

**Universidad Andina Simón Bolívar
Sede Ecuador**

Área Estudios Sociales y Globales

Maestría en Estudios Latinoamericanos

Mención Políticas Culturales

**LA DIMENSIÓN POLÍTICA DE LAS EXPERIENCIAS
EDUCATIVAS DEL “CEFOA” DE COCHABAMBA -
BOLIVIA Y “DOLORES CACUANGO” DE
QUITO – ECUADOR**

Estudiante
Maria Elsa Copa Morejón

Tutor
Patricio Guerrero

Quito
2009

Al presentar esta tesis como uno de los requisitos previos para la obtención del grado de magíster de la Universidad Andina “Simón Bolívar”, autorizo al centro de información o a la biblioteca de la universidad para que haga de esta tesis un documento disponible para su lectura según las normas de la universidad.

Estoy de acuerdo en que se realice cualquier copia de esta tesis dentro de las regulaciones de la universidad, siempre y cuando esta reproducción no suponga una ganancia económica potencial.

Sin perjuicio de ejercer mi derecho de autor, autorizo a la Universidad Andina “Simón Bolívar” la publicación de esta tesis, o de parte de ella, por una sola vez dentro de los treinta meses después de su aprobación.

.....
Maria Elsa Copa Morejón

San Francisco de Quito, 15 de abril de 2009

Al presentar esta tesis como uno de los requisitos previos para la obtención del grado de magíster de la Universidad Andina “Simón Bolívar”, autorizo al centro de información o a la biblioteca de la universidad para que haga de esta tesis un documento disponible para su lectura según las normas de la universidad.

Estoy de acuerdo en que se realice cualquier copia de esta tesis dentro de las regulaciones de la universidad, siempre y cuando esta reproducción no suponga una ganancia económica potencial.

Sin perjuicio de ejercer mi derecho de autor, autorizo a la Universidad Andina Simón Bolívar la publicación de esta tesis, o de parte de ella, por una sola vez dentro de los treinta meses después de su aprobación. La tesis ha estado dirigido por el profesor Patricio Guerrero Arias. Se escribió el documento en Quito Ecuador y Cochabamba Bolivia.

Resumen

La Educación Intercultural ha sido planteada en la década de los 90s desde los pueblos indígenas y otras diversidades del territorio boliviano y ecuatoriano con una dimensión política. Pero su puesta en práctica a través de la Reforma Educativa de ambos países se ha reducido en una mirada multicultural.

A partir de los proyectos iniciales de la interculturalidad se analiza la dimensión política que subyace a las experiencias educativas del “CEFOA-Fermín Vallejos” y de Raqaypampa Cochambaba Bolivia y de la Escuela Política de Mujeres “Dolores Cacuango” de Quito Ecuador, espacios creados por la organización campesina indígena de la CSURCIR y del ECUARUNARI, respectivamente.

Como lugar tras el cual subyace la dimensión política se toma tres ejes centrales: el marco político (fines y objetivos de los Centros), organización curricular (ejes temáticos, metodología y dentro de ella las acciones de los participantes) y la estructura organizativa interna.

Movimiento indígena boliviano y ecuatoriano ch'amaparu.
Warminakaru chachanakaru khitinakakasa tanqapta jajhattañataki ma suma qamañ uru
juphanakaru...
(Aymara)

A la fuerza del movimiento indígena boliviano y ecuatoriano.
A los hombres y mujeres que impulsan procesos para alcanzar un "vivir bien"
a ellos y ellas

Mis agradecimientos

A la Universidad Andina “Simón Bolívar” de Quito Ecuador por facilitarme la beca para los cursos de la maestría y la ayuda financiera para la ejecución de la tesis de grado.

Al profesor Pablo Andrade, coordinador de la Maestría en Estudios Latinoamericanos, por el apoyo durante la maestría.

A mi tutor, Patricio Guerrero, por toda su atención y el tiempo dedicado a la tesis.

A Catherine Walsh y al profesor Gabriel Pazmiño, por las observaciones y las sugerencias para la reorientación de la tesis.

A las compañeras y compañeros de la Escuela Política “Dolores Cacuango”, en especial a Blanca Chancosa, por involucrarme en el trabajo y permitirme conocer de cerca el proceso que vienen trabajando.

A los miembros del SIPAE, en especial a Alex Zapata, por la acogida, con quienes pude conocer parte de la problemática de tierra en Ecuador.

A Norma Coque y Natalia Wray por el apoyo durante la ejecución de la tesis y mi estadía en Ecuador.

A los compañeros de Raqaypampa Melecio García, Mario Negrete y Remberto Rojas, por permitirme tomar al CEFOA como caso de estudio para la tesis y por facilitarme todos los materiales para la misma.

A los miembros de CENDA que han estado durante la gestión 2003 y 2007, mis agradecimientos por ser mi escuela para empezar a entender el valor político de sus prácticas y enunciados de las comunidades y organizaciones campesinas.

A Freddy Villagómez, Susana García y Ricardo Valenzuela, por sus observaciones a una parte del documento.

ÍNDICE

Introducción	9
CAPÍTULO I: “Educación propia vs. Educación oficial”	18
1. La educación como lucha desde las organizaciones indígenas de Bolivia y Ecuador	18
1.1 La educación eje central en la lucha por la tierra de las comunidades	18
1.2 La interculturalidad como propuesta educativa de la organización boliviana y como propuesta política de las organizaciones indígenas de Ecuador	31
2. La educación oficial de Bolivia y Ecuador	38
2.1 Homogenización y mestizaje en la educación boliviana y ecuatoriana	39
2.2 El multiculturalismo en la aplicabilidad de la Interculturalidad dentro el Sistema educativo boliviano y ecuatoriano	45
Capítulo II: “Centro de Formación Originaria de las Alturas (CEFOA) ‘Fermín Vallejos’ de Cochabamba Bolivia y ‘Dolores Cacuango’ de Quito Ecuador”	56
1. Experiencia educativa de Bolivia: CEFOA “Fermín Vallejos”	57
1.1 Contextualización	57
Origen sobre del “CEFOA - Fermín Vallejos”	59
¿Quién fue Fermín Vallejos?	62

Espacios de acción y características de la población	62
La CSURCIR en la dinámica del CEFOA	63
1.2 Programa educativo del Centro	64
Fines y objetivos	68
Propuesta curricular: ejes temáticos	70
Principio pedagógico, metodología de trabajo y sistema de valoración de aprendizajes	76
Estructura organizativa interna	78
Dificultades y logros	79
2. Centro de Formación de Líderes “Dolores Cacuango”	82
2. 1 Contextualización	82
Origen del Centro	83
¿Quién fue Dolores Cacuango?	85
Espacios de acción y características de la población	87
El ECUARUNARI en la dinámica de la Escuela Política “Dolores Cacuango”	88
2.2 Programa educativo de la Escuela Política “Dolores Cacuango”	89
Objetivos	89
Propuesta curricular: ejes temáticos	91
Principio pedagógico, metodología de trabajo y sistema de valoración de aprendizajes	95
Estructura organizativa interna	97
Dificultades y logros	98

CAPÍTULO III: “Dimensión política de las experiencias educativas del CEFOA y ‘Dolores Cacuango’: diferencias y puntos de encuentro”	100
1. Diferencias	101
1.1 Proceso educativo comunal-propio oficializado y proceso educativo propio no oficializado	101
2. Puntos de encuentro	103
2.1 La educación como instrumento político de la comunidad y la organización	103
2.2 Politización de los ejes temáticos	105
2.3 Formación individual-colectiva de sujetos históricos	110
Conclusiones	113
Bibliografía	120

Introducción

Dentro de la historia educativa de Bolivia y Ecuador podemos encontrar dos momentos importantes donde la educación es planteada desde las organizaciones campesinas indígenas originarias¹ con un componente político. Estos planteamientos han sido incorporados como políticas estatales a través de reformas educativas, la incorporación al Estado ha implicado también el recorte del componente político:

El primero, durante el sistema de hacienda, época en el cual la demanda por el acceso a la educación, ha sido una de las reivindicaciones de los pueblos. Donde también líderes indígenas en contextos específicos del territorio boliviano y ecuatoriano han desarrollado experiencias propias de educación.

De acuerdo a los estudios del THOA, Ticona y Condori y CENDA de Bolivia y Guerrero y Rodas de Ecuador la reivindicación por una educación ha estado ligado para hacer frente a la apropiación de tierras y el sistema de dominación que existía dentro de las haciendas.² La reivindicación de la educación estuvo ligada a la defensa de la tierra comunitaria y a la resistencia a los sistemas de dominación del sistema feudal.

¹ Sobre estas categorías campesino, indígenas, originarias de debe dar cuenta lo siguiente. En Bolivia cada una de las regiones se han identificado a lo largo de la historia de manera distinta: la región aymará como originaria, la región quechua como campesino y como indígenas la región del oriente boliviano. Sin embargo, este tema durante la Asamblea Constituyente (2006 – 2008) ha sido motivo de discusiones entre las organizaciones, en ella se ha cuestionado las implicaciones que tiene la nominación de campesinos. Actualmente, las organizaciones se identifican con esas tres categorías. En cambio en Ecuador los actores del mundo rural se han identificado varias décadas atrás como indígenas; es decir, la lucha por mantener la identidad ha sido un elemento central del movimiento indígena ecuatoriano.

² THOA (Taller de Historia Oral Andina), *El Indio Santos Marka T'ula*, 1988, La Paz – Bolivia. Esteban, Ticona y Leandro, Condori Ch., *El escribano de los caciques apoderados*, Hisbol/THOA, La Paz - Bolivia, Ed Aruwiyiri, 1992.

CENDA, Raqaypampa, *Los complejos caminos de una comunidad andina, Estrategias campesinas, mercado, Revolución verde*, Cochabamba, 1ra Edición, 1994.

Patricio, Guerrero, *El mundo de los cóndores, Identidad e insurgencia de la cultural andina*, Colección, Antropología Aplicada N° 5, Quito Ecuador, Abya Yala, 1ra. Edición, 1993.

Raquel, Rodas, *Dolores Cacuango*, Quito-Ecuador, 1998.

Ese enfoque político de educación propuesto desde las organizaciones ha sido despolitizado dentro de las acciones educativas oficiales del Estado boliviano y ecuatoriano. Pues la demanda de escuelas por las comunidades campesino indígenas se han traducido, simplemente, en la ampliación de la cobertura escolar castellanizante, como parte de las políticas de homogenización y mestizaje cultural, dejando de lado el proyecto político planteado desde las comunidades. Se entiende por homogenización y mestizaje cultural como aquel proceso donde a nombre de la identidad “ciudadana”, de la identidad superior se genera renuncias de una propia cultura.³

Segundo, dentro de la historia misma de la educación ecuatoriana y boliviana aparece la interculturalidad (en Ecuador en los 1980 - 1990 y en Bolivia en los 1990s) desde las organizaciones como aquel componente político educativo que posibilite construir una sociedad plural. Dentro de los dos países la interculturalidad es planteada con diferentes dimensiones:

En Bolivia ha estado enmarcada dentro el ámbito educativo como posibilidad para enfrentar la historia hegemónica y la cultura dominante expresada en las formas verticales y castellanizantes de la educación; el eje principal de la propuesta campesina intercultural boliviana ha sido la revitalización cultural, la necesidad de tomar en cuenta el calendario agrícola dentro de la formación escolar y la participación social-comunal en las decisiones educativas de la escuela.⁴

³ Silvia, Rivera, “La raíz: colonizadores y colonizados” en *Violencias encubiertas* en Xavier Albó y Raúl Barrios (Coord), *Violencias encubiertas en Bolivia*, La Paz, 1993, p. 25-31, citado por Esteban Ticona, *Lecturas para la descolonización*, La Paz – Bolivia, Plural, 2005, p. 188.

Armando Muyulema, De la “Cuestión indígena” a lo “indígena” como cuestionamiento: Hacia una crítica del latinoamericanismo, el indigenismo y el mestiz(o)je, en Ileana Rodríguez, *Convergencia de tiempos: estudios subalternos/contextos latinoamericanos estado, cultura, subalternidad*, 2001, p. 10.

⁴ Ejes centrales de la propuesta educativa de la CSUTCB de 1991.

En Ecuador se plantea la interculturalidad como proyecto político que cuestiona el carácter del Estado colonial:

El principio de la interculturalidad respeta la diversidad de pueblos y nacionalidades indígenas y demás sectores sociales ecuatorianos, pero a su vez demanda la unidad de estas en el campo económico, social, cultural y político, en aras de transformar las actuales estructuras y construir el nuevo Estado plurinacional, en un marco de igualdad de derechos, respeto mutuo, paz y armonía entre nacionalidades.⁵

Es decir, la interculturalidad propuesto por la organización indígena ecuatoriana es planteada como estrategia para superar las relaciones coloniales de dominio y explotación.

No obstante, a partir de la oficialización de la interculturalidad dentro de los Sistemas Educativos de ambos países se diluye el componente político; pues sólo se logra incorporar y reconocer dentro de las acciones educativas a los indígenas pero sin cambiar el enfoque de la educación.⁶ En ese sentido, se puede señalar que la interculturalidad oficializada en la educación boliviana y ecuatoriana formó parte del multiculturalismo, al cual me referiré en las líneas que sigue.

Ahora para el presente estudio, que se centra en analizar la dimensión política de las experiencias educativas del CEFOA de Bolivia y “Dolores Cacuango” de Ecuador, se retoma las implicaciones del proyecto intercultural planteado por las organizaciones indígenas de ambos países, en particular de aquello que propuso el movimiento indígena ecuatoriano; aspecto que ha sido analizado por Walsh, quién señala que la interculturalidad tiene como eje principal la descolonización y la búsqueda de saberes, lógicas y

⁵ CONAIE en Catherine, Walsh, *(De) Construir la interculturalidad, consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador*, En: Fuller Norma: Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Lima, 2002, p. 117.

⁶ Blanca, Chancosa, comunicación personal, julio 2008. En esa misma línea tenemos a Miranda en Edwin, Miranda, “Políticas educativas internacionales y nacionales. Una relación de dependencia y subordinación” (Parte III) en PreTextos Educativos: revista boliviana de educación, N° 3, Cochabamba, 2005.

pensamientos “Otros”, que no busca un espacio dentro del poder, consiste en construir saberes propios alternativos.⁷

Según Guerrero y Walsh la interculturalidad va de la mano contra toda lucha de colonialidad del poder, saber y el ser, “...no se limita a inter-relaciones. También se extienden a la afirmación y fortalecimiento de lo propio, de lo que ha sido subalternizado y/o negado por la colonialidad”.⁸

Es decir, se toma como eje de la dimensión política a la interculturalidad entendida como la búsqueda de saberes y lógicas “Otras” que buscan transformar las estructuras coloniales del Estado y construir una nueva sociedad.

La interculturalidad se diferencia de la multiculturalidad del cual nos habla S. Zizek, el autor señala que:

“...en el multiculturalismo existe una distancia eurocentrista condescendiente y/o respetuosa para con las culturas locales, sin echar raíces en ninguna cultura en particular. En otras palabras, el multiculturalismo es una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial, un racismo con distancia: ‘respetar’ la identidad del Otro, concibiendo a este como una comunidad ‘auténtica’ cerrada, hacia la cual él, el multiculturalista, mantiene una distancia que se hace posible gracias a su posición universal privilegiada. [...] [E]l respeto multiculturalista por la especificidad del Otro es precisamente reafirmar la propia superioridad”.⁹

El multiculturalismo estratégicamente “incorpora” “incluye” a sectores marginales para la continuación de una política colonial; en cambio la interculturalidad

...intenta romper con la historia hegemónica de la cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionales excluidas para construir, en la vida cotidiana, una

⁷ Catherine, Walsh, “Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial”, en Catherine, Walsh, et al., *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*, Buenos Aires, Editorial Signo, 2006.

⁸ *Ibíd.*, p. 9.

⁹ Slavoj Zizek, “Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional”, en: Fredric Jameson y Slavoj Zizek, *Estudios culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires, Paidós, 1989, p. 172.

convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad.¹⁰

... es una tarea política, ya que no es un asunto solamente cultural, sino fundamentalmente, es una cuestión política, entendida esta como la actitud, acción o agencia individual y colectiva que busca transformar la vida.¹¹

¿Y a qué hace referencia o cómo se expresan dichas colonialidades (del poder, saber y ser) a los cuales la interculturalidad intenta enfrentar? Quijano nos señala que la colonialidad del poder se expresa a partir de la diferencia racial en las relaciones jerarquizadas del poder económico, social, cultural, intersubjetiva y político. La colonialidad del saber se genera mediante el control y la hegemonía del conocimiento eurocéntrico, niega, subalterniza la construcción de saberes propios;¹² y la colonialidad del ser es el dominio de las subjetividades, los imaginarios.¹³

En sí, la colonialidad de manera interrelacionada (entre el poder, saber y ser) subalterniza a grupos en ámbitos diferentes que hacen a la vida. Sin embargo, se debe enfatizar, de acuerdo a Mignolo y Walsh la colonialidad del saber (como discurso de verdad) es uno de los ejes que conduce a ejercer la colonialidad del poder: “la colonialidad del poder está asentada sobre la colonialidad del saber”. Fueron, y son, las formas del saber moderno en las que se justificó el colonialismo,¹⁴ de tal manera que el saber ha sido uno de los espacios que ha posibilitado la perpetuación de formas coloniales.

¹⁰ Catherine, Walsh, “La interculturalidad en la Educación”, en *Ministerio de Educación DINEIB*, 2001, Lima, p. 4.

¹¹ Patricio, Guerrero, “La interculturalidad solo será posible desde la insurgencia de la ternura”, en *Corazonar, Una antropología comprometida con la vida*, Fondec, Asunción-Paraguay, 2007, p. 257.

¹² Anibal Quijano, “Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina”, en Santiago Castro-Gómez y et al. (edit.), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*, Universidad Javeriana, Bogotá, 1999, p. 102.

¹³ Patricio, Guerrero, op. cit., pp. 257 – 258.

¹⁴ Walter, Mignolo, “Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémico”, en Catherine, Walsh y et al. eds., *Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*, Quito, UASB/Abya-Yala, 2002, p. 203.

Catherine, Walsh, 2002, op. cit.

Catherine, Walsh, 2006, op. cit.

Según Yampara, “...el dominio colonial se afirma en la ‘colonialidad de saber y pensar’ en el monoteísmo como valor moral y divino, en el mono-pensamiento como pensamiento universal”.¹⁵

Ahora bien, la colonialidad se efectúa a partir de la influencia externa (ya sea por la expansión del sistema-mundo moderno y la geopolítica del conocimiento¹⁶ y de la internalización dentro de las estructuras de un territorio local, como parte de una continuidad colonial. Proceso al cual denomina Rivera, en referencia al contexto boliviano, como el colonialismo interno, la autora define a esta categoría teórica

...como un conjunto de contradicciones diacrónicas de diversa profundidad, que emergen a la superficie de la contemporaneidad, y cruzan, por lo tanto, las esferas coetáneas de los modos de producción, los sistemas político-estatales y las ideologías ancladas en la homogeneidad cultural. [...] [E]l colonialismo interno opera de manera subterránea, como una forma de dominación que está sustentada en un horizonte colonial de larga duración al cual se han articulado, pero sin modificarlo completamente, los ciclos del liberalismo.¹⁷

Como parte del colonialismo interno Rivera identifica a la hegemonía del saber como fenómeno que invade la ciencia social andina.¹⁸

¹⁵ Simón, Yampara, Educación, matrices civilizatorio culturales y paradigma de vida de los Pueblos Indígenas, ponencia presentada en el seminario taller “La educación en pueblos indígenas” – UASB – Ecuador, noviembre 2008, p. 4.

¹⁶ Para conocer el análisis sobre la expansión del Sistema-mundo ver Wallerstein, Immanuel, *Impensar las ciencias sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos*, Siglo veintiuno editores, México, 1991, p. 167. Y Sobre la geopolítica del conocimiento ver Walter Mignolo “Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémico”, en Catherine, Walsh y et al. edits, *Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*, Quito, UASB/Abya-Yala, 2002.

¹⁷ Silvia, Rivera, “Violencia encubierta en Bolivia” en Javier Albó y Javier Barrios, coords., Cultura y política, La Paz, CIPCA/ARAWIYIRI, 1993, p. 30, citado por Esteban, Ticona, *Lecturas para la descolonización. Taqapachani qhispiyasipxañani (Liberémonos todos)*, La Paz, Plural, 2005, p. 123.

¹⁸ Silvia, Rivera, “Sendas y senderos de la ciencia social andina” (1992), en Walter, Mignolo, “El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui”. En: Daniel Mato (coord.): *Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder*. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela, 2002, p. 203.

Ahora, los procesos de dominación y violencias profundas (Rivera), expresadas en el colonialismo y la colonialidad,¹⁹ han sido y son denunciados a partir de la categoría teórica-política de la descolonización (transformar)²⁰ y de la de-colonialidad (construir/crear) (Walsh).

En el ámbito del saber Saavedra nos señala que “la descolonización nos impulsa a re-crear las estrategias política y educativas propias de los pueblos indígenas” para su emancipación social, política y cultural.²¹

Se parte entendiendo *lo propio*, en particular *educación propia* como un proceso que es impulsado “desde abajo” desde los actores locales, como señalara Santacruz y Walsh, que busca lógicas y maneras de pensar Otras

...la educación propia marca un cambio de visión sobre la educación que constituye un posicionamiento de formas *otras* de ser y pensar, hacia el agenciamiento de sujetos críticos, activos y colectivos que podrían accionar sobre sus vidas y las de sus comunidades; sujetos capaces de buscar el conocimiento no sólo en los textos escritos, sino también en la memoria colectiva de las comunidades [...] También significa más que simplemente resistir; significa incidir y construir. El interés es crear, construir y apuntar caminos que no niegan la modernidad pero que permiten vivirla de otra manera, sin ser absorbida y controlada por ella.²²

Ahora, la pregunta que guía la presente investigación es ¿qué es lo que le da una dimensión política a las experiencias educativas del CEFOA y “Dolores Cacuango”?

¹⁹ Aunque aquí debemos dar cuenta las diferencias conceptuales que hace Mignolo quién sostiene que el colonialismo hace referencia a un momento histórico ya superado; mientras que la colonialidad como inseparable de la modernidad hace referencia a un proceso de dominación que no ha concluido. (citado por Guerrero, 2007: 45).

²⁰ Saavedra señala que “la descolonización como discurso, e incluso como horizonte político no es nuevo en el contexto socio-político de Bolivia. De hecho, los movimientos kataristas e indianistas de los años 70 y 80 anclaron su accionar político en la denuncia de la continuidad del colonialismo (interno) y en la necesidad de superar la condición colonial del país. Pero esta discursividad no dejaba de ser marginal, ya sea por estar estrictamente acotada a los términos indígenas o campesinos”.

José Luís, Saavedra, “Horizontes y desafíos de la descolonización en Bolivia”, en Mario, Rodríguez y Edwin, Miranda, eds., en *PreTextos Educativos: Revista boliviana de educación*, N° 5, Cochabamba – Bolivia, 2006, p. 9.

²¹ José Luís, Saavedra, “El desafío de la descolonización”, en Mario, Rodríguez y Edwin, Miranda, eds., en *PreTextos Educativos: Revista boliviana de educación*, N° 6, Cochabamba – Bolivia, 2007, pp. 10-11.

²² Lucy, Santacruz y Catherine, Walsh, “Educación propia e interculturalidad fronteriza”, pp. 6 -7.
www.convenioandresbello.info/index.

El “CEFOA – Fermín Vallejos” desde 1997 han trabajado bajo una propuesta pedagógica para adultos dentro el Sistema Educativo boliviano, en el marco de la *Gestión Territorial*, proceso educativo impulsado desde la CRSUCIR (Central Regional Sindical Única de Campesinos Indígenas de Raqaypampa), que es la instancia orgánica política que aglutina a todos los sindicatos de la región raqaypampeña.

Y la propuesta pedagógica de “Dolores Cacuango” gira en torno a la *formación política de lideresas*, es un espacio educativo impulsado por el ECUARUNARI (Confederación de Pueblos de la Nacionalidad Kichwa del Ecuador), una de las organizaciones indígenas importantes de Ecuador.

La escuela política “Dolores Cacuango” viene trabajando fuera del sistema educativo nacional ecuatoriano también desde los mismos años que el CEFOA (1997), aunque recientemente está entrando en contacto con la DINEIB (Dirección de Educación Intercultural Bilingüe) para posibilitar el estudio formal dentro de las Unidades Educativas dependientes de la misma.

Se tomó como casos de estudio al CEFOA y “Dolores Cacuango” en tanto son procesos propios de educación contruidos e impulsados desde actores locales. Hemos considerado importante conocer de cerca de qué manera la impulsan sus organizaciones, que enseñanza nos remite o qué dificultades se enfrenta como proceso propio institucionalizado (CEFOA) y como proceso propio que funciona fuera del Estado (“Dolores Cacuango”).

Ahora, como lugar tras el cual subyace la dimensión política, se toma como ejes de atención tres elementos centrales: 1) objetivos, 2) organización curricular, en ella los ejes temáticos, principio pedagógico, metodología de trabajo y el sistema de valoración de aprendizajes, y, finalmente, 3) la estructura organizativa interna.

La metodología con la cual se trabajó fue mediante trabajo de campo teniendo como técnicas la observación participante y entrevistas de los propios actores,²³ por ello para escuchar su palabra, el texto tiene un sentido polifónico, pues presenta los testimonios de los interlocutores con quiénes dialogamos; se empleó además el análisis de una selección de documentos internos y documentos difundidos por ambas experiencias educativas, de tal manera que se hizo una revisión sincrónica de las fuentes documentales y las propuestas curriculares de cada Centro.

El trabajo se divide en tres capítulos. En el primero se hace una mirada histórica sobre la perspectiva y enfoque de educación que han tenido las organizaciones indígenas de Bolivia y Ecuador, es decir, cuáles han sido los fundamentos para plantear una educación frente al Estado, y de qué manera han sido enfocadas desde el Estado.

En el segundo capítulo se describe el programa de educación del CEFOA y “Dolores Cacuango” en ella se hace conocer los objetivos de los Centros, la organización curricular y la estructura interna.

Y, finalmente, en el tercer capítulo se analiza la propuesta educativa del CEFOA y “Dolores Cacuango”, en ella se identifica los elementos que le dan una dimensión política a los Centros.

Es así que a través de dos experiencias concretas de educación que se desarrollan por iniciativa de dos organizaciones indígenas y de sus procesos socio-organizativos se intenta aportar en la búsqueda de una educación acorde a los pueblos.²⁴

²³ La entrevista a los encargados del CEFOA una parte se realizó vía telefónica (puesto que la investigación se inició en Quito – Ecuador) y se complementó la información a través de la entrevista directa en Bolivia.

²⁴ Iniciativa que surge a partir del trabajo de campo con organizaciones locales de Ayopaya y el contacto con Raqaypampa Cochabamba Bolivia (a través de CENDA) y a partir de las primeras visitas de campo a la Escuela “Dolores Cacuango”.

El análisis sobre las dos experiencias de educación no compromete la línea de trabajo de los Centros, ni de las instituciones que apoyan esos procesos, a quiénes les tengo una admiración y respeto.

CAPÍTULO I

“Educación propia vs. Educación oficial”

*Las ideas dominantes no son precisamente las ideas de aquellos que dominan. [Ellos] incorporan una serie de aspiraciones fundamentales de los oprimidos.*²⁵

En este capítulo nos interesa aproximarnos a conocer el sentido que dio la organización campesina indígena de Bolivia y Ecuador (aunque se acude a procesos específicos de la Zona Andina boliviana y de la Sierra ecuatoriana) al momento de reclamar el acceso a la Educación; y al momento de reclamar la incorporación de la interculturalidad en el ámbito educativo y cómo éstas han sido enfocadas y desarrolladas desde la oficialidad del Estado.

1. La educación como lucha desde las organizaciones indígenas de Bolivia y Ecuador

1.1 La educación eje central en la lucha por la tierra de las comunidades de Bolivia y Ecuador

Bolivia

En Bolivia la problemática de tierra se profundiza a través de las políticas adoptadas por élites liberales de finales del siglo XIX, en particular con los gobiernos de Mariano Melgarejo y Tomás Frías, quienes emitieron normativas para que las tierras pasen a manos de los terratenientes y grupos de poder. Entre dichas normativas está la *Ley de exvinculación*, promulgada en 1874, que elimina jurídicamente la comunidad indígena y se pretende generar un mercado de tierras, orientó el posicionamiento de patrones en las comunidades, a través de la reducción de los derechos colectivos sobre la tierra, donde la

²⁵ Etienne, Balibar citado por Slavoj Žižek, *multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional*, Buenos Aires, 2001, p. 140.

población indígena fue la más afectada. El estudio de Valenzuela quién recupera el trabajo de Barnadas nos señala que con dicha medida

los poderes públicos otorgan títulos de propiedad individuales a los indígenas para “transformar la condición social de los indígenas, elevándolos al rango de útiles propietarios y de ciudadanos honrados” y en el Art. 7 agrega: “desde que sean conferidos los títulos de propiedad, la ley no reconocerá comunidades. Ningún individuo o reunión de individuos podrá tomar el nombre de comunidad o ayllu, ni apersonarse por estos ante ninguna autoridad.”²⁶

A eso argumenta que la intención de dicha norma fue la privatización de las tierras para crear grandes propiedades agrícolas, donde por las condiciones económicas de los indígenas estos últimos fueron obligados a formar parte de las grandes propiedades bajo el modelo colonial feudal de servidumbre. A partir de 1880, el acaparamiento de tierras por parte de las elites, ya sea mediante “compras” y la expropiación violenta, va creciendo de forma ininterrumpida hasta la Guerra del Chaco (1935).²⁷

De tal manera que bajo disposiciones desde el Estado boliviano, como parte de la colonialidad del poder, se impulsa la política hacendaria: “las haciendas constituyeron la modalidad de explotación agrícola dominante en la región, como en casi toda el área andina boliviana hasta 1953”. Espacios en los cuales se han condensado una serie relaciones coloniales, Regalsky da cuenta que

los propietarios de la tierra recibían en calidad de renta por un pedazo de tierra - pegujal - usufructuado por los colonos o pongos, su trabajo gratuito y otros bienes y servicios de sus familias. Los pegujaleros asentados en cada hacienda combinaban el trabajo en las tierras y los servicios al patrón con el cuidado de las parcelas que les fueron asignadas y de sus ganados.²⁸

²⁶ J. Barnadas (1978) citado por Ricardo Valenzuela - CENDA, *La tierra es nuestra*, 2007. p. 37.

²⁷ *Ibíd*, p. 37.

