

SERIE   
*Magíster*  
VOLUMEN 145

*La dimensión  
política de dos  
experiencias educativas  
de Bolivia y Ecuador  
impulsadas  
por dos organizaciones  
campesino indígenas*

---

*María Elsa Copa*



UNIVERSIDAD ANDINA  
SIMÓN BOLÍVAR  
Ecuador



CORPORACIÓN  
EDITORIA NACIONAL

La dimensión política de dos experiencias  
educativas de Bolivia y Ecuador  
*impulsadas por dos organizaciones campesino indígenas*

SERIE   
*Magíster*  
VOLUMEN 145

UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR, SEDE ECUADOR  
Toledo N22-80 • Apartado postal: 17-12-569 • Quito, Ecuador  
Teléfonos: (593 2) 322 8085, 299 3600 • Fax: (593 2) 322 8426  
[www.uasb.edu.ec](http://www.uasb.edu.ec) • [uasb@uasb.edu.ec](mailto:uasb@uasb.edu.ec)

CORPORACIÓN EDITORA NACIONAL  
Roca E9-59 y Tamayo • Apartado postal: 17-12-886 • Quito, Ecuador  
Teléfonos: (593 2) 255 4358, 255 4558 • Fax: ext. 12  
[www.cenlibrosecuador.org](http://www.cenlibrosecuador.org) • [cen@cenlibrosecuador.org](mailto:cen@cenlibrosecuador.org)

María Elsa Copa

**La dimensión política de dos experiencias  
educativas de Bolivia y Ecuador**  
*impulsadas por dos organizaciones campesino indígenas*



UNIVERSIDAD ANDINA  
SIMÓN BOLÍVAR  
Ecuador



CORPORACIÓN  
EDITORIA NACIONAL

Quito, 2013

**La dimensión política de dos experiencias  
educativas de Bolivia y Ecuador**  
*impulsadas por dos organizaciones campesino indígenas*  
María Elsa Copa

SERIE   
*Magíster*  
VOLUMEN 145

Primera edición:  
Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador  
Corporación Editora Nacional  
Quito, septiembre de 2013

Coordinación editorial:  
*Quinche Ortiz Crespo*  
Armado:  
*Graciela Castañeda*  
Impresión:  
*Taller Gráfico La Huella,*  
*La Isla N27-96 y Cuba, Quito*

ISBN Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador:  
978-9978-19-589-5

ISBN Corporación Editora Nacional:  
978-9978-84-686-5

Derechos de autor:  
Inscripción: 042158  
Depósito legal: 004964

---

Título original: *La dimensión política de las experiencias educativas del "CEFOA" de Cochabamba-Bolivia y "Dolores Cacuango" de Quito-Ecuador*  
Tesis para la obtención del título de Magíster en Estudios Latinoamericanos,  
con mención en Políticas Culturales  
Programa de Maestría en Estudios latinoamericanos, 2009  
Autora: *María Elsa Copa* (correo e.: *mariacopa@yahoo.es*)  
Tutor: *Patricio Guerrero*  
Código bibliográfico del Centro de Información: T-0698

---

# Índice

## **Introducción / 11**

### *Capítulo I*

#### **Educación propia-educación oficial / 19**

La educación como lucha desde las organizaciones indígenas de Bolivia y Ecuador / **19**

La educación oficial de Bolivia y Ecuador / **35**

### *Capítulo II*

#### **El Centro de Formación Originaria de las Alturas (CEFOA) Fermín Vallejos» y la Escuela de Formación de Mujeres Líderes Dolores Cacuangó / 49**

Experiencia educativa de Bolivia: CEFOA Fermín Vallejos / **50**

Experiencia educativa de Ecuador: Escuela Dolores Cacuangó / **69**

### *Capítulo III*

#### **Dimensión política de las experiencias educativas del CEFOA y de la Escuela Dolores Cacuangó: diferencias y puntos de encuentro / 85**

Diferencias / **86**

Puntos de encuentro / **87**

## **Conclusiones / 95**

## **Bibliografía / 101**



*Movimiento indígena boliviano y ecuatoriano ch'amaparu.  
Warminakaru chachanakaru khitinakasa tanqapta jajhattañataki ma  
suma qamañ uru juphanakaru...  
A la fuerza del movimiento indígena boliviano y ecuatoriano.  
A los hombres y mujeres que impulsan procesos  
para alcanzar un «vivir bien».  
A mis padres, Gregorio Copa y Leonarda Morejón,  
y a mis hermanas y hermanos.*





A la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede 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 su 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 a la tesis.

A las compañeras y compañeros de la Escuela de Formación de Mujeres Líderes Dolores Cacuango, en especial, a Blanca Chancoso, por involucrarme en el trabajo y permitirme conocer de cerca el proceso en el que vienen trabajando.

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 estuvieron desde 2003 hasta 2007, mis agradecimientos por ser mi escuela y donde empecé a entender el valor político de las prácticas y enunciados de las comunidades y organizaciones campesinas.



# Introducción

Dentro de la historia educativa de Bolivia y Ecuador podemos encontrar dos momentos importantes en los que el acceso a la educación y la incorporación de la interculturalidad en el ámbito educativo son planteados desde las organizaciones campesinas indígenas originarias con un componente político.<sup>1</sup> Planteamientos que se han incorporado como políticas estatales a través de reformas educativas, procesos en los cuales hubo reducción y recorte del componente político.

El primero, durante el sistema de hacienda, época en el cual la demanda por el acceso y derecho a la educación, fue una de las reivindicaciones de los pueblos. También fue en esta época que líderes indígenas, en contextos específicos del territorio boliviano y ecuatoriano, desarrollaron experiencias de educación propias.

De acuerdo con los estudios del Taller de Historia Oral Andina, Ticona, Centro de Comunicación y Desarrollo Andino, con relación al contexto boliviano y Guerrero y Rodas, respecto al Ecuador, la reivindicación por la educación estuvo estrechamente vinculada hacia la defensa de la tierra y como resistencia al sistema feudal, esto frente a la apropiación de tierras y condiciones de esclavitud en las cuales se encontraban los indígenas dentro de la hacienda.<sup>2</sup>

1. Sobre las categorías campesino, indígenas, originarias, es necesario conocer lo siguiente: en Bolivia cada una de las regiones se han identificado a lo largo de la historia de manera distinta: la región aymara como originaria, la región quechua como campesina y como indígena la región del oriente boliviano. Durante la Asamblea Constituyente (efectuada desde 2006 a 2008) estos temas han motivado discusiones entre las organizaciones, además se ha cuestionado las implicaciones que tiene la nominación de campesino. Actualmente, para hacer referencia a todas las organizaciones de Bolivia, se hacen uso las tres categorías antes señaladas. En cambio en Ecuador los actores del ámbito rural se han identificado durante varias décadas como indígenas; es decir, la lucha por mantener la identidad ha sido un elemento central del movimiento indígena ecuatoriano.
2. Taller de Historia Oral Andina, *El indio Santos Marka T'ula*, La Paz, 1988; Esteban Ticona y Leandro Condori, *El escribano de los caciques apoderados*, La Paz, Aruwiyiri, 1992; Centro de Comunicación y Desarrollo Andino (CENDA), *Los complejos caminos de una comunidad andina, Estrategias campesinas, mercado, revolución verde*, Cochabamba, CENDA, 1994; Patricio Guerrero, *El mundo de los cóndores. Identidad e insurgencia de la cultural andina*, Quito, Abya-Yala, 1993; Raquel Rodas, *Dolores Cacuango*, Quito, Proyecto EBI-GTZ, 1998.

Ese enfoque político de educación propuesto desde las comunidades y organizaciones ha sido despolitizado dentro de la acción educativa oficial de los Estados boliviano y ecuatoriano. Pues la demanda de escuelas por las comunidades campesino-indígenas se ha 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 renuncia de una propia cultura.<sup>3</sup>

Segundo, dentro de la historia misma de la educación boliviana y ecuatoriana aparece la interculturalidad desde las organizaciones como aquel componente político educativo que posibilite construir una sociedad plural (en Bolivia surge en los años 1990 y en Ecuador durante los años 1980 hasta 1990). Aunque dentro de los dos países la interculturalidad ha sido planteada con diferentes dimensiones, en Bolivia, la interculturalidad estuvo 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 se centró en 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.<sup>4</sup>

En Ecuador, a través de la CONAIE, 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.<sup>5</sup>

3. Silvia Rivera, *La raíz: colonizadores y colonizados*. La Paz, 1993, p. 25-31, citado por Esteban Ticona, *Lecturas para la descolonización. Taqapachani qhispiyasipxañani (Liberémonos todos)*, La Paz, 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, edit., *Convergencia de tiempos: estudios subalternos/contextos latinoamericanos: Estado, cultura, subalternidad*, Amsterdam-Atlanta, Rodopi, 2001.
4. Ejes centrales de la propuesta educativa de la Central Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, *Hacia una educación intercultural bilingüe*, La Paz, Centro Cultural Jayma, 1991.
5. Catherine Walsh, «(De)construir la interculturalidad, consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador», en Norma Fuller,

La interculturalidad propuesta por la organización indígena ecuatoriana surge 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 solo se logra incorporar y reconocer a los indígenas dentro de las acciones educativas pero sin cambiar el enfoque de la educación.<sup>6</sup> 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 Centro de Formación Originaria de las Alturas (CEFOA) Fermín Vallejos y la Escuela de Formación de Mujeres Líderes Dolores Cacuango, se retoman 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 pensamientos «otros», no busca un espacio dentro del poder, consiste en construir saberes propios alternativos.<sup>7</sup>

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 extiende a la afirmación y fortalecimiento de lo propio, de lo que ha sido subalternizado y/o negado por la colonialidad».<sup>8</sup>

En síntesis, 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 de lo 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

edit., *Interculturalidad y política, desafíos y posibilidades*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2002, p. 117.

6. Blanca Chancoso, entrevista personal, 25 septiembre de 2008. En esa misma línea tenemos a Edwin Miranda, «Políticas educativas internacionales y nacionales. Una relación de dependencia y subordinación», en *PreTextos Educativos: Revista boliviana de educación*, No. 3, Cochabamba, Kipus, 2005.
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, Signo, 2006.
8. *Ibid*, p. 9.

en particular. En otras palabras, el multiculturalismo es una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial, un racismo con distancia: «respeta» 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.<sup>9</sup>

El multiculturalismo estratégicamente incorpora e incluye a sectores marginales para su 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 convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad».<sup>10</sup>

«Es una tarea política, 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».<sup>11</sup>

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

En sí, la colonialidad de manera interrelacionada (entre el poder, saber y el ser), subalterniza a grupos en ámbitos diferentes, tanto en la forma de concebir lo económico político cultural, como el conocimiento y el pensar, componentes que forman parte de la vida. Mignolo y Walsh plantean que la colonialidad del saber, como discurso de verdad, es uno de los elementos que fortalece la colonialidad del poder: la colonialidad del poder está asentada sobre la colonialidad del saber; sobre la base del saber moderno se justificó el colonia-

9. Slavoj Žižek, «Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional», en Fredric Jameson y Slavoj Žižek, *Estudios culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires, Paidós, 1989, p. 172.
10. Catherine Walsh, *La interculturalidad en la educación*, Lima, Ministerio de Educación-DI-NEBI / Programa Unión Europea-República del Perú / FORTE-PE, 2001, p. 4.
11. Patricio Guerrero, *Corazonar, una antropología comprometida con la vida*, Asunción, FONDEC, 2007, p. 257.
12. Aníbal Quijano, «Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina», en Santiago Castro Gómez, edit., *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*, Bogotá, Universidad Javeriana, 1999, p. 102.
13. P. Guerrero, *Corazonar...*, p. 257-258.

lismo, desde ese punto de vista, el saber ha sido uno de los espacios que ha posibilitado la perpetuación de formas coloniales.<sup>14</sup> En esa misma línea, Yampara manifiesta «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».<sup>15</sup>

Por otra parte, la colonialidad se produce a partir de la influencia externa, por la expansión del sistema-mundo moderno y la geopolítica del conocimiento,<sup>16</sup> así como también a través de la internalización de formas coloniales en los grupos y/o estructuras sociales 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.<sup>17</sup>

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

14. Walter Mignolo, «Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémica», en Catherine Walsh et al., edit., *Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*, Quito, Abya-Yala, 2002, p. 203; C. Walsh, «(De)construir...»; C. Walsh, «Interculturalidad y...».
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», Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, noviembre de 2008.
16. Para conocer el análisis sobre la expansión del Sistema-mundo ver Immanuel Wallerstein, *Impensar las ciencias sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos*, México DF, Siglo XXI, 1991, p. 167. Y sobre la geopolítica del conocimiento, ver W. Mignolo, *op. cit.*, p. 203.
17. Silvia Rivera, «La raíz: colonizadores y colonizados», en Xavier Albó y Raúl Barrios, comp., *Violencias encubiertas en Bolivia*, No. 1, *Cultura y política*, La Paz, CIPCA / Aruwiyiri, 1993, p. 30, citado por Esteban Ticona, *Lecturas para la descolonización. Tapachani qhispiyasipxañani (Liberémonos todos)*, La Paz, Plural, 2005.
18. Silvia Rivera, «Sendas y senderos de la ciencia social andina», en *Crítica cultural en Latinoamérica: Paradigmas globales y enunciados locales*, No. 51, 1999, p. 149-169, citado por Walter Mignolo, «El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui», en Daniel Mato, comp., *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*, Caracas, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales / CEAP / FACES, 2002, p. 203.
19. Saavedra señala «la descolonización como discurso, e incluso como horizonte político, no es nueva en el contexto sociopolítico de Bolivia. De hecho, los movimientos kataristas e indi-



El proceso de dominación y violencia, bajo los cuales se fundamentan el colonialismo y la colonialidad, fueron y aún son denunciados a partir de la categoría teórica-política de la descolonización (transformar) y de la decolonialidad (construir/crear).<sup>19</sup>

En el ámbito del saber Saavedra 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.<sup>20</sup>

Se parte entendiendo *lo propio*, en particular la *educación propia*, como un proceso que es impulsado desde abajo, desde los actores locales, como señalaran Santacruz y Walsh, se circunscribe en la búsqueda de 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 solo 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.<sup>21</sup>

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 de la Escuela Dolores Cacuango?

El CEFOA, desde 1997 hasta la fecha, viene trabajando bajo una propuesta pedagógica basada en lo propio y lo normado por el Estado, forma parte del sistema educativo boliviano, *está dirigido a la educación de jóvenes y adultos en el marco de la gestión territorial*, es un proceso educativo impulsado por la Central Regional Sindical Única de Campesinos Indígenas de Raqaypampa (CRSUCIR), instancia orgánica político-comunal que aglutina a los sindicatos de la región raqaypampeña.

anistas 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 Luis Saavedra, «Horizontes y desafíos de la descolonización en Bolivia», en *PreTextos Educativos: Revista boliviana de educación*, No. 5, Cochabamba, Kipus, 2006, p. 9.

20. José Luis Saavedra, «El desafío de la descolonización», en *PreTextos Educativos: Revista boliviana de educación*, No. 6, Cochabamba, Kipus, 2007, p. 10-11.

21. Lucy Santacruz y Catherine Walsh, «Educación propia e interculturalidad fronteriza», en *CBB*, <<http://abacus.bates.edu/~bframoli/pagina/ecuador/Recursos/etnoeducacion.htm>>. (El énfasis es mío). Consultado el 11 de enero de 2009.

En cambio, la propuesta pedagógica de la Escuela Dolores Cacuangó, gira en torno a la *formación política de lideresas*, trabaja al margen del sistema educativo ecuatoriano, aunque está proyectado que realicen gestiones ante la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe para hacer posible el que las lideresas accedan y continúen sus estudios en las Unidades Educativas estatales, es un proceso educativo conducido por la Confederación de Pueblos de la Nacionalidad Kichwa del Ecuador (ECUARUNARI), organización indígena importante del Ecuador.

Se tomó como casos de estudio al CEFOA y a la Escuela Dolores Cacuangó en tanto son procesos propios de educación construidos e impulsados desde actores locales; se ha considerado importante conocer de cerca ¿De qué manera? y/o ¿desde qué perspectiva impulsan sus organizaciones?, ¿qué enseñanzas remiten? o **¿qué dificultades se enfrentan como proceso propio institucionalizado y como proceso propio que funciona fuera del Estado?**

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, principios pedagógicos, 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 la observación participante y entrevista a los propios actores, por ello para escuchar su palabra, el texto tiene un sentido polifónico, pues presenta los testimonios de los interlocutores con quienes dialogamos;<sup>22</sup> se empleó además el análisis de una selección de documentos internos y documentos difundidos por ambas experiencias educativas, a través de la revisión sincrónica de fuentes documentales y propuestas curriculares de cada Centro.

El trabajo se divide en tres capítulos. En el primero se hace una mirada histórica sobre el enfoque de educación y de interculturalidad que tuvieron las organizaciones indígenas de Bolivia y Ecuador, describe los fundamentos bajo los cuales plantearon ante el Estado el acceso a una educación y de una educación intercultural y, de qué manera, fueron encaradas desde el Estado.

En el segundo capítulo se describe el programa de educación del CEFOA y la Escuela Dolores Cacuangó, los objetivos de los Centros, organización curricular y la estructura interna.

Y, finalmente, en el tercer capítulo se analiza la propuesta educativa del CEFOA y de la Escuela Dolores Cacuangó, se identifican los elementos que le dan una dimensión política a los Centros.

22. La observación participante se aplicó en el caso de la Escuela Dolores Cacuangó y no así en el CEFOA porque la investigación se realizó en Quito-Ecuador.

