



# **EDUCACIÓN SUPERIOR Y PUEBLOS INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES EN AMÉRICA LATINA NORMAS, POLÍTICAS Y PRÁCTICAS**

**DANIEL MATO**  
**COORDINADOR**

Segunda edición ampliada

Caracas  
2012

Servicio de Información y Documentación. IESALC-UNESCO. Catalogación en fuente.

Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas / coordinado por Daniel Mato. Segunda edición ampliada. Caracas: IESALC-UNESCO, 2012

1. Argentina. 2. Bolivia. 3. Brasil. 4. Chile. 5. Colombia. 6. Ecuador.  
7. Guatemala. 8. México. 9. Nicaragua. 10. Perú

I. Mato, Daniel, Coord.

© IESALC-UNESCO, 2012

Los resultados, interpretaciones y conclusiones que se expresan en esta publicación corresponden a los autores y no reflejan los puntos de vista oficiales del IESALC-UNESCO. Los términos empleados, así como la presentación de datos, no implican ninguna toma de decisión del Secretariado de la Organización sobre el estatus jurídico de tal o cual país, territorio, ciudad o región, sobre sus autoridades, ni tampoco en lo referente a la delimitación de las fronteras nacionales.

Este libro está disponible en el sitio del IESALC-UNESCO: [www.iesalc.unesco.org.ve](http://www.iesalc.unesco.org.ve), de donde puede ser descargado de manera gratuita en versión idéntica a la impresa.

**Instituto Internacional para la Educación Superior  
en América Latina y el Caribe**

Javier Botero, Presidente del Consejo de Administración  
Pedro Henríquez Guajardo, Director

**Dirección:** Edificio Asovincar

Av. Los Chorros c/c Calle Acueducto, Altos de Sebuacán

Apartado Postal 68.394

Caracas 1062-A, Venezuela

**Teléfono:** 58 212 2861020

**Fax:** 58 212 2860326

**Correo electrónico:** [iesalc@unesco.org.ve](mailto:iesalc@unesco.org.ve)

**Sitio web:** <http://www.iesalc.unesco.org.ve>

**Apoyo Técnico:** Minerva D'Elía

**Diseño de carátula:** Anheló M. Rodríguez Paredes

**Diagramación:** Antonio Leiva L., Santiago, Chile

**ISBN:** 978-980-7175-15-9

**Depósito Legal:** lf020420123784564

Impreso en Lima, Perú

Nota a la segunda edición ampliada:

Esta segunda edición incluye dos nuevos capítulos, uno sobre Chile y otro sobre Colombia.

# ÍNDICE

PRÓLOGO - PEDRO HENRÍQUEZ GUAJARDO, DIRECTOR UNESCO-IESALC .....	7
PRESENTACIÓN - DANIEL MATO, COORDINADOR DEL PROYECTO DIVERSIDAD CULTURAL E INTERCULTURALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA.....	11
EDUCACIÓN SUPERIOR Y PUEBLOS INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES EN AMÉRICA LATINA. CONSTITUCIONES, LEYES, POLÍTICAS PÚBLICAS Y PRÁCTICAS INSTITUCIONALES .....	17
<i>Daniel Mato</i>	
POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y PUEBLOS ORIGINARIOS Y AFRODESCENDIENTES EN ARGENTINA ....	103
<i>Mirta Fabiana Millán</i>	
POLÍTICAS DE EDUCACIÓN PARA PUEBLOS INDÍGENAS, ORIGINARIOS, CAMPESINOS Y AFRODESCENDIENTES EN BOLIVIA.....	139
<i>María Eugenia Choque Quispe</i>	
AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA INDÍGENAS E AFRODESCENDENTES NO BRASIL: PERSPECTIVAS E DESAFIOS.....	177
<i>Maria das Dores de Oliveira-Pankararu</i>	
EDUCACIÓN SUPERIOR, INTERCULTURALIDAD Y LEGISLACIÓN EN CHILE: RELACIONES POSPUESTAS .....	211
<i>Maribel Mora Curriao</i>	
POLÍTICAS Y EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES EN COLOMBIA .....	245
<i>Milena Margoth Mazabel Cuasquer</i>	
DECISIONES, OMISIONES Y CONTRADICCIONES. INTERCULTURALIDAD Y POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN ECUADOR .....	283
<i>Luis Fernando Cuji</i>	
POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y PUEBLOS INDÍGENAS (MAYA, GARÍFUNA Y XINCA) EN GUATEMALA .....	317
<i>Juan Chojoj Mux</i>	
POLÍTICAS PÚBLICAS DE LAS INSTITUCIONES Y PROGRAMAS INTERCULTURALES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO.....	347
<i>Mindahi Crescencio Bastida Muñoz</i>	
POLÍTICAS INTERCULTURALES EN INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN NICARAGUA.....	379
<i>Sandra Davis y Marcos Williamson</i>	

EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL PERÚ: LOS PUEBLOS INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES Y LAS POLÍTICAS PÚBLICAS E INSTITUCIONALES.....	397
<i>Gavina Córdova Cusihuamán</i>	
SOBRE LAS/OS AUTORAS/ES.....	433

# POLÍTICAS DE EDUCACIÓN PARA PUEBLOS INDÍGENAS, ORIGINARIOS, CAMPESINOS Y AFRODESCENDIENTES EN BOLIVIA

María Eugenia Choque Quispe (\*)

El presente capítulo muestra la larga experiencia sobre el derecho a la educación, en un largo proceso sobre la historia de la educación indígena en Bolivia, a través de la lucha emprendida por el movimiento cacical indígena en el país. La experiencia de la Escuela Ayllu<sup>(1)</sup> de Warisata es un espacio de reivindicación de derechos en la educación indígena, bajo el principio de que esta debe estar ligada al ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas, originarios, campesinos y afrodescendientes.

El capítulo trata sobre la Educación Superior indígena como una de las demandas de mayor importancia en la historia de los pueblos indígenas. La parte inicial se refiere a la experiencia de las primeras escuelas indigenistas gestionadas por los propios caciques o líderes indios y su estrecha relación con las formas propias de educación y los conflictos constantes con los representantes del Estado. A continuación se hace una breve presentación de las distintas normas, leyes y decretos referidos a la educación, para pasar a una exposición de las diferentes experticias sobre Educación Superior indígena existente en el país, desde universidades públicas y privadas. Finalmente analiza los tres modelos de las universidades indígenas –región aymara, quechua y Amazonía–, enfocadas a la recuperación de una Educación Superior propia, bajo los principios de la Escuela Ayllu de Warisata, tomando en cuenta las dificultades, retos y desafíos que presentan.

---

(1) Sistema de organización propia de los pueblos indígenas de la región Andina de Bolivia.

(\*) Máster en Historia Andina. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Quito. Docente en el Diplomado sobre Fortalecimiento y Participación de Mujeres Indígenas. CIESAS. Segunda gestión 2011. Miembro del Centro de Estudios Multidisciplinarios Aymara (CEM-Aymara) desde el año 2003. Miembro de la Red Internacional de Mujeres Indígenas sobre Biodiversidad desde el año 1998; choque17@hotmail.com

(-) Choque Quispe, María Eugenia (2011) Políticas de Educación para Pueblos Indígenas, Originarios, Campesinos y Afrodescendientes en Bolivia. En Daniel Mato (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), págs.: 139-176.

La Escuela Ayllu de Warisata ha sufrido varios intentos de destrucción, mediante leyes y decretos, por ser considerada contraria a los intereses de Estado; sin embargo, por su importancia de identidad y de derecho reivindicativo para los pueblos indígenas en Bolivia, esta experiencia es la base para la creación de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez (Ley N° 070, de 20 de diciembre de 2010) y la creación de las universidades indígenas como prácticas en la Educación Superior para pueblos indígenas y campesinos.

El desarrollo de la Educación Superior en el país se encuentra desde las universidades públicas, privadas, institutos de Educación Superior, y en la actualidad la creación de tres Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias, Interculturales y Productivas (UNIBOL) en agosto de 2008, con la finalidad, según el Decreto 29664, de 2 de agosto de 2008, de «transformar el carácter colonial del Estado y de la Educación Superior con la formación de recursos humanos con sentido comunitario, productivo e identidad cultural».

El talante de la formación superior para los pueblos indígenas, campesinos y afrodescendientes conlleva desafíos, retos y obstáculos en su implementación, teniendo en cuenta el aspecto colonial aún presente en los espacios de formación superior, fundamentalmente cuando nos referimos a la situación de las mujeres indígenas, campesinas y afrodescendientes.

## Antecedentes

Según los resultados del Censo de Población y Vivienda realizado el 5 de septiembre de 2001, Bolivia cuenta con 8.274.325 habitantes; de esta población total, 4.133.138 personas (49,95%) son indígenas, que corresponde a un 62% del total nacional y que se autoidentifican como indígenas (Instituto Nacional de Estadística, 2006).

Los criterios de definición para el concepto de identidad fueron: 1) autoidentificación en población de quince y más años de edad; 2) lengua materna, y 3) criterios 1 o 2 respecto al jefe de familia para menores de quince años.

Población total	8.274.325
Población no indígena	4.141.187
Población indígena	4.133.138
Población indígena urbana	1.857.342
Población indígena rural	2.275.796

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, 2001. «Características sociodemográficas de la población indígena». Bolivia, 2006.

### Estimación de la población total por condición étnica lingüística

Categorías	Población por edades				Total	%
	0-14	%	15 y más	%		
Indígena	2.129.442	67,39	3.229.239	65,8	5.358.681	66,4
No indígena	1.036.891	32,7	1.674.922	34,2	2.711.813	33,6
Total	3.166.333	100	4.904.166	100	8.070.494	100

Fuente: «Gama étnica y lingüística de la población boliviana». Bolivia, 2006.

El estudio titulado «Gama étnica y lingüística de la población boliviana» (Molina y Albó, 2006) refiere los siguientes datos, de acuerdo a la pertenencia a diferentes pueblos o etnias (se toman en cuenta los pueblos que tienen mayor número en población):

Idioma	Población	%
Quechua	1.555.641	30,7
Aymara	1.277.881	25,2
Chiquitano	112.218	2,2
Guaraní	81.197	1,6
Moxeño	46.336	0,9
Otro nativo	69.364	1,4
Ninguno	1.922.355	38,0

*Fuente: «Gama étnica y lingüística de la población boliviana». Bolivia, 2006.*

Una mayoría de población indígena quechua y aymara se encuentra concentrada en la parte andina de Bolivia. La región amazónica está conformada por los siguientes pueblos: Guaraní, incluye a izoceños, avas y simbas; Chiquitano, integra a bésiros, napecas, paunacas y mancocas; Moxeño, con trinitarios javieranos, loretanos e ignacianos. Otro nativo incluye a pueblos menores: Araona, Ayoreo, Baure, Canichana, Cavineño, Cayubaba, Chacobo, Chiman, Ese Ejja, Guarasugwe, Itonama, Joaquiniano, Leco, Machineri, More, Mositén, Movima, Pacahuara, Reyesano, Siriono, Takana, Tapieté, Weenhayek, Yaminawa, Yuki y Yurakare (Molina y Albó, 2006).

La población afroboliviana fue evaluada en 30.772 personas en el Censo de 2001. El 70% de las y los afrobolivianos están localizados al sur y norte de Yungas, en el departamento de La Paz. En la provincia Nor Yungas, en los pueblos de Coroico, Tocaña, Mururata y Coripata, y en las comunidades de Chijchipa, San Joaquín, Santa Ana, Santa Bárbara, Marca, Suapi, Coscoma, Cala Cala, Dorado Chico, Dorado Grande, Arapata, Chilamani, San Félix y Ciénegas. En la provincia Sud Yungas, en Chicaloma, Chulumani y Huancané, y en las comunidades de Colpar, Naranjini y Villa Remedios. El otro 30% está distribuido a través de todo el país: Santa Cruz, Cochabamba y La Paz. Los idiomas que hablan son el español y el aymara.

En relación a la situación de la educación en Bolivia, pese a haberse insertado los temas de interculturalidad y bilingüismo en el sistema educativo, desde el año 1994, la población indígena aún registra altas tasas de analfabetismo y bajos porcentajes de asistencia escolar; asimismo, tiene menor promedio de años de estudio, lo que significa que esta población está todavía excluida del sistema educativo, además de reflejar problemas de acceso y cobertura. En 1992, la tasa de analfabetismo se situaba en el 27%, la que disminuyó al 19,61% en 2001, según los censos de los respectivos años.

