase y parte de la segunda, se ha logrado involucrar a dos estudiantes egresados de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón para que, mediante la modalidad por adscripción, logren obtener su licenciatura. Los dos estudiantes universitarios apoyaron la sistematización del proceso y, para ello, participaron en las sesiones presenciales, los trabajos de campo y las pasantías programadas. Ellos, al igual que los participantes indígenas, afirman que crecieron con esta experiencia y que conocieron y practicaron la convivencia intercultural.

Las relaciones interuniversitarias

El programa tuvo la fortuna de formar parte de la red de Estudios Interculturales y del Proyecto *Educación ciudadana intercultural para los pueblos indígenas de América Latina en contextos de pobreza*, que apoya la Fundación Ford. Tomar conocimiento de lo que otros colegas de universidades de México, Nicaragua, Ecuador, Brasil y Perú hacían en el campo de la formación de liderazgos indígenas y también de la forma cómo se resolvían cuestiones conceptuales y operativas de los procesos formativos fue, sin duda, decisivo para el rumbo que nuestro programa tomó. Así, por ejemplo, cabe destacar los ejercicios comparativos que se hacían en las reuniones anuales de los equipos, hecho que nos permitió, por ejemplo, reflexionar sobre cómo la propia noción de *líder* y las de *ciudadanía* e *interculturalidad*, al margen de las similitudes continentales que podían existir, estaban fuertemente marcadas por las características sociohistóricas particulares de los contextos específicos en los que cada experiencia se llevaba a cabo. También fue especialmente útil, en nuestro caso, comparar los materiales educativos y enriquecer los nuestros,

a partir de las sugerencias recibidas. Del mismo modo, las discusiones teóricas producto de las investigaciones llevadas a cabo al inicio del proyecto nos ayudaron sobre manera a una mayor claridad sobre la oferta educativa que ya entonces veníamos preparando con los CEPOs. Finalmente, cabe destacar que si bien el PROEIB Andes había asumido un compromiso con los CEPOs de llevar a cabo esta experiencia, sin el apoyo de la Fundación Ford, el programa no hubiese adquirido las dimensiones que logró.

Lenguaje, práctica pedagógica formal y formación de individuos para la acción social

Una de las más importantes lecciones aprendidas por nuestro programa tiene que ver con la distinción que logramos establecer a tiempo entre formación académica y preparación para la acción social y política. Si bien consignamos también como logro que nuestra experiencia se desarrollara en un espacio universitario, el que nuestro lugar de construcción de la propuesta y de ejecución de la misma estuviese ubicado en el nivel de educación terciaria condicionó inicialmente a todos, diseñadores, facilitadores e, incluso, a los propios estudiantes respecto de algunas características que el programa debía tener. Esto nos llevó a una sobreformalización inicial del proceso formativo, aun cuando todos los que participamos en el desarrollo de la experiencia veníamos de un trabajo alternativo a nivel de postgrado: la Maestría en EIB (cf. www.proeibandes.org)

Si bien desde el comienzo combinamos teoría y práctica, y formación en aula con aprendizaje en campo, dado el carácter semipresencial del programa, las sesiones presenciales se abordaron al comienzo con el rigor propio del ambiente universitario. Aun cuando esto no incidió, salvo excepciones, en la metodología y en la didáctica de tales sesiones, sí tuvo su impronta en los materiales educativos diseñados. Los materiales escritos tuvieron una sobre carga de material escrito y, por ende, priorizaron la lengua escrita por sobre otras formas de expresión y significación. Aun cuando este sobreénfasis era corregido en las aulas y con la intervención de los facilitadores, quien examinaba sólo los módulos de aprendizaje se quedaba con la impresión de textos elaborados para situaciones más formales de aprendizaje y para participantes del nivel universitario.