Es así que a través de dos experiencias concretas de educación que se desarrollan por iniciativa de dos organizaciones indígenas y de sus procesos socioorganizativos se intenta aportar en la búsqueda de una educación acorde a los pueblos.<sup>23</sup>

23. Iniciativa que surgió a partir del trabajo de campo con organizaciones locales de Ayopaya y el contacto con Raqaypampa de 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, a quienes les tengo admiración y respeto.

## CAPÍTULO I

### Educación propia-educación oficial

*Las ideas dominantes no son precisamente las ideas de aquellos que dominan. (Ellos) incorporan una serie de aspiraciones fundamentales de los oprimidos.<sup>24</sup>*

En este capítulo interesa aproximarnos a conocer el sentido que dio la organización campesino indígena de Bolivia y Ecuador,<sup>25</sup> al momento de reclamar el acceso a la educación y la incorporación de la interculturalidad en el ámbito educativo, y cómo estas han sido enfocadas y desarrolladas desde la oficialidad del Estado.

#### LA EDUCACIÓN COMO LUCHA DESDE LAS ORGANIZACIONES INDÍGENAS DE BOLIVIA Y ECUADOR

##### **La educación, eje central en la lucha por la tierra de las comunidades**

##### ***Bolivia***

En Bolivia la problemática de tierra se ha profundizado 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 terratenientes y grupos de poder; entre ellas está la *Ley de exvinculación*, promulgada en 1874, que trató de eliminar jurídicamente el sentido de la comunidad indígena y pretendió generar un mercado de tierras, orientó hacia la instauración de patrones en las comunidades, a través de la reducción de los derechos colectivos sobre la tierra, afectando a la población indígena. Al respecto, el estudio de Valenzuela, basado en el trabajo de Barnadas, señala que con dicha medida

24. Etienne Balibar, citado por S. Zizek, *op. cit.*, 2001, p. 140.

25. Aunque se acude a procesos específicos de la zona andina de Bolivia y la Sierra ecuatoriana.

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».<sup>26</sup>

Además, argumenta que la intención de la mencionada norma fue la privatización de las tierras para crear extensas propiedades agrícolas y que por las condiciones económicas existentes los indígenas fueron obligados a formar parte de las grandes propiedades bajo el modelo feudal de servidumbre. Desde 1880, el acaparamiento de tierras por parte de las elites, ya sea mediante «compras» y la expropiación violenta, creció de manera continua hasta la Guerra del Chaco (1935).<sup>27</sup>

Desde el Estado boliviano –bajo disposiciones, como parte de la colonialidad del poder–, se impulsó 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 de 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.<sup>28</sup>

Frente a esa situación el movimiento indígena efectuó diversas movilizaciones, con el fin de emprender y organizar estrategias que contribuyan a poner fin al sistema de opresión dentro el territorio boliviano. Por ejemplo según los datos proporcionados por Valenzuela, en el primer Congreso Indígena de 1942 y el segundo de 1943, entre las resoluciones que adoptaron fue efectuar huelga de brazos caídos en las haciendas y entrar en contacto con las organizaciones sindicalizadas, esto con la finalidad de volver a ser dueños de la tierra y territorio.<sup>29</sup>

26. J. Barnadas (1978), citado por Ricardo Valenzuela, «*La tierra es nuestra*»: *Tierra comunitaria de origen como alternativa a la creación de áreas protegidas en Ayopaya*, Cochabamba, CENDA, 2007. p. 37.

27. *Ibid.*

28. CENDA, *Los complejos caminos de una comunidad andina. Estrategias campesinas, mercado, revolución verde*, Cochabamba, 1994, p. 15.

29. R. Valenzuela y Centro de Comunicación y Desarrollo Andino, *op. cit.*, p. 32.

Sin el ánimo de desconocer otras valiosas rebeliones que se hayan efectuado en las distintas regiones de Bolivia,<sup>30</sup> se tiene referencia de los procesos de resistencia y de insurgencia producidos en 1921 en Jesús de Machaca, del departamento de La Paz, y el alzamiento de 1945 en Mizque, del departamento de Cochabamba, donde se sublevaron los comunarios en contra de los abusos del corregidor que era afín a los hacendados.

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, entre ellos se tienen a: Eduardo Leandro Nina Quispe, Santos Marka T'ola, Avelino Siñani, junto con Elizardo Pérez (La Paz) y Qullqi Manuel Andía (Raqaqampa).

Procesos que, con apoyo y participación de las comunidades, han sido rememorados e historizados por intelectuales como Choque y el equipo del THOA. Uno de los primeros datos que reportan los autores es que sectores indígenas iniciaron tareas propiamente pedagógicas y demandaron una educación a partir del peregrinar de autoridades indígenas en la búsqueda de información sobre los títulos de sus tierras y sobre los derechos que tienen sus comunidades. A manera de ilustración de ese contexto que describen los autores antes señalados, se hace mención a la experiencia educativa impulsada por 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, del departamento de La Paz, tuvo que huir de su comunidad por un juicio de desahucio contra su familia,<sup>31</sup> en 1920 ha reclamado la necesidad de la creación de espacios de formación, como forma de liberación. Aspecto que ilustra el testimonio de Leandro Condori Chura, personaje que observó el trabajo de Nina Quispe:

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.<sup>32</sup>

30. Que permanentemente son rememorados en Congresos y Ampliados de las organizaciones indígena originario campesinas.

31. «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», E. Ticona, *Lecturas...*, p. 103.

32. E. Ticona y L. Condori, *op. cit.*, p. 118-120.

De acuerdo con Ticona, desde 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 por objetivo la difusión de los mensajes de liberación y educación del indio por los propios indios. Experiencia que es intervenida por la Legión Cívica en el año 1934, que bajo el argumento de que se iniciaba una laboriosa campaña contra los comunistas, se encarceló a los encargados del Centro.

### *Ecuador*

Ecuador históricamente ha sido un país cuya población indígena ha estado sustentada por la actividad agraria (de acuerdo la Confederación de Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Ecuador la población indígena representa el 40% del total de la población ecuatoriana), como señalara Rodas: «Ecuador fue hasta la década de los sesenta un país eminentemente agrícola». <sup>33</sup> Al cual se puede argumentar, un país agrícola sustentado por la fuerza del trabajo indígena y de aquellas tierras despojadas de los mismos por los terratenientes-hacendados, sobre todo en la Sierra ecuatoriana. <sup>34</sup> 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»). <sup>35</sup>

Rodas y Dávalos señalan que, dentro del sistema de hacienda, el concierto fue la institución bajo el cual se sustentaron las haciendas:

33. Raquel Rodas, *Dolores Cacuango*, Quito, Proyecto EBI-GTZ, 1998, p. 21.

34. 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 CLACSO, *El poder de la comunidad. Ajuste estructural y movimiento indígena en los Andes ecuatorianos*, Buenos Aires, CLACSO, 2003, p. 2.

35. *Ibid.*, p. 3.

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».<sup>36</sup>

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.<sup>37</sup>

Mediante la apropiación de tierras de parte de los grupos de poder se generó el sojuzgamiento y la opresión a los indígenas, sometiénolos a regímenes de trabajo de sobrexplotación.

Se tiene referencia de las haciendas de Cayambe y Zumbahua que corresponden a la Sierra ecuatoriana. En la rebelión de 1931 en Cayambe, en la hacienda Olmedo, por el lapso de dos meses, los indígenas se resistieron a trabajar y, como respuesta se destruyeron un sinnúmero de viviendas;<sup>38</sup> y, en Zumbahua, en la provincia de Cotopaxi, la insurgencia se mantuvo desde 1940 hasta la llegada de la Reforma Agraria de 1964.<sup>39</sup>

Conforme a Guerrero, Rodas y Montaluisa, en aquellas haciendas líderes y lideresas indígenas lucharon 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 María Luisa de la Torre, en la provincia Cayambe y, de Joselino Ante, en Zumbahua. Procesos que fueron apoyados por autoridades locales, parroquias católicas y también por fuerzas políticas, como es el caso de la Pastoral de la Iglesia católica de Zumbahua y miembros del Partido Comunista de Ecuador en Cayambe.<sup>40</sup>

36. Pablo Dávalos, «Movimiento indígena ecuatoriano: Bitácora de camino», Quito, Instituto de Estudios Ecuatorianos, en *LabourAgain Publications*, <<http://www.iisg.nl/labouragain/documents/davalos.pdf>>. Consultado el 29 de diciembre de 2008.

37. R. Rodas, 1998, *op. cit.*, p. 31-32.

38. *Ibid.*, p. 88-89.

39. P. Guerrero, *El mundo...*, p. 40.

40. Luis Montaluisa, «Trayectoria histórica de la educación intercultural bilingüe del Ecuador», en Catalina Vélez, comp., *Educación intercultural bilingüe y participación social*, Quito, CARE, 2008.



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, más conocida como *Mama Dulu*.

Dolores Cacuango, nació en San Pablo Urco-Cayambe, provincia de Pichincha, su familia estuvo en una las tres haciendas de Pesillo.<sup>41</sup> Formó sindicatos agrícolas en Pesillo y las comunidades cercanas. En 1944 junto a Tránsito Amaguaña, Jesús Gualavisí, dirigente de la comunidad de Juan Montalvo y otros dirigentes fundaron la primera organización indígena del Ecuador, la Federación Ecuatoriana de Indios.

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 a estos hechos fue demostrando 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 lideresa se trasladó a instancias estatales con el fin de reclamar el derecho de los indígenas a la educación y a la tierra:

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.*<sup>42</sup>

Otro de los motivos para que Dolores Cacuango se interesara por la educación de los indígenas fue por la observación y vivencia cercana a las situaciones que se producía dentro el sistema castellanizante de la educación, pues, cuando su hijo ingresó a la escuela en Cayambe, «ella experimentó 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 en 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 del mismo año y sin reconocimiento oficial, primero una escuela bilingüe y luego tres.<sup>43</sup>

De acuerdo con Rodas, en las tres escuelas la enseñanza ha girado en torno a la cultura india y conocimientos relacionados con el trabajo de la tierra.

41. ECUARUNARI, *Escuela de Formación Política de Líderes Dolores Cacuango. Organización, formación, producción y liberación*, Guía No. 1, Quito, Nina Comunicaciones, 2008, p. 45.

42. R. Rodas, *op. cit.*, p. 49. (El énfasis es mío).

43. R. Rodas, *Ibid.*, p. 46.

La experiencia educativa solo tuvo una duración de 18 años. En 1963, la Junta Militar de Gobierno, intervino en las escuelas y su destrucción se realizó bajo el argumento de que eran focos comunistas:

En una de las escuelas de Dolores Cacuango enseñaba su hijo Luis Catucamba, 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. Luis Catucamba trabajó 18 años en las escuelas. Al cabo de este tiempo, por la presión de los terratenientes, que rechazaban la educación de los indios, de los profesores fiscales que celaban su trabajo y del Gobierno que veía en la Escuelas «focos comunistas», la Junta Militar les puso fin y en 1963.<sup>44</sup>

Lo descrito hasta aquí muestra que hubo insurgencias desde el movimiento indígena frente al sistema colonial de las haciendas, insurgencias que sin duda fueron producto de la acumulación de las luchas históricas de los indígenas de Bolivia y Ecuador.<sup>45</sup> En medio de dichas insurgencias, en los dos ejemplos citados, la población 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.

El escenario político social les llevó a desarrollar procesos educativos locales en manos de los mismos indígenas, no solo 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».<sup>46</sup>

Ahora bien, dentro el territorio boliviano y ecuatoriano se ha desarrollado diversas experiencias educativas desde la comunidad como medio e instrumento de liberación de los pueblos. En ese entendido, a manera de recuperar algunos procesos que nacen a raíz de la problemática de tierras y el sistema

44. ECUARUNARI, *Escuela de...*, p. 46.

45. Líderes indígenas como Tomás Katari (1780), en el norte de Potosí; Julián 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 luchado contra las injusticias cometidas hacia los pueblos indígenas.

46. R. Rodas, *op. cit.*, p. 49.

colonial de las haciendas, en el cuadro No. 1, se presenta una síntesis de algunas experiencias.

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». <sup>47</sup>

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 solo 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? <sup>48</sup>

Desde la lectura del autor, esos debates y reflexiones al interior de la organización campesino indígena le permitieron 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». <sup>49</sup>

Entonces, desde la concepción indígena el territorio es considerado 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

47. Esteban Ticona, «Pueblos indígenas y Estado boliviano, La larga historia de conflictos», en *Gazeta de Antropología: revista de antropología*, No. 19, Granada, 2003, en <[http://www.ugr.es/~pwlac/G19\\_10Esteban\\_Ticona\\_Alejo.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G19_10Esteban_Ticona_Alejo.html)>. Consultado el 10 de diciembre de 2008.

48. Pablo Regalsky, «América Latina: Bolivia indígena y campesina. Una larga marca para liberar sus territorios y un contexto para el gobierno de Evo Morales», en *Herramienta: revista de debate y crítica marxista*, No. 31, mayo, Buenos Aires, Ed. Herramienta, 2006, p. 3-4.

49. P. Guerrero, *El mundo...*, p. 43.

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.<sup>50</sup>

Cuadro 1. SÍNTESIS DE ALGUNAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS*			
	<i>Sembradores Actores</i>	<i>La siembra Orígenes del proceso</i>	<i>La cosecha Concreción del proceso</i>
<i>Bolivia</i>	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. También se impulsa la formación de maestros indígenas.
	Maestros campesinos de la Escuela Campesina de Rummy Mujo de Raqaypampa (1940-1950).	Por el sistema de sometimiento que prevaleció dentro de las haciendas y por la ausencia de escuelas en las comunidades campesinas de Raqaypampa.	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.
<i>Ecuador</i>	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, provincia de Pichincha. Se amplía la experiencia a otras regiones del Ecuador.

50. Zabaleta Mercado, citado por R. Valenzuela y Centro de Comunicación y Desarrollo Andino, *op. cit.*, p. 39.

<i>Ecuador</i>	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 Chugchilán. Se extiende el proceso a otras comunidades y en toda la provincia Cotopaxi, con sede en Zumbagua. Tiene (hasta 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.
	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.	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 en la Sierra ecuatoriana.
	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.	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. Ahí se forman los primeros líderes, los primeros personajes que luego abren esos espacios público-políticos. Posteriormente desde 1990 en 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.
<p>* Para explicar el proceso de las experiencias educativas se utilizan 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.</p> <p>Fuente: Ticona (2005), Choque (1992), Vallejos-CENDA (1995), Guerrero (1993), MOSEIB (1993), Rodas (1998), ECUARUNARI (2008). Elaboración propia.</p>			

## La interculturalidad como propuesta educativa y política

Dentro de la organización indígena originaria campesina de Bolivia y la organización indígena de Ecuador, la interculturalidad aparece como discurso y proyecto político en contextos y momentos distintos; por otro lado, también difieren en su amplitud política y perspectiva desde los cuales fueron planteadas.

### *Bolivia*

Si se quiere hablar sobre la propuesta de la interculturalidad en educación desde la organización indígena originaria campesina boliviana, es innegable hacer referencia a la propuesta educativa de la Central Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), de 1989, titulada «Hacia una educación intercultural bilingüe»,<sup>51</sup> pues es una referencia histórica dentro de la educación nacional indígena a la cual apelan organizaciones campesinas locales y quienes están involucrados en procesos educativos de los pueblos indígenas.<sup>52</sup>

Según Rodríguez, la propuesta de la organización campesina boliviana se produce en un contexto donde existía 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 parte de los proyectos experimentales han sido apoyados por UNICEF.<sup>53</sup> Proyectos experimentales en las que han introducido la propia lengua de los niños y tomaron en cuenta la participación comunitaria.<sup>54</sup>

Sin embargo, la propuesta educativa intercultural de la CSUTCB, tuvo como ejes principales la revitalización cultural, la necesidad de tomar en cuenta el calendario agrícola dentro de la formación escolar y la participación so-

51. La Central Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) se fundó en junio de 1979, en un congreso de unidad campesina convocado por la Central Obrera Boliviana (COB), dando fin al «Pacto militar campesino», que se instauró en el marco de la Revolución Nacional de 1952 y, desde entonces, reúne a la mayor parte de las organizaciones campesinas e indígenas de Bolivia, en Esteban Ticona, *CSUTCB. Trayectoria y desafíos*, La Paz, CEDOIN, 1996, p. 12-13.
52. Central Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, *op. cit.*
53. Mario Rodríguez, «Educación intercultural: Del diálogo de sordos a las mediaciones educativas para las negociaciones (inter)culturales», en *PreTextos Educativos: Revista boliviana de educación*, No. 2, Cochabamba, Kipus, 2005, p. 34-35.
54. Como parte de estos proyectos experimentales también estuvo la creación de aulas o escuelas multigrado, ver Lady Barriga, *La realidad de las unidades educativas multigrado en el área rural de Bolivia*, Cochabamba, Proyecto Tantanakuy / PROEIB-Andes, 2004, p. 9-10, fotografía.

cial-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.

Es decir, la propuesta educativa de la CSUTCB cuestiona la forma de operar de la educación oficial que tiene una base colonial, afectando de manera negativa al ámbito personal y comunal.