**Evolución en Bolivia de la tasa de analfabetismo de la población de quince años o más de edad por sexo, según condición de indígenas (Censos de 1992 y 2001)**

Censo	Total (%)	Hombres (%)	Mujeres (%)
1992	20,01	11,84	27,69
No indígenas	7,19	3,50	10,25
Indígenas	27,00	15,97	38,09
2001	13,28	6,94	19,35
No indígenas	4,51	2,86	6,08
Indígenas	19,61	9,87	29,03

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, 2001. «Características sociodemográficas de la población indígena». Bolivia, 2006.

En 1992, la población indígena de quince años o más alcanzaba a 2.424.837 personas, de las cuales 1.758.745 corresponde a la población alfabeta (declara que sabe leer y escribir), mientras que 650.466 no saben leer ni escribir; con estos datos, la tasa de analfabetismo calculado para la población indígena resulta 27% (13,53% en área urbana y 38,99% en área rural). En 2001, la población indígena de quince años o más de edad alcanza a 2.942.394 personas, de las cuales 2.354.860 declararon que sabían leer y escribir y 574.605 no saben leer ni escribir, como resultado la tasa de analfabetismo es 19,61% (10,97% para el área urbana y 28,75% en población rural) (INE, 2006: 101).

Los datos muestran la continuidad de los índices de analfabetismo para mujeres indígenas, campesinas y afrodescendientes, tomando en cuenta que fundamentalmente recae en mujeres adultas.

**Población indígena boliviana de quince años o más de edad por sexo, según área y condición de alfabetismo (Censo de 2001)**

Área y condición de alfabetismo	Total	Hombres	Mujeres
<b>Total</b>	<b>2.942.394</b>	<b>1.444.560</b>	<b>1.497.834</b>
Población alfabeta	2.354.860	1.297.347	1.057.513
Población analfabeta	574.605	142.099	432.506
Sin especificar	12.929	5.114	7.815
Tasa de analfabetismo	19,61%	9,87%	29,03%
<b>Área urbana</b>	<b>1.507.741</b>	<b>709.494</b>	<b>798.247</b>
Población alfabeta	1.339.570	682.118	657.452
Población analfabeta	164.976	26.045	138.931
Sin especificar	3.195	1.331	1.864
Tasa de analfabetismo	10,97%	3,68%	17,45%
<b>Área rural</b>	<b>1.434.653</b>	<b>735.066</b>	<b>699.587</b>
Población alfabeta	1.015.290	615.229	400.061
Población analfabeta	409.629	116.054	293.575
Sin especificar	9.734	3.783	5.951
Tasa de analfabetismo	28,75%	15,87%	42,32%

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, 2001. «Características sociodemográficas de la población indígena». Bolivia, 2006.

El nivel de analfabetismo afecta fundamentalmente a las mujeres indígenas; este hecho se presenta a nivel nacional. La población indígena de los departamentos de Chuquisaca y Potosí es la que registra mayor tasa de analfabetismo entre hombres y mujeres (Potosí tiene una brecha de 27,34%, y Chuquisaca, 19,78%), en tanto que los departamentos de La Paz, Oruro y Santa Cruz alcanzan porcentajes menores.

Los datos del Instituto Nacional de Estadística del año 2006, en cuanto a grado de instrucción alcanzado por la población de diecinueve años de edad, indican lo siguiente:

Área y nivel de instrucción	Total (%)	Hombres (%)	Mujeres (%)
Ninguno	10,66	4,48	16,15
Primaria	37,52	36,96	38,02
Secundaria	27,18	31,41	23,43
<b>Superior</b>	<b>24,46</b>	<b>26,98</b>	<b>22,21</b>
Otro	0,18	0,17	0,19
Área urbana			
Ninguno	4,58	1,28	7,51
Primaria	30,36	27,00	33,35
Secundaria	31,99	35,82	28,59
<b>Superior</b>	<b>32,80</b>	<b>35,66</b>	<b>30,26</b>
Otro	0,26	0,24	0,28
Área rural			
Ninguno	23,48	11,22	34,42
Primaria	52,63	57,95	47,89
Secundaria	17,04	22,12	12,51
<b>Superior</b>	<b>6,85</b>	<b>8,72</b>	<b>5,19</b>

*Fuente: Instituto Nacional de Estadística, 2001. «Características sociodemográficas de la población indígena». Bolivia, 2006.*

Existe un número menor de mujeres indígenas, campesinas y afrodescendientes con niveles de Educación Superior; a partir de los años ochenta del siglo pasado se inicia el ingreso de este segmento de la población en las universidades de los departamentos de La Paz, Cochabamba y Potosí, con inscripción en las carreras de Trabajo Social, Enfermería o Auditoría. Las otras licenciaturas eran muy restringidas por su carácter elitista.

De acuerdo al Comité Ejecutivo de Bolivia, hasta el año 2008 había 160.000 estudiantes inscritos en universidades públicas (Boletín mensual del Ministerio de Educación, año 1, N° 6, agosto de 2010), de las diez que hay en el país, una en cada departamento, excepto en Potosí, que tiene dos. Por otro lado, se encuentran las universidades privadas, reguladas por el Reglamento de la Asociación de Universidades Privadas. Asimismo están los institutos de Educación Superior, universidades de régimen especial: Universidad de la Escuela Militar de Ingeniería (EMI), que pertenece a las Fuerzas Armadas.

## Marco normativo

La Constitución Política del Estado Boliviano, aprobada en el Referéndum Constituyente de febrero de 2009, en el artículo 91, inciso 1, proclama:

La Educación Superior desarrolla procesos de formación profesional, de generación y divulgación de conocimientos orientados al desarrollo integral de la sociedad, para lo cual tomará en cuenta los conocimientos universales y los saberes colectivos de las naciones y pueblos indígenas, originarios y campesinos.

Inciso 2:

La Educación Superior es *intracultural, intercultural y plurilingüe* y tiene por misión la formación integral de recursos humanos con alta calificación y competencia profesional; desarrollar procesos de investigación científica para resolver problemas de la base productiva y de su entorno social; promover políticas de extensión e interacción social para fortalecer la diversidad científica, cultural y lingüística; participar junto a su pueblo en todos los procesos de liberación social, para construir una sociedad con mayor equidad y justicia social.

En el artículo 95, inciso 2, indica:

Las universidades deberán implementar programas para la recuperación, preservación, desarrollo, aprendizaje y divulgación de las diferentes lenguas de las naciones y pueblos indígenas, originarios y campesinos.

La Ley de Avelino Siñani-Elizardo Pérez, en el marco de sus bases, fines y objetivos de la educación, en su artículo 3, inciso 1, menciona que es:

Descolonizadora, liberadora, revolucionaria, antiimperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales; orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígenas, originarios y campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas en la construcción del Estado plurinacional y el vivir bien.

Artículo 3, inciso 8:

Es *intracultural, intercultural y plurilingüe* en todo el sistema educativo. Desde el potenciamiento de los saberes, conocimientos e idiomas de las naciones y pueblos indígenas, originarios y campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas, promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades para todas y todos, a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas.

Continuando con el artículo 3, inciso 10:

Es científica, técnica, tecnológica y artística, desarrollando los conocimientos y saberes de la cosmovisión de las culturas indígenas, originarias y campesinas, comunidades interculturales y afrobolivianas, en complementariedad con los saberes y conocimientos universales, para contribuir al desarrollo integral de la sociedad.

En el tema de género, el artículo 4, inciso 6, respecto a ley indica:

Promover una sociedad despatriarcalizadora, cimentada en la equidad de género, la no diferencia de roles, la no violencia y la vigencia plena de los derechos humanos.

En cuanto al Sistema de Educación Superior de Formación Profesional, en el artículo 29, relacionado con objetivos, el inciso 2 expone:

Desarrollar investigación, ciencia, tecnología e innovación para responder a necesidades y demandas sociales, culturales, económicas y productivas del Estado plurinacional, articulando los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas y naciones indígenas, originarios y campesinos con los universales.

Por lo que respecta a los principales objetivos de esta ley, el artículo 29, inciso 5, pone de manifiesto:

Recuperar y desarrollar los saberes y conocimientos de las naciones y pueblos indígenas, originarios y campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas.

En la sección II, referida a formación superior técnica y tecnológica, el artículo 42 señala que los objetivos son:

Formar profesionales con vocación de servicio, compromiso social, conciencia crítica y autocrítica de la realidad sociocultural; capacidad de crear, aplicar, transformar la ciencia y la tecnología, articulando los conocimientos y saberes de los pueblos y naciones indígenas y campesinas con los universales, para fortalecer el desarrollo productivo del Estado plurinacional.

El conjunto de normas relacionadas con la Educación Superior en pueblos indígenas en Bolivia nos lleva a un debate, reflexión y construcción de teorías a partir de realidades concretas que enfrentan los pueblos indígenas, campesinos y afrodescendientes. La instalación del avance normativo responde a demandas que parten desde el espacio local, nacional, regional e internacional, para hacer efectiva la educación como un ejercicio de los derechos humanos.

Las políticas de educación establecidas en la Constitución Política del Estado, la Ley de Educación N° 070 y la creación de las universidades indígenas en el territorio nacional, de acuerdo al Decreto N° 29664, de 2 de agosto de 2008, son la base de análisis y reflexión en cuanto al área educacional se refiere. Sin embargo, se hace necesario mencionar que el proceso educativo en el país tiene una dilatada trayectoria de lucha para los pueblos indígenas.

## **La memoria larga en la educación indígena**

La educación es uno de los temas de preocupación de larga data en la población indígena; la lucha por la educación indígena forma parte del sentimiento profundo del movimiento cacial o el movimiento indio de los siglos XIX y XX por la instauración de una educación e instrucción de los indígenas para defensa de sus tierras y territorios y evitar el avasallamiento a sus territorios.

Los trabajos inspiradores de Ramón Conde Mamani (1992), que a los cuatro años de su partida y en el esfuerzo de reconocimiento a uno de los maestros indios uru-murato, Lucas Miranda Mamani, hizo que este líder indígena fuera condecorado por el Ministerio de Educación como «maestro indígena» por su actitud meritoria de enseñanza entre los años 1936 y 1970.

Lucas Miranda Mamani, en su condición de *amawta*<sup>(2)</sup> y *yatiri*<sup>(3)</sup> uru-murato, enseñó a centenares de niños y niñas aymaras, kichwas y uru-muratos, dedicándose a la noble tarea de la educación en los departamentos de La Paz, Oruro y Potosí.

La evolución del proceso educativo boliviano desde sus políticas se reduce a la descripción normativa de una educación pública y formal (Finot, 1917; Reyerros, 1937, 1952; Suárez, s.f.; Suárez, 1970, 1986; Torrico et al., 1947) que contiene la explicación de una política de educación estatal, sin considerar las relaciones existentes entre educación y cultura, entre educación formal y no formal y los procesos de educación desde las comunidades y ayllus en la instauración de escuelas indígenas para la defensa de sus territorios.

La historia de la educación boliviana a partir de las políticas de Estado se sintetiza en la experiencia de Warisata de 1931, que en el fondo es el inicio de la educación rural, seguida de la experiencia de Caquiaviri, Elizardo Pérez, Alfredo Guillén Pinto y otros que aparecen como iniciadores de una educación rural en Bolivia; esta experiencia produce sombras en otras experiencias educativas y de sus protagonistas. En este aspecto son loables los trabajos del Taller de Historia Oral Andina (Conde Mamani, 1992; Choque Canqui, 1992; Mamani Capchiri, 1992; Soria Choque, 1992), en los que se menciona a las escuelas indigenistas como formas de resistencia comunal frente al avasallamiento de las políticas colonialistas.

## Experiencias indígenas sobre políticas de educación

Las políticas de educación durante el período comprendido entre 1905 y 1938 estaban dirigidas a que la «raza indígena» (Choque, 1992: 19) no necesitaba una instrucción superior ni mediana, sino una escuela elemental que le permitiera adquirir conocimiento de la cultura general de su país y la «vida civilizada» –privilegio exclusivo de una minoría boliviana dirigente y de clase alta–, no con el fin de que participara en las decisiones nacionales, sino con el de mantener su condición de sojuzgada y convertirla en mano de obra barata para el gamonalismo<sup>(4)</sup> agro-minero-industrial boliviano, en condiciones de esclavitud.

---

(2) *Amawta*, conocedor de su realidad y que goza de reconocimiento de su pueblo.

(3) *Yatiri*, sabio y que tiene la profesión de curación a través de la lectura de la coca.

(4) Esta acepción designa a la clase oligárquica que mantiene el poder económico y político, el cual se concentra en las enormes extensiones de tierra –conocidas como latifundio–, en la propiedad de las grandes empresas mineras y en el control de la intermediación comercial entre los mercados nacional e internacional.