²⁸ CENDA, *op. cit.*, p. 15.

Sin embargo, frente a esa situación el movimiento indígena efectuó diversas movilizaciones, con el fin de emprender y organizar estrategias para poner fin al sistema de opresión dentro el territorio nacional boliviano. Por ejemplo según los datos proporcionados por Valenzuela, en el primer Congreso Indígena de 1942 y el segundo de 1943, han ido sosteniendo como resolución, adoptar la huelga de brazos caídos en las haciendas y entrar en contacto con las organizaciones sindicalizadas, esto con el objetivo de volver a ser dueños de la tierra y territorio.²⁹

Sin el ánimo de desconocer otras valorables rebeliones que se han efectuado en las distintas regiones de Bolivia,³⁰ se tiene referencia de los procesos de resistencia y de insurgencia en las haciendas del altiplano del departamento de La Paz y de la región de Mizque de Cochabamba, en las que se han efectuado la sublevación de Jesús de Machaca en 1921, que a la cabeza de Faustino y Marcelino Llanqui sublevaron a los comunarios en contra de los abusos del corregidor que era afin a los hacendados.³¹ Y en la región de Mizque, provincia a la cual pertenece Raqaypampa, el alzamiento de 1945.³²

Ahora bien, en ese contexto de lucha por la tierra y las condiciones coloniales de dominio y explotación en las haciendas, hubo diversos líderes indígenas que impulsaron desde las comunidades campesinas procesos de educación para su liberación. En términos políticos entre ellos en Bolivia: Eduardo Leandro Nina Quispe, Santos Marka T'ola, Avelino Siñani, junto con Elizardo Pérez (La Paz) y Qullqi Manuel Andía (Raqaypampa).

Procesos que, con apoyo y participación de las comunidades, han sido rememorados e historizados por intelectuales como Choque, el equipo del THOA y Ticona.

²⁹ Ricardo, Valenzuela, op. cit., 32.

³⁰ Que permanentemente son rememorados en los Congresos y Ampliados de las organizaciones campesino indígenas.

³¹ Ver Roberto, Choque y Esteban, Ticona, *La Sublevación y masacre de Jesús de Machaca de 1921*, La Paz – Bolivia, 1998.

³² CENDA, op. cit., p. 3.

Uno de los primeros datos que reportan los autores, es que sectores indígenas inician tareas propiamente pedagógicas y demandan una educación a partir del peregrinar de las autoridades indígenas en la búsqueda de información sobre los títulos de sus tierras, y sobre los derechos que tienen sus comunidades. A manera de ilustrar ese contexto que describen los autores antes señalados, se hace mención a la experiencia educativa que impulsa Leandro Nina Quispe en el Altiplano boliviano:

Eduardo Leandro Nina Quispe, del ayllu Ch'iwu del cantón Santa Rosa de Taraqu de la provincia Ingavi, que tuvo que huir de su comunidad por un juicio de desahucio contra su familia,³³ en los años 1920 ha ido reclamando la necesidad de la creación de espacios de formación, como forma de liberación. Aspecto que ilustra el testimonio de Leandro Condori Chura, uno de las personas que pudo apreciar el trabajo de Nina Quispe, quién señala:

...en ese entonces yo era joven y no comprendía por lo que luchaba, además el patrón estaba destruyendo las estancias y muchos indios migraban. [...] Así conversábamos: “yo estoy en contacto con las autoridades, estoy continuando, carajo. Los patrones me han expulsado, me han echado”, me dijo. Había estado expulsado de su estancia. Eso por los años veinte, unos, dos, tres; esos años expulsaba indios en todas partes. Esos le habían expulsado. [...] Después ha luchado por la escuela; eso fue a partir del período de Saavedra [1921 – 1925]: “Tenemos que saber, decía; que haya escuelas”, decía.³⁴

Según Ticona, a partir de la segunda mitad de la década de 1920 y principios de 1930, Nina Quispe comenzó a plantear que la liberación de los aymaras sería posible a partir de una genuina educación y alfabetización, con contenidos programáticos propios. De ahí que impulsa la creación del Centro “Sociedad República del Kollasuyo”, que tenía

³³ “Estos juicios les servirían a los patrones para justificar sus agresiones y resarcirse de los supuestos daños y perjuicios ocasionados por los indios, que se resistían a prestar servicios gratuitos en las haciendas”. Esteban, Ticona, op. cit., 103.

³⁴ Esteban, Ticona y Leandro, Condori Ch., op. cit., pp. 118 – 120.

por objetivo la difusión de los mensajes de liberación y educación del indio por los propios indios.³⁵

Experiencia que es intervenida por la Legión Cívica en el año 1934 bajo el argumento de que se iniciaba una laboriosa campaña contra los comunistas, se encarcelan a los encargados del Centro.

Ecuador

Ecuador históricamente ha sido un país cuya población campesina indígena (de acuerdo la Confederación de Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Ecuador (CONAIE) la población indígena es del 40%) ha estado sustentada por la actividad agraria, como señalara Rodas: “Ecuador fue hasta la década de los sesenta un país eminentemente agrícola”.³⁶ Al cual se puede argumentar, un país agrícola sustentado por la mano indígena y en aquellas tierras despojadas de los mismos por los terratenientes-hacendados, sobre todo en la Sierra ecuatoriana.³⁷ Según Guerrero y Ospina

hasta inicios de los años cincuenta del siglo XX, la estructura agraria serrana, nacida de los tiempos coloniales, se caracterizaba por una altísima concentración territorial en muy pocas propiedades. El objetivo era captar mano de obra que, en pago a diferentes modalidades de renta, entregaba trabajo a las unidades de hacienda (Bedoya e Izko, 1996). Incluso las comunidades que no pertenecían formalmente a las haciendas (las “comunidades libres”) estaban vinculadas a ellas por varios mecanismos, entre los cuales se destaca el derecho al uso común de páramos de hacienda a cambio de servicios (la llamada “yanapa”).³⁸

³⁵ Esteban, Ticona, op. cit., pp. 104 – 105.

³⁶ Raquel, Rodas, op. cit., p. 21.

³⁷ Se hace esa aclaración debido a que en otras regiones como la Costa ecuatoriana han existido otras modalidades de opresión, por ejemplo Ospina y Guerrero nos señalan que en la Costa de Ecuador se tuvo el sistema de la agricultura de plantación (bananera, arroceros, cafeteros, cacaoteros y caña de azúcar). “No obstante, la hacienda siguió siendo la figura dominante de la producción agropecuaria (y por lo tanto de toda la producción) en la sierra y en gran parte de la costa.”

Pablo, Ospina y Fernando, Guerrero, “El giro histórico: entre la larga y la corta duración”. *En publicación: El poder de la comunidad. Ajuste estructural y movimiento indígena en los Andes ecuatorianos*, CLACSO, Buenos Aires, Argentina. Becas CLASO/ASDI. 2003, 2.

³⁸ *Ibíd*, p. 3.

De acuerdo a Rodas y Dávalos dentro del sistema de hacienda ecuatoriano el concertaje ha sido la institución bajo el cual se ha sustentado las haciendas:

La hacienda ecuatoriana se construye sobre la institución del concertaje de indios, heredera a su vez de las encomiendas. El sistema de concertaje de indios pervivió a todo lo largo del siglo XIX y hasta 1920, año en el cual oficialmente fue abolido, aunque como relación social existió hasta la modernización de la hacienda serrana en los años cincuenta. Según Guerrero, el concertaje de indios es una modalidad de trabajo emparejada... con el llamado "peonaje por deudas" [...].³⁹

El concertaje era una obligación contractual mediante la cual el trabajador agrícola concertaba o se comprometía a trabajar en las tierras de la hacienda. El concertaje tenía características de esclavitud pues aseguraba la permanencia de la fuerza de trabajo en la hacienda, por condiciones salariales exiguas que en la práctica ni siquiera se cumplían. El indígena vivía continua y progresivamente endeudado. Eso le obligaba a seguir descontando en trabajo los adelantos recibidos, lo cual ocurría durante toda la vida. [...] El peón concierto, los familiares heredaban la deuda [...]. Así continuaba la extorsión de generación en generación.⁴⁰

Mediante la apropiación de tierras de parte de los grupos de poder se han generado una serie de dominios y opresiones a los indígenas, pues han sometido a regímenes de trabajo de sobre explotación.

Se tiene referencia de las haciendas de Cayambe y Zumbahua que corresponden a la Sierra ecuatoriana. En ellas se han producido la rebelión de 1931 en Cayambe en la hacienda Olmedo, donde durante dos meses los indígenas se resistieron a trabajar, y como respuesta se destruyeron un sin número de viviendas;⁴¹ y la insurgencia de Zumbahua Cotopaxi, desde 1940 hasta la llegada de la Reforma Agraria de 1964.⁴²

³⁹ Pablo, Dávalos, Movimiento Indígena Ecuatoriano: Bitácora de camino, p. 4.

<http://www.iisg.nl/labouragain/documents/davalos.pdf>.

⁴⁰ Raquel, Rodas, op. cit., pp. 31 – 32.

⁴¹ Raquel, Rodas, op. cit., pp. 88 – 89.

⁴² Patricio, Guerrero, op. cit., p. 40.

De acuerdo a los datos encontrados por Guerrero, Rodas y Montaluisa⁴³ en aquellas haciendas líderes y lideresas indígenas han ido luchando por la educación para la liberación del sistema de opresión y esclavitud a los cuales eran sometidos los indígenas. Destacan el trabajo político educativo de Dolores Cacuango apoyada por Maria Luisa de la Torre en la provincia Cayambe y de Joselino Ante de Zumbahua. Procesos que fueron apoyados por autoridades locales, parroquias católicas y también por fuerzas políticas, tal es el caso de la Pastoral de la Iglesia Católica de Zumbagua y miembros del Partido Comunista de Ecuador en Cayambe.

Una de las experiencias educativas que muestra la reivindicación de la educación para la recuperación y defensa de los pueblos indígenas en Ecuador es el proceso impulsado por Dolores Cacuango conocido más como “Mama Dulu”.

Dolores Cacuango, nació en San Pablo Urco – Cayambe, provincia Pichincha, su familia estuvo en una las tres haciendas de Pesillo.⁴⁴ Formó sindicatos agrícolas en Pesillo y las comunidades cercanas. En 1944 junto a Tránsito Amaguaña, Jesús Gualavisí, un dirigente de la comunidad de Juan Montalvo, y otros dirigentes fundó la primera organización indígena del Ecuador, la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI).

Dolores Cacuango, desde su juventud había vivido y presenciado los maltratos de los patrones hacia su familia y la gente de su propia comuna, frente al cual ha ido mostrando rebeldía. Empezó a defender el derecho de los indígenas y el derecho a la tierra, según la crónica que hace Rodas sobre Dolores Cacuango, la lidereza se trasladó a instancias estatales con el fin de reclamar el derecho de los indígenas, proceso en el cual

⁴³ Luis, Montaluisa, “Trayectoria histórica de la educación intercultural bilingüe del Ecuador”, en Catalina, Vélez, coord., *Educación Intercultural Bilingüe y Participación Social*, Quito, Care, 2008.

⁴⁴ ECUARUNARI, *Escuela de formación política de líderes “Dolores Cacuango”*, *Organización, formación, producción y liberación*, Guía 1, 2008, p. 45.

evidencia la necesidad de conocer la lecto-escritura. Aspecto que se puede apreciar en la nota que sigue:

Dolores había dado muestras continuas de su preocupación por la carencia de educación de los indígenas. Para ella, **conocer el alfabeto era poseer una llave de acceso al mundo de los blancos**. La lectoescritura permitía conocer y discutir los asuntos sobre el papel, en iguales condiciones con los otros. Entender sus documentos, sus leyes y mandatos. **Muy tempranamente comprendió que el poder de los patrones estaba en la posesión de la tierra y en la posesión del conocimiento que incluía la posesión de la Ley.**⁴⁵

Otro de los motivos para que Dolores Cacuango se interese por la educación de los indígenas es la educación castellanizante de parte del Estado, pues cuando su hijo ingresó a la escuela en Cayambe, “ella experimentó más de cerca las dificultades de los niños y niñas indígenas: sufrían maltratos de sus compañeros mestizos y de los profesores, pero también tenían problemas para aprender en español, un idioma del que conocían muy poco”. De ahí que

el año 1945, cuando cansada de visitar el Ministerio de Educación sin resultados para sus pedidos, Dolores Cacuango fundó, junto a su choza en Yana Huaicu, hoy Santa Ana, en octubre de ese año y sin reconocimiento oficial, primero una escuela bilingüe y luego tres.⁴⁶

En las tres escuelas de Dolores Cacuango la enseñanza ha girado en torno a la cultura india y conocimientos relacionados con el trabajo de la tierra. La experiencia educativa sólo tuvo una duración de 18 años, en el que trabajó también el hijo de Dolores, Luís Catacuamba. En 1963 es intervenida por la Junta Militar de gobierno, la destrucción de las escuelas se realizó bajo el argumento de que eran focos comunistas:

En una de las escuelas de Dolores Cacuango enseñaba su hijo Luís Catacuamba, el resto de profesores también eran miembros de la comunidad. [...] En la escuela seguían los programas del Ministerio, pero también introducían elementos de la cultura india y conocimientos relacionados con el trabajo de la tierra. Luís Catacuamba trabajó 18 años en las escuelas. Al cabo de este tiempo, por la presión de los terratenientes, que rechazaban la educación de

⁴⁵ Raquel, Rodas, op. cit., 1998, p. 49. (énfasis agregado)

⁴⁶ Raquel, Roda, op. cit., p. 46.

los indios, de los profesores fiscales que celaban su trabajo y del Gobierno que veía en las escuelas ‘focos comunistas’, la Junta Militar les puso fin y en 1963.⁴⁷

Lo descrito hasta aquí nos muestra que hubo insurgencias desde el movimiento indígena campesino frente al sistema de colonial de las haciendas, insurgencias que sin duda han sido producto de la acumulación de las luchas históricas de los indígenas de Bolivia y Ecuador.⁴⁸ En medio de dichas insurgencias, en los dos ejemplos citados, la población campesina indígena veía la urgencia del conocimiento de la lectoescritura como un paso positivo para su liberación, habían identificado al analfabetismo como la estrategia de la antigua estructura de relaciones de dominación.

Es decir, la urgencia política les llevó a desarrollar procesos educativos locales en manos de los mismos indígenas, no sólo estableciendo Centros en sus comunidades y viviendas, sino también promoviendo el aprendizaje del alfabeto entre los mismos miembros de la comunidad indígena, tal como se puede apreciar en la nota:

[Dolores Cacuango] recorrió los campos difundiendo saber entre los suyos, llevando materiales para que los que habían tenido el privilegio de ir a la escuela continuaran leyendo transmitiendo información a los que carecían del alfabeto.⁴⁹

Dentro del territorio boliviano y ecuatoriano se ha desarrollado diversas experiencias educativas desde la comunidad como medio e instrumento de liberación de los pueblos. En ese sentido a manera de recuperar algunos procesos que nacen a raíz de la problemática de tierras y el sistema colonial de las haciendas se presenta en el cuadro N° 1 una síntesis de algunas experiencias.

⁴⁷ ECUARUNARI, op. cit., p. 46.

⁴⁸ Líderes indígenas como Tomás Katari (1780) en el norte de Potosí, Julian Apaza (1781) en el altiplano paceño, Zarate Willka (1899), Gregoria Apaza, Bartolina Sisa (1781) y Micaela Bastidas en el caso de Bolivia. Y en Ecuador Rumiñahui (1535), Jumandi (1579), Fernando Daquilema (1871), Lázaro Condo (1974), Lorenza Abimañay (1803), Jacinta Juárez (1803), Lorenza Peña (1803), Tránsito Amaguaña (1920), Dolores Cacuango (1920); han ido luchando contra las injusticias cometidas hacia los pueblos indígenas.

⁴⁹ Raquel, Rodas, op. cit., p. 49.

Ahora bien, es importante remarcar que la lucha territorial de los indígenas no ha sido simplemente por la carga material objetiva o visible de la tierra, sino por el valor simbólico y social que representa la misma para el mundo campesino indígena. Como señala Ticona en referencia al contexto boliviano: “[la lucha fue por] el espacio productivo y social, hasta los espacios sagrados de los uywiris (cerros tutelares), que representan la relación de la comunidad con sus antepasados”.⁵⁰

Aunque Regalsky sostiene que en Bolivia en los levantamientos indígenas de las últimas décadas se ha ido madurando y posicionando en torno a la reivindicación del problema del territorio:

[La] Marcha indígena [por el Territorio y la Dignidad de 1990] no sólo empieza a mostrar que el muro reaccionario tiene fisuras sino que genera un importantísimo debate entre todas las organizaciones campesinas e indígenas: en realidad, qué es el Territorio? A qué nos estamos refiriendo cuando reclamamos "la devolución de nuestro territorio"? Los campesinos de comunidades aymaras y quechuas que tienen títulos individuales que han recibido de la reforma agraria del 53, cómo pueden ahora recuperar un dominio territorial? Cuál es la organización política que va a administrar esos territorios?”.⁵¹

Desde la lectura del autor esos debates y reflexiones al interior de la organización campesina indígena le ha permitido identificar que el problema del territorio se centra en resolver los conflictos de poder.

Guerrero en referencia a Ecuador señala que

la tierra no tiene para el indígena solo un valor meramente productivista, pues de lo contrario no podríamos entender porque se aferra a un espacio cuyas condiciones ecológicas le son adversas. Lo hace porque la tierra, la Pacha Mama sigue siendo el vínculo con la vida.⁵²

⁵⁰ Esteban, Ticona, “*Pueblos Indígenas y Estado boliviano, La larga historia de conflictos*”, en *Gazeta de Antropología: revista de antropología*, Granada - España, 2003.

http://www.ugr.es/~pwlac/G19_10Esteban_Ticona_Alejo.html

⁵¹ Pablo, Regalsky, *América Latina: Bolivia indígena y campesina. Una larga marcha para liberar sus territorios y un contexto para el gobierno de Evo Morales*, en *Herramienta: revista de debate y crítica marxista*, N° 31, Buenos Aires, 08 de mayo de 2006, pp. 3-4.

⁵² Patricio, Guerrero, *El mundo de los cóndores, Identidad e insurgencia de la cultural andina*, Colección, Antropología Aplicada N° 5, Quito Ecuador, Abya Yala, 1ra. Edición, 1993, p. 43.

Entonces, el territorio es considerado desde la concepción indígena como el espacio en el cual se tejen vivencias, sentimientos, emociones; la tierra es el escenario donde se teje la vida, y los sentidos del vivir, los cuales según Guerrero y Valenzuela hacen a una cultura y a una identidad, pues esas experiencias permiten la construcción de una determinada visión del mundo cuyo origen está en una misma raíz histórica particular, donde el sentido de pertenencia territorial es imprescindible.

Según Mercado, el territorio es un elemento vital de la ideología, es el soporte material nodal de la manera que tiene un pueblo de verse a sí mismo y por eso la acepción de lo nómada o lo errante tiene una significación tan despectiva.⁵³

⁵³ Zabaleta, Mercado, citado por Ricardo Valenzuela - CENDA, *La tierra es nuestra*, 2007. p. 39.

Cuadro N° 1
Síntesis de algunas experiencias educativas⁵⁴

	SEMBRADORES Actores*	LA SIEMBRA Orígenes del proceso	LA COSECHA Concreción del proceso
BOLIVIA	Leandro Condori Ch. en apoyo de los caciques apoderados de La Paz (entre 1928 - 1930)	Frente la opresión de los hacendados en la provincia Ingavi de la ciudad de La Paz.	Se crea el Centro Educativo Kollasuyo en la ciudad de La Paz (Chuqiyapu marka) La dinámica del Centro se extendió a los departamentos de Potosí, Oruro, Cochabamba y Chuquisaca; y en la época de la guerra del Chaco a Santa Cruz, Beni y Tarija.
	Avelino Siñani junto a Elizardo Pérez (entre 1931 - 1940)	Frente a la política de restricción que tenían los indios para acceder a la escuela, y frente al sistema de hacienda en la región de Warisata de la ciudad de La Paz.	Se funda el Núcleo Educativo “Warisata”. Posteriormente se crean treinta y tres pequeñas escuelas en la Provincia Los Andes, Omasuyos, Camacho y Larecaja, lo que constituía el Núcleo.
	Maestros campesinos de la escuela campesina de Rummy Mujo de Raqaypampa (1940 - 1950)	Por el sistema de sometimiento que prevaleció dentro de las haciendas de y por la ausencia de escuelas en las comunidades campesinas de Raqaypampa.	También se impulsa la formación de maestros indígenas. La escuela fue la base de la organización de los levantamientos de 1945 en Mizque del departamento de Cochabamba y otras regiones dominadas por la hacienda.
ECUADOR	Dolores Cacuango en apoyo de Luisa Gómez de la Torre (entre 1945 - 1971)	Frente al maltrato que se producía dentro el sistema de hacienda. Y, como en su momento sostuvo Dolores Cacuango, “por la necesidad de conocer el alfabeto y de esa manera conocer las llaves del opresor que son las leyes escritas con el cual nos engañan”.	Se funda la primera escuela bilingüe en Yana Huaicu, hoy Santa Ana, en Cayambe de la provincia Pichincha. Se amplía la experiencia a otras regiones del Ecuador.
	Joselino Ante de la región de Zumbagua (entre 1973 - 1976)	Frente al sistema de hacienda y al darse cuenta que el analfabetismo presente (en las mujeres en un 100% y en los varones en un 80%) era un obstáculo para conocer sobre lo que acontecía.	Se crea la primera “Escuela Indígena” en la comunidad Guayama, en Chugchilan. Se extiende el proceso a otras comunidades y en toda la provincia Cotopaxi, con sede en Zumbahua. Tiene (hasta

⁵⁴ Para explicar el proceso de las experiencias educativas se utiliza las etapas del ciclo agrícola del mundo andino; que se inicia con la selección y preparación de la tierra y la semilla, luego viene la siembra y la cosecha; proceso en el cual los actores- sembradores tienen la tarea importante de cuidar el proceso de crecimiento, que consiste básicamente en preservar el entorno de la planta, alimentando con riego, podando las yerbas de su entorno que perjudican su crecimiento, entre otros.

**Monseñor Leonidas Proaño,
Obispo de Riobamba
(entre 1964 – 1985)**

Frente a las condiciones feudales de la hacienda, la injusta tenencia de tierra, la falta de líderes y por el analfabetismo presente en las comunidades indígenas.

**Las experiencias educativas
del Macac, una de las
impulsoras Luz María de la
Torre
(1978 – 1986)**

Frente al problema de la tierra y para que se visibilicen las comunidades campesinas, y sean sujetos con voz desde su propia experiencia.

1993) sus extensiones en Chugchilán, Yanahuro, Cochabamba, Pujilí, La Josefina, Guasaganda, Puca-yacu, Juigua y Latacunga.

Se inicia la formación de los primeros maestros indígenas. En 1964 se funda la primera Escuela Radiofónicas Popular del Ecuador (ERPE).

Sus acciones educativas que consistían en la alfabetización a personas adultas de habla kichwa se centró en la provincia de Chimborazo y Tabacundo. Aunque tenía un alcance a nivel de la Sierra ecuatoriana.

En 1980 se impulsa el Modelo Educativo “Macac”. La comunidad Maca Grande de Cotopaxi fue uno de los centros importantes.

Hasta 1984 se amplía la experiencia a diversas comunidades de la Costa y Sierra ecuatoriana.

Aquí se forma los primeros líderes, los primeros personajes que luego abren esos espacios público-político. Posteriormente desde los 1990 y adelante se constituyen en sujetos con voz, sujetos que impulsan levantamientos indígenas y sus propias demandas.

Se buscaba enfrentar el problema de la tierra, los problemas de la explotación, la discriminación y la afirmación de su cultura e identidad.

Fuente: Ticona (2005), Choque (1992), Fermín Vallejos - CENDA (1995), Guerrero (1993), MOSEIB (1993), Rodas (1998), ECUARUNARI (2008) y Luz María de la Torre (2008).⁵⁵ Elaboración propia.

⁵⁵ Se toma los aportes de Luz María de la Torre durante el Foro “La lengua como derecho cultural y su aplicación al programa educativo”- UASB, 16 septiembre 2008.

1.2 La interculturalidad como propuesta educativa de la organización boliviana y como propuesta política de las organizaciones indígenas de Ecuador

Dentro de la organización campesina indígena de Bolivia y Ecuador la interculturalidad aparece como discurso y proyecto político en contextos y momentos distintos y difieren en su amplitud política; es decir, la interculturalidad es planteada desde enfoques y perspectivas distintas.

Bolivia

Si se quiere hablar sobre la propuesta de la interculturalidad en educación desde la organización campesina indígena boliviana es innegable hacer referencia a la propuesta educativa de la Central Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB)⁵⁶ de 1989 titulado “Hacia una Educación Intercultural Bilingüe”.⁵⁷ Pues es una referencia histórica dentro de la educación nacional indígena, a la cual apelan organizaciones campesinas locales y quiénes están involucrados en procesos educativos de los pueblos indígenas.

Sin embargo, se debe señalar que la propuesta de la organización campesina boliviana se produce en un contexto donde, según Rodríguez, hay un auge de los debates y experiencias sobre bilingüismo como el Proyecto Educativo Rural, Proyecto Educativo Integrado del Altiplano, Proyecto Texto Rural Bilingüe, Proyecto Educación Intercultural Bilingüe, Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular “Elizardo Pérez”. Gran

⁵⁶ La CSUTCB se fundó en junio de 1979, en un congreso de unidad campesina convocado por la Central Obrera Boliviana (COB), dando fin al “Pacto militar campesino”, que se instauró en el marco de la Revolución Nacional de 1952 y, desde entonces, reúne a la mayor parte de las organizaciones campesinas e indígenas de Bolivia. Esteban, Ticona, *CSUTCB. Trayectoria y desafíos*, La Paz, CEDOIN, 1996, pp. 12 – 13.

⁵⁷ CSUTCB, *Hacia una educación intercultural bilingüe*, Raymi 15, Centro cultural Jayma, 1991.

parte de los proyectos experimentales han sido apoyados por UNICEF.⁵⁸ Proyectos experimentales en las que han introducido la propia lengua de los niños y han tomado en cuenta la participación comunitaria.⁵⁹

Sin embargo, el eje principal de la propuesta campesina intercultural boliviana es la revitalización cultural, la necesidad de tomar en cuenta el calendario agrícola dentro de la formación escolar y la participación social-comunal en las decisiones educativas de la escuela. Propuestas que nacen frente a la educación castellanizante y discriminadora que fragmenta los saberes de los pueblos indígenas y excluye a los padres de familia y la sociedad en las decisiones de la escuela y la formación de sus hijos, respectivamente.

Es decir, la propuesta educativa de la CSUTCB cuestiona la forma de operar de la educación oficial que tiene una base colonial, que afecta al ámbito personal y comunal. No obstante, sus propuestas se circunscriben en el ámbito particular de la educación.

Para conocer los argumentos y las propuestas de la dicha organización campesina presentamos en el cuadro que sigue los aspectos relevantes de la misma, que están concentradas en tres ejes:

Argumentos de la propuesta	Planteamientos de la CSUTCB 1991
<p>Problemas en el acceso a la educación: En ella identifican al analfabetismo, el ausentismo y a la deserción escolar a la poca cobertura institucional y sobre todo al idioma oficial del castellano y al calendario dispar que existe entre la</p>	<p>Educación para todos: Demandan la apertura escolar con contenidos de acuerdo a la realidad de las diferentes regiones de Bolivia, la facilitación de becas e internados para los niños y “reformar el calendario y horario escolar (o sea clases, vacaciones,</p>

⁵⁸ Mario, Rodríguez, “Educación Intercultural: Del diálogo de sordos a las mediaciones educativas para las negociaciones (inter)culturales”, en PreTextos Educativos: revista boliviana de educación, N° 2, Cochabamba, 2005, p. 34 - 35.

⁵⁹ Como parte de estos proyectos experimentales también estuvo la creación de aulas o escuelas multigrado Ver BARRIGA, Lady, *La realidad de las unidades educativas multigrado en el área rural de Bolivia*, Ed. Proyecto Tantanakuy – PROEIB-Andes, 2004, Pág. 9-10. (fotocopia)

<p>escuela y la comunidad.</p> <p>Problemas en la calidad de la educación: Es uno de los ejes en el que categóricamente cuestionan la educación oficial hegemónica, pues consideran que la preeminencia de la visión y cultura occidental existente en las escuelas generan serias violencias culturales y simbólicas de los pueblos, por ejemplo eso se puede apreciar en uno de los apartados del documento:</p> <p style="padding-left: 40px;">La educación nos ha metido la idea de que era malo todo lo nuestro: la lengua, las costumbres, la vestimenta, nuestro pensamiento y nuestras tierras; muchos escolares se avergüenzan de ser campesinos, quechuas, aymaras, guaraníes, etc.</p> <p>Problema en la toma de decisiones: En ella hacen reclamo sobre la participación en la comunidad en la forma de educación de la educación que reciben sus hijos en la escuela; “nunca nos preguntan qué opina la comunidad sobre el trabajo de los docentes, [...] y menos aún sobre qué tipo de educación deseamos para nuestros hijos e hijas.</p>	<p>exámenes, etc) adaptados al ciclo agrícola de las diferentes regiones”.</p> <p>Educación de calidad: Apelando a convenios internacionales, como la OIT, demandan la enseñanza de los niños de acuerdo a la lengua de los pueblos indígenas, para preservar las lenguas y promover el desarrollo y la práctica de las mismas. Así mismo piden impulsar la educación intercultural bilingüe:</p> <p style="padding-left: 40px;">Porque los trabajadores agrarios ya no aceptamos el afán del Código de la Educación Boliviana para tratar de borrar nuestra identidad histórica, cultural y lingüística de pueblos originarios quechua, aimara, guaraní, mojeño, chapaco, chiquitano, ayoreo, etc.</p> <p>Participación en las decisiones educativas: Dentro de este eje remarcan la participación de los padres de familia en la educación de sus hijos. Una participación no sólo en actividades del cuidado de la infraestructura de la escuela sino en las decisiones de la misma, señalan:</p> <p style="padding-left: 40px;">Porque la educación no es tarea de exclusiva de las autoridades educativas o de los docentes, sino es tarea de toda la sociedad.</p> <p style="padding-left: 40px;">Porque los padres de familia debemos preocuparnos [...] por saber qué y cómo están</p>
--	---

	aprendiendo nuestros hijos e hijas.
--	-------------------------------------

Fuente: CSUTCB, 1991. Elaboración propia.