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

<b>Cuadro 2. ARGUMENTOS Y PROPUESTAS DE LA CSUTB (1991)</b>	
<i>Argumentos de la propuesta</i>	<i>Planteamientos de la CSUTCB 1991</i>
<p><b>Problemas en el acceso a la educación:</b> 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 escuela y la comunidad.</p> <p><b>Problemas en la calidad de la educación:</b> 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: 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, etcétera.</p> <p><b>Problema en la toma de decisiones:</b> En ella hacen reclamo sobre la participación en la comunidad en la forma de 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><b>Educación para todos:</b> Demandan la apertura escolar con contenidos de acuerdo con la realidad de las diferentes regiones de Bolivia, la facilitación de becas e internados para los niños y «reformular el calendario y horario escolar (o sea clases, vacaciones, exámenes, etc.) adaptados al ciclo agrícola de las diferentes regiones».</p> <p><b>Educación de calidad:</b> Apelando a convenios internacionales, como la Organización Internacional del Trabajo, demandan la enseñanza de los niños de acuerdo con la lengua de los pueblos indígenas, para preservar las lenguas y promover el desarrollo y la práctica de las mismas. Asimismo piden impulsar la educación intercultural bilingüe: 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, etcétera.</p> <p><b>Participación en las decisiones educativas:</b> Dentro de este eje remarcan la participación de los padres de familia en la educación de sus hijos. Una participación no solo en actividades del cuidado de la infraestructura de la escuela sino en las decisiones de la misma, señalan: Porque la educación no es tarea de exclusiva de las autoridades educativas o de los docentes, sino es tarea de toda la sociedad. Porque los padres de familia debemos preocuparnos [...] por saber <i>qué</i> y <i>cómo</i> están aprendiendo nuestros hijos e hijas.</p>
Fuente: CSUTCB, 1991. Elaboración propia.	

Como se puede apreciar, los ejes rectores de la propuesta de la organización campesina boliviana han estado circunscritos en el fortalecimiento de los pueblos, reclaman el divorcio entre el sistema educativo y la comunidad y de la sociedad, y cuestionan el carácter vertical/autoritario de la educación que mantiene una hegemonía cultural y subordina/desprecia a los indígenas. Podemos señalar que dichos reclamos estuvieron presentes en el Segundo Manifiesto de Tihuanacu de 1973, impulsado por 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**».<sup>55</sup>

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».<sup>56</sup> No obstante, sus propuestas se circunscriben al ámbito particular de la educación.

### *Ecuador*

El planteamiento de la interculturalidad en educación desde la organización indígena de Ecuador está relacionado con dos hechos importantes: el nacimiento de un nuevo espacio organizativo en el ámbito nacional, la Confederación de Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Ecuador (CONAIE), en 1986, que se constituye en entidad matriz de los pueblos indígenas,<sup>57</sup> y, en 1988, la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB).

55. Segundo Manifiesto de Tihuanaco, 1977, p. 309, fotocopia.

56. Inge Sichra *et al.*, *Logros y retos de la educación intercultural para todos en Bolivia*, Cochabamba, PROEIB Andes, 2007, p. 14.

57. Según Luis 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 Amazonía 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», en Luis Macas, «CONAIE,



Montaluisa da cuenta 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».<sup>58</sup>

La CONAIE plantea la propuesta de interculturalidad en un contexto en que en los territorios indígenas se desarrollaba proyectos de educación bilingüe efectuados por iniciativas comunales, con apoyo de organismos internacionales, organizaciones no gubernamentales e iglesias evangélicas, proyectos que muchas veces han ido trabajando en contradicción del proyecto indígena.<sup>59</sup> De ahí que existía dentro el movimiento indígena 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 incorporación de la lengua indígena en el ámbito educativo sin el cuestionamiento a procesos coloniales.<sup>60</sup> La ECUARUNARI, una de las organizaciones centrales de la CONAIE, en su Quinto Congreso efectuado en septiembre de 1979 en la provincia Pichincha, había 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».<sup>61</sup>

Demanda que se concreta y se da por concluido el funcionamiento del ILV en el gobierno de Jaime Roldós Aguilera, en mayo de 1981, mediante el Decreto No. 1159.<sup>62</sup>

la radiografía del poder indio», en *El Comercio*, Quito, 4 de junio de 2000, <<http://www.elcomercio.com/>>. Consultado el 10 de diciembre de 2008.

58. L. Montaluisa, *op. cit.*, p. 62.

59. Catherine Walsh, «Políticas y significados conflictivos. Desafíos y transformaciones de la educación en América Latina», en *Nueva Sociedad Democracia y Política en América Latina*, No. 165, 2000, p. 164, *Nueva Sociedad Democracia y Política en América Latina*, <[http://www.nuso.org/upload/articulos/2830\\_1.pdf+propuesta+educativa](http://www.nuso.org/upload/articulos/2830_1.pdf+propuesta+educativa)>. Consultado el 17 de diciembre de 2008.

60. Ingresa a Ecuador durante el gobierno de Galo Plaza Lasso (de 1948 a 1960). Jorge Trujillo señala que el Instituto Lingüístico de Verano, con injerencia 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*, Quito, El Conejo, 1981, p. 87.

61. ECUARUNARI, *Escuela...*, p. 20.

62. J. Trujillo, *op. cit.*, p. 135.

Esos hechos señalados fueron importantes para el movimiento indígena en la medida que les permitió organizar 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 señala Montaluisa:<sup>63</sup>

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
- 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.

63. L. Montaluisa, *op. cit.*, p. 62-63.

- 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.<sup>64</sup>

Aún más se visibiliza la intencionalidad política 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»,<sup>65</sup> 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

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.<sup>66</sup>

Es decir, desde la postura del movimiento indígena ecuatoriano la interculturalidad implica un proyecto político mayor, por tanto no se reduce a la lengua –idioma– o vestimenta indígena, sino que se trata de construir un nuevo Estado, como lo 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.<sup>67</sup>

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 estuvieron presentes en el proyecto de interculturalidad del movimiento indí-

64. DINEIB, «Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe-MOSEIB», Quito, DINEIB, 1993, p. 9.

65. C. Walsh, «Interculturalidad y...», p. 3.

66. CONAIE, citado por C. Walsh, «(De)construir...», p. 117.

67. *Ibid.*, p. 4.

gena 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.

## 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 quienes administran y dirigen el Estado-nación; ya en su momento Althusser señalaba a la educación como aparato ideológico del Estado,<sup>68</sup> y Quijada y Anderson como artefactos culturales del Estado, pues una elite para lograr sus anhelos necesita integrar culturalmente a toda la población y esta es efectuada a través de los lineamientos pedagógicos.<sup>69</sup>

Ahora, si bien la educación viene a ser el brazo operativo para fines del Estado, esa estrategia no sería cuestionable en tanto correspondiera 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, segundo, como instrumento para diluir proyectos reivindicativos de los pueblos indígenas. Aspectos que intentaré explicar en esta sección.

### Homogenización y mestizaje en la educación boliviana y ecuatoriana

#### *Bolivia*

Dentro de la educación boliviana los procesos de homogeneización y mestizaje, entendidos 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,<sup>70</sup> son

68. Luis Althusser, «Ideología y aparatos ideológicos de Estado», en Salvo J Zizek, comp., *Ideología. Un mapa de la cuestión*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005, p. 125-126.

69. Mónica Quijada, ¿Qué nación? dinámicas y dicotomías de la nación en el imaginario hispanoamericano, en Antonio Annino y Francois-Xavier Guerra, coord., *Inventando la nación. Iberoamérica siglo XIX*, México DF, Fondo de Cultura Económica, 2003, p. 291-315.

70. S. Rivera, «Violencia encubierta...».

modelos y paradigmas político educativos impulsados desde el Estado boliviano mediante la amplia apertura de la educación escolarizada a los indígenas. Estrategia diseñada para la participación de los indígenas en la vida nacional y para representar (mejorando la raza) a una sociedad que va en camino hacia la modernidad.

Según Arnold, Yapita y Maric, en las primeras décadas del siglo XX, cuando emergieron 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, el Estado boliviano se interesa por la educación de los indígenas a partir de la identificación al idioma campesino como obstáculo para el logro de objetivos políticos nacionales. Los autores señalan que

en la Guerra del Chaco (de 1930 a 1935), 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.<sup>71</sup>

Al respecto 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».<sup>72</sup> Es decir, bajo un interés particular de parte del Estado se difundió y se escolarizó en la lengua hegemónica y se pretendió homogenizar a las culturas indígenas según los modelos occidentales.

Otro de los momentos donde el Estado impulsó la educación para fines de homogenización y el mestizaje fue a través del Código de la Educación de 1955 durante el gobierno del Movimiento Nacionalista Revolucionario. Pues en ese proyecto se impulsó la idea de la escuela única para la integración nacional, de ahí que se amplió la cobertura escolar y se profundizó en procesos de alfabetización, «la preocupación mayor fue de incorporar al campesino a la vida nacional».<sup>73</sup> Esta etapa ha sido considerada como aquel período en el que «se gestó en Bolivia una corriente criolla que luchaba por escolarizar al indio con

71. Denise Arnold y Juan de Dios Yapita, «El rincón de las cabezas. Luchas textuales, educación y tierras en los Andes», La Paz, ILCA / 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*, No. 11, La Paz, Instituto de Estudios Bolivianos, 2004, p. 26.

72. *Ibid.*, p. 27.

73. Camacho citado por E. Miranda, *op. cit.*, p. 73.

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». <sup>74</sup>

Patzí señala que los procesos de incorporación de valores dominantes no solo 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. <sup>75</sup>

Según Barragán, la imagen negativa de lo indígena 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». <sup>76</sup>

La política de sumisión, subordinación y de exclusión hacia los pueblos indígenas estuvo reforzada, de manera implícita, por el discurso pedagógico de Franz Tamayo (en 1910), quién fue ampliando, 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». <sup>77</sup> Tamayo fue contribuyendo 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

74. I. Sichra *et al.*, *op. cit.*

75. Félix Patzi, *Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica. Una aproximación a la reforma educativa*, La Paz, Instituto de Investigaciones sociales-UMSA, 2000, p. 108.

76. Rossana Barragán, «Identidades indias y mestizas: Una intervención al debate», en *El mestizaje: Revista Autodeterminación*, No. 10, La Paz, 1992, p. 20, citado por M. Rodríguez, *op. cit.*, p. 34.

77. Franz Tamayo citado por Javier Sanjinez, ««Mestizaje cabeza abajo». La pedagogía al revés de Felipe Quispe, «El Mallku»», en Catherine Walsh *et al.*, edit., *Indisciplinar las ciencias sociales, geopolítica del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala, 2002, p. 149.

son primitivas; tienen idioma, pero carecen de literatura; tienen cultura, pero carecen de civilización».<sup>78</sup>

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

### *Ecuador*

Kowii señala que dentro del territorio ecuatoriano la política de homogenización y mestizaje se han producido a través de la religión y la educación, fueron 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 del territorio ecuatoriano: «**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**».<sup>79</sup>

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»».<sup>80</sup> «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»».<sup>81</sup>

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 la rusticidad; intentan integrar al indígena eliminando rasgos de diferenciación cultural. De acuerdo con Kowii, los procesos de asimilación también han sido impulsados desde congregaciones religiosas, de aquellas sectas que tuvieron una fuerte presencia en áreas rurales de Ecuador, no solo se han interesado de

78. R. Barragán, 1992, *op. cit.*, p. 34-35.

79. Ariruma Kowii, «Sociedades diversas y educación, Shimi rimakun maki shinakun, Aprender haciendo», en *Sociedad Educadora, Revista Iberoamericana de Educación*, No. 26, Quito, Organización de Estados Iberoamericanos Ecuador, 2001, p. 65.

80. Moreno, citado por Consuelo Yáñez, *La educación en el Ecuador*, Quito, Abya-Yala, s.f., p. 20.

81. Ley orgánica de instrucción pública de 1938, Talleres Gráficos de Educación, Quito, 1938, citado por C. Yáñez, *La educación...*, p. 75-76.

la catequización y evangelización sino también su interés se ha centrado en «civilizar» al indígena. Al respecto Yáñez dice:

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, recreativas, festivas y deportivas, y se recomienda tomar en cuenta el mejoramiento de la vivienda, vestuario, alimentación e higiene.<sup>82</sup>

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: «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»»;<sup>83</sup> «el indio no tiene otra puerta hacia el porvenir que la puerta de la cultura modera, ni otro camino que el camino ya desbrozado de la civilización latina».<sup>84</sup>

Esas tendencias de inclusión que se buscaron a través de discursos y acciones desde el Estado boliviano y ecuatoriano (por medio de la educación) no se alejan 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».<sup>85</sup>

Por otro lado, las representaciones discursivas de la clase letrada (José Peralta, Pío 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 (desde 1920 hasta 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 Landa,

82. Lorenzo García, *Historia de las misiones en la Amazonía ecuatoriana*, Quito, Abya-Yala, 1985, citado por C. Yáñez, *La educación...*, p. 16.

83. José Peralta (1918), citado por C. Yáñez, *La educación...*, p. 24.

84. Pío Jaramillo (1922), citado por A. Muyulema, *op. cit.*, p. 3.

85. Ladislao Landa, «Pensamientos indígenas en Nuestra América», en Fernanda Beigel *et al.*, *Crítica y teoría en el pensamiento social latinoamericano*, Buenos Aires, CLACSO, 2006, p. 10.



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.<sup>86</sup>

Acerca de lo anterior, argumenta, que 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».

### **El multiculturalismo en la aplicabilidad de la interculturalidad dentro del sistema educativo boliviano y ecuatoriano**

Recordemos el multiculturalismo, desde la lectura de Zizek, 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 colonial. En ese entendido, se hace una mirada sucinta a la aplicación y el enfoque oficial de la interculturalidad en la educación boliviana y ecuatoriana. Para ello se acude a algunas investigaciones y análisis locales.

#### ***Bolivia***

La interculturalidad se oficializa dentro el sistema educativo boliviano a través de la Ley de Reforma Educativa No. 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 la educación «porque asume la heterogeneidad sociocultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres.

86. *Ibid.* p. 7.

[...] Busca fortalecer la identidad nacional, exaltando los valores históricos y culturales de la nación boliviana en su enorme y diversa riqueza multicultural y multiregional». <sup>87</sup>

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». <sup>88</sup>

Como primera evidencia encontramos que la mirada oficial-estatal sobre la interculturalidad es la de incorporar aspectos-elementos culturales de la vida indígena para mejorar el aprendizaje; 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.

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 rememorar 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 solo promueve saberes hegemónicos.

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 la educación, en el sentido que, la incorporación de lenguas nativas dentro de la enseñanza –como parte de la política intercultural en educación–, tal como como señalara Walsh, «el bilingüismo aparece como la dimensión más palpable de la anhelada interculturalidad» <sup>89</sup> esconde las mismas prácticas educativas asimilacionistas e integracionistas de antes. Asimismo, 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.

87. Ley de Reforma Educativa, No. 1565, República de Bolivia, 7 de julio de 1994, art. I, inc. 5; art. II, inc. 4.

88. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, *Programa de Reforma Educativa. Bases generales de administración educativa*, La Paz, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2001, p. 44, (el énfasis es mío).

89. C. Walsh, «Políticas y...», p. 131.

En esa misma 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:

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

básicamente la «interculturalidad» manejada por la reforma es extremadamente reduccionista, solo 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.<sup>90</sup>

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). En 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 con Patzi, el interés que tuvo el Estado en priorizar la interculturalidad (entendida como la incorporación de lenguas nativas dentro de la enseñanza) solo para sectores indígenas, corresponde a una preocupación de cómo efectivizar en los pueblos indígenas originarios campesinos los contenidos hegemónicos a menor costo presupuestario:

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.<sup>91</sup>

Según el mismo autor, el Estado y los organismos que brindaron apoyo financiero a la educación, enfatizaron la incorporación de la lengua indígena dentro del sistema educativo porque observaron que el niño indígena para aprender los contenidos establecidos, tenía que conocer-comprender-entender primero el idioma español, antes que los propios contenidos educativos. De

90. José Luis Saavedra, «La crítica al multiculturalismo», en *PreTextos Educativos: Revista boliviana de educación*, No. 3, Cochabamba, Kipus, 2005, p. 53.

91. F. Patzi, *op. cit.*, p. 115.

tal manera que de ahí el interés por priorizar la interculturalidad en sectores rurales de Bolivia.<sup>92</sup>

La segunda línea de argumentación, que está 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

antes, 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.<sup>93</sup>

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 Decreto Supremo No. 23949 Reglamento sobre Órganos de Participación Popular dictada en 1995, el gobierno diseñó una política de participación social desde los niveles micros hasta la administración nacional: Junta Escolar, Junta de Núcleo, 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 Consejos Educativos de los Pueblos Originarios de Bolivia que representan y aglutinan a los diferentes pueblos.

Desde el análisis de Regalsky y Patzi, los Consejos solo se han reducido a instancias consultivas, en ese sentido se los incorporó «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

92. 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 solo como producto de la repetición escolar (cf. Schiefelbein y Heikkinen 1991)», p. 9, en *PROEIB Andes*, <[http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/reforma\\_educativa.pdf](http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/reforma_educativa.pdf)>. Consultado el 27 de noviembre de 2008.

93. F. Patzi, *op. cit.*, p. 119- 120.

un jesuitismo consciente o inconsciente». <sup>94</sup> Aspecto que se puede evidenciar en los art. 2, 32 y 37 del Decreto Supremo antes mencionado, una de ellos expresa lo siguiente: «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». <sup>95</sup>

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». <sup>96</sup>

Por ejemplo, como un primer componente, la organización campesina boliviana planteó la interculturalidad para su ejecución en el ámbito nacional y, 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 todas las decisiones de la educación reclamada por la CSUTCB solo ha sido de carácter consultivo.

