

Ampuero, J. & Díez, E.J. (2013). Construcción de la identidad y la alteridad en la Universidad Indígena Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas "Apiaguaiki Tüpa" en Bolivia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (3), 95-116.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.3.186411>

Construcción de la identidad y la alteridad en la Universidad Indígena Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas "Apiaguaiki Tüpa" en Bolivia

Jenny Ampuero⁽¹⁾, Enrique Javier Díez Gutiérrez⁽²⁾

⁽¹⁾Universidad Autónoma Gabriel René Moreno, Santa Cruz (Bolivia), ⁽²⁾Universidad de León

Resumen

Este trabajo sintetiza el proceso de construcción curricular de la Universidad Indígena en Bolivia y del espacio educativo, desde la percepción de los indígenas guaraníes de Tierras Bajas de Bolivia. La investigación etnográfica, desde la perspectiva comunicativa crítica, ha privilegiado desde la fenomenología y la acción dialógica, la percepción indígena sobre la "universidad" la cual se sustenta desde lo identitario, la descolonización y la interculturalidad; fundamentos de una educación comunitaria, productiva y emancipadora.

Palabras clave

Universidad indígena; interculturalidad; descolonización; educación comunitaria y productiva.

Construction of identity and otherness in the Guarani Indigenous University and People of Lower Lands "Apiaguaiki Tüpa" in Bolivia

Contacto:

Jenny Ampuero, jennyampuero@gmail.com, Universidad Autónoma Gabriel René Moreno, Santa Cruz (Bolivia)

Abstract

This study synthesizes the curricular construction process and the educative space of the Indigenous University in Bolivia, from the perception of the indigenous guaranis from the lower lands of Bolivia. The ethnographic investigation, from the critical communicative perspective; has privileged from the phenomenology and dialogic action the indigenous perception about the 'University', which is based from the identity, decolonization and multiculturalism; fundamentals in communitarian, productive, and emancipatory education.

Key words

Indigenous University; multiculturalism; decolonization; community education and productive.

Introducción

En agosto de 2008, el gobierno boliviano de Evo Morales Ayma, el primer presidente indígena de los países del área, promulgó el Decreto Supremo 29664 que estipula la creación de manera paralela tres universidades indígenas: la Universidad Quechua "Casimiro Huanca" en la localidad de Chimoré en la zona tropical del departamento de Cochabamba, la Universidad Aymara "Túpac Katari" en la localidad de Warisata, en el altiplano del departamento de La Paz y la Universidad Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas "Apiaguaiki Tupa" (en memoria de ese líder guaraní, muerto en la batalla de Kuruyuki en enero de 1892), en la zona del Chaco en la frontera entre los departamentos de Chuquisaca con Santa Cruz, objeto de estudio de esta investigación y que de aquí en adelante se denominará como UNIBOL GPTB.

El Decreto, redactado con los máximos líderes del movimiento indígena, establecía a su vez que, la construcción ideológica, pedagógica y filosófica estaría a cargo de los mismos indígenas de acuerdo a sus usos y costumbres. Esta experiencia inédita de construcción comunitaria de una universidad de y para indígenas ha dado lugar a la presente investigación, en la cual se ha sistematizado el constructo teórico metodológico resultado de los talleres, debates, seminarios y demás actividades que los indígenas han desarrollado para la creación de su universidad acorde a su identidad y necesidades educativas.

El que la UNIBOL GPTB sea una creación gubernamental no ha sido casual; por el contrario, es el resultado de la intensa lucha de las naciones indígenas por sus derechos desde épocas coloniales. Una vez instaurada la República, este movimiento cultural reivindicativo ha pervivido para el logro de sus diversas propuestas, entre ellas, la de su propia educación. El proceso para su inclusión transformadora en la estructura social pluricultural ha sido largo y difícil en la mayoría de los países, Bolivia no es la excepción. En este proceso, otros movimientos sociales también han tenido un lugar destacado porque han dado "visibilidad" a nuevos actores y nuevas formas de articulación con las que se ha ido rediseñando el campo político y social.

En este complejo contexto, la década de los años noventa fue la clave temporal por la visibilidad de la consecución de los objetivos estratégicos de algunos pueblos originarios de América Latina y el Caribe, en todos los niveles del ámbito de la educación formal los no formales ya existían desde inicios del siglo XX- y que se tradujeron, en síntesis, en la inserción de políticas educativas cuyo eje temático fueron los saberes y la cosmovisión de las naciones originarias del continente.

Todo lo anterior ha sido posible, en parte, gracias a las lógicas internas de los movimientos sociales que ponían al descubierto ante los ojos del mundo, la vigencia de la exclusión social, la inequidad y la discriminación en torno a sus saberes por la cada vez mayor dominación cultural, ejercida a través de los modelos educativos desde la lógica del poder hegemónico e introducida con las políticas neoliberales en los diversos países de la región.

Esta ofensiva del neoliberalismo, que se ha implementado en nuestros países desde la década de los años ochenta, ha desvelado la “occidentalización” de la educación, a través de un marcado proceso de *neoliberalización* y privatización. Este hecho ha provocado que en la educación formal los contenidos curriculares indígenas tengan escasa o nula presencia. En consecuencia, se priorizó el conocimiento occidental frente al conocimiento ancestral de las naciones indígenas originarias, provocando un profundo desequilibrio de saberes. En esta circunstancia, las políticas educativas no han facilitado el flujo de conocimiento dialógico entre el originario-ancestral y el occidental. La visión, ha sido un tipo de educación donde los saberes originarios son parte del “folclore” típico de un país, hechos anecdóticos.

Por ello, se hizo necesario crear un nuevo espacio de debate sobre la educación que partiera del re/conocimiento de la identidad para llegar al sueño de la interculturalidad, desde la visión de la alteridad, del diálogo de saberes, de la complementariedad con el otro. Las naciones indígenas expresan esta propuesta con las expresiones de “aprender a aprender”, “aprender a desaprender”.

Así, si la pretensión de los pueblos indígenas está relacionada al pensamiento autónomo que implica la elaboración de nuevas categorías en la adquisición de conocimiento desde el principio de la complementariedad. Jaques Derrida (1963, 1988, 1970, 1975, 1980) propone llegar a ese pensamiento autónomo a través de la *deconstrucción*, al poner de manifiesto la inconsecuencia o insuficiencia de los postulados de base -en este caso que nos ocupa el sistema educativo imperante-, para lo cual propone un diálogo de concepciones con el examen del elemento ausente, de acuerdo con el principio de la complementariedad.

Ruta para la comprensión de los postulados indígenas sobre “Universidad Indígena”

Desde esta perspectiva, se partió de una pregunta general que permitiera ir desarrollando y sistematizando la noción indígena sobre *universidad*, a la vez que se acompañaba el proceso de construcción curricular y, posteriormente; la construcción del espacio educativo, es decir, la praxis educativa producto de los planes esbozados en la estrategia educativa de las mallas curriculares. La pregunta de investigación fue,

¿De qué manera los actores indígenas de la Universidad Indígena Boliviana Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa” conciben la universidad indígena, a partir de la interacción entre identidad y alteridad en el proceso de construcción curricular y del espacio educativo, desde los conceptos complementarios de saberes, que emanan de la interculturalidad, la interculturalidad, lo productivo y lo comunitario?

La metodología que se utilizó en la investigación fue cualitativa, utilizando el método etnográfico y como técnicas el trabajo de campo, la observación participante y la entrevista en profundidad. Tiene una orientación epistemológica desde la perspectiva de la dialéctica comunicativa crítica y un razonamiento inductivo cuyos fundamentos epistemológicos están ligados a la concepción de que la *realidad* es una *construcción* de significados desde la

intersubjetividad; desde el diálogo entre los sujetos participantes. La construcción de los fenómenos se dan a partir de la interacción entre sujeto – objeto,

“... en cuanto a la realidad social, ésta se construye a través de las definiciones que los actores se dan y mediante sus interacciones, ya que se parte de la capacidad que tienen las personas para interpretar y de la auto comprensión que tienen los individuos y sociedades” (Gómez & Latorre, 2006, pág. 21)

Así, se partió de la premisa que el investigador es participante en un plano de igualdad con los sujetos/actores, por ello no hacemos referencia a una mera “recogida de datos”, sino de una construcción mutua de significados y sentidos. La investigación se la realizó en dos fases. La primera, recogió las participaciones de los líderes indígenas sobre su sueño de universidad. La sistematización de ese año de discusiones prolíficas dio como resultado el planteamiento de un constructo teórico que a la vez, es la respuesta a la pregunta inicial. De manera gráfica, se puede visualizar estas categorías:

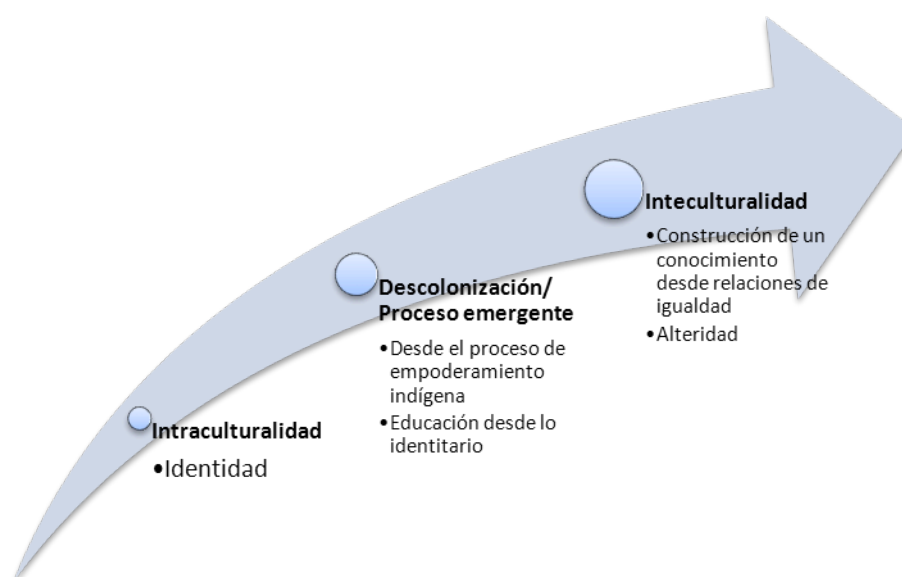


Figura 1. Constructo teórico: base filosófica de la universidad indígena

En este gráfico encontramos la base filosófica de la universidad indígena guaraní. Es una noción que plantea un continuum entre lo identitario, el reconocimiento del “yo soy”, que conlleva al segundo aspecto: la descolonización o emergencia en la cual ellos hacen una afirmación del enraizamiento socio histórico de su pueblo, mismo que se maneja en dos dimensiones. Por un lado, la lucha histórica por su emancipación, la tierra y el territorio; y por otro, su visión de futuro centrado en la educación, desde sus demandas, logros y aspiraciones. En este punto entra el sueño de “Universidad” como centro y medio para la interculturalidad desde la alteridad. Por último, encontramos la interculturalidad que ejerce como medio y fin mismo de la universidad.

Dentro de esta proposición, el ejercicio de la *construcción relacional* lleva implícita su realización procesual con la base conformada por dos pilares: el intracultural, el conocimiento de la propia identidad, *saber vivir*; y el intercultural reconocimiento del y en el otro, *saber convivir*.

La segunda fase, se llevó a cabo cuando la universidad ya estaba funcionando como ente académico y se estaba llevando a cabo todas las actividades previstas en los planes curriculares. En esta fase, se incluyeron como sujetos de la investigación a los profesores y a

los estudiantes indígenas quienes vivían en régimen de internado. En esta fase interesaba, principalmente, conocer la percepción de estos nuevos actores.

El análisis de la información nos ha conducido a la sistematización en las tres categorías producto de la primera fase. En ese sentido, explicamos a continuación, los principales hallazgos.

Primera categoría de análisis: La Intraculturalidad en el pueblo guaraní

Esta categoría está relacionada con la identidad. Para el colectivo guaraní la educación se fundamenta en la re/construcción de sus conocimientos y saberes originarios, de su lengua, de su forma de ser. Es un paso previo a la interculturalidad. La pregunta que viene a responder implica el ¿quién soy yo?, pero a la vez supone el conocimiento de las raíces culturales, ¿quiénes éramos nosotros? supone pues una relación con la identidad, con una dislocación de los centros impuestos para enfocar los aspectos marginados por la cultura occidental que focalizó, centró ideas y verdades absolutas dejando fuera de estos centros las otras miradas de la realidad.

El descentramiento entonces, es parte de lo que se denomina como intraculturalidad. Una vez de/construidos los centros se podrá establecer una relación con los otros desde la igualdad y la complementariedad,

“porque no soy un núcleo esencial puro, sino que me construyo en relación a los otros y es la relación intercultural que se articula al proceso de descolonización, es decir, al proceso de construcción del legado propio, en el proceso de reconstruir mi legado... Necesariamente esa relación es con los otros o con la otra cultura, bajo otra condición, no bajo una condición subordinada, sino bajo una relación menos subordinada (lo que implica un proceso) y eso supone la interculturalidad... que tiene dos connotaciones: la primera la interculturalidad me va a permitir reconstruirme, y segundo, y al mismo tiempo, la interculturalidad me va a permitir “construir lo común” (Samanamud Ávila, 2010)

Como se puede observar, Samanamud rescata la importancia de la deconstrucción/construcción de lo identitario para establecer un diálogo con los otros. Y ese es el sentido que los indígenas le dan a lo intra e intercultural, como veremos luego, en el apartado de la sistematización del diálogo entablado con ellos.

Ahora bien, en el proceso de investigación, encontramos tres sub categorías de análisis. En primer término, la percepción que tienen los indígenas sobre la intraculturalidad. En segundo término la visión que tienen sobre su historia; y, por último, la forma de ser guaraní, es decir cómo se perciben a sí mismos.

La Intraculturalidad: desde la percepción del pueblo guaraní

En la primera sub-categoría, analizamos la importancia del término en la legislación actual. Una primera dimensión, en donde se recoge la acepción de proceso en cuanto implica la recuperación y fortalecimiento de las culturas originarias. Una segunda dimensión, desde la noción del “Buen Vivir”; es decir, del equilibrio entre el mundo material con el espiritual desde la comunidad.

Por último, una tercera dimensión, y a nuestro juicio la más relevante, es la noción de *identidad* que conlleva a su vez el desarrollo cultural de los miembros de cada nación o pueblo indígena originario campesino.

Así, la intraculturalidad es la valoración que se hace de la cultura donde se complementa lo *propio, lo asumido y lo no propio*. Es interesante que esta noción se plantee como punto de partida para la construcción de relaciones en condiciones de igualdad con el otro, porque permite fortalecer, revitalizar la identidad para el diálogo intercultural. Desde esta perspectiva, la intraculturalidad asumida por las diferentes organizaciones indígenas de Tierras Bajas, se define como,

“Un proceso de reflexión introspectiva y retrospectiva sobre nuestros orígenes, raíces culturales, sabiduría, potencialidades y posibilidades. Su objetivo es contribuir a la afirmación y al fortalecimiento de nuestra identidad cultural, revalorizando los saberes y los conocimientos locales relacionados con las formas de vida de los pueblos y de las naciones indígenas originarias” (CNC - CEPOs, 2008, pág. 41)

Para Celso Padilla, uno de los principales líderes guaraníes, y miembro actual de la Junta Comunitaria de la Universidad la intraculturalidad,

“...Es una cosa muy importante, sin la intraculturalidad no se puede hablar de la interculturalidad, o sea yo lo primero que tengo que entender es quién soy, que soy y de donde soy, entonces a partir de ahí yo puedo relacionarme con otras culturas (...) porque uno respeta, tiene su barrera tampoco eso significa rechazar sino entender que esa cultura diferente cultura me puede ayudar a ser fuerte eso es lo intracultural”

En síntesis, la intraculturalidad es percibida desde el reconocimiento de las prácticas culturales donde el factor principal es el auto-reconocimiento. Es un planteamiento que está ligado a centrar la atención en prácticas que han sido marginadas por las culturas dominantes, por eso cobra aún mayor interés, si cabe, el analizar la frase que manifestaba un indígena guaraní cuando trataba de definir en sus palabras el significado que para él tenía el concepto intraculturalidad... *intracultural? Es ser yo mismo...* Pero la intraculturalidad no es un fin en sí mismo, es parte de un proceso que conduce a la relación con los otros. La reafirmación del yo permitiría una relación equitativa con los otros, conduciría a relaciones interculturales desde la alteridad.