Como se puede apreciar los ejes rectores de la propuesta de la organización campesina boliviana ha estado circunscrita en el fortalecimiento de los pueblos, reclama el divorcio entre el sistema educativo y la comunidad y de la sociedad, y cuestiona el carácter vertical/autoritaria de la educación que mantiene una hegemonía cultural y subordina/desprecia a los indígenas. Podemos señalar que dichos reclamos ya venían desde el Segundo Manifiesto de Tihuanacu de 1973, impulsados por las poblaciones Aymaras de la zona andina, en el que se sostenía:

Exigimos que nuestra educación se oriente hacia nuestra realidad; que los que se sienten educadores no sigan siendo miopes; que respeten a la realidad en que vivimos y que se nutran de nuestra cultura si es que quieren ser nuestros orientadores.⁶⁰

Es decir, la propuesta intercultural de la CSUTCB intenta solucionar los problemas excluyentes generados dentro de la escuela, plantea una educación que respete la diversidad, y que la formación sea útil para la vida de las comunidades. De ahí que “propone la educación intercultural bilingüe como modelo educativo apropiado para contribuir a mejorar la calidad de vida de los pueblos indígenas”.⁶¹

Ecuador

El planteamiento de la interculturalidad en educación desde la organización indígena de Ecuador está relacionado con dos hechos importantes: con el nacimiento de un nuevo

⁶⁰ Segundo Manifiesto de Tihuanaco, 1977, p. 309. (fotocopia)

⁶¹ PROEIB Andes, *Logros y retos de la Educación Intercultural para Todos en Bolivia*, Cochabamba, Junio 2007, p. 14.

espacio organizativo a nivel nacional, la CONAIE, que en 1986 se constituye como entidad matriz de los pueblos indígenas⁶² y con la creación DINEIB en 1988.

Montaluisa nos hace conocer que la CONAIE al establecerse como entidad matriz en el Primer Congreso, realizado en noviembre de 1986, resuelven impulsar la Educación Intercultural Bilingüe desde la organización indígena. Argumenta que

hasta ese entonces se había hablado de educación bilingüe intercultural o de educación bilingüe bicultural. A partir de ese momento, luego de haber reflexionado se pensó que mejor sería poner énfasis en la interculturalidad.⁶³

La CONAIE plantea la propuesta de interculturalidad en el contexto donde se desarrollaba en territorios indígenas proyectos de educación bilingüe efectuados por iniciativas comunales, con apoyo de organismos internacionales, ONGs e iglesias evangélicas. Estos últimos muchas veces han ido trabajando en contradicción del proyecto indígena.⁶⁴ De ahí que existía dentro el movimiento cuestionamientos por ejemplo sobre el proyecto de alfabetización y la creación de escuelas bilingües por el Instituto Lingüístico de Verano, proyecto que se ha centrado en la mera incorporación de la lengua indígena en procesos educativos sin el

⁶² Según Luís Macas, “para 1972, los pueblos quechuas logran unificar sus fuerzas en la ECUARUNARI, que ahora es el pilar fundamental de la CONAIE. Su planteamiento central: continuar con la Reforma Agraria. Con el transcurso de los primeros años de vida de la ECUARUNARI, sus tesis comienzan a extenderse y no solo el reclamo territorial es el eje de sus propuestas. A inicios de los años 80 ya se habla del fortalecimiento de las organizaciones de base y de la búsqueda de una administración de justicia autónoma para su bienestar. En esos mismos años, en la Amazonia cobran fuerza las organizaciones shuar y quechua. Buscan una solución al problema territorial por la presencia de las empresas internacionales mineras y petroleras, que llegan a sus jurisdicciones. Crean la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonia Ecuatoriana (CONFENAIE). Y junto a la ECUARUNARI, en 1986, bautizan una nueva organización, la CONAIE. El primer tema en el tapete es el análisis del significado de una nacionalidad indígena, la cual abarca el reconocimiento y respeto hacia los pueblos indígenas, su lengua, cultura, historia y su territorio”.

Luís, Macas, “Conaie, la radiografía del poder indio”

<http://www.elcomercio.com/>

⁶³ Luis, Montaluisa, “Trayectoria histórica de la educación intercultural bilingüe del Ecuador”, en Catalina, Vélez, coord., *Educación Intercultural Bilingüe y Participación Social*, Quito, Care, 2008, p. 62.

⁶⁴ Catherine, Walsh, “*Políticas y significados conflictivos*”, p. 164.

http://www.nuso.org/upload/articulos/2830_1.pdf+propuesta+educativa

cuestionamiento al Estado Colonial.⁶⁵ El ECUARUNARI (1972), una de las organizaciones centrales de la CONAIE, en su Quinto Congreso efectuado en septiembre de 1979 en la provincia Pichincha pues ya habían resuelto:

exigir el rompimiento y la expulsión definitiva de instituciones y sectas religiosas extranjeras, como el Instituto Lingüístico de Verano que cumplía tareas divisionistas como parte del plan de invasión del imperialismo norteamericano en Latinoamérica, de manera particular en las organizaciones indígenas.⁶⁶

Demanda que se concreta y se deja por concluido el funcionamiento del Instituto Lingüístico de Verano en el gobierno de Jaime Roldós Aguilera en mayo de 1981 mediante el Decreto N° 1159.⁶⁷

Esos hechos son importantes en la medida que les ha permitido a la organización indígena enmarcar su agenda reivindicativa frente a la sociedad colonial ecuatoriana, expresada en la educación despolitizada a los intereses del movimiento indígena. De ahí que como estrategia político educativa elaboran su propio modelo educativo (intercultural) para su funcionamiento desde el Estado en manos de los pueblos indígenas, tal como nos señala Montaluisa:⁶⁸

En 1986, estaba muy claro que se tenía que crear en el Estado una entidad dirigida por las nacionalidades indígenas que tenga la capacidad de realizar lo siguiente:

- Elaborar su propio currículo
- Nombrar a los docentes
- Formar a sus docentes
- Aprobar la publicación de los materiales educativos
- Crear centros educativos

⁶⁵ Ingresa a Ecuador durante el gobierno de Galo Plaza Lasso 1948 – 1960. Jorge Trujillo señala que el Instituto Lingüístico de Verano, con ingerencia de agentes externos, bajo el programa de Educación Bilingüe intentó “efectivizar la integración de las comunidades indígenas y como medio para lograr su control y dominio, sustrayéndolas de aquellas reivindicaciones que pudieran garantizar su resistencia a una sociedad de clases, moderna, civilizada, etnocéntrica y etnocida”

Jorge, Trujillo, *Los oscuros designios de Dios y del imperio. El Instituto Lingüístico de Verano en el Ecuador*, Ecuador, El Conejo, 1ra. edición, 1981, p. 87.

⁶⁶ ECUARUNARI, op. cit., p. 20.

⁶⁷ Jorge, Trujillo, op. cit., p. 135.

⁶⁸ Luís, Montaluisa, op. cit., pp. 62 – 63.

- Planificar la educación bilingüe
- Dirigir el proceso educativo
- Normar el proceso educativo
- Gestionar el financiamiento
- Sancionar al personal que no trabajara responsablemente

Modelo educativo que logran efectivizar a través de la creación de la DINEIB como instancia descentralizada del Estado en cuanto a su componente pedagógico y político.

Instancia que crea el movimiento indígena como respuesta a:

- El método memorístico
- Sistema de evaluación que no toma en cuenta lo que sucede en el campo.
- El deterioro de los valores culturales propios de las comunidades a causa de la imposición de pseudo-valores introducidos a través del propio sistema educativo.
- Escasa difusión de las escuelas para la participación de la población en la vida política del país.
- A las condiciones de sometimiento y dominación a las que ha estado sujeta la población de manera tradicional.
- Que el sistema educativo actual promueve, en gran parte, la integración indiscriminada de la población indígena a la sociedad mestiza a través de la creación de una imagen falsa con respecto a la absoluta validez de la cultura occidental.
- Una práctica generalizada de actitudes neocolonialistas que tienen a la eliminación de conocimientos como instrumentos de desarrollo y de solución de problemas socioculturales y económicos existentes.⁶⁹

Se visibiliza las intencionalidades políticas de la interculturalidad desde el movimiento indígena en la formulación como proyecto político de la CONAIE en 1991. Según Walsh “...la interculturalidad – como había sido usada y comprendida por el movimiento hasta 1990 – pone en cuestión la realidad sociopolítica [...]”,⁷⁰ pues definen a la interculturalidad como aquel componente central que permitirá la construcción de una nueva sociedad.

Aspecto que también es puesto en evidencia en el documento político de la CONAIE de 1997, donde se señala que

⁶⁹ DINEIB, “Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe”, Quito, 1993, p. 9.

⁷⁰ Catherine, Walsh, 2006, op. cit., p. 3.

[e]l principio de la interculturalidad respeta la diversidad de pueblos y nacionalidades indígenas y demás sectores sociales ecuatorianos, pero a su vez demanda la unidad de estas en el campo económico, social, cultural y político, en aras de transformar las actuales estructuras y construir el nuevo Estado plurinacional, en un marco de igualdad de derechos, respeto mutuo, paz y armonía entre nacionalidades.⁷¹

Es decir, desde la postura del movimiento indígena ecuatoriano la interculturalidad implica un proyecto político mayor y que no se reduce a la lengua o vestimenta indígena sino se trata de construir un nuevo Estado. Como señalara Walsh,

[...]el significado político e ideológico de la interculturalidad se centra en el hecho de que forma parte de procesos y prácticas que necesariamente son oposicionales, transformadoras y contra-hegemónicas. En ese sentido, la interculturalidad no está entendida como un concepto o término nuevo para referir al contacto y al conflicto entre el Occidente y otras civilizaciones – como algo que siempre ha existido.⁷²

Entonces, la interculturalidad expresada y entendida desde la organización se ha circunscrito, en el caso boliviano, en la rememoración, recreación y el fortalecimiento de los saberes locales y la participación de la comunidad en las acciones educativas, aspectos que históricamente han estado excluidos dentro la educación estatal. Estos elementos reivindicativos de educación, también están presentes en el proyecto de interculturalidad del movimiento indígena ecuatoriano. No obstante, la conceptualización y la proyección que hace la organización indígena de Ecuador sobre la interculturalidad trascienden la esfera educativa, busca cambiar las estructuras coloniales del Estado.

2. La educación oficial de Bolivia y Ecuador

La educación como política pública de Estado siempre se ha constituido en un instrumento para lograr la asimilación de la población hacia el proyecto de quiénes

⁷¹ CONAIE en Catherine Walsh, *(De) Construir la interculturalidad, consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador*, En: Fuller Norma: Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Lima, 2002, p. 117.

⁷² *Ibíd*, p. 4.

“direccionan” el Estado-nación; ya en su momento Althusser lo señalaba a la educación como aparato ideológico del Estado⁷³ y Quijada y Anderson como artefactos culturales del Estado, pues una elite para lograr sus anhelos necesita integrar culturalmente a toda la población y ésta es efectuada a través de los lineamientos pedagógicos.⁷⁴

Ahora, si bien la educación viene a ser el brazo operativo para fines del Estado, esa estrategia no sería cuestionable en tanto corresponda a un proyecto cuya base sea la edificación de una sociedad plural, de respeto a la diversidad social, cultural y al mundo natural. No obstante, haciendo una lectura de lo acontecido dentro de la realidad boliviana y ecuatoriana, sobre todo de la puesta en práctica de la educación hacia poblaciones campesino indígenas, la educación ha sido manejada para fines de los sectores hegemónicos en dos sentidos: primero, como instrumento de homogenización y mestizaje cultural; y como instrumento para diluir proyectos reivindicativos de los pueblos indígenas. Aspectos que intentaré explicar en esta sección.

2.1. Homogenización y mestizaje en la educación boliviana y ecuatoriana

Bolivia

Dentro de la educación boliviana los procesos de homogeneización y mestizaje, entendidas como la unificación de saberes y modelos de vida, reproduce mecanismos de segregación, exclusión y autoexclusión sobre determinados grupos que se imponen en nombre de una identidad ciudadana,⁷⁵ son modelos y paradigmas político educativos impulsados desde el Estado boliviano mediante la amplia apertura de la educación escolarizada a los indígenas.

⁷³ Luis, Althusser, *Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado*, en Slavoj Žižek (comp), *Ideología. Un mapa de la cuestión*, Buenos Aires, 2005, pp. 125 - 126.

⁷⁴ Mónica, Quijada, *¿Qué nación? dinámicas y dicotomías de la nación en el imaginario hispanoamericano*, en Antonio Annimo y Francois-Xavier Guerra, *Inventando la nación*, México, 2003, pp. 291 - 315.

⁷⁵ Silvia, Rivera, 1993, op. cit.

Estrategia diseñada para la “participación” de los indígenas en la vida nacional y para representar (mejorando la raza) como una sociedad que va en camino hacia la modernidad.

En las primeras décadas del siglo XX cuando emergen voces desde las comunidades demandando el acceso a la educación como instrumento de liberación frente al sistema de opresión y dominio durante el sistema de hacienda (1920 – 1940s), según Ticona,⁷⁶ Arnold, Yapita y Maric el Estado boliviano se interesa por la educación de los indígenas a partir de la identificación del idioma campesino como obstáculo para el logro de objetivos políticos nacionales. Arnold y Yapita señalan que

[...] en la Guerra del Chaco [1930 – 1935],⁷⁷ las barreras lingüísticas entre las tropas aymaras, quechuas y guaraníes y los oficiales criollos monolingües, fueron obstáculos constantes para el desempeño de las tareas militares, causando la muerte innecesarias de miles de combatientes. [...] La derrota territorial y la gran matanza de las tropas bolivianas, impulsaron a los políticos bolivianos a pensar seriamente en una campaña de castellanización para toda la población indígena, esto para poder llevar exitosamente en el futuro cualquier empeño nacional.⁷⁸

A eso argumenta Maric “posterior a la Guerra del Chaco, los liberales empezaron a preocuparse por la educación indígena, pero no dieron respuesta a sus necesidades [...], dejando que continúe la explotación de las tierras comunitarias”.⁷⁹ Es decir, bajo un interés particular de parte del Estado se difunde y se escolariza en la lengua hegemónica, y se pretende homogenizar a las culturas indígenas según los modelos occidentales.

Entre otro de los momentos donde el Estado impulsa la educación para fines de la homogenización y el mestizaje es a través del Código de la Educación de 1955 efectuado

⁷⁶ Esteban, Ticona, 2005, op. cit.

⁷⁷ En el gobierno de Daniel Salamanca (1931 – 1936) se produce el conflicto armado entre Bolivia y Paraguay (1932 – 1935) por extensiones territoriales y los recursos naturales del Chaco boliviano.

⁷⁸ Denise, Arnold y Juan de Dios Yapita, “El rincón de las cabezas. Luchas textuales, educación y tierras en los Andes”, La Paz, ILCA y UMSA, 2000, citado por María Lily, Maric, *La tragedia de la educación en Bolivia: Un ensayo reflexivo*, en Estudios Bolivianos: revista del Instituto de Estudios Bolivianos, N° 11, La Paz, Universidad Mayor de San Andrés, 2004, p. 26.

⁷⁹ *Ibíd.*, p. 27.

durante el gobierno del MNR (Movimiento Nacionalista Revolucionario). Pues en este proyecto se impulsó la idea de la Escuela Única y se estableció a la educación para la integración nacional, de ahí que se amplió la cobertura escolar y se profundizó procesos de alfabetización. “La preocupación mayor fue de incorporar al campesino a la vida nacional.”⁸⁰

Esta etapa ha sido considerado como aquel periodo en el que

se gestó en Bolivia una corriente criolla que luchaba por escolarizar al indio con el fin de “civilizarlo” a través de la castellanización y alfabetización, de modo que pueda ser asimilado a la sociedad nacional. La educación debería preparar a todos los ciudadanos, incluyendo a los indios, para que “encajaran” en la nueva nación.⁸¹

Patzi señala que los procesos de incorporación de valores dominantes no sólo han sido una preocupación durante la invasión territorial de los españoles, el autor señala que

nunca fueron suficientes para incorporar a los indígenas de la vida nacional. Por ello, desde 1952, la escuela y la alfabetización aparecieron como los medios más adecuados para la inculcación e imposición de los significados de la cultura dominante. En el niño, en las escuelas y el adulto, mediante los programas de alfabetización, forjaron una imagen totalmente negativa del aymara, quechua y otras naciones, mostrando a las prácticas y/o hábitos indígenas como resabios de una historia ya muerta y perjudicial para el desarrollo de la modernidad.⁸²

Esa imagen negativa de lo indígena, según Barragán, ha ido cediendo exclusivamente hacia lo cholo. “Empieza a verse que lo mestizo puede constituirse en la identidad de una nación que todavía no está construida. Lo mestizo se convirtió en lo legitimador y constructor de la identidad nacional.”⁸³

⁸⁰ Camacho citado por Edwin, Miranda, “Políticas educativas internacionales y nacionales. Una relación de dependencia y subordinación” (Parte III) en PreTextos Educativos: revista boliviana de educación, N° 3, Cochabamba, 2005, p. 73.

⁸¹ Inge, Sichra, et al., *Logros y retos de la Educación Intercultural para Todos en Bolivia* http://www.proeibandes.org/investigacion/Logros_retos_EI_Bolivia.pdf

⁸² Félix, Patzi, *Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica. Una aproximación a la Reforma Educativa*, Instituto de Investigaciones sociales, UMSA, La Paz, 2000, p. 108.

⁸³ Rossana, Barragán, “Identidades indias y mestizas: Una intervención al debate”, 1992, p. 20, citado por Mario, Rodríguez, *Educación Intercultural: del diálogo de sordos a las mediaciones educativas para las negociaciones (inter)culturales*, en PreTextos Educativos: revista boliviana de educación, N° 2, Cochabamba, 2005, p. 34.

La política de sumisión, subordinación y de exclusión de pueblos indígenas estuvo reforzada, de manera implícita, por el discurso pedagógico de Tamayo (1910), quién fue amplificando, a través de su obra *Creación de la pedagogía nacional*, una visión inferior del indio respecto a los mestizos: “El pensamiento mestizo es el único que existe [...] los indios, debido a razones sociales, económico y educación, no piensan”.⁸⁴ El autor ha ido incorporando en el imaginario nacional una ideología de progreso liberal, para el cual debía establecerse un proceso de profundización de la conciencia nacional, y eliminar los “males sociales” como eran considerados para entonces a los indígenas.

En esa misma línea podemos encontrar los discursos de Donoso y Anaya:

Vicente Donoso Torrez, educador, en 1946 dijo. “necesitamos más bolivianos que indios”.

Franklin Anaya sostuvo: “Las nacionalidades indígenas son primitivas; tienen idioma, pero carecen de literatura; tienen cultura, pero carecen de civilización.”⁸⁵

Los procesos de mestizaje han estado acompañados de una sobrevaloración de lo indígena, es decir, como centro y foco de atención estratégica lo indígena ha tenido una preeminencia social discursiva. Por ejemplo para Tamayo *lo indio* era el alma de lo nacional.

Ecuador

De acuerdo a Kowii dentro el territorio ecuatoriano la política de homogenización y mestizaje se han producido a través de la religión y la educación, han sido principales vehículos de adoctrinamiento, aculturación y asimilación. Por otra parte, señala que los procesos de asimilación desde el Estado ha sido una estrategia frente a aquellas experiencias educativas indígenas que se desarrollaban dentro el territorio ecuatoriano:

⁸⁴ Franz, Tamayo citado por Javier Sanjinez, “Mestizaje cabeza abajo” en Catherine Walsh y otros, *Indisciplinar las ciencias sociales*, Quito – Ecuador, 2002, p. 149.

⁸⁵ Rossana, Barragán, op. cit., pp. 34 – 35.

Sectores dominantes al tener conocimiento sobre algunos procesos de educación que impulsaban los indígenas y al pensar que el acceso a la educación del indio sería un riesgo para el sistema; han empezado a diseñar nuevas estrategias que faciliten la asimilación, la integración del indio al sistema.⁸⁶

La asimilación y la integración del indio al sistema, del cual nos habla Kowii, quizá se puede apreciar en aquellas normativas educativas formuladas por el Estado durante las primeras décadas de la etapa republicana, las cuales han sido sistematizadas por Yáñez:

Hacia 1833, el gobierno de Flores [Juan José] promulga un decreto [para] “promover la educación de los indígenas, para que salgan de la ignorancia y rusticidad a que les redujo el sistema colonial”.⁸⁷

En la Ley de educación expedida en el año 1938, se establece como una de las finalidades “La incorporación a la cultura nacional de los diversos grupos humanos que pertenecen aún en el nivel inferior educativo”.⁸⁸

En las dos notas claramente existe un énfasis y una orientación de integrar al indígena a la vida nacional previa “superación” de algunos males, como ser la rusticidad. Es decir, intentan integrar al indígena eliminando rasgos de diferenciación cultural. Esos procesos de asimilación, según Kowii, también han sido impulsados desde las congregaciones religiosas, es decir, aquellas sectas que han tenido una fuerte presencia en las áreas rurales de Ecuador no sólo se ha interesado de la catequización y evangelización sino también su interés se ha centrado en “civilizar” al indígena. Al respecto Yáñez nos da cuenta que

en el primer Congreso de catequesis organizado por iniciativa del Monseñor Federico González Suárez en 1916, se cree conveniente que los niños sean catequizados en castellano. [...] Con respecto a la educación, se reclama el estricto cumplimiento a la Ley de enseñanza obligatoria; [...] y ratifica que la enseñanza deberá hacerse forzosamente en castellano. Incluye también recomendaciones para la organización de actividades agronómicas,

⁸⁶ Kowii, Ariruma, “Sociedades diversas y educación, Shimi rimakun maki shinakun, Aprender haciendo”, en Sociedad Educadora, Revista: Iberoamericana de Educación N° 26, mayo-agosto 2001, p. 65.

⁸⁷ Moreno citado por Consuelo, Yáñez, op. cit., p. 20.

⁸⁸ Ley orgánica de instrucción pública de 1938, Talleres Gráficos de Educación, Quito, 1938 citado por Consuelo, Yáñez, op. cit., pp. 75-76.

recreativas, festivas y deportivas, y se recomienda tomar en cuenta el mejoramiento de la vivienda, vestuario, alimentación e higiene.⁸⁹

Ahora bien, si tomamos atención a las categorías bajo el cual se refieren a los indígenas, podemos encontrar que la imagen del indígena esta enmarcado en una figura inferior, que por su condición rural conlleva una serie prácticas “salvajes” no muy acordes a la vida nacional. Según Yáñez y Kowii la concepción inferior que se tiene durante la primera mitad del siglo XX sobre el indígena se refleja en las opiniones y tendencias ideológicas de personajes como José Peralta y Pío Jaramillo:

José Peralta, (1918) [...] el indígena ingrese a la civilización ya que debido a la servidumbre en la que vive no tiene “ni luz para la inteligencia, ni nociones de moral para la conciencia, ni esperanzas de mejora en su condición, ni una mirada hacia arriba, ni una idea de dignidad y adelanto...”.⁹⁰

Pío Jaramillo (1922) [E]l indio no tiene otra puerta hacia el porvenir que la puerta de la cultura moderna, ni otro camino que el camino ya desbrozado de la civilización latina.⁹¹

Esas tendencias de inclusión que buscó la intelectualidad y el Estado boliviano y ecuatoriano (a través de la educación) no se aleja de aquello que señala Landa “casi todos los planteamientos, tanto de intelectuales como de funcionarios del Estado y gobierno, cuando trataban de explicar sus actitudes frente a la cuestión indígena, señalaban la necesidad de su inclusión a la nación moderna”.⁹²

⁸⁹ Lorenzo, García, “Historia de las misiones en la Amazonía ecuatoriana”, Abya – Yala, 1985, citado por Consuelo, Yáñez, op. cit., p. 16.

⁹⁰ José Peralta citado por Consuelo, Yáñez, op. cit., p. 24.

⁹¹ Pío, Jaramillo, citado por Armando Muyulema, “De la Cuestión indígena” a lo “indígena como cuestionamiento: Hacia una crítica del latinoamericanismo, el indigenismo y el mestiz(o)je”, en Ileana Rodríguez, *Convergencia de tiempos: estudios subalternos/contextos latinoamericanos estado, cultura, subalternidad*, 2001, p. 3.

⁹² Ladislao, Landa Vásquez, *Pensamientos indígenas en Nuestra América*, en Fernanda Beigel, *Crítica y teoría en el pensamiento social latinoamericano*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Programa Regional de Becas de CLACSO, 2006, p. 10.

Por otro lado, las representaciones discursivas de la clase letrada (José Peralta, Pio Jaramillo, Franz Tamayo) que tuvieron como objetivo la continuación del proyecto civilizador, desde la lectura y el análisis de Muyulema corresponden a la corriente indigenista y latinoamericanista de la época (1920 – 1930) que se han expandido por el continente como una promesa homogeneizante y que tuvieron como base política la construcción del mestizaje y el olvido de la herencia histórica indígena. Para el autor

el indigenismo en sus vertientes artísticas y disciplinarias, es una respuesta práctica a la “cuestión indígena”: busca producir argumentos, imágenes y representaciones con una supuesta validez epistemológica para justificar compulsivas políticas de intervención y asimilación cultural de los pueblos llamados indígenas, bajo la consigna moral de “establecer la necesaria unidad del ser latinoamericano”.

Las vertientes mayores del pensamiento latinoamericano no solamente reflexionaron sobre la naturaleza de la cultura en esta región, sino que su lectura permitió, simultáneamente, operar un giro hacia lo político: el mestizaje como proceso cultural se pasa al mestizo como sujeto político. Lo mestizo designa una categoría social.⁹³

A eso argumenta, el mestizaje como proceso fáctico caracteriza la vitalidad de la cultura, pero conceptualmente produce una mirada y construye un objeto; es un producto intelectual que disciplina la mirada, contribuye a construir formas de ver la realidad y establece lugares y jerarquías sociales. En ese marco Muyulema sostiene que la política educativa ha sido vista por los precursores del mestizaje, entre ellos Vasconcelos (1925), como “ideario de acción”.

2.2 El multiculturalismo en la aplicabilidad de la Interculturalidad dentro el Sistema educativo boliviano y ecuatoriano

Recordemos el multiculturalismo, desde la lectura de Zizek (1989), es una de las formas con el cual opera el capitalismo multinacional, busca incorporar anhelos y aspiraciones de la sociedad para generar una distancia hacia el “Otro” y así continuar con una estructura

⁹³ *Ibíd.*, p. 7.

colonial. Bajo ese marco se hace una mirada sucinta a la aplicación y el enfoque oficial de la interculturalidad en la educación boliviana y ecuatoriana. Para ello se apela a algunas investigaciones y análisis locales.

Bolivia

La interculturalidad se oficializa dentro el Sistema Educativo boliviano a través de la Ley de Reforma Educativa N° 1565, emitida durante la gestión de Gonzalo Sánchez de Lozada en 1994. Proyecto educativo que tiene como ejes centrales en todo el Sistema Educativo Nacional la interculturalidad y la participación social en educación. Según la Ley 1565 incorporan la interculturalidad en educación

porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres.
[intenta] fortalecer la identidad nacional, exaltando los valores históricos y culturales de la Nación Boliviana en su enorme y diversa riqueza multicultural y multiregional.⁹⁴

Por otro lado, argumentan que ponen en marcha la interculturalidad en educación para posibilitar que los niños, maestros y padres de familia valoren y utilicen los elementos culturales como insumos fundamentales para la transformación de la práctica pedagógica.

Además de utilizar *la cultura como insumo pedagógico*, la educación intercultural busca inculcar en los niños y maestros principios interculturales de tolerancia y respeto a lo propio y a lo ajeno, lo que implica desarrollar en los niños y niñas competencias que permitan valorar sus manifestaciones culturales y ponerlas en práctica sin encerrarse en ellas.⁹⁵

Como primera evidencia la mirada oficial-estatal sobre la interculturalidad es incorporar aspectos culturales de la vida indígena para efectivizar la práctica pedagógica; es decir, a través del uso de la lengua materna se pretende lograr que los niños aprendan “mejor” los programas educativos que tiene el Sistema Educativo nacional.

⁹⁴ Art. I, inciso 5, Art. II, inciso 4, Ley de Reforma Educativa, Ley 1565 de 7 de julio de 1994.

⁹⁵ Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, “Programa de Reforma Educativa”, *Bases generales de Administración educativa*, Bolivia, 2001, p. 44. (énfasis agregado)

Recordemos que una de las reivindicaciones de las organizaciones campesino indígenas de Bolivia (al menos presente en el documento de la CSUTCB de 1991 al cual hemos hecho referencia anteriormente) ha sido la necesidad de recordar y recrear los saberes de los pueblos indígenas para fortalecer la identidad de los pueblos y participar en las decisiones pedagógicas de los niños frente a la escolarización colonial, que sólo promueve saberes hegemónicos y se caracteriza por un autoritarismo radical.

Ahora veamos el análisis que existe sobre la oficialización de dichas aspiraciones dentro de la interculturalidad de la Reforma Educativa de 1994.

Sobre esa política de oficialización y sobre todo de su ejecución existen diversos análisis que cuestionan el carácter multicultural con la que fue (y sigue siendo) implementada. En el sentido que la incorporación de lenguas nativas dentro de la enseñanza, como parte de la política intercultural en educación, pues, como señalara Walsh “el bilingüismo aparece como la dimensión más palpable de la anhelada interculturalidad”,⁹⁶ esconde las mismas prácticas educativas asimilacionistas e integracionistas de antes. Así mismo, señalan que la interculturalidad, con su componente de participación social en educación, representa un instrumento que el Estado utiliza para lograr consenso y legitimidad entre los pueblos indígenas sin modificar las relaciones asimétricas estructurales que definen su carácter colonial.

En esa línea de análisis, a pesar de las diferencias de enfoque político-cultural, podemos encontrar los estudios de Patzi, Regalsky, Miranda, Saavedra y Garcés. En ella, de manera general, encontramos tres líneas de argumentación:

⁹⁶ Catherine, Walsh, “Políticas y Significados y Conflictivos” en Nueva Sociedad: revista N° 165 (2000), p. 131. www.nuso.org/upload/articulos/2830_1.pdf

La primera, tiene que ver con el ámbito de aplicación de la interculturalidad. Saavedra señala que la interculturalidad corresponde al multiculturalismo porque

[b]ásicamente la “interculturalidad” manejada por la reforma es extremadamente reduccionista, sólo es para los indios, en la ciudad no hay ni rastros de interculturalidad; tampoco afecta al conjunto de la vida indígena, se comprime al campo estrictamente educativo, en los espacios económicos o políticos no hay absolutamente nada de ello; e incluso en el área educativa tampoco comprende al conjunto de ciclos y niveles, se circunscribe al ámbito de la educación básica.⁹⁷

Ciertamente son varios elementos importantes que cuestiona el autor a la interculturalidad como política multicultural del Estado boliviano (como la ausencia de interculturalizar en el ámbito político y económico).⁹⁸ No obstante, la entrada y la explicación que hace Saavedra sobre el sesgo sectorial-rural de aplicación de la interculturalidad podemos encontrar el carácter multiculturalista de la misma.

