

EL MOVIMIENTO INDÍGENA, EL MAS
Y LA DESCOLONIZACIÓN EDUCATIVA EN BOLIVIA:
MIRADAS CRÍTICAS

THE INDIGENOUS MOVEMENT, THE MAS,
AND THE EDUCATIONAL DECOLONIZATION IN BOLIVIA:
CRITICAL VIEWS

Rhonny Latorre Chávez*

Resumen

Los albores del siglo XXI en Latinoamérica trajeron consigo la intención de transformar las relaciones interétnicas en el marco de la creación de un nuevo tipo de Estado denominado *plurinacional*, el cual se caracterizaría por establecer un nuevo modo de integración basada en la heterogeneidad cultural característica de los territorios nacionales, fijándose como meta la descolonización. En este horizonte la educación juega un papel central. Este trabajo, a través de una revisión de fuentes secundarias, se enfoca en analizar tres elementos de este proceso: (1) la trayectoria de los movimientos indígenas a lo largo del siglo XX y la instalación de un ideario educacional descolonizador; (2) las elaboraciones conceptuales decoloniales y sus vínculos con la mirada culturalista, y (3) las principales críticas y tensiones que ha suscitado la implementación del Estado Plurinacional en Bolivia y de su reforma educativa. Se afirma que el gobierno del MAS recoge elementos de una discursividad indígena anticolonial que, pese a significar una alternativa a las formas de asimilación desarrollista y neoliberal, reproduce una aproximación esencialista al sujeto indígena, al centrarse en el reconocimiento de la diferencia cultural y dejando de lado otros elementos significativos en el horizonte político planteado por los movimientos durante el siglo pasado.

Palabras claves: descolonización, educación, Bolivia, MAS, movimiento indígena.

Abstract

The dawn of the 21st century in Latin America, brought with it the intention to transform interethnic relations by creating a new type of State called *Plurinational*, which would be characterized by establishing a new mode of integration based on the cultural heterogeneity inhabiting the national territories, and setting decolonization as a goal. In this horizon, education plays a central role. This paper, through a review of secondary sources, analyse three elements of this process: (1) the trajectory of the indigenous

* Sociólogo, Universidad Católica. El presente artículo se enmarca en el trabajo de tesis del autor –en curso– del Magíster en Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Chile.

Fecha de recepción: 24 – 03 – 2022

Fecha de aceptación: 27 – 05 – 2022

movements throughout the 20th Century and the installation of a decolonizing educational ideology, (2) The decolonial conceptual elaborations and their links with the culturalist view, and (3) the main criticisms and tensions raised by the implementation of the Plurinational State in Bolivia, and its educational reform. It is affirmed that the MAS government gathers elements of an anticolonial indigenous discursivity, but that, in spite of representing an alternative to the developmentalist and neoliberal assimilation forms, it reproduces an essentialist approach to the indigenous subject, focusing on the recognition of cultural difference, and leaving aside other significant elements in the political horizon raised by the movements during the last century.

Keywords: decolonization, education, Bolivia, MAS, Indigenous movement.

1. EL MOVIMIENTO INDÍGENA Y LA EDUCACIÓN DURANTE EL SIGLO XX

El siglo XX comienza con los intentos de integrar a los sectores rurales, campesinos e indígenas a la vida nacional, lo cual se llevó a cabo principalmente a través de la educación. Dicho proceso no fue circunscrito al territorio boliviano, sino que tuvo una escala continental. Cristina Oyarzo (2019) señala al respecto: “Es ampliamente aceptada la hipótesis de que la expansión del sistema educativo está relacionada con la construcción de lo nacional en toda América Latina, especialmente en contextos de heterogeneidad étnica, donde la educación llegó a ser entendida como medio de homogeneización social y cultural” (p. 74).

Para Roberto Choque (1996), historiador aymara especializado en las escuelas indígenas de comienzos del siglo XX en Bolivia, esta integración no implicó un cambio en la condición de subordinación de los pueblos debido a que la educación que el Estado ofreció se encontraba diseñada bajo el supuesto de que el indio “no necesitaba una instrucción superior ni mediana, sino una escuela elemental que le permitiera adquirir los conocimientos fundamentales de la cultura general del país y de la ‘vida civilizada’” (p. 16). La educación en Bolivia se dividía territorialmente y tenía objetivos y adaptaciones curriculares diferentes entre contextos rurales y urbanos. Las escuelas rurales estaban concebidas para que el indígena cumpliera su “misión étnica” (Yapu, 2007, p. 235), por lo que se centraba en labores sencillas y prácticas que lo introdujera en los componentes “más elementales de la vida civilizada, atrayéndola, asimilándola a la cultura general del país, integrándola a la labor nacional” (ídem). Roberto Choque (1996), por su parte, lo plantea de la siguiente manera:

La escuela indígena sólo orientaba al indígena hacia su integración a la vida nacional de la minoría boliviana gobernante, no con el fin de que participe en las decisiones nacionales, sino con el de mantener su condición sojuzgada y convertirlo en mano de obra barata para el gamonalismo agro-minero-industrial boliviano. De esa manera, el objetivo principal de la escuela indígenal consistía en transformar al indio en un obrero, agricultor y soldado incomparable. Además, la escuela indígenal debía jugar el papel de neutralizadora de los movimientos o sublevaciones indígenas contra el gamonalismo expoliador (p. 19).

