



Vol. 1

# CUADERNOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Los Rumbos de la Educación Inclusiva en Latinoamérica  
en los inicios del Siglo XXI:  
Cartografías para modernizar el enfoque

Centro de Estudios  
Latinoamericanos de  
Educación Inclusiva

**CELEI**  
Chile



Aldo Ocampo González (Coord.)

## Capítulo 5

# LA INTERCULTURALIDAD Y LA DESCOLONIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SUS DESAFÍOS EN BOLIVIA

Mario Yapu\*

**Resumen:** existen diversos esfuerzos para promover la interculturalidad y descolonización en educación superior, pero su aplicación presenta limitaciones. Este artículo observa que con frecuencia aquellos temas son analizados bajo influencias de la historia de la educación primaria o secundaria que no se adecua a la educación superior y las universidades. En otros casos son abordados como problemas principalmente culturales y folclorizantes. Por eso propone una reconceptualización de la cultura y sugiere un análisis histórico e institucional más integral, materialista y político de la interculturalidad y descolonización en las universidades. Así trata de explicar las dificultades de aplicación de la reforma educativa actual en el nivel superior.

**Palabras clave:** *educación superior, universidades, interculturalidad; descolonización, estado, reformas de educación superior*

## INTERCULTURAL AND DECOLONIZATION IN HIGHER EDUCATION AND CHALLENGES IN BOLIVIA

**Abstract:** there are several efforts to promote multiculturalism and decolonization in higher education, but their application has limitations. This article notes that often these issues are discussed under the influences of history in primary and secondary education that not correspond to higher education and universities reality. In other cases they are addressed as primarily cultural and folclorized problems. To attend this issue, this chapter suggest a reconceptualization of culture and a more integral, materialist and political historical and institutional analysis of interculturality and decolonization in universities. In these way, tried to explain the difficulties in applying the current educational reform at the higher education.

**Keywords:** *higher education, universities, interculturality, decolonisation, state, higher education reforms*

---

\* Doctor en Sociología y Antropólogo de la Universidad Católica de Lovaina, Director Académico de la Universidad para la Investigación Estratégica en Bolivia (U-PIEB) y Profesor de la Universidad San Francisco Xavier de Sucre. E-mail: [marioyapu@upieb.edu.bo](mailto:marioyapu@upieb.edu.bo) -[myapu32@hotmail.com](mailto:myapu32@hotmail.com)

## 1.-INTRODUCCIÓN

El objeto de este texto es analizar brevemente la universidad y el sistema universitario a partir de los *desafíos* que plantean los cambios que se pretenden desarrollar desde la inclusión de temas como la *intraculturalidad*, *interculturalidad* y *descolonización* que constituyen el fondo de la reflexión, en el contexto de la transformación del Estado boliviano. El trabajo trata de explicitar algunos elementos conceptuales y empíricos para construir el problema acerca del tema, pues a pesar del tiempo transcurrido desde los años 80, el campo de la discusión y de las políticas educativas sobre el tema, no se han esclarecido. Reconocemos que en los últimos años se han publicados diversos ensayos sobre descolonización y educación e incluso de la universidad (Walsh, Schiwy y Castro-Gómez, 2002; Saavedra, 2007; Lander, 2000), pero, como veremos, son ensayos muy generales que no afectan en la dinámica hegemónica de la universidad actual (Maldonado Torres, Nelson, 2008; López, 2007; López, 2009); otros son claramente propuestas de acción política que tampoco ayudan a ver las estructuras de funcionamiento ni ofrecen elementos que contribuyan a “desmontar” sus viejas estructuras coloniales. En Bolivia, al menos, no existe ningún estudio empírico sobre las universidades que aborde el tema desde una perspectiva denominada “descolonizadora”.