El hecho señalado motiva ahora nuestra reflexión respecto a la necesidad de diferenciar con claridad lo que es una formación académica regular de aquella preparación más orientada a la acción social y política. Somos conscientes, y también lo éramos entonces, de las necesidades y demandas que se les plantea a los líderes indígenas bolivianos en cuanto al manejo de la lengua escrita, particularmente cuando se trata de dirigentes de los niveles regional y nacional, como era el caso nuestro. Sin embargo, hemos aprendido que, sin descuidar la atención que los textos escritos requieren, es necesario también recurrir a estrategias metodológicas diversas, como la recuperación de la tradición y el conocimiento orales, en relación directa con un tema dado; la simulación y el juego de roles; y la resolución grupal de problemas, basada en la oralidad ancestral, no sólo para encontrar puentes adecuados entre lengua hablada y lengua escrita, sino también para propiciar en los participantes una suerte de decentramiento epistemológico de lo que esperan encontrar en una situación de aprendizaje universitario. En la revisión que hemos hecho de los primeros cinco módulos de aprendizaje, hemos intentando modificar sustancialmente el abordaje con el que iniciamos el programa, para lo cual estamos también recuperando algunas de las estrategias metodológicas que emplearon los facilitadores.

Otro aspecto idiomático sobre el cual nos toca finalmente reflexionar es el tocante al papel que cumple y/o debería desempeñar la lengua indígena en el proceso formativo. En el caso de una audiencia lingüísticamente homogénea o en una situación de trabajo con lenguas emparentadas, no cabe duda alguna de que el programa hubiera tenido una o más lenguas indígenas como vehículo de formación. Pero, dado que nuestras aulas eran multilingües el castellano fue el medio de comunicación entre facilitador y estudiantes, así como entre los participantes mismos. La variedad de castellano empleada, sin embargo, no fue la estándar y las clases estuvieron marcadas por un uso coloquial del castellano, a menudo recurriendo a giros y expresiones más propias del habla. A ello se añaden los casos en los que, durante los trabajos en grupo, los participantes de un mismo pueblo indígena recurrían al idioma ancestral para resolver las tareas que se les había encomendado, algo que no podían hacer los 6 estudiantes amazónicos ya que cada uno de ellos venía de un pueblo distinto y debido a que no todos poseían un conocimiento activo del idioma patrimonial de su comunidad de origen.

En la revisión que hemos hecho de los módulos de aprendizaje, hemos intentando sugerir de manera explícita el uso de la lengua indígena

en las tareas de grupo y también recuperamos de manera escrita mensajes y expresiones de algunas de las lenguas representadas en el programa para, por lo menos, de manera simbólica reposicionar la lengua indígena. También hemos recuperado algo de la simbología utilizada en textiles y en cerámicas, de forma tal de dar cabida, nuevamente aunque sea simbólicamente, a algunos medios distintos de expresión indígena.

En resumen, con las acciones correctivas asumidas por el programa y con la revisión de los módulos de aprendizaje, queremos dejar en claro que al líder indígena no sólo hay que formarlo a partir de lo que ellos y sus superiores juzgan como necesario sino también reforzando en ellos el conocimiento y la reflexión sobre formas y contenidos culturales y medios de expresión aparentemente conocidos y cotidianos. Por lo demás, el nivel metodológico y las estrategias que se diseñen y empleen deben propiciar un cuestionamiento, desde el involucramiento en nuevas y distintas prácticas, de lo que significa aprender y enseñar. De esa forma, estaremos también preparando a los líderes como educadores populares, para cuando les toque asumir acciones de capacitación y formación, desde una perspectiva culturalmente sensible y responsable.

6. LA NOCIÓN DE LÍDER INDÍGENA

El líder indígena, en términos generales, es aquella persona que promueve, orienta y dirige el proceso de construcción y desarrollo del proyecto comunitario o de pueblo indígena, que recoge las aspiraciones, demandas y propuestas políticas, económicas, sociales y educativas de las mayorías nacionales marginadas y excluidas de la toma de decisiones. Así mismo, se trata de aquella persona que se asume como indígena, está ligada periódica o permanentemente a su comunidad de origen, participa de forma activa y crítica del movimiento indígena buscando mayores espacios de poder para, desde allí, influir favorablemente en la consecución de las demandas de su comunidad o pueblo.

El líder indígena, por estar comprometido con las utopías de su comunidad o pueblo, influye permanentemente con su discurso, acciones y actitudes en la dirigencia y bases, comunitarias y supracomunitarias, en los procesos de toma de decisiones sobre las demandas y propuestas colectivas y comunitarias. Para ello, entre otros aspectos, maneja información actualizada y pertinente, y se mantiene en contacto permanente con las diversas autoridades de los ámbitos de los poderes formales.