De esa forma, el objetivo principal de la escuela indigenista era transformar al indio en un buen obrero, agricultor y soldado incomparable, y jugar un papel de neutralizador de los movimientos indígenas con el gamonalismo explotador (Choque, 1992: 19).

Las materias de enseñanza eran: dibujo, historia nacional, religión y trabajos manuales de cartonaje, modelado, alfarería, carpintería, herrería y cultivos agrícolas. A pesar de que existía la enseñanza en idiomas nativos, la educación llevaba a la castellanización forzosa de la niñez indígena; en este panorama, obviamente, los gamonales obstaculizaban el funcionamiento de las escuelas rurales, pensando que la educación era un peligro para ellos. Entonces, era mejor mantener la esclavitud del indio a toda costa.

Con la instauración del liberalismo en 1900, la Ley de 11 de diciembre de 1905 impulsa el establecimiento de escuelas indígenas, lo cual no prospera por la oposición de los gamonales y vecinos de pueblo. En 1910 se funda la Escuela Normal de Preceptores Indígenas en Sapukachi, luego la de Umala en 1915, Qulumí (Cochabamba) en 1916, Puna en 1917, y posteriormente otras normales rurales. Pero desgraciadamente estos centros docentes fueron clausurados por el Gobierno del entonces Presidente Bautista Saavedra Mallea el 22 de febrero 1922, que permitió el cierre de las normales superiores, y nuevamente se inicia la creación de muchas escuelas rurales por el empeño de los propios indígenas, porque los patrones o colonos de hacienda se resistían a la instalación de los establecimientos (Choque, 1992: 20-22).

En 1906 se evidencia el funcionamiento de varias escuelas rurales como producto de la necesidad de las comunidades. Fueron muchos los caciques y líderes impulsores de la creación de escuelas, los que fueron sindicados como «insubordinadores de la indiada» y se les acusó de ser preceptores de las escuelas ambulantes. Así, la decisión de Bautista Saavedra de finiquitar las escuelas normales rurales se fundamentó en que se corría el peligro de que todo esto podría provocar la desaparición de las haciendas y la libertad de sus pongos (criados y peones de las fincas).

El proyecto de ley del Presidente Saavedra se refería concretamente a que todo propietario de fundo rústico de sesenta o más peones estaba obligado a mantener una escuela, y los que no tenían esa cantidad podían asociarse con otros para sostener la escuela, y para ello el Ministro de Instrucción debía suministrar muebles, enseres, útiles y textos de enseñanza, y quienes no cumplían corrían el riesgo de pagar una multa de trescientos bolivianos anuales, suma destinada al sostenimiento de escuelas rurales.

De acuerdo a esta ley, el Gobierno autoriza el establecimiento de escuelas primarias en las diferentes comunidades de la parte andina de Bolivia, esto a pedido de los comunarios y sus líderes. Entre 1928 y 1930 existen fundadores de las escuelas indígenas radicados en La Paz: Eduardo Leandro Nina Qhispi, Manuel Inka Lipi y su esposa, Petrona Kallisaya. Si bien la información es reducida, nos muestra el gran interés del establecimiento de las escuelas para sus hijos, porque la educación también llevaba a la defensa de sus luchas por la demanda y el respeto a sus territorios.

En 1931, caciques de La Paz, Oruro, Potosí, Cochabamba y Chuquisaca, en nombre de los nueve departamentos de la República, solicitaron al Ministro de Gobierno y Justicia garantías para la elección de alcaldes mayores y menores, autoridades indígenas en las provincias y cantones en cada nuevo año. El objetivo era que la educación indígena fuera controlada por los propios interesados con fondos del Estado, al ser obligación de los alcaldes la fundación de escuelas en sus ayllus<sup>(5)</sup>.

Con este objetivo nace la Escuela Profesional de Indígenas de Warisata, fundada el 2 de agosto de 1931 en la provincia de Omasuyus, en el departamento de La Paz, bajo la iniciativa de Avelino Siñani y Elizardo Pérez, como un centro experimental de educación para el indio.

## Sociedad República del Qullasuyu

El proceso de la educación indígena en Bolivia está estrechamente ligado a la lucha por el movimiento cacical, la coyuntura de guerra interna en contra de los pueblos indígenas por parte de los patronos y sus intermediarios vecinos del pueblo, que contó con la complicidad de las autoridades del Gobierno central. Es en este escenario que se producen constantemente abusos y variadas formas de compra fraudulenta de grandes extensiones de tierra por los hacendados, ante lo cual una cantidad considerable de ayllus son convertidos en haciendas. Así, muchos indios, como Eduardo Nina Qhispi, no tuvieron más alternativa que huir a otros lugares para su sobrevivencia, y desde estos espacios continuar en la lucha. En 1928, un reportero del diario *El Norte* escribía indignado:

En estos últimos tiempos hemos visto que los pacos de la municipalidad caminan por la calle Recreo y las próximas a los mercados recolectando indígenas a viva fuerza; esto es, empujando con ellos a empellones, golpes y látigos. Sin poder contenernos en tamaños abusos, nos hemos trasladado a las reparticiones municipales y en sus calabozos hemos visto una cantidad de indígenas en un hacinamiento desagradable. Los indios señalaron que trabajan gratis, la comisión indicó que tal resolución se hace por orden de la Inspección de Instrucción (*El Norte*. La Paz, 29/04/1928: 11).

Lo relatado en el periódico *El Norte* muestra la violencia a la que estaban sujetos los indios que en su condición de caciques recorrían la ciudad de La Paz en busca de justicia, y que la sobrevivencia en la ciudad les llevaba a realizar trabajos esporádicos. Eduardo Nina Qhispi vivió hasta 1922 entre la ciudad y el campo, su alfabetización pudo ser posible en la ciudad de La Paz.

En su condición de indio letrado y gracias a su relación con el vecindario de los suburbios de la ciudad –compuesto de ayllus y gremios indios–, Qhispi pronto se vinculó con los matarifes, uno de los gremios más poderosos en la ciudad de La Paz. Él mismo relata esa etapa de su vida:

---

(5) Sistema de organización social, económica, política y cultural propia de los pueblos aymara, quechua y otros indígenas de la Amazonía que tienen un origen precolombino.

Cuando se inició la Gran Cruzada Nacional «Pro Indio» leía los comentarios en los diarios; en las calles me detenía frente a los cartelitos y entonces pensé: ¿por qué no puedo secundar esta obra? Yo, que íntimamente conozco la tristeza del indio macilento y vencido; yo, que he sentido sollozar en mi corazón el grito de una raza vejada. Visité varias casas de mis compañeros, haciéndoles comprender el beneficio que nos aportaría salir del camino áspero de la esclavitud. Pasó el tiempo y mi humilde rancho era el sitio de reunión del gremio de carniceros; estos acordaron enviarme a sus hijos para que les enseñara a leer (*El Norte*. La Paz, 29/04/1928: 11).

Desde el siglo pasado hubo gente que impulsó la educación del indio, con el fin de «civilizarlo» e incorporarlo a la vida y cultura occidental a través de la alfabetización. Una de las organizaciones más antiguas fue la Gran Liga Internacional de Cultura Indígena, fundada en 1913 por el maestro Felipe Pizarro. Las políticas de educación para esta organización eran:

La alfabetización del indio y el total cambio de indumentaria y otras costumbres antiguas por las modernas, conforme al espíritu del progreso (Mamani, 1991: 143).

Para Eduardo Nina Qhispi, la escuela era el paso inicial para llegar al objetivo del respeto a las tierras comunitarias y la restitución de las comunidades usurpadas, que solo entendiendo las leyes de los usurpadores, el pueblo indio podía salir victorioso de la confrontación y el restablecimiento de sus ayllus y comunidades<sup>(6)</sup>. El 26 de agosto de 1929, Qhispi, junto con otros preceptores indios, como Pedro Castillo, Adolfo Tikuna, Feliciano Nina, Carlos Lawra y todas autoridades indígenas, en su condición de protectores, preceptores y caciques, presentan ante el Senado una solicitud bajo los siguientes fundamentos:

En nuestra calidad de preceptores indígenas que hace tiempo hemos dedicado nuestros esfuerzos a desanalphabetizar a nuestros congéneres, concurrimos ante el H. Senado Nacional de nuestro país para pedirle muy respetuosamente que se sirvan dictar leyes y resoluciones legislativas en amparo de nuestra desgraciada raza, que harto necesita del pan intelectual para incorporarse a la nacionalidad y encauzar las actividades indigenales a las corrientes del progreso nacional. Para explicar [sic] los proyectos y pensamientos que abrigamos sobre temas tan importantes, y de los cuales depende el progreso del país, estamos dispuestos a exponer en audiencias ante ese alto cuerpo representativo de la Nación, nuestros propósitos y los pequeños frutos que hemos podido obtener en pocos años de dura lucha.

Queremos que se inicie una verdadera cruzada para la redención del indio que está abandonado a su suerte únicamente. Pedimos que se preocupen los poderes públicos de nuestra situación, que implica la del país mismo, porque nuestra población es la más numerosa, si no la casi totalidad de la Nación.

Al mismo tiempo deben dictarse leyes que amparen al indio de la explotación inicua de que es objeto por parte de los propietarios latifundistas, que no ven sino el provecho propio sin que les importe el nuestro. Ojalá que nos concediera la audiencia que respetuosamente solicitamos, para exponer nuestros pensamientos y propósitos (Nina Qhispi, 1933: 4).

---

(6) Comunidades se refiere a lugares que tienen el sistema de haciendas, sujetos a un patrón.

En esta declaración, el planteamiento de Nina Qhispi no es mejorar o implorar que mejore la situación de los «pobres indios», son los propios indios quienes, conocedores de la lengua y la cultura del opresor, retan a sus legisladores a debatir de igual a igual sus problemas, con argumentos como la «explotación incaica» por parte de los latifundistas; esta es la base de la «renovación de Bolivia»: que las voces sean escuchadas y la necesidad de un debate en condiciones de igualdad, bajo el objetivo de mantener la identidad y el derecho a sus territorios como legítimos propietarios, enmarcados en los derechos territoriales ancestrales.

Es interesante hacer notar que los argumentos patrióticos aparentemente inofensivos le sirvieron a la Sociedad del Qullasuyu para plantear el reconocimiento público del proyecto «República de Indígenas». El planteamiento profundo de la necesidad de una educación para trabajar por la liberación de los pueblos estaba latente: la restitución de las tierras comunitarias<sup>(7)</sup> que se encontraban en manos del latifundismo<sup>(8)</sup> y la necesidad de una nueva revisita de tierras, porque la anterior era la sañuda usurpación de sus territorios en condiciones totalmente adversas, seguida de explotación y encarcelamiento a cualquier oposición.

Así, en 1933, Eduardo Nina Qhispi, frente a la exigencia reiterada de revisita de los territorios que se encuentran en manos de los latifundistas, es motivo suficiente para ser denominado como «el sublevador», y para deshacerse de él lo acusan de comunista, tal como lo denuncia en marzo de 1933:

Profundamente indignado por la sindicación de comunista que se ha permitido hacer el señor jefe de la Legión Cívica, haciéndose eco de la denuncia de un individuo descalificado llamado Nicolás Montes Ochoa de Oca, quien ha tenido la habilidad de sugestionarlo a aquel haciéndole creer hechos absolutamente falsos, inspirados en el ruín y mezquino sentimiento de venganza, por las fechorías cometidas en Jesús de Machaqa (Archivo de La Paz, Copiador de Correspondencia, 1933).

De lo que estamos seguros –nos dice Nina Qhispi– es que algunos señores que han amasado fortuna con las lágrimas y el sudor de los indígenas, hacen frecuente uso de las sindicaciones de comunista a todos los que reclaman dentro de las leyes vigentes, a las autoridades constituidas, de los mil atropellos que a diario cometen en los lugares alejados de la acción de las autoridades superiores (*La Razón*. La Paz, 14/03/1933: 7).

El historiador René Arze señala que Eduardo Nina Qhispi fue apresado y sentenciado a seis años de cárcel, «acusado de pretender suplantar al Gobierno del doctor Daniel Salamanca con su propia Presidencia, restableciendo la República del Qullasuyu» (Arce, 1987: 30). De igual forma, la Legión Cívica inicia una labor en contra de Eduardo Nina Qhispi, mencionando que «valiéndose de su condición de fundador de escuelas rurales, consiguió imponerse sobre la enorme raza indígena, tejiendo indudablemente una vasta organización subversiva. Este indígena y sus secuaces, contra

---

(7) La restitución de tierras y territorios se circunscribe a la defensa de sus tierras colectivas, que bajo el sistema de organización propia son tierras colectivas de producción y pastoreo.