Por nuestra parte, sostenemos que un proceso de transformación de una institución – como es la universidad –, no puede basarse en un conocimiento superficial de sus estructuras internas y de su historia instituida como una cultura académica y política. La universidad boliviana es una *institución* con una larga historia y, desde los años treinta del siglo pasado, con *autonomía* de funcionamiento, aun cuando como es evidente depende igualmente de su *entorno*. Esta situación institucional afecta en los potenciales cambios de las universidades. Por otro lado, en lo que concierne a la interculturalidad, un discurso muy en boga desde los años 90, sucede algo similar. Pues los discursos idealistas y humanistas asimilan la interculturalidad a relaciones humanas y problemas de conciencia respecto al otro, particularmente, el otro étnicamente diferente, donde la interculturalidad se reduce a relaciones inter-étnicas (hoy en Bolivia se denominaría inter-naciones); con frecuencia esta tendencia quedó reducida a problemas de conciencia y elogio de la diferencia. Otro discurso más radical, desarrollado en los últimos años, critica la tendencia anterior y asocia su evolución con la descolonización. En este discurso, la “interculturalidad crítica” sería una herramienta, y con ella se avanzaría hacia un reconocimiento y diálogo de saberes efectivos. En otros términos, estos dos componentes, institucionales e ideológicos de interculturalidad, se encuentran en relaciones francamente “distanciadas”.

## 2.-RELACIÓN ENTRE POBLACIÓN DE PUEBLOS INDÍGENAS Y UNIVERSIDADES

Siguiendo la idea de interculturalidad como relaciones entre culturas y/o naciones, es decir, entre indígenas y universidad, se constata que es bastante difusa. La discusión se ha visibilizado muy recientemente, e históricamente los problemas educativos de los indígenas estuvieron más relacionados con los niveles de educación elemental o básica y técnica. Esta idea y política viene desde el siglo XIX y ha transcurrido el siglo XX. Fue sostenida tanto por los que militan y luchan al lado de los indígenas como por los que ven

los grupos de indígenas como reductos o como fuerza laboral empírica<sup>1</sup>. En ambos casos la visión predominante concibe a los grupos sociales indígenas en el proceso de ascenso social e integrador en los eslabones del sistema educativo vigente así como en la división social del trabajo dentro de un país en constitución como Estado-nación.

Ya existe bastante escrito sobre la *educación indígena* de fines del siglo XIX y principios del XX, que trata la relación de los indígenas con la educación primaria y la formación de maestros, por lo que resumimos sólo algunos aspectos.

- Es un hecho que los indígenas estaban relacionados a los sistemas de poder vigentes como fuerza laboral en la explotación de la tierra y las minas. En ese sentido, los estudios de la educación y escuelas indígenas han tratado de forma inseparable – tal vez en desmedro de la especificidad de la educación – de las luchas sociales indígenas (Choque y Quisberth 2006; Claire, 1989). Esta relación apareció con claridad en 1872 con la Ley de Libertad de Enseñanza donde el Estado se responsabiliza únicamente de la instrucción de nivel primario. En 1874 esta Ley fue integrada a la Ley de Ex - vinculación de tierras, con lo que los indígenas fueron sometidos nuevamente a la explotación de los patrones.
- La transición del siglo XIX al siglo XX trajo consigo varios cambios. El movimiento liberal de principios del siglo XX abrió diversos caminos educativos en el país. Se reorganizaron las escuelas ambulantes en áreas rurales y se crea la primera escuela normal para formar preceptores y maestros, en la ciudad de Sucre el 6 de junio de 1909. En este periodo se nota una primera influencia extranjera en la educación boliviana. El más conocido es la contratación del belga Georges Rouma quien tuvo a su cargo la creación y dirección de esta primera escuela normal. Rouma orientó la política educativa de entonces, considerando que ésta tendría procedimientos científicos, respondería a los oficios, trabajos y objetos manuales de los indígenas como la agricultura, ganadería, albañilería; la educación se concretaría en una escuela de trabajo, con disciplina, nuevos hábitos de sobriedad y esfuerzo; su funcionamiento dependería del Ministerio de Instrucción Pública y de Agricultura; finalmente, la educación bilingüe no era tema de debate, los indígenas debían aprender la lengua castellana como parte de la visión de nación de entonces.
- En los años 30 destaca la experiencia de Warisata como parte de las escuelas indígenas. Fue una organización escolar muy particular y constituyó un proyecto mayor que abarcó varios núcleos escolares del país, los cuales desafortunadamente se desconocen casi por completo. Se insiste que esta experiencia fue marcada por el funcionamiento de la lógica política andina, a saber, el sistema de *ayllus* (Pérez, 1992)<sup>2</sup> y fue difundida a nivel latinoamericano. No obstante, es bueno recordar que