Este líder puede a menudo estar articulado al movimiento indígena nacional, al regional e, incluso, al internacional y global; y, por ello, viaja frecuentemente dentro y fuera del país, y toma conocimiento de las similitudes y diferencias entre su contexto y otros, así como también entre las propuestas que su comunidad y organización formulan y las que se plantean desde otros lugares y situaciones. En esa medida, puede también participar en eventos internacionales en los que se articulan propuestas, demandas y hasta normas y declaraciones internacionales relativas al bienestar de los pueblos indígenas.

La finalidad del discurso y del accionar del líder indígena está dirigida, fundamentalmente, al logro de mejores oportunidades y condiciones de vida para los indígenas en general, para que puedan coexistir con los no indígenas con dignidad, sin ser discriminados y en el marco de una justicia socioeconómica para todos. El líder indígena, habiendo o no concluido su escolaridad básica, forma parte de una nueva clase de intelectuales indígenas que, a partir de la recuperación ideológica de aquello que conciben hoy como propio, plantean propuestas para un contexto intercultural en el cual tengan cabida su historia, sus valores, sus conocimientos, sus prácticas y sus experiencias de vida. En tanto intelectual orgánico, y también desde la política, en Bolivia el líder indígena contribuye a la escritura de una nueva historia.

7. LA NOCIÓN DE CIUDADANÍA

El Estado-nación se fundó de espaldas a los originarios y, de ese modo, se negó también la alteridad u otredad oriunda. En ninguna de las 16 constituciones reformadas que el país tuvo desde su fundación hasta antes de la reforma de 1994 se menciona la existencia de los diversos pueblos indígenas. Sólo en 1994, luego de más de un siglo y medio de vida republicana, la Constitución Política del Estado y otras leyes menores aceptan y reconocen la existencia de diversos pueblos indígenas y dan pie al reconocimiento de una ciudadanía diferente.

Algunos dirigentes indígenas de tierras altas, cuando fueron consultados acerca de su condición ciudadana, manifestaron en sus respuestas, de manera explícita y vivencial, una pugna entre su identidad étnica y su identidad o pertenencia estatal-nacional; es decir, señalan sentirse bolivianos, a pesar de que dicha bolivianidad les ha sido impuesta, pero simultáneamente se sienten también quechuas o aimaras. Dicho de otro modo, se asumen como bolivianos, como pertenecientes al Estado-nación, pero también como quechuas o aimaras. Para ellos, no es contradictorio tener una identidad estatal impuesta y otra étnica propia; al contrario, se trata de aspectos que, en la vida cotidiana, se complementan. La concepción de ciudadanía para los indígenas andinos está, por tanto, compuesta por una serie de derechos y deberes consignados en la carta magna del Estado boliviano y, paralelamente, por los derechos consuetudinarios en tanto miembros de pueblos con identidad sociocultural propia.

La ciudadanía entendida como la pertenencia colectiva al Estado y, simultánea y complementariamente, a un grupo sociocultural específico es una noción que demandan diversos pueblos indígenas, incluidos los 33 que habitan en las tierras bajas de Bolivia. Ello implica que la ciudadanía debe ser también concebida de forma diferenciada, diversa y heterogénea dentro del Estado; es decir, cuando se habla de respetar la pluralidad no cabe una ciudadanía única u homogénea: se trata, entonces, de hablar de una ciudadanía intercultural.

8. LA NOCIÓN DE INTERCULTURALIDAD

El discurso de la interculturalidad echó raíces en Bolivia hace ya más de cinco lustros, al albor del retorno de la democracia en el país. Fue a partir de 1982, en el contexto del gobierno de la Unidad Democrática Popular (UDP), cuando desde el Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP) se sentaron las bases de lo que hoy llamamos EIB. Desde 1982 hasta ahora, y lentamente, Bolivia se ha ido reconfigurando como sociedad pluricultural, gracias a la presencia incuestionable y al avance del movimiento indígena. La población indígena y campesina se ha movilizó en torno a su lengua y cultura con lo que, consiguientemente, en el país se han dado cambios en materia de política lingüística y cultural que hasta hoy marcan el quehacer nacional. En Bolivia, las categorías *intercultural* y *bilingüe* se ido construyendo como un binomio indisoluble, de manera tal que ahora toda educación bilingüe pretende también constituirse en una educación intercultural. En el contexto político, se observa una reconfiguración del discurso de la interculturalidad en los círculos académicos, como resultado de una mayor participación política indígena en la toma de decisiones y también en los campos de la reflexión académica.