(8) Propietarios de grandes extensiones de tierras, conseguidas bajo favores políticos y de explotación a indígenas.

quienes hemos realizado una activa investigación, se encuentran actualmente en el panóptico con pruebas suficientes» (Archivo de La Paz. Correspondencia de la Prefectura, 1934).

En la investigación realizada por Carlos Mamani (1992) se apunta que en el marco del movimiento cacical se venían realizando solicitudes de deslinde o de una nueva revisita desde 1919, para dejar al descubierto la ilegalidad del derecho propietario detentado por los patrones y la falta de papeles que a título de compra fraudulenta o simplemente por la fuerza habían tomado haciendas, por lo que el Estado no tuvo otro recurso que acudir a la estratagema de carencia de fondos por enésima vez, y así postergar la restitución territorial a sus legítimos dueños, que a diario enfrentaban los atropellos y la violencia de la clase dominante.

*«Yo quiero aprender a leer... carajo»*

(Condori, citado por Ticona, 1992: 43)

En la recopilación testimoniada de 1992 de Leandro Condori Chura y Esteban Ticona, este último muestra que antes no existían escuelas en las comunidades, solo existía la *marka*<sup>(9)</sup>, y esos *mocitos* pegaban mucho: «indio carajo», decían, y los golpeaban hasta quitarles sangre de la nariz; no se recibía, pues, a los niños de la estancia. «Carajo, éramos odiados; me pueden pegar, pero yo quiero aprender a leer, decía a mi padrino» (Condori, citado por Ticona, 1992: 44), que por ese entonces conocía al cura de la iglesia y su trabajo laborioso de pastoreo de los animales del sacerdote. Hizo que él le inscribiera en la escuela; solo así pudo entrar. Después de una permanencia en la escuela por un año, aprendió el abecedario y fue en la ciudad donde perfeccionó su aprendizaje.

Ya en la ciudad, por una cuestión de sobrevivencia, empezó a trabajar como panadero; posteriormente, su relación con el movimiento cacical, en su condición de escribano, hizo que perfeccionara su escritura, por cuanto era quien redactaba los documentos para la presentación ante las distintas instancias sobre los problemas y los abusos en la comunidad. Conoció muy de cerca el trabajo del movimiento cacical. Bajo el apelativo de «escribano» se ligó a la vida de lucha de los caciques, por la defensa y la protección de los derechos.

## **La Escuela Ayllu de Warisata**

Otra de las experiencias es la Escuela Profesional de Indígenas de Warisata, fundada el 2 de agosto de 1931, con la participación de autoridades de Gobierno y de la provincia de Umasuyu, en el departamento de La Paz. Durante ese tiempo, la educación del indio debía servir como soporte de los intereses de la clase dominante, constituida por mineros gamonales<sup>(10)</sup>. La Escuela Ayllu (sistema de organización social,

---

(9) *Marka*, sistema territorial de organización que agrupa a varios ayllus y estos conforman la *marka*, una instancia de nivel superior que el ayllu.

(10) Clase política que sustentaba su poder en la extracción minera, en el latifundio con grandes extensiones de tierra y gente ligada políticamente a los gobiernos de turno en el país.

económica y política de carácter ancestral) es así denominada por el intento de recuperar la experiencia de la institución incaica que fue liquidada por la invasión hispana, proceso de educación que impartía bajo un sistema de educación propia, basado en la revitalización de la identidad y el respeto a las formas de visión y cosmovisión de los pueblos.

Esta situación no fue demorada por el Corregidor de Achacachi, que en 1934 presentó serias quejas ante el Ministerio de Gobierno, mencionando que las políticas de educación respecto de la población indígena estaban siendo desvirtuadas y, obviamente, todo ello por el miedo a las sublevaciones indígenas, como producto de la explotación y apropiación indebida de sus tierras.

La fundación de la Escuela de Warisata es iniciada por Avelino Siñani, que a la luz del testimonio de una de sus hijas, Tomasa Siñani de Willca, relata que el esfuerzo de su padre, como educador aymara, «a pesar de contar con conocimientos formales limitados, logró impulsar y transformar la conciencia de sus hermanos campesinos, merced a su gran espíritu creador; fue la semilla que impulsó la educación de sus hermanos, por lo cual fue hostigado y perseguido sin descanso, y años más tarde encarcelado» (Siñani, 1992: 130).

La Escuela de Warisata se constituía sobre el Parlamento *Amawta*, reproduciendo así la ancestral organización de la *ulaka*: forma de organización tradicional vinculada al sistema del ayllu: en lo económico, bajo la perspectiva del ciclo ritual agrícola; en lo social, la estructura de la forma de organización basada en el *ayllu*<sup>(11)</sup>, *marka*<sup>(12)</sup> y *suyu*<sup>(13)</sup>; en lo político, formas de ejercicio y autoridad bajo el sistema de turno para el acceso a cargos; en lo espiritual, el rol de las deidades en la protección a la comunidad. Estos saberes, conocimientos y prácticas de vida son la base de la Escuela Ayllu de Warisata.

El encuentro entre Elizardo Pérez y Avelino Siñani permitió convertir a la Escuela de Warisata en una experiencia única de formación para la niñez y juventud indígena, ligada al movimiento indígena, por el cual Avelino Siñani posteriormente es tomado preso y encarcelado. Años más tarde cierra los ojos, extinguiéndose la obra maestra del funcionamiento de la escuela.

En la conferencia en la universidad dictada por Elizardo Pérez el 24 de septiembre de 1940, después de rememorar lo que fue el espíritu de la Escuela de Warisata, en su condición de fundador señala que la creación de la escuela no fue nada fácil, por cuanto la misma gente de la comunidad desconfiaba, frente a los grandes engaños sufridos.

Conocí a Santiago Poma, viejo comunario que apoyó en la construcción de la escuela; años más tarde fue procesado por las autoridades de Gobierno en Achacachi, encarcelado durante tres años. El expediente dice que al cabo de ese tiempo salió

---

(11) Sistema de organización que involucra a un número de familias que ocupan un espacio territorial.

(12) Organización territorial que agrupa varios ayllus.

(13) Espacio territorial que agrupa a varias markas.

libre, pero Poma me aseguró que fue porque el fiscal le concedió la libertad a cambio de la transferencia de su *sayaña*<sup>(14)</sup> (Pérez, 1992: 345).

Cuánto se tuvo que sufrir para tener las escuelas en el área rural, sujetos de vejámenes y encarcelamientos, libertades a cambio de la entrega de territorios; la existencia de los mestizos de pueblo viene de esta larga historia.

Durante el Gobierno de David Toro se emitió, el 19 de agosto de 1936, un decreto supremo que establecía la obligación de crear escuelas por parte de los propietarios de haciendas, empresas agrícolas, mineras e industriales (República de Bolivia, 1936: 1632). Este decreto fue uno de los muchos que se sumaron a este respecto y que simplemente no se cumplieron. Por eso fue calificado por Elizardo Pérez como «inoperante y perjudicial» (Pérez, 1962: 246).

La Constitución Política del Estado de 1938 planteaba el reconocimiento legal de las comunidades indígenas y la diversidad de situaciones que caracterizaba a las distintas regiones del país. Con respecto a la educación se señalaba:

Art. 167. El Estado fomentará la educación del campesinado, mediante núcleos escolares indígenas que tienen un carácter integral, abarcando los aspectos económicos, sociales y pedagógicos.

La muerte de Germán Busch Becerra, primer mandatario de la República en el período 1937-1939, y los gobiernos militares de Carlos Quintanilla Quiroga (1939-1940) y Enrique Peñaranda (1940-1943), echaron por tierra los avances en legislación social y reconocimiento que los movimientos indígenas habían adquirido. Así se inicia la visión de los partidos nacionalistas con la negación del derecho a la diversidad cultural y organizativa. Los conceptos básicos de esta nueva propuesta son el «campesino», con un contenido economicista. La investigación de Humberto Mamani (1992) muestra la educación india en la visión criolla de 1920-1943, las escuelas indígenas serán sometidas a un reordenamiento, en aras de la productividad y el máximo rendimiento en la economía campesina. El periódico *La Razón* lo expresaba de esta manera:

Es verdad que el indio ha sido relegado, olvidado en la ignorancia. Desde hace algunos años se comenzó con una educación elemental en las escuelas y el cuartel. La verdadera educación india debe limitarse a dar instrucción cívica, lectura y escritura, aritmética y manejo de máquinas, abonos y animales... (*La Razón*. La Paz, 4/07/1942: 2).

Bajo esta ideología, la política es incorporar al indio a la vida «civilizada», que acaba con sus tradiciones culturales propias, idioma, vestimenta, etcétera, convertido en un sujeto sin historia, sin identidad, cuyas luchas son interpretadas como meras reivindicaciones económicas, con el objetivo de que únicamente debe saber leer y escribir y que ha de ser preparado para la industria agrícola, «ser un campesino digno de su trabajo». Si bien las políticas de educación se tornan adversas para los pueblos, el movimiento cacial se inicia desde la clandestinidad y en silencio, recogiendo

---

(14) Espacio territorial de propiedad individual o familiar.

las experiencias de educación indígena con sus seguidores, alcaldes mayores, extendiéndose a los diferentes departamentos del país.

Este nuevo movimiento indígena, según la investigación de Ramón Conde Mamani (1992), se centra en la lucha por la educación indígena, con la creación de escuelas particulares en el seno mismo de los ayllus y comunidades. Hasta fines de la década de 1940, el movimiento de alcaldes mayores particulares se había esforzado en mantener las escuelas particulares con los aportes propios de los comunarios.

El trabajo de Conde Mamani está inspirado en la autobiografía del maestro Lucas Miranda Mamani, considerado un líder y padre porque gracias a él se impulsó la educación entre los uru-murato. Poco antes de su muerte, en 1990, el tesón de Conde llevó a la condecoración por parte del Ministerio de Educación, en una tardía muestra de reconocimiento a esta gran labor en favor de la niñez de la región andina.

Para Lucas Miranda, la educación recibida o impartida no significó adoptar una política oficial de integración a la sociedad boliviana, sino dotar a los suyos de instrumentos para defenderse contra la injusticia y la discriminación. La historia de Lucas Miranda, en palabras de Ramón Conde, «puede servir como ejemplo a otros maestros y estudiantes indios, para que no se vean arrastrados a la despersonalización cultural y de orgullo de pueblo, y que el acceder a una educación, incluso a la castellanización, no signifique la pérdida de su propia identidad y las orientaciones y sabiduría de su ayllu ancestral»<sup>(15)</sup> (Conde, 1992: 122).

Entre 1940 y 1941, las escuelas indígenas fueron destruidas, a pesar de la fundamentación de que el indio debía asumir su rol de agricultor y la falta de métodos apropiados para salvarlo de la contaminación comunista infiltrada a través de la enseñanza. Obviamente, era claro el objetivo de la red cacical del movimiento indígena: aprender a leer y escribir para la recuperación de sus tierras.

No sabemos leer ni conocemos la lengua en la que está escrita la legislación y, sin embargo, debemos sujetarnos a ella [...] solo queremos la instrucción de los niños aborígenes para que no sufran lo que nosotros sufrimos (Soria, 1992: 52).

Lo presentado anteriormente resume la larga experiencia del movimiento indígena por el derecho a la educación, en un objetivo claro de aprender a leer y escribir para la defensa y la recuperación de sus tierras y territorios.

En el proceso histórico de la lucha por la educación, entendida bajo la metodología del *qhip nayr uñstas sartañani* (emprenderemos el futuro mirando nuestro pasado), sabiduría aymara que implica el recurso de la memoria histórica hacia la interpretación del pasado y pensar en el futuro, haciendo uso de esta metodología andina, analizaremos la actual situación de la educación boliviana, para lo cual partiremos con una breve descripción de la Ley de Educación N° 070, de 20 de diciembre de 2010, construida en la educación de la vida y en la vida, para vivir bien, bajo el modelo de

---

(15) Sistema de organización propia de los pueblos indígenas.

la sociedad ayllu de Warisata, basada en principios éticos de una sociedad justa y equitativa.

En la actual situación de la educación en el país, bajo los fundamentos de la Escuela de Warisata de 1936, la normativa nacional toma en cuenta los avances logrados, como es consolidar una educación descolonizadora y despatriarcalizadora, basada en principios de los pueblos indígenas, para alcanzar con justicia social, productiva y soberana el buen vivir.