El sistema de educación rural ofrecía una escasa y precaria incorporación al sistema productivo y no estaba dirigido a desarrollar una ciudadanía “en el sentido de su participación en la toma de decisiones” (Oyarzo, 2017, p. 37). Para un sector de la intelectualidad criolla de la época, los pueblos indígenas nunca alcanzarían el nivel de la cultura “blanca” debido a que “muchos piensan que el indio por muy instruido que sea siempre es indio social y moralmente” (Guzmán, 1910, cit. en Yapu, 2007, p. 235). Pese a esto, Choque (1996) menciona que el gamonalismo terrateniente se inquietó con la instrucción de la población

indígena e intentó incluso sabotear algunas escuelas rurales (p. 19). Ello porque, pese al enfoque homogeneizador de las escuelas rurales, entre las décadas de 1920 a 1940 se crearon muchas escuelas indígenas impulsadas por indios comunarios (p. 22).

Estas últimas eran escuelas rurales, libres o clandestinas, donde surgen figuras de educadores como Leandro Nina Quispe, Manuel Lipi o Petrona Kallisaya. Tales experiencias buscaban expandir el uso del castellano en las comunidades como una estrategia política frente al arrebato de tierras (Pérez, 2015, p. 13) y una “forma de resistencia comunitaria frente al avasallamiento de la minoría colonial dominante” (Cárdenas, 1996, p. 5). Es decir, las comunidades indígenas no se conformaron con las escuelas elementales, sino que formaron centros educativos que, a la vez, eran centros reivindicativos, tales como la Sociedad o Centro Educativo República del Qullasuyo, destacada por Choque (1996) como un “centro generador de ideas y de hombres entrenados contra el sistema imperante” (p. 23), o bien la experiencia de Warisata, quizás la más conocida de todas, debido a que, entre otras cosas, es tomada como referente del modelo educativo en Bolivia para las reformas de 1994 y 2010. Los principales aportes de Warisata, para Cristina Oyarzo (2017),

[...] radican en que el concepto de escuela no se reduce a sí mismo, sino que aborda los problemas del ayllu, potenciando el desarrollo general de la comunidad, a través de la economía familiar y la participación y potenciación de las instituciones políticas indígenas (Pérez, 2015), a partir de una poco habitual integración de estudios y trabajo (Soria, 1996) en el sistema educativo tradicional (pp. 38-39).

Warisata produjo una fuerte oposición debido a que “el espíritu que se infundía a los indígenas de Warisata era anárquico, puesto que el indígena de esa región se había convertido en insolente porque se negaba a prestar algunos servicios” (Choque, 2006, p. 168, cit. en Oyarzo, 2017, p. 38).

A mediados del siglo XX, con la revolución del Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) en 1952, se produjo una reorganización de las fuerzas políticas, pero no así del enfoque de integración nacional homogénea, ahora desde la idea del mestizaje, en el que el indígena pasaba a ser “un campesino parcelario mestizo, castellanizado, e integrado al mercado” (Sanjinés, 2005, p. 18, cit. en Cruz, 2013, p. 57). Así queda expresado en el Código de la Educación Boliviana del 20 de enero de 1955, donde se señala el propósito de la educación de la siguiente manera:

Incorporar a la vida nacional a las grandes mayorías campesinas, obreras, artesanales y de clase media, con pleno goce de sus derechos y deberes, a través de la alfabetización a gran escala y de educación básica [...] dignificar al campesino, en su medio, con ayuda de la ciencia y de la técnica, haciendo de él un eficaz productor y consumidor (Código de la Educación Boliviana, 20 de enero de 1955, Tercer Considerando, cit. en Oyarzo, 2019, p. 75).

El sujeto(a) indígena, de esta manera, no representaba un lugar de enunciación para el proyecto desarrollista del nacionalismo revolucionario, mismo que miraba la realidad indígena bajo la categoría de campesino.

Sin embargo, durante la década de 1960, esto comenzó a cambiar, y no solo en Bolivia. Los movimientos indígenas en América Latina durante la segunda mitad del siglo XX, especialmente desde la década de 1970 en adelante, adquirieron un protagonismo político que se manifestó tanto en la proliferación de partidos y organizaciones que agruparon a distintos sectores indígenas – mismas que se consolidaron como actores relevantes en el panorama político latinoamericano–, como en el surgimiento de una discursividad emanada de su lugar de subordinación que, lejos de anquilosarse en el mero reconocimiento de una diferencia cultural, se constituyó como un conjunto de idearios político-sociales. Y aún más importante, estos discursos se levantaron en contra de la continuidad colonial en las repúblicas latinoamericanas, frente a las cuales propusieron un camino propio (Zapata, 2008, p. 118).

Desde la aparición de los planteamientos indianistas de Fausto Reinaga a finales de los sesenta, que marcan un quiebre con las miradas asimilacionistas del indigenismo; el Manifiesto Tiwanaku en 1973 o la celebración de la Segunda Reunión de Barbados en 1977, como instancias de articulación política regional; hasta los múltiples levantamientos y ciclos de movilización que generan las crisis de las políticas neoliberales de los años noventa y dos mil en Ecuador y Bolivia, las discursividades emanadas desde la diferencia indígena no solo han dialogado en clave reivindicatoria con el Estado, sino que también han ido enhebrando un proyecto político que sitúa la educación como un eje fundamental dentro de sus planteamientos (Choque, 1996; Yapu, 2007; González Terreros, 2011; Vargas Moreno, 2014; Oyarzo, 2020).