Al parecer intelectuales no-indígenas apelan ahora a la noción de interculturalidad sea para reforzar el sentido de unidad nacional y de construcción del Estado-nación, por la vía del viejo discurso del mestizaje que se afincó en el país, con la Revolución de 1952, haciendo hoy apología de los procesos de hibridación cultural y de cholificación en curso; o también para criticar lo que se concibe como cerrazón indígena que no reconoce la contribución de los no indígenas a la construcción de Bolivia. Hay también intelectuales no indígenas que analizan la realidad nacional desde una perspectiva comprometida con el movimiento indígena y, en tal sentido, ven la interculturalidad como una categoría potente para acompañar el avance del movimiento indígena. Por su parte, los académicos indígenas, formados en la tradición universitaria imperante, cuestionan el modelo de Estado-nación vigente. Lo propio ocurre con los nuevos intelectuales indígenas, producto más bien del liderazgo y de la participación política activa. Todos ellos, ante la Constituyente, reclaman la refundación del país y la aceptación formal del carácter plurinacional del Estado, con la consecuente configuración de autonomías indígenas. Existen incluso sectores minoritarios que plantean hasta la secesión y la conformación de un Estado aimara. Es sobre todo desde estos sectores que en Bolivia se ha retomado el concepto de descolonización que ya la COB planteara en 1989 (cf. López 2005).

En este marco, desde la perspectiva indígena originaria, la intraculturalidad es entendida básicamente como acto y proceso de recuperación, revitalización y fortalecimiento de la identidad sociocultural y la definición del proyecto político étnico pero incentivado y realizado, preponderantemente, por líderes y dirigentes de los pueblos indígenas. La interculturalidad, por su parte, es concebida no solamente como la aceptación de la alteridad, la convivencia armónica entre diferentes, el diálogo de civilizaciones y la incorporación de contenidos culturales propios a los procesos de la educación, sino fundamentalmente como acceso al poder y como ejercicio del mismo desde el Estado y la sociedad. Dicho acceso y ejercicio implica construir entre todos –indígenas y no indígenas– un Estado plurinacional. La intraculturalidad y la interculturalidad, entendidas así, son acciones complementarias que pueden realizarse de manera simultánea; aunque, estratégicamente, en la mayoría de los casos, en el contexto boliviano, se considera que la primera siempre debe preceder a la segunda.

El concepto de descolonización, por su parte, se relaciona, por un lado, con la construcción de una hegemonía alternativa, de carácter popular e indígena, y, por el otro, con asegurar el acceso al poder y a distintas instancias de la vida pública boliviana por parte de los indígenas, superando la exclusión de la que han sido objeto. Desde esta perspectiva, esta categoría es utilizada también como una bandera de lucha contra el racismo y la discriminación, y como una estrategia de construcción de un nuevo orden en el cual se recuperen y alcancen a todos los bolivianos –indígenas o no– los valores, conocimientos y saberes ancestrales indígenas. En ese marco, existen hoy nuevos planteamientos como el de un bilingüismo generalizado, con la obligatoriedad de que todos los funcionarios públicos aprendan y usen el idioma originario más difundido de la región en la que trabajan (Asamblea Nacional de Organizaciones Indígenas, Campesinas y de Colonizadores de Bolivia, 2006).

Con la política de descolonización esbozada por el actual gobierno boliviano, este país rompe con el multiculturalismo liberal que su sistema político abrazó en la década de 1990 y se inicia un proceso de refundación nacional, en el que la categoría de *interculturalidad* recupera la esencia fundamentalmente política y crítica con la que vio la luz en América Latina y, en el caso boliviano, se enriquece con la fuerza que toma el sentimiento y la decisión intracultural. Así, los líderes indígenas que forma el PROEIB Andes no son sólo en sí mismos el germen de un nuevo tipo de ciudadanía sino que además deben constituirse en los promotores de la ciudadanía intercultural que, al parecer, la Asamblea Constituyente consagrará, de forma tal de reconocer y enriquecer lo que ya ocurre en la práctica: que un individuo pueda sentirse a la vez, y sin conflicto alguno, como indígena y miembro de un pueblo específico y también como ciudadano boliviano.