## **La Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez**

El marco filosófico y político de la educación boliviana se plantea como un derecho fundamental. En su capítulo I, la Ley de Avelino Siñani-Elizardo Pérez refiere:

[...] 5. La educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad.

6. La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo.

En cuanto a sus bases, fines y objetivos, la educación, según el capítulo II:

1. Es descolonizadora, liberadora, revolucionaria, antiimperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales; orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígenas, originarios y campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas en la construcción del Estado plurinacional y el vivir bien.

2. Es comunitaria, democrática, participativa y de consenso en la toma de decisiones sobre políticas educativas, reafirmando la unidad en la diversidad.

[...] 8. Es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. Desde el potenciamiento de los saberes, conocimientos e idiomas de las naciones y pueblos indígenas, originarios y campesinos, las comunidades interculturales y afrodescendientes promueven la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades para todas y todos a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas.

9. Es productiva y territorial, orientada a la producción intelectual y material, al trabajo creador y a la relación armónica de los sistemas de vida y las comunidades humanas en la Madre Tierra, fortaleciendo la gestión territorial de las naciones y pueblos indígenas, originarios y campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas.

Por cierto, las políticas dirigidas a la educación conllevan procesos de reivindicación de los pueblos; el tema de la descolonización se constituye en la matriz de la construcción o del establecimiento de relaciones en condiciones de igualdad y oportunidad para todos. El tema colonial es particularmente importante para una colectividad que busca afanosamente caminos propios por donde transitar, especialmente en una coyuntura en la que está cobrando carta de naturaleza la cuestión de los derechos de los pueblos indígenas y su derecho a una educación en el marco de su propio camino.

El tema colonial tiene un carácter histórico, según Gines de Sepúlveda (1987). Cuando se refiere a la superioridad cultural menciona que es una causa justa de guerra:

Someter con las armas es el único camino posible, aquellos que por su condición natural deben obedecer a otros y renuncian a su imperio [...] Lo perfecto debe imperar sobre lo imperfecto; por ello, será justo que tales gentes se sometan al imperio de príncipes y naciones más cultas y humanas para que, merced a sus virtudes y a la prudencia de sus leyes, se reduzcan a vida más humana y al culto de la virtud (Sepúlveda, 1987: 20).

La superioridad cultural no solo se refiere al dominio sobre los inferiores, sino también, mediante ella, a conducirlos hacia la virtud y la perfección.

En resumen, lo natural debe ser regido y gobernado por otros, como los hijos que necesitan estar sometidos a los padres y la mujer al marido. Por eso, el varón impera sobre la mujer, el hombre adulto sobre el niño, el padre sobre los hijos; es decir, los más poderosos y perfectos sobre los más débiles e imperfectos, bases para la implementación del proceso colonial.

Cuando se quiere analizar la existencia colectiva india antes y después de la creación de Bolivia, es notable la nube de emotividades a despejar; la simple mención del término «colonialismo boliviano» levanta enconadas susceptibilidades, no por irracionales menos agresivas. Como ya quedó reflejado al comienzo, aquí no se puede prescindir del marco socioeconómico y político en que ha vivido la colectividad aymara y el Estado boliviano (Barnadas, 1978: 27).

La pervivencia de la colonialidad impone un colonialismo de poder, expresado en una sola forma de democracia, una sola forma de participación y de continuidad de una estructura de gobierno fundada en una única manera de hacer ciencia, academia y un solo tipo de educación. Por lo tanto, las políticas educativas instauran modos de colonialidad de desprecio a los conocimientos y saberes que los pueblos tienen en su forma de educación.

Los fundamentos de lo colonial llevan a un planteamiento descolonizador de la educación en el país, orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígenas, originarios y campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas en la construcción de un Estado plurinacional y el vivir bien de los pueblos.

## **Experiencias de estudios superiores que incorporan un proceso descolonizador en la educación**

La Educación Superior de Formación Profesional es el espacio educativo de recuperación, generación, recreación de conocimientos y saberes expresados en el desarrollo de la ciencia, la tecnología, la investigación y la innovación, que respete las necesidades y demandas sociales, económicas, productivas y culturales de la sociedad y el Estado plurinacional. Por ello, la educación se enmarca, en el ámbito de sus objetivos,

en recuperar y desarrollar los saberes y conocimientos de las naciones y pueblos indígenas, originarios y campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas.

Es en este sentido que la creación del Vice Ministerio de Ciencia y Tecnología, ligado al Vice Ministerio de Educación Superior, de acuerdo a sus atribuciones, tiene como meta proponer políticas de implementación de programas de ciencia, tecnología e innovación en apoyo a la propiedad intelectual de saberes y conocimientos indígenas, en coordinación con las instancias correspondientes, como son universidades públicas y privadas e institutos de Educación Superior y entidades especiales.

A continuación se detallan algunas experiencias de programas en estudios superiores en el país, que muestran un acercamiento a las políticas públicas en Educación Superior<sup>(16)</sup>.

### *El Programa de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Mayor de San Andrés*

El programa fue creado bajo Resolución N° 129/2001, de 6 de junio de 2001, del Honorable Consejo Facultativo de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), con base en la carta de la Comisión Académica Universitaria (CAU) 387/01, de 24 de julio de 2001, con un plan curricular de tres años de duración, en la modalidad semipresencial. El programa posee un rango académico técnico superior, participan dieciocho de las veinte provincias del departamento de La Paz y ha tenido cierta continuidad hasta la fecha.

El objetivo del programa es la contribución a una relación complementaria entre la justicia comunitaria y el derecho positivo para la defensa de los derechos humanos e indígenas. Las acciones están dirigidas a formar representantes comunales (autoridades indígenas, líderes de base hombres y mujeres, dirigentes campesinos) como técnicos superiores en derecho comunitario, con capacidad de articular el derecho consuetudinario con el derecho positivo para resolver conflictos legales en las comunidades indígenas rurales en el marco de los derechos humanos y los derechos fundamentales.

También está dirigido a la producción y la participación de conocimientos, hacia la construcción de experiencias que, en la administración de justicia que realizan las autoridades involucradas en el cargo, establezcan una relación comparativa con el derecho positivo impartido en las universidades.

En el primer período participaron las siguientes organizaciones: Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, Federación Departamental de Trabajadoras Campesinas «Bartolina Sisa», Federación Departamental de Trabajadores Campesinos «Tupaj Katari», el Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu. Los temas a desarrollar son: derecho positivo, derechos humanos, cosmovisión

---

(16) Mallea, 2008; Saavedra, 2008; Delgado, 2008. En Daniel Mato (Coord.). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO.

andina, liderazgo comunal, derecho consuetudinario. El programa, como ya se indicó, es semipresencial, con un modelo pedagógico horizontal, participativo e interactivo. No tienen becas como estudiantes, lo único con lo que se benefician es con la rebaja de aranceles universitarios. En el programa existen mujeres indígenas y campesinas participando en su condición de estudiantes, cuyos resultados fueron concretizados en algunas personas en su calidad de asambleístas.

En el trabajo de Julio Mallea (2008) se refiere que el programa tiene una salida académica de técnico superior con la duración de tres años, con interacción en el área rural. Para el año 2007 contó con 78 estudiantes, 139 egresados, 14 docentes y 4 funcionarios de la planta administrativa. Los requisitos para el ingreso son: aval de la organización, vivir en el área rural y ser bachiller.

Durante los últimos años ha tenido un alcance nacional, por cuanto con la redacción de la Ley de Deslinde Jurisdiccional, aprobada el año 2010, muchas comunidades indígenas, campesinas y afrodescendientes, aunque con muchas dificultades en su aplicación, han pasado talleres y han aportado para la formulación de esta ley.

En este marco, las autoridades indígenas, originarias, campesinas y afrodescendientes debaten los alcances de esta ley en materia de justicia comunitaria, para su actual normativa nacional. Los resultados son considerados ajenos a los intereses y necesidades de los pueblos autóctonos, por cuanto restringen sus atribuciones y facultades en la administración y gestión de justicia indígena.

*Experiencias en desarrollo endógeno sostenible: un diálogo  
entre los saberes de los pueblos indígenas y el conocimiento  
científico moderno en el sistema universitario boliviano.  
El caso del centro universitario AGRUCO*

La Agroecología Universidad de Cochabamba (AGRUCO) es un centro de la Facultad de Ciencias Agrícolas, Pecuarias, Forestales y Veterinarias de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) en Cochabamba, Bolivia. Se encuentra en la octava fase de ejecución (julio 2006-2010) y tiene como principal finalidad «contribuir al desarrollo endógeno sostenible y a la reforma de la Educación Superior a partir de la agroecología y la revalorización de los saberes locales y la sabiduría de los pueblos indígenas originarios, considerando la vida espiritual, social y material».

Los objetivos estratégicos son:

- Aportar a la formación intra e intercultural en pregrado y posgrado, que incentive su sensibilidad social.
- Lograr una alta capacidad para innovar y revalorizar tecnologías y saberes que aporten al desarrollo endógeno sostenible en el marco de un enfoque holístico, transdisciplinar y participativo.

- Consolidar los programas integrales comunitarios para la autogestión y el desarrollo endógeno sostenible en comunidades de la agroecología y la revalorización del saber local y la sabiduría de los pueblos indígenas originarios a partir de la sistematización de experiencias y su difusión a nivel nacional e internacional.
- Apoyar e influir en los procesos de construcción de políticas locales, municipales, nacionales y regionales, de abajo a arriba, que coadyuven a la conservación de la diversidad biológica y cultural en Bolivia.

El programa de AGRUCO ha sido fortalecido con el diálogo permanente y directo de las organizaciones campesinas e indígenas, municipios rurales de la región Andina, organismos gubernamentales y no gubernamentales y las universidades del sistema estatal boliviano. El programa de estudio incorpora las estrategias de la vida y la visión de los pueblos indígenas originarios y el diálogo de saberes para una educación intracultural e intercultural, que aporte al desarrollo endógeno sostenible.

En el trabajo realizado por Delgado Burgoa, referido a las experiencias de desarrollo sostenible basado en los saberes de los pueblos indígenas y el conocimiento científico moderno, se señala:

Uno de los mayores logros de la experiencia ha sido la ejecución de un programa basado en los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas, en diálogo con el conocimiento científico occidental moderno (Delgado, 2008: 130).

El estudio sobre esta experiencia se encuentra publicado en el libro *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (Mato, Coord., 2008). El indicador que sobresale en el campo académico «es la formación de 350 profesionales y 2.200 alumnos que son parte de la Universidad Mayor de San Simón anualmente y cursan materias de agroecología y biodiversidad, gestión municipal y desarrollo endógeno».

El impacto de esta formación es que muchas personas se encuentran ligadas al poder local, regional y nacional, desde organizaciones campesinas y en cargos públicos en espacios de decisión. A nivel de las comunidades campesinas y municipios rurales, en los proyectos y programas de investigación y desarrollo incorporan conocimientos y saberes campesinos.

La experiencia AGRUCO se basa en el diálogo de saberes y el desarrollo a partir de las mismas comunidades, retroalimentada por los programas de formación académica. El rol de la investigación interactiva se enfoca al mejoramiento de la calidad de vida en la comunidad, como resultado de una interrelación entre la vida espiritual, social y material que determina los conocimientos y saberes de los campesinos.

El estudio publicado y las mismas recomendaciones de Delgado (2008) hacen reflexionar sobre la incorporación del tema de conocimientos y saberes tradicionales y ancestrales en relación a los derechos territoriales, precisamente de lucha que los pueblos indígenas actualmente vienen enfrentando.

## *Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco*

En octubre de 1994 se crea, mediante Decreto Supremo N° 23886, el Instituto Normal Superior Pluriétnico Tumichucua para los Pueblos Indígenas del Oriente, Chaco y Amazonía de Bolivia (INSPOC). Tiene como principal objetivo formar y capacitar docentes en educación intercultural bilingüe (EIB). Es un programa abierto y participativo que posibilita un encuentro de varias culturas del Oriente y Chaco boliviano, dando la oportunidad para que hombres y mujeres puedan acceder a procesos de formación educativa.

Es un espacio para la revalorización y desarrollo de las lenguas originarias del Oriente y Chaco como la mejor forma de fortalecer la identidad. Está dedicado a la formación de profesores bilingües para la atención de la población indígena, es una instancia de debate y reflexión sobre el avance de la educación intercultural bilingüe.