---

<sup>1</sup> Desde fines del siglo XIX y más aún en el siglo XX, la corriente liberal primero y los partidos nacionalistas posteriormente, resolvieron la “cuestión indígena” por la integración al Estado-Nación, donde los indígenas se definían como la mano de obra para el desarrollo del Estado nacional proyectado o imaginado.

<sup>2</sup> Los *ayllus* son las organizaciones políticas de las comunidades andinas. Se apoyan en las familias como unidades básicas de organización social y productiva, y como poder político incide en las múltiples dimensiones de la vida en las comunidades.

en torno a las escuelas indígenas había un proyecto político de izquierda que supo recuperar los sustentos comunales a nivel económico y político de los *ayllus*, aunque no en lo cultural y lingüístico pues la enseñanza se proyectaba en castellano como lengua oficial de la nación e inculcaba además formas laborales escolares afines a la cultura urbano – occidental<sup>3</sup>. Estas experiencias y debates de los años 30 se referían a la cuestión de la educación elemental o básica e indígenas. No se referían a la educación secundaria y menos a la superior porque existía una ruptura social completa entre los niveles educativos y los grupos o clases sociales. Había un convencimiento de que la educación elemental o básica correspondía a los indígenas y grupos populares mientras que la educación secundaria y superior respondía a las demandas y expectativas de la clase media y superior (Yapu, 2007; Castro, 2007).

Lo que precede permite sugerir la hipótesis (que no es nueva) de la relación entre indígenas y las políticas del Estado manejadas por grupos urbanos y criollos: una relación fundada en la división social y técnica del trabajo, es decir, los indígenas ingresarían a las estructuras del Estado-nación en formación en tanto que este Estado capitalista feudal-minero de entonces lo requiera.

- La reforma educativa de 1955, consagrada en el *Código de la Educación Boliviana* (CEB) respondía a la visión integradora del Estado moderno jerarquizante y diferenciador. Hecho que fue conceptualizado socialmente como la revolución frustrada o fracasada mientras que para otros y más tarde, culturalmente, fue el momento homogeneizante más notable, donde la escuela jugó un rol importante (Yapu, 2007). Esta interpretación sirvió de motivación para la reivindicación de la multiculturalidad y la educación intercultural y bilingüe desde los años 80 plasmada en la reforma educativa de 1994. En efecto, el Estado-nación mestizo no logró la uniformización lingüística y cultural, sino que al contrario, persistió el analfabetismo, la marginación de las poblaciones indígenas, la falta de cobertura escolar, la mala calidad de la enseñanza, etc. (López, 2005).
- El intento de homogeneización lingüística y cultural tuvo efectos en los criterios de identificación étnica pues hasta el censo de 2001 no había una pregunta que permitiera conocer a los grupos indígenas. Esto sucede igualmente en la educación superior razón por la cual es difícil saber cuántos indígenas ingresan a las universidades.

### 3.-REFORMAS EDUCATIVAS Y EDUCACIÓN SUPERIOR Y UNIVERSIDADES

Como dijimos al principio, las políticas educativas interculturales o no, dirigidas a los indígenas, están vinculadas al proceso de la *división social y técnica del trabajo* del modelo

---

<sup>3</sup> Al respecto, el conflicto político se evidencia en la relación de tensión entre Utama, experiencia dirigida por Guillén Pinto y el proyecto de Warisata, liderado por Elizardo Pérez y el indígena aymara Avelino Siñani.