En ese entendido se puede señalar que la interculturalidad oficializada por el Estado, toleró 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 provinciales, la DINEIB es una 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. <sup>97</sup> Desde ahí se conoce como la existencia de dos sistemas de educación en Ecuador: el intercultural bilingüe y el hispano. <sup>98</sup>

94. *Ibid.*

95. Decreto Supremo No. 23949, Reglamento sobre Órganos de Participación Popular, La Paz, 1995.

96. C. Walsh, «Políticas y...», p. 132.

97. A. Kowii, *op. cit.*, p. 71.

98. «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 No. 1443, en el que considera como

Se crea la DINEIB considerando que: «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».<sup>99</sup>

En 1993, mediante el Acuerdo Ministerial No. 112, se oficializa el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), 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».<sup>100</sup>

Ahora bien, veamos algunos análisis que existen sobre la oficialización de la interculturalidad dentro el Sistema Educativo ecuatoriano. Chancoso, Kowii y Walsh dan algunos elementos que permiten comprender las dificultades y tensiones que se enfrentan.

Chancoso, una de las líderes del movimiento indígena de Ecuador 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, sin embargo, está fallando la educación, porque se han quedado en mera enseñanza».<sup>101</sup>

Chancoso también argumenta que

solo hay un cambio de papel, en vez que sea un mestizo es un indígena, [...] no están cumpliendo los nuevos programas que debía crearse de acuerdo con 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.<sup>102</sup>

uno de los ejes transversales la interculturalidad, con el objetivo de [...] generar una actitud de respeto hacia los diversos grupos socioculturales 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, comp., *La educación intercultural bilingüe y participación social*, Quito, CARE, 2008, p. 130-139.

99. CONAIE, *Memorias del Segundo Congreso*, Quito, Tuncui, 1989, citado por Consuelo Yáñez, «Investigación educativa: situación y perspectivas», en Wolfgang Kúper, *Investigación pedagógica intercultural bilingüe*, Quito, Abya-Yala, 1993, p. 78-79.

100. DINEIB, *op. cit.* p. 78-79.

101. B. Chancoso, entrevista citada.

102. *Ibid.*

Lo que reclama Chancoso es el componente político de la propuesta inicial de la interculturalidad, que consistía en cuestionar el carácter del Estado colonial, enfrentar 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».<sup>103</sup>

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».<sup>104</sup>

Según Kowii, además «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 está relacionado con la «politización de la dirigencia; ausencia de cuadros preparados en el campo educativo; existencia de una población aculturada y con baja autoestima».<sup>105</sup>

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 campesino indígena, fuera del Estado, y sobre el enfoque de educación que tiene el Estado oficial? ¿De qué manera se puede valorar la oficialización de una propuesta educativa campesino indígena dentro del Estado?

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 la educación), podemos señalar que la educación desde el movimiento indígena es 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 está) vinculado a una agenda política, al interés-anhelo-aspiraciones que tiene la

103. C. Walsh, «Políticas y...», p. 132.

104. *Ibid.*, p. 125.

105. A. Kowii, *op. cit.*, p. 71-75.

comunidad para salir y superar los sistemas coloniales del poder que están sumergidas 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 dentro el Estado a pesar de estar presentes postulados educativos indígenas, instalados 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 la 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.<sup>106</sup>

Ahora bien, dentro de ese proceso existen voces que reclaman su naturaleza política de la interculturalidad, por ejemplo en referencia a Ecuador, Cholango 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.<sup>107</sup>

En ese marco de tensiones existen líderes indígenas que impulsan procesos educativos propios fuera del Estado, como la Escuela de Formación de Mujeres Líderes Dolores Cacuango de la 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.

106. C. Walsh, «Políticas y...», p. 129.

107. Humberto Cholango, presidente de la ECUARUNARI, entrevista personal, 16 de octubre de 2008.





## CAPÍTULO II

# El Centro de Formación Originaria de las Alturas (CEFOA) Fermín Vallejos y la Escuela de Formación Política de Mujeres Dolores Cacuangó

*En el proceso del CEFOA «se ha ido aprendiendo y corrigiendo los errores».*

N. Mendoza y R. Rojas

*En el desarrollo de la Escuela Política Dolores Cacuangó 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 de la Escuela Dolores Cacuangó, el objetivo es dar cuenta del programa educativo de ambos Centros y el contexto en el que se desarrollan los mismos.

De los procesos del CEFOA y de la Escuela Dolores Cacuangó se describen los siguientes aspectos: 1. objetivos, 2. organización curricular, en ella los ejes temáticos, principio pedagógico, metodología de trabajo y sistema de valoración de aprendizajes y, finalmente, 3. la estructura organizativa interna.

Se explica este apartado en base a los documentos sistematizados correspondientes a los últimos años de la experiencia educativa del CEFOA y de la Escuela Dolores Cacuangó. Según algunos actores que han estado involucrados en el seguimiento y facilitación técnico-académica, entre ellos Nilce Mendoza y Remberto Rojas, del CEFOA, y Tamia Cabascango y Olimpia Villares, de la Escuela Dolores Cacuangó, en el proceso «se ha ido aprendiendo y corrigiendo los errores»,<sup>108</sup> y se ha ido «aprendiendo y desaprendiendo».<sup>109</sup>

108. 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 pude participar.

109. Tamia Cabascango y Olimpia Villares, facilitadora de la Escuela Dolores Cacuangó, entrevista personal, 20 de octubre de 2008.

Según Tabascango y Villares un proceso educativo consiste en repensar, re-crear y aprender a construir en el caminar de un proyecto.

## EXPERIENCIA EDUCATIVA DE BOLIVIA: CEFOA FERMÍN VALLEJOS

### Contextualización

El CEFOA funciona en el Distrito Municipal Indígena de Raqaypampa, ubicado en la provincia Mizque del Departamento de Cochabamba. Tiene una población de 10.644 habitantes, de los cuales 5.331 son hombres y 5.309 son mujeres.<sup>110</sup> La forma de organización social y política de la comunidad es el sindicato, existen 41 en total, aglutinados en cinco Subcentrales y en la CRSUCIR fundada en 1997.

Raqaypampa corresponde a la región de los Valles interandinos de Bolivia. En la zona se pueden distinguir tres pisos agroecológicos: montes (1.670-2.500 msnm), laderas templadas (2.500-2.700 msnm), pampas o *Chiri Jallp'as* (2.700-3.448 msnm).<sup>111</sup> En la meseta «pampas» **están establecidas las viviendas** y se practica la agricultura de cultivos asociados de papa, quinua, arveja, haba, avena, tarwi, cebolla, maíz, trigo y otros.

Las familias tienen el acceso al piso «monte», en este existen parcelas para cultivar el maíz; se dedican también a la ganadería (entre ellos ganado caprino, ovino, bovino) que juega un rol importante como factor de seguridad económica.<sup>112</sup>

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

De acuerdo con las investigaciones etnohistóricas, la región se circunscribe dentro de la población étnico-originaria de los chuwis, la cual junto a los

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

111. Término en quechua, que significa «tierras frías».

112. 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*, 2007, inédito, p. 13.

chayantas, sakakas, moro moros, qhara qhara y qhichas fueron etnias guerreras del imperio incaico.<sup>113</sup>

Entre las costumbres andinas que aún se mantienen están el *ayni* y el *umaraqa* que consisten en la prestación comunitaria de servicios de energía humana según 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 las Tierras Comunitarias de Origen (TCO),<sup>114</sup> obtenida en 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 se realiza según 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, ligados a la organización campesina; la organización de la Escuela estaba en concordancia con el calendario agrícola.<sup>115</sup>

Raqaypampa es una de las jurisdicciones donde se ha impulsado la participación social en la educación, esta participación se ha concretado en la creación del Concejo Regional Educativo de Alturas (CREA). Experiencia que luego ha sido un referente para desarrollar el eje de participación social en educación dentro de la Reforma Educativa boliviana de 1994.<sup>116</sup>

Actualmente el CEFOA está bajo la dirección de Mario Negrete, comunario del Distrito Indígena de Raqaypampa y egresado del CEFOA. El Centro pertenece a la Red de los Centros de Educación Técnica Humanística Agropecuaria (CETHA), Cochabamba, instancia que corresponde al arzobispado del mismo departamento y está reconocida por el Sistema Educativo Nacional.<sup>117</sup> Es decir, el CEFOA es un proceso oficializado por el Estado boliviano, tiene un ítem para uno de los facilitadores pero a la vez recibe apoyo de técnicos que son de la propia comunidad y de técnicos externos a Raqaypampa.

113. *Ibid.*, p. 17-24.

114. TCO es una modalidad de titulación colectiva respaldada por normativas internas de Bolivia (Ley de Tierras No. 3545) y convenios internacionales (OIT, Convenio 196).

115. Fernando Garcés, «El quechua y el conocimiento quechua en la reforma educativa boliviana y en el periódico *Conosur* Ñawpaqman ¿Colonialidad o interculturalidad?», tesis para la obtención del doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, Quito, 2007, p. 291-293.

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

117. Obtuvo su Resolución Administrativa No. 1932/05 en la gestión 2005.

### *Origen 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, período en el que se efectuaban procesos de reflexión sobre la participación y control social en la 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 1996, los profesores del Núcleo Escolar de Raqaypampa abandonan sus labores educativas por el lapso de tres semanas.

Frente a esos problemas, la comunidad resuelve que una de las maneras de enfrentar 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.

De ahí que las autoridades locales de Raqaypampa plantean que los procesos de capacitación que se efectuaba en la región con los *Yanapaqkuna*,<sup>118</sup> (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 en 1997, con la idea de formar maestros indígenas (en ese entendido en su primer momento el centro tomó la denominación de 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.<sup>119</sup>

Otra de las razones para crear el CEFOA tiene que ver con dos iniciativas político-orgánicas que emergen 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 «como una estrategia de lucha frente a los constantes abusos por los del Valle» de Mizque.<sup>120</sup>

118. Término quechua que traducido al castellano significa «los que ayudan».

119. 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, CENAQ-CENDA, 2007, p. 18-26.

120. Remberto Rojas *et al.*, *Caminando hacia la autogestión, sistematización, experiencia educativa Centro de Educación Alternativa Fermín Vallejos-CEFOA Raqaypampa 1997-2008*, Cochabamba, CENDA-CEFOA, 2009, p. 16.

Y, por otro lado, se plantea el proyecto de creación del Distrito Indígena de la Región de las Alturas, proceso iniciado «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».<sup>121</sup>

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

Melecio 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 ampliados, 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**».<sup>122</sup>

En síntesis, como señala el propio 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 había provocado en la comunidad, así como también, buscando crear un brazo técnico para la organización, necesidad que se profundiza aún más, a partir de la declaración de Raqaypampa como Distrito Indígena con miras a su seccionalización. Prever su administración exige a la comunidad una preparación técnica.<sup>123</sup>

García da cuenta que entre los líderes que han impulsado el proceso están: Florencio Alarcón, el Tata Primo Cairo, Clemente Salazar y los primeros participantes del CEFOA (entre ellos el propio Melecio García).<sup>124</sup> Este proceso que ha sido apoyado por el Centro de Comunicación y Desarrollo Andino (CENDA).

### *¿Quién fue Fermín Vallejos?*

En referencia al Tata Fermín Vallejos, García señala que es *un yachaq*,<sup>125</sup> representa un ejemplo de lucha, que deben conocer y seguir sus pasos los par-

121. *Ibid.*

122. Melecio García, ex Director del CEFOA, entrevista personal, 22 septiembre de 2008.

123. R. Rojas *et al.*, *op. cit.*, p. 8.

124. M. García, entrevista citada.

125. Término quechua, significa «el que tiene sabiduría».

ticipantes 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? según la región, decía. Y hablaba del valor de la organización».<sup>126</sup> **«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».**<sup>127</sup>

«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>».<sup>128</sup>

### *Espacios de acción y características de la población*

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

Raqaypampa es la sede del Centro donde se concentran los participantes para concluir su formación en gestión territorial.

Los subcentros están a cargo de los facilitadores comunitarios que son los mismos egresados del CEFOA, quienes 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 comité, denominado en el contexto boliviano como ampliado orgánico.

Su cobertura poblacional del CEFOA es de 89 participantes, de los cuales 71 son varones y 18 mujeres, pertenecientes a las cinco subcentrales de la CRSUCIR. La edad de dicha población oscila entre 16 y 46 años.<sup>129</sup>

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 EPA y 18 años de edad cumplidos para el nivel ESA;<sup>130</sup> y por otro lado deben cumplir

126. M. García, entrevista citada.

127. Remberto Rojas, entrevista personal, 16 de agosto de 2008.

128. Fermín Vallejos, Juan Félix Arias y Pablo Regalsky, *Tata Fermín, llama viva de un Yachaq*, Cochabamba, CENDA, 1995, p. 8.

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

130. 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

requisitos orgánicos, como el contar con un aval de los dirigentes sindicales y comprometerse a colaborar con la organización durante su formación y una vez concluida la misma (aunque señalan que este requisito no se fue cumpliendo en su totalidad, sobre todo en los últimos años).

## La CSURCIR en la dinámica del CEFOA

La CRSUCIR es la entidad organizativa de los raqaypampeños, aglutina a las subcentrales de: Raqaypampa, Laguna, Molinero, Santiago y Salvia. «Se plantea como objetivo central, ante todo, la gestión territorial, siguiendo sus propias normas y prácticas de gestión comunitaria».<sup>131</sup>

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.<sup>132</sup>

La CRSUCIR está articulada con la organización campesina de la provincia Mizque y con la Federación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Cochabamba (FSUTCC).

La CRSUCIR, como instancia orgánica, es parte del directorio del CEFOA, ocupando el cargo de la vicepresidencia, su actividad, conforme la normativa del Centro, es velar por el cumplimiento de sus lineamientos políticos, que se traduce en que la formación de los participantes se enmarque dentro de los mandatos y objetivos de la organización campesina.<sup>133</sup>

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», R. Rojas *et al.*, *op. cit.*, p. 13.

131. CRSUCIR *et al.*, *op. cit.*, p. 31.

132. CENDA, *op. cit.*, p. 67.

133. Directorio del CEFOA, *Reglamento interno de organización y funcionamiento. Centro de educación alternativa de adultos. Distrito municipal indígena Raqaypampa, provincia Mizque, Cochabamba*, CENDA, 2007, p. 12.



## Programa educativo del Centro

Dentro el programa del CEFOA están presentes dos propuestas curriculares: la currícula en gestión territorial, elaborada por la propia comunidad local raqaypampeña y la currícula oficial del Sistema de Educación de jóvenes y adultos, que posibilita lograr el bachillerato.

Primero, expliquemos qué entiende Raqaypampa por territorio y por control y gestión territorial, términos que aparecerán a lo largo de la propuesta educativa del CEFOA.

Como organización raqaypampeña se parte 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». <sup>134</sup> Es decir, el territorio es lo material (recursos), lo institucional, lo simbólico y es, sobre todo, 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*. <sup>135</sup>

A esto argumentan que la gestión territorial hace referencia a las estrategias y modos de manejar el territorio bajo el marco de la sustentabilidad de la vida del pueblo alteño, <sup>136</sup> orientados a velar el bienestar económico, social, cultural, educativo y organizativo de los comunarios que habitan el territorio de Raqaypampa.

134. CRSUCIR *et al.*, *op. cit.*, p. 2.

135. *Ibid.*, p. 97.

136. 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.

A la luz de la explicación que realizan, la gestión territorial viene a constituirse en 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 entendido la formación no se reduce, simplemente, a lo académico, sino que es una acción política, que está vinculada a la comunidad campesina.

Ahora bien, la currícula en gestión territorial tiene ocho ejes, los cuales se desarrollarán en los apartados que siguen. Y la currícula oficial de la Educación de jóvenes y adultos, al cual hemos hecho referencia anteriormente, establece de manera general tres niveles: Educación primaria de adultos, Educación secundaria de adultos y la Educación técnica de adultos (EPA, ESA y ETA, respectivamente).<sup>137</sup> 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: que da a iniciativa a los Centros, por lo general se caracteriza por la formación técnica en las áreas de agronomía, computación, costura, entre otros.

Las áreas de conocimiento que corresponden a la Educación de jóvenes y adultos y los ejes en gestión territorial son abordadas en los niveles EPA, ESA y ETA. Para comprender esa explicación se presenta el cuadro que sigue:

Cuadro 3. PROGRAMA EDUCATIVO DEL CEFOA		
Nivel	Áreas del Sistema de Educación de jóvenes y adultos	Ejes de la 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.		

137. Decreto Supremo No. 23950, Reglamento sobre Organización Curricular, La Paz, 1995.

Al interior del CEFOA, aquellas áreas temáticas que corresponden al Sistema de Educación de jóvenes y adultos, explican que son tomadas en cuenta «en función de las necesidades básicas de aprendizaje locales»,<sup>138</sup> «en función de lo que quiere que aprendan los CEFOA para la comunidad; es decir, lo humanístico en función de lo técnico, en este caso, gestión territorial».<sup>139</sup>

Rojas plantea que durante los encuentros presenciales, se dedican días específicos para el desarrollo de la currícula oficial del Sistema de Educación de jóvenes y adultos: «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)».<sup>140</sup> El CEFOA para la implementación del currículo oficial hace una selección/priorización de los contenidos; Este es un aspecto que trae tensiones al interior del CEFOA, a lo 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 está el arte de adecuar, buscando los espacios de encuentro con lo legal, con lo comunal [...] adecuar a las lógicas de la comunidad».

## 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».<sup>141</sup>

«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».<sup>142</sup>

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 sus objetivos específicos (según el *Proyecto educativo institucional de CEFOA*).