En su estatuto orgánico menciona:

Art. 1. La Ley N° 1565, de la Reforma Educativa, en el capítulo VI, del nivel técnico superior, establece que las escuelas normales se convierten en instituto normales superiores de formación docente; en este caso, la creación del Programa Guaraní de Formación Docente (PGFD) mediante el Decreto Supremo N° 23886, de 27 de octubre de 1994, y la Resolución Secretarial N° 643, de 31 de agosto de 1995, a partir del 31 de marzo de 1999, mediante Resolución Ministerial N° 102/99, pasa a denominarse Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco (INSPOC), estableciendo su domicilio legal en la ciudad de Camiri, del departamento de Santa Cruz.

Art. 2. El Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco responde, en principio, a las políticas educativas puestas en marcha por la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), integrándose posteriormente, a través de sus organizaciones, los pueblos Monkóxi-Bésiro (chiquitanos), Guarayu, Weenhayek y castellanohablantes.

Art. 3. El Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco es una institución pública de Educación Técnica Superior formadora de docentes interculturales y bilingües, sin fines de lucro, con capacidad y competencia legal, académica e investigativa, con personería jurídica RS N° 102/99, patrimonio del Estado boliviano, gestión académica, administrativa y económica regida por el Estado boliviano; de duración indefinida, cuya creación responde a la necesidad de transformar la formación docente para garantizar de manera sostenible la calidad y equidad de la educación tomando en cuenta la diversidad cultural y lingüística del Oriente y Chaco.

Art. 4. Para el Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco, la educación es el factor principal en el proceso de desarrollo que promueve una sociedad justa.

De acuerdo a la investigación de Tito Herrera, en su tesis de Maestría, titulada *Interculturalidad en el proceso de formación de la educación intercultural bilingüe en el Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco* (Herrera, 2009), sus aportes se enfocan a contribuir a la pedagogía intercultural para el fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes y la significación de los saberes y conocimientos milenarios a través de la creación de una cátedra indígena en la estructura curricular

del INSPOC, y con ello la participación de sabios indígenas (*Arakuaiya reta*) en el fortalecimiento de la intra e interculturalidad.

Entre los principios del Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco se destacan los siguientes:

- Unidad en la diversidad.
- Educación liberadora.
- Investigación como práctica transformadora.
- Respeto y potenciamiento de los valores culturales (*mboroparareko, mboroiu, mborerekua*).
- Justicia, equidad e igualdad de oportunidades.
- Interculturalidad vivencial.
- Respeto, tolerancia y aprecio al pluralismo.
- Solidaridad entre pueblos.
- Respeto a los derechos humanos.
- Práctica de la cultura de la democracia participativa.
- Institución sin fines políticos partidarios.
- Afirmación de las identidades culturales<sup>(17)</sup>.

Esta institución, con más de dieciséis años junto al pueblo Guaraní, ha logrado proyectar una imagen saludable en cuanto a la educación intercultural bilingüe. Actualmente se han incrementado materias con características pedagógicas desde los objetivos de la Ley de Avelino Siñani, como son materias curriculares para la vida, gestión del ambiente comunitario del aula y principios del sistema educativo plurinacional.

### *Unidad Especializada de Formación Continua (UNEFECO)*

En el marco de la educación científica, técnica, tecnológica y artística, basado en una educación descolonizadora, comunitaria, intracultural y plurilingüe, a partir del 18 de mayo de 2010 se ha iniciado la implementación de los Itinerarios Formativos para Maestros en todo el país, necesidad que responde a la formación de los profesores de manera sistemática y sostenida para mejorar la calidad educativa.

Tiene tres modalidades: un primer momento presencial de análisis de contenidos, otro segundo de práctica y un tercero de aplicación y práctica educativa en el aula. Se han realizado 820 cursos con la participación de 21.012 maestros y maestras (3.576 en Chuquisaca, 3.131 en Cochabamba, 1.508 en Tarija, 2.357 en La Paz, 1.671 en Oruro, 3.424 en Potosí, 2.818 en Santa Cruz, 1.662 en Beni y 865 en Pando).

---

(17) Principios, misión y visión del INSPOC, extraído del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual fue elaborado con participación plena de las instituciones educativas, sociales, políticas y originarias de la región (Gálvez, 2005: 8).

La mayor parte de los cursos ha sido realizada en las nueve capitales del departamento (691 grupos con 17.171 participantes) y se trabajó en trece provincias (129 grupos con 3.172 participantes).

Más de veinte mil maestros y maestras recibieron capacitación continua. El intercambio de experiencias, que fueron desarrolladas en las escuelas y en el aula, se convierte en un espacio de aprendizaje colectivo y de reflexión.

De acuerdo a la publicación mensual del Ministerio de Educación N° 6, año 1, agosto de 2010, se tiene previsto implementar una segunda fase de más duración para llegar a una mayor cantidad de maestros y maestras de las áreas urbana y rural, cuya oferta de cursos comprende tres ciclos: 1. Principios del Sistema Educativo Plurinacional; cursos: educación descolonizadora, educación comunitaria, educación intracultural, intercultural y plurilingüe, educación productiva, educación científica, técnica, tecnológica y artística. 2. Ofimática básica para maestros, cursos en manejo de computación y programas. 3. Mejoramiento de la gestión del ambiente comunitario del aula, cursos de gestión comunitaria en aula, planificación del ambiente comunitario.

### *Universidad Pública de El Alto (UPEA)*

Fue creada mediante Ley de la República 2115, de 5 de septiembre de 2000, producto de una gran movilización en la ciudad de El Alto. Es la primera universidad pública en dicha población y responde a las necesidades del desarrollo económico, social y humano. Antes era muy difícil el acceso a la Universidad Mayor de San Andrés, ubicada en La Paz; el traslado para los estudiantes desde El Alto era dificultoso, tomando en cuenta que el servicio de transporte entre la capital y El Alto no era regular. A esto hay que añadir el racismo y la discriminación.

Las carreras de estudio son: Arquitectura, Ingeniería Civil, Ingeniería de Sistemas e Ingeniería Electrónica, Administración de Empresas, Economía, Turismo y Hotelería. También están las carreras de Enfermería, Ingeniería, Medio Ambiente, Veterinaria, Medicina, Odontología, Ciencias de la Educación, Derecho y Lingüística. Actualmente cuenta con más de 7.400 alumnos de ambos sexos.

La Universidad Pública de El Alto acoge en sus aulas a una mayoría de población aymara, entre hombres y mujeres. El rol político protagonizado por la población alteña durante las últimas décadas ha hecho de El Alto una *ciudad heroica*. «El Alto de pie, nunca de rodillas»<sup>(18)</sup> es una de las frases que durante las movilizaciones se escucha; es la ciudad que más alto costo de muertes ha pagado en las movilizaciones del año 2003, y por ello ha sido reconocida como la ciudad patrimonio de la cultura aymara.

Por la situación de pobreza y el liderazgo político a nivel del país, tienen becas de estudio de diferentes embajadas, a pesar de que son los varones quienes gozan de la oportunidad de salir del país, y no así las mujeres indígenas, dado el carácter patriarcal que impera en las relaciones de construcción de género.

---

(18) Frase acuñada en las jornadas de Octubre Negro del año 2003.

Los planes de estudio de la Universidad Pública de El Alto incluyen idiomas nativos. La carrera de Lingüística e Idiomas cuenta a la fecha con 800 estudiantes; el plan de estudio se centra en la investigación lingüística e idiomas, formación en educación intracultural, intercultural y plurilingüe, y tiene semejanza con la Universidad Mayor de San Andrés en la carrera de Idiomas, que es la enseñanza de idiomas nativos; aún no incluyen formación e investigación en conocimientos y saberes indígenas.

### *Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes)*

El programa se constituye en experiencia destinada a apoyar la consolidación de la EIB en los Andes, principalmente a través de la formación de los recursos humanos. Es organizada entre las instituciones y entidades de Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y Perú, localizada en la ciudad de Cochabamba. En virtud de un convenio federal de Alemania, son socios en esta iniciativa: por Alemania, la Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), y por Bolivia, la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba (UMSS).

Se desarrollan actividades conjuntas con la Internationale Weiterbildung und Entwicklung GmbH (INWENT), el UNICEF, la UNESCO, el Convenio Andrés Bello, la Cooperación Belga, la Fundación Ford, el Instituto Internacional de Educación de la UNESCO en Hamburgo y el Fondo Indígena. Anteriormente se llevaron a cabo acciones conjuntas con el Instituto de Cooperación Iberoamericana (ICI), a través de su centro de formación en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Dentro de sus objetivos se encuentra construir propuestas de transformación pedagógica de las escuelas establecidas en regiones de población indígena, así como formar docentes indígenas bilingües, desde la perspectiva de una educación alternativa. En este programa participaron mujeres y hombres indígenas de diferentes países de América Latina, con el apoyo económico de diversas instancias que les permiten consolidar su proceso de formación superior y provienen de diferentes áreas docentes.

La larga experiencia de trabajo en formación superior indígena que caracteriza a PROEIB Andes, como se señala en el estudio de Limachi (Pérez, 2008), en el artículo titulado «La experiencia del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos», describe de manera concreta los logros alcanzados por el programa a lo largo de sus trece años de vida. PROEIB Andes, desde su creación, ha formado promociones en cursos de Maestría (un total de 132 egresados y 108 titulados) hasta el año 2008, en los que participan estudiantes que son de origen indígena.

En esta exitosa experiencia están asociadas diecinueve universidades de América Latina: en Colombia, la Universidad del Cauca, de Popayán; en Chile, la Universidad de La Frontera, de Temuco; en Ecuador, la Universidad Politécnica Salesiana; en Perú, la Universidad Nacional de San Marcos, de Lima; en Argentina, con el Programa

Nacional de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación, y otras que han conseguido impulsar e implementar una experiencia en estudios superiores, de acceso fundamentalmente para indígenas, con becas de apoyo, que han logrado consolidar una carrera profesional.

### *Universidad Indígena Intercultural*

La Universidad Indígena Intercultural se encuentra bajo la coordinación del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (Fondo Indígena) y el Gobierno de la República de Alemania y otros aportes, cuyo fin es contribuir a la formación profesional de mujeres y hombres indígenas a través de programas de Educación Superior de posgrado.

En el Programa Universidad Indígena Intercultural participan universidades latinoamericanas de nueve países (Bolivia, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua y Perú), las cuales, junto a la Universidad Mayor de San Simón, han suscrito acuerdos de cooperación con el Fondo Indígena. En lo que respecta a la EIB, se ha constituido una subred, liderada por la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, que se encarga del desarrollo de cursos en dicho campo.

Es un programa que permite la formación y capacitación de las mujeres indígenas y cuenta con cupos de becas de estudio que cubren el costo del curso (aranceles universitarios, traslados y estadía en etapas presenciales), así como los costos de titulación.

Actualmente, la Universidad Indígena Intercultural también cuenta con un Diplomado para la Formación y Liderazgo de las Mujeres Indígenas de América Latina y el Caribe, que en coordinación con el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) de México, se está llevando a cabo el segundo ciclo de este diplomado 2011-2012. El Programa de Educación Superior cuenta con clases presenciales y virtuales.

El programa se enfoca en los derechos humanos y los derechos de los pueblos indígenas, principalmente el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Declaración de Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas, con énfasis en los temas de tierra, territorio, identidad, consulta y consentimiento previo libre e informado, y procesos de autonomía indígena en Bolivia, Nicaragua, Guatemala y Ecuador. Se cuenta con módulos dirigidos al tema de participación de la mujer indígena y procesos de empoderamiento basados en la identidad, liderazgo y formación política de las mujeres indígenas, campesinas y afrodescendientes. También están los temas de feminismo y la visión de las mujeres indígenas, debates de reflexión y aporte a los procesos de liderazgo femenino.

Se tiene un promedio de participación de treinta a treinta y cinco mujeres por gestión de diferentes países de América Latina y el Caribe, las que son avaladas por sus organizaciones de base y acceden a las becas bajo el compromiso de continuidad permanente a lo largo del diplomado.

## *Universidad Indígena Intercultural Kawsay*

El estudio realizado por Leonel Cerruto (2009)<sup>(19)</sup> muestra la experiencia de estudios en Educación Superior de la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK), con el fin de fortalecer la organización territorial comunitaria de las naciones originarias y alcanzar el gobierno propio, teniendo como principal elemento la educación. Otro de los objetivos es desarrollar los instrumentos y capacidades prácticas comunitarias para ejercer el autogobierno, bajo el modelo del ayllu, entendido como sistema de organización propia de los pueblos andinos en Bolivia.

En Bolivia, la universidad tiene vigencia desde 1998, su plan de estudios fue realizado con la participación de las organizaciones indígenas de los departamentos de Oruro y Cochabamba, teniendo como resultado que los temas de formación deben estar relacionados con lo productivo y la cosmovisión indígena: gobierno indígena, derechos de los pueblos indígenas, biodiversidad, ecoproducción, ritualidad y otros.