capitalista de desarrollo en un país periférico con una población indígena mayoritaria<sup>4</sup>, donde se producen y reproducen relaciones de dominación y explotación que otros han denominado el desarrollo del “colonialismo interno” (Gonzales Casanova, 2009; Rivera, 2010). Esta primera hipótesis está relacionada a otros elementos de análisis como la trilogía conceptual que nos ha guiado en varias investigaciones previas: *sociedad, conocimiento y poder*, cuyas fuentes de inspiración son los trabajos de Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Basil Bernstein y, en su continuación, de Thomas Popkewitz. Desde este punto de vista la *universidad* se constituye en un *espacio social y cultural* atravesado por relaciones de poder y dominación donde se producen (o deberían producirse) *conocimientos*, donde se seleccionan (por ende se excluyen o se discriminan) ciertos tipos de conocimientos, se organizan e imponen (justifican o legitiman) en tanto conocimientos verdaderos o al menos se los propone como los más válidos, necesarios, oportunos, etc., en la formación de futuros profesionales y ciudadanos. Y en tanto *espacio social* es también un espacio *institucional y político* que se sustenta la conjunción de las condiciones internas y externas de su proceso histórico<sup>5</sup>.

En ese sentido, sin coincidir necesariamente con nuestra interpretación, las investigaciones existentes sobre las universidades ponen de relieve los aspectos político-institucionales: por ejemplo, el estudio del Instituto Universitario Ortega y Gasset (1998), de Rodríguez (2000) o las propuestas de la UNESCO de 1995 y 1998, sugieren y utilizan criterios de pertinencia, relevancia social, calidad académica y rendición de cuentas. En estos análisis el mercado tuvo un impacto significativo porque fue considerado como referente, imagen y metáfora de funcionamiento y de análisis en las universidades. Al respecto el libro de Rodríguez (2000) es sugerente ya que muestra la evolución de la preeminencia política, de resistencia y revolución, hacia una dinámica empresarial o más exactamente organizacional, discutiendo sus planes estratégicos, visiones, misiones, estrategias y logro de resultados. El discurso institucional universitario introdujo en sus planes las evaluaciones, auto-evaluaciones y acreditaciones, valorando criterios de eficiencia y eficacia académica. En suma, la hipótesis complementaria es que las universidades no sólo son flujos de jóvenes, financieros o de conocimientos, sino son igualmente instituciones que implican el desarrollo de normas y reglamentos, relaciones de intereses y de poder, que afectan en las macropolíticas como la de interculturalidad.

A modo de ejemplos señalemos.

#### a) La reforma educativa de 1994

La ley 1565 en su Art. 20 plantea que:

---

<sup>4</sup> No hacemos mención a los modelos socialistas de los países del Este porque responden a la misma racionalidad moderna industrializante que ignoró, sometió o excluyó a los “pueblos indígenas” denominados las “nacionalidades”; además, su aplicación en diversos países pobres condujeron a sistemas dictatoriales de gobierno.

<sup>5</sup> En la década de los 90 algunos estudios de corte técnico fueron publicados; por ejemplo, en 1993 UDAPSO (Unidad de Análisis de Políticas Sociales) y en 1996 la Fundación Milenio (Grebe, 1996) publicaron dos compilaciones como aporte al debate sobre educación superior; en 1998 el Instituto Universitario Ortega y Gasset publicó un trabajo bastante documentado sobre la *Reforma de la universidad pública de Bolivia* y, en el año 2000, Gustavo Rodríguez y otros publicaron *De la revolución a la evaluación universitaria*. En los últimos años el PIEB (Programa de Investigación Estratégica en Bolivia) ha publicado diversos estados del arte sobre lo que las universidades han investigado, pero estos estudios no toman por objeto de conocimiento las propias universidades.

“El Organismo Central de coordinación de la Universidad Boliviana, según el Art. 185 de la Constitución Política del Estado, elaborará el Plan Nacional de Desarrollo Universitario, en función del desarrollo económico, social y cultural, con los siguientes objetivos:

- a. Desarrollo de la investigación, la docencia, la extensión y la difusión cultural, como funciones sustantivas de la educación superior.
- b. Optimización de la eficiencia, la eficacia y la calidad de la educación superior.
- c. Adecuación de las actividades de la educación superior a las necesidades de desarrollo nacional y regional” (Art. 20, ley 1565).