La centralidad del componente educativo en los discursos y demandas de los pueblos indígenas hay que entenderla como una continuidad estratégica del movimiento a lo largo de todo el siglo XX, lo que Carlos Salazar Mostajo, educador boliviano de las escuelas indígenas, plantea como una “estrategia de sobrevivencia” (Pérez, 2015, p. 13). Esta estrategia tiene que ver con resistir el régimen de servidumbre y explotación del indio durante la primera mitad del siglo XX, así como con las políticas de desposesión y arrebato de tierras (Wahren, 2016, p. 138), pero también como respuesta frente a la exclusión política y los intentos de aculturación civilizatoria de la educación rural, que implicaban la pérdida de los modos tradicionales de gestión y reproducción de la vida (Oyarzo, 2017, p. 38).

A través de las experiencias educativas comunitarias, que se dieron también en países como Ecuador, con las escuelas de Dolores Cacungo en la década de 1940, podemos entender esta continuidad discursiva y este relato estratégico sobre la educación que, pese a representar un acumulado de experiencias históricas disímiles y con planteamientos heterogéneos, termina

por consolidar su influencia e instalar sus planteamientos al interior de la institucionalidad política. Un hito significativo en este proceso se vive con la llegada al poder del Movimiento al Socialismo (MAS) en Bolivia, encabezado por el dirigente sindical aymara Evo Morales, y en Ecuador, con la llegada al poder de Rafael Correa y el proyecto de la Revolución Ciudadana. Ambos gobiernos presentaban una narrativa transformadora que recogía en mayor o menor medida los ejes reivindicativos y el sedimento conceptual que habían instalado los movimientos indígenas en el siglo pasado.

Podemos señalar, dentro de estos ejes reivindicativos, tres conceptos clave instalados por los movimientos: 1) la noción de Estado Plurinacional, planteada por primera vez en 1983, en la “Tesis política” de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) (Oyarzo, 2021); 2) la noción de un proyecto de descolonización, planteada por múltiples autores, pero rescatada como horizonte político de los pueblos indígenas en el Manifiesto Tiwanaku de 1973 (Choque, 2010) y trabajada ampliamente por el principal referente del indianismo, Fausto Reinaga, y 3) la interculturalidad, planteada por los movimientos indígenas durante los años ochenta en torno a la cuestión educativa (Cruz, 2013), y que se plasma en la figura de la Educación Intercultural Bilingüe en distintas experiencias aplicadas en esa década.

Todos estos conceptos tienen una centralidad declarada en los programas de gobierno tanto del MAS como de la Revolución Ciudadana en Ecuador. Por ejemplo, en 1988, en Ecuador, se crea la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, propuesta influenciada fuertemente por los planteamientos de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), que formó parte de su implementación (González Terreros, 2011, p. 44-51). En Bolivia, durante la reforma educativa de 1994, se plantea la noción de interculturalidad influenciada por el Proyecto Educativo Popular de la Central Obrera Boliviana (COB) de 1989 y del Congreso Nacional de Educación de 1992 (Oyarzo, 2020; Cruz, 2013). Esto es profundizado durante los procesos constituyentes vividos a mediados de la década de 2000 en ambos países, en particular en la Ley ASEP de 2010 en Bolivia y en la Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2011 en Ecuador.

De esta manera podemos señalar que las nociones de *plurinacionalidad*, *descolonización* e *interculturalidad* se instalaron como discursos hegemónicos en la medida que desplazaron las discursividades políticas de los países donde el movimiento indígena tuvo –y sigue teniendo– una presencia organizacional significativa. Y pese a que, como argumentaremos más adelante, su instalación institucional se aleja del horizonte transformador planteado por los intelectuales, las organizaciones y los movimientos indígenas, no se puede concebir su presencia en las políticas de gobierno sin la trayectoria de lucha articulada de largo aliento de los movimientos durante el siglo XX.

2. EL GIRO DECOLONIAL Y SU OPOSICIÓN A LA MODERNIDAD

No solo el movimiento indígena ha generado una producción intelectual y política en torno a estas nociones. La academia, muchas veces sin considerar estas producciones populares de conocimiento, también ha tenido formulaciones paralelas de estos horizontes, los cuales, a partir de los años noventa, comienzan a adquirir cada vez más fuerza dentro de los marcos de análisis para autores(as) que han abordado las problemáticas coloniales. Los denominados “estudios poscoloniales” nacen, en una primera instancia, en países que fueron colonias del Imperio británico con el objetivo de “estudiar las huellas coloniales en sociedades colonizadas (como es el caso de Palestina) o de descolonización reciente (India, Egipto, entre otras)” (Zapata, 2018, p. 51). Dentro de este grupo de autores poscoloniales destacan Edward Said de Palestina y los bengalíes Gayatri Ch. Spivak y Homi Bhabha.

En Latinoamérica, los planteamientos de los autores poscoloniales se han utilizado ampliamente para interpretar los procesos de fines del siglo XX y comienzos del XXI, lo que ha conformado un “campo de apropiaciones” para la aplicación local (Zapata, 2018). Si bien no se pueden denominar de una sola manera, Claudia Zapata (2018) señala que se puede identificar “una red de autores más o menos estable que ha mantenido preocupaciones centrales, entre ellas: la crítica a la modernidad y a Occidente, de lo cual se deriva una crítica, también lapidaria, hacia los Estados nacionales, configuraciones de poder que son contrastadas con la historia, la cultura y los saberes de sectores subalternos que se van a constituir en su referente fundamental” (p. 52). Dentro de este campo de apropiaciones, un grupo de autores(as) ha adquirido una mayor notoriedad: la red o grupo modernidad-colonialidad, que ha instalado una batería conceptual que pulula en torno a la noción de “colonialidad” y que apuesta por una opción “decolonial” que reniega de la modernidad en cuanto proyecto de dominación político-epistémica emanado de Occidente.