138. CENAQ y CENDA, *op. cit.*, p. 51.

139. R. Rojas, entrevista citada. Aunque este aspecto requiere un estudio más minucioso.

140. R. Rojas, entrevista citada.

141. CEFOA y CRSUCIR, *Proyecto educativo institucional de CEFOA*, Cochabamba, inédito, 2008, p. 8.

142. CENAQ y CENDA, *op. cit.*, p. 41.

Cuadro 4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL CEFOA	
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 de gestión administrativa (para) el manejo de instrumentos de planificación, diseño y gestión de políticas municipales indígenas originarias campesinas.
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 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.*
* CEFOA y CRSUCIR, op. cit., p. 9.	

Los objetivos del CEFOA tienen que ver con los procesos que impulsa Raqaypampa de manera comunitaria; se debe recordar, que dentro de la Región, desde hace varias décadas se viene discutiendo sobre la importancia de los mecanismos de control y participación social en educación,<sup>143</sup> fortalecer la organización campesina y se impulsa el proyecto de Municipio Indígena; por tanto, los procesos que se trabajan dentro del territorio local intentan 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».<sup>144</sup>

### Propuesta curricular: ejes temáticos

En esta sección se hace una descripción de los ejes temáticos<sup>145</sup> construidos y definidos por la organización y la comunidad raqaypampeña. Trataremos

143. 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 *et al.*, p. 36.

144. M. García, entrevista citada.

145. 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

de explicar los fundamentos y las orientaciones que proporcionan los actores sobre los ejes de la formación en gestión territorial.<sup>146</sup>

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**

Este eje tiene la intención de profundizar con los participantes la historia comunal-orgánica y ampliar la historia de las organizaciones campesinas de Bolivia. Trata de rememorar 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 solo el conocimiento de los pueblos, sino también su historia. Asimismo se ha considerado importante conocer más sobre los líderes locales. Por ejemplo, en Raqaypampa, quién era el «Qullqi» Manuel Andía [...] se planteó que los participantes sepan sobre los líderes aimaras, quechuas y guaraníes.<sup>147</sup>

### **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

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.

146. Se debe tener en cuenta que esos argumentos corresponden a la gestión de julio 2004, año en el que representantes y comunarios de Raqaypampa, juntamente con Ayopaya, se reúnen para especificar los ejes y contenidos temáticos trabajados 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 temas prevalecientes en el ámbito nacional a raíz de los conflictos de la denominada «Guerra del Agua» (2000) y «Guerra del gas» (2003).

147. CENAQ y CENDA, *op. cit.*, p. 86-87.

interior de la comunidad. Es decir, es un eje orientado a 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.<sup>148</sup>

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

### **4. *Educación para la gestión territorial***

El área de educación tendría 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

148. *Ibid.*, p. 9.

y/o en qué medida ayuda la escuela a la comunidad. Uno de los comunarios de Raqaypampa al plantear este eje, sostendría:

(La escuela) aparte 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.<sup>149</sup>

Asimismo, buscan enfatizar que los procesos educativos sí se desarrollen 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**

Según la explicación, el eje de normativa estatal y derechos indígenas tiene la intención de conocer aquellas normativas estatales que afectan directamente a los pueblos indígenas. Entre ellos identifican la Ley Agraria, el 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, que han tenido repercusiones negativas dentro del territorio indígena boliviano. En ese marco enfatizarían la necesidad de la construir 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 con 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.<sup>150</sup>

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

149. Claudio Albarraçín, comunario de Raqaypampa, citado en CENAQ y CENDA, *op. cit.*, p. 95.

150. Comunario de Raqaypampa, citado en CENAQ y CENDA, *op. cit.*, p. 103.

Aquí se debe aclarar que como Centro este plantea que la intención no es aprender de manera técnica los articulados de una ley, sino comprender las intencionalidades políticas, identifiquen «*el corazón de una Ley*», tal como se puede apreciar en el testimonio encontrado: «Sería bueno que 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».<sup>151</sup>

Sobre lo anterior 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 es el Convenio de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

También en este eje señalan que es necesario rememorar y hacer una lectura sobre las normas comunales que se aplican en diferentes ámbitos de la vida comunal, como es en la agricultura, en el manejo de la ganadería y en la resolución de conflictos internos, se plantean preguntas como las que siguen:

¿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.<sup>152</sup>

Desde nuestra lectura, no solo 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 subsisten 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

151. Clemente Salazar, comunario de Raqaypampa, citado por CENAQ y CENDA, *op. cit.*, p. 101.

152. Melecio García, ex Director del CEFOA, citado en CENAQ y CENDA, *op. cit.*, p. 101.



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

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»». <sup>153</sup>

### 7. *Intereses extractivos y recursos naturales*

Es uno de los ejes dedicados a realizar 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 Yacimientos Petrolíferos Fiscales Bolivianos (YPFB), una de las empresas nacionales estratégicas transferidas a organismos transnacionales. Enfatizan las implicaciones y su impacto político, social y económico que tendría la nacionalización de los hidrocarburos.

### 8. *Técnicas y medios de comunicación*

Enfatizan temas como el análisis sobre el rol de los medios de comunicación.

Esos son los argumentos y las intencionalidades de los ejes temáticos en gestión territorial.

Cuadro 5. PROPUESTA CURRICULAR DEL CEFOA EN GESTIÓN TERRITORIAL	
<i>Ejes</i>	<i>Unidades temáticas del CEFOA</i>
1. Historia, organizaciones indígenas e identidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripción del período incaico, preincaico y colonial.</li> <li>• Rebeliones indígenas en el Collasuyo.</li> <li>• Época de la hacienda y el sistema de servidumbre.</li> <li>• La Revolución del 52, la Reforma Agraria, el sindicalismo campesino y organización indígena originaria.</li> <li>• Las luchas contemporáneas del movimiento campesino originario.</li> </ul>
2. Manejo ambiental y conservación de suelos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agroforestería y biodiversidad.</li> <li>• Áreas protegidas y operaciones extractivas.</li> <li>• Manejo agrosilvopastoril (suelo, semilla, biodiversidad).</li> <li>• Agroforestería y etnomedicina (inventario de plantas medicinales).</li> </ul>

153. *Ibid.*, p. 105.

3. Municipio indígena y GT campesina originaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antecedentes de la organización territorial campesina originaria (manejo tradicional del espacio y el territorio).</li> <li>• Normativa municipal preconstituyente (Participación popular).</li> <li>• Propuestas de ordenamiento territorial en referencia a los territorios indígenas durante el proceso constituyente.</li> <li>• Relación organización campesina originaria y entidades territoriales indígenas originarias.</li> </ul>
4. Educación para la gestión territorial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelo educativo precolonial y colonial.</li> <li>• Modelos educativos postcoloniales: historia de la educación boliviana (escuelas indígenas).</li> <li>• Organización del sistema educativo nacional.</li> <li>• Control y participación social en educación.</li> <li>• Calendario escolar regionalizado.</li> </ul>
5. Normativa estatal y derechos indígenas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poder constituyente.</li> <li>• Normativas Estatales en relación con las organizaciones indígenas.</li> <li>• Ordenamiento territorial, Normas comunales.</li> <li>• Normas y derechos indígenas internacionales.</li> </ul>
6. Estrategias productivas y relaciones de intercambio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias campesinas en procesos productivos.</li> <li>• Sistemas alternativos de producción.</li> <li>• Manejo ecológico de insectos, plagas y enfermedades.</li> <li>• Estudio de las variabilidades de semillas.</li> <li>• Normas nacionales e internacionales de uso y manejo de semillas.</li> </ul>
7. Intereses extractivos y recursos naturales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Globalización: interés de las empresas transnacionales en los territorios originarios.</li> </ul>
8. Técnicas y medios de comunicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La función de los modelos de comunicación.</li> </ul>
Fuente: CENAQ y CENDA, 2007. Elaboración propia.	

### **Principios pedagógicos, metodología de trabajo y sistema de valoración de aprendizajes**

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

la educación no se concibe separada de la vida cotidiana de la comunidad. [...] Está 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.<sup>154</sup>

154. CEFOA y CRSUCIR, *op. cit.*, p. 14.

Trabaja dentro de la modalidad de atención semipresencial, señala 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 realizan una serie de actividades no presenciales tales como prácticas autónomas o supervisadas, trabajos de investigación, participación en eventos orgánicos, educativos, políticos y otros».<sup>155</sup>

Los momentos presenciales corresponden a los Talleres de Formación, que son organizados conforme al calendario agrícola de la región: seis días por mes, de enero a junio, considerados como los meses de mayor actividad agrícola (q'umir tiempo), y doce 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», importantes 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 solo 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 este».

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).

Los intercambios de experiencias efectuadas entre los subcentros y otras a nivel departamental.<sup>156</sup>

En la valoración de los aprendizajes, el CEFOA tiene dos áreas de evaluación: *el técnico pedagógico*, centrado en la evaluación de aprendizajes formales y la ejecución de tareas asignadas dentro del Centro, como son las producciones o sistematizaciones sobre los saberes locales, y *el orgánico comunal*, donde las autoridades orgánicas juntamente con el director del Centro realizan una valoración del comportamiento de los participantes en la comunidad y la organización campesina, evalúan aspectos como el respeto a los comunarios y a las autoridades orgánicas.

155. CENAQ y CENDA, *op. cit.*, p. 55.

156. CENAQ y CENDA, *op. cit.*

### ***Estructura organizativa interna***

Dentro del CEFOA existe un Directorio, conformado en la gestión del año 2000, encargada de la conducción del Centro, cuyos miembros son los siguientes:

- CENAQ (presidente).<sup>157</sup>
- CSURCIR (vicepresidente).
- CREA (secretario de Hacienda).<sup>158</sup>
- CENDA (ONG, secretario de Actas).
- Director Indígena del CEFOA (vocal).

Según los documentos del CEFOA, el Directorio es la máxima instancia de decisión del Centro; entre sus atribuciones están la sostenibilidad del Centro, el cumplimiento de los lineamientos políticos y las acciones y actitudes de los participantes, como el respeto en la comunidad. Y señalan que, «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».<sup>159</sup>

### ***Dificultades y logros***

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

En el ámbito interno, existe deserción de participantes. El registro elaborado por el Técnico Responsable del Centro señala que entre los años 2005 a 2008 hubo una deserción entre 29 y 33%.

Por otro lado, García da cuenta que impulsar un proceso educativo propio tiene sus complejidades puesto que muchas veces la comunidad no se distancia de los parámetros de la educación formal, en ese sentido señala: «como dirigente decimos que la educación tiene que ser de acuerdo con la región, pero

157. 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 inciden en los espacios donde hay población quechua.

158. Según Ledezma, «el CREA se reúne con los representantes de los CCE (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 Ledezma, *Economía andina: Estrategias no monetarias en las comunidades andinas quechuas de Raqaypampa*, Quito, Abya-Yala, 2003, p. 80.

159. CENAQ y CENDA, *op. cit.*, p. 111.

tampoco se puede hacer. Hasta los mismos padres de familia dicen más bien no están aprendiendo bien, en el CEFOA también está pasando eso».<sup>160</sup>

En cuanto a lo comunal e institucional, 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». Asimismo sostienen que en lo institucional, se ha conseguido una resolución ministerial para su funcionamiento como sede, pero se percibe mayor o mejor sometimiento a la institucionalidad del Estado.

Entre otras limitaciones que encuentran están las normas legales «que no da espacio de participación genuina», por ejemplo el reglamento de organización No. 235/03 no admite que el Director del Centro sea una persona que no haya concluido estudios superiores.<sup>161</sup>

En síntesis, como proceso formal, dentro el CEFOA existen varias tensiones; sin embargo, García, y en el documento interno de la CRSUCIR y del CEFOA, señalan que, a pesar de las dificultades que enfrenta el CEFOA, hubo avances, entre ellos: «Algunos están cumpliendo cargos orgánicos, algunos están ejerciendo como técnicos (en la Subalcaldía), pero no son solo técnico, sino que son capaces de manejar orgánicamente políticamente. Aunque eso tenemos que fortalecer un poco».<sup>162</sup>

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, 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».

160. M. García, entrevista citada.

161. R. Rojas, entrevista citada. 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.

162. M. García, entrevista citada.

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) generó una movilización importante y protagónica de la organización de Raqaypampa, que al mismo tiempo significó 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).<sup>163</sup>

Para finalizar, dentro de las proyecciones del CEFOA está el 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».<sup>164</sup> No obstante, el reto que aún queda como Centro es consolidar el CEFOA dentro de la región de Raqaypampa y tener la capacidad de autogestionarse a través de las instancias creadas por la propia organización (por ej. el Distrito Indígena).

## EXPERIENCIA EDUCATIVA DE ECUADOR: ESCUELA DOLORES CACUANGO

### Contextualización

La Escuela de Formación de Mujeres Líderes Dolores Cacuango es un espacio de formación de cuadros políticos de la ECUARUNARI dirigida hacia las mujeres indígenas, campesinas y afroecuatorianas. Es un espacio de formación promovida por el área de la mujer y la familia del Consejo de Gobierno de la ECUARUNARI.

La Escuela funciona en las regiones de pueblos indígenas kichwas, la sede principal se encuentra en Quito, la capital de Ecuador.

En cuanto a su sostenibilidad y propuesta pedagógica, actualmente, la Escuela funciona fuera del sistema educativo ecuatoriano, aunque en el marco de abrir posibilidades para la continuación de estudios de aquellos alumnos

163. CENAQ y CENDA, *op. cit.*

164. CRSUCIR *et al.*, *op. cit.*, p. 97.

interesados en concluir la educación básica y el bachillerato, la Escuela firmó un acuerdo con la DINEIB.<sup>165</sup> Tienen proyectado el ingreso de los estudiantes en 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».<sup>166</sup>

Pretenden facilitar la formación formal sin cambiar o modificar los ejes temáticos, así como tampoco incorporando aquellas unidades temáticas de la escuela oficial dentro de la Escuela Dolores Cacuango, puesto que, según Chancoso, 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.<sup>167</sup>

## Origen de la Escuela Dolores Cacuango

La Escuela de Formación de Mujeres Líderes Dolores Cacuango se crea en 1997, luego de un proceso de reflexión y de una experiencia de capacitación política a mujeres líderes efectuado en 1996,<sup>168</sup> proceso que ha sido apoyado por Ayuda Popular Noruega (APN) y en los últimos años por IBIS –Derechos, Educación y Desarrollo– y Desarrollo y Paz, organizaciones cooperantes.

De acuerdo con Chancoso, actual Coordinadora de la Escuela, la Escuela 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.

165. Convenio firmado entre representantes de la DINEIB, el ejecutivo de la ECUARUNARI y la Escuela Dolores Cacuango, el 20 de junio del 2008, en Montecristi, evento de inauguración del nuevo período de formación de la Escuela.

166. ECUARUNARI, *Escuela de...*, p. 15.

167. B. Chancoso, entrevista citada.

168. ECUARUNARI, *Escuela de...*, p. 49.

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.<sup>169</sup>

Asimismo sostiene que se ha enfatizado el trabajo con mujeres indígenas en la medida que la mujer, a lo largo de la historia ecuatoriana, ha estado relegada como actora protagonista:

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 está práctico, porque ya ha estado en varias instancias, entonces acapararía la palabra sobre la mujer. Por eso las mujeres dijeron no todavía, han sugerido empecemos con las mujeres. Esa experiencia nos ha permitido avanzar hasta ahora.<sup>170</sup>

Cholango, actual presidente de la ECUARUNARI, en la misma línea, 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.<sup>171</sup>

Desde la lectura de Chancoso, 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 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.<sup>172</sup>

Chancoso y Cholango plantean que la Escuela Dolores Cacuango es un proceso que surge frente a las formas coloniales de discriminación. Pues desde

169. B. Chancoso, entrevista citada.

170. *Ibid.*

171. H. Cholango, entrevista citada.

172. B. Chancoso, entrevista citada.



la voz de las mujeres indígenas organizan procesos educativos para visibilizarse y ocupar aquellos espacios de poder de decisión.

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

### ¿Quién fue Dolores Cacuangó?

En el caso de algunos datos ya señalados sobre Dolores Cacuangó (en el cap. I, sección, educación propia) se añaden los siguientes aspectos explicados por Chancoso, quién fue una de las líderes que desde su juventud ha participado en los procesos del movimiento indígena ecuatoriano:

Dolores Cacuangó era una mujer indígena de los años 1926 que sale a la luz en la época buenas del partido comunista, socialista de esos tiempos, que impulsa la organización indígenas (La Federación Ecuatoriana de Indios 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 qué 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 es un ejemplo de una mujer valiente para nosotros, que eso hace que las compañeras de ECUARUNARI retomen y reivindiquen ese nombre de Dolores Cacuangó, qué mejor que una escuela entre lo que se aprende y lo que se está haciendo también, ¿no?, y que sea la expresión política. Entonces (como Escuela), reivindicamos como mujer luchadora, como mujer de ejemplo, por sus pensamientos, sobre todo.<sup>173</sup>

173. B. Chancoso, entrevista citada.

Entre los pensamientos de Dolores Cacuango, la Escuela destaca una de las frases que ha sido motivo de análisis por autores como Muyulema, porque tiene una dimensión política amplia, como señala Chancoso, porque (Cacuango) daba luz a todo el mundo y: «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».<sup>174</sup>

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

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 mismos. [...] 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.<sup>175</sup>

### Espacios de acción y características de la población

Las acciones de la Escuela Dolores Cacuango se desarrollan en las provincias de la Costa y la Sierra ecuatoriana. A través de redes interprovinciales organizan los talleres, denominados Escuelas Regionales y tiene una duración de dos años:

Cuadro 6. ESCUELAS REGIONALES			
<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 Chinchipe, Cañar, Azuay, Unasay.	Imbabura, Cotopaxi, Pichincha.
Fuente: Escuela Dolores Cacuango, Quito, septiembre, 2008. Elaboración propia.			