Entonces, si intraculturalidad se comprende desde la noción de *identidad* podemos dilucidar que la construcción del yo, experimentada desde el individuo solo es explicable desde las relaciones sociales, es decir, desde la comunidad, que les permitirían analizar, interpretar y re significar sus intereses que definen formas de acción,

“...La identidad, como decían los hermanos, sería muy importante, para que cada persona diga ¿quién soy yo? Mi nombre es José Domingo, pero mi nombre como Guaraní soy Chore, pero si alguien me dice Chore está mentando que soy guaraní, pero si alguien me dice José Domingo, es como una mezcla, para que seamos blancos, para que seamos castellanos nuestro nombre debe ser en castellano. La cultura es como una olla porque para hacer comida, porque dentro de una olla se echa de todo, tiene de todo. Los guaraníes y los otros pueblos indígenas, todo así, tiene su propio ejército, su propio baile, música, artesanía, todo eso tiene que contemplar P 1: trit sin marcadores.docx - 1:165 [La identidad, como decían los...] (29:29)

La Intraculturalidad: desde el enraizamiento histórico

Los guaraníes hacen relación a sus raíces históricas diferenciando dos etapas: antes y después de la colonia. En las intervenciones no se hace referencia al periodo republicano porque en la visión de ellos no hubo cambios trascendentales en este periodo, sino que más bien ha sido una continuación de la reducción colonial. Inclusive, ellos marcan el periodo republicano como el de mayor dominación cultural, puesto que, es el periodo donde perdieron su territorio en manos de los denominados “hacendados”, o terratenientes. Por

ello, observamos el importante alcance que para los indígenas guaraníes tiene el significado del concepto "territorio". Y este significado, como veremos posteriormente, se convertirá en uno de los pilares más importantes de su cosmovisión y base del planteamiento pedagógico de la Universidad Indígena, unida a la idea de libertad en la esfera comunitaria.

En esta perspectiva, en nuestro análisis detectamos fundamentalmente dos elementos que se hacen más visibles en el discurso referido a esta etapa: la idea de la **libertad** unida a la noción de **territorio**. En conjunto, estas ideas nos permiten interpretar que la búsqueda de la tierra sin mal o el *Iva Marei* ha llevado a los guaraníes a una constante movilidad.

En definitiva, la historia del pueblo guaraní es un referente de su propia identidad, es un factor del pasado que pone los cimientos en la construcción del futuro. Los dos aspectos señalados, la auto determinación indígena y la noción de Territorio, serán los pilares fundamentales en la construcción de la universidad indígena.

El modo de ser Guaraní: El *Ñande Reku*

Los guaraníes tienen una expresión idiomática muy rica en significado en relación a su identidad, es el *Ñande reku* cuya traducción más o menos significaría *nuestro modo de ser*. Montoya en su *Tesoro de la lengua Guaraní* explicaba en el año 1639, que el *Ñande reku* es *Modo de ser, modo de estar, sistema, ley, cultura, norma, comportamiento, hábito, condición, costumbre*.

Pero la riqueza del significado va más allá. Los guaraníes han utilizado esta expresión cuando se da la confrontación con *otros modos de ser*, es decir, los que proceden de fuera principalmente los derivados de la colonización hispánica en la cual la iglesia Católica y en concreto los jesuitas, tuvieron un peso muy importante. El *Ñande reku*, como afirmación de su identidad, plantea entonces, la diferencia entre lo que les dejaron sus ancestros en contraposición de los otros que tienen *otra* forma de ser. La expresión utilizada en la actualidad, para referirse a ambos aspectos, es la de *Ñande reku*. Dado que el significado de esta expresión se encuentra vinculado al aspecto identitario de la nación guaraní, hemos sistematizado los principales aspectos que ellos toman en cuenta en la discusión, en el momento de la construcción de los currícula de la universidad indígena, así como en la construcción del espacio educativo. Estos aspectos son, en primer lugar; la concepción e importancia que le otorgan a la *Tierra y el territorio* y en segundo lugar, a las bases filosóficas.

El *territorio* tendría una concepción más filosófica en cuanto implica una categoría básica de la filosofía guaraní. En cambio la tierra, es el espacio donde se vive, se cultiva, está relacionada con la subsistencia. Así, el territorio es el espacio global que abarca la cultura, los antepasados y las huellas que éstos dejaron, está conformado por todos los seres de la naturaleza, con los cuales tienen estrecha conexión. Así, el Territorio es parte de ellos mismos.

Este aspecto es fundamental para comprender por qué los guaraníes se oponen a cambiar su Territorio por otro. Para ellos es parte constitutiva de su ser, o de su modo de ser, de su *ñande reku*. Es interesante que esta sub categoría en el momento de construir los planes de estudio de la Universidad Indígena, fuera ampliamente debatida. La formación de los profesionales, dicen ellos, tiene que estar en concordancia con su tierra-territorio. Por ello, es uno de los ejes rectores de toda la malla curricular, tanto en el sentido de protección al medio ambiente, como en el aspecto organizativo, productivo y comunitario.

En relación a las bases filosóficas, la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), han formulado (APG A. d., 2007), los siguientes principios filosóficos de la sociedad guaraní, que a su vez, son respuestas conceptuales que emanan de su propia realidad sociocultural:

Metairamiño (Unidad), *Iyambae* (Ser libre e independiente, autónomo), es definido como la autodeterminación, el autogobierno y la territorialidad, *Ikuimbae* (Indestructible e incorrupto), la vida basada en la transparencia, el *Yeyora* (Libertad), es el ser libres, *Mboroaiu* (Amor), se relaciona con el amor efectivo hecho en acción y como motor fundamental el *Ñomboete* (Respeto), es la convivencia mutua y la integración social, cultural y económica. El *Arakua* (proceso de aprendizaje por los *Arakua Iya* reta (dueños de la sabiduría), *Yepoepi* (Reciprocidad), es un valor fundamental de la familia guaraní, sin el que no puede existir el *tětara* (familia), significa actuar con el desprendimiento, sin egoísmo, tiene que ver con la complementariedad y el *Mborerekua* (Solidaridad), es la complementariedad con abundancia, igualdad, equidad, hermandad y generosidad con el prójimo.

Bajo estos preceptos, surge como principio fundamental el tema del medio ambiente como principio rector para los planes de estudio, así como la noción de lo comunitario (desde la ética y complementariedad).

Segunda categoría de análisis: Proceso Emergente o descolonización en la educación superior

Esta segunda categoría de análisis responde a lo que los pueblos indígenas han denominado como el “proceso de descolonización”, y al que nosotros hemos llamado “proceso emergente”, en el sentido que se hace referencia a los conceptos de auto organización y supervivencia, en oposición a los conceptos de reduccionismo y dualismo. Esta categoría está relacionada con las reivindicaciones guaraníes desde su pasado colonial, hasta la lucha por su auto potenciamiento en la sociedad actual.

En el análisis efectuado, hemos encontrado dos sub-categorías o sub-dominios, que hemos definido como “Proceso de empoderamiento” y el “Proceso de construcción de la Universidad Indígena”, tal como observamos en el siguiente gráfico:

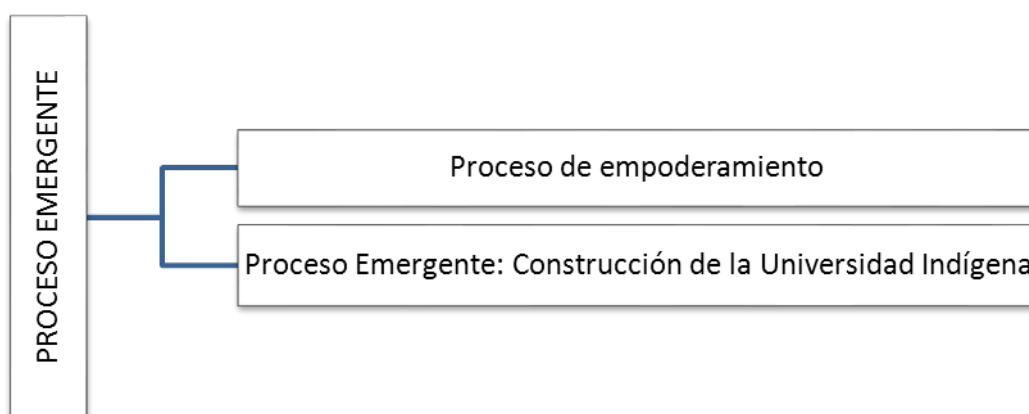


Figura 2. Subcategorías o subdominios del Proceso Emergente

Proceso de empoderamiento

Encontramos que el punto de partida fundamental para comprender el porqué y el para qué de una Universidad Indígena para la nación Guaraní y para los pueblos de Tierras Bajas, está vinculado con un largo proceso histórico, en el cual este pueblo se ha tenido que ir

enfrentando, sucesivamente, a su propio devenir histórico, inicialmente contra las Misiones, la Hacienda y, finalmente, contra el propio Estado.