En el análisis de este grupo de autores, parte fundamental del proyecto colonial es la operación homogeneizadora de la educación, la cual se construye sobre un modelo estandarizado que soslaya el componente particular/local de la experiencia humana y que, consecuentemente, en acuerdo con la episteme universal de Occidente, concibe una forma única de acceder a un orden de conocimientos definidos desde un lugar de enunciación particular y reducido, pero impuesto por medio del proyecto colonial a los pueblos sojuzgados. Edgardo Lander (2000) plantea esto al señalar una naturalización del proyecto de la sociedad liberal como la forma más avanzada de existencia humana, en la que la modernidad europea no se presenta como una mirada particular emanada desde un lugar específico, sino como un modelo civilizatorio único,

sin alternativas posibles, es decir, como el fin de la historia (p. 12). Este proyecto se sostendría epistemológicamente en una separación radical entre razón y mundo, entre sujeto y objeto, al establecer una relación de dominio del hombre frente a la naturaleza, invirtiendo la relación entre conocimiento y mundo: se llega al mundo desde el conocimiento y no al conocimiento desde el mundo (Walsh, 2008, p. 146). A esta primacía de la razón por sobre todo orden de elementos, Santiago Castro-Gómez (2007) la denomina “hybris del punto cero”, es decir, una desmesura totalizadora que pretende invisibilizar el locus enunciativo que se encuentra por detrás del proyecto de la modernidad-colonialidad, revistiéndole de este carácter natural (pp. 81-83).

El giro decolonial en los últimos años ha acumulado una serie de críticas, entre las cuales se encuentran el excesivo uso de planteamientos posmodernos⁷ y la escasa presencia de los elementos de la tradición crítica; los ámbitos de circulación que poseen sus ideas, muchas emanadas desde y para las academias norteamericanas; el plantear una opción crítica al colonialismo que no hace eco de la trayectoria del pensamiento crítico latinoamericano, sino que se establece como fundacional, o la escasa comprensión respecto a la relevancia que adquiere la idea de nación en las trayectorias anticoloniales, dentro de otros elementos problemáticos (Zapata, 2018). Y pese a que algunos(as) autores de este grupo integran a sus análisis los planteamientos de pensadores latinoamericanos con una producción intelectual anticolonial, como Silvia Rivera Cusicanqui, Frantz Fanon o Fausto Reinaga, lo hacen desde categorías que buscan reforzar sus planteamientos preconcebidos, los cuales poseen un fuerte sustrato posmoderno (Zapata, 2018, p. 51). Silvia Rivera Cusicanqui ha planteado una apropiación de la epistemología del pensamiento indígena y afro

⁷ Por “planteamientos posmodernos” vamos a entender el conjunto de teorías posestructuralistas que desplazan el determinismo economicista planteado por la tradición marxista hacia nuevas formas de dominio basadas en el lenguaje, la epistemología, la corporalidad, la identidad, entre otros elementos relevantes. Lo crucial de la crítica al posmodernismo no es tanto la veracidad y la relevancia de sus planteamientos, sino sus derivas culturalistas, que no logran generar un marco para comprender dialécticamente la estructura, la cultura y la ideología. En palabras de Michael Apple (2003): “Las relaciones de poder son, de hecho, complejas, por lo cual necesitamos realmente tomar muy en serio el enfoque posmoderno. Es importante también reconocer los cambios que están ocurriendo en muchas sociedades y ver la complejidad del nexo ‘poder/saber’. Sin embargo, en nuestro esfuerzo para evitar los peligros que acompañan algunos aspectos de las “grandes” narrativas anteriores, no debemos actuar como si el capitalismo hubiera desaparecido, como si las relaciones de clase no contarán” (p. 50).

en torno a una mirada del proceso de descolonización despolitizada que cae en un “fetichismo teórico” que invisibiliza los territorios. Dice:

[...] el multiculturalismo de Mignolo y compañía es neutralizador de las prácticas descolonizantes, al entronizar en la academia el limitado e ilusorio reino de la discusión sobre modernidad y descolonización. Sin prestar atención a las dinámicas internas de los subalternos, las cooptaciones de este tipo neutralizan. Capturan la energía y la disponibilidad de intelectuales indígenas, hermanos y hermanas que pueden ser tentados a reproducir el ventriloquismo y la alambicada conceptualización que los aleja de sus raíces y de sus diálogos con las masas movilizadas (2010, pp. 68-69).

Debido a la alta circulación de este grupo, son escasos los trabajos de investigación que aborden los procesos de descolonización fuera de las categorías decoloniales. La descolonización planteada por algunos de las y los personeros más representativos del grupo de la modernidad-colonialidad posee un énfasis en los elementos epistémicos de la dominación colonial en detrimento de otros aspectos centrales en la problematización de la tradición anticolonial latinoamericana. Por ejemplo, en Quijano, la descolonización significa: “El desprenderse de las vinculaciones de la racionalidad/modernidad con la colonialidad en primer lugar y en definitiva con todo poder no constituido en la decisión libre de gentes libres” (Quijano, 1992, p. 437). Mignolo la entiende como el “desmontaje del sistema de conocimiento que sostiene y justifica el Estado moderno y moderno/colonial asociado con la colonialidad económica y con el control de las subjetividades” (Mignolo, 2015, p. 359). Para Catherine Walsh (2007), el proyecto político de los movimientos que han planteado la descolonización “Construye un imaginario distinto de sociedad, permitiendo pensar y crear las condiciones para un poder social distinto, como también una condición diferente, tanto del conocimiento como de la existencia, apuntando a la descolonialidad” (p. 31). Todas estas miradas comparten una clara centralidad en el rechazo a una racionalidad moderna, lo que abre paso, pese a que no sea una intención explícita de este grupo de autores, a interpretaciones esencialistas de la diferencia cultural.