174. A. Muyulema, *op. cit.*, p. 15.

175. *Ibid.*

Una vez que los alumnos participan dos años en las escuelas regionales, ingresan a la Escuela Nacional, que consiste en cursos específicos donde asisten de diferentes regiones.

La cobertura poblacional es de 250 participantes, de los cuales cinco son varones. La edad de los participantes oscila aproximadamente entre 15 y 45 años. La población a la cual atiende la Escuela tiene diversas características, existen participantes que actualmente vienen realizando los cursos del bachillerato, bachilleres egresados, jóvenes universitarios, madres de familia que han concluido cursos superiores de especialización, dirigentes de las comunidades y mujeres que solo han cursado hasta los dos o tres primeros grados de la escuela.<sup>176</sup>

Los participantes de la Escuela Dolores Cacuango son delegadas por sus organizaciones locales, bajo la condición de que a lo largo de los cursos apoyen a sus comunidades (a través de los Núcleos que deben organizar las alumnas),<sup>177</sup> y una vez concluida la misma apoyen en el fortalecimiento de la organización de mujeres.

### **La ECUARUNARI en la dinámica de la Escuela de Formación de Mujeres Líderes Dolores Cacuango**

La ECUARUNARI (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 1.173 comunidades».<sup>178</sup>

Conforme a los datos de la ECUARUNARI, son filiales de ella las siguientes organizaciones:

Federación Indígena y Campesina de Imbabura (FICI), Federación de Pueblos de Pichincha (FPP); Movimiento Indígena de Tungurahua (MIT), Federación Campesina 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

176. Patricia Yallico, entrevista personal y observación durante las visitas a los talleres en las provincias de Esmeraldas y Otavalo, 15 julio de 2008.

177. El núcleo consiste en conformar un grupo de 10 a 15 personas, aspecto remarcado por los encargados del Centro durante la inauguración del curso en Montecristi, 20 junio de 2008.

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

(UOCE), Federación de Comunas (Paltas Loja), Concejo de Comunas de Montúfar (CCM).<sup>179</sup>

La ECUARUNARI como organización regional es una entidad organizativa importante de la CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador), 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, 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.<sup>180</sup>

Según Magdalena Aysabucha, dirigente del área de la mujer y la familia de la ECUARUNARI, y Patricia Yallico, técnica indígena de la Escuela Dolores Cacuangó, la intervención y participación de la ECUARUNARI es directa, porque es un espacio que se impulsa desde la organización. Participa en el análisis de los lineamientos políticos y es la instancia quién valida las actividades planificadas por la coordinación de la Escuela, así como con el equipo técnico.<sup>181</sup>

### **Programa educativo de la Escuela Dolores Cacuangó**

El programa de la Escuela Dolores Cacuangó se basa en la formación de cuadros políticos para el fortalecimiento del proyecto político de la organización indígena ecuatoriana.

#### **Objetivos**

La Escuela Dolores Cacuangó se plantea como objetivo general: «Formar mujeres líderes en las organizaciones indígenas y campesinas filiales de la ECUARUNARI, que desde su identidad e historia consoliden el proceso organizativo y el Proyecto Político de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas».<sup>182</sup>

179. *Ibid.*, p. 34.

180 ECUARUNARI, *Escuela de...*, p. 206.

181. Manuela Aysabucha, entrevista personal, 20 octubre 2008.

182. ECUARUNARI, *Escuela de...*, p. 51.

De los objetivos que tiene la Escuela, podemos entender que a partir de la formación de mujeres indígenas, se busca fortalecer su organización y 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, conforme a los documentos de la ECUARUNARI, es cambiar las viejas estructuras del Estado colonial, uninacional, vertical y excluyente.<sup>183</sup>

Chancoso, actual coordinadora de la Escuela, al momento de darnos mayores luces sobre el proyecto político en los cuales se sustentan las acciones de la Escuela Dolores Cacungo, señala que este está especialmente enfocado a «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 esté con hambre, es parte del proyecto».<sup>184</sup>

Considera que frente al imperialismo y neoliberalismo, que traza nuevas estrategias, es importante fortalecer la organización y es ahí donde como escuela 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.<sup>185</sup>

Para lograr esos objetivos, la Escuela Dolores Cacungo cuenta con ejes estratégicos de acción referidos a: lo organizativo, lo identitario, el tema de tierra, la visión de desarrollo y el establecimiento de alianzas interorganizaciones, cuyas finalidades son:

Cuadro 7. EJES ESTRATÉGICOS DE ACCIÓN	
Organizativo	Forjar mujeres líderes capacitadas en los ejes del proyecto estratégico de la 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.

183. ECUARUNARI, *Warmikunapak...*, p. 39.

184. B. Chancoso, entrevista citada.

185. *Ibid.*

Tierra	Fomentar valores éticos vitales: El amor y la defensa a la 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. Elaboración propia.	

### ***Propuesta curricular: ejes temáticos***

La propuesta curricular de la Escuela Dolores Cacungo tiene siete ejes temáticos, los cuales se aplican dentro de las escuelas regionales y en el ámbito nacional. De acuerdo con los datos proporcionados por Cabascango, facilitadora de la Escuela, a la fecha se tienen sistematizadas y establecidas unidades temáticas que corresponden a las escuelas regionales y la currícula nacional está en proceso de construcción. Sin embargo, Cabascango señala que hasta la actualidad se trabajó en la Escuela en función de la coyuntura política.<sup>186</sup>

Cuadro 8. EJES TEMÁTICOS	
<i>Nivel</i>	<i>Ejes formación política</i>
Regional y nacional (4 años)	Raíces históricas
	Cosmovisión
	Allpa Mama
	Tecnología
	Derechos
	Historia actual
	Kichwa

186. T. Cabascango, entrevista citada.

## **Propuesta curricular de la Escuela Dolores Cacuango en formación política y liderazgo»**

Ahora veamos de manera sucinta los fundamentos que tiene la Escuela para plantear cada uno de los ejes temáticos, aunque de manera general sostienen que «como una forma de lograr la recuperación 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 indígenas, 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 existían? ¿Dónde no más estaban habitados? ¿Cómo terminaron a nuestros pueblos? ¿Qué mismo somos?<sup>187</sup>

La Escuela considera importante plantearse y responder a esas interrogantes porque parte de la postura que solo conociéndonos quiénes somos podremos fortalecer la fuerza organizativa, así como también descolonizar la conciencia de las mujeres y hombres que participan en el proceso organizativo, hacia una mejora de 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 tiene la sabiduría de los pueblos indígenas para preservar la vida natural y garantizar la soberanía alimentaria. Análisis que tiene por finalidad 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 al uso de la tierra, elementos que se pueden 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 vidas? ¿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 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 se debe sembrar y en qué 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.<sup>188</sup>

### 3. *Allpa Mama*

Cabascango plantea que el eje de Allpa Mama tiene la intención de profundizar el análisis sobre la concepción y el tratamiento que da el mundo capitalista, así como el trato que está dando el movimiento indígena a la Allpa Mama. El propósito es visibilizar los elementos que están llevando a no respetar la naturaleza:

Hace 30 años, acá creo que había unas 30 variedades, de 30 años acá de esos productos solo 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 está 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.<sup>189</sup>

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

### 4. *Tecnología*

Orientada a rememorar y recuperar aquellas prácticas ancestrales correspondientes al campo agrícola, como la selección de semillas, el manejo de riego, entre otros. Según Cabascango, es un eje que aún no se puso en práctica directa en las comunidades (como intervención directa); sin embargo, señala que priorizan la valoración de las tecnologías andinas porque las tecnologías modernas fragmentan algunas prácticas comunales enraizadas en la cultura como el *ayni* y el *maki purana*:

188. *Ibid.*

189. *Ibid.*



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.<sup>190</sup>

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.<sup>191</sup>

## 5. *Derechos*

En la Escuela Dolores Cacuango se **prioriza el conocimiento de los derechos** de los pueblos indígenas y dentro de ellos los de las mujeres. El propósito es conocer que los derechos existentes son producto de la lucha de los pueblos y al mismo tiempo trazar estrategias para ejercerlos. Entre ellos destacan: Ley contra la Violencia a la Mujer y la Familia No. 103, Declaración del Milenio (2000), convenciones 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).<sup>192</sup>

## 6. *Historia actual*

Tiene por objeto analizar la coyuntura política en el ámbito nacional, entre ellos, el proceso Constituyente y, en el ámbito de Latinoamérica, procesos como el Tratado de Libre Comercio, para así trazar estrategias de alianza.

## 7. *Kichwa*

Según Cabascango, es uno de los ejes aún no implementado dentro de la Escuela porque recientemente se ha incorporado dentro de la currícula. La

190. *Ibid.*

191. *Ibid.*

192. Normativas que están explicadas en ECUARUNARI, *Warmikunapak...*

DINEIB, como parte del reciente convenio firmado con la Escuela, será la encargada de su implementación. No obstante, nace la idea de incorporar el kichwa para hacer conciencia en la juventud sobre la importancia de mantener y fortalecer el idioma indígena.

<b>Cuadro 9. PROPUESTA CURRICULAR DE LA ESCUELA DOLORES CACUANGO EN FORMACIÓN POLÍTICA Y LIDERAZGO</b>	
<i>Eje</i>	<i>Temas de la Escuela Dolores Cacuango</i>
Raíces históricas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Raíces originarias, época preinca e inca.</li> <li>• Principios políticos de los pueblos.</li> <li>• Invasión española y sistema feudal.</li> <li>• Proceso de constitución de la ECUARUNARI y sus objetivos estratégicos.</li> <li>• Imposición de los Estados nacionales y el Proyecto de Estado plurinacional.</li> </ul>
Cosmovisión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Religiosidad de los pueblos.</li> <li>• Orígenes de la Pachamama y del Allpa Mama.</li> <li>• Religiosidad de los pueblos originarios.</li> <li>• Complementariedad chacha warmi.</li> <li>• Randimanta (reciprocidad).</li> </ul>
Allpa Mama	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vida de la Allpa Mama.</li> <li>• Diferencia entre Allpa Mama y Pachamama.</li> <li>• Tenencia de la tierra.</li> <li>• Formas de producción en tierras comunitarias y privadas.</li> <li>• Importancia de los recursos naturales para los pueblos originarios y el sistema capitalista.</li> </ul>
Tecnología	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tecnología agrícola.</li> <li>• Tecnología de los pueblos originarios: de riego y agrícola.</li> <li>• Allf mikuy (alimentarse bien).</li> <li>• Tecnología arquitectónica.</li> <li>• Tecnología de comunicación ancestral y actual.</li> </ul>
Derechos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Derechos de los pueblos.</li> <li>• Derechos Humanos Universales.</li> <li>• Derechos civiles y políticos.</li> <li>• Derechos económicos, sociales, culturales y políticos.</li> <li>• Derechos de la mujer.</li> </ul>
Historia actual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realidad actual.</li> </ul>
Kichwa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programación de la DINEIB.</li> </ul>
Fuente: ECUARUNARI, 2007. Elaboración propia.	

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

La Escuela Dolores Cacuango entre sus principios pedagógicos plantea la *multitemporalidad* y *multiespacialidad*, cuya explicación se fundamenta en que un proceso educativo no solo se desarrolla en el aula-taller o en un período de clases, sino que la formación se produce en el acompañamiento a las comunidades y dentro de las organizaciones a las cuales pertenecen las alumnas de la Escuela.<sup>193</sup> Trabajan bajo una metodología semipresencial, durante una gestión realizan seis talleres, cada uno tiene una duración de tres 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.<sup>194</sup>

Y dentro el sistema de valoración de aprendizajes, para el ascenso desde lo regional hacia lo nacional, la Escuela acude a estrategias relacionadas a analizar el compromiso de las alumnas dentro de sus organizaciones locales a las cuales representan y/o pertenecen, así como la asistencia a los talleres presenciales y el cumplimiento de las actividades:

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.<sup>195</sup>

Según Chancoso enfatizan la valoración sobre el compromiso con la comunidad con la finalidad de «fortalecer a la alumna y además fortalecer a su núcleo», como se ha señalado, es un grupo de mujeres indígenas en la comunidad organizado por las propias alumnas.<sup>196</sup>

### ***Estructura organizativa interna***

Según Cabascango, no existe un Directorio exclusivo de la Escuela, lo que existe son instancias de coordinación entre los siguientes actores internos del movimiento indígena ecuatoriano:

193. ECUARUNARI, *Escuela de...*, p. 11.

194. Observación durante las visitas realizadas en los talleres de las provincias de Esmeraldas y Otavalo, julio de 2008.

195. ECUARUNARI, *Escuela de...*, p. 15.

196. B. Chancoso, entrevista citada.

- Concejo de Gobierno de la ECUARUNARI.
- Área de la Mujer y la Familia de la ECUARUNARI.
- Coordinadora de la Escuela, y
- Coordinación con la DINEIB para la implementación del kichwa en la Escuela, así como algunos aspectos administrativos para facilitar la formación escolar de las alumnas.

Chancoso señala que este tipo de formación política es impulsada por los propios actores indígenas para que esté enraizada 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 dónde va, para que esté vigilante, uno no sabe en el Estado qué tipo de gobierno le va tocar. [...] Esta formación tiene que estar enraizada en la organización, en las comunas, para que puedan estar vigilantes y puedan mirar desde ahí el proceso político.<sup>197</sup>

Sobre esto Chancoso argumenta que la formación política solo es posible al margen del Estado puesto que dentro el Estado solo 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 con 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.<sup>198</sup>

### ***Dificultades y logros***

Entre las dificultades, Chancoso nos señala que por la amplia cobertura y los ámbitos de acción que tiene la Escuela es complejo realizar un seguimiento más cercano a las alumnas sobre las actividades asignadas de socialización, apoyo a las comunas y organizaciones locales. Aspectos que se tienen

197. *Ibid.*

198. *Ibid.*

proyectado superar a través de la conformación de representantes en 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».<sup>199</sup>

Y entre los logros alcanzados por la Escuela Dolores Cacuango, Chancoso 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 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.<sup>200</sup>

Para concluir, a partir de lo que hemos descrito a lo largo de este capítulo, podemos señalar que el CEFOA y la Escuela Dolores Cacuango son dos espacios educativos que nacen a la luz de la iniciativa de los actores locales. El CEFOA frente a los sistemas coloniales del saber, identifican a la educación como uno de los instrumentos para fortalecer su propia educación y sus instituciones locales, entre ellos la Organización campesina (CRSUCIR) y el Distrito Mayor Indígena.

Y la Escuela Dolores Cacuango nace frente a la triple discriminación de la mujer, en palabras de Cholango presidente de la 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.

199. *Ibid.*

200. *Ibid.*

### CAPÍTULO III

## **Dimensión política de las experiencias educativas del CEFOA y de la Escuela 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.<sup>201</sup>

En el presente trabajo debemos recordar que en educación se toma como eje de la dimensión política a la interculturalidad, entendida como la búsqueda de saberes y lógicas «otras» que busca transformar las estructuras coloniales del Estado y construir una nueva sociedad.<sup>202</sup>

En ese sentido, el presente capítulo intenta profundizar en torno a ¿Qué es lo que le da una dimensión política a las experiencias educativas del CEFOA y a la Escuela Dolores Cacuangó?, y 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 aspectos que diferencian a ambas experiencias educativas enfatizaremos la perspectiva y las condiciones institucionales bajo las cuales se impulsan, 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 indígenas a plantear una educación con dimensión política, elementos 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.

201. Antonio Gramsci, *Educación y sociedad*, s.l., TAREA, 3a. ed., 1987, p. 31; Agustín Pascual Cabo, *Hacia una sociología curricular en educación de personas adultas*, Barcelona, Octaedro, 2000, p. 14.

202. C. Walsh, «La interculturalidad...»; P. Guerrero, *Corazonar...*

## DIFERENCIAS

### **Proceso educativo comunal-propio oficializado y proceso educativo propio no oficializado**

Como primera diferencia entre el CEFOA de Raqaypampa, Bolivia y la Escuela Dolores Cacuango de Quito, está en la forma y el grado de autonomía con el cual trabaja cada uno de ellos.

El CEFOA, actualmente, al estar dentro el Sistema Educativo boliviano parte de la postura de encontrar espacios de **diálogo-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 desarrollar aquellas destrezas necesarias para impulsar los proyectos de Raqayampa, entre ellos la administración de su territorio a través del Distrito Indígena, cuya dinámica también implica elaborar una serie de documentos escritos para su funcionamiento.

En ese sentido podemos retomar las palabras de Santacruz y Walsh, quienes al momento de hacer un análisis sobre los procesos de educación propia señalan que este tipo de procesos «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».<sup>203</sup>

La 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 campesino 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 enraizada dentro de las mismas, es la única manera de direccionar y decidir

203. L. Santacruz y C. Walsh, *op. cit.*

sobre el papel que debe cumplir la educación dentro el movimiento indígena (Chancoso); es decir, parten de que un proceso propio, sobre todo cuando se trata de la formación de lideresas 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 lideresas es para estar vigilante al proceso político del país y ella es viable fuera del Estado.