Es una mirada al pasado para comprender el futuro. Así, detectamos que sobresalen las reivindicaciones que los guaraníes han tenido en torno a la recuperación de su territorio. Durante el establecimiento de la república, hacendados y misiones religiosas fueron tomando paulatinamente el territorio que ancestralmente pertenecía a los guaraníes. Pese a los constantes reclamos, fueron diezmados de sus tierras y sometidos a régimen de esclavitud por las oligarquías de ese momento, que actuaban con la venia de sus gobiernos de turno. De ahí que los guaraníes empezaran a gestar los primeros movimientos en contra de los terratenientes. Esta lucha por el territorio los llevó a sostener dos cruentas guerras contra los blancos (*karai*), con la idea de expulsarlos de su territorio. La última batalla fue en el año 1892 en el lugar denominado *Kuruyuki*, donde murieron más de seis mil indígenas y el líder Apiaguaiki Tüpa.

Por ello, en homenaje a esta batalla, la Universidad Indígena Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa” se ha construido en ese mismo lugar donde aconteció la batalla, denominado “Kuruyuki”, y lleva el nombre del líder guaraní “Apiaguaiki Tüpa” que encabezó el enfrentamiento y que fue torturado y muerto por el mismo ejército como una muestra del poder del Estado. Este cruento hecho va a provocar el silencio y sumisión de este pueblo durante casi cien años.

Proceso emergente: la construcción de la Universidad Indígena Guaraní y de Pueblos de Tierras bajas “Apiaguaiki Tüpa”

Casi cien años después de la victoria de los “*karai*” en la batalla de Kuruyuki en 1980, los pueblos de Tierras Bajas cuando retornaron a su territorio, para reconstruir sus bases productivas, memoria histórica y organización política y comunitaria (Combes, 2005), también iniciaron su vinculación a partir de la conformación en 1982, de la Confederación de Pueblos Indígenas del Oriente Boliviano (CIDOB), en dicha organización, en la que el pueblo guaraní actuará como un legítimo representante nacional del movimiento indígena de tierras bajas de Bolivia. (Linares Á. G., 2005).

En febrero del año 1987, con las bases de organización logradas en la CIDOB, se crea la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG). La rearticulación de los pueblos indígenas de Tierras Bajas, tuvo como principales consignas la lucha por la tierra y el territorio, y la educación intercultural bilingüe. A partir de ahí, se da una sucesión de hechos, que desembocan en la modificación de la Constitución Política, en el año 1994, así como del artículo que declara al Estado Boliviano como “pluricultural” y “multiétnico”. Pero esto no fue suficiente. Las demandas históricas de las naciones indígenas estaban enmarcadas en un proyecto político global, altamente ideologizado.

En concordancia con la temática de nuestro estudio, a continuación pasamos a explicar las demandas y logros de la educación indígena en Bolivia para comprender el surgimiento de la Universidad Indígena.

Demandas y logros en educación

La educación fue concebida, en el pueblo guaraní, como una estrategia de lucha reivindicativa (Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní. CEPOG, 2008, pág. 17), en cuanto que el requerimiento se basaba fundamentalmente en la construcción de mallas curriculares acordes a la lengua y cultura guaraníes. La APG, planteaba desde 1987 que,

“una educación que responda a su contexto geográfico lingüístico y cultural, Plantea la educación de una EIB como la más propicia para generar un desarrollo integral y con identidad para su pueblo porque se trataba de desarrollar la lengua y la cultura, hasta ese entonces en

franco proceso de extinción por parte de la escuela tradicional” (Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní. CEPOG, 2008, pág. 20)

En respuesta, el gobierno les otorgó el Decreto Supremo para la implementación de la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB), (Asamblea del Pueblo Guaraní, 2008) acorde al *ñande reko* (forma de ser) guaraní.

Así, la instauración de la Ley 1565 de Reforma Educativa, en el Art. 6 establecía mecanismos de Participación Popular denominados “Consejos educativos de Pueblos Originarios” y por carácter nacional, deberían atender a las diversas regiones del país y debían ser organizados en: Quechuas, Aymaras, Guaranés y Amazónico Multiétnico. Con estos mecanismos, los pueblos indígenas crearon los diversos programas de Educación Intercultural Bilingüe, tal y como veremos en el apartado que trataremos en breve.

Este importante hito histórico marcó de manera decisiva las acciones del pueblo guaraní en relación al proceso educativo que se desea crear. A este respecto, se crea el Consejo Educativo Guaraní (*Mborakuá Guasu*), para llevar a cabo la EIB en todas las comunidades. El impacto de las Campañas de alfabetización que emanan de esta situación, tuvieron un fuerte efecto en las zonas cautivas de hacienda, ya que no se limitó a aspectos técnicos de la lecto-escritura sino que, más bien, introdujo un alto contenido cultural y político de revitalización de valores y promoción de la APG. (Mandepora, 2001, pág. 45)

El proceso de construcción de la Universidad Indígena Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa” (UNIBOL GPTB): producto de la lucha indígena por una educación Superior

Es interesante observar que, el sistema de Universidades Indígenas (UNIBOL), se considera como un producto de la lucha de los pueblos indígenas a lo largo de más de un siglo. Como ellos manifiestan “no es un regalo del gobierno” es un logro que se ha sido demandado durante varias décadas dado que, el diagnóstico frente a la universidad existente en el país, llevó a la conclusión de que si bien existen universidades, ninguna de ellas, públicas o privadas responden a las necesidades de profesionalización de los jóvenes indígenas, razón por lo cual se demanda la creación de una universidad acorde a la forma de ser de los pueblos indígenas del país.

Sobre la creación de las Universidades Indígenas

El DS 29664, en el apartado correspondiente a los “Considerandos”, se encuentran los “porqué” y los “para qué” de un sistema de Universidades Indígenas. Por una parte, se reconoce *las diversas identidades indígenas que han construido, defendido y preservado complejos conocimientos científicos, saberes y tecnologías orientados por criterios comunitarios y bajo principios de complementariedad, trabajo cooperativo, responsabilidad individual y colectiva, y equilibrio con la naturaleza* (Decreto Supremo 29664, 2008), situación que fue desconocida por el carácter colonial de la educación; y por otra, que esta invisibilización de los saberes ancestrales ha conducido a la lucha de los pueblos indígenas para el restablecimiento de una educación indígena y anticolonial, logrando “en 1931 el establecimiento de la primera escuela indigenal Warisata, bajo los principios filosóficos, productivos y organizativos de la sociedad Aymara... y que fue destruida por los hacendados y el gobierno de la época” (Ibíd.).

Los fundamentos de la Universidad indígena

Del análisis de las intervenciones recogidas, hemos encontrado, cuatro aspectos que a nuestro juicio, son fundamentales:

- El aspecto comunitario: sentido ético y productivo de la educación dentro de la concepción del desarrollo social comunitario
- El aspecto emancipador: la educación como estrategia de empoderamiento indígena, denominados por ellos como “proceso de descolonización” y por nosotros “proceso emergente”
- El aspecto identitario: la recuperación, re valorización de los saberes y prácticas culturales ancestrales
- El aspecto intercultural: ejercicio del diálogo intercultural

Así las cosas, y tratando de construir gráficamente lo expuesto anteriormente, hemos creído necesario establecer la siguiente secuenciación en donde se sintetizan los pilares fundamentales sobre los que se asienta la Universidad Indígena:

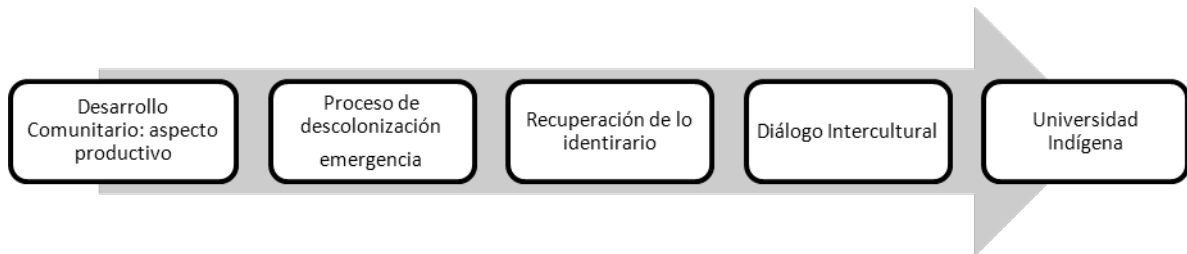


Figura 3. Pilares fundamentales de la Universidad Indígena

La participación comunitaria, el control y la inclusión social, vendrían a ser tres de los referentes más importantes que harían que la universidad indígena marcara la diferencia con las universidades estatales y privadas. Por ello, (Cornejo Bascopé, 2008) se plantea una universidad con la existencia de una democracia transversal con plena incorporación de los movimientos sociales, donde la educación tiene que ser promotora del pensamiento reflexivo y constructiva en áreas cognitivas, afectivas y espirituales.