Es importante mencionar esto, debido a que este grupo de intelectuales han visto con entusiasmo las propuestas emanadas del mundo indígena en la medida que las entienden como una resistencia a la racionalidad moderna, lo que se ha materializado en un apoyo explícito a los gobiernos progresistas de la región, como Bolivia, Ecuador y Venezuela (Kogan, 2020, p. 116), que interpretan como “giros de-coloniales” (Mignolo, 2008). Pero también han tenido influencia sobre los mismos movimientos indígenas y las élites políticas (Rivera Cusicanqui, 2010), reproduciendo con ello un culturalismo que encapsula la diversidad en identidades fijas y compatibiliza las políticas de reconocimiento de la diversidad con los modelos de producción extractivista (Rivera Cusicanqui, 2018). Como dice Zapata (2019): “no todo discurso sobre la

diversidad cultural tiene como horizonte el fin de la desigualdad histórica y del racismo que continúa afectando a las poblaciones indígenas” (p. 109). Andrés Kogan (2020) plantea un vínculo directo del giro decolonial con la continuidad de una economía colonialista y denuncia la complicidad de autores como Enrique Dussel y Ramón Grossfoguel con la continuidad extractivista que han tenido estos gobiernos “a través de un discurso anti-imperialista desterritorializado, el cual no hace otra cosa que reforzar el colonialismo que ellos mismos dicen cuestionar” (p. 136).

Floresmilto Simbaña, intelectual de la CONAIE de Ecuador, reconoce la adopción de esta mirada en parte del movimiento indígena en ese país y sitúa este traslado culturalista y el abandono del relato estructural en el mismo período en que las teorías poscoloniales comienzan a tomar fuerza, desde la década de 1990 en adelante:

El abandono o alejamiento de las corrientes de pensamiento crítico de izquierda como el marxismo, el(los) socialismo(s), no tardaría en pasar factura al conjunto del movimiento. Hacer énfasis en una lucha aislada de la política nacional de la lucha de clases general fue debilitando poco a poco la legitimidad política y moral de la mayoría de la sociedad ecuatoriana, y que constituía gran parte de su fuerza (2009, p. 164, cit. en Zapata, 2019, p. 82).

En el proyecto político del MAS la centralidad culturalista y epistémica se plasma en la propuesta de descolonización educativa, que pareciera tener más interés en rehuir de las formas de racionalidad moderna que en construir las condiciones para el ejercicio de la interculturalidad debido a que, en vez de aportar a una actualización de las relaciones entre pueblos, la interculturalidad aparece dotada de una mirada fija de la categoría de “indígena” debido a que dota a los pueblos racializados de una homogeneidad sustancialista que se define por una simple oposición al mundo blanco. En palabras de Carlos Macusaya (2017), el gobierno del MAS:

[...] presenta al indígena como alguien que pertenece por esencia a un espacio no urbano, como sucede con las mujeres cuando se las presenta como seres que pertenecen a la cocina. Entonces un “indígena” no estaría en su “hábitat” si se encuentra en la ciudad, pues ese no sería su lugar “natural”. Su lugar estaría lejos de cualquier urbe y allí podría complementarse interactuando armoniosamente con la naturaleza y así podría “mantener” su cultura (p. 358).

Por el contrario, el pensamiento latinoamericano tiene una larga trayectoria de producción intelectual para entender la diversidad cultural desde una perspectiva no exotista, sino que tenga en consideración lo que para Antonio Cornejo Polar (1994) define la mirada crítica y también la unidad del proyecto latinoamericano: la heterogeneidad. En orden de no radicalizar la diferencia cultural, la aproximación a los pueblos indígenas debe realizarse a partir de comprenderles, como señala Claudia Zapata (2019) como “entidades históricas heterogéneas: socialmente, políticamente y, por qué no decirlo,

culturalmente” (p. 16). Es importante relevar la heterogeneidad fundante de los movimientos indígenas debido a que, pese a formar un movimiento unido por una política de alianzas estratégica, en su interior coexiste una multiplicidad de posturas e ideologías, que pueden invisibilizarse si se cubre el análisis con una noción de lo indígena basada en una oposición homogénea a Occidente y la modernidad. Como dice Zapata (2016): “es imposible sostener la existencia de un sujeto indígena único y más suponer la autenticidad de tales o cuales descripciones, pues la pluralidad se impone en todos los períodos de la historia americana” (p. 23).

El esencialismo es problemático debido a que la clausura ontológica que esta mirada implica deja como única opción de resistencia a la otredad la conservación de su diferencia frente a la amenaza contaminante de la modernidad, lo que termina por retirar al sujeto(a) indígena de las disputas por el poder por su renuncia a las estructuras políticas de la modernidad, lo que deviene en una despolitización del proceso de descolonización. En el análisis de Terry Eagleton (1997), estas discursividades se enmarcan dentro del posmodernismo, el cual, debido a su excesivo intento de alejarse de las categorías marxistas, termina siendo políticamente ingenuo:

Por su ostentosa apertura hacia el Otro, el posmodernismo puede ser casi tan exclusivista y censor como las ortodoxias a las que se opone. Se puede hablar largo y tendido de la cultura humana pero no de la naturaleza humana; de género, pero no de clase; de cuerpo, pero no de biología; de *jouissance*, pero no de justicia; de poscolonialismo, pero no de la pequeña burguesía (p. 51).