El propósito fundamental de la universidad es el fortalecimiento de las organizaciones indígenas y campesinas, en el marco de los ejercicios de sus derechos de autogobierno, con énfasis en lo productivo. Es todavía un aprendizaje desde lo local, con amplia experiencia de hombres y mujeres de las comunidades; desde su inicio tiene el apoyo económico de la Universidad Linköping de Suecia, traducido en un convenio de trabajo.

Las carreras de formación que desarrolla la UNIK están referidas a las áreas de derechos indígenas y gobiernos comunitarios, pedagogía intercultural, turismo comunitario, ecoproducción comunitaria, control social comunitario y medicina originaria (Saavedra, 2008: 121).

Dentro de sus desafíos académicos está el de enseñar en idiomas indígenas locales, por cuanto los estudiantes son de diversos lugares y de diferentes lenguas. Respecto a la participación de las mujeres indígenas, puede notarse que todavía resulta dificultoso, más aún si no tienen el apoyo para la realización de los cursos, tomando en cuenta que la mujer en el área rural está dedicada al trabajo productivo y a la crianza de animales, que por el pastoreo de los mismos debe viajar largas horas y permanecer junto a ellos, y regresa a su domicilio al atardecer; estos exhaustivos horarios deben ser considerados para la capacitación de las mujeres indígenas en el área rural.

La experiencia de la Universidad Kawsay es hasta el momento una de las más cercanas de trabajo con las comunidades, por tratarse de un nivel de trabajo muy local con las autoridades indígenas de las comunidades y ayllus (sistema organizacional propio de los pueblos indígenas de la parte andina de Bolivia) de los cuatro suyus (nivel de organización superior al ayllu y la marka) en los departamentos de Oruro, Jacha Karangas, Urus, Soras y Jatun Killakas-Azanaques.

---

(19) Artículo titulado «La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK)». En Daniel Mato (Coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), págs.: 123-154.

La participación en el curso, en una primera instancia, fue de setenta asistentes, entre hombres y mujeres; posteriormente, a los cursos sobre derechos, educación, conocimientos y saberes indígenas y campesinos llegaron entre treinta y cuarenta personas de promedio. Los cursos generalmente tienen una duración de un año. Actualmente son de nivel técnico medio, superior y licenciatura; más adelante se piensa implementar a diplomado y posgrado.

Pedagógicamente, se parte del principio de un aprendizaje colectivo, en el que la base del conocimiento son los saberes ancestrales, mediados por la experiencia social y cultural; a esto se debe el sistema semipresencial, aula y trabajo e investigación de campo. Entre los docentes hay académicos y *Amawtas* sabios indígenas; si bien estos últimos no están en el sistema académico formal, son parte de la sabiduría ancestral vital para el sistema educativo indígena, por ello se tienen Consejos de *Amawtas* y Académico (Cerruto, 2009: 128).

## **Universidades Indígenas Comunitarias Interculturales de Bolivia**

Las tres Universidades Indígenas Comunitarias Interculturales de Bolivia (UNIBOL) –Tupak Katari, Casimiro Huanca y Apiaguaiki Tumpa–, creadas el 2 de agosto de 2008 por el Decreto Supremo 29664, desde el momento de su creación trabajan un anteproyecto de ley que será presentado a la Asamblea Legislativa Plurinacional para garantizar su estabilidad.

Junto a las organizaciones sociales estamos trabajando la articulación de una ley para la estabilidad y protección de las universidades, así los estudiantes tendrán la garantía de terminar sus estudios. (Entrevista realizada por María Eugenia Choque al Rector de la Universidad Indígena Aymara Tupak Katari. La Paz, 10 de mayo de 2011).

Los indígenas tienen la preocupación de que a partir de un nuevo Gobierno en el país, el decreto que las ampara sea anulado.

En la misma entrevista, el Rector manifiesta lo siguiente:

Las UNIBOL tienen como formación final la Maestría, con niveles intermedios de titulación a nivel técnico superior y nivel licenciatura, donde cuentan con cuatro carreras. En la Universidad Tupak Katari tenemos las carreras de Agronomía, Veterinaria y Zootecnia, Industria de Alimentos e Industria Textil. Contamos con más de 640 estudiantes que vienen certificados por sus organizaciones de La Paz, Oruro, Potosí, Cochabamba y el Beni.

El máximo responsable de la universidad explicó que la educación se diferencia de otras porque planifican institucional y académicamente la formación de los estudiantes junto a las organizaciones indígenas, las que son parte del Consejo Educativo.

Le dice a María Eugenia Choque:

El plan académico es una conjunción de dos cosmovisiones: todo lo que viene desde Europa –es decir, lo que conocemos como ciencia–, y también captar los conocimientos y tecnología de los pueblos indígenas.

Las políticas de creación de las universidades indígenas tienen el fundamento de la lucha de los pueblos originarios para el establecimiento de una educación indígena anticolonial en sus diferentes niveles, bajo los principios filosóficos, productivos y organizacionales de los movimientos y pueblos indígenas. Uno de sus fundamentos es la pervivencia de la ideología colonial que ha significado la negación de los indígenas, tanto en su identidad como en su acceso a una ciudadanía plena. Aquí, el concepto de ciudadanía conlleva profundos elementos de reflexión, tomando en cuenta que la historia demuestra que el reconocimiento de la ciudadanía para los pueblos indígenas ha sido en el marco de la negación de su identidad.

Con la creación de las universidades indígenas se busca visibilizar los conocimientos y saberes de estos pueblos; no existe un desarrollo de la pedagogía con base indígena. La revolución democrática y cultural emprendida por el actual Gobierno reivindica las demandas de justicia y equidad de los pueblos indígenas de crear universidades para este importante segmento de la población, como un pilar fundamental de la política de la descolonización y fortalecimiento de la identidad cultural; sin embargo, falta aún concretizar en el currículo de formación el tema de los saberes ancestrales.

Las políticas de creación de las universidades se sustentan en la ratificación del Convenio 169, la Ley N° 3760, de 7 de noviembre de 2007, que eleva a rango de ley de la República los cuarenta y seis artículos de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, que reconocen que dichos pueblos tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que imparten educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.

La creación de las tres universidades bajo decreto supremo tiene por objeto que las Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales Productivas se enmarquen en los fundamentos filosóficos, políticos y educativos de los pueblos indígenas. Sus fundamentos son: descolonización, intracultural e intercultural, que son las bases de una nueva forma de educación inspirada en la experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata.

La descolonización conlleva profundos cuestionamientos a la forma monocultural de la ciencia y el conocimiento, constituyéndose en un rol de interpelación hacia las formas y políticas dirigidas a los pueblos. Los fundamentos filosóficos y políticos tienen un carácter para fortalecer la cultura a través del idioma nativo, conocimiento permanente, educación libre y liberadora, vinculación con el mundo, respeto a la diversidad y otros dirigidos hacia una excelencia académica.

La finalidad de las universidades, de acuerdo al artículo 5 del Decreto N° 29664, se refiere:

- a) Transformar el carácter colonial del Estado y de la Educación Superior con formación de recursos humanos con sentido comunitario, productivo e identidad cultural.
- b) Articular la Educación Superior con las necesidades regionales de desarrollo y participación de las comunidades organizadas en la región.

Las áreas de estudio en la Universidad Indígena Aymara son: Agronomía, Industria de Alimentos, Industria Textil, Veterinaria y Zootecnia. En la Universidad Quechua, las carreras son: Agronomía Tropical, Industria de Alimentos, Forestal y Piscicultura. En la Universidad Guaraní y de Pueblos Indígenas de Tierras Bajas son: Hidrocarburos, Forestal, Piscicultura, Veterinaria y Zootecnia.

De acuerdo al artículo 8 del Decreto N° 29664, las UNIBOL trabajarán bajo un sistema modular y tendrán como formación terminal la Maestría con niveles intermedios de titulación, los niveles de formación son: nivel técnico superior, nivel licenciatura y nivel de maestrías.

En el artículo 9 establece que el marco institucional son: Junta Comunitaria, Junta Universitaria, Rector y directores de carrera. La Junta Comunitaria está conformada por el Rector y directores de carrera, un representante de los docentes por carrera, otros del Ministerio de Educación, uno por parte de los estudiantes, representantes de las autoridades sindicales y originarias de cada región y otro de las instituciones productivas presentes en la región.

Los requisitos para su ingreso es contar con el título de bachiller y conocer satisfactoriamente el idioma nativo que caracteriza a cada una de ellas; también requieren un aval de su organización indígena, para su postulación. En cuanto a fuentes de financiamiento, exclusivamente tienen recursos provenientes del Fondo de Desarrollo de Pueblos Indígenas y Originarios y comunidades campesinas, recursos específicos y otros de financiamiento externo.

## **Experiencias educativas en el establecimiento de las universidades indígenas**

La creación de las universidades indígenas responde a la naturaleza de educación diferente, de relación con la naturaleza productiva, comunitaria e intercultural. Un mayor porcentaje en las tres universidades indígenas son estudiantes de diferentes pueblos; esto resulta complejo por la diversidad cultural que existe en el país, a pesar de que uno de los postulados es la educación en sus propios idiomas.

No siempre se puede cumplir con esto debido a la diversidad que existe de pueblos lingüísticos. (Entrevista de María Eugenia Choque a la Rectora de la Universidad Guaraní y de Pueblos Indígenas de Tierras Bajas. La Paz, 10 de mayo de 2011).

Existe la atención a todos los pueblos indígenas a nivel nacional. Una de las dificultades es el menor porcentaje de mujeres en la formación profesional; continúa existiendo una predominancia de los varones en relación a las mujeres, y a pesar de

que hay interés por parte de la universidad en la participación de las mujeres, las condiciones y oportunidades para las ellas continúan siendo restringidas.

Los pueblos afrobolivianos tienen un porcentaje reducido de participación en las universidades; todavía la población afro no es visible en el documento del decreto de creación de las tres universidades, de fecha 2 de agosto de 2008.

### *Limitaciones y obstáculos para la profesionalización de las mujeres indígenas*

Las reformas neoliberales en Bolivia, siguiendo el discurso liberal de la igualdad de género, la igualdad de oportunidades y la equidad en la participación en espacios de decisión, continúan siendo de exclusividad y privilegio de los varones; el desmontaje del colonialismo conlleva a analizar que las relaciones de género son de opresión, en las que la participación de la mujer en los niveles de profesionalización es mínima; por lo tanto, el Estado continúa siendo un Estado colonial y patriarcal.

Los principales fundamentos políticos y filosóficos se enmarcan en una educación descolonizadora, productiva y plurilingüe; de acuerdo a la entrevista con la Rectora de la Universidad Guaraní y de Pueblos Indígenas de Tierras Bajas, las políticas regionales se enmarcan con arreglo a la región. Al respecto, la Rectora indica:

Por ejemplo, la cuestión de la tierra y el territorio se constituye en una demanda de los pueblos. Bajo ese eje, el diseño curricular trata de trabajar los temas de medio ambiente, sociología, historia y economía, que son materias transversales y que están en todas las carreras.

El tema de la economía lleva a la soberanía alimentaria, lo que cuesta mucho lograr. Si bien a nivel de discurso político nacional se plantea que la educación debe ser descolonizadora, falta aún comprender qué estamos entendiendo por tal concepto, porque los formadores que tenemos han sido instruidos en un marco de una educación externa a los pueblos; entonces, la aplicación en su real dimensión de una educación descolonizadora está todavía lejos.

### *Obstáculos y desafíos en las universidades indígenas*

Uno de los fundamentos de la constitución de las universidades indígenas son los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas, el desafío es cómo se incorporan estos saberes; ello invita a una permanente forma de evaluación comunitaria, en la que a través de la Junta Académica, conformada por organizaciones como la Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB), Confederación Única de Mujeres Campesinas de Bolivia «Bartolina Sisa» (CSUTCB BS), Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu (CONAMAQ), Confederación Sindical de Trabajadores Campesinos de Bolivia «Tupak Katari» (CSUTCB TK), Confederación de los Pueblos Interculturales, son parte de la Junta Comunitaria y acompañan los avances de la universidad. Esta experiencia se constituye como única en el país, porque existe el control, la fiscalización y la evaluación permanente de las organizaciones indígenas y campesinas nacionales.

Una de las dificultades en las tres universidades es la infraestructura para su funcionamiento. A pesar de ser descolonizadora, se deben tener los reglamentos para su funcionamiento, lo cual aún se encuentra en redacción, en coordinación y participación de las organizaciones indígenas y campesinas. Actualmente, la Universidad Indígena Aymara «Tupak Katari» enfrenta problemas de infraestructura, por lo cual las autoridades locales se encuentran movilizadas y en marcha de protesta hacia la ciudad de La Paz.