Todas estas características, se resumen en una expresión fundamental de la cosmovisión de las naciones indígenas (la mayoría de ellas tiene la expresión en sus propias lenguas), el *vivir bien*, que implica una concordancia entre lo que sientes, piensas y haces. Es el perfecto equilibrio del hombre. El *vivir bien* o *el buen vivir* es parte de la cosmovisión indígena. Es un planteamiento que se está reconstruyendo/rescatando en la actualidad a partir de cada nación indígena. Por su complejidad y por ser un tema de otra investigación, no se ahondará en esta expresión.

Dimensiones de la educación

En este bloque de intervenciones se han sistematizado todos aquellos aspectos vinculados a la construcción de las bases educativas demandadas para una universidad indígena que, en la lógica de los sujetos, son cuatro: la dimensión comunitaria, productiva, descolonizadora y ética.



Figura 4. Bases educativas demandadas para una Universidad Indígena

- La dimensión Comunitaria

El planteamiento indígena para la creación de su universidad, se encuentra sustentado básicamente en el sentido/dimensión comunitaria, lo que a su vez plantea un alto grado de responsabilidad ética tanto del profesorado como de los estudiantes y los administrativos.

En este entendido, la construcción de la noción "**comunitaria**", se apoya en las aportaciones de la comunidad indígena, a través de su praxis histórica, entendiendo ésta como una forma social y de apropiación de las decisiones de productividad. Pero tiene implícita otras prácticas y principios fundamentales como los de "reciprocidad", "diálogo", "trabajo conjunto", etc. Está claramente en oposición al individualismo. Es una construcción colectiva de un espacio de concordancia, acuerdos y alianzas. El colectivo se sobrepone a los intereses individuales en términos de justicia, libertad y bien común.

- La dimensión Productiva

La dimensión *productiva* tiene, a su vez, dos sub dimensiones. Por un lado, la producción de bienes y servicios, de acuerdo a las necesidades comunitarias y por otro, la producción de conocimientos, lo que implica la recuperación, uso, sistematización y difusión de los saberes ancestrales a nivel local e internacional. De la comunidad al mundo.

El contenido político histórico es el de formar una elite indígena que permita un tránsito del capitalismo hacia un modelo productivo comunitario. En virtud de ello, la formación en la UNIBOL, debe constituirse en un equilibrio armonioso entre la formación disciplinar y los proyectos productivos; no prefabricados, sino reales, y que respondan a la comunidad: El todo sobre el individuo.

En síntesis, el planteamiento consistiría en la conformación de un currículum, desde las bases de "*qué se va a producir*", en función de "*cuáles son las necesidades comunitarias*". Esto supone que la interacción UNIVERSIDAD – COMUNIDAD es fundamental e insoslayable. Al estar el énfasis en el orden productivo, se revaloriza / recupera los saberes ancestrales. Partimos pues, del ser y el saber de las comunidades.

- Dimensión Ideológica

Esta dimensión ha sido denominada de esta manera por el propio gobierno boliviano, a través del Decreto Supremo de creación de las UNIBOL, así como en la Ley 070 de educación "Avelino Siñani y Elizardo Pérez", con el término de "*descolonización*" y al que nosotros hacemos referencia como proceso "*emergente*". De lo que se trata, en síntesis, es

de construir la dimensión ideológica de la educación, en la que se busca el desarrollo de los sujetos desde su identidad, a través de una perspectiva emancipadora y de liberación.

Se ha podido identificar que los actores comprenden la descolonización desde la idea de *proceso* y de *construcción*. Idea que emana a partir de la aplicación de los conceptos "intra" e "interculturalidad", que conforman la identidad de los pueblos indígenas. Se ha planteado en reiteradas ocasiones, que la descolonización no tiene el objetivo de revertir los roles dominantes/dominados, es más bien la superación del Estado colonial hacia un Estado plurinacional. La universidad indígena es emancipadora, liberadora –en palabras del brasileño Freire- por lo cual, no implica la creación de nuevas estructuras de dominación.

Se reconoce que el pasado se ha sustentado en actitudes marcadas por la xenofobia desde la raza, con un marcado odio al “otro” (el indio) y a nuestra cultura. La idea de la descolonización, es la de la subalternidad de las culturas, no desde la ruptura con el pasado, sino a partir de la complementariedad, la reciprocidad y la interdependencia. La construcción de conocimiento desde esta perspectiva, es con una relación dialógica con el otro, recuperando y construyendo el *ser/saber* en diálogo. Félix López, líder Aymara decía, “*descolonizar es encontrarnos con nosotros mismos*”. De esta manera, se argumenta un pensamiento desde la diversidad, desde la divergencia.

- Ejes de formación

En esta intervención se hace referencia a tres pilares fundamentales, como son el idioma, la familia y la tierra/territorio. Las dos primeras se refieren a aspectos vinculados con el concepto "identidad", y la segunda, al de "territorio". De igual manera, otro líder comunitario se manifestó también en torno a tres elementos: idioma, organización y a la Tierra/Territorio. Los dos primeros hacen referencia al concepto "identidad" (formas de organización guaraní, lengua) y el segundo, al igual que en el ejemplo anterior, al concepto "territorio".

- Didáctica

Partiendo de la base de que entendemos la didáctica, en síntesis, como el conjunto de actividades que el profesorado organiza para facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje/evaluación, a continuación vamos a describir las diferentes opiniones que han vertido los sujetos de la investigación.

A partir de las numerosas participaciones de los indígenas guaraníes sobre el “como” se debe llevar a cabo el proceso de aprendizaje, inferimos que se trata de una visualización del estudiante/agente de cambio, en igualdad de condiciones con el profesor, rompiendo la vieja tradición de la “enseñanza” verticalista y mecánica. En este sentido, se considera relevante que se tomen en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje, que se traducen en las diversas estrategias de apropiación de la información tendentes al desarrollo cognitivo, afectivo y humanitario.

En los modelos educativos de la tradición occidental, el *comunicativo crítico* presenta características similares a las expresadas por los sujetos/actores en los diferentes talleres de construcción curricular. De esta forma, se puede ver que la relación profesorado – estudiante es dialógica, en donde ambos comparten y construyen conocimiento desde su inter subjetividad. Así las cosas, se plantea una reversión en el sentido de la importancia que tiene el aprendiz, por lo que de aquí en adelante se hará mención del proceso *Aprendizaje / Enseñanza comunitaria*. Comprendida la relación dialógica entre el profesorado y el estudiante/agente de cambio, se plantea una metodología didáctica desde la praxis, y más allá de eso, de una praxis comunitaria. Así, el aprendizaje tendría el componente productivo

y comunitario y no el construido desde espacios educativos alejados de la realidad. La educación, por tanto, se desarrollaría en la comunidad.

Es importante enfatizar este hecho y las prácticas actuales de la universidad indígena. Algunas de las críticas que se hacían era que la formación en su intento de precautelar lo “ancestral - originario” no permitiría el uso de tecnologías educativas de última generación. Nada más lejos de la realidad. Más bien, en la mentada complementariedad, la propuesta es justamente la contraria, y por ello, realizan el uso de los conocimientos occidentales y de los adelantos científicos que tienen en pos de una educación productiva, comunitaria y de calidad científico técnica.

Por otra parte, es interesante rescatar el valor que adquiere la tradición oral. Es decir, el recurso de *contar historias*, tal y como aprendieron los unos de los otros, a través de los siglos, desde la oralidad. Por ello se inclinan por aplicar el recurso de la narración, como una metodología didáctica.

- Modelo educativo

De las diferentes intervenciones que hemos recogido en nuestra investigación, se constata que la comunidad indígena propone “otra educación”, es decir, se trataría de construir otra forma de educación, que sea diferente a la existente, considerada como excluyente, *mono cultural*, racista, xenofóbica y lejos de la realidad y las necesidades de los pueblos indígenas.

Pedro Moye, director del Consejo Educativo Amazónico y Multiétnico (CEAM), resaltaba cuatro objetivos de esta nueva educación:

- a. Sacar a los pueblos indígenas de la exclusión
- b. Luchar contra la explotación
- c. Construir bases educativas que fomenten la igualdad, en contra de la desigualdad imperante
- d. Luchar contra el racismo

Para Moye estos cuatro puntos son los ejes centrales de una educación *descolonizadora*. La idea vertebradora la constituye la formación de sujetos/actores que no sean reproductores, sino productores donde se defiendan la cosmovisión, identidad, la tierra-territorio y la espiritualidad. Para el logro de estos objetivos centrales en la educación indígena, plantea, a su vez, cuatro aspectos. El primero es la comprensión del “Yo soy”. Al respecto afirma que el auto reconocimiento, es la arquitectura de la interculturalidad, centro y objetivo de la educación. El otro elemento que remarcó, es el “Saber ser” donde el sujeto / actor es el defensor de su tierra, territorio, con conciencia de las necesidades de la comunidad, valores y actitudes emancipadoras. El tercer aspecto es el “saber significar” en cuanto que el sujeto pueda, desde sus bases filosóficas y culturales otorgar sentido a la praxis educativa. Finalmente, hizo referencia al “Saber hacer”, que Moye lo entiende como el desarrollo de competencias hacia la producción comunitaria.