BIBLIOGRAFÍA

Albó, Xavier

1991 “El retorno del indio”. *Revista Andina*. Año 9, No. 18. 299-345. Cuzco

Asamblea Nacional de Organizaciones Indígenas, Originarias, Campesinas y de Colonizadores de Bolivia (CSUTCB, CONAMAQ, CIZDOB, CSCB, FMCBBS, CPESC, CPEMB, MST, APG)

2006 *Propuesta para la nueva Constitución Política del Estado “Por un Estado plurinacional y la autodeterminación de los pueblos y naciones indígenas, originarias y campesinas”*. Sucre.

Bloque Indígena

2004 *Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural*. La Paz.

CEPAL y BID

2005 *Atlas sociodemográfico de los pueblos indígenas de Bolivia*. Santiago de Chile.

Confederación de Colonizadores de Bolivia (CSCB)

Confederación de Colonizadores de Bolivia. En Línea: <http://cscb.nativeweb.org/cscb.html> (Consulta: 06.05.2005).

Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB)

Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia. En Línea: http://www.cidob_bo.org/institucional.php (Consulta 09.05.2005).

Asamblea del Pueblo Guaraní. En Línea: http://www.cidob_bo.org/regionales/apg_htm. (Consulta: 09.05.2005)

Herrera, Enrique

2005 “La nueva legislación agraria boliviana y la construcción de lo tacana en el norte amazónico”. En: L.E. López y P. Regalsky (eds.) *Movimientos indígenas y Estado en Bolivia*. La Paz: Plural Editores, PROEIB Andes y CENDA. 17-52.

Instituto Nacional de Estadística (INE)

2002 *Censo Nacional de Población y Vivienda 2001. Bolivia: Características de la Población*. La Paz: INE.

Kymlicka, Will

1995 *Multicultural Citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Oxford University Press.

López, Luis Enrique

2006 *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: PROEIB Andes y Plural Editores.

López, Luis Enrique y Pablo Regalsky (ed.)

2005 *Movimientos indígenas y Estado en Bolivia*. La Paz: PROEIB Andes, CENDA y Plural Editores.

López, Luis Enrique, Guido Machaca y Luz, Jiménez

2005 *Interculturalidad, educación y ciudadanía en Bolivia*. Cochabamba: PROEIB Andes (Mimeo)

Machaca, Guido

2005a *La asamblea constituyente en Bolivia desde la perspectiva de los pueblos indígenas*. En Línea: http://www.pucp.edu.pe/invest/ridei/pdfs/asamblea_constituyente.pdf.

2005b *Programa de Fortalecimiento de Liderazgos Indígenas*. Cochabamba (Mimeo).

Machaca, Guido y Valentín Arispe

2006 *Historia del movimiento indígena en Bolivia*. Módulo N° 1 del Programa de Fortalecimiento de Liderazgos Indígenas. Cochabamba: PROEIB Andes (Mimeo).

Ministerio de Educación

2004 *La Educación en Bolivia. Indicadores, cifras y resultados*. La Paz: UNICOM.

Molina, Ramiro

2005 *Los pueblos indígenas de Bolivia. Diagnóstico sociodemográfico a partir del censo del 2001*. Santiago de Chile: CEPAL y BID.

PROEIB Andes

2001 *Estudios sociolingüísticos y socioeducativos de las tierras bajas de Bolivia*. Cochabamba. Mimeo.

RENACER

La CONAMAQ en Bolivia. En Línea: http://www.renacerbol.com.ar/ed89/abya_yala04.htm (Consulta: 06.05.2005)

Ticona, Esteban

1996 *CSUTCB. Trayectoria y desafíos*. La Paz: CEDOIN

ISBN 9972-42-792-7



*Proyecto educación ciudadana intercultural para
pueblos indígenas de América Latina en contexto de pobreza.*