La argumentación que realiza Chancoso nos lleva a señalar que dada la naturaleza del proyecto educativo de la Escuela Dolores Cacuangó, que es la formación de líderes para su intervención en la vida política de la organización y del país, es un proceso que le conduce a trabajar fuera del Estado; en el caso del CEFOA, al tratarse del brazo técnico de la organización raqaypampeña, que implica ser los que operativizan los proyectos de Raqaypampa, deben conjugar y dialogar con el sistema formal oficial, con la finalidad 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 la Escuela Dolores Cacuangó **como proceso no oficializado** existen particularidades de enfoque de formación, la primera, aquella experiencia que tiene la finalidad de formar jóvenes y adultos para canalizar los mandatos de la organización; y, la segunda, una formación para su intervención en la vida política del país, el cual le da una característica delicada a ese proceso educativo.

## PUNTOS DE ENCUENTRO

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

### **La educación como instrumento político de la comunidad y la organización**

La CSURCIR de Raqaypampa y la ECUARUNARI de Ecuador identifican a la educación como aquella herramienta que les permite salvaguardar el territorio y fortalecer la identidad y la organización indígena campesina, esto se puede entender cuando los actores fundamentan sobre la creación del CEFOA y la Escuela Dolores Cacuangó, fundamentos que están expresados en las finalidades 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 en la gestión-administración; y la Escuela Dolores Cacuangó busca formar mujeres líderes de la ECUARUNARI que desde su identidad e historia impulsen 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, entre ellos la búsqueda del manejo administrativo de su territorio a través del municipio Indígena, y en el caso de la Escuela Dolores Cacuangó del proyecto político indígena ecuatoriano.

La CSURCIR 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 responde 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 de la ECUARUNARI ha visto necesario crear un espacio educativo bajo los lineamientos políticos del movimiento indígena ecuatoriano en tanto la educación desde el Estado solo adormece la conciencia de los pueblos (Cholango) y no en función de la necesidad sentida de la gente (Chancoso).

No obstante, si bien la Escuela Dolores Cacuangó cuestiona a la educación oficial, también existe otro argumento central para impulsar la formación política de mujeres indígenas y esta está relacionado con la discriminación que existe en el mundo social y político hacia las mujeres, sobre todo a las mujeres indígenas, como señala Cholango, discriminadas por ser mujer, por ser pobre y por ser indígena. En ese sentido, como horizonte de lucha de la Escuela está el 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.

### **Politización de los ejes temáticos**

Dentro del programa educativo del CEFOA en gestión territorial y de la Escuela Dolores Cacuangó 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 los Estados nacionales.
- Profundización de normas que respaldan y reconocen los derechos de los pueblos indígenas.
- Tecnología.

En cada una de ellas existe una tendencia de politizar y problematizar los contenidos, cuestionan el marco de las políticas de Estado, pero también aquellas prácticas coloniales que se han perpetuado (y continúan vigentes) 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*, están temas que hacen referencia a la historia indígena, organización indígena campesina de varones y mujeres, manejo de los suelos, estrategias campesinas en procesos productivos: rotación de cultivos, predicción climática, manejo y ecología de las enfermedades de cultivo, entre otros.

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

Otro de los argumentos para profundizar los saberes y prácticas locales está 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 como el uso de insumos agroquímicos para la producción agrícola. Según Hardt y Negri, las nuevas estrategias de las fuerzas institucionales globales buscan generar y concentrar riquezas a través del control de la producción, control relacionado con la alimentación, proceso al cual denomina control biopolítico (biovida),<sup>204</sup> medida 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, está comprando abono químico». Realizan ese análisis los actores del CEFOA y de la Escuela Dolores Cacuango para mantener la soberanía y la seguridad alimentaria.

En el marco de las estrategias sostenibles de cultivo vemos también que los Centros buscan retomar aquellas prácticas que son parte de las sabidurías

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

y tecnologías andinas, que por largos años han acompañado la vida cotidiana de la gente de las comunidades. Cuando el 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 solo rompería la dependencia externa; sino también, ayudaría a la seguridad alimentaria preservando 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 semillas, modelos de mercado, entre otros.

De acuerdo con 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, así como en el ámbito 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,<sup>205</sup> aún siguen presentes las formas verticales de manejar el territorio; de ahí que los del CEFOA y de la Escuela Dolores Cacuango hablan de seguir profundizando las reformas estatales y se plantean sobre todo participar (a través de su conocimiento) en la construcción

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

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,<sup>206</sup> en el caso del CEFOA, y la propuesta de las nacionalidades indígenas, en el caso de la Escuela Dolores Cacuangó.

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 que el CEFOA y la Escuela Dolores Cacuangó, paralelamente, al conocer las leyes que afectan a las comunidades *profundizan las normas que respaldan y reconocen los derechos de los pueblos indígenas*. Dentro de ellas se plantean conocer temas como derechos colectivos de los pueblos indígenas: derechos políticos, culturales, lingüísticos, territoriales, aproximación sobre las experiencias de la puesta en práctica de derechos indígenas en otros países. En la Escuela Dolores Cacuangó priorizan el conocimiento de los derechos de las mujeres, como una forma de fortalecer su empoderamiento.

En el área de tecnología, existen diferencias en los énfasis que hacen los Centros: el CEFOA, se orienta más a analizar la función que actualmente cumplen los medios de comunicación, y la Dolores Cacuangó prioriza la rememoración de aquellas prácticas ancestrales dentro del 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, conta-

206. 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 (Central Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), CONAMAQ, CIDOB, CSCB, FNMCIQB «BS», CPESC, MST, ANARESCAPYS, y Movimiento Cultural Afrodescendiente).

minación y maltrato de la tierra) ellos apelan a profundizar los derechos que respaldan a los pueblos indígenas para defenderla 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 alimentaria y se respete la Allpa Mama.

Sobre el carácter político al que hemos hecho referencia, observamos en las propuestas educativas del CEFOA y de la Dolores Cacuango **una correspondencia pedagógica** con aquellas preocupaciones sociales y políticas de la comunidad raqaypampeña, y la sociedad boliviana y la ecuatoriana, respectivamente, pues existen procesos de formación que promueven en los participantes y alumnos su colaboración en la agenda política comunal y nacional. Por ejemplo, s en el CEFOA estudian los elementos centrales para fortalecer el manejo del Distrito Indígena de Raqaypampa, que es una entidad territorial administrativa impulsada 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 han 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 políticas de la comunidad y las organizaciones indígenas de Bolivia y Ecuador.

### **Formación individual-colectiva de sujetos históricos**

Otro de los puntos de encuentro de las propuestas educativas del CEFOA y de la Escuela Dolores Cacuango **es la formación individual-colectiva de sujetos históricos** entendidos estos 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.<sup>207</sup>

Este aspecto, desde nuestra lectura, esta expresado en la formación en servicio, apoyo, seguimiento a la comunidad y la organización indígena, enfatizados dentro de los principios pedagógicos, de la metodología de trabajo y la forma de evaluar.

Debemos recordar que el CEFOA y la escuela Dolores Cacuango 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 tie-

207. P. Guerrero, *Corazonar...*, p. 275.

rra, reuniones, congresos orgánicos, entre otros) espacios a los cuales designa el CEFOA como *espacios de interaprendizaje*, y la Escuela de Formación de Mujeres Líderes Dolores Cacungo conceptualiza como *procesos multitemporales y multiespaciales*.

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 este aspecto. 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 campesino indígena.

Ahora bien, dentro de los programas educativos del CEFOA y Dolores Cacungo, cuando identifican a la educación como instrumento político de la comunidad y la organización, cuando intentan desde los ejes temáticos analizar y problematizar sobre lo que acontece en la comunidad y en el del territorio nacional, así cuando enfatizan la formación de los participantes y alumnas 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».<sup>208</sup>

Es decir, para 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.

Podemos concluir señalando que a las experiencias educativas del CEFOA y la Escuela Dolores Cacungo 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 fortalezcan las identidades, y las formas institucionales de administrar su territorio, en el caso del CEFOA, a partir del municipio indígena.

208. Emma Lazcano y Pedro Moyo, «Educación, participación y territorialidad indígena», en CENDA, Cochabamba, 18 de septiembre de 2008, en *CENDA*, <<http://www.cenda.org/educacion/eamterritorialidadyeducacion.htm>>. Consultado el 18 de septiembre de 2008.



# Conclusiones

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, quienes a lo largo de la vida republicana de los dos países andinos, han administrado el Estado sobre la base de las relaciones coloniales de dominio y explotación hacia las poblaciones indígenas campesinas, muchas de ellas concentradas en el sistema de hacienda; y, prolongadas en la época moderna, a través de las políticas multiculturales que alteraron 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 la 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,<sup>209</sup> y es planteada por el movimiento indígena ecuatoriano como aquel proceso para repensar el Estado,<sup>210</sup> como señalara Chancoso 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 solo como insumos pedagógicos, «se han quedado en la mera enseñanza [...] con un vacío político» (Chancoso).

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

Desde nuestra lectura, actualmente los sectores indígenas se distancian de las acciones del Estado por considerarlo 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

209. CSUTCB, *op. cit.*

210. DINEIB, 1993, *op. cit.*; C. Walsh, «(De)construir...».



pluriculturalidad en la Constitución Política de ambos países,<sup>211</sup> una parte del movimiento indígena, **al constatar las limitaciones que desde la institucionalidad oficial impiden la implementación de la interculturalidad en la educación, se mantienen en enraizar un proceso educativo en la organización.**

Esa lectura se puede hacer a partir de la posición de la Escuela Dolores Cacuangó Centro que funciona (hasta el momento) fuera de Sistema Educativo ecuatoriano porque considera que el Estado impulsa procesos educativos que no favorecen a la organización, por eso busca enraizar la experiencia en manos de la organización indígena.

Aunque el CEFOA nos invita hacer otra lectura, la CSURCIR 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 la acreditación 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.

Actualmente, el CEFOA parte de la postura que permita contar con espacios de encuentro entre lo oficial y lo comunal, se debe adecuar el programa formal en función de 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 solo se produce por la intervención directa del Estado (en nuestro caso, a través de las normas del Subsistema de Educación de jóvenes y adultos al cual corresponde el CETHA), sino también por la perpetuación en la comunidad de aquellas maneras y formas coloniales de educación, pues como señalaba García, la comunidad no siempre valora lo que se impulsa desde lo local. Lo que nos conduce a retomar las palabras de Kowii, quién sostiene que para llevar adelante experiencias que tienen importantes aportes para recrear otras

211. 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».

formas de entender y encarar la educación, solo es posible con el compromiso desde los mismos actores.<sup>212</sup>

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

Ambos Centros tienen una dimensión política porque cuestionan elementos que conforman el Estado, pues buscan «otras» formas de: a) mantener la seguridad alimentaria, b) manejar los recursos naturales y, finalmente, c) administrar el territorio; es decir, estimulan a los participantes del CEFOA y las alumnas de la Dolores Cacuangó a leer la (su) realidad. Aspectos que no siempre se impulsan desde la educación oficial.

a) Se sostiene que buscan formas distintas de mantener la seguridad alimentaria, 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 alimentaria (*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.<sup>213</sup>

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

Es importante señalar que la postura de respeto a la naturaleza de la cual parten ambos Centros, desde nuestra lectura, se distancia del enfoque ambientalista que busca preservar *lo verde* sin cuestionar las bases socioeconómicas y políticas,<sup>214</sup> pues en las experiencias educativas en la preservación del ecosistema, tiene relación directa con la búsqueda de estrategias de vida, de cómo organizar una economía plural en el marco del cuidado de ese Otro ser, la Madre (ser) Tierra.

212. A. Kowii, *op. cit.*

213. M. Hardt y T. Negri, *op. cit.*

214. Tal como las analiza Ana Scones, «La educación ambiental como política de Estado», mayo de 2005, en *EcoPortal.Net*, <[www.ecoport.net/content/view/full/47037/](http://www.ecoport.net/content/view/full/47037/)>. Consultado el 28 de diciembre de 2008.

- c) Se sostiene que buscan otras formas de administrar el territorio, porque en la propuesta educativa del CEFOA y de la Escuela Dolores Cacuangó 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.<sup>215</sup>

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 importante que contribuye al análisis. Por esto es fundamental remarcar que la Escuela Dolores Cacuangó tiene entre sus objetivos, el fortalecimiento de la propuesta indígena de la plurinacionalidad.

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 fragmentadas por la división territorial, como señalan por ejemplo 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.<sup>216</sup>

Ahora bien, de los aspectos señalados hasta aquí, podemos sostener que la propuesta educativa del CEFOA y de la Escuela Dolores Cacuangó **al remar-**

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

216. ECUARUNARI, *Warmikunapak...*, p. 261.

car temas estructurales como la administración de los recursos y del territorio, sumados a 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 muestran que actualmente la educación desde sectores indígenas campesinos, como la 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 particularidades que tienen, el CEFOA en gestión territorial y la Escuela Dolores Cacuangó en la formación política de mujeres indígenas, nos han permitido ubicar dos procesos educativos que están presentes en escenarios políticos distintos; el primero en el ámbito de la formación de jóvenes y adultos y, el segundo, en el ámbito de liderazgo de mujeres.

El CEFOA desde la gestión territorial busca que la Educación de jóvenes y adultos se enmarque en dar respuestas 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.

La Escuela de Formación de Mujeres Líderes Dolores Cacuangó desde la formación política de las 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 las experiencias educativas del CEFOA y de la Escuela Dolores Cacuangó desde la diferencia trabajan sus propios procesos de resistencia como búsqueda de construcción. Procesos que para su vigencia y para *tener una vida larga* junto a la organización, de la CRSUCIR y la ECUARUNARI, será necesario el compromiso de los miembros y/o actores que trabajan en ambos procesos educativos.



# Bibliografía

- Althusser, Luis, «Ideología y aparatos ideológicos de Estado», en Salvo J Zizek, comp., *Ideología. Un mapa de la cuestión*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Arnold, Denise, y Yapita Juan de Dios, *El rincón de las cabezas. Luchas textuales, educación y tierras en los Andes*, La Paz, ILCA / 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*, No. 11, La Paz, Instituto de Estudios Bolivianos, 2004.
- Barragán, Rossana, «Identidades indias y mestizas: Una intervención al debate» en *El mestizaje: Revista Autodeterminación*, No. 10, La Paz, 1992, citado 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*, No. 2, Cochabamba, Kipus, p. 31-46, 2005.
- Barriga, Lady, *La realidad de las unidades educativas multigrado en el área rural de Bolivia*, Cochabamba, Proyecto Tantanakuy / PROEIB-Andes, 2004, fotocopia.
- Cabo, Agustín Pascual, *Hacia una sociología curricular en educación de personas adultas*, Barcelona, Octaedro, 2000.
- CEFOA y CRSUCIR, *Proyecto educativo institucional de CEFOA*, Cochabamba inédito, 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, CENAQ-CENDA, 2007.
- Central Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, *Hacia una educación intercultural bilingüe*, La Paz, Centro Cultural Jayma, 1991.
- Centro de Comunicación y Desarrollo Andino, *Raqaypampa, una experiencia de control territorial, crisis agrícola y soberanía alimentaria*, Cochabamba, CENDA, 2005.
- *Los complejos caminos de una comunidad andina. Estrategias campesinas, mercado, revolución verde*, Cochabamba, CENDA, 1994.
- Choque, Roberto, y Ticona Esteban, *La sublevación y masacre de Jesús de Machaca de 1921*, La Paz, CEDOIN, 1998.
- 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*, Cochabamba, inédito, 2007.

- CRSUCIR y CENDA, *Censo Comunal en Raqaypampa, Una reivindicación social y territorial*, Cochabamba, CRSUCIR / CENDA, 2003.
- CONAIE, *Memorias del Segundo Congreso*, Quito, Tuncui, 1989, citado por Consuelo Yánez, «Investigación educativa: situación y perspectivas», en Wolfgang Kûper, *Investigación Pedagógica Intercultural Bilingüe*, Quito, Abya-Yala, p. 78-79, 1993.
- Dávalos, Pablo, «Movimiento indígena ecuatoriano: Bitácora de camino», Instituto de Estudios Ecuatorianos, p. 4, en *LabourAgain Publications*, <<http://www.iisg.nl/labogain/documents/davalos.pdf>>. Consultado el 29 de diciembre de 2008.
- De la Torre, Luz María, «La lengua como derecho cultural y su aplicación al programa educativo», UASB-E, inédito, septiembre 2008.
- DINEIB, «Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe», Quito, DINEIB, 1993.
- Directorio del CEFOA, *Reglamento interno de organización y funcionamiento*, Centro de Educación Alternativa de Adultos, Distrito Municipal Indígena Raqaypampa, provincia Mizque, Cochabamba, CENDA, 2007.
- ECUARUNARI, *Escuela de formación política de líderes Dolores Cacuango*, Organización, formación, producción y liberación, Guía No. 1, Quito, Nina Comunicaciones, 2008.
- *WarmikunapakAlli Kawsay. Los derechos de las mujeres*, Quito, s.e., 2007.
- Garcés, Fernando, «El quechua y el conocimiento quechua en la Reforma Educativa Boliviana y en el periódico *Conosur* Ñawpaqman ¿Colonialidad o interculturalidad?», tesis doctoral en Estudios Culturales Latinoamericanos Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, Quito, p. 148-154, 2007.
- García, Lorenzo, *Historia de las misiones en la Amazonía ecuatoriana*, Quito, Abya-Yala, 1985, citado en Consuelo Yánez, *La educación indígena en el Ecuador*, Quito, Abya-Yala, s/f.
- Gramsci, Antonio, *Educación y sociedad*, s.l., TAREA, 3a. ed., 1987.
- Granda, Sebastián, «La educación intercultural para todos en el Ecuador: ¿discurso o realidad?», en Catalina Vélez, comp., *La educación intercultural bilingüe y participación social*, Quito, CARE, p. 135-154, 2008.
- Guerrero, Patricio, *Corazonar, una antropología comprometida con la vida*, Asunción, FONDEC, 2007.
- *El mundo de los cóndores, Identidad e insurgencia de la cultural andina*, Quito, Abya-Yala, 1993.
- Hardt, Michael, y Toni Negri, *Imperio*, Massachusetts, Harvard University Press, 2000.
- Kowii, Ariruma, «Sociedades diversas y educación, Shimi rimakun maki shinakun, Aprender haciendo», en *Sociedad Educadora, Revista: Iberoamericana de Educación*, No. 26, p. 65, s.l., Organización de Estados Iberoamericanos, p. 59-75, 2001.
- Landa, Ladislao, «Pensamientos indígenas en nuestra América», en Fernanda Beigel et al, *Crítica y teoría en el pensamiento social latinoamericano*, Buenos Aires, CLACSO, p. 11-75, 2006.