A partir del análisis anterior, se plantea entonces, la última categoría: la interculturalidad que describimos a continuación.

Tercera categoría de análisis: Universidad Indígena Guaraní hacia la Interculturalidad desde la Alteridad

Esta tercera categoría de análisis responde a lo que los pueblos indígenas han denominado como el “*futuro deseado*”, el fin último de la Universidad Indígena: la construcción de una sociedad de diálogo en condiciones de igualdad. En esta perspectiva, la idea de *interculturalidad*, tal como la hemos percibido, está vinculada con la concepción de alteridad, es decir que trasciende de la mera *convivencia pacífica entre diferentes*, para posicionarse como un reconocimiento de la interculturalidad como un proceso y *proyecto que se construye desde la gente y como demanda de la subalternidad... apunta y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y a la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas.* (Walsh, 2010, pág. 78)

En este entendido, se han sistematizado todas las intervenciones sobre la *Interculturalidad* y su aplicación/construcción en la Universidad Indígena. Al igual que hemos hecho el análisis anterior, hemos procedido también a dividir esta categoría de análisis en dos sub-categorías o sub-dominios, que hemos definido como “*Interculturalidad en la UNIBOL GPTB*” y el “*Paradigma de Construcción del Conocimiento*”.

Interculturalidad en la UNIBOL GPTB

El debate de la interculturalidad en el proceso de construcción curricular, ha estado ligado a lo que los indígenas denominan como *descolonización* y a lo que nosotros hemos denominado como *emergencia*. En este sentido, lo discutido sobre la descolonización debe comprenderse desde la dimensión e ideal político del término. La idea es la emancipación a través de la educación superior. Es como una ecuación en la que “*me conozco*” (Intraculturalidad) “*conozco al otro*” (Interculturalidad) y *construyo conocimiento* para la emancipación, desde lo dialógico, en igualdad de condiciones. Es un rescate del *ser* y el *saber* originario que entra en diálogo con otro grupo, otra cultura. Pero estas dimensiones tienen una carga ideológica. No existen grupos de “iguales” necesariamente. Los grupos son dialógicos, cambiantes y opuestos. De la oposición surge el cambio.

De esta forma, el proceso de *descolonización* supone un proceso dialogal al interior de nuestras culturas y de allí hacia las otras formas culturales. Por la dialéctica del planteamiento, la descolonización supone un proceso de lucha y confrontación a veces necesarias, pero en profundo respeto por ese “otro”, en el marco de la cultura de paz. Dentro de una institución educativa la lucha es a través de la formación de una elite pensante, transformadora, crítica y propositiva. Y en ese proceso de descolonización, comprende la recuperación la *Ñande reko* (forma de ser guaraní), el *Iva Maräei* (la Tierra sin mal) y el *Territorio*. Estos ejes vienen a constituirse en fines y medios del proceso descolonizador para la nación guaraní.

Paradigma de Construcción del Conocimiento

La interculturalidad como fundamento educativo es percibida por los actores como la **complementariedad de saberes originarios con los universales**, de esa forma se planteaba que el modelo curricular tomara en cuenta además, que en la metodología didáctica las sesiones de aprendizaje estuvieran en concordancia con los saberes ancestrales. Para esto, se propuso que los profesores con conocimiento “occidental” y todos los títulos que la modernidad impone (licenciados, maestrías, doctorados), organizaran las clases en consulta con *sabios indígenas*.

Los sabios indígenas, dicen las organizaciones indígenas, deben ser elegidos por la comunidad en función de los conocimientos ancestrales que tenga, sus valores, y su aporte

a la comunidad. Entonces, las clases podrían impartirse inclusive con dos profesores, uno que da las pautas occidentales del conocimiento y el otro que les “cuenta” la vivencia comunitaria en la temática tratada

En ese sentido, esta complementariedad estaría en todas las fases del proceso educativo. Siendo las dimensiones productivas y comunitarias parte del modelo, ya que el trabajo de los estudiantes en la comunidad estaría vehiculado y supervisado por los sabios indígenas. Pero no solo eso. El momento en que el estudiante llegue a niveles de titulación, sea a nivel técnico, licenciatura o maestría, los sabios indígenas tendrán que avalar los proyectos productivos en relación a los usos y costumbres de las comunidades, y; sobre todo, velando que sean sostenibles, y que no afecten a ninguno de los elementos de la naturaleza. La armonía con la madre tierra, el cosmos y las comunidades son elementos imprescindibles.

A manera de conclusiones

El problema de investigación, así como el objetivo general planteado, nos conducen a una relación entre identidad y alteridad. Como respuesta, hemos planteado el *continuum* entre estas nociones. Ambas se encuentran imbricadas en la construcción de la Universidad. Una lleva a la otra, tal como hemos podido deducir del sentido identitario y socio histórico de la nación guaraní.

A partir de lo anterior, se planteó un modelo pedagógico basado en la práctica productiva, real, fuera de aulas cerradas, en una interacción universidad-comunidad constante y dialógica, en clara contraposición con el modelo vertical propuesto por la educación tradicional.

En clara complementariedad con el modelo educativo occidental, se aceptaron recursos y técnicas educativas propias de la metodología didáctica del modelo comunicativo crítico de enseñanza-aprendizaje-evaluación occidental. No obstante, los sabios indígenas incluyeron también aspectos metodológicos adaptados a la cultura indígena, donde la metodología está apoyada en la técnica de la oralidad, a través del recurso de contar historias, como venían haciendo sus antepasados, para que continuara prevaleciendo en el nuevo currículo.

Las clases deberían ser impartidas desde la complementariedad. Es decir, desde el diálogo fraterno y abierto de profesionales con conocimiento occidental y sabios indígenas. Además, se propuso también como objetivo prioritario, la producción de conocimiento, abriendo así la puerta al mundo occidental del legado cultural guaraní.

La inclusión de la lengua materna (la guaraní), fue un elemento de importante discusión en la construcción del currículo. Y sucedió así, porque además de la guaraní, existen otras muchas lenguas diferentes de cada una de las 33 naciones y pueblos indígenas que componen la Amazonía boliviana.

En definitiva, se propusieron las bases pedagógicas encaminadas a *la emancipación del sujeto, a la construcción y re/construcción de su propia historia a favor del desarrollo de la región*. Una educación desde la práctica, desde los cuentos, desde la complementariedad.

En síntesis, el proceso mismo de construcción curricular ha seguido los pasos y pautas propuestas por los propios actores. Los consultores, que tenían la misión de sistematizar las opiniones y reflexiones vertidas, solo tuvieron el papel de “facilitadores” del proceso. Por lo tanto, se puede afirmar que el proceso, único por el tipo de reflexiones y trabajo arduo desarrollado por los sabios, organizaciones, y comunidad en general, ha sido altamente enriquecedor y desde todas las ópticas, liberador y dialógico. Por lo cual se puede afirmar que ha sido un *proceso descolonizador o de emergencia*

Finalmente, con la sedimentación de las ideas anteriores y tras un pormenorizado análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo y en las entrevistas personales, hemos alcanzado las conclusiones siguientes:

1.- Lo productivo fue esencial en la construcción de la Universidad Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas "Apiaguaiki Tüpa", pues considera a ésta como parte del proceso de desarrollo de cada comunidad, para lo cual, los estudiantes en su formación enfocada desde la práctica reflexiva, puedan apoyar a su comunidad con aportes reales y en concordancia con sus necesidades y las decisiones productivas comunitarias

2.- La Educación Superior Indígena en Bolivia se plantea como un instrumento colectivo para el beneficio de las comunidades, respondiendo a los imperativos económicos de empoderamiento de las comunidades indígenas y de creación y gestión de soluciones propias en interacción con el medio ambiente socio intercultural.

3.- En este sentido, se propuso la sistematización del conocimiento que existe y se practica comúnmente en las comunidades indígenas. Se reconoció que el conocimiento indígena nunca dejó de ser producido, conservado y transmitido y que por tanto, el papel de la Educación Superior debía consistir en identificarlo, formalizarlo, volverlo accesible y adaptado a las condiciones actuales de vida de las comunidades y de ser capaz de producir nuevos instrumentos metodológicos para promover y proteger la propiedad intelectual indígena.