De acuerdo a Patzi el interés que tiene el Estado en priorizar la interculturalidad (entendida como la incorporación de lenguas nativas dentro de la enseñanza) sólo para sectores indígenas corresponde a una preocupación de cómo efectivizar en pueblos campesinos los contenidos hegemónicos a costos presupuestarios acordes:

El elevado costo económico del sistema de enseñanza en idioma castellano para la imposición de los nuevos valores de la clase dominante y la persistencia de la economía y política comunal ha constituido una de las preocupaciones centrales para el Estado. [...] En otras palabras, para la clase dominante, el sistema de enseñanza en idioma nativo es una reinención de nuevas formas de inculcación e imposición de los significados.⁹⁹

Según el mismo autor, para el Estado y los organismos que brindan apoyo financiero, la imposición de los significados dominantes a través del idioma castellano, implicó un costo

⁹⁷ José Luis, Saavedra, “La crítica al multiculturalismo” en PreTextos Educativos..., p. 53.

⁹⁸ Cabe aclarar, el componente político económico no han estado reflejados dentro de la propuesta educativa de la CSUTCB de 1991, pues ha sido una de las limitaciones de la propuesta.

⁹⁹ Félix, Patzi, op. cit., p. 115.

económico muy elevado ya que el campesino y/o indígena, antes de aprender los significados dominantes, tenía primero que comprender el idioma español. De tal manera que de ahí el interés por priorizar la interculturalidad en sectores rurales de Bolivia.¹⁰⁰

La segunda línea de argumentación, que va muy relacionada con el primer cuestionamiento, se centra en observar la instrumentalización del idioma nativo dentro de la enseñanza de contenidos hegemónicos. Patzi da cuenta que no ha existido cambios en el enfoque de los contenidos educativos, señala que

[a]ntes, los símbolos patrios y los héroes de la clase dominante o casta blancoide, Sucre, Murillo y otros, eran transmitidos en idioma español; ahora, el mismo contenido y la misma significación se hacen en idioma nativo. [...] Al enseñar geografía, se dice qué es y dónde termina el territorio de la nación; en el estudio de la historia, se relatan los acontecimientos en los que se logró fijar esos límites en lucha contra los adversarios externos e internos, resaltando a los héroes criollos pero ignorando la lucha y los respectivos líderes de la nación subyugada.¹⁰¹

Es decir, la política oficial de interculturalidad en educación acepta y tolera aspectos culturales de los indígenas pero sin cambiar las bases educativas y por tanto sin afectar al “orden” estructural del Estado nación.

Y, finalmente, un tercer argumento que lleva a observar la interculturalidad como forma de multiculturalismo, es la aparente participación social abierta por ella. Pues desde el Ministerio de Educación, a través del D. S. 23949 Reglamento sobre Órganos de Participación Popular dictada en febrero de 1995, el gobierno diseñó una política de participación social desde los niveles micros hasta la administración nacional: Junta Escolar, Junta de Núcleo,

¹⁰⁰ Luis Enrique, López y Orlando, Murillo en el documento titulado “La Reforma Educativa Boliviana: Lecciones aprendidas y sostenibilidad de las transformaciones” dan cuenta que “Los diez primeros años de transformación educativa se han traducido en un aumento significativo de la cobertura escolar y de la escolaridad promedio, una disminución importante en repitencia y deserción escolar, tanto en las zonas urbanas como rurales [...]. Al respecto, es importante recordar que hasta antes de 1994, Bolivia perdía un promedio de 30 millones de dólares anualmente sólo como producto de la repetición escolar (cf. Schiefelbein y Heikkinen 1991)”.
www.oeiperu.org/documentos/CAF_Informe_Bolivia.pdf

¹⁰¹ Félix, Patzi, op. cit., pp. 119 – 120.

Junta de Distrito, Consejo Departamental y Consejo Nacional. Estos últimos conformados por instituciones de la sociedad civil y los padres de familia. Bajo esa misma lógica, también se han creado los CEPOs (Concejo Educativo de los Pueblos Originarios de Bolivia) que representa a los pueblos originarios.

Estos Consejos, desde el análisis Regalsky y Patzi sólo se reducen a instancias *consultivas*, en ese sentido “se los incorpora como agentes legitimadores de las propuestas generadas por las jerarquías de dominación con lo que van adquiriendo un comportamiento jesuítico ante el Estado, ya se trate de un jesuitismo consciente o inconsciente”.¹⁰² Aspecto que se puede evidenciar en los Art. 2, 32 y 37 del D.S. de los Órganos de Participación social en educación, una de ellas expresa lo siguiente:

Artículo 2º

Los Consejos Departamentales de Educación, los Consejos Educativos de Pueblos Originarios, el Consejo Nacional de Educación y el Congreso Nacional de Educación son órganos consultivos, conformados por representantes de distintos sectores de la sociedad boliviana en su ámbito correspondiente.¹⁰³

En síntesis, dentro de la oficialidad de la educación intercultural, como señalara Walsh “en su uso ya ‘oficial’, encontramos un conflicto de significados, políticas y metas que tiene sus raíces en asuntos de poder, en el debate sobre la diferencia cultural y en planteos y proyectos políticos y sociales muy distintos”.¹⁰⁴

Por ejemplo, como un primer componente, la organización campesina boliviana plantea la interculturalidad para su ejecución a nivel nacional, y ésta, a pesar de que el Estado oficializa la interculturalidad como principio central dentro de todo el Sistema Educativo Nacional, su implementación se ha reducido a sectores indígenas. Y la participación social en

¹⁰² Félix, Patzi, op. cit.

¹⁰³ www.minedu.gov.bo/minedu/docs/5/DS23949.pdf

¹⁰⁴ Catherine, Walsh, 2000, op. cit., p. 132.

todas las decisiones de la educación reclamada por la CSUTCB sólo ha sido de carácter consultivo.

En ese sentido, la interculturalidad oficializada por el Estado busca la asimilación y tolera las diferencias culturales para perpetuar el mismo orden colonial del saber y la estructura colonial del poder.

Ecuador

La oficialización de la interculturalidad en el ámbito educativo de Ecuador se produce a partir de la creación de la DINEIB, y sus direcciones a nivel de provincia. Instancia creada como producto de una agenda política de la organización indígena de Ecuador.

La DINEIB es reconocida por el Ministerio de Educación y Cultura como una instancia educativa semiautónoma, regida y controlada por las organizaciones indias y facultadas a diseñar sus propios programas de educación.¹⁰⁵ Desde ahí se conoce como la existencia de dos sistemas de educación en Ecuador: el intercultural bilingüe y el hispano.¹⁰⁶

Se crea la DINEIB considerando que:

...el Ecuador es un país multilingüe y pluricultural, con un número considerable de población indígena; que es necesario establecer una instancia que planifique, regule, coordine y ejecute la educación indígena bilingüe, que es deber del Estado garantizar el desarrollo de todas las lenguas y culturas existentes en el país...¹⁰⁷

¹⁰⁵ Ariruma, Kowi, op. cit., p. 71.

¹⁰⁶ En el Sistema Hispano en 1996, en un contexto donde países de Latinoamérica oficializan la interculturalidad, se incorpora la interculturalidad dentro de la Reforma Curricular de la Educación Básica, mediante el Acuerdo Ministerial N° 1443, en el que considera como uno de los ejes transversales la interculturalidad, con el objetivo de (...) generar una actitud de respeto hacia los diversos grupos socio-culturales y la eliminación de caducos esquemas discriminatorios, a favor de la igualdad de oportunidades de participación en el desarrollo y toma de decisiones de carácter nacional”.

Sebastián, Granda, “La educación intercultural para todos en el Ecuador: ¿discurso o realidad?” en Catalina, Vélez, *La Educación Intercultural Bilingüe y Participación Social...* pp. 130-139.

¹⁰⁷ CONAIE, Memorias del Segundo Congreso, ediciones Tuncui, CONAIE, Quito, 1989, citado por Consuelo, Yáñez Cossío, “Investigación educativa: situación y perspectivas” en Wolfgang, Kúper, *Investigación Pedagógica Intercultural Bilingüe*, Abya Yala, Quito, 1993, p. 78-79.

En 1993, mediante el Acuerdo Ministerial 112, se oficializa el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), que busca “fortalecer la identidad cultural y la organización de los pueblos indígenas, contribuyendo a la búsqueda de mejores condiciones de la calidad de vida de los pueblos indígenas”.¹⁰⁸

Ahora bien, veamos algunos análisis/repercusiones que existen sobre la oficialización de la interculturalidad dentro el Sistema Educativo ecuatoriano.

Chancosa, Kowii y Walsh (2000) nos dan algunos elementos que nos permite comprender las dificultades y tensiones que se enfrentan.

Chancosa, una de las líderes del movimiento indígena de Ecuador que impulsó la creación de la DINEIB, nos señala que la educación intercultural que tuvo como bases político-educativas es

...el desarrollar y afirmar mejor sobre la identidad de los pueblos indígenas, caracterizar aún más dentro de este proceso, nuevas perspectivas, nuevas alternativas de políticas que podríamos desarrollar, esta fallando la educación, porque se han quedado en mera enseñanza.¹⁰⁹

A eso argumenta que

sólo hay un cambio de papel, en vez que sea un mestizo es un indígenas, [...] no están cumpliendo los nuevos programas que debía crearse de acuerdo a las necesidades de los pueblos indígenas [...]. Yo sé que son pocos años, pero era creado bajo una necesidad de los pueblos, bajo una lucha de los pueblos, entonces sí nos vemos desesperados en decir: sí, no están respondiendo. Yo se que los otros procesos duran más años, pero en 20 años era como para avanzar, [...] vemos un vacío político, es meramente técnico, entonces no garantizan dentro del nuevo proceso.¹¹⁰

Lo que reclama Chancosa es el componente político de la propuesta inicial de la interculturalidad, que consistía en cuestionar el carácter del Estado colonial, enfrentar

¹⁰⁸ DINEIB, op. cit. pp. 78 – 79.

¹⁰⁹ Comunicación personal, 30 de septiembre de 2008.

¹¹⁰ Comunicación personal, 30 de septiembre de 2008.

actitudes neocolonialistas de discriminación, de sometimiento y dominación a las que ha estado sujeta la población indígena y otros sectores.

En ese sentido se puede señalar:

... cuando la tarea de promover la interculturalidad pasa a manos del Estado se corre cierto peligro, porque los propósitos e intenciones estatales no necesariamente se corresponden con los inicialmente concebidos por las organizaciones y pueblos en sus demandas.¹¹¹

Por otra parte, Kowii y Walsh dan cuenta que la apertura desde el Estado para impulsar la política intercultural a través de la DINEIB ha significado constituirse en un programa relegado del interés del gobierno central expresada “...en la falta de voluntad política y presupuestaria de los gobiernos de turno, como también la falta de apoyo para ampliar y fortalecer la capacitación administrativa y la formación docente”.¹¹²

Según Kowii, en suma, “el sistema educativo indio es visto como el patito feo de la educación” pues instancias educativas como la Dirección de Educación Hispana rechazan la posibilidad de convivir al lado de un sistema orientado para los pueblos indios y lo confrontan con tintes racistas y excluyentes. Y, como un factor interno dentro el movimiento indígena para impulsar el proyecto intercultural en educación esta relacionado con la “[...] politización de la dirigencia; ausencia de cuadros preparados en el campo educativo; existencia de una población aculturada y con baja autoestima”.¹¹³

Ciertamente, son varias tensiones que se viven al interior de la DINEIB, tensiones que se producen por la profunda perpetuación del poder y del saber.

Ahora bien, ¿qué lectura podemos hacer sobre el enfoque de educación que tiene la organización campesina indígena, fuera del Estado, y sobre el enfoque de educación que tiene

¹¹¹ Catherine, Walsh, 2000, op. cit., p. 132.

¹¹² Catherine, Walsh, 2000, op. cit., p. 125.

¹¹³ Ariruma, Kowi, pp. 71 - 75.

el Estado oficial? ¿De qué manera se puede valorar la oficialización de una propuesta educativa campesina indígena dentro el Estado?

Pues a partir de la descripción sucinta que hemos realizado, sobre dos momentos específicos de la historia educativa boliviana y ecuatoriana (de la época de hacienda y la época donde emerge la interculturalidad en educación) notoriamente aparece la educación dentro el movimiento indígena como aquel componente que posibilita: la liberación de los pueblos, el fortalecimiento de la identidad, la defensa del territorio y fortalecer los saberes propios. Es decir, el enfoque de educación “desde abajo-educación propia” ha estado (y esta) vinculado a un agenciamiento político, al interés-anhelo-aspiraciones que tiene la comunidad para salir y superar los sistemas coloniales del poder que están ancladas en la estructura social. De tal manera que encuentran en la educación como uno de los ejes para construir alternativas.

Y desde el Estado, la educación es un instrumento para lograr la integración y asimilación cultural de los pueblos, es un artefacto (Quijada), que a través de la hegemonía del conocimiento, busca garantizar el poder. Cabe remarcar, esa práctica no cambia aún teniendo presente dentro el Estado postulados educativos indígenas, instaladas por la lucha de los pueblos, pues cambian los sentidos y las significaciones de su propuesta.

Por ejemplo la interculturalidad en educación como posibilidad de transformar las relaciones coloniales del saber y del poder se ha traducido desde el Estado en la incorporación del idioma indígena y la aparente participación social en educación, en el caso Boliviano, como formas de reconocimiento de la diversidad. En ese sentido podemos retomar el análisis de Walsh, la

...incorporación de la interculturalidad dentro de las políticas de Estado es paradójica. Por un lado parece ser un paso importante para construir instituciones plurales y otro tipo de sociedad, pero por el otro, lleva el peligro de ser una estrategia de doble juego reconocer las diferencias étnico-

culturales y a la vez debilitar la diferencia y las luchas sociopolíticas y culturales para socavar la movilización y la resistencia.¹¹⁴

Ahora bien, dentro de ese proceso existen voces que reclaman su naturaleza política de la interculturalidad, por ejemplo Cholango en referencia a Ecuador señalaba:

La educación intercultural no se reduce en una educación para los indígenas, ni tampoco se reduce en la educación para los pobres, ni tampoco se reducen en una educación en kichwa. Para nosotros es una propuesta política, es una propuesta de liberación, una pedagogía de la liberación. Eso significa desmontar todo el pensum de estudio, de un modelo homogenizante, de una visión occidental que adormece las conciencias de los pueblos.¹¹⁵

En ese marco de tensiones existen líderes indígenas que impulsan procesos educativos propios fuera del Estado central, una de ellas es la Escuela “Dolores Cacuango” del ECUARUNARI. Pero también existen procesos comunales que funcionan dentro el Estado, el CEFOA es uno de los casos, los cuales se describirá en el capítulo que sigue.

¹¹⁴ Catherine, Walsh, 2000, op. cit., p. 129.

¹¹⁵ Humberto, Cholango, presidente del ECUARUNARI, comunicación personal, octubre 2008.

Capítulo II

“Centro de Formación Originaria de las Alturas (CEFOA) ‘Fermín Vallejos’ de Cochabamba Bolivia y ‘Dolores Cacuango’ de Quito Ecuador”

En el proceso del *CEFOA*
“*se ha ido aprendiendo y corrigiendo los errores*”.

(Nilce Mendoza y Remberto Rojas)

En el desarrollo de la escuela política “Dolores Cacuango”
se ha ido “*aprendiendo y desaprendiendo*”.

Un proceso educativo consiste en repensar, recrear y aprender a
construir en el caminar de un proyecto.

(T. Tabascango y O. Villares)

En ese capítulo se hace una descripción del CEFOA y “Dolores Cacuango” el objetivo es dar cuenta el programa educativo de ambos Centros y el contexto en el que se desarrollan las mismas.

Se describe del proceso del CEFOA y “Dolores Cacuango”: 1) objetivos, 2) organización curricular, en ella los ejes temáticos, principio pedagógico, metodología de trabajo y el sistema de valoración de aprendizajes, y, finalmente, 3) la estructura organizativa interna.

Se explica este apartado en base a los documentos sistematizados en estos diez años de experiencia educativa por el CEFOA y “Dolores Cacuango”. Periodo en el cual según los actores que han estado involucrados en la parte de seguimiento y facilitación técnico académica, entre ellos Nilce Mendoza y Remberto Rojas del CEFOA y Tamia Cabascango y Olimpia Villares de “Dolores Cacuango”, en el proceso “*se ha ido aprendiendo y corrigiendo los errores*”,¹¹⁶ y se ha ido “*aprendiendo y desaprendiendo*”.¹¹⁷ Según Tabascango y Villares

¹¹⁶ Frase sostenida por Nilce Mendoza durante la construcción de la Sistematización de las experiencias educativas del CEFOA y el “Suma Sartawi”, 2006 al 2007, de la cual participé.

¹¹⁷ Tamia Cabascango y Olimpia Villares, comunicación personal, facilitadora de la Escuela “Dolores Cacuango”, agosto 2008.

un proceso educativo consiste en repensar, recrear y aprender a construir en el caminar de un proyecto.

1. Experiencia educativa de Bolivia: CEFOA “Fermín Vallejos”

1.1 Contextualización

El CEFOA funciona en el Distrito Municipal Indígena de Raqaypampa, región que esta ubicado en la provincia Mizque al sudeste del Departamento de Cochabamba. Tiene una población de 10.644 habitantes, de los cuales 5.331 son hombres y 5.309 son mujeres.¹¹⁸ La forma de organización social y política de la comunidad es el Sindicato, existen 41, todas ellos aglutinados en cinco Subcentrales y en la CRSUCIR, fundado en 1997.

Raqaypampa corresponde a la región de los Valles interandinos de Bolivia. En la zona se pueden distinguir tres pisos agro ecológicos: montes (1670-2500 msnm), laderas templadas (2500-2700 msnm), pampas o *Chiri Jallp'as*¹¹⁹ (2700-3448 msnm). En la meseta "pampas" están establecidas las viviendas y se practica una agricultura de cultivos asociados de papa, quínua, arveja, haba, avena, tarwi, cebolla, maíz, trigo, y otros.

Las familias tienen el acceso al piso "monte" donde existen parcelas para cultivar el maíz. Se dedican también a la ganadería (entre ellos caprino, ovino, bovino) juega un rol importante como factor de seguridad económica.¹²⁰

En cuanto al aspecto cultural, la población de Raqaypampa tiene como lengua materna el quechua. Este idioma tiene uso cotidiano dentro de la familia, del trabajo agrícola, los eventos festivos y en las asambleas sindicales.

¹¹⁸ Los datos cuantitativos que se presentan corresponden al Censo comunal realizado el 2003, donde los participantes del CEFOA han sido parte del proceso. Cuyo resultado ha sido avalado por el Viceministerio de Asuntos Indígenas, Ver CRSUCIR – CENDA, *Censo Comunal en Raqaypampa, Una reivindicación social y territorial*, 2003.

¹¹⁹ Término en quechua, que significa “tierras frías”.

¹²⁰ CSURCIR, et al., Centro de Formación Originaria de Alturas, *Instituto Superior en Gestión Territorial y Educación, Propuesta educativa para las comunidades campesinas originarias de la Nación Quechua*, octubre 2007, p. 13.

De acuerdo a las investigaciones etnohistóricas, la Región se circunscribe dentro de la población étnico originaria de los Chuwis, la cual junto a los Chayantas, Sakakas, Moro Moros, Qhara Qhara y Chichas fueron etnias guerreras del Imperio Incaico.¹²¹ Entre las costumbres andinas que aún se mantienen están el *ayni* y el *umaraqa* que consiste en la prestación comunitaria de servicios de energía humana de acuerdo a las necesidades de cultivo y los tipos de suelo. El *ayni* también es practicado en la construcción de viviendas.

Entre otras de las características a destacar de Raqaypampa es la administración colectiva de su jurisdicción territorial a través de la TCO (Tierras Comunitarias de Origen),¹²² obtenido el 2005. Desde 1997 las autoridades locales juntamente con las comunidades de la región vienen impulsando el Municipio Indígena de Raqaypampa, donde la elección de autoridades locales es de acuerdo a los usos y costumbres de la zona.

Ahora en cuanto al aspecto educativo. Raqaypampa fue uno de los escenarios donde se ha desarrollado la experiencia educativa indígena de “*Rumi Muqo*”, un proceso basado en la enseñanza local, con la participación de maestros indígenas, ligado a la organización campesina; la organización de la escuela estaba de acuerdo al calendario agrícola.¹²³

Raqaypampa es una de las jurisdicciones donde se ha impulsado la participación social en educación, concretizado en el CREA (Concejo Regional Educativo de Alturas). Experiencia que luego ha sido tomado por la Reforma Educativa boliviana de 1994 para la consolidación del eje de participación social.¹²⁴

¹²¹ *Ibíd.*, pp. 17 – 24.

¹²² TCO, modalidad de titulación colectiva respaldada por normativas internas de Bolivia (Ley de Tierras N° 3545) y convenios internacionales (Convenio 196 de la OIT).

¹²³ Fernando Garcés, *El quechua y el conocimiento quechua en la Reforma Educativa Boliviana y en el Periódico Conosur Ñawpaqman ¿Colonialidad o interculturalidad?*, tesis doctoral, Universidad Andina “Simón Bolívar”, Quito Ecuador, 2007, p. 291 – 293.

¹²⁴ Proceso que en la actualidad tiene sus conflictos y tensiones internas.

Actualmente el CEFOA esta bajo la dirección de Mario Negrete, comunario del Distrito Indígena de Raqaypampa y egresado del CEFOA. El Centro pertenece a la Red CEA - CETHA (Centro de Educación Técnica Humanística Agropecuaria) Cochabamba, que es una de las instancias que corresponde al Arzobispado del mismo departamento, instancia que está reconocida por el Sistema Educativo Nacional, y pertenece al SEDUCA (Servicio Departamental de Educación de Cochabamba).¹²⁵ Es decir, el CEFOA es un proceso oficializado por el Estado boliviano. Tiene un ítem para uno de los facilitadores y recibe apoyo de técnicos comunarios y técnicos externos de Raqaypampa.

Origen sobre del “CEFOA - Fermín Vallejos”

El CEFOA inicia sus actividades de formación y capacitación en julio de 1997. Sin embargo, sus orígenes se remontan hacia los años 1990-1996, año en el que se efectuaba procesos de reflexión sobre la participación y control social en educación. Se conforma el Concejo Comunal de Educación que ha ido tomando fuerza dentro de las decisiones educativas de Raqaypampa. Aspecto que no ha sido bien recibido por los profesores que trabajaban en la región, pues, en el año 1996, los profesores del Núcleo Escolar de Raqaypampa abandonan sus labores educativas por el lapso de 3 semanas.

Frente a esos problemas, la comunidad resuelve que una de las maneras de enfrentarlos es mediante la formación de los mismos comunarios. Es así que se plantean la formación de maestros indígenas que garanticen su permanencia en el lugar y que trabajen incorporando los conocimientos y la cultura local.

¹²⁵ Obtiene su Resolución Administrativa N° 1932/05 extendida por el SEDUCA, el 15 de septiembre del año 2005.

De ahí que las autoridades locales de Raqaypampa plantean que los procesos de capacitación que se efectuaba en la región con los *Yanapaqkuna*,¹²⁶ (que era un grupo de jóvenes elegidos por la comunidad que profundizaban sobre el mejoramiento de la semilla de papa nativa, forestación, educación y comunicación desarrollaban actividades dentro de la organización y la comunidad campesina) se constituyan en el eje central para el funcionamiento del Centro; de tal manera que formando parte del CEFOA el Estado reconociera y acreditara la experiencia de los *Yanapaqkuna*.

El CEFOA ingresa dentro de la oficialidad de la educación (1997), con la idea de formar maestros indígenas (de ahí que en su primer momento se denominó CEFOCA "Centro de Formación de Maestros Campesinos") que garanticen su permanencia en el lugar y que trabajen incorporando los conocimientos y la cultura local. Iniciativa que se intenta poner en práctica mediante el convenio con la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba (UMSS), el cual no prospera.¹²⁷

Otra de las razones para crear el CEFOA tiene que ver con dos iniciativas político orgánico que emerge al interior de la organización de Raqaypampa: en agosto de 1997 se organiza la Central Regional Sindical Única de Campesinos de Raqaypampa (CSURCIR), entidad conformada por Raqaypampa "...como una estrategia de lucha frente a los constantes abusos por los del Valle" de Mizque.¹²⁸

Y, por otro lado, se plantea el proyecto de creación del Distrito Indígena de la Región de las Alturas, proceso iniciado

¹²⁶ Término quechua que traducido al castellano significa "los que ayudan".

¹²⁷ CENAQ - CENDA , *Currículo, Control y Gestión Territorial: Sistematización de las experiencias de los Centros CEFOA de Raqaypampa y "Suma Sartawi" de Ayopaya (1997 – 2006)*, Cochabamba – Bolivia, 2007, p. 18 - 26.

¹²⁸ Remberto, Rojas, CENDA y CEFOA "Caminando hacia la autogestión, sistematización, experiencia educativa Centro de Educación Alternativa 'Fermín Vallejos' – CEFOA Raqaypampa 1997-2008", 2009, p. 16.

...aprovechando el nuevo proceso de ordenamiento territorial y jurisdiccional establecido por la Ley 1551 de participación popular, reconstituye su territorio creando una estructura político-administrativa, el Distrito Mayor Indígena Raqaypampa en 1997 con facultades de administrar su territorio.¹²⁹

El impulso de estos dos proyectos políticos han permitido que se concrete la creación del CEFOA; se sostenía que para el caminar de estos dos instancias era necesario la formación de jóvenes y adultos con bases político orgánicas de tal manera que se constituyan en el brazo técnico político de ambas instancias.

García, actual Secretario General de la CRSUCIR y exdirector del CEFOA, señala que también se ha impulsado el CEFOA porque los Centros más próximos a Raqaypampa no llenaban las expectativas de la gente del lugar:

La organización, los dirigentes en los amplios, en los congresos, han ido madurando la idea del CEFOA. Había un Cetha en Aiquile de la Radio Esperanza, pero no era como para nosotros, por eso hemos decidido en impulsar.¹³⁰

En síntesis, como señala el propio Centro, el CEFOA es un proyecto que surge por iniciativa de la comunidad de Raqaypampa en busca de una educación propia, idea que nace a partir de los conflictos que la educación formal del Estado ha provocado en la comunidad, y también buscando crear un brazo técnico para la Organización, necesidad que se profundiza más a partir de la declaración de Raqaypampa como Distrito Indígena con miras a su seccionalización. Dicho manejo exige a la comunidad una preparación técnica.¹³¹

Ahora, entre los líderes que han impulsado el proceso García nos da cuenta que Florencio Alarcón, el Tata Primo Cairo, Clemente Salazar, y los primeros participantes del CEFOA (entre ellos Melecio García) fueron quienes han empujado la experiencia educativa de

¹²⁹ *Ibíd.*

¹³⁰ Comunicación personal, septiembre 2008.

¹³¹ Remberto, Rojas, CENDA y CEFOA, *op. cit.*, p. 8.

Raqaypampa.¹³² Proceso que ha sido apoyado en la sistematización y seguimiento por CENDA (Centro de Comunicación y Desarrollo Andino).

¿Quién fue Fermín Vallejos?

En referencia al Tata Fermín Vallejos, M. García del CEFOA de Raqaypampa nos señala que es *un yachaq*¹³³ representa un ejemplo de lucha, que deben conocer y seguir sus pasos los participantes del CEFOA, puesto que él durante la época de la hacienda luchó por la educación y por la tierra:

Pensaba que en el campo había educación. ¿Cómo puede ser la educación? de acuerdo a la región, decía. Y hablaba del valor de la organización”.¹³⁴

Era un dirigente que peleó por las tierras con los hacendados. [...] En lo educativo planteaba la preparación de jóvenes y adultos para conocer la realidad para luego actuar para la liberación.¹³⁵

El Tata Fermín mientras estaba con vida hacía conocer a través de su palabra el proceso de lucha por la tierra: “Ya sabíamos que nos iban a quitar nuestros papeles los soldados y para esto ocultábamos los papeles metiéndolos a nuestras abarcas”.¹³⁶

Espacios de acción y características de la población

La sede del CEFOA esta instalado en el centro poblado de Raqaypampa, tiene tres subcentros en las comunidades de Ichuqata, Santiago y Laguna, en ellas sólo se cubre el nivel de Educación Primaria de Adultos, se hace esa apertura de los Subcentros para facilitar la participación de las mujeres.

Raqaypampa por ser la sede del Centro es ahí donde se concentran los participantes para concluir su formación en Gestión Territorial.

¹³² Comunicación personal, septiembre 2008.

¹³³ Término quechua, significa el que tiene sabiduría.

¹³⁴ Melecio, García, comunicación personal, agosto 2008.

¹³⁵ Remberto, Rojas, comunicación personal, agosto 2008.

¹³⁶ Fermín Vallejos citado en Fermín, Vallejos-CENDA, op. cit., p. 8.

Los subcentros están a cargo de los facilitadores comunitarios que son los mismos egresados del CEFOA, quiénes en determinados momentos reciben apoyo de técnicos propios de la comunidad y técnicos externos. El director del Centro es nombrado por la organización en un Ampliado.

Su cobertura poblacional del CEFOA es de 89 participantes, de los cuales 71 son varones y 18 mujeres, que corresponden a las 5 subcentrales de la CRSUCIR. La edad de dicha población oscila entre 16 y 46 años.¹³⁷

Los participantes que asisten al CEFOA son comunarios donde algunos no han ingresado a la escuela, otros han cursado los primeros cursos de la educación básica, y la mayoría de ellos ocupan cargos dentro de la directiva de sus organizaciones sindicales.

Para ingresar al CEFOA deben cumplir con dos requisitos: para fines administrativos formales, deben tener 15 años de edad para el nivel EPA¹³⁸ y 18 años de edad cumplidos para el nivel ESA; y por otro lado deben cumplir requisitos orgánicos, tener aval de los dirigentes sindicales y comprometerse a colaborar a la organización durante su formación y una vez concluida la misma.