En el Art. 21, esta ley establece también la creación del:

“Sistema Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa (SINAMED), que será administrado por el Consejo Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa (CONAMED) como ente autónomo y especializado” (íbidem).

En los hechos, por razones del diseño político de estas instancias (por ejemplo, dependencia del Parlamento Nacional en la conformación del CONAMED) y del modelo autonómico en las universidades públicas, esta ley afectó poco en las universidades públicas (11 universidades) que dependen del CEUB (Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana) mientras que las privadas (33 universidades) ingresaron a la dependencia total del Ministerio de Educación (ME). En el mismo sentido, la acreditación tampoco prosperó como previsto en la ley.

Con todo se puede constatar que las universidades privadas y públicas (en total 44 universidades en el año 2004) se han consolidado como dos sistemas separados<sup>6</sup>. Cada uno con sus particularidades y tensiones frente al poder estatal. Así, dentro del proyecto de reforma de educación superior, a fines de los años 90, una de las actividades del ME con relación a las universidades públicas, destaca el Fondo de Mejoramiento de la Calidad (FOMCALIDAD) que promovió acciones de innovación desde las propias universidades a través de fondos concursables que beneficiaron a algunas de ellas (Weise, 2004; 2010). Por otro lado, por ley y respetando el principio de autonomía, el Estado financia este sector educativo. En cambio, las universidades privadas funcionan bajo el control total del ME en la parte normativa pero no así en los contenidos de formación ni en lo financiero.

## b) El Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB)

Para las universidades públicas el CEUB constituye la instancia ejecutiva máxima. Por eso es útil mencionar algunos hechos que emanan de él. El documento *X Congreso Nacional de Universidades, Cobija, 26-30 de mayo de 2003* (CEUB, 2003) confirma que la universidad pública boliviana está en proceso de asumir el desafío de la transformación

<sup>6</sup> En 2011 existen unas 54 universidades entre públicas y privadas en Bolivia. Se incluye las 4 nuevas universidades especiales: una para la formación de la policía (UNIPOL) y tres universidades indígenas (2009). Todas son dependientes del Ministerio de Educación.

institucional. Los resultados de este Congreso plantearon como tarea el lograr la competitividad en el marco de la sociedad del conocimiento; la responsabilidad respecto a poblaciones de extrema pobreza, la democratización del conocimiento y los saberes, con sentido de justicia y equidad; la sinergia que debe haber entre educación, conocimiento y desarrollo sostenible, y el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

Entre los Principios y los Fines de su Estatuto no existen indicios de discusión en temas de multiculturalismo, ya que el documento continúa sosteniendo una visión integral del saber y una producción científica globalizadora. En una sus partes habla de: “apertura a las diversas manifestaciones culturales, en un permanente diálogo con los agentes sociales para colaborar en el logro de un desarrollo humano sostenible de su medio social” (CEUB, 2003: 123).

Entre sus fines busca contribuir a la “creación de una conciencia nacional” (p. 125), reitera el sentido de la educación nacional, democrática y popular y menciona el objetivo de la formación científica y humanística del profesional, pero no expresa algo sobre temas culturales y lingüísticos del país, que en los últimos años se debatieron a otros niveles educativos, como la educación intercultural bilingüe para el nivel primario y la formación de maestros, y en menor medida en el nivel secundario.

En el marco de la preparación del Congreso Nacional de Educación (2004-2005), postergado hasta 2006, la universidad boliviana participó de las reuniones y talleres departamentales donde se analizaron los desafíos por encarar de forma sistemática el tema de la diversidad cultural y lingüística del país a partir de la universidad. Los documentos de trabajo del CEUB plantearon debatir la educación superior intercultural y pusieron, por ejemplo, en la mesa de discusión la cuestión de *cómo se pueden considerar los saberes y conocimientos indígenas en la universidad?*

En 2009, según el XI Congreso Nacional de Universidades, el nuevo Estatuto Orgánico aprobado incluye en su misión la *recuperación de saberes ancestrales y difusión y acreditación del patrimonio nacional* (CEUB, 2010).