- Lazcano, Emma, y Pedro Moye, «Educación, participación y territorialidad indígena», CENDA, Cochabamba, en *CENDA*, <<http://www.cenda.org/educacion/ceamterritorialidadyeducacion.htm>>. Consultado el 18 de septiembre de 2008.
- Ledezma, Jhonny, *Economía andina: Estrategias no monetarias en las comunidades andinas quechuas de Raqaypampa*, Quito, Abya-Yala, 2003.
- López, Enrique, y Orlando Murillo, «La reforma educativa boliviana: Lecciones aprendidas y sostenibilidad de las transformaciones», en *PROEIB Andes*, <[http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/reforma\\_educativa.pdf](http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/reforma_educativa.pdf)>. Consultado el 27 de noviembre de 2008.
- Macas, Luis, «CONAIE, la radiografía del poder indio», en *El Comercio*, Quito, 4 de junio de 2000, en *El Comercio*, <<http://www.elcomercio.com/>>. Consultado el 10 de diciembre de 2008.
- Maric, María Luly, «La tragedia de la educación en Bolivia: Un ensayo reflexivo», en *Estudios Bolivianos: revista del Instituto de Estudios Bolivianos*, No. 11, La Paz, Instituto de Estudios Bolivianos, 2004.
- Mignolo, Walter, «Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémico», en Catherine Walsh *et al.*, edit., *Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*, Quito, Abya-Yala, p. 215-243, 2002.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, *Programa de Reforma Educativa, Bases generales de administración educativa*, La Paz, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2001.
- Miranda, Edwin, «Políticas educativas internacionales y nacionales. Una relación de dependencia y subordinación», en *PreTextos Educativos: Revista boliviana de educación*, No. 3, Cochabamba, Kipus, 2005.
- Montaluisa, Luis, «Trayectoria histórica de la educación intercultural bilingüe del Ecuador», en Catalina Vélez, comp., *Educación intercultural bilingüe y participación social*, Quito, CARE, p. 47-78, 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, edit., *Convergencia de tiempos: estudios subalternos/contextos latinoamericanos Estado, cultura, subalternidad*, Ámsterdam / Atlanta, Rodopi, p. 327-365, 2001.
- Organización Internacional del Trabajo, Convenio 196.
- Ospina, Pablo, y Fernando Guerrero, «El giro histórico: entre la larga y la corta duración», en CLACSO, *El poder de la comunidad. Ajuste estructural y movimiento indígena en los Andes ecuatorianos*, Buenos Aires, CLACSO, p 8-24, 2003.
- Pacari, Nina, «El auge de las identidades como respuesta política», en Milka Castro-Lucié, edit., *Los desafíos de la interculturalidad: Identidad, política y derecho*, Santiago, Programa Internacional de Interculturalidad-Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo-Universidad de Chile, p. 25-35, 2004.
- Patzí, Félix, *Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica. Una aproximación a la reforma educativa*, La Paz, Instituto de Investigaciones sociales-UMSA, 2000.
- Quijada, Mónica, «¿Qué nación? dinámicas y dicotomías de la nación en el imaginario hispanoamericano», en Antonio Annino y Francois-Xavier Guerra, coord.,



- Inventando la nación*. Iberoamérica siglo XIX, México DF, Fondo de Cultura Económica, p. 287-315, 2003.
- Quijano, Aníbal, «Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina», en Santiago Castro Gómez, edit., *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*, Bogotá, Universidad Javeriana, p. 99-109, 1999.
- Regalsky, Pablo, «América Latina: Bolivia indígena y campesina. Una larga marca para liberar sus territorios y un contexto para el gobierno de Evo Morales», en *Herramienta: revista de debate y crítica marxista*, No. 31, mayo, Buenos Aires, Ed. Herramienta, p. 3-11, 2006.
- Rivera, Silvia, «Sendas y senderos de la ciencia social andina», en *Crítica cultural en Latinoamérica: Paradigmas globales y enunciados locales*, No 51, 1999, p. 149-169, citado por Walter Mignolo, «El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui», en Daniel Mato, comp., *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*, Caracas, CLACSO / CEAP / FACES, p. 201-212, 2002.
- Silvia Rivera, «La raíz: colonizadores y colonizados», en Xavier Albó y Raúl Barrios, comp., *Violencias encubiertas en Bolivia*, No. 1, *Cultura y política*, La Paz, CIPCA / Aruwiyiri, 1993, p. 30, citado por Esteban Ticona, *Lecturas para la descolonización. Taqapachani qhispiyasipxañani (Liberémonos todos)*, La Paz, Plural, 2005.
- Rodas, Raquel, *Dolores Cacuango*, Quito, Proyecto EBI-GTZ, 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*, No. 2, Cochabamba, Kipus, p. 31-47, 2005.
- Rojas, Remberto, «Resumen flujo histórico participantes CEFOA 1997-2008».
- Rojas, Remberto et al., *Caminando hacia la autogestión, sistematización, experiencia educativa Centro de Educación Fermín Vallejos-CEFOA Raqaypampa 1997-2008*, Cochabamba CENDA-CEFOA, 2009.
- Saavedra, José Luis, «El desafío de la descolonización», en *PreTextos Educativos: Revista boliviana de educación*, No. 6, Cochabamba, Kipus, p. 7-22, 2007.
- «La crítica al multiculturalismo», en *PreTextos Educativos: Revista boliviana de educación*, No. 3, Cochabamba, Kipus, p. 53-75, 2005.
- «Horizontes y desafíos de la descolonización en Bolivia», en *PreTextos Educativos: Revista boliviana de educación*, No. 5, Cochabamba, Kipus, p. 7-12, 2006.
- Sanjinez, Javier, ««Mestizaje cabeza abajo». La pedagogía al revés de Felipe Quispe, «El Mallku»», en Catherine Walsh et al., edit., *Indisciplinar las ciencias sociales, geopolítica del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala, p. 135-156, 2002.
- Santacruz, Lucy, y Catherine Walsh, «Educación propia e interculturalidad fronteriza», Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, en *CBB*, <<http://abacus.bates.edu/~bframoli/pagina/ecuador/Recursos/etnoeducacion.htm>>. Consultado el 11 de enero de 2009.
- Scoones, Ana, «La educación ambiental como política de Estado», 2005, en *ECO PORTAL.NET*, <[www.ecoport.net/content/view/full/47037/](http://www.ecoport.net/content/view/full/47037/)>. Consultado el 28 de diciembre de 2008.

- Segundo Manifiesto de Tihuanaco, 1977, fotocopia.
- Sichra, Inge *et al.*, *Logros y retos de la educación intercultural para todos en Bolivia*, Cochabamba, PROEIB Andes, 2007.
- Ticona, Esteban, *CSUTCB. Trayectoria y desafíos*, La Paz, CEDOIN, 1996.
- *Lecturas para la descolonización. Taqapachani qhispiyasipxañani (Liberémonos todos)*, La Paz, Plural, 2005.
- «Pueblos indígenas y Estado boliviano, la larga historia de conflictos», en *Gazeta de Antropología: revista de antropología*, No. 19, Granada, 2003, <<http://www.gazeta-antropologia.es/>>. Consultado el 10 de diciembre de 2008.
- Ticona, Esteban, y Leandro Condori, *El escribano de los caciques apoderados*, La Paz, Aruwiyiri, 1992.
- Taller de Historia Oral Andina, *El indio Santos Marka T'ula*, La Paz, Bolivia, 1988.
- Trujillo, Jorge, *Los oscuros designios de Dios y del imperio*. El Instituto Lingüístico de Verano en el Ecuador, Quito, El Conejo, 1981.
- Valenzuela, Ricardo, «La tierra es nuestra»: *Tierra comunitaria de origen como alternativa a la creación de áreas protegidas en Ayopaya*, Cochabamba, Centro de Comunicación y Desarrollo Andino, 2007.
- Valenzuela, Ricardo, y Centro de Comunicación y Desarrollo Andino, *La tierra es nuestra*, Cochabamba, inédito, 2007.
- Vallejos, Fermín, Juan Félix Arias y Pablo Regalsky, *Tata Fermín, llama viva de un Yachaq*, Cochabamba, CENDA, 1995.
- Wallerstein, Immanuel, *Impensar las ciencias sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos*, México DF, Siglo XXI, p. 71-87, 1991.
- Walsh, Catherine, «Políticas y significados y conflictivos, Desafíos y transformaciones de la educación en América Latina», en *Nueva Sociedad Democracia y Política en América Latina*, No. 165, 2000, p. 121-133, en <<http://www.nuso.org/revista.php?n=165>>. Consultado el 17 de diciembre de 2008.
- *La interculturalidad en la educación*, Lima, Ministerio de Educación-DINEBI, Programa Unión Europea República del Perú, FORTE-PE, 2001.
- «(De)construir la interculturalidad, consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador», en Norma Fuller, edit., *Interculturalidad y política, desafíos y posibilidades*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, p. 143-164, 2002.
- «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, Signo, p. 21-70, 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», Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, noviembre de 2008.
- Yáñez, Consuelo, *La educación indígena en el Ecuador*, Quito, Abya-Yala, s.f.
- «Investigación educativa: situación y perspectivas», en Wolfgang Kúper, *Investigación pedagógica intercultural bilingüe*, Quito, Abya-Yala, p. 7-22, 1993.

Zizek, Slavoj, «Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional», en Fredric Jameson y Slavoj Zizek, *Estudios culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires, Paidós, p. 137-188, 2001.

### **Legislación**

Decreto Supremo No. 23949, Reglamento sobre Órganos de Participación Popular, República de Bolivia, La Paz, 1995.

Decreto Supremo No. 23950, Reglamento sobre Organización Curricular, República de Bolivia, La Paz, 1995.

Ley de Reforma Educativa No. 1565, República de Bolivia, de 7 de julio de 1994.

Ley de Tierras No. 3545, Bolivia.

### **Entrevistas aplicadas para el caso ecuatoriano**

Aysabucha, Manuela, 20 de octubre de 2008.

Cabascango, Tamia, 20 de octubre de 2008.

Chancoso, Blanca, Coordinadora de la Escuela Dolores Cacuango, 25 septiembre de 2008.

Cholango, Humberto, Presidente de la ECUARUNARI, 16 octubre de 2008.

Villares, Olimpia, 20 de octubre de 2008.

Yallico, Patricia, 15 julio de 2008.

### **Entrevistas aplicadas para el caso boliviano**

García, Melecio, ex Director del CEFOA, 22 de septiembre de 2008.

Rojas, Remberto, Responsable Técnico del CEFOA, 16 de agosto de 2008.

# Universidad Andina Simón Bolívar

## Sede Ecuador

La Universidad Andina Simón Bolívar es una institución académica de nuevo tipo, creada para afrontar los desafíos del siglo XXI. Como centro de excelencia, se dedica a la investigación, la enseñanza y la prestación de servicios para la transmisión de conocimientos científicos y tecnológicos.

La Universidad es un centro académico abierto a la cooperación internacional, tiene como eje fundamental de trabajo la reflexión sobre América Andina, su historia, su cultura, su desarrollo científico y tecnológico, su proceso de integración, y el papel de la Subregión en Sudamérica, América Latina y el mundo.

La Universidad Andina Simón Bolívar es una institución de la Comunidad Andina (CAN). Como tal forma parte del Sistema Andino de Integración. Fue creada en 1985 por el Parlamento Andino. Además de su carácter de institución académica autónoma, goza del estatus de organismo de derecho público internacional. Tiene sedes académicas en Sucre (Bolivia), Quito (Ecuador), sedes locales en La Paz y Santa Cruz (Bolivia), y oficinas en Bogotá (Colombia) y Lima (Perú). La Universidad tiene especial relación con los países de la UNASUR.

La Universidad Andina Simón Bolívar se estableció en Ecuador en 1992. En ese año la Universidad suscribió un convenio de sede con el gobierno del Ecuador, representado por el Ministerio de Relaciones Exteriores, que ratifica su carácter de organismo académico internacional. En 1997, el Congreso de la República del Ecuador, mediante ley, la incorporó al sistema de educación superior del Ecuador, y la Constitución de 1998 reconoció su estatus jurídico, el que fue ratificado por la legislación ecuatoriana vigente. Es la primera universidad del Ecuador en recibir un certificado internacional de calidad y excelencia.

La Sede Ecuador realiza actividades, con alcance nacional e internacional, dirigidas a la Comunidad Andina, América Latina y otros ámbitos del mundo, en el marco de áreas y programas de Letras, Estudios Culturales, Comunicación, Derecho, Relaciones Internacionales, Integración y Comercio, Estudios Latinoamericanos, Historia, Estudios sobre Democracia, Educación, Adolescencia, Salud y Medicinas Tradicionales, Medio Ambiente, Derechos Humanos, Migraciones, Gestión Pública, Dirección de Empresas, Economía y Finanzas, Estudios Agrarios, Estudios Interculturales, Indígenas y Afroecuatorianos.

## Últimos títulos de la Serie Magíster

Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador

- 132** Melisa Núñez Pacheco, LOS CONCEPTOS JURÍDICOS INDETERMINADOS: LA MERCADERÍA. Controversias y soluciones
- 133** Guillermo Cordero, LA NOVELA POLICIAL EN ECUADOR
- 134** Gustavo Medinaceli, LA APLICACIÓN DIRECTA DE LA CONSTITUCIÓN
- 135** Gonzalo Ordóñez, LA NARRATIVA DEL AMOR Y LA INTIMIDAD EN UNA SERIE DE TELEVISIÓN
- 136** Rodrigo Silva Tapia, EL MODELO NEOLIBERAL Y EL SERVICIO DE TELEFONÍA MÓVIL EN ECUADOR
- 137** Rocío Nasimba Loachamín, LA POLÍTICA DE INMIGRACIÓN EN EL GOBIERNO DE RAFAEL CORREA: entre el deber ser y el ser
- 138** Alonso Llanos, GESTIÓN DEL ESPECTRO RADIOELÉCTRICO EN ECUADOR: nueva modalidad para radiodifusión y televisión abierta
- 139** Gustavo Prieto, EL TRABAJO JUSTO Y EQUITATIVO EN EL DERECHO INTERNACIONAL DE INVERSIONES
- 140** Luisa Paola Sanabria Torres, REPARAR A LA INFANCIA Y A LA ADOLESCENCIA: desafíos del enfoque diferencial de edad en la política pública
- 141** Pamela Aguirre, EL PRINCIPIO CONSTITUCIONAL DE LEGALIDAD Y LA FACULTAD NORMATIVA DEL SRI
- 142** Lina Parra, CONSTITUCIONALISMO CONTEMPORÁNEO Y LA TEORÍA DEL CONTENIDO MÍNIMO: el derecho al trabajo
- 143** Sofía Luzuriaga Jaramillo, QUITO Y SUS RECORRIDOS DE AGUA. Abastecimiento, discursos y pautas higiénicas modernizantes
- 144** Robinson Cabrera Gómez, LA EDUCACIÓN COMO OPORTUNIDAD PARA LA EMERGENCIA DE LA HUMANIDAD
- 145** María Elsa Copa, LA DIMENSIÓN POLÍTICA DE DOS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE BOLIVIA Y ECUADOR impulsadas por dos organizaciones campesino indígenas

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.

A partir de esta premisa, la autora estudia la dimensión política de dos experiencias educativas: por un lado, el CEFOA Fermín Vallejos, de Raqaypampa, Cochabamba, Bolivia, proceso educativo propio de la organización campesina indígena CSURCIR, institucionalizado dentro de la educación oficial de ese país, y, por otro, la Escuela de Formación de Mujeres Líderes Dolores Cacungo, de Quito, Ecuador, que trabaja al margen del sistema educativo ecuatoriano, e investiga cómo intentan «interculturalizar» estas experiencias desde sus programas educativos; qué enseñanza transmiten y a qué dificultades se enfrentan como proceso propio institucionalizado, la una, y como proceso propio que funciona al margen del Estado, la otra.

La educación desde los pueblos indígenas aún sigue constituyéndose en una herramienta social-comunal. El CEFOA –que en cuyo caminar existen tensiones por factores como la colonialidad del poder, el saber y el ser– y la Escuela Dolores Cacungo –desde la diferencia– trabajan sus propios procesos de resistencia como mecanismo para alcanzar una sociedad plural.



*María Elsa Copa (Oruro, 1978) es Licenciada en Ciencias de la Educación (2008) por la Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, y Magíster en Estudios Latinoamericanos, con mención en Políticas Culturales (2009), por la Universidad Andina Simón Bolívar. Trabajó en el Centro de Educación Alternativa Suma Sartawi, de Ayopaya, Cochabamba, y en la Universidad Indígena Boliviana Aymara Tupak Katari, en La Paz. Actualmente se desempeña como consultora externa en el Área de Educación de Jóvenes y Adultos de la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación de Bolivia.*

ISBN: 978-9978-84-686-5



9789978846865