La CSURCIR en la dinámica del CEFOA

La CRSUCIR que es la entidad organizativa de los raqaypampeños, aglutina a las subcentrales de: Raqaypampa, Laguna, Molinero, Santiago y Salvia. “Se plantea como

¹³⁷ Remberto, Rojas, Resumen flujo histórico participantes CEFOA 1997-2008. (inédito)

¹³⁸ Aquí recojo la aclaración que hace el Centro: “El requisito administrativo formal de la Educación Alternativa es de 15 años como edad mínima de ingreso; sin embargo, en las primeras decisiones de constitución del CEFOA [...] se planteó que el mecanismo para que los participantes permanezcan verdaderamente en la comunidad una vez egresados era que éstos tengan la edad a la que usualmente se afilian a sus sindicatos y que garantiza la tenencia de tierra en la comunidad, esto es, 18 años” (Rojas, et al, 2009: 13).

objetivo central, ante todo, la gestión territorial, siguiendo sus propias normas y prácticas de gestión comunitaria.”¹³⁹

En Raqaypampa, la función central y principal de la organización campesina originaria es el control sobre los recursos y las distintas instancias e instituciones presentes en su territorio. No obstante, hay que decir también la organización [...] designa a grupos o equipos encargados de manera específica para dichas tareas.

Para las tareas de gestión apela a diversas estrategias: nombrar comités, encargar tareas a equipos técnicos capacitados para determinados fines, crear brazos técnicos con figuras mixtas que se mueven entre funciones de gestión y funciones de control social, etc.¹⁴⁰

La CRSUCIR esta articulada con las organizaciones campesinas de la provincia Mizque, con el departamento de Cochabamba (Federación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Cochabamba -FSUTCC) y a nivel Nacional (Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia - CSUTCB).

Como instancia orgánica la CRSUCIR es parte del directorio del CEFOA, ocupa el cargo de Vice-presidente, su actividad, de acuerdo a la normativa del Centro, es velar por el cumplimiento de los lineamientos políticos del Centro, que se traduce en que la formación de los participantes se enmarque dentro de los mandatos y objetivos de la organización campesina.¹⁴¹

1.2 Programa educativo del Centro

Dentro el programa del CEFOA están presentes dos propuestas curriculares: la currícula en Gestión Territorial, elaborado por la propia comunidad local raqaypampeña, y la currícula oficial del Sistema de Educación de Adultos que posibilita lograr el bachillerado.

¹³⁹ CRSUCIR, op. cit., p. 31.

¹⁴⁰ CENDA, *Raqaypampa, una experiencia de Control Territorial, crisis agrícola y soberanía alimentaria*, Cochabamba, 2005, p. 67.

¹⁴¹ Directorio del CEFOA, Centro de Educación Alternativa “Fermín Vallejos – CEFOA” Raqaypampa, *“Reglamento interno de Organización y Funcionamiento, Centro de Educación Alternativa de Adultos, Distrito Municipal Indígena Raqaypampa, provincia Mizque”*, Cochabamba, 2007, p. 12.

Primero, expliquemos qué entiende Raqaypampa por territorio y por Control y Gestión Territorial, ya que son términos que aparecerán a lo largo de la propuesta educativa del CEFOA.

Como organización de raqaypampeña parten de la postura que el territorio

[...] constituye su espacio vital y es todo: el espacio geográfico, la interacción de equilibrio y de crianza con los recursos naturales renovables y no renovables que dan sustento a su economía, su organización, sus normas, su educación y salud, su cultura y su cosmovisión donde se reproduce, transforma y fortalece la vida.¹⁴²

Es decir, el territorio es lo material (recursos), lo institucional, lo simbólico y es, sobre todo, como señala la nota, el espacio donde se fortalece la vida.

A partir de esa visión global sobre el territorio, Raqaypampa hace una diferenciación muy marcada entre las dos acepciones de Control y Gestión Territorial, cuyo centro se basa en posicionar el papel de la organización local dentro de su jurisdicción territorial; y en establecer atribuciones y roles a los actores que están dentro de la misma, entre ellos, a los que ingresan a ser parte del proceso de formación del CEFOA, quiénes son considerados como equipos técnicos de la organización:

Entendemos que es la organización campesina originaria la que tiene la tarea de controlar todos los ámbitos presentes en los territorios de las comunidades, y ello incluye a las instituciones y grupos técnicos que funcionan bajo el mandato de la misma; de ahí que hablamos de control para referirnos a la *actividad principal realizada por la organización*, mientras nos referimos a gestión en el caso de las *actividades realizadas por los equipos técnicos*.¹⁴³

A esto argumentan que la Gestión Territorial implica las estrategias y modos de manejar el territorio bajo el marco de la sustentabilidad de la vida del pueblo alteño,¹⁴⁴

¹⁴² CRSUCIR, op. cit., p. 2.

¹⁴³ CRSUCIR, op. cit., p. 97.

¹⁴⁴ Nombre genérico con el que se les reconoce a los pobladores de la Central Regional de Raqaypampa, que a la vez marca la diferencia identitaria en relación a otras que circundan a la Región de los Valles de Cochabamba.

orientados a velar el bienestar económico, social, cultural, educativo y organizativo de los comunarios que habitan el territorio de Raqaypampa.

A la luz de la explicación que hacen la Gestión Territorial viene a ser la formación como brazo técnico de la organización; es decir, un equipo que tiene la finalidad de operativizar aquellos lineamientos políticos y actividades planteadas por la organización campesina para salvaguardar el territorio y fortalecer las propias instituciones. En ese sentido la formación no se reduce, simplemente, a lo académico, sino que es una acción política, que está vinculado a la comunidad campesina.

Ahora bien, la currícula en Gestión Territorial tiene 8 ejes, el cual se desarrollará en los apartados que sigue. Y la currícula oficial de la Educación de Adultos, al cual hemos hecho referencia anteriormente, establece de manera general tres niveles: EPA (Educación Primaria de Adultos), ESA (Educación Secundaria de Adultos) y el ETA (Educación Técnica de Adultos).¹⁴⁵ En los dos primeros niveles enfatiza la formación escolar, y en el nivel ETA prioriza la formación técnica:

EPA: Salud y Vida, Comunidad y Participación, Trabajo y producción
ESA: Lenguaje, Ciencias de la Vida, Ciencias sociales y Matemáticas
ETA: queda a iniciativa de los Centros, por lo general se caracteriza por la formación técnica en las áreas de agronomía, computación, costura, entre otros.

Esas áreas académicas formales de educación son implementadas en el CEFOA dentro de lo que corresponde a la currícula en Gestión Territorial. La currícula en Gestión Territorial se desarrolla a lo largo de los niveles del CEFOA (EPA, ESA y ETA), de tal manera que la formación técnica no tiene, al menos hasta ahora, un componente meramente técnico, sino se

¹⁴⁵ Reglamento sobre Organización Curricular, D.S 23950.

trata de formar sujetos políticos, pero al mismo tiempo acreditado como bachilleres en humanidades. Para comprender esa explicación se presenta el cuadro que sigue:

Programa educativo del CEFOA

NIVEL	Tronco común	Ejes “Gestión Territorial” (ETA)
EPA (4 años)	Comunidad y participación Trabajo y producción Salud y vida	Historia, organizaciones indígenas e identidad.
		Manejo Ambiental y conservación de suelos.
ESA (2 años)	Matemáticas Lenguaje Ciencias Naturales Ciencias Sociales	Municipio indígena y gestión territorial campesina originaria.
		Educación para la gestión y control territorial.
	Matemáticas Lenguaje Ciencias Naturales Ciencias Sociales	Normativa estatal y derechos indígenas.
		Estrategias productivas y relaciones de intercambio.
		Intereses extractivos y recursos naturales.
	Tecnología	

Fuente: CENAQ y CENDA (2007) y CRSUCIR (2007), elaboración propia.

Sobre la forma cómo se desarrollan al interior del CEFOA aquellas materias del tronco común (de la educación formal) explican que: son tomadas en cuenta “...en función de las necesidades básicas de aprendizaje locales”,¹⁴⁶ “en función de lo que quiere que aprendan los CEFOAs para la comunicad, es decir, lo humanístico en función de lo técnico, en este caso Gestión Territorial”.¹⁴⁷

De acuerdo a Rojas, durante los encuentros presenciales dedican días específicos para el desarrollo de la currícula oficial del Sistema de Educación de Adultos, de la siguiente manera:

- 2 días de cada encuentro durante el primer trimestre (que tiene una duración de una semana) y
- 4 días de cada encuentro realizado en el segundo trimestre (cada encuentro tiene una duración de dos semanas).¹⁴⁸

¹⁴⁶ CENAQ y CENDA, op. cit., p. 51.

¹⁴⁷ Remberto, Rojas, comunicación personal, enero 2009.

¹⁴⁸ Remberto, Rojas, comunicación personal, enero 2009.

Entonces el CEFOA para su implementación del currículo oficial hace una selección/priorización de los contenidos del Sistema la Educación de Adultos. Este es uno de los aspectos que trae consigo tensiones al interior del CEFOA, al cual se hará referencia en el apartado de dificultades y logros del Centro, aunque Rojas nos señala que “en la combinación de lo oficial con las necesidades comunales esta el arte de adecuar, buscando los espacios de encuentro con lo legal, con lo comunal [...] adecuar a las lógicas de la comunidad”. Sin embargo, según Rojas “el principal problema es el no reconocimiento de las personas de la comunidad como facilitadores o como director por los reglamentos de organización Nro 235/03, [...] hay algunas cosas que legalmente no da espacios de participación genuino”.¹⁴⁹

Fines y objetivos

El CEFOA de Raqaypampa entre sus fines y objetivos plantea:

Formar recursos humanos locales críticos, reflexivos, y propositivos que contribuyan al ejercicio de la Gestión Territorial Indígena de Raqaypampa, en los ámbitos; orgánico-político, económico-productivo, gestión-administración.¹⁵⁰

Formar continua e integralmente recursos humanos para apoyar a las organizaciones campesino-indígena-originarias en las estrategias locales de manejo territorial, acorde a las lógicas de las poblaciones indígenas, enfocadas en lograr la capacidad de control, planificación y gestión territorial propios.¹⁵¹

De los fines y objetivos que persigue el Centro podemos ubicar, en primera línea, un encadenado de proyectos comunales que intentan ser fortalecidos a través de la formación de los participantes. Pues hacen referencia a lo orgánico-sindical, a lo productivo y lo administrativo municipal; es decir, en el CEFOA descansan diversos anhelos de la comunidad campesina, anhelos que tienen que ver con el aspecto local, regional y nacional, los cuales se hacen más visibles en los objetivos específicos del CEFOA:

¹⁴⁹ Comunicación personal, enero 2009. El Reglamento al cual hace referencia Rojas es una disposición en el que se indica que los facilitadores y Directores de los Centros deben ser profesionales con título.

¹⁵⁰ CEFOA – CRSUCIR, Proyecto Educativo Institucional de CEFOA, 2008, p. 8.

¹⁵¹ CENAQ y CENDA, op. cit., p. 41.

En el **ámbito Educativo** [para] la generación validación e implementación de una Propuesta Educativa Indígena Originario Campesina acorde al contexto territorial y sociocultural de la Nación Quechua.

En el **ámbito Económico-Productivo** [...] para contribuir en la sistematización de los saberes locales y nacionales que contribuyan en la generación de Propuestas Productiva Comunales para fortalecer las estrategias de vida de la Nación Quechua.

En el **ámbito Gestión - Administrativo** [para] el manejo de instrumentos de planificación, diseño y gestión de políticas municipales indígenas originarias campesinas.

En el **ámbito Orgánico - Político** formar recursos humanos con capacidad de liderazgo crítico-reflexivo-propositivo y con conciencia de clase, para el fortalecimiento de las organizaciones orgánicas y educativas.¹⁵²

Los objetivos que persigue el CEFOA tiene que ver con los procesos que ha venido impulsando Raqaypampa de manera comunitaria, se debe recordar, que dentro de la Región, desde hace varias décadas atrás se viene discutiendo sobre la importancia de los mecanismos de control y participación social en educación,¹⁵³ dentro la región se parte por fortalecer la organización campesina (CRSUCIR) y se impulsa el proyecto de Municipio Indígena, por lo que dichos procesos que se empujan dentro del territorio local, intenta ser fortalecidos a través de la participación del Centro, eso expresa el testimonio de García:

Nosotros hemos pensado como CEFOA en formar políticos, orgánicos y también educativos porque estamos en ese camino, tenemos nuestro Municipio. Es por eso decimos formación de cuadros, políticamente, orgánicamente y educativamente, eso hemos planteado. (Melecio García, Ejecutivo de la CSURCIR y exdirector del CEFOA, comunicación personal, septiembre 2008)

¹⁵² CEFOA – CRSUCIR, op. cit., p. 9.

¹⁵³ Raqaypampa en un Distrito donde “La historia de la participación comunitaria en educación en las alturas se inició con la conformación del Primer Consejo Comunal de Educación (CCE) en Enero de 1992. En esta oportunidad expresaban “campesinos, padres de familia y maestros juntos debemos llevar adelante la educación. La escuela debe enseñar según nuestra vivencia. Debemos luchar por un calendario educativo acorde con nuestro calendario agrícola”. Desde ese momento, hasta la fecha se fueron consolidando en su funcionamiento. (CSURCIR, 2007: 36)

Propuesta curricular: ejes temáticos¹⁵⁴

En esta sección se hace una descripción de los ejes temáticos construidos y definidos por la organización y la comunidad raqaypampeña. Trataremos de explicar los fundamentos y las orientaciones que dan los actores sobre los ejes temáticos de la formación en Gestión Territorial.¹⁵⁵

1. Historia, organizaciones indígenas e identidad
2. Manejo Ambiental y conservación de suelos.
3. Municipio indígena y Gestión Territorial campesina originaria
4. Educación para la Gestión Territorial
5. Normativa estatal y derechos indígenas
6. Estrategias productivas y relaciones de intercambio
7. Intereses extractivos y recursos naturales
8. Técnicas y medios de comunicación

1. *Historia, organizaciones indígenas e identidad.*- Señalan que este eje tiene la intención de profundizar con los participantes la historia comunal y orgánica y ampliar la historia de las organizaciones campesinas de Bolivia. Trata de recordar y fortalecer aquellas luchas campesinas, que según los actores, se ha dado poca atención dentro de los sistemas educativos nacionales:

La fundamentación de este Eje [historia] fue motivo de análisis en el Taller. Los participantes argumentaron que el sistema educativo formal desde su existencia ha relegado, no sólo el conocimiento de los pueblos, sino también su historia. Así mismo se ha considerado importante conocer más sobre los líderes locales. Por ejemplo, en Raqaypampa, quién era el “Qullqi” Manuel Andia [...] se

¹⁵⁴ Reconocemos que el currículo engloba no solamente los contenidos, sino que está desplegado en todas las acciones pedagógicas, aspecto analizado por Sacristán (1991). El mismo que es enfatizado también por el Centro CEFOA, pues parten que el currículum no debe ser concebido como un listado de temas, sino como un proyecto en constante proceso de construcción con la participación de varios actores. No obstante, para este apartado se toma uno de los elementos del currículo: los ejes temáticos.

¹⁵⁵ Se debe dar cuenta que esos argumentos corresponden a la gestión julio 2004, año en el que representantes y comunarios de Raqaypampa, juntamente con Ayopaya, se reúnen para especificar los ejes y contenidos temáticos trabajadas en anteriores gestiones por el CEFOA. Este dato es importante puesto que aparecerán dentro de los argumentos temas como el de la Asamblea Constituyente y la nacionalización de los hidrocarburos, que han sido dos temas prevalecientes a nivel nacional a raíz de los conflictos de la denominada “Guerra del Agua” (2000) y “Guerra del gas” (2003).

planteó que los participantes sepan sobre los líderes aimaras, quechuas y guaraníes.¹⁵⁶

2. *Manejo Ambiental y conservación de suelos.*- Este eje tiene como propósito hacer una lectura sobre la situación de la erosión de los suelos, los montes y analizar la problemática de la tierra al interior de la comunidad. Es decir, es un eje que permite problematizar aquellas situaciones agrarias. Por ejemplo se plantean interrogantes como: ¿Alcanza la tierra para todos? ¿Qué problemas hay con el manejo de las tierras? ¿Qué soluciones están buscando las familias? ¿Qué cosas debería hacer la comunidad?

3. *Municipio indígena y Gestión Territorial campesina originaria.*- Los argumentos para plantear este eje están relacionados con el proyecto comunal que se está desarrollando al interior de Raqaypampa que es impulsar el Distrito Municipal Indígena, como una estrategia frente a las formas tradicionales de un Municipio.

Según los datos a los cuales se tuvieron acceso, dentro de este eje cuestionan los marcos generales de un Municipio tradicional a partir de los conflictos que tuvo el Distrito Municipal Indígena de Raqaypampa con el Municipio de Mizque, durante la puesta en práctica de sus reglamentos internos:

[...] Raqaypampa ha sido reconocido como Distrito Indígena, tiene su propio Reglamento aprobado por el Concejo Municipal de Mizque; tiene una subalcaldía que funciona en base a normas comunales que no son reconocidas por instancias estatales, pese al protagonismo de la Organización Sindical en la Subalcaldía. Todas las actividades del municipio son regidas por normas estipuladas en la Ley de Municipalidades y la Ley SAFCO. Este tipo de leyes no contemplan normas específicas para instancias municipales indígenas por lo que se dan conflictos en la interacción Municipio y Distrito.¹⁵⁷

¹⁵⁶ CENAQ y CENDA, *Currículo, Control y Gestión Territorial: Sistematización de las experiencias de los Centros CEFOA de Raqaypampa y 'Suma Sartawi' de Ayopaya (1997 – 2006)*, Cochabamba – Bolivia, 2007, pp. 86 – 87.

¹⁵⁷ *Ibíd.*, p. 9.

Por eso el CEFOA profundiza en esta área temas que hacen referencia al análisis del Gobierno Municipal oficial, al sistema de representación, a los niveles de planificación dentro del Municipio, entre otros, de tal manera que les permita identificar los puntos conflictivos que existen para la puesta en marcha del municipio indígena. Aspecto que les permitiría también valorar y fortalecer el proyecto municipal indígena que desde la mirada de los comunarios el eje vertebrador es la participación de la organización sindical.

4. *Educación para la Gestión Territorial.*- El área de educación tiene la intención de poner en evidencia que todo proceso educativo conlleva una intencionalidad, de ahí que dentro de este eje hacen una mirada sobre los distintos momentos de la educación nacional y analizan el significado que tiene la escuela (oficial) dentro de la comunidad y/o en qué medida ayuda la escuela a la comunidad. Uno de los comunarios de Raqaypampa al plantear este eje señalaba:

[La escuela] a parte de meternos la vergüenza, hemos visto que esa educación no es como para la comunidad. [...] En el otro tipo de educación que hemos visto, hemos dicho que la enseñanza, la educación, debería ser desde la comunidad, según las regiones, porque nuestros saberes existen todavía. Porque cada región mantiene todavía su yachay, en las comunidades vive todavía y es una educación mucho mejor.¹⁵⁸

Así mismo buscan enfatizar que los procesos educativos se desarrollan en diferentes ámbitos, como ser en la casa, en los trabajos comunales, en el espacio de la organización sindical, entre otros; es decir tiene como propósito superar la concepción tradicional de educación, que por lo general se relaciona educación-escuela.

5. *Normativa estatal y derechos indígenas.*- De acuerdo a la explicación que hacen este eje temático tiene la intención de conocer aquellas normativas estatales que afectan directamente a los pueblos indígenas. Entre ellos identifican la Ley agraria (INRA), la Ley del

¹⁵⁸ Claudio Albarracín, comunario de Raqaypampa citado en CENAQ y CENDA, p. 95.

Código Minero y la Ley Forestal, argumentan que su puesta en ejecución se ha traducido en la concentración de tierras y la explotación de los recursos naturales, han tenido repercusiones negativas dentro del territorio indígena boliviano. En ese marco enfatizan la necesidad de la construcción de propuestas desde las organizaciones hacia la Asamblea Constituyente:

Estamos diciendo que estas leyes debemos conocer bien, pero según yo he visto, ninguna de las leyes existentes hay algo para nosotros, ni ha sido elaborado por nosotros, han sido elaborados siempre por los otros, a mi me parece que debemos proponer otra nueva, de acuerdo a nuestra vida, que vele nuestros intereses y nos favorezca. Ahora estamos hablando mucho de Asamblea Constituyente, el peligro está que si viene la Asamblea Constituyente nosotros seguramente no vamos a estar preparados tampoco.¹⁵⁹

Se plantean estudiar dentro de la currícula, la propuesta del Pacto de Unidad,¹⁶⁰ que durante el proceso constituyente ha sido la entidad que ha logrado aglutinar todas las propuestas de las organizaciones campesinas indígenas de Bolivia.

Aquí se debe aclarar que como Centro plantean que no tienen la intención de que los participantes aprendan los articulados de una Ley, sino que identifiquen las intencionalidades políticas, identifiquen “*el corazón de una Ley*”, tal como así se puede apreciar en el testimonio de un comunario de Raqaypampa:

Sería bueno qué leyes más quisiéramos conocer en su contenido, *en su corazón*. [...] tenemos que saber qué está escrito en la Ley INRA, [...] qué está diciendo en la Ley Forestal, [...] en la Ley de Hidrocarburos; estamos viendo que ha causado tantos problemas nacionales, qué está hablando dentro del Código de Minería.¹⁶¹

¹⁵⁹ Comunario de Raqaypampa citado en CENAQ – CENDA, p. 103.

¹⁶⁰ El Pacto de Unidad es una instancia que nace frente a la coyuntura política del Proceso Constituyente que se impulsa en Bolivia desde el año 2005, año en el que llega al gobierno Evo Morales. Dicha instancia esta conformado por las organizaciones matrices de los sectores indígenas, campesinos, organización de mujeres, organizaciones del oriente boliviano, regantes, movimiento sin tierra y afrodescendientes (CSUTCB, CONAMAQ, CIDOB, CSCB, FNMCIQB “BS”, CPESC, MST, ANARESCAPYS, y Movimiento Cultural Afrodescendiente)

¹⁶¹ Clemente Salazar, comunario de Raqaypampa, citado por CENAQ y CENDA, p. 101.

A eso argumentan que para hacer prevalecer los derechos de los pueblos indígenas necesitan conocer los acuerdos y convenios internacionales que respaldan a los pueblos indígenas, como ser el Convenio de la OIT (Organización Internacional del Trabajo).

Por otro lado, dentro de este eje señalan que también es importante rememorar y hacer una lectura sobre las normas comunales que se aplican en diferentes ámbitos de la vida comunal, como ser en la agricultura, en el manejo de la ganadería y en la resolución de conflictos internos, al respecto señalan:

[..] ¿en qué mes se tiene que levantar la cosecha?, ¿en qué tiempo debemos sembrar?, ¿en qué tiempo debemos deshierbar? para eso hay varias normas comunales; de todo eso se tiene que hablar en los cursos.

Según sabemos, hay normas comunales de todo tipo y para todo; estas normas comunales tienen que ser cumplidas por todos nosotros, tenemos normas para el manejo de nuestros recursos naturales, cómo podemos manejar nuestras tierras, aguas, árboles.¹⁶²

Es decir, dentro del estudio de las normativas estatales y los derechos indígenas también intentan estudiar aquellas prácticas que a lo largo de la historia de las comunidades ha estado presente. Desde nuestra lectura, no sólo hacen una mirada crítica a las leyes que vienen “desde arriba” sino que también intentan observar cómo aplica la comunidad misma sus normas propias “ahí abajo”, pues se plantean interrogantes como: ¿Quién hace cumplir las normas comunales? ¿En qué situaciones se aplica?

6. *Estrategias productivas y relaciones de intercambio.*- Este eje se centra en estudiar la situación de la producción agrícola, de la seguridad alimentaria y de la forma cómo se abastecen dentro de las familias raqaypampeñas. Esa forma de encarar tiene dos intencionalidades, por un lado, poner en evidencia que dentro de la comunidad existen estrategias productivas campesinas, como la producción diversificada, manejo vertical de los pisos agroecológicos, entre otros. Y, por otro lado, tiene la intención de analizar las formas de

¹⁶² Melecio García, ex - director del CEFOA citado en CENAQ y CENDA, p. 101.

dependencia que generan instituciones externas encargadas del manejo y administración de productos agropecuarios, por ejemplo de la semilla.

Como estrategia intentan orientarse hacia la “recuperación de recursos genéticos como las semillas y también de prácticas agrícola ancestrales como la selección en los cultivos mismos y, en caso de la papa, recuperar en las bayas o ‘mak’unkus’”.¹⁶³

7. *Intereses extractivos y recursos naturales.*- Es uno de los ejes dedicados a hacer una mirada global sobre las tendencias de apropiación de los recursos naturales por parte de las empresas transnacionales. Centran su atención en el tema de hidrocarburos, la capitalización de YPF (Yacimientos Petrolíferos Fiscales Bolivianos), una de las empresas nacionales estratégicas transferidas a organismos transnacionales. En ella enfatizan las implicaciones y su impacto político, social y económico que tendría la nacionalización de los hidrocarburos.

Y finalmente en el eje 8, *técnicas y medios de comunicación*, enfatizan temas como el análisis sobre el rol de los medios de comunicación.

Eso son los argumentos y las intencionalidades de los ejes temáticos en Gestión Territorial.

Propuesta curricular del CEFOA en “Gestión Territorial”

EJES	Unidades Temáticas del CEFOA
1. Historia, organizaciones indígenas e identidad	<ul style="list-style-type: none"> - Descripción del periodo incaico, pre-incaico y colonial - Rebeliones indígenas en el Collasuyo - Época de la hacienda y el sistema servidumbral - La Revolución del 52, la Reforma Agraria, el sindicalismo campesino y organización indígena originaria. - Las luchas contemporáneas del movimiento campesino originario
2. Manejo Amb. y conser. de suelos.	<ul style="list-style-type: none"> - Agroforesteria y biodiversidad - Áreas protegidas y operaciones extractivas - Manejo agrosilvopastoril (suelo, semilla, biodiversidad) - Agroforesteria y etnomedicina (inventario de plantas medicinales)

¹⁶³ Idíd., p. 105.

3. Municipio indígena y GT campesina originaria	<ul style="list-style-type: none"> - Antecedentes de la organización territorial campesina originaria (manejo tradicional del espacio y el territorio) - Normativa municipal preconstituyente (Participación Popular) - Propuestas de ordenamiento territorial en referencia a los territorios indígenas durante el proceso constituyente - Relación organización campesina originaria y entidades territoriales indígenas originarias
4. Educación para la Gestión Territorial	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo educativo precolonial y colonial - Modelos educativos postcoloniales: historia de la educación boliviana (escuelas indígenas) - Organización del sistema educativo nacional - Control y participación social en educación - Calendario escolar regionalizado
5. Normativa estatal y derechos indígenas	<ul style="list-style-type: none"> - Poder constituyente - Normativas Estatales en relación con las organizaciones indígenas - Ordenamiento territorial, Normas comunales - Normas y derechos indígenas internacionales
6. Estrategias productivas y relaciones de intercambio	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias campesinas en procesos productivos - Sistemas alternativos de producción - Manejo ecológico de insectos, plagas y enfermedades - Estudio de las variabilidades de semillas - Normas nacionales e internacionales de uso y manejo de semilla
7. Intereses extractivos y recursos naturales	<ul style="list-style-type: none"> - Globalización: interés de las empresas transnacionales en los territorios originarios.
8. Técnicas y medios de comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - La función de los modelos de comunicación

Fuente: CENAQ y CENDA, 2007, elaboración propia.

Principio pedagógico, metodología de trabajo y sistema de valoración de aprendizajes

El CEFOA asume la investigación-acción como instrumento educativo porque consideran que

la educación no se concibe separada de la vida cotidiana de la comunidad. [...] Esta dirigida a la construcción de procesos reales de Gestión Territorial. Es en el proceso de reflexión y acción que se toma conciencia de la problemática comunal y se discuten en conjunto para generar propuestas viables como alternativas de solución a los diferentes problemas que viene enfrentando la comunidad.¹⁶⁴

Trabaja dentro de la modalidad de atención semipresencial, señalan que

...por un lado, se trabaja en momentos presenciales en los que se desarrollan los contenidos del currículo del Centro [...]. Por otro lado, los participantes

¹⁶⁴ CEFOA y CRSUCIR, op. cit., p. 14.

realizan una serie de actividades no presenciales tales como prácticas autónomas o supervisadas, trabajos de investigación, participación en eventos orgánicos, educativos, políticos y otros.¹⁶⁵

Los momentos presenciales corresponden a los Talleres de Formación, que son organizados de acuerdo al calendario agrícola de la región:

6 días por mes de enero a junio, considerados como los meses de mayor actividad agrícola (q'umir tiempo), y
12 días por mes entre los meses de julio a octubre donde la actividad agrícola es menor (Ch'aki tiempo).

A las actividades que son desarrolladas fuera de los cursos presenciales, el CEFOA nombra como “momentos y espacios de interaprendizaje”, importante dentro de los objetivos del Centro, entre ellas destacan:

- los talleres de capacitación que realizan los participantes dentro de sus organizaciones locales, esto como parte de la formación en servicio.
- la asistencia de los participantes en los eventos orgánicos, como a las Asambleas, Ampliados y Congresos de carácter orgánico sindical en los niveles local, regional, departamental y nacional (para la asistencia en eventos fuera de la región sólo salen delegados del Centro).
- la asistencia a los talleres conjuntos con la comunidad y organización de base, en ella “los temas de análisis giran en torno a hechos políticos, económicos, sociales y culturales de índole regional y nacional. Un ejemplo de ello es el referido al proceso constituyente y temas coyunturales a éste”.
- los trabajos de investigación, que tiene que ver con las actividades de recopilación de información sobre temas como los saberes locales (la historia local, cuentos, situación de semillas, entre otros).
- y los intercambios de experiencias efectuadas entre los subcentros y otras a nivel departamental.

¹⁶⁵ CENAQ y CENDA, op. cit., p.55.

Ahora dentro de la valoración de los aprendizajes, señalan que el CEFOA tiene dos niveles de evaluación: *el técnico pedagógico*, centrada en la evaluación de aprendizajes “formales” y la ejecución de tareas asignadas dentro el Centro, como ser las producciones o sistematizaciones sobre los saberes locales; y *el nivel orgánico comunal*, donde reunidos los dirigentes juntamente con el director del Centro hacen una valoración sobre el comportamiento de los participantes en la comunidad y la organización campesina, evalúan aspecto como el respeto a los comunarios, a las autoridades orgánicas y a la organización. Es decir, las autoridades

...conscientes de las diferenciaciones que trae consigo la educación en las comunidades, aprovechan del espacio de la evaluación para [...] insistir que estos procesos de formación no deben ser vistos como una fuente de poder frente a los que no son parte de Centro.¹⁶⁶

Estructura organizativa interna

Dentro el CEFOA existe un Directorio conformado en la gestión 2000, que se encarga de la conducción del Centro, cuyos miembros son los siguientes:

- CENAQ¹⁶⁷ (Presidente)
- CSURCIR (Vicepresidente)
- CREA¹⁶⁸ (Strio. Hacienda)
- CENDA (Ong. Strio. Actas)
- Director Indígena del CEFOA (Vocal)
- ❖ Coordina para fines administrativos formales con la Red CETHA Cochabamba, y el Servicio Distrital de Educación de Mizque.
- ❖ Coordina con la Alcaldía de Mizque y la Subalcaldía de Raqaypampa.