3. LAS TENSIONES Y PROBLEMÁTICAS EN TORNO AL PROYECTO DE DESCOLONIZACIÓN EDUCATIVA DEL MAS.

Se ha sostenido en los párrafos anteriores que por detrás de la discursividad crítica del gobierno del MAS opera una forma de comprender la descolonización que se desajusta de la concepción revolucionaria formulada tanto por la tradición de pensamiento anticolonial latinoamericano como por el movimiento indianista, y se nutre más bien de un sustrato teórico posmoderno dotado, en parte, por la elaboración intelectual del giro decolonial. A continuación, veremos entonces cuáles son las principales problemáticas que se reconocen desde el mundo indígena y desde el pensamiento crítico.

Pablo Mamani, sociólogo aymara boliviano, académico de la Universidad Pública de El Alto y crítico del MAS, subraya una desconexión entre los planteamientos del pueblo indígena y el proyecto descolonizador del MAS: “el Estado boliviano vive una contradicción radical en relación al proceso de transformación o descolonización planteada por los movimientos indios-quilla o movimientos indígenas originarios” (2017, p. 69). Agrega que el Estado Plurinacional “no es más que una estafa ideológica, porque éste sigue siendo un

Estado blanco-mestizo que gobierna en contra del territorio del indio real” (p. 79). El autor no cree que se haya construido un nuevo Estado, sino por el contrario, este sigue siendo un Estado colonial, ahora con una nueva discursividad.

Esta, como se ha mencionado, se afirma en la trayectoria de lucha de los movimientos indígenas, lo cual se expresa en la Ley N° 070 o Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez (ASEP) de 2010 –llamada así en honor de los fundadores de la experiencia educativa de Warisata–, que encarna el proyecto de descolonización educativo del gobierno boliviano. Esta ley afirma que la educación en Bolivia busca ser:

Descolonizadora, liberadora, revolucionaria, anti-imperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales; orientada a la reafirmación cultural de las acciones y pueblos indígenas originarios, campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianos en la construcción del Estado Plurinacional y el Vivir Bien (Ley 070, art. III.1)⁸.

Pese a este discurso cargado de un fuerte componente revolucionario, Carmen Osuna (2013), en un análisis de la implementación general de la Ley ASEP y sus ajustes curriculares, acusa que por detrás existiría una reesencialización cultural:

[...] los discursos de actuales dirigentes indígenas, técnicos del Ministerio de Educación y otros profesionales relacionados con la Revolución Educativa, guardan una paradójica similitud con leyes y discursos contra los que se quiere luchar en el actual proceso descolonizador, con el peligro de convertirse en medidas contraproducentes y/o no aceptadas por la propia población autodenominada y autoidentificada como indígena (p. 458).

La autora, que estudió la aplicación del currículo de la Ley ASEP, afirma que esta ley esconde una mirada de “lo propio” que conduce a una esencialización, con lo que termina profundizando estereotipos y ampliando las brechas de desigualdad social (Osuna, 2013, p. 465). De esta manera, la ley discrimina a estudiantes indígenas que se resisten a realizar actividades en la lengua “originaria”. Paola Revilla (2011), en línea con esta crítica, denuncia discursos exotizantes o esencialistas respecto del indígena, en el marco del Decreto N° 29.664 de 2009 que crea tres universidades indígenas. Dice Revilla: “la versión ‘indígena’ del proyecto de Evo Morales conlleva a sectarismos esencialistas que reducen al ‘indígena’ a ciertas prácticas y rituales ‘propios’ que

⁸ Ley N° 070 de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez, 20 de diciembre de 2010.

este 'debe' conocer, opuestos a las prácticas 'occidentales' de los otros bolivianos que 'debe' rechazar" (p. 82).

Félix Patzi (2013), sociólogo y ex ministro de educación de Evo Morales, menciona que el problema de la Ley de 2010, radica en que la mirada descolonizadora del MAS priorizó una mirada "cósmica-cultural" respecto de la comunidad y la descolonización en detrimento de una mirada política: "la definición tanto del concepto comunitario como del paradigma del 'vivir bien' están planteados en el plano más ético moral, desde una visión más humanitaria, iluminista y ecologista. No propone un sistema económico y político alternativo a la democracia representativa liberal y al socialismo de carácter totalitario" (pp. 64-65). Patzi reconoce la potencialidad descolonizadora detrás de los planteamientos del movimiento indígena, los cuales habrían sido más fidedignamente planteados en el primer proyecto de ley, sin embargo, los cambios posteriores habrían cercenado el potencial transformador de la educación.

Carlos Macusaya (2017), en otro plano, cuestiona fuertemente el supuesto de que el gobierno boliviano sea "indígena", como ha buscado plantearse tanto a nivel nacional como internacional. En primer lugar, sostiene el autor, el ascenso del MAS fue posibilitado a partir de las movilizaciones masivas de los años 2003 y 2005, cuyas demandas giraron en torno a dos planteamientos indianistas: "'Hace 500 años que no manejamos nuestros recursos naturales' y 'hace 500 años que no nos gobernamos'" (p. 345). El primer planteamiento se tradujo en las movilizaciones que pedían el fin a la privatización del agua y la exportación del gas, y el segundo, en la necesidad de generar una revolución india. Pese a esto, Macusaya afirma que la postura del MAS fue ambigua en relación con temas como la nacionalización de los hidrocarburos y que tampoco participó de las movilizaciones del movimiento indígena de esos años. Incluso señala que en el discurso tanto del MAS como de Evo Morales tampoco se vislumbraba la necesidad de un "gobierno indio" o el posicionamiento de una identidad "indígena", a diferencia de otros dirigentes como Felipe Quispe, secretario ejecutivo de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB).