4.- En la Universidad Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas "Apiaguaiki Tüpa" las visiones "inter" e "intracultural" tuvieron un peso específico fundamental en la construcción del currículum, al igual que ocurre en la mayor parte de las universidades indígenas, con las mismas expectativas que tienen los movimientos indígenas en Bolivia. Sin embargo, es importante resaltar que ninguna hace referencia a la noción de descolonización o emergencia. Todas se autodenominan "Interculturales", pero ninguna hace mención a los conceptos de "descolonización" y "decolonización", que al parecer, sólo se produce en el proceso boliviano.

5.- En nuestro caso, sí se deben comprender las características de un modelo educativo descolonizador y emergente a partir de los diversos modelos y propuestas vertidos durante el proceso.

6.- El modelo formulado es crítico comunicativo, es un modelo crítico comunicativo, pero con las peculiaridades propias de la filosofía guaraní y de los pueblos indígenas de la Amazonía Boliviana y creemos que puede ser utilizado también en otros contextos.

7.- Sus principales características están enmarcadas en la visión político/transformadora de la Educación Superior, donde no existen dominantes ni dominados, donde el aprendizaje se da en condiciones de igualdad, desde la realidad del sujeto en complementariedad con el otro conocimiento. Es creada para luchar contra las condiciones de pobreza, marginación, sometimiento y lucha en contra de la educación mono cultural establecida desde la época colonial y que tiene como fin la reproducción de las élites de poder a través de un proceso de aculturación y etnocidio.

8.- Su creación fue producto de la lucha histórica y está relacionada directamente con una comunidad demandante. Su estructura administrativa es democrática, horizontal y relacionada con la comunidad integradora. Es gratuita y de libre acceso, donde los estudiantes no son elegidos por un examen de suficiencia, sino por decisión de los sabios comunitarios que premian a los jóvenes más comprometidos con su realidad social. Por ello, el modelo plantea una integración universidad – comunidad y estos con el Estado, desde la equidad y justicia social, convivencia armónica con todas las culturas.

9.- La producción de conocimiento está ligada al rescate /revalorización del saber originario de las naciones indígenas como parte de la reivindicación social de la lucha de nuestros pueblos a través de procesos educativos en lengua originaria.

10.- Sus fundamentos filosóficos se encuentran en El *Ñande reku*, desde las tres dimensiones: ser, saber ser y saber hacer. En la Tierra-Territorio y en el Iva marei, como aspiraciones profundas de los pueblos amazónicos.

11.- Es un modelo de educación desde la interrelación armónica con el universo, el cosmos, el medio ambiente, por ello pregona la preservación de la vida en todas sus dimensiones, con un profundo respeto al ser humano, a la naturaleza. Tiene la concepción de que todo tiene vida. Todo merece respeto, cualquier “otro” es parte del todo, por ello acepta la pluralidad de visiones desde una cultura de paz.

Bibliografía

AECID. (2007). *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Madrid, España: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.

Aguilera, R. (2010). MERCABA. Recuperado el 4 de septiembre de 2012, de LA WEB PARA LA FORMACIÓN DE LÍDERES CATÓLICOS: <http://mercaba.org/DicFI/A/alteridad.htm>

Ampuero, J. (2010). “Universidad Indígena Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa””: Hacia una Educación Intercultural, Productiva y Comunitaria como bases de la Descolonización del Estado Boliviano”. *Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación*.

Ampuero, J. (2010). *Evaluación del proceso de construcción curricular de la UNIBOL Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas, "Apaiguaiki Tüpa" desde la perspectiva de la descolonización*. Trabajo de Investigación Tutelado (TRIT), Santa Cruz.

Ampuero, J. (2011). *Red de Universidades Indígenas*. Cuenca: AECID.

Ampuero, J. (2012). El Derecho a la Información y la Comunicación en la construcción de la ciudadanía Intercultural en Bolivia. En UNIR, *Comunicación para una ciudadanía integral e intercultural* (págs. 131 - 151). La Paz: FUNDACIÓN UNIR.

Aparicio Gervás, J. (2012). Nuevos Movimientos y Respuestas socioeducativas en América Latina y su repercusión en el campo de la Educación Intercultural y la Antropología. I. En L. Guerrero, *Didáctica de las Ciencias Sociales: cuatro casos prácticos*. Valladolid: Seminario Iberoamericano de Descubrimientos y Cartografía.

Aparicio Gervás, J. M. (2011). *Interculturalidad, Educación y Plurilingüismo*. Madrid: Pirámide.

Aparicio Gervás, J., & Delgado, M. Á. (2011). *La Educación Intercultural en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Segovia: ITAMUT-FIFFIED.

Aparicio Gervás, J., & Delgado, M. Á. (2012). Multiculturalidad, Interculturalidad e Itraculturalidad: tres conceptos de intervención social que coexisten en la sociedad latinoamericana del nuevo milenio. *E20, Revista Transnacional para la convivencia intercultural*(9), 11-15.

APG. (2008). APG. Recuperado el 17 de febrero de 2012, de Procesos de organización de la APG: <http://www.cidob-bo.org/regionales/apg.htm>

APG, A. d. (2007). *Autonomía Territorial Guaraní*. Camiri, Santa Cruz; Bolivia.

- Arias Valencia, M. M. (abril de 2009). *Robertexto*. Recuperado el 21 de marzo de 2012, de Robertexto: <http://www.robertexto.com/archivo9/triangul.htm>
- Arze Aguirre, R. (2000). notas para una Historia del Siglo XX en Bolivia. En F. Campero, *Bolivia en el Siglo XX. La formación de la Bolivia Contemporánea* (págs. 47 - 66). La Paz: Harvard Club de Bolivia.
- Asamblea del Pueblo Guaraní. (2008). APG. Recuperado el 14 de Marzo de 2010, de Asamblea del Pueblo Guaraní: <http://www.cidob-bo.org/regionales/apg.htm>
- Astete, Á. D. (2011). *Compendio de etnicidades indígenas y ecoregiones: Amazonía. Oriente y Chaco*. La Paz: Centro de Servicios Agropecuarios y Socio Comunitarios CESA.
- Barañano, A., & et.al. (2007). *Diccionario de Relaciones Interculturales. Diversidad y Globalización*. Madrid: Universidad Complutense.
- Baraño, A., & José Luis García, M. C. (2007). *Diccionario de relaciones interculturales*. Madrid, España: Complutense.
- Bolivia, G. d. (2010). *Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez*. La Paz, Bolivia: Gobierno de Bolivia.
- Bolivia, R. d. (Art. 3 III). *Ley 1715*. República de Bolivia.
- Canedo, F. (2007). *Situación del Pueblo Guaraní, Tierra y Territorio*. La Paz: Capítulo boliviano de Derechos Humanos Democracia y Desarrollo.
- Canedo, F. (2007). *Situación del Pueblo Guaraní, Tierra y Territorio. Capítulo boliviano de Derechos Humanos, democracia y desarrollo*. La Paz, Bolivia: Fundación Tierra.
- CEPOG. Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní. (2008). *Saberes, conocimientos y administración colectiva del pueblo guaraní*. Camiri, Bolivia: Consejos Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia. CNC.
- CEPOS. (2012). *Consejo Educativo de los Pueblos Originarios*. Recuperado el 5 de Septiembre de 2012, de <http://www.cepos.bo/>
- CIPCA. (2008). *Diagnóstico sobre el desarrollo rural del Chaco Boliviano*. Santa Cruz, Cordillera, Bolivia.
- CNC - CEPOs. (2008). *Educación, Cosmovisión e Identidad. Una propuesta de diseño curricular desde la visión de las naciones y pueblos indígenas originarios*. Bolivia: Bloque Educativo Indígena Originario.
- Combés, I. (1991). El "Testamento" Chiriguano: una política desconocida del post 1892. *Boletín del Instituto de estudios Andinos*, 20(1), 237-251.
- Combes, I. (1991). El "Testamento" Chiriguano: Una política desconocida del Post 1892. *Bull. Inst. fr. études andines*, 20(1), 237 -251.
- Combes, I. (2005). *Las Batallas de Kuruyuki: Variaciones sobre una derrota chiriguana*.
- Consejo Educativo de Pueblos Originarios de Bolivia. (2008). *Educación, cosmovisión e identidad. Una propuesta de diseño curricular desde la visión de las naciones y pueblos indígenas originarios*. (B. E. Originario, & C. N. CEPOs), Edits.) Camiri, Santa Cruz, Bolivia.
- Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní . (11 de abril de 2010). CEPOG. Recuperado el 2012 de marzo de 14, de CEPOG: http://www.cepog.edu.bo/index.php?option=com_content&view=article&id=110&Itemid=27

- Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní. CEPOG. (2008). *Saberes, conocimientos y administración colectiva del pueblo guaraní*. Camiri, Bolivia: Consejos Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia. CNC.
- Consejos Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia (CNC - CEPOs). (2008). *Educación, cosmovisión e identidad. una propuesta de diseño curricular desde la visión de las naciones y pueblos indígenas originarios*. Camiri, Bolivia: Bloque Educativo Indígena Originario. Comité nacional de Coordinación.
- Consejos Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia. (2009). *Educación y Descolonización en Bolivia. Módulo 9*. Cochabamba: FUNPROEIB ANDES.
- Constitución Política del Estado. (Febrero de 2009). Constitución Política del Estado. Bolivia: República de Bolivia.
- Decreto Supremo 29664. (2008). Decreto Supermo 29444. *Gaceta oficial de Bolivia* N° 3110.
- Derrida, J. (1987). *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía*. Barcelona: Paidós - Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Díez, Á. (2010). *Sobre antropología de urgencia en Bolivia: pueblos étnicos de tierras bajas ensituación de alta vulnerabilidad y en aislamiento voluntario*. La Paz.
- Estado Plurinacional de Bolivia. (2010). *Ley 070 "Avelino Siñani y Elizardo Pérez"*. Bolivia.
- Fernández, K. (2010). *En Busca de la Tierra sin Mal*. La Paz: Programa de Investigación Estratégica en Bolivia PIEB.
- García Linera, Á. (. (2005). *Sociología de los movimientos sociales en Bolivia* (Segunda ed.). (D. /. Oxfam, Ed.) La Paz, Bolivia: Plural.
- Gómez, J. E. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona, España: El Roure S.A.
- Hurtado, M. (2008). *Ser libre no es fácil, pero vale la pena. reasentamientos de familias guaraníes en el Chaco chuquisaqueño 1993 - 1997*. La Paz: CIPCA.
- Linera, Á. G. (2005). *Sociología de los Movimientos Sociales en Bolivia* (2da. ed.). (D. (. Oxfam, Ed.) La Paz, Bolivia: Plural Editores.
- LLópez, L. E. (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía*. La Paz, Bolivia: Plural.
- López, L. E., Arispe, V., & Machaca, G. (2008). *Fundamentos de la educación inetercultural y bilingue en Bolivia (Módulo 6)*. Cochabamaba: PROEIB Andes - UMSS, CEPOS.
- Mandepora, M. (2001). *Participación Guaraní y Gestión Educativa en las comunidades de Ivamirapinta e Itpatimiri*. Cochabamba, Bolivia: Tesis de grado presentada en la Universidad Mayor de San Simón (UMSS).
- Meliá, B. (1988). *Ñande Reku, Nuestro Modo de ser* (Vol. 30). (CIPCA, Ed.) La Paz, Bolivia: CIPCA.
- Meliá, B. (2005). *Guarani renda*. Recuperado el Julio de 2012, de El "modo de ser" guaraní en la primera documentación jesuítica (1594-1639): http://www.datamex.com.py/guarani/marandeko/melia_modode_ser_guarani.htm
- Metraux, A. (1930). El origen del sol y la luna según la mitología chiriguana. *Physis, Revista de la sociedad Argentina de Ciencias Naturales*, 187 - 192.
- ONU. (1999). *Informe sobre el Seminario sobre la Educación Superior y los Pueblos Indígenas. Comisión de Derechos Humanos*. ONU.

- Peñaranda, R. G. (2005). *Huacareta: Tierra, Territorio y Libertad*. La Paz: Fundación Tierra.
- Pinto, W. R. (2006). *Amazonia Boliviana*. Recuperado el 13 de febrero de 2012, de <http://www.amazonia.bo/pueblos.php?opcion=pueblos&codigo=5>
- PNUD. (2010). *Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe 2010*. PNUD. Costa Rica: EDITORAMA.
- Riester, J. (2008). *Pueblos Indígenas de las Tierras Bajas de Bolivia*. Santa Cruz.
- Riester, J. (s.f.). *Los pueblos Indígenas de las Tierras Bajas, su pasado, presente y futuro*. Recuperado el 14 de Julio de 2011, de www.apcob.org.bo: http://www.unitech.org/10events/AnalisisJuergenRiester-indigenas_orient.pdf
- Saavedra, J. P. (2008). Entre el indigenismo y el desafío de la descolonización. Análisis pedagógico del Proyecto de la Ley Educativa Avelino Siñani. *Pre-Textos Educativos. Revista Boliviana de Educación* (6), 29-36.
- Salvador Giner, E. L. (2002). *Diccionario de sociología* (2da. ed.). (C. sociales, Ed.) Madrid, España: Alianza editorial.
- Samanamud Ávila, J. (2010). Interculturalidad, educación y descolonización. En C. A. Instituto Internacional de Integración, *Interculturalidad y descolonización* (págs. 67 - 80). La Paz, Bolivia: Convenio Andrés Bello.
- Susnik. (1972). *Chiriguano I: Dimensiones etnosociales*. Asunción: Museo del Paraguay "Andrés Barbero".
- Tarcaya Gallardo, F. (2004). *katari.org*. Recuperado el Abril de 2010, de Indigenismo e Indianismo: <http://www.katari.org/indigenismo-e-indianismo/>
- Teko Guaraní. (2002). *Red Guaraní de Comunicación: 7 años uniendo al Chaco*. Camiri: s.e.
- Utopía y Educación. (Junio de 2006). *Aprendizaje dialógico*. Recuperado el 12 de Diciembre de 2011, de Utopía y educación: <http://www.utopiayeducacion.com/2006/06/aprendizaje-dialgico.html>
- Víaña, J. (2009). *La Interculturalidad como herramienta de emancipación. Hacia una redefinición de la interculturalidad y de sus usos estatales*. (C. A. Bello, Ed.) La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En I. I. Integración, *Construyendo interculturalidad crítica* (págs. 75 - 96). La Paz, Bolivia: Convenio Andrés Bello.
- Walsham, G., & Waema, T. (April de 1994). Information Systems Strategy and Implementation: A Case study of a Building society. *ACM Transactions on Informations systems*, 150 - 173.
- Yampara, S. (2009). ¿Autonomía o autodeterminación o re-constitución del nuevo estado Qullana de los pueblos Indígenas. (UPEA, Ed.) *Revista de Sociología*, 1.
- Yanura, A. (2005). GUARANÍ – CHIRIGUANOS: Próceres de la Autonomía. *Autonomías Regionales y Pueblos Indígenas* (págs. 1-18). La Paz, Bolivia: ACADEMIA DE HISTORIA Y LENGUA GUARANÍ.

Autores

Jenny Ampuero

Facultad de Humanidades. Universidad Autónoma “Gabriel René Moreno”. Santa Cruz, Bolivia. www.uagrm.edu.bo

Teléfonos: 591-78550808 / 591-3-3298443; jennyampuero@gmail.com

Vicepresidenta de la Asociación de Investigadores de la Comunicación (ABOIC), miembro fundador del Centro de Estudios Doctorales en Investigación para el Desarrollo (CEDID).

Participa en la Plataforma de Investigadores en Ciencias Sociales de Santa Cruz, “Jatupeando” y dirige colectivos juveniles de investigación sobre migración, medios de comunicación (recepción, mediaciones), cultura, interculturalidad. Asesora de la

Universidad Indígena Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”.

Investigadora de la Fundación “UNIR”, Bolivia sobre temática Indígena

Enrique Javier Díez Gutiérrez

Facultad de Educación Despacho 146. Universidad de León. 24071 León

Tfno: 987-291437 Fax: 987-291135; enrique.diez@unileon.es

Profesor Titular de Universidad en la Universidad de León. Participa en colectivos universitarios como el Grupo Acoge (Educación, inclusión e igualdad) o el movimiento “Otra investigación es posible”.

En movimientos sociales como el Foro por la Memoria de León, el Grupo de Hombres por la Igualdad o Hombres por la abolición de la prostitución.

Entre sus publicaciones se encuentran: *Educación Pública: de tod@s, para tod@s* (Bomarzo, 2013), *Qué hacemos con la educación* (Akal, 2012), *Educación Intercultural: Manual de Grado* (Aljibe, 2012), “Decrecimiento y educación” con Carlos Taibo (Catarata, 2011), o *Globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación* (El Roure, 2007)