¹⁶⁶ CENAQ y CENDA, op. cit., p. 68.

¹⁶⁷ CENAQ, Consejo Educativo de la Nación Quechua, es uno de los órganos de participación popular que se crea a partir de la Reforma Educativa boliviana de 1994. Su cobertura es de carácter transterritorial; de tal manera que sus acciones se desprende en los espacios donde se tiene una población quechua.

¹⁶⁸ Según Ledezma, “el CREA se reúne con los representantes de los CCEs [Concejos Comunales de Educación] de toda la región para discutir problemas y coordinar acciones. Éstos, en coordinación con maestros, CENDA, autoridades gubernamentales y otros, organiza seminarios y ampliados educativos para discutir la situación educativa en general, hablar sobre la Reforma Educativa, analizar problemas de la región y plantear propuestas o tomar decisiones acerca de la educación en toda la región”.

Jhonny L. Ledezma R., Economía Andina: *Estrategias no monetarias en las comunidades andinas quechuas de Raqaypampa*, Ed. Abya Yala, 2003, p. 80.

De acuerdo a los documentos del CEFOA el Directorio es la máxima instancia de decisión del Centro en ellas se discute temas como la sostenibilidad del Centro, el cumplimiento de los lineamientos políticos, las acciones y actitudes de los participantes, como el respeto en la comunidad, entre otros. De acuerdo al mismo Centro, “la relación entre el Centro y la organización de base nace desde la definición de objetivos para la formación de los jóvenes y adultos como recursos humanos locales que contribuyan en los procesos de Control del Territorio”.¹⁶⁹

Dificultades y logros

Las dificultades que señala el CEFOA se pueden ubicar en tres ámbitos que están interrelacionados, en el ámbito interno del Centro, a nivel comunal y a nivel de las instituciones estatales:

En el ámbito interno, existe deserción de los participantes. De acuerdo al Registro elaborado por el Técnico Responsable del Centro entre los años 2005 a 2008 hubo una deserción en un 29% a un 33%, a excepción del año 2007.

Por otro lado García, da cuenta que impulsar un proceso educativo propio tiene sus complejidades puesto que muchas veces la comunidad no se desarraiga de aquellos parámetros de la educación formal, en ese sentido señalaba: “como dirigente decimos que la educación tiene que ser de acuerdo a la región, pero tampoco se puede hacer. Hasta los mismos padres de familia dicen más bien no están aprendiendo bien, en el CEFOA también esta pasando”.¹⁷⁰

Señalan que “a nivel político organizacional, se está perdiendo el control de la organización sobre el trabajo del CEFOA, ante todo, respecto al cumplimiento y la responsabilidad de los participantes”. Así mismo sostienen que a nivel institucional, se ha

¹⁶⁹ CENAQ y CENDA, op. cit., p. 111.

¹⁷⁰ Melecio, García, comunicación personal, septiembre 2008.

conseguido una resolución ministerial para su funcionamiento como sede, pero se percibe mayor o mejor sometimiento a la institucionalidad del CETHA. También, se observa la relación con la organización matriz y mayor seguimiento a los participantes y las subsedes.

En síntesis, como proceso formalizado dentro el CEFOA existen varias tensiones. Sin embargo, García y el documento interno de la CRSUCIR y del CEFOA señalan que a pesar de las dificultades que se enfrenta dentro el CEFOA, en el Centro hubo avances, entre ellas:

- Algunos están cumpliendo cargos orgánicos, algunos están ejerciendo como técnicos [en la Subalcaldía], pero no son sólo técnico, sino que son capaces de manejar orgánicamente políticamente. Aunque eso tenemos que fortalecer un poco.¹⁷¹
- Actualmente existen 46 bachilleres egresados del CEFOA, de los cuales varios vienen cumpliendo la función de dirigentes, cargos técnicos, políticos, educativos entre otros.
- Participación en el proceso de Saneamiento de Tierras Comunitarias de Origen (1998 – 2003)
- Realización del Censo Comunal de Población Raqaypampa (2002)
- Participación en la construcción del Reglamento de funcionamiento del Distrito Municipal Indígena de Raqaypampa (2000 – 2001), “un reglamento que marca las atribuciones, obligaciones de la nueva institucionalidad y las reglas de juego con el Municipio Mizque respetando las dinámicas socioculturales y organizativas del territorio indígena. Por ello mismo, su aprobación fue muy resistida por las autoridades municipales de entonces,

¹⁷¹ Melecio, García. comunicación personal, septiembre 2008

por cuanto ello significaba perder espacios de poder y dominación sobre un espacio territorial ejercido tradicionalmente por los del Valle y partidos tradicionales. Su elaboración estuvo marcado por un proceso de deliberación comunal participativo importante en todo el territorio de Raqaypampa contando con un apoyo protagónico del CEFOA en su construcción”.

- Ya constituido como una entidad territorial administrativa fue necesaria la elaboración de un documento llamado Plan de Desarrollo del Distrito Indígena de Raqaypampa – PDDI-R, considerado como una herramienta para generar procesos de desarrollo en el marco de las normas consuetudinarias. La elaboración de dicho documento (1997-1999) genero una movilización importante y protagónica de la organización de Raqaypampa, que al mismo tiempo significo el fortalecimiento, la unidad y pertinencia territorial de la CRSUCIR.
- Participación en procesos de investigación como: “Cultura y música” (2002 – 2003), “El trueque y el chhalaku en Raqaypampa” (2002 – 2003), entre otros.
- A nivel externo (como en el CETHA y en eventos nacionales) supo posicionarse haciendo conocer su enfoque educativo y los actores que están a cargo del Centro (director y facilitadores indígenas).

Ahora, para finalizar, dentro de las proyecciones del CEFOA está en constituirse como un Instituto Superior en Gestión Territorial para la Nación Quechua con el objetivo de

“consolidar un equipo técnico originario, bajo el control social y mandato de las organizaciones”.¹⁷² No obstante, el reto que aún queda como Centro es consolidar el CEFOA a nivel de la Región de Raqaypampa, y tener la capacidad de autogestionarse a través de las instancias creadas por la propia organización (por ejemplo el Distrito Indígena).

2. Centro de Formación de Líderes “Dolores Cacuango”

2.1 Contextualización

La Escuela política “Dolores Cacuango” es un espacio de formación de cuadros políticos del ECUARUNARI dirigida hacia las mujeres indígenas, campesinas y afroecuatorianas. Como espacio de formación corresponde al área de la mujer y la familia que se tiene dentro del Consejo de Gobierno del ECUARUNARI.

La escuela se desarrolla a nivel regional de los pueblos indígenas kichwas, la sede principal del Centro se encuentra en la capital de Ecuador, Quito.

Actualmente, la escuela funciona fuera del Sistema Educativo ecuatoriano, en cuanto a su sostenibilidad y su propuesta pedagógica, aunque recientemente existe un acuerdo entre la DINEIB y el Centro para posibilitar la continuación de aquellos alumnos interesados en concluir la educación básica y el Bachillerado.¹⁷³ Tienen proyectado entrar en contacto con las Unidades Educativas que dependen de la DINEIB, al respecto señalan:

Las alumnas/os que quieran obtener el reconocimiento académico (terminación de la primaria, finalización del ciclo básico o el bachillerato), deberán cumplir con los requerimientos académicos de la DINEIB, a más del cumplimiento de la malla curricular y del reglamento interno establecido por la Escuela “Dolores Cacuango”.¹⁷⁴

¹⁷² CRSUCIR, op. cit., p. 97.

¹⁷³ Convenio firmado entre representantes de la DINEIB, el ejecutivo del ECUARUNARI y la Escuela “Dolores Cacuango” el 20 de junio del 2008 en Montecristi, evento donde se ha dado por inaugurado el nuevo periodo de formación de la escuela.

¹⁷⁴ ECUARUNARI, Escuela de Formación Política de Mujeres Líderes “Dolores Cacuango”, *Organización, formación, producción y liberación*, Quito – Ecuador, 2008, p. 15.

Pretenden facilitar la formación formal sin la necesidad de cambiar los ejes temáticos de la escuela “Dolores Cacuango” y sin incorporar aquellas unidades temáticas de la escuela oficial, puesto que, de acuerdo a Chancosa, el proyecto orgánico de la escuela política es garantizar cuadros. La misma señalaba que

por el momento estamos creando un espacio a ver cómo mejoran académicamente su nivel escolar, estamos entrando en convenio esa es la otra parte que queremos complementar, hacer formación política un poco respetando y resolviendo a las expectativas individuales que al mismo tiempo son colectivas, esto de profesionalizarse. Entonces bajo ese lado vamos a hacer convenio. Por eso tenemos muchas compañeras. Entonces vamos a mejorar en esos dos niveles.¹⁷⁵

Origen del Centro “Dolores Cacuango”

La Escuela de Formación Política de Mujeres “Dolores Cacuango” se crea en 1997, luego de un proceso de reflexión y de una experiencia de capacitación con Mujeres Líderes efectuado en los años 1996.¹⁷⁶ Proceso que ha sido apoyado por APN (Ayuda Popular Noruega), y en los últimos años por IBIS y Desarrollo y Paz, que son organizaciones cooperantes.

De acuerdo a los datos que nos proporciona Chancosa, actual Coordinadora de la Escuela, el Centro nace a la luz del pedido de las mujeres del movimiento indígena y se impulsa desde la dirigencia para fortalecer a las mujeres en el marco del proyecto político indígena ecuatoriano:

La creación de la escuela “Dolores Cacuango” es una respuesta a una necesidad de la organización de tener nuevos cuadros formados en la organización. Para que garanticen el proyecto político del movimiento indígena. Y en segundo lugar, es un pedido de las mujeres, de conocer, de alimentar, y elevar sus conocimientos, en el mismo nivel político de los pueblos indígenas.¹⁷⁷

¹⁷⁵ Comunicación personal, septiembre 2008.

¹⁷⁶ ECUARUNARI, Escuela de Formación Política de Mujeres Líderes “Dolores Cacuango”, *Organización, formación, producción y liberación*, Quito – Ecuador, 2007, p. 49.

¹⁷⁷ Comunicación personal, septiembre 2008.

Así mismo sostiene que se ha enfatizado el trabajo con mujeres indígenas en la medida que este actor, a lo largo de la historia ecuatoriana, ha estado relegada como actores protagónicas:

Porque las mujeres, por el idioma, por el trabajo casi no salen. La cuestión por la tierra, y los hijos, bueno de casa es difícil de salir. Hay menos oportunidad para las mujeres, los hombres han tenido mayores oportunidades. Por eso decían las mujeres iniciar con mujeres una etapa bastante larga.

[...] Y dijeron las mujeres, no tanto los hombres, porque las mujeres se sienten cohibida de hablar, o también mientras procesan su pensamiento en poder hablar, el hombre como ya esta práctico, porque ya ha estado en varias instancias, entonces acapararía la palabra sobre la mujer. Por eso las mujeres dijeron no todavía, han sugerido empezaremos con las mujeres. Esa experiencia nos ha permitido avanzar hasta ahora.¹⁷⁸

En la misma línea Cholango, actual presidente del ECUARUNARI, señala:

La Escuela tiene sus inicios porque las mujeres no participaban en la organización, siendo actores fundamentales en las movilizaciones, en las acciones. Pero no participaban en la toma de decisiones y en las discusiones políticas, porque eran discriminadas *por ser mujer, por ser indígena y por ser pobre*, había una triple discriminación.¹⁷⁹

Desde la lectura de Chancosa es importante posicionar a las mujeres como actores sociales y políticos porque son

las ejes transmisoras de la cultura, de la identidad en la historia [...] puesto que como madres son las llamadas a ver en qué y qué camino tomar para los hijos.

Es una oportunidad de las mujeres, que tenemos a nuestros hijos en el vientre durante nueve meses, y luego durante todo el tiempo estamos cerca de ellos, por eso es importante canalizar.¹⁸⁰

De acuerdo a los datos de Chancosa y Cholango, la Escuela “Dolores Cacuango” es un proceso que surge frente a las formas coloniales de discriminación. Pues desde la voz de las mujeres indígenas ellas se organizan en procesos educativos para visibilizarse y ocupar aquellos espacios de poder de decisión.

¹⁷⁸ Comunicación personal, septiembre 2008.

¹⁷⁹ Comunicación personal, octubre 2008.

¹⁸⁰ Comunicación personal, septiembre 2008.

Entre los líderes que han impulsado para la concreción de la Escuela (sembradores) esta Estuardo Limachi y Vicenta Chuma, ambos del ECUARUNARI.

¿Quién fue Dolores Cacuango?

Sobre algunos datos ya señalados de Dolores Cacuango (en el cap. I, sección, educación propia) se añade lo siguientes aspectos explicados por Chancosa, quién ha sido una de las líderes que desde su juventud ha ido participando en los procesos del movimiento indígena ecuatoriano:

- Dolores Cacuango era una mujer indígena de los años 1926 que sale a la luz en la épocas buenas del partido comunista, socialista de esos tiempos, que impulsa la organización indígenas [La Federación Ecuatoriana de Indios (FEI) en 1934], pero más como trabajadores agrícolas, para reclamar el derecho a la tierra, organiza las cooperativas.
- Es ese proceso de lucha ella plantea y se da cuenta la falta de educación para la gente, porque ella también era analfabeta. Que necesita saber que es lo que los abogados estaban diciendo, qué es lo que las autoridades hablan, porque uno donde va a las autorices siempre le hablan de las leyes, del código. Y si uno no conoce ese Ley y ese Código, a nombre de esa Ley se implementa cualquier tipo de sanción, o se aplica para cuestiones hacia la gente que no sabe. Entonces de eso se da cuenta ella, e impulsa las primeras escuelas bilingües, e impulsa también la alfabetización, para que aprendan los miembros de la organización. Y eso lo hizo con los compañeros que en algún momento le visitaban, pidió que ayude a alfabetizar, una vez que alfabetizaba a su hijo y a otros vecinos más, son ellos los que asumen a cargo algunas escuelas, son las primeras escuelas indígenas en Cayambe.
- Entonces toda su lucha, su impulso, sus propuestas, y sus palabras de ella, tenía mucha luz y daba luz a todo el mundo en todo momento, y tenemos hasta ahora muchas frases, a pesar de que ella era analfabeta, ella supo posicionar muy bien su pensamiento, prácticamente era una línea política

que estaba marcando en ese momento. Entonces son un ejemplo de una mujer valuarate para nosotros, que eso hace que las compañeras de ECUARUNARI retomen y reivindiquen ese nombre de Dolores Cacuago, que mejor de una escuela entre lo que se aprende y lo que se está haciendo también no? y que sea la expresión política. Entonces [como Centro], reivindicamos como mujer luchadora, como mujer de ejemplo, por sus pensamientos sobre todo. Y de esa forma ha ido avanzando el proceso de educación.¹⁸¹

Entres los pensamientos de Dolores Cacuango¹⁸² el Centro destaca una de las frases que ha sido motivo de análisis por autores como Muyulema, porque tiene una dimensión política amplia, como señala Chancosa, porque daba luz a todo el mundo, y ésta es:

“Pitishka urku uksha shina, kutin winakmi kanchik, shinami, urku uksha shinawan pachamamata catachishun”
Somos como la paja del páramo que cortada vuelve a crecer, de paja de páramo sembraremos el mundo.¹⁸³

De acuerdo a Muyulema, en el pensamiento de Dolores Cacuango se encuentra una alternativa desde el mundo andino, el autor señala:

En el pensamiento de Dolores la paja de páramo encarna metafóricamente un “nosotros” indígena o más propiamente kichwa. Ella es la voz de un pueblo que se niega a morir, y los pueblos que quieren vivir deben tener como principio fundamental una gran seguridad y estimación de sí mismas. [...] El “cortar la paja” es la figura que significa las operaciones políticas etnocidas o genocidas en contra de los pueblos indígenas [...]. “Volver a crecer” (como paja del páramo) sería la respuesta a tales políticas. Pero Mama Dulu no se conforma con redundar sobre sí mismo: “ser como la paja que vuelve a crecer” allí en la particularidad geográfica del páramo. Ella cree en la posibilidad de sembrar de paja el mundo, o sea, que lo nuestro tendría valor más allá de los espacios propios.¹⁸⁴

¹⁸¹ Comunicación personal, septiembre 2008.

¹⁸² Para ampliar y conocer la frases de Cacuango ver Montaluisa. Quién nos señala que el pensamiento filosófico de la líderes se halla plasmado en la sala de sesiones del Congreso Nacional del Ecuador, cuyo arte corresponde a Guayasamín, (Montaluisa en Vélez: 2008: 50 – 51).

¹⁸³ Armando, Muyulema, “De la Cuestión indígena” a lo “indígena como cuestionamiento: Hacia una crítica del latinoamericanismo, el indigenismo y el mestiz(o)je”, en Ileana Rodríguez, *Convergencia de tiempos: estudios subalternos/contextos latinoamericanos estado, cultura, subalternidad*, 2001, p. 15.

¹⁸⁴ *Ibíd.*.

Espacios de acción y características de la población

Las acciones de la Escuela política “Dolores Cacuangó” se desprenden en las provincias de Costa y la Sierra ecuatoriana. El Centro tiene una especie de Redes provinciales para organizar los talleres en las dos regiones. Esas Redes locales son denominadas escuelas Regionales, que tiene una duración de dos años:

<i>Regional Costa</i>	<i>Regional Sierra Centro</i>	<i>Regional Sierra Sur</i>	<i>Regional Sierra Norte</i>
Santa Elena, Guayas, Esmeraldas.	Guaranda, Chimborazo, Tungurahua.	Loja, Paltas, Nabón Azuay, Zamora Chinchiipe, Cañar Azuay - Unasay.	Imbabura, Cotopaxi, Pichincha.

Fuente.- Escuela “Dolores Cacuangó”, Quito, septiembre 2008, elaboración propia.

Una vez que los alumnos participan dos años en las escuelas Regionales, ellas pasan a la Escuela Nacional, que consiste en la reunión de las diferentes regiones.

Su cobertura poblacional es de 250 participantes, de los cuales 5 son varones.¹⁸⁵ La edad de los participantes oscila aproximadamente entre 15 a 45 años. La población a la cual atiende el Centro tiene diversas características, existen participantes que actualmente vienen realizando los cursos del Bachillerato, Bachilleres egresados, jóvenes universitarios, madres que han concluido cursos superiores de especialización, dirigentes de las comunidades y mujeres que sólo han cursado hasta los dos o tres primeros grados de la escuela.¹⁸⁶

Los participantes de “Dolores Cacuangó” son delegadas por sus organizaciones locales, con la condición de que a lo largo de los cursos apoyen en sus comunidades (a través

¹⁸⁵ Escuela Política de Mujeres “Dolores Cacuangó”, septiembre 2008.

¹⁸⁶ Observación durante las visitas a los talleres la provincia Esmeraldas y Otavalo, julio 2008.

de los Núcleos que deben organizar las alumnas),¹⁸⁷ y una vez concluida la misma apoyen en el fortalecimiento de la organización de mujeres.

El ECUARUNARI en la dinámica de la Escuela Política “Dolores Cacuango”

El ECUARUNARI (Ecuador Runakunapak Rikcharimuy), que se constituye en la Confederación de Pueblos de la Nacionalidad Kichwa, es una organización indígena regional que nace en 1972 y aglutina a las nacionalidades kichwas del territorio ecuatoriano, “su cobertura alcanza aproximadamente a 800.000 indígenas agrupados en 13 Federaciones Provinciales, 76 organizaciones locales y 1173 comunidades”.¹⁸⁸

De acuerdo a los datos del ECUARUNARI, son filiales a ella las siguientes organizaciones:

Federación Indígena y Campesina de Imbabura (FICI), Federación de Pueblos de Pichincha (FPP); Movimiento Indígena de Tungurahua (MIT), Federación Campesino Indígena de Bolívar (FECAB-FRUNARI), Movimiento Indígena de Chimborazo (MICH), Unión de Cooperativas y Comunas del Cañar (UPCCC), Unión Campesina del Azuay (UNASAY), Unión de Comunidades Indígenas del Azuay (UCIA), Saraguros Kichwa Saragurucunapac Tandanacui (ZAMASQUIJAT), y la Unión de Organizaciones Campesinas de Esmeraldas (UOCE), Federación de Comunas (Paltas Loja), Concejo de Comunas de Montúfar (CCM).¹⁸⁹

El ECUARUNARI como organización regional es una entidad organizativa importante de la CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador), se plantea como misión institucional orgánico lo siguiente:

ECUARUNARI trabaja por la unidad, el fortalecimiento y la reconstrucción de los pueblos de la nacionalidad kichwa y de los campesinos del Ecuador de manera participativa, consensuada, bajo un diálogo horizontal, con la consulta permanente de sus bases, poniendo en práctica los principios del ama shwa, ama killa, ama llulla para transformar la sociedad y el Estado en el aspecto social, económico y político y cultural desde la interculturalidad,

¹⁸⁷ El Núcleo debe estar conformado de 10 a 15 personas, aspecto remarcado por los encargados del Centro durante la inauguración del curso en Montecristi (20 junio 2008).

¹⁸⁸ ECUARUNARI, *Warmikunapak Alli Kawsay. Los derechos de las mujeres*, Quito, 2007, p. 33.

¹⁸⁹ *Ibíd.*, p. 34.

con propuestas hacia una verdadera democracia, luchando contra la exclusión, el racismo y por mejorar las condiciones de vida de los ecuatorianos con identidad y autonomía.¹⁹⁰

De acuerdo a Magdalena Aysabucha, dirigente del área de la mujer y la familia del ECUARUNARI, y Patricia Yallico, técnica indígena de la escuela “Dolores Cacuango”, la intervención y participación del ECUARUNARI es directa, puesto que es un espacio que se impulsa desde la organización. Participa en el análisis de los lineamientos políticos y es la instancia que avala las actividades planificadas por la Coordinación y el equipo técnico y las facilitadoras de la escuela.¹⁹¹

2.2. Programa educativo de la Escuela Política “Dolores Cacuango”

El programa de la escuela “Dolores Cacuango” se basa en la formación de cuadros políticos para el fortalecimiento del proyecto político de la organización indígena ecuatoriana.

Objetivos

La Escuela “Dolores Cacuango” se plantea como objetivo general:

Formar mujeres líderes en las organizaciones indígenas y campesinas filiales de ECUARUNARI, que desde su identidad e historia consolide el proceso organizativo y el Proyecto Político de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas.¹⁹²

De los objetivos que tiene la Escuela podemos entender que a partir de la formación de mujeres indígenas, el Centro busca fortalecer su organización pero a la vez busca la reafirmación de la identidad indígena; destacan que ese proceso es importante para consolidar el proyecto político de las nacionalidades del territorio ecuatoriano, el cual, de acuerdo a los

¹⁹⁰ ECUARUNARI, 2008, op. cit., p. 206.

¹⁹¹ Comunicación personal, octubre 2008.

¹⁹² ECUARUNARI, 2008, op. cit., p. 51.

documentos del ECUARUNARI, es cambiar las viejas estructuras del Estado colonial, uninacional, vertical y excluyente.¹⁹³




La actual Coordinadora de la Escuela al momento de darnos mayores luces sobre el proyecto político en el cual se sustenta las acciones de la escuela “Dolores Cacuango”, señala que esta muy marcado en

... tener una sociedad justa, igualitaria, donde se respete la diversidad del pueblo y su cultura. Y que también sea equitativo para todos y todas, en la economía, que no haya niños en la calle, que la gente no este con hambre, es parte del proyecto.¹⁹⁴

Consideran que frente al imperialismo y neoliberalismo, que traza nuevas estrategias, es importante fortalecer la organización y es ahí donde como Centro quieren aportar.

[...] La organización cree importante dar ese seguimiento de formación que garantice el proceso organizativo, y vayamos avanzando en la construcción de un nuevo país, de ese nuevo Ecuador, que cubra todos esos objetivos planteados, la reivindicación del derecho de las mujeres, la cuestión del derecho de los pueblos indígenas, y el asunto del país, como tal a nivel en conjunto. Entonces son varios de esos los que hay que impulsarlo. En ese marco la escuela se convierte en una escuela de formación política, para que se garantice.¹⁹⁵



Para lograr esos objetivos generales la escuela “Dolores Cacuango” tiene ejes estratégicos de acción: lo organizativo, lo identitario, el tema de tierra, la visión de desarrollo y el establecimiento de alianzas interorganizaciones. Esa lectura se puede hacer a partir de los objetivos específicos que se plantea.

- Organizativo**  Forjar mujeres líderes capacitadas en los ejes del proyecto estratégico del ECUARUNARI, para fortalecer los procesos de reconstrucción de la Nacionalidad Kichwa, en el contexto de la Plurinacionalidad.
- Identitario**  Recuperar el sentido identitario de comunidad y de pertenencia a un pueblo indígena/organización popular desde la identidad histórica de mujeres indígenas y campesinas.
- Tierra**  Fomentar valores éticos vitales: El amor y la defensa a la

¹⁹³ ECUARUNARI, 2007, op. cit., p. 39.

¹⁹⁴ Comunicación personal, septiembre 2008.

¹⁹⁵ Comunicación personal, septiembre 2008.

- Madre Tierra, a la vida comunitaria, a la justicia, equidad, tolerancia intercultural y solidaridad.
- Visión de desarrollo**  Capacitación en conocimientos críticos acerca de los modelos de desarrollo, con las variables de pueblos con identidad y desde una visión de complementariedad de género.
- Alianzas**  Realizar intercambios de formación con organizaciones que tengan similares objetivos en el ámbito nacional e internacional, con miras a la consolidación del proyecto de liberación latinoamericano y mundial.

Fuente: ECUARUNARI, 2007: 51 – 52, elaboración propia.

Propuesta curricular: ejes temáticos

La propuesta curricular de la escuela política “Dolores Cacuango” tiene 7 ejes temáticos, los cuales se aplican dentro de las escuelas Regionales y en el nivel Nacional. De acuerdo a los datos proporcionados por Cabascango, facilitadora del Centro, se tiene sistematizado y establecido, hasta hoy, unidades temáticas que corresponden para las escuelas regionales; la currícula para el nivel nacional aún esta en proceso de construcción. Sin embargo, Cabascango señala que hasta la actualidad han venido trabajando en este nivel de acuerdo a la coyuntura política.¹⁹⁶

Propuesta curricular “Dolores Cacuango” en “Formación Política y Liderazgo”

Nivel	Ejes Formación Política
REGIONAL Y NACIONAL (4 años)	Raíces Históricas
	Cosmovisión
	Allpa Mama
	Tecnología
	Derechos
	Historia actual
	Kichwa

Ahora veamos de manera sucinta los fundamentos para plantear cada uno de los ejes temáticos, aunque de manera general sostienen que “como una forma de lograr la recuperación

¹⁹⁶ Comunicación personal, octubre 2008.

del SUMAK KAWSAY hemos desarrollado el trabajo a partir de la selección de siete Ejes Temáticos”.

1. *Raíces Históricas.*- Este eje está orientado a conocer el proceso histórico de los pueblos originarios (en cuanto a su estructura, el ámbito político, económico, social, cultural, ideológico y religioso). Como señalara Cabascango, en este eje intentamos que conozcan ¿Quiénes somos? ¿Qué pueblos existía? ¿Dónde nomás estaban habitados? ¿Cómo terminaron a nuestros pueblos? ¿Qué mismo somos?¹⁹⁷

La Escuela considera importante plantearse y responder a esas interrogantes ya que sólo conociéndonos quiénes somos podremos fortalecer la fuerza organizativa, y además permitirá descolonizar la conciencia de las mujeres y hombres que participan en el proceso organizativo, en búsqueda de mejorar las condiciones de vida de los pueblos, nacionalidades indígenas y de la sociedad en su conjunto.

2. *Cosmovisión.*- Los fundamentos de este eje están centrados en comprender las potencialidades que han tenido (y tienen) la sabiduría de los pueblos indígenas para preservar la vida natural y garantizar la soberanía alimentaria. Análisis que tiene por objeto comparar críticamente el enfoque y/o visión con el cual actualmente determinadas empresas explotan los recursos naturales y, también, hacer una autocrítica sobre las prácticas de las comunidades indígenas respecto a la uso de las tierras, aspecto que se puede observar en la nota que sigue:

Nuestros pueblos dicen que han tenido mucha sabiduría, respetaban a la madre tierra. Para ellos dentro de la cosmovisión no era el Dios el cura, el Dios era toda la naturaleza. [...] ¿En qué creían?, ¿Por qué se ofrendaba hasta vida? ¿Qué era la naturaleza para ellos? todo eso queremos socializar.

Tenían una armonía recíproca, consideraban que todo tiene vida, nada era inerte. Eso es importante ahora porque nos permite hacer una comparación con lo que pasa en la actualidad, con la explotación de los pozos petroleros, con la tala de las grandes selvas ancestrales que tenemos

¹⁹⁷ Comunicación personal, octubre 2008.

en la costa, por ejemplo que ahora existe grandes florícolas, que no se preocupan por respetar la Allpa Mama.

Ellos habían sabido en qué fase de la luna hay que sembrar y en que fase no, por eso han sabido mantener la soberanía alimentaria, en comparación de ese entonces con el de ahora, nuestras comunidades estamos remplazados con el mono-cultivo, *ya los platos de la casa ya no hay casi con qué decorar*. Solamente hay máximo uno o dos productos al año. Y estamos dependiendo de los grandes mercados, muchas veces decimos estamos en contra pero estamos dependiendo de ellos.¹⁹⁸

3. *Allpa Mama*.- De acuerdo a Cabascango, este eje tiene la intención de profundizar el análisis sobre la concepción y el tratamiento que le da el mundo capitalista a la Allpa Mama y el trato que se le está dando el movimiento indígena a la Allpa Mama. El propósito del eje es visibilizar los elementos que están llevando a que los indígenas no respeten la naturaleza:

...hace 30 años, acá creo que había unas 30 variedades, de 30 años acá de esos productos sólo hay dos o tres productos en mi casa, y eso nos ha preocupado. [Y eso pasa] principalmente por la contaminación porque en las comunidades no respetamos la naturaleza. El más pobre en la comunidad para sembrar un pedacito de espacio de papa esta comprando abono químico, porque dicen que la tierra no produce, obviamente no produce porque no cuidamos pues, porque estamos envenenando pues, por eso nos hemos preocupado por eso.¹⁹⁹

A partir de ahí, trazar estrategias para recuperar y defender la Allpa Mama en beneficio de la humanidad.