Macusaya (2017) agrega el ya mencionado elemento esencialista dentro de la forma de concebir "lo indio" como algo intrínsecamente distinto a los "blancos", lo cual se manifestaría en rituales enfocados a "recuperar lo ancestral" o al "vivir bien". Dentro de esta esencia, el indígena también sería "de izquierda":

Se presentó una oposición irremediable: la creencia de que el estar al lado de los indígenas significa automáticamente ser anticapitalista. El indígena, a través de estas teatralizaciones, fue "entendido" como alguien de izquierda, por naturaleza o por esencia. Se resaltó la diversidad en oposición a la supuesta homogeneizante racionalidad occidental. Esta diversidad fue presentada "adecuadamente",

exhibiendo trajes coloridos vestidos por personas que, antes de tales eventos, usaban otra ropa y solo vestían “ancestralmente” en tales actos (p. 350)

4. REFLEXIONES FINALES

No es posible entender la educación sino es en conexión con una mirada desde un proyecto de sociedad y un modelo de desarrollo en particular. Como señala el educador argentino Gregorio Weinberg (2020), la importancia de estas definiciones reside en que: “su inexistencia puede ser fuente de confusión o su sustitución puede acarrear dificultades, sobre todo por la pérdida de objetivos precisos en función de los cuales establecer las pautas y mecanismos del sistema” (p. 84). Esto es tanto más relevante para el caso boliviano, que deposita en la educación la tarea de construir las bases para un modelo de interculturalidad y descolonización de la sociedad, pero que no rompe con los lazos coloniales de su estructura económica, o que mantiene una mirada de la etnicidad compartimentada que “coloca a los indios ‘allá lejos y hace tiempo’” (Rivera Cusicanqui, 2015, p. 54).

La consecuencia de esta mirada deficitaria de las problemáticas coloniales termina generando un modelo educativo que no alcanza a construir las bases para la interculturalidad planteada por los movimientos, sino que, por el contrario, produce una reesencialización del indígena y una radicalización de la diferencia cultural, y se olvida de otros componentes relevantes para la lucha anticolonial, como los que atañen a cuestiones de clase, categoría olvidada por el giro decolonial, pero que sigue teniendo enorme relevancia para el horizonte emancipatorio anticolonial. Félix Patzi (2013), en su análisis del proyecto educativo del MAS, y habiendo sido parte del gobierno de Morales, lo plantea de forma clara:

Las relaciones de explotación y dominación se dan precisamente en el campo económico y político y el entorno solamente juega un rol legitimador de esas relaciones de dominación. Evidentemente podemos hablar de dominación lingüística, cultural, etc., en las sociedades donde están presentes diversas culturas o civilizaciones, como la nuestra, es decir, la boliviana. En este sentido, cuando solamente se hacen políticas orientadas a modificar los campos culturales o el sistema de vida en general y no se especifica el tipo de sociedad, estaríamos dentro de la política de reformas y no de transformación (p. 74).

La educación ha formado parte central de las luchas del movimiento indígena y las contradicciones y desafíos que enfrenta Bolivia hoy no es un argumento para desacreditar la trayectoria de lucha ni la opción de disputar el poder político, pero sí plantea problemáticas y horizontes de discusión para las luchas populares. Rivera Cusicanqui (2018) reflexiona sobre el poder destituyente de los movimientos, que si bien pueden derrocar un gobierno, no son capaces de instituir nada nuevo: “Esa es la frustración que estamos

viviendo hoy en Bolivia. En Ecuador ha ocurrido lo mismo: movilizaciones indígenas y populares han derrocado a varios presidentes y hoy la represión a sus demandas es desembozada” (p. 108). Y lejos de querer concluir con una mirada derrotista en torno a la capacidad de las organizaciones y movimientos de instalar un horizonte de liberación, quiero leer esto como el desafío que implica la dispersión del poder, que pareciera no tener soluciones cortas ni simples. Lo que la experiencia boliviana nos señala es que no basta con una discursividad revolucionaria anclada en la diversidad, mientras esta sea compatible con las jerarquías de poder y las relaciones de subordinación, o como señala Cristina Oyarzo (2021):

Plurinacionalidad no implica automáticamente interculturalidad, y la interculturalidad por sí misma no construye relaciones simétricas entre comunidades políticas heterogéneas, tal como son todas las del continente, y me atrevería a decir, de buena parte del mundo. Lo plurinacional no implica más democracia, ni más solidaridad, ni menos patriarcado, ni menos capitalismo (p. 40).