Otra de las dificultades es cómo establecer en la práctica esa acción descolonizadora y de aporte desde el campo académico a cambios estructurales; no solo deber ser indígena porque están los indígenas, sino cómo desarrollar producción filosófica de conocimientos y saberes indígenas, lo cual se constituye en un reto para la universidad. Los conocimientos y saberes indígenas deben tener el mismo rango de tratamiento que los otros conocimientos; entonces, ¿cómo se encaran métodos de enseñanza basados en la descolonización?

La constitución de las tres universidades indígenas es diferente en relación a las otras universidades por dos razones: la primera, porque incluye una activa participación de las organizaciones indígenas y campesinas, y la segunda, porque lleva como reto desarrollar conocimientos y saberes indígenas a través de procesos de investigación. Según la Rectora de la Universidad Guaraní y de Pueblos Indígenas de Tierras Bajas, «eso marca la diferencia, nuestros estudiantes tienen que salir tan petroleros como, asimismo, tan indígenas».

Dadas las penurias financieras que enfrenta la Universidad Guaraní y de Pueblos Indígenas de Tierras Bajas, admite la inscripción de alumnos cada año, y no cada seis meses, como señala la norma; esto por cuestiones económicas de funcionamiento de la universidad.

### *Las universidades indígenas consolidan la identidad autóctona*

El Rector de la Universidad Indígena Aymara señala:

Esta universidad consolida la identidad de los pueblos indígenas, porque es una universidad donde el método de enseñanza es sobre la base de la educación horizontal, de aprendizaje colectivo en los conocimientos y saberes indígenas, se imparte en un idioma indígena, en este caso el aymara, el castellano como segunda lengua y el inglés como parte de la formación universitaria. (Entrevista de María Eugenia Choque al Rector de la Universidad Indígena Aymara. Omasuyu-La Paz, 8 de junio de 2011).

Dicha universidad enfrenta la dificultad de infraestructura, como producto de una realidad concreta que viven los pueblos, que no es únicamente el minufundio, sino el *surcufundio*<sup>(20)</sup>; producto de ello surge la constante migración a las ciudades.

Actualmente, las tres universidades cuentan con apoyo financiero para los alumnos, además de atención en la alimentación y una manutención completa, que

---

(20) Medida muy pequeña de tierra que únicamente sirve para el sembradío.

permite a los estudiantes tener una dedicación exclusiva para su formación en tiempo y comodidad.

### *Instituto de Investigaciones Culturales*

Es la instancia encargada de incentivar la investigación y existe en las tres universidades. El tema de la lengua es una de las prioridades de trabajo para que el idioma indígena tenga el mismo tratamiento que el español y el inglés; los estudiantes deben tener acceso al conocimiento de las lenguas.

Existe la incorporación de los sabios indígenas. Desde el inicio del diseño curricular hay un acompañamiento permanente, tanto a los docentes como a los estudiantes; para la planificación de la malla curricular, el sabio indígena trabaja en temas transversales y el conocimiento indígena se constituye en el eje transversal en todas las materias.

El enfoque de que la universidad debe ser productiva e intercultural está dirigido a recoger también los principios de reciprocidad, complementariedad o los sistemas de trabajo comunitario. Un docente, en su plan de trabajo, considera un porcentaje de clases a la vida productiva y otro a la teórica.

Por el breve tiempo de funcionamiento, aún es difícil decir cuánto se ha avanzado, y la creación de nuevas carreras dependerá de las demandas de las organizaciones.

No se trata solo crear carreras, sino ver cuáles de ellas van a responder al desarrollo de la región; debe existir vocación productiva y también profesional, depende de las demandas de las organizaciones. (Entrevista de María Eugenia Choque a la Rectora de la Universidad Guaraní y de Pueblos Indígenas de Tierras Bajas. Santa Cruz, 30 de mayo de 2011).

Un reto es la desconcentración en otras regiones, de acuerdo a las materias y carreras; esto depende del grado de sostenibilidad económica propia de las universidades, que tiene que ver con búsqueda de fondos. Otro de los retos es formar recursos humanos con calidad y capacidad profesional.

## **Recomendaciones**

A lo largo del trabajo se señala que el tema de educación se constituye en un derecho permanente de lucha en la demanda histórica de los pueblos indígenas. La necesidad de aprender a leer y escribir para la defensa de sus territorios, su relación con los protectores de indios durante la Colonia, los juristas durante la República, les ha llevado a la experiencia de pérdida de juicios en tierras y territorios; entonces, el reto era aprender la lectoescritura como única forma de proteger y conservar sus tierras.

La creación de las escuelas indigenistas, con maestros propios de las comunidades, se constituía en amenaza para los hacendados, quienes emprendían una serie de

juicios contra los que consideraban «subtores de indios», por lo que muchos maestros indios acabaron en la cárcel.

La experiencia de la Escuela Ayllu conlleva las características de formación bajo el modelo del ayllu, que permitió soñar la educación indígena muy cercana a la vida política, económica y social de los propios pueblos indígenas. El enfoque de la educación ha llevado a que esta experiencia sea truncada, por considerarla peligrosa para los intereses del Estado y la clase dominante en el país.

La creación de las universidades indígenas nace con esta ilusión, de un tipo de educación cercana a la visión y cosmovisión de los pueblos; sin embargo, aún falta recorrer y recoger los principios de la experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata, una educación propia, con fuerte mirada interna hacia la reconstitución de saberes, en su condición de conocimientos ancestrales y a la vez innovadores e integrales para la vida de los pueblos.

El proceso de Educación Superior para los pueblos indígenas abre muchas expectativas, porque la educación formal superior continúa desarrollándose bajo la filosofía tradicional de enseñanza; por ello, la expectativa de las universidades indígenas, enmarcadas en procesos de descolonización de la ciencia y la recuperación de los saberes y conocimientos indígenas, debe ser un reto prometedor para la construcción de buen vivir de los pueblos autóctonos.

A nivel nacional, en las universidades existe un avance en el tema de derechos de los pueblos indígenas, cuestiones que son incorporadas en el currículo de formación superior. Es atribución del Vice Ministerio de Ciencia y Tecnología el contribuir a la implementación de proyectos y programas de investigación científica, tecnológica y de innovación, formulados por los diferentes sectores en los ámbitos regional y nacional, en concurrencia con las entidades territoriales autónomas y descentralizadas, lo que permite a las universidades incorporar temáticas indígenas en sus planes de estudio.

Aún no se cumple con la inclusión del idioma nativo en los planes de formación; los profesores continúan manteniendo el idioma español como primera lengua en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se ha avanzado en la normativa nacional, departamental, municipal y en los procesos de autonomías indígenas; sin embargo, en la práctica continúan respondiendo a viejos moldes coloniales. Falta el cumplimiento efectivo de la Constitución Política del Estado, basado en el ejercicio de los derechos colectivos de los pueblos indígenas, campesinos y afrodescendientes.

Las becas en estudios superiores para indígenas, campesinos y afrodescendientes son reducidas. A nivel de universidades públicas, son pocas las que cuentan con este tipo de apoyo. En el año 2011, el Ministerio de Educación, en convenio con universidades privadas, entregó trescientas becas para estudiantes indígenas, campesinos, interculturales y afrodescendientes; cada organización del Pacto de Unidad

tiene cincuenta becas. Las tres universidades indígenas cuentan con el apoyo de becas para los y las estudiantes.

Una situación de preocupación continúa siendo la reducida participación de las mujeres en procesos de formación superior. A la fecha son pocas las que han alcanzado estudios de licenciatura, posgrado y doctorado. Y qué decir en el caso de mujeres afrodescendientes.

## Referencias Bibliográficas

- Arce, René (1987). *Guerra y conflictos sociales: El caso rural boliviano durante la campaña del Chaco*. La Paz: Edición Centro de Estudios de la Realidad Económica y Social.
- Barnadas, Josep (1978). *Apuntes para una historia aymara*. La Paz: Centro de Investigación y Promoción Campesina (CIPCA).
- Cerruto, Leonel (2009). «La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK). En Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 123-153. Disponible en: [http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es](http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es)
- Choque, Roberto (1992). «Escuela indígenas: La Paz, 1905-1938». En *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?* La Paz: Aruwiwiri, págs.: 19-40.
- Conde, Ramón (1992). «Lucas Miranda Mamani. Maestro indio uru-murato». En *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?* La Paz: Aruwiwiri, págs.: 109-122.
- Delgado Burgoa, Freddy (2008). «Experiencias en desarrollo endógeno sostenible: un diálogo entre los saberes de los pueblos originarios y el conocimiento científico moderno en el sistema universitario boliviano. El caso del centro universitario AGRUCO». En Daniel Mato (coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 125-136.
- Finot, Enrique (1917). *Historia de la pedagogía boliviana*. La Paz.
- INE (2006). *Bolivia. Características sociodemográficas de la población indígena*. La Paz: Editorial Virgen de Copacabana.
- Limachi Pérez, Vicente (2008). «La experiencia del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos (PROEIB Andes), sede Universidad Mayor de San Simón, Bolivia». En Daniel Mato (coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 439-448.
- Mallea Rada, Julio A. (2008). «El Programa de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Mayor de San Andrés». En Daniel Mato (coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 107-114.

- Mamani Chapchiri, Humberto (1992). «La educación india en la visión de la sociedad criolla: 1920-1943». En *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?* La Paz: Aruwiwiri, págs.: 79-98.
- Mamani, Carlos (1991). *Taraq: 1866-1935*. La Paz: Aruwiwiri.
- Molina, Ramiro y Xavier Albó (2006). *Gama étnica y lingüística de la población boliviana*. La Paz: Editorial PNUD.
- Nina Qhispi, Eduardo (1933). *Solicitudes de Eduardo Nina Qhispi para la orientación técnica de la educación indígena en Bolivia*. La Paz.
- Pérez, Elizardo (1962). *Warisata: la Escuela Ayllu*. La Paz: Editorial Hisbol.
- Reyerros, Rafael (1937). *Caquiaviri: escuelas para los indígenas bolivianos*. La Paz: Editorial Universo.
- \_\_\_\_\_ (1952). *Historia de la educación en Bolivia. De la independencia a la revolución federal*. La Paz: Editorial Universo.
- Saavedra, José Luis (2008). «Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay». En Daniel Mato (coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 115-124.
- Sepúlveda, Juan Ginés ([1550]1987). *Tratado sobre las justas causas de la guerra contra los indios*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Siñani de Willca, Tomasa (1992). «Breve biografía del fundador de la Escuela Ayllu: un testimonio escrito sobre Avelino Siñani». En *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?* La Paz: Aruwiwiri, págs.: 125-134.
- Soria, Vitaliano (1992). «Los caciques-apoderados y las luchas por la escuela (1900-1952)». En *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?* La Paz: Aruwiwiri, págs.: 41-78.
- Suárez, Cristóbal (1970). *Desarrollo de la educación en Bolivia*. La Paz: Editorial Don Bosco.
- \_\_\_\_\_ (1986). *Desarrollo de la educación en Bolivia*. La Paz: Editorial Universo.
- Suárez, Faustino (s.f.). *Historia de la educación boliviana*. La Paz, s.p.i., 1963.
- Ticona, Esteban (1992). *El escribano de los caciques apoderados*. La Paz: Editorial Hisbol y Thoa.
- Tito Herrera, Abraham (2009). *La interculturalidad en el proceso de formación docente de EIB en el INSPOC*. Tesis de Maestría. Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia.
- Torrico, Benjamín (1947). *La pedagogía en Bolivia*. La Paz: Editorial Don Bosco.

## **Fuentes Archivo Histórico de La Paz**

ALP-EP. Archivo de La Paz, expediente de la Prefectura.

ALP-CP. Archivo de La Paz. Correspondencia prefectural.

ALP-CC. Archivo de La Paz, Copiador de Correspondencia.

## **Fuentes de tipo legal**

Constitución Política del Estado (2009). Gaceta Oficial de Bolivia. Editorial Oficial, 7 de febrero de 2009.

Ley N° 070, Avelino Siñani-Elizardo Pérez (2010). Gaceta Oficial del Estado plurinacional de Bolivia, edición N° 0204. La Paz, 20 de diciembre de 2010.

Decreto N° 29664 (2008). Gaceta Oficial de Bolivia, N° 3110. La Paz, 5 de agosto de 2008.

## **Publicaciones periódicas**

Periódico *El Norte*. La Paz, 29 de abril de 1928.

Periódico *La Razón*. La Paz, 14 de marzo de 1933.