4. *Tecnología*.- Dentro de este eje priorizan la rememoración de aquellas prácticas ancestrales dentro el agro como la selección de semillas, el manejo de riego, entre otros. Según Cabascango, es un eje que aún no se ha puesto en práctica directa en las comunidades (como intervención directa), sin embargo, señala que priorizan la valoración de las tecnologías andinas en tanto las tecnologías modernas fragmentan algunas prácticas comunales enraizadas en la cultura como el *ayni* y el *maki purana*:

¹⁹⁸ Tamía, Cabascango, comunicación personal, octubre 2008.

¹⁹⁹ Tamía, Cabascango, comunicación personal, octubre 2008.

Apareció una máquina trilladora, ahora todos tienen. Así no haya espacio en una ladera pero ahí está la máquina. Ahora en los terrenos planos ya no cosechan a mano, ya ni siquiera con la máquina trilladora, sino con la segadora, porque dice que con la máquina trilladora se pasa tiempo. Ese facilismo está llevando a perder ese sentido de trabajar en comunidad y el sentido solidario. El maki purana eso se está perdiendo.²⁰⁰

Además argumenta, que la recuperación de tecnologías no significa que se opongan a los avances tecnológicos que existen en la modernidad:

Dentro de la tecnología no todo es malo, sino que hay que saber utilizar, por ejemplo la computadora es tecnología moderna, pero para la gente que utiliza es una herramienta de trabajo.

Y si uno está enfermo y está mal, y ya no puede hacer nada con las yerbas, tiene que operarse. Entonces dentro de la tecnología hay cosas buenas y malas.

Pero vemos en lo productivo la tecnología ha hecho mucho daño, las papas se fumiga hasta seis veces hasta hacer madurar.²⁰¹

5. *Derechos.*- En la escuela “Dolores Cacuango” priorizan el conocimiento de los derechos de los pueblos indígenas y dentro de ella el de las mujeres. El propósito es dar cuenta que los derechos existentes sobre los pueblos es producto de la lucha de los pueblos y trazar estrategias para ejercerlas. Entre ellas destacan: Ley contra la violencia a la mujer y la familia N° 103, Declaración del Milenio (2000), Convención para la eliminación de toda forma de violencia contra la mujer y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007).²⁰²

6. *Historia actual.*- Tiene por objeto analizar la coyuntura política a nivel nacional (como el proceso Constituyente) y a nivel de Latinoamérica (como el Tratado de Libre Comercio) para así trazar estrategias de alianza.

²⁰⁰ Comunicación personal, octubre 2008.

²⁰¹ Comunicación personal, octubre 2008.

²⁰² Normativas que están explicadas en ECUARUNARI, *Warmikunapak Alli Kawsay. Los derechos de las mujeres*, Quito, 2007, material que se distribuye a las alumnas de la escuela.

7. *Kichwa*.- Según Cabascango, es uno de los ejes aún no desarrolladas dentro de la Escuela puesto que recientemente se ha incorporado dentro de la currícula. La DINEIB, como parte del reciente convenio firmado con el Centro, será la encargada en impulsar este eje. No obstante, nace la idea de incorporar este eje para hacer conciencia en la juventud sobre la importancia de mantener y fortalecer el idioma kichwa.

Propuesta curricular de “Dolores Cacuangó” en “Formación Política y Liderazgo”

EJE	Temas de la Escuela “Dolores Cacuangó”
1. Raíces Históricas	<ul style="list-style-type: none"> - Raíces originarias, época pre-inca e inca. - Principios políticos de los Pueblos - Invasión española y sistema feudal - Proceso de constitución del ECUARUNARI y sus objetivos estratégicos - Imposición de los Estados inacionales y el Proyecto de Estado plurinacional
2. Cosmovisión	<ul style="list-style-type: none"> - Religiosidad de los pueblos - Orígenes de la Pachamama y del Allpa Mama - Religiosidad de los pueblos originarios - Complementariedad chacha warmi - Randimanta (reciprocidad)
3. Allpa Mama	<ul style="list-style-type: none"> - Vida de la Allpa Mama - Diferencia entre Allpa Mama y pachamama - Tenencia de la tierra. - Formas de producción en tierras comunitarias y privadas - Importancia de los recursos naturales para los pueblos originarios y el sistema capitalista.
4. Tecnología	<ul style="list-style-type: none"> - Tecnología agrícola: - Tecnología de los pueblos originarios: de riego y agrícola - Allí mikuy (alimentarse bien) - Tecnología arquitectónica - Tecnología de comunicación ancestral y actual
5. Derechos	<ul style="list-style-type: none"> - Derechos de los pueblos - Derechos Humanos Universales - Derechos civiles y políticos - Derechos económicos, sociales, culturales y políticos - Derechos de la mujer
6. Historia actual	<ul style="list-style-type: none"> - Realidad actual
7. Kichwa	<ul style="list-style-type: none"> - Programación de la DINEIB

Fuente: ECUARUNARI, 2007, elaboración propia.

Principio pedagógico, metodología de trabajo y sistema de valoración de aprendizajes

La escuela “Dolores Cacuangó” entre sus principios pedagógicos plantea la *multi-temporalidad* y *multi-espacialidad*, pues consideran que un proceso educativo no sólo se

desarrolla en un aula de clases y en un período de formación, sino que la formación se produce en el acompañamiento a las comunidades y dentro de las organizaciones a las que pertenecen las alumnas de la escuela.²⁰³ De ahí que el Centro organiza sus talleres de manera semipresencial, durante un año tienen 6 talleres cada de una duración de 3 días. Planifican los talleres en consenso y coordinación con las alumnas a la finalización de cada taller, tomando en cuenta el calendario festivo de cada región y los eventos orgánicos del movimiento indígena.²⁰⁴

Y dentro el sistema de valoración de aprendizaje para el ascenso de un nivel a otro (del Regional al nivel Nacional) la escuela considera aspectos como la asistencia a los talleres presenciales y el compromiso y las tareas emprendidas por los participantes dentro de la organización, a los cuales pertenecen las alumnas:

Se califica los trabajos a los estudiantes de manera diferente que en la educación formal [...].

En la Dolores Cacuango se valora:

La participación activa y disciplinada en los talleres.

Se valorará el trabajo de socialización y el compromiso de lucha realizado en la comunidad y organización, a través del informe que presenten los dirigentes de la organización a la que pertenecen los participantes.²⁰⁵

Según Chancosa la valoración sobre aspectos del compromiso con la comunidad tiene que ver con el objetivo “de fortalecer a la alumna y además fortalecer a su Núcleo”, como se ha señalado, es un grupo de mujeres indígenas en la comunidad.²⁰⁶

²⁰³ ECUARUNARI, 2008, op. cit., p. 11.

²⁰⁴ Observación durante las visitas a los talleres de la provincia Esmeraldas y Otavalo, julio 2008.

²⁰⁵ ECUARUNARI, 2008, op. cit., p. 15.

²⁰⁶ Comunicación personal, septiembre 2008.

Estructura organizativa interna

Según Cabascango, no existe un Directorio exclusivo del Centro, sino lo que existe es instancias de coordinación entre los siguientes actores internos del movimiento indígena ecuatoriano:

- Concejo de Gobierno del ECUARUNARI
- Área de la Mujer y la Familia del ECUARUNARI
- Coordinadora de la Escuela y
 - Para fines de incorporar el kichwa en la escuela y para coordinar aspectos administrativos para facilitar la formación formal a las alumnas se coordinará con la DINEIB.

Chancosa señala que este tipo de formación política es impulsada por los propios actores indígenas para que esté enraizado dentro de la organización, puesto que el Estado no garantiza el proceso, lo que se puede apreciar en lo que sigue:

Yo creo que es oportuno que este tipo de formación tiene que ser independiente del Estado, y tiene que estar en manos de la organización. Para que la organización sepa direccionar hacia a dónde va, para que esté vigilante, uno no sabe en el Estado qué tipo de gobierno le va tocar. [...] Esta formación tiene que estar enraizado en la organización, en las comunas, para que puedan estar vigilantes y puedan mirar desde ahí el proceso político.²⁰⁷

A eso argumenta que la formación política sólo es posible al margen del Estado puesto que dentro el Estado sólo se desarrolla procesos educativos que no responden a las necesidades de un pueblo:

[...] Si tuviéramos un gobierno que estuviera dentro de un proceso, obviamente que ya la propia educación, con cualquier gobierno de turno, la educación debería estar direccionado con políticas que fortalezcan la historia de su país, la identidad de su país, que afirmen incluso ese proceso de aprendizaje en términos igualitarios, de acuerdo a las necesidades del país. Lastimosamente las educaciones, los programas regulares del gobierno son programas bastante copiados desde afuera, son programas ajenos a la realidad. Y lo único que hacen es formar mano de obra [...] profesional que puede entrar a cualquier lugar, pero menos responder a las necesidades y realidades de su pueblo.²⁰⁸

²⁰⁷ Comunicación personal, septiembre 2008.

²⁰⁸ Comunicación personal, septiembre 2008.

Dificultades y logros

Entre las dificultades, Chancosa nos señala que por la amplitud de acción que tiene la escuela es complejo hacer el seguimiento más próximo a las alumnas sobre la labor de socialización y apoyo a sus comunas y organizaciones locales. Aspecto que se tienen proyectado superar a través de la conformación de representantes de las escuelas Regionales para así poder dinamizar su seguimiento.

Entre otra de las dificultades señala que “a veces una vez que se forman en la escuela las participantes creen que ya tendrán trabajo. A veces existe competencia y se cruzan intereses. La derecha les facilita otras cosas a través de proyectos, lo cual dificulta el trabajo de las compañeras participantes en sus comunidades”.²⁰⁹

Y entre los logros alcanzados por la escuela “Dolores Cacuangó”, Chancosa destaca dos aspectos: crecimiento cuantitativo y cualitativo, expresada en la participación de las mujeres dentro de la dirigencia:

- Va creciendo en número.
- Hoy en día encontramos mujeres que están en el cabildo, compañeras que están en ciertos directivos locales, provinciales, incluso a nivel de regional que van ocupando algunos espacios, tanto dirigenciales y cuanto administrativas.[...] Pero todavía es bastante largo, para que haya una comprensión con los compañeros que ven mirando que la cuestión funciona en igualdad de condiciones.²¹⁰

A manera de conclusión, a partir de lo que hemos descrito a lo largo de este capítulo podemos señalar que el CEFOA y “Dolores Cacuangó” son dos espacios educativos que nacen a la luz de la iniciativa de los actores locales. El CEFOA nace frente los sistemas coloniales del saber, identifican a la educación como uno de los instrumentos para fortalecer su propia

²⁰⁹ Comunicación personal, septiembre 2008.

²¹⁰ Comunicación personal, septiembre 2008.

educación y además fortalecer la institucionalidad local, como ser la Organización campesina (CRSUCIR) y el Distrito Mayor Indígena.

Y “Dolores Cacuango” nace a la luz de la triple discriminación de la mujer, en palabras de Cholango presidente del ECUARUNARI, discriminación “como mujer, como pobre y como indígena”, es decir, nace la escuela como herramienta para empoderar a las mujeres y así fortalecer a la organización kichwa de Ecuador.

CAPÍTULO III

“Dimensión política de las experiencias educativas del CEFOA y ‘Dolores Cacuangó’: diferencias y puntos de encuentro”

Todo proceso educativo lleva implícito una intencionalidad política desde su momento de constitución y a lo largo del desarrollo de las reglas internas, que regulan la comunicación pedagógica.²¹¹

En el presente trabajo debemos recordar que se toma como eje de la dimensión política en educación a la interculturalidad, entendida como la búsqueda de saberes y lógicas “Otras” que buscan transformar las estructuras coloniales del Estado y construir una nueva sociedad.²¹²

En ese sentido el presente capítulo intenta analizar en torno a la pregunta ¿Qué es lo que le da una dimensión política a las experiencias educativas del CEFOA y “Dolores Cacuangó”?, si existen elementos y prácticas pedagógicas que buscan transformar el Estado colonial, es decir cómo intentan interculturalizar desde sus programas educativos; el primero como proceso comunal-propio oficializado y el segundo como proceso propio que se desarrolla fuera del Estado. Para lo cual ubicaremos las diferencias de ambas experiencias educativas y los puntos de encuentro.

Dentro de los puntos de diferencias enfatizaremos la perspectiva y las condiciones institucionales bajo el cual se impulsan cada uno de los Centros, es decir, los argumentos para estar dentro y estar fuera de la oficialidad de la educación; y dentro de los puntos de encuentro intentaremos contrastar los ejes que históricamente han conducido a las organizaciones

²¹¹ Antonio Gramsci, *Educación y Sociedad*, Tercera edición, TAREA, 1987, p. 31. Agustín Pascual Cabo, *Hacia una sociología curricular en Educación de Personas Adultas*, 1ra. Edición, Octaedro, Colección Recursos N° 30, Barcelona, 2000, p. 14.

²¹² Catherine, Walsh, 2001, op. cit.; Patricio, Guerrero, 2007, op. cit.

indígenas a plantear una educación con dimensión política, aspecto que hemos desarrollado en el primer capítulo.

No obstante, desde nuestra lectura, de manera general, podemos sostener que en ambas experiencias educativas existen prácticas y elementos pedagógicos que le dan una dimensión política. Pues desde los lineamientos políticos, los ejes temáticos y la organización interna cuestionan aquellas prácticas coloniales del Estado, plantean y recrean estrategias para alcanzar una sociedad plural.

1. Diferencias

1.1 Proceso educativo comunal-propio oficializado y proceso educativo propio no oficializado

Como primera diferencia entre el CEFOA de Raqaypampa de Bolivia y “Dolores Cacuango” de Quito Ecuador esta en la forma y el nivel de autonomía con el cual trabajan los Centros.

El CEFOA, actualmente, al estar dentro el Sistema Educativo boliviano parte de la postura de encontrar espacios de encuentro entre la propuesta educativa comunal raqaypampeña (en Gestión Territorial) y la propuesta educativa oficial de la educación de adultos (formación de Bachilleres), en función de los intereses de la comunidad; desde nuestra lectura, en función de aquellas destrezas necesarias para impulsar los proyectos de Raqayampa, entre ellas la administración de su territorio a través del Distrito Indígena, como se ha señalado, implica elaborar una serie de documentos escritos para su funcionamiento.

En ese sentido podemos retomar las palabras de Santacruz y Walsh, quiénes al momento de hacer un análisis sobre los procesos de educación propia señalan que ella “...se constituye en un lugar de negociación, de definición de políticas entre las organizaciones y las

instituciones del Estado, el establecimiento de ‘lo de adentro’ y ‘lo de afuera’ implica la definición de una frontera de pensamiento, de conocimiento, donde la cultura de las comunidades y la cultura nacional o moderna se encuentran en conflicto”.²¹³

Esa delimitación de las fronteras de pensamiento se convierte en el caso del CEFOA en un espacio frágil, pues eso nos demuestra los cuestionamientos que existen al interior del Centro, donde se señala que al ser oficializada se viene disminuyendo en su componente político de su propuesta, que es trabajar bajo el mandato de la organización campesina indígena raqayapampeña. Desde nuestra lectura para encontrar esos espacios de encuentro (Rojas) y de definición de fronteras de pensamiento (Santacruz y Walsh) es importante la apropiación y fortaleza interna de los actores que impulsan procesos propios dentro el Sistema oficial, pues al parecer esas herramientas se constituyen en instrumentos importantes para el cumplimiento de los objetivos políticos de un proceso comunal propio.

En cambio la escuela política “Dolores Cacuango” asume la postura de que una formación que beneficie a la comunidad y a la organización debe estar enraizado dentro de las mismas, es la única manera de direccionar y decidir sobre el papel que debe cumplir la educación dentro el movimiento indígena (Chancosa); es decir, parten de que un proceso propio, sobre todo cuando se trata de la formación de líderes para la organización indígena, no puede estar dentro el Estado por dos razones: porque a lo largo de la historia ecuatoriana los gobiernos han implementado una educación que no beneficia a los indígenas y, fundamentalmente, el proceso de formación de líderes es para estar vigilante al proceso político del país y ella es viable fuera del Estado.

²¹³ Lucy, Santacruz y Catherine, Walsh, “Educación propia e interculturalidad fronteriza”, p. 14.
www.micrositios.net/cab/index

La argumentación que realiza Chancosa nos lleva a señalar que por la naturaleza del proyecto educativo de la escuela “Dolores Cacuango”, que es la formación de líderes para su intervención en la vida política de la organización y de la vida política del país es un proceso que le conduce a trabajar fuera del Estado; en cambio el CEFOA al tratarse de una formación como brazo técnico de la organización raqaypampeña, que implica ser los que operatizan los proyectos de Raqaypampa le conduce a conjugar y dialogar con el sistema formal oficial, esto para fines de adquirir-desarrollar algunas destrezas necesarias para la ejecución de los planes del pueblo alteño.

En síntesis, dentro de la diferencia marcada que existe entre el CEFOA oficializado y “Dolores Cacuango” como proceso no oficializado existen particularidades de enfoque de formación, el primero como aquella experiencia que tiene la finalidad de formar jóvenes y adultos que canalice los mandatos de la organización; y el segundo, una formación para su intervención en la vida política del país, el cual le da una característica delicada a ese proceso educativo

2. Puntos de encuentro

Como puntos de encuentro de las experiencias educativas podemos destacar los siguientes:

2.1 La educación como instrumento político de la comunidad y la organización

Raqaypampa y el ECUARUNARI de Ecuador identifican a la educación como aquella herramienta que les permita salvaguardar el territorio y fortalecer la identidad y la organización indígena campesina, pues eso se puede entender cuando los actores fundamentan sobre la creación del CEFOA y “Dolores Cacuango” que están expresadas en la finalidad de los Centros:

El CEFOA define la formación de recursos humanos para la Gestión Territorial Indígena de Raqaypampa en el ámbito educativo, orgánico-político, económico-productivo y la gestión-administración; y “Dolores Cacuango” busca formar mujeres líderes de ECUARUNARI que desde su identidad e historia impulse el proyecto político de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Ecuador.

Ambos Centros tienen un componente y una direccionalidad política dentro de la comunidad y la organización; el CEFOA no está aislado del proyecto comunal de Raqaypampa (que entre ellos la búsqueda del manejo administrativo de su territorio a través del Municipio Indígena) y “Dolores Cacuango” del proyecto político indígena ecuatoriano.

Raqaypampa establece una tarea política al CEFOA a partir de los conflictos observados dentro del sistema formal, es decir, al identificar que la escuela estatal no corresponde a las lógicas de la comunidad, cuando García expresaba “que el CETHA de Aiquile no era como para nosotros”, ellos impulsan un proceso educativo.

De igual manera la dirigencia del ECUARUNARI, han visto necesario crear un espacio educativo bajo los lineamientos políticos del movimiento indígena ecuatoriano en tanto la educación desde el Estado sólo adormece la conciencia de los pueblos (Cholango) y no es de acuerdo a la necesidad sentida de la gente (Chancosa).

No obstante, si bien la escuela “Dolores Cacuango” cuestiona a la educación oficial, también existe otro argumento central para impulsar la formación política de mujeres indígenas, y ésta está relacionada con la discriminación que existe en el mundo social y político hacia las mujeres, sobre todo a las mujeres indígenas (como señalaba Cholango, discriminadas por ser mujer, por ser pobre y por ser indígena). En ese sentido, como horizonte

de lucha de la escuela es posicionar políticamente a la mujer con los derechos que ella tiene en el marco del proyecto indígena ecuatoriano.

Entonces podemos señalar, que desde la diferencia y desde la subalternidad los actores indígenas construyen sus propios lineamientos educativos para contrarrestar el colonialismo interno (Rivera) que se produce a través de la socialización de saberes hegemónicos y para contrarrestar la política colonial del saber y del poder. Identifican a la educación como uno de los canales para salir de la colonialidad.

2.2 Politización de los ejes temáticos

Dentro el programa educativo del CEFOA en “Gestión Territorial” y de la escuela política “Dolores Cacuango” en “Formación política y liderazgo” de manera general encontramos ejes temáticos similares, los cuales, desde nuestra lectura, se pueden agrupar en las siguientes áreas:

- Rememoración y recreación de los saberes y prácticas locales,
- La tenencia de tierra y la explotación de los recursos naturales avalados desde Estados Nacionales,
- Profundización de normas que respaldan y reconocen los derechos de los pueblos indígenas;
- Y, el área de tecnología,

En cada una de ellas existe una tendencia de politizar y problematizar críticamente los contenidos, cuestionan el marco de las políticas de Estado pero también aquellas prácticas y percepciones coloniales que se han (si siguen siendo) perpetuado(s) dentro de las comunidades, como por ejemplo el uso de las semillas “certificadas para mejorar la producción”.

En lo que respecta a la *rememoración y recreación de los saberes y prácticas locales*, donde están temas que hacen referencia a la historia indígena, organización indígena campesina de varones y mujeres, manejo de los suelos, las estrategias campesinas en procesos

productivos: rotación de cultivos, predicción climática, manejo y ecología de las enfermedades de cultivo, entre otros.

Se encuentra dos argumentos centrales dentro de esta área: el primero tiene que ver por la necesidad de *conocer la historia real de los pueblos*, y de esa manera fortalecer los procesos de lucha que emprenden las organizaciones indígenas, aspecto, que según los actores, se ha dado poca atención dentro de los sistemas educativos de Bolivia y Ecuador; de ahí la importancia de recordar y socializar los hechos históricos, pero desde su propia lectura y palabra.

Otro de los argumentos para profundizar los saberes y prácticas locales esta relacionado con *hacer conciencia sobre las consecuencias que produce el manejo de agroquímicos en la agricultura*, dado que afecta a la Madre Tierra (Allpa Mama), es decir, los Centros intentan recuperar aquellas formas de manejo tradicional como parte de las estrategias locales frente a la dependencia que viene generando el mercado para el control de producción biopolítica, al cual hace referencia Hardt y Negri cuando analizan las nuevas estrategias de las fuerzas institucionales globales que buscan generar y concentrar riquezas,²¹⁴ política que llega hasta los más apartados rincones de las comunidades; como señalaba Cabascango: “el más pobre en la comunidad para sembrar un pedacito de espacio de papa, esta comprando abono químico”. Realizan ese análisis los actores del CEFOA y “Dolores Cacuango” para mantener la soberanía y la seguridad alimentaría.

En el marco de las estrategias sostenibles de cultivo vemos también que los Centros buscan retomar aquellas prácticas que son parte de las sabidurías y tecnologías andinas, que por largos años han acompañado la vida cotidiana de la gente de las comunidades. Cuando el

²¹⁴ Michael, Hardt y Toni, Negri, *Imperio*, Ed. Harvard University Press, Massachusetts, 2000, p. 5.

CEFOA se plantea recuperar las semillas nativas a través del tratamiento de las bayas o *mak'unkus* y cuando Tabascango nos señala la importancia de recuperar la relación y el diálogo que existía entre el hombre y la naturaleza, no es más que poner en evidencia que los saberes ancestrales, muchas veces considerados como arcaicos, siguen siendo valorados y se constituyen en una apuesta de sectores sociales para cambiar la lógica del capital y del mercado; pues se centran en defender la vida y no la acumulación, cuya concreción no sólo rompería la dependencia externa; sino también, ayudaría a la preservación de la naturaleza.

En cuanto *a la tenencia de tierra y la explotación de los recursos naturales que han sido avalados desde los Estados Nacionales*, ubicamos dentro de esta área temas como: las formas de producción privada, operaciones extractivas petroleras y mineras, intereses de las empresas transnacionales en los territorios originarios, importancia de los recursos naturales para los pueblos, la realidad de los páramos, normas internacionales de uso y manejo de semilla, modelos de mercado, entre otros.

De acuerdo a la explicación que hacen los actores de ambos Centros el interés de plantear los temas arriba señalados se fundamentan básicamente en conocer las normas que existen y aquellas que se emiten dentro de los Estados y a nivel internacional sobre el manejo de los recursos naturales, pues señalan que amparados en la Ley los Estados, los sectores hegemónicos que están al interior de ellos y las empresas transnacionales, explotan los recursos de manera indiscriminada. Aquí se debe recordar que como Centros no tienen la intención de que los participantes aprendan los articulados de una Ley, sino que identifiquen las intencionalidades políticas, que identifiquen “*el corazón de una Ley*”; de tal manera que esas destrezas se constituyan en aprendizajes para defender el territorio.

A partir de los argumentos a los cuales apelan los actores, podemos puntualizar que a pesar de los avances de reconocimiento que hubo desde instancias legislativas de Bolivia y Ecuador como la puesta en vigencia del Convenio 169 de la OIT (ratificado por la Constitución Política del Estado de 1991 y 1998, respectivamente), donde uno de los ejes centrales en cuanto al manejo de los recursos naturales es la consulta y participación efectiva de los pueblos en las decisiones que les afectan,²¹⁵ aún sigue presente las formas verticales de manejar el territorio; de ahí que los del CEFOA y “Dolores Cacuango” hablan de seguir profundizando las reformas estatales y se plantean sobre todo participar (a través de su conocimiento) en la construcción de los nuevos marcos políticos de la Nueva Constitución discutida dentro del proceso constituyente realizado en Bolivia y Ecuador; es decir, han empezado a asumir desde los espacios de formación la relevancia que tiene el participar en el proceso de construcción de alternativas. Se plantean estudiar dentro de la currícula la propuesta del Pacto de Unidad,²¹⁶ en el caso del CEFOA, y la propuesta de las nacionalidades indígenas en el caso de “Dolores Cacuango”.

Dentro de las normativas avaladas desde los Estados, el CEFOA cuestiona de manera directa las formas de administración tradicional del municipio, esto a partir de los conflictos sucedidos entre el Municipio de Mizque y el Distrito Indígena de Raqaypampa.

Por otro lado, es importante subrayar el CEFOA y “Dolores Cacuango” paralelo a conocer las Leyes que afectan a las comunidades los Centros *profundizan las normas que*

²¹⁵ Ver sección tierra del Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales, 1989, Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes.

²¹⁶ El Pacto de Unidad es una instancia que nace frente a la coyuntura política del Proceso Constituyente que se impulsa en Bolivia desde el año 2005, año en el que llega al gobierno Evo Morales. Dicha instancia está conformada por las organizaciones matrices de los sectores indígenas, campesinos, organización de mujeres, organizaciones del oriente boliviano, regantes, movimiento sin tierra y afrodescendientes (CSUTCB, CONAMAQ, CIDOB, CSCB, FNMCIQB “BS”, CPESC, MST, ANARESCAPYS, y Movimiento Cultural Afrodescendiente)

respaldan y reconocen los derechos de los pueblos indígenas. Dentro de ella se plantean conocer temas como: derechos colectivos de los pueblos indígenas (derechos políticos, culturales, lingüísticos, territoriales, etc.), aproximación sobre las experiencias de la puesta en práctica de derechos indígenas en otros países. En la escuela “Dolores Cacuango” priorizan el conocimiento de los derechos de las mujeres, como una forma de fortalecer el empoderamiento de las mujeres.

En el área de tecnología existen diferencias en el énfasis que hacen los Centros: el CEFOA, se orienta más a analizar la función que cumplen los medios de comunicación actual; y “Dolores Cacuango” prioriza la rememoración de aquellas prácticas ancestrales dentro el agro como la selección de semillas, el manejo de riego, entre otros. La escuela política prioriza la valoración de las tecnologías andinas en tanto las tecnologías modernas fragmentan algunas prácticas comunales enraizadas en la cultura como el *ayni* y el *maki purana*.

A la luz de lo descrito debemos señalar dos aspectos que van interrelacionados: uno de carácter pedagógico y otro de carácter político.

Sobre el primero, se observa en las áreas temáticas una interrelación, pues ellas no están aisladas, hay un grado de comunicación en tanto cada eje y área parte de una mirada dialéctica analiza las causas y efectos, por ejemplo cuando estudian la problemática actual de la tierra (en cuanto escasez de tierra, contaminación y maltrato de la tierra) ellos apelan a profundizar los derechos que respaldan a los pueblos indígenas para defender la misma y al mismo tiempo rememoran el manejo ancestral de la tierra (que son las estrategias campesinas) como una forma de plantear alternativas para encontrar formas otras de manejar la tierra, de tal manera que garantice la soberanía alimentaría y se respete la Allpa Mama.

Sobre el carácter político al que hemos hecho referencia, observamos en la propuesta educativa del CEFOA y “Dolores Cacuango” una correspondencia pedagógica con aquellas preocupaciones sociales y políticos de la comunidad de raqaypampeña y la sociedad boliviana y ecuatoriana, respectivamente, pues existe, de acuerdo a los temas que presentan, un proceso de formación que impulsa a los participantes y alumnos para su participación en la agenda política comunal y nacional. Por ejemplo en el CEFOA estudian los elementos centrales para fortalecer el manejo del Distrito Indígena de Raqaypampa, que es una entidad territorial administrativa impulsado por la organización alteña como una herramienta para generar procesos de desarrollo en el marco de las normas consuetudinarias; ambos Centros desde su propuesta curricular analizan la cuestión de la Constituyente, dentro de ella la plurinacionalidad, derechos colectivos, entre otros; que ha sido uno de los debates centrales dentro de los dos países andinos.

En ese sentido podemos sostener que la currícula de ambos Centros no se divorcia con aquellas aspiraciones sociales y políticos de la comunidad y las organizaciones indígenas de Bolivia y Ecuador.

2.3 Formación individual-colectiva de sujetos históricos

Entre otro de los puntos de encuentro de la propuesta educativa del CEFOA y “Dolores Cacuango” esta la formación individual-colectiva de sujetos históricos entendida ésta como aquellos actores que no se quedan en el marco de las necesidades, sino que demandan y defienden sus derechos, se organizan, movilizan y luchan por ellos.²¹⁷

Este aspecto, desde nuestra lectura, esta expresada en la formación en servicio, de apoyo y seguimiento a la comunidad y la organización indígena que enfatizan los Centros

²¹⁷ Patricio, Guerrero, 2007, op. cit., p. 275.

dentro de los principios pedagógicos, la metodología de trabajo y la forma de evaluar la formación.

Debemos recordar que el CEFOA y “Dolores Cacuangó” parten de la postura que la educación no se concibe separada de la vida cotidiana de la comunidad, destacan que la formación se desarrolla en los diferentes momentos y ámbitos de la vida familiar, comunal y orgánica (en el trabajo con la tierra, reuniones, congresos orgánicos, entre otros) espacios a los cuales designa el CEFOA como *espacios de interaprendizaje*, y la escuela política “Dolores Cacuangó” lo conceptualiza como *procesos multi-temporales y multi-espaciales*.