REFERENCIAS

- Apple, M. (2003). Comiendo papas fritas baratas. *Docencia*, 20, 47-55.
- Castro-Gomez, S. (2007). Decolonizar la universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Comps.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Cárdenas, V. (1996) Prólogo (pp.5-16) en En R. Choque, V. Soria, H. Mamani, E. Ticona & R. Conde, *Educación indígena: ¿Ciudadanía o colonización?*. La Paz: Aruwiwir.
- Choque, R. (1996). La escuela indigenal: La Paz (1905-1938) (pp. 19-40). En R. Choque, V. Soria, H. Mamani, E. Ticona & R. Conde, *Educación indígena: ¿Ciudadanía o colonización?*. La Paz: Aruwiwir.
- Choque, R. (2010). El manifiesto Tiwanaku y el inicio de la descolonización. *Fuentes. Revista de la Biblioteca y Archivo Histórico de la Asamblea Legislativa Plurinacional*, 4(11), 11-15.
- Cornejo Polar, A. (1994). *Escribir en el aire: Ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas*. Lima: Horizonte.
- Cruz, E. (2013). Estado plurinacional, interculturalidad y autonomía indígena: Una reflexión sobre los casos de Bolivia. *Revista VIA IURIS*, 55-71
- Eagleton, T. (1997). *Las ilusiones del posmodernismo*. Buenos Aires: Paidós.

- González Terreros, M. (2011). Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador. México: Universidad Nacional Autónoma de México, CLACSO.
- Kogan, A. (2020). La desterritorialización de lo decolonial. En A. Oviedo, *Más allá de modelos políticos eurocéntricos* (pp. 116-139). Quito: Alteridad.
- Lander, E. (2000) Ciencias Sociales: Saberes coloniales y eurocentricos (pp. 11-40). En Edgardo Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSo, Buenos Aires.
- Macusaya, C. (2017). Problemas y contradicciones del “gobierno indígena”: Reflexiones de un intelectual aymara. En N. Gonzáles Ortega (Ed.), *Bolivia en el siglo XXI: Trayectorias históricas y proyecciones políticas, económicas y socioculturales* (pp. 343-365). La Paz: Plural, Universidad de Oslo.
- Mamani, P. (2017). “Estado Plurinacional” autoritario del siglo XXI. *Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 2(6), 68-95.
- Mignolo, W. (2008). La opción de-colonial: Desprendimiento y apertura: Un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa*, 8, 243-281.
- Mignolo, W. (2015). *Trayectorias de re-existencias: Ensayos en torno a la colonialidad/decolonialidad del saber, el sentir y el creer*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Moreno, P. A. (2014). *La interculturalidad imposible: Relaciones entre el proyecto educativo indígena y el Estado ecuatoriano: El caso de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi*. (Tesis inédita de Maestría en Ciencias Sociales). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Quito.
- Osuna, C. (2013). Educación intercultural y Revolución Educativa en Bolivia: Un análisis de procesos de (re)esencialización cultural. *Revista Española de Antropología Americana*, 43(2), 451-470.
- Oyarzo, C. (2017). Demanda indígena por derecho a la educación en Bolivia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 35-42.
- Oyarzo, C. (2019). Discursos educativos indianistas en Fausto Reinaga: 1970-1971. *Cuadernos de Historia Cultural*, 8, 65-90.
- Oyarzo, C. (2020). Discursos del movimiento indígena en el debate educativo en Bolivia a inicios de 1990: Ideas sobre interculturalidad. *Izquierdas*, 49, 2276-2298.
- Oyarzo, C. (2021). Plurinacionalidad en la Constitución de Bolivia: ¿Una noción capturada por el Estado? *Hybris*, 12(Extra 1), 11-44.
- Patzi, F. (2013). Dos concepciones contrapuestas de la Ley Avelino Sinñani-Elizardo Pérez. *Ciencia y Cultura*, 30, 57-84.
- Pérez, E. (2015). *Warisata: La escuela-ayllu*. La Paz: Ministerio de Educación de Bolivia.

- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. En H. Bonilla, *Los conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas*. Quito: Tercer Mundo, Libri Mundi, Quito
- Revilla, P. (2011). Universitario indígena, universitario boliviano: El proyecto descolonizador del Decreto 29664 de Evo Morales Ayma. *ISEES*, 9, 75-86.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rivera Cusicanqui, S. (2015). Violencia e interculturalidad: Paradojas de la etnicidad en la Bolivia de hoy. *Telar*, 15, 49-70.
- Rivera Cusicanqui, S. (2018). Un mundo ch'ixi es posible: Ensayos desde un presente en crisis. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Wahren, C. (2016). *Encarnaciones de lo autóctono: Prácticas y políticas culturales en torno a la indianidad en Bolivia a comienzos del siglo XX*. Buenos Aires: Teseo.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Educación y pedagogía*, XIX(48), 25-35.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 9, 131-152
- Weinberg, G. (2020). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Yapu, M. (2007). Sistemas de enseñanza, currícula, maestros y niños: Breve reseña histórica. *Umbrales*, 15, 231-286.
- Zapata, C. (2008). Los intelectuales indígenas y el pensamiento anticolonialista. *Discursos/prácticas*, 2(1), 113-140.
- Zapata, C. (2009). Indígenas y educación superior en América Latina. Los casos de Ecuador, Bolivia y Chile. *ISEES*, 5, 71-97.
- Zapata, C. (2016) Intelectuales indígenas en Ecuador, Bolivia y Chile. Diferencia, colonialismo y anticolonialismo. Santiago: LOM Ediciones.
- Zapata, C. (2018). El giro decolonial. Consideraciones críticas desde América Latina. *Pléyade, Revista de humanidades y ciencias sociales*, 21, 49-71.
- Zapata, C. (2019). *Crisis del multiculturalismo en América Latina: Conflictividad social y respuestas críticas desde el pensamiento político indígena*. Guadalajara: CALAS, Universidad de Guadalajara.