La formación en servicio es una de las políticas educativas de ambos Centros, aunque como se ha señalado, en los últimos años el CEFOA ha ido minimizando. No obstante considerar la formación en estrecha relación con la comunidad y la organización le da a los programas educativos una dimensión social política, puesto que intentan dinamizar sus proyectos educativos en diálogo con la comunidad y la organización campesina indígena.

Ahora bien, dentro de los programas educativos del CEFOA y “Dolores Cacuangó” identificar a la educación como instrumento político de la comunidad y la organización, intentar desde los ejes temáticos analizar y problematizar sobre lo que acontece en la comunidad y a nivel del territorio nacional, y enfatizar la formación de alumnos en el marco de los intereses de la comunidad y la organización (que son puntos de encuentro de las experiencias educativas), sin duda, ellas son el resultado de la participación de la organización indígena en la definición de los lineamientos educativos de los Centros en cuestión. Aspecto que es remarcado por Lazcano en referencia al contexto boliviano

[...] la relación de la escuela [o Centro Educativo] con el fortalecimiento de las estrategias de gestión/control del territorio no tiene que ver simplemente con el ámbito curricular o pedagógico, sino con el diseño del mismo sistema

educativo, sobre todo si tomamos en cuenta la perspectiva de la interculturalidad y la descolonización.²¹⁸

Es decir, el lograr la puesta en práctica de una educación bajo las lógicas y demandas comunales, implica dar mayor agencia a la participación social y política comunitaria en la construcción de sus propuestas educativas. Desde nuestra lectura, en referencia a los casos de estudio se puede apreciar en los actores que están presentes en el directorio y en los niveles de coordinación del CEFOA y “Dolores Cacuango”, donde el liderazgo y protagonista central es la organización campesina indígena raqaypampeña y ecuatoriana, respectivamente.

Podemos concluir señalando que a las experiencias educativas del CEFOA y “Dolores Cacuango” le dan una dimensión política en tanto buscan otras maneras de manejar el territorio, en el que se respete los recursos que existen en la madre tierra, que garantice la soberanía y seguridad alimentaria, se fortalezca las identidades, y las formas institucionales de administrar su territorio, en el caso del CEFOA, a partir del Municipio Indígena.

²¹⁸ Emma, Lazcano (CENDA) y Pedro Moya (CEAM), *Educación, Participación y Territorialidad Indígena*, Apuntes del taller Consejo Educativo Amazónico Multiétnico - CEAM - CENDA <http://www.cenda.org/educacion/ceamterritorialidadyeducacion.htm>

Conclusión

Dentro de la historia educativa boliviana y ecuatoriana sectores de los pueblos indígenas han impulsado procesos educativos propios (desde sus lógicas propias) como una herramienta para conocer el mundo de los mestizos, quiénes a lo largo de la vida republicana de los dos países andinos han ido administrando el Estado central en base a las relaciones coloniales de dominio y explotación hacia las poblaciones indígenas campesinas, muchas de ellas concentradas en la época de 1920 a 1950 en el sistema de hacienda y, prolongadas en la época moderna, a través de las políticas multiculturales que altera una propuesta inicial hasta darle otro significado. En el caso de Bolivia y Ecuador se expresa en la oficialización de aquellas demandas campesinas y en la ejecución superficial de las mismas dentro de las políticas estatales, como el de la interculturalidad.

La interculturalidad en educación es planteada desde la organización indígena boliviana como una opción para crear nuevas formas de educación, donde la comunidad participe en las decisiones y los lineamientos educativos, se fortalezca la identidad campesina;²¹⁹ y es planteado por el movimiento indígena ecuatoriano como aquel proceso para repensar el Estado,²²⁰ como señalara Chancosa para “caracterizar nuevas perspectivas y nuevas alternativas”. No obstante, su implementación se ha reducido en una mirada multicultural; la lengua y la cultura han sido enfocadas sólo como insumos pedagógicos, “se han quedado en la mera enseñanza [...] con un vacío político” (Chancosa).

Aspectos que han sido identificados críticamente por algunos intelectuales (de Bolivia Saavedra, 2006; Patzi, 2000; Regalsky, 2006; y de Ecuador por Walsh, 2002; Kowi, 2001) y de los propios líderes indígenas (entre ellos Chancosa y Cholango).

²¹⁹ CSUTCB, 1991, op. cit.

²²⁰ DINEIB, 1991, op. cit.; Catherine, Walsh, 2002, op. cit.

Desde nuestra lectura, actualmente sectores indígenas se distancian de las acciones del Estado por considerar a la misma como institución y estructura que funciona bajo un interés hegemónico; es decir, a pesar de que las comunidades de Bolivia y Ecuador tienen acceso a la educación y existe una política de reconocimiento de la diversidad de los pueblos, a través de la incorporación de la pluriculturalidad en la Constitución Política de ambos países²²¹ una parte del movimiento indígena, al constatar las limitaciones con las cuales se emprende la interculturalidad en educación desde la institucionalidad oficial, mantienen en enraizar un proceso educativo en la organización.

Esa lectura se puede hacer a partir de la posición de la escuela “Dolores Cacuango” Centro que funciona (hasta el momento) fuera de Sistema Educativo ecuatoriano porque considera que el Estado impulsa procesos educativos que no ayuda a la organización, de ahí busca enraizar la experiencia en manos de la organización indígena.

Aunque el CEFOA nos invita hacer otra lectura, la comunidad raqaypampeña a pesar de haber identificado al Estado como el impulsor de los saberes hegemónicos, apuesta e intenta incidir y posicionar su programa educativo en espacios oficiales como una estrategia política. Inicialmente se institucionaliza el CEFOA con el fin de formar maestros indígenas, de tal manera que el aval del Estado le permitiera contar con maestros propios de la comunidad para que la educación de los niños esté en manos de los propios actores. Y, posteriormente, mantienen como proceso oficial para que la formación de jóvenes y adultos en Gestión Territorial esté reconocida por el Estado.

²²¹ En la Reforma a la Constitución de Bolivia de 1994: Art. 1, se establece “Bolivia, libre, independiente, soberana, multiétnica y pluricultural [...]”. y en la Constitución de Ecuador de 1998, Art. 1, “El Ecuador es un estado social de derecho, soberano, unitario, independiente, democrático, pluricultural y multiétnico”. <http://www.oit.or.cr/mdtsanjo/indig/portema.htm>

Actualmente, el CEFOA parte de la postura en encontrar espacios de encuentro entre lo oficial y lo comunal, se debe adecuar el programa formal de acuerdo a las lógicas y necesidades de la comunidad (Rojas). Proceso que implica una serie de tensiones en el sentido que el Centro va perdiendo su identidad particular que es trabajar bajo el mandato de la organización raqaypampeña. Es decir, el CEFOA a pesar de estar bajo la responsabilidad de un directorio local y regional (la CRSUCIR y el CENAQ), su marco político-educativo al parecer es vulnerable a sufrir cambios.

Desde nuestra lectura, la fragilidad de los objetivos políticos del CEFOA no sólo se produce por la intervención directa del Estado (en nuestro caso, a través de las normas del CETHA y el SEDUCA de Cochabamba), sino también por la perpetuación en la comunidad de aquellas maneras y formas coloniales de educación, pues como señalaba M. García, la comunidad no siempre valora lo que se impulsa desde lo local. Lo que invita a retomar las palabras de Kowi, quién señala que para llevar adelante experiencias que tienen importantes aportes para recrear otras formas de entender y encarar la educación sólo es posible con el compromiso desde los mismos actores.²²²

Ahora bien, a pesar de las diferencias identificadas entre el CEFOA y “Dolores Cacuango” ¿Qué es lo que la da a los Centros una dimensión política? pues ése ha sido la pregunta central de la investigación.

Le da a ambos Centros una dimensión política porque cuestionan elementos que hacen al Estado, pues buscan “Otras” formas de: a) mantener la seguridad alimentaría, b) manejar los recursos naturales y, finalmente, c) administrar el territorio; es decir, estimulan a los

²²² Ariruma, Kowi, op. cit.

participantes del CEFOA y las alumnas de “Dolores Cacuango” a leer la (y su) realidad. Aspectos que no siempre se impulsa desde la educación oficial.

a) Se sostiene que buscan formas distintas de mantener la seguridad alimentaría, porque desde sus propuestas educativas discrepan con la mirada y la práctica capitalista de dependencia y de acumulación dentro de la producción agrícola. La soberanía, es un eje central, pues piden que la anhelada seguridad alimentaría (*tener un plato de comida*) sea encarada recuperando aquellos productos y prácticas/tecnologías andinas (como la rotación de cultivos), porque permitiría cuidar la tierra.

Cuestionan críticamente la política del monocultivo que se viene implementando dentro de este paradigma de control biopolítico.²²³

b) Se señala que buscan otras formas de manejar los recursos naturales, porque a través de su estudio sobre los intereses extractivos por el sistema capitalista, muestran una oposición al enfoque de sobreexplotación de los recursos como el de la minería, el petróleo y (en el caso ecuatoriano) de las grandes selvas ancestrales. Como argumento político está en el CEFOA el respeto al Territorio y en la escuela “Dolores Cacuango” el respeto a la Madre Tierra (en kichwa Allpa Mama).

Aquí es importante señalar que la postura de respeto a la naturaleza del cual parten ambos Centros, desde nuestra lectura, se distancia del enfoque ambientalista que busca preservar *lo verde* sin cuestionar las bases socio-económicas y políticas,²²⁴ pues en las experiencias educativas en cuestión el preservar el ecosistema va en relación a la búsqueda de

²²³ Tony, Negri y M. Hardt, op. cit.

²²⁴ Tal como así Ana Scoones en el artículo titulado “La Educación Ambiental como política de Estado” las analiza.

http://www.ecoportel.net/Contenido/Temas_Especiales/Educacion_Ambiental

estrategias de vida de cómo organizar una economía plural en el marco del cuidado de ese Otro ser, la Madre (ser) Tierra.

d) Se sostiene que buscan otras formas de administrar el territorio, porque en la propuesta educativa del CEFOA y “Dolores Cacuango” hacen evidente el reclamo de gobernar el territorio sin fragmentar los elementos de una identidad cultural, que lleva consigo una forma de organización territorial, de manejar la justicia, la educación, entre otros.²²⁵

Raqaypampa desde el hecho práctico a través de su constitución como Distrito Mayor Indígena y su reconocimiento como Municipio Indígena por instancias oficiales (del Municipio del Valle de Mizque), hace que el CEFOA, como proceso educativo de la CRSUCIR, recree y busque una administración territorial en base a las lógicas de la comunidad (desde la forma de elección de autoridades municipales, y las formas de decisión comunal, como en los ampliados). Aspecto que se visibiliza en la participación de los alumnos dentro las actividades como en el Plan de Desarrollo del Distrito Indígena de Raqaypampa – PDDI-R, y en la elaboración del Reglamento de funcionamiento del mismo.

Y, desde nuestra lectura, la experiencia educativa ecuatoriana hace evidente la búsqueda de otras formas de administrar el territorio a través del énfasis de la Plurinacionalidad en su programa educativo, aspecto que quizá hasta aquí se ha dejado de lado en el análisis. Sin embargo, es importante remarcar que como escuela “Dolores Cacuango” entre sus objetivos esta el fortalecer la propuesta indígena de la Plurinacionalidad.

²²⁵ Esa forma de encarar la identidad es una manera de traspasar la mirada culturalista de la identidad, puesto que permite escarbar la institucionalidad que funciona en el desenvolvimiento cotidiano de los pueblos, aspecto remarcado dentro de los análisis interculturales, entre ellos de Nina Pacari. Nina Pacari, *El auge de las identidades como respuesta política*, en Milka Castro-Lució, Los desafíos de la interculturalidad: Identidad, Política y Derecho, Programa Internacional de Interculturalidad, Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo, Universidad de Chile, Santiago de Chile, 1ra. Edición, 2004, p. 36.

El movimiento indígena ecuatoriano entiende el proyecto Plurinacional como aquel proceso que implica un reordenamiento territorial de tal manera que se reconozca los actuales hábitats en los que sobreviven las culturas milenarias. De tal manera que aquellas Nacionalidades, producto las prácticas coloniales, están hoy en día fragmentadas por la división territorial, como por ejemplo señalan que “el territorio de la Nacionalidad Awá responde al menos a tres provincias de Ecuador: Esmeraldas, Carchi e Imbabura además de estar dividido por la frontera colombiana”. La propuesta Plurinacional también engloba una propuesta económica comunitaria, elección de autoridades en base a las decisiones comunales, entre otros.²²⁶

Ahora bien, de los aspectos señalados hasta aquí, podemos sostener que la propuesta educativa del CEFOA y “Dolores Cacuango” al remarcar temas estructurales como la administración de los recursos y del territorio, sumados la formación individual-colectiva que propugna su proyecto educativo, expresa también una *búsqueda de otras formas de educación*.

En sí, desde sus experiencias y perspectivas nos muestra que actualmente la educación desde sectores indígenas campesinos, como el ECUARUNARI y la CRSUCIR, sigue siendo entendida como aquella herramienta política de la organización. Y la tierra sigue siendo un elemento central en los procesos educativos indígenas.

Ambas experiencias desde las particulares pedagógicas que tienen, el CEFOA en Gestión Territorial y “Dolores Cacuango” basado en la formación política de mujeres indígenas nos han permitido ubicar dos procesos de agenciamiento que están presentes en escenarios políticos distintos; el primero en el ámbito de la formación de adultos, y el segundo en el ámbito de liderazgo de mujeres.

²²⁶ ECUARUNARI, 2007, op. cit., p 261.

El CEFOA desde la Gestión Territorial busca que la Educación de Adultos se enmarque en responder a las necesidades de la comunidad y de la organización campesina, una práctica que suele estar ausente a la hora de emprender la formación de adultos.

El Centro “Dolores Cacuango” desde la formación política de mujeres cuestiona e interpela las diferencias de estatus de poder y jerarquía entre mujeres y hombres, busca desde las voces de las mujeres superar brechas sociales entre el poder del hombre y la mujer, pero teniendo como fondo político la unificación de fuerzas para cambiar las viejas estructuras coloniales de toda la sociedad.

Se puede señalar que estas experiencias educativas del CEFOA y “Dolores Cacuango” desde la diferencia trabajan sus propios procesos de resistencia como búsqueda de construcción. Procesos que para su vigencia y “tener una vida larga” junto a la organización, de la CRSUCIR y el ECUARUNARI, será necesario el compromiso de los mismos.

Bibliografía

Althusser, Luis, “Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado”, en Salvo Zizek (comp), *Ideología, Un mapa de la cuestión*, Buenos Aires, 2005.

Ariruma, Kowii, “Sociedades diversas y educación, Shimi rimakun maki shinakun, Aprender haciendo”, en Sociedad Educadora, Revista: Iberoamericana de Educación N° 26, mayo-agosto 2001.

Arnold, Denise, y Yapita, Juan de Dios “El rincón de las cabezas. Luchas textuales, educación y tierras en los Andes”, La Paz, ILCA y UMSA, 2000, en María Lily, Maric, La tragedia de la educación en Bolivia: Un ensayo reflexivo, en Estudios Bolivianos: revista del Instituto de Estudios Bolivianos, N° 11, La Paz, Universidad Mayor de San Andrés, 2004.

Barragán, Rossana, “Identidades indias y mestizas: Una intervención al debate”, 1992, en Mario, Rodríguez, Educación Intercultural: del diálogo de sordos a las mediaciones educativas para las negociaciones (inter)culturales, en PreTextos Educativos: revista boliviana de educación, N° 2, Cochabamba, 2005.

Barriga, Lady, La realidad de las unidades educativas multigrado en el área rural de Bolivia, Ed. Proyecto Tantanakuy – PROEIB-Andes, 2004 (fotocopia).

Cabo, Agustín Pascual, Hacia una sociología curricular en Educación de Personas Adultas, 1ra. Edición, Octaedro, Colección Recursos N° 30, Barcelona, 2000.

CEFOA – CRSUCIR, Proyecto Educativo Institucional de CEFOA, 2008.

CENAQ y CENDA, Currículo, Control y Gestión Territorial: Sistematización de las experiencias de los Centros CEFOA de Raqaypampa y “Suma Sartawi” de Ayopaya (1997 – 2006), Cochabamba – Bolivia, 2007.

CENDA, Raqaypampa, Los complejos caminos de una comunidad andina, Estrategias campesinas, mercado, Revolución verde, Cochabamba, 1ra Edición, 1994.

CENDA, Raqaypampa, una experiencia de Control Territorial, crisis agrícola y soberanía alimentaria, Cochabamba, 2005.

Choque, Roberto Choque y Ticona, Esteban, La Sublevación y masacre de Jesús de Machaca de 1921, La Paz – Bolivia, 1998.

Convenio 196 de la OIT.

CRSUCIR – CENDA, Censo Comunal en Raqaypampa, Una reivindicación social y territorial, 2003.

CSURCIR, et al., Centro de Formación Originaria de Alturas, Instituto Superior en Gestión Territorial y Educación, Propuesta educativa para las comunidades campesinas originarias de la Nación Quechua, octubre 2007.

CSUTCB, Hacia una educación intercultural bilingüe, Raymi 15, Centro cultural Jayma, 1991.

CONAIE, Memorias del Segundo Congreso, ediciones Tuncui, CONAIE, Quito, 1989, en Consuelo, Yáñez Cossío, “Investigación educativa: situación y perspectivas” en Wolfgang, Kûper, Investigación Pedagógica Intercultural Bilingüe, Abya Yala, Quito, 1993.

Dávalos, Pablo, Movimiento Indígena Ecuatoriano: Bitácora de camino. <http://www.iisg.nl/labouragain/documents/davalos.pdf>.

De la Torre, Luz María, “La lengua como derecho cultural y su aplicación al programa educativo”- UASB, septiembre 2008 (inédito).

DINEIB, “Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe”, Quito, 1993.

Directorio del CEFOA, Centro de Educación Alternativa “Fermín Vallejos – CEFOA” Raqaypampa, Reglamento interno de Organización y Funcionamiento, Centro de Educación Alternativa de Adultos, Distrito Municipal Indígena Raqaypampa,

provincia Mizque, Cochabamba, 2007.

ECUARUNARI, Warmikunapak Alli Kawsay. Los derechos de las mujeres, Quito, 2007.

ECUARUNARI, Escuela de formación política de líderes “Dolores Cacuango”, Organización, formación, producción y liberación, Guía 1, 2008.

Garcés, Fernando, El quechua y el conocimiento quechua en la Reforma Educativa Boliviana y en el Periódico Conosur Ñawpaqman ¿Colonialidad o interculturalidad?, tesis doctoral, Universidad Andina “Simón Bolívar”, Quito Ecuador, 2007.

García, Lorenzo “Historia de las misiones en la Amazonía ecuatoriana”, Abya – Yala, 1985, citado en Consuelo, Yáñez, Yáñez, Consuelo, La educación indígena en el Ecuador, Quito, Abya – Yala, s/f.

Gramsci, Antonio, Educación y Sociedad, Tercera edición, TAREA, 1987.

Granda, Sebastián, “La educación intercultural para todos en el Ecuador: ¿discurso o realidad?” en Vélez, Catalina, (coord), La Educación Intercultural Bilingüe y Participación Social, Normas Legales – Ecuador, CARE, INKPRIMA, Quito – Ecuador, 2008.

Guerrero, Patricio, El mundo de los cóndores, Identidad e insurgencia de la cultural andina,

Colección, Antropología Aplicada N° 5, Quito Ecuador, Abya Yala, 1ra. Edición, 1993.

Guerrero, Patricio, “La interculturalidad solo será posible desde la insurgencia de la ternura”, en Corazonar, Una antropología comprometida con la vida, Fondec, Asunción-Paraguay, 2007.

Jaramillo, Pio en Armando Muyulema, “De la Cuestión indígena” a lo “indígena como cuestionamiento: Hacia una crítica del latinoamericanismo, el indigenismo y el mestiz(o)je”, en Ileana Rodríguez, Convergencia de tiempos: estudios subalternos/contextos latinoamericanos estado, cultura, subalternidad, 2001.

Landa, Ladislao, “Pensamientos indígenas en Nuestra América”, en Fernanda Beigel, Crítica y teoría en el pensamiento social latinoamericano, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Programa Regional de Becas de CLACSO, 2006.

Ledezma, Jhonny, Economía Andina: Estrategias no monetarias en las comunidades andinas quechuas de Raqaypampa, Ed. Abya Yala, 2003.

Ley orgánica de instrucción pública de 1938, Talleres Gráficos de Educación, Quito, 1938 en Consuelo, Yáñez, La educación indígena en el Ecuador, Quito, Abya – Yala, s/f.

Ley de Reforma Educativa, Ley 1565, 1994.

Ley de Tierras N° 3545, Bolivia.

López, Luis Enrique, et.al, “La Reforma Educativa Boliviana: Lecciones aprendidas y sostenibilidad de las transformaciones”.

www.oaiperu.org/documentos/CAF_Informe_Bolivia.pdf

Maca, Luís, “Conaie, la radiografía del poder indio”.

<http://www.elcomercio.com>

Maric, María Luly, La tragedia de la educación en Bolivia: Un ensayo reflexivo, en Estudios Bolivianos: revista del Instituto de Estudios Bolivianos, N° 11, La Paz, Universidad Mayor de San Andrés, 2004.

Mignolo, Walter, “Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémico”, en Catherine, Walsh y et al. edits, Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino, Quito, UASB/Abya-Yala, 2002.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, “Programa de Reforma Educativa”, Bases generales de Administración educativa, Bolivia, 2001.

Miranda, Edwin, “Políticas educativas internacionales y nacionales. Una relación de dependencia y subordinación” (Parte III) en PreTextos Educativos: revista boliviana

de educación, N° 3, Cochabamba, 2005.

Montaluisa, Luis, “Trayectoria histórica de la educación intercultural bilingüe del Ecuador”, en Catalina, Vélez, coord., Educación Intercultural Bilingüe y Participación Social, Quito, Care, 2008.

Muyulema, Armando, “De la Cuestión indígena” a lo “indígena como cuestionamiento: Hacia una crítica del latinoamericanismo, el indigenismo y el mestiz(o)je”, en Ileana Rodríguez, Convergencia de tiempos: estudios subalternos/contextos latinoamericanos estado, cultura, subalternidad, 2001.

Ospina, Pablo, y Guerrero, Fernando, “El giro histórico: entre la larga y la corta duración”. En publicación: El poder de la comunidad. Ajuste estructural y movimiento indígena en los Andes ecuatorianos, CLACSO, Buenos Aires, 2003.

Pacari, Nina, “El auge de las identidades como respuesta política”, en Milka Castro-Lució, Los desafíos de la interculturalidad: Identidad, Política y Derecho, Programa Internacional de Interculturalidad, Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo, Universidad de Chile, Santiago de Chile, 1ra. Edición, 2004.

Patzi, Félix, Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica. Una aproximación a la Reforma Educativa, Instituto de Investigaciones sociales, UMSA, La Paz, 2000.

PROEIB Andes, Logros y retos de la Educación Intercultural para Todos en Bolivia, Cochabamba, 2007.

Quijada, Mónica, “¿Qué nación? dinámicas y dicotomías de la nación en el imaginario hispanoamericano”, en Antonio Anzimo y Francois-Xavier Guerra, Inventando la nación, México, 2003.

Quijano, Anibal, “Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina”, en Santiago Castro-Gómez y et al. (edit.), Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial, Universidad Javeriana, Bogotá, 1999.

Regalsky, Pablo, América Latina: Bolivia indígena y campesina. Una larga marcha para liberar sus territorios y un contexto para el gobierno de Evo Morales, en Herramienta: revista de debate y crítica marxista, N° 31, Buenos Aires, 2006.

Regalsky, Pablo, “Reforma educativa y territorialidad andina en Bolivia: en busca de los protagonistas” en Norma, Fuller (edit), Interculturalidad y Política. Desafío y Posibilidades, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, Lima, 2002.

Resolución Administrativa N° 1932/05, SEDUCA Cochabamba.

Reglamento sobre Organización Curricular, D.S 23950.

Rivera, Silvia, “Violencia encubierta en Bolivia” en Javier Albó y Javier Barrios, coords.,
Cultura y política, La Paz, CIPCA/ARAWIYIRI, 1993.

Rivera, Silvia, “Sendas y senderos de la ciencia social andina” (1992), en Walter, Mignolo,
“El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia
Rivera Cusicanqui”. En: Daniel Mato (coord.): Estudios y Otras Prácticas
Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder. Caracas: Consejo
Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad
Central de Venezuela, 2002.

Rivera, Silvia, “Violencia encubierta en Bolivia” en Javier Albó y Javier Barrios, coords.,
Cultura y política, La Paz, CIPCA/ARAWIYIRI, 1993, p. 30, citado por Esteban,
Ticona, Lecturas para la descolonización. Taqpachani qhispiyasipxañani
(Liberémonos todos), La Paz, Plural, 2005

Rodas, Raquel, Dolores Cacuango, Quito-Ecuador, 1998.

Rodríguez, Mario, “Educación Intercultural: Del diálogo de sordos a las mediaciones
educativas para las negociaciones (inter)culturales”, en PreTextos Educativos: revista
boliviana de educación, N° 2, Cochabamba, 2005.

Rojas, Remberto, CENDA y CEFOA “Caminando hacia la autogestión, sistematización,
experiencia educativa Centro de Educación Alternativa ‘Fermín Vallejos’ – CEFOA

Raqaypampa 1997-2008”, 2009 (inédito).

Rojas, Remberto, Resumen flujo histórico participantes CEFOA (1997-2008), (inédito).

Saavedra, Jose Luís, “Horizontes y desafíos de la descolonización en Bolivia”, en Mario, Rodríguez y Edwin, Miranda, eds., en PreTextos Educativos: Revista boliviana de educación, N° 5, Cochabamba – Bolivia, 2006.

Saavedra, José Luís, “La crítica al multiculturalismo” en PreTextos Educativos: Revista boliviana de educación, N° 3, Cochabamba – Bolivia, 2006.

Saavedra, José Luís, “El desafío de la descolonización”, en Mario, Rodríguez y Edwin, Miranda, eds., en PreTextos Educativos: Revista boliviana de educación, N° 6, Cochabamba – Bolivia, 2007.

Sanjinez, Javier, “Mestizaje cabeza abajo” en Catherine Walsh y otros, Indisciplinar las ciencias sociales, Quito – Ecuador, 2002.

Santacruz, Lucy y Walsh, Catherine, “Educación propia e interculturalidad fronteriza”.

www.convenioandresbello.info/index.

Scoones, Ana, “La Educación Ambiental como política de Estado” las analiza.

http://www.ecoportel.net/Contenido/Temas_Especiales/Educacion_Ambiental

Segundo Manifiesto de Tihuanaco, 1977.

Sichra, Inge, et al., Logros y retos de la Educación Intercultural para Todos en Bolivia.

http://www.proeibandes.org/investigacion/Logros_retos_EI_Bolivia.pdf

Silvia, Rivera, “La raíz: colonizadores y colonizados” en Violencias encubiertas en Xavier Albó y Raúl Barrios (Coord), Violencias encubiertas en Bolivia, La Paz, 1993, p. 25-31, citado por Esteban Ticona, Lecturas para la descolonización, La Paz – Bolivia, Plural, 2005.

Tamayo, Franz, en Javier Sanjinez, “Mestizaje cabeza abajo” en Catherine Walsh y otros, Indisciplinar las ciencias sociales, Quito – Ecuador, 2002.

Ticona, Esteban, y Condori Ch., Leandro, El escribano de los caciques apoderados, Hisbol/THOA, La Paz - Bolivia, Ed Aruwiyiri, 1992.

Ticona, Esteban, CSUTCB. Trayectoria y desafíos, La Paz, CEDOIN, 1996.

Ticona, Esteban, “Pueblos Indígenas y Estado boliviano, La larga historia de conflictos”, en Gazeta de Antropología: revista de antropología, Granada - España, 2003.

http://www.ugr.es/~pwlac/G19_10Esteban_Ticona_Alejo.html

Ticona, Esteban, Lecturas para la descolonización. Taqpachani qhispiyasipxañani (Liberémonos todos), La Paz, Plural, 2005.

THOA (Taller de Historia Oral Andina), El Indio Santos Marka T'ula, 1988, La Paz – Bolivia.

Trujillo, Jorge, Los oscuros designios de Dios y del imperio. El Instituto Lingüístico de Verano en el Ecuador, Ecuador, El Conejo, 1ra. edición, 1981.

Valenzuela, Ricardo - CENDA, La tierra es nuestra, Cochabamba, 2007.

Wallerstein, Immanuel, Impensar las ciencias sociales. Limites de los paradigmas decimonónicos, Siglo veintiuno editores, México, 1991.

Walsh, Catherine, “Políticas y Significados y Conflictivos” en Nueva Sociedad: revista N° 165 (2000).

www.nuso.org/upload/articulos/2830_1.pdf

Walsh, Catherine, “La interculturalidad en la Educación”, en Ministerio de Educación DINEIB, Lima, 2001.

Walsh, Catherine, (De) “Construir la interculturalidad, consideraciones críticas desde la

política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador”, en:
Fuller Norma: Interculturalidad y Política. Desafíos y Posibilidades. Red para el
Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Lima, 2002.

Walsh, Catherine, “Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y
posicionamiento otro desde la diferencia colonial”, en Catherine, Walsh, et al.,
Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento, Buenos Aires,
Editorial Signo, 2006

Yampara, Simón, “Educación, matrices civilizatorio culturales y paradigma de vida de los
Pueblos Indígenas”, ponencia presentada en el seminario taller “La educación en
pueblos indígenas” – UASB – Ecuador, noviembre 2008 (inédito).

Yáñez, Consuelo, La educación indígena en el Ecuador, Quito, Abya – Yala, s/f.

Yáñez, Consuelo, “Investigación educativa: situación y perspectivas” en Wolfgang, Kûper,
Investigación Pedagógica Intercultural Bilingüe, Abya Yala, Quito, 1993.

Zizek, Slavoj Zizek, “Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional”,
en: Fredric Jameson y Slavoj Zizek, Estudios culturales: reflexiones sobre el
multiculturalismo, Buenos Aires, Paidós, 1989.

www.micrositios.net/cab/index.

www.minedu.gov.bo/minedu/docs/_5/DS23949.pdf

Entrevistas aplicadas para el caso ecuatoriano:

Aysabucha Manuela

Cabascango Tamia

Chancosa Blanca

Cholango Humberto

Villares Olimpia

Yallico Patricia

Entrevista aplicadas para el caso boliviano

García Melecio

Rojas Remberto