### c) La nueva Constitución Política del Estado y la ley 070 de 2010

La nueva Constitución Política del Estado (CPE) de 2009 consagró siete artículos, del art. 91 al art. 97, de los cuales podemos destacar que la universidad se define como una instancia de formación profesional, de producción y divulgación de conocimientos, donde la novedad es la consideración de conocimientos y saberes indígenas y campesinas con relación al conocimiento científico. Se plantea que la educación superior – por ende la universidad – es *intracultural, intercultural y plurilingüe*, pero no se menciona la descolonización de este nivel educativo. Lo intracultural se refiere a la recuperación de saberes ancestrales e indígenas, la interculturalidad al diálogo de saberes y lo plurilingüe al aprendizaje y ejercicio de las lenguas indígenas de acuerdo a los contextos de las universidades. Este último se ejemplifica con la creación de las tres Universidades Indígenas (UI) en las regiones aymara, quechua y guaraní hablantes.



La ley educativa 070 promulgada el 20 de diciembre de 2010 dedica a la educación superior todo el capítulo III, como el *subsistema de educación superior de formación profesional*. El capítulo está compuesto de unos 20 artículos, del 28 hasta el 68. Este hecho indica un interés particular del gobierno actual sobre el tema, a diferencia de la Ley anterior 1565 consagró sólo diez (10) artículos a esta educación.

d) Comparación entre las reformas educativas de 1994 y 2010

Dado que las normas que el Estado determina constituyen las bases institucionales de las tendencias políticas, es necesario apreciarlas de cerca. El cuadro siguiente resume los principales puntos de correspondencia o divergencias de las dos últimas reformas aplicadas en Bolivia.

Aspectos tomados en la ley 1565: Educación Superior	Aspectos tomados en la ley 070 ASEP: Educación superior
<p><b>Educación superior.</b> El conjunto de formación técnico-profesional de tercer nivel, tecnológica, humanístico – artística y científica, incluyendo capacitación, especialización y postgrados (art. 14).</p>	<p><b>Educación superior.</b> Un espacio de generación y recuperación de saberes y conocimientos expresados en las ciencias, las tecnologías y las investigaciones que responden a las necesidades y demandas sociales, económicas y productivas y culturales de la sociedad y el Estado plurinacional.</p>
	<p>Establece cuatro objetivos que apunta a la: i) formación de profesionales con miras al servicio al pueblo; ii) desarrollar la investigación, ciencia y tecnología; iii) democratizar el acceso al conocimiento con sentido crítico y reflexivo; iv) garantizar la formación profesional acorde a las necesidades y demandas sociales (art. 29).</p>
	<p><b>Tipos de educación superior.</b> Aunque sin correspondencia clara a los objetivos, la ley propone cuatro tipos de formación superior:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Formación de maestros</li> <li>b) Formación técnica y tecnológica</li> <li>c) Formación artística</li> <li>d) Formación universitaria.</li> </ol>
<p><b>Formación docente.</b> Las Escuelas Normales de formación docente se transforman en Institutos Normales Superiores (INS) con nivel de técnico superior (3 años), prevé adscripciones a las universidades y convenios para la formación de nivel licenciatura para docentes.</p>	<p><b>Formación docente.</b> Los diez artículos (31 a 40) detallan la naturaleza, estructura y objetivos de la formación docente. Solo destacaré algunos puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe una exclusividad de formación que parece definirse por la “dimensión pedagógica” del trabajo docente (art. 31).</li> <li>• Existe una transformación de INS a Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM) de cinco años; nivel licenciatura.</li> <li>• Lo curricular retoma los principios generales de la educación en esta ley.</li> <li>• En lo institucional, funciona bajo la</li> </ul>

	<p>conducción de las Direcciones generales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe una exclusividad en la formación de maestros, en las ESFM. (art. 36) (todo bajo la tuición del ME).</li> <li>• La inserción laboral está garantizada bajo la vigencia del reglamento del escalafón.</li> </ul>
<p><b>Postgrados docentes.</b> Dio la posibilidad de formación docente en las universidades y además estableció que la formación de los INS pueda ser reconocida en las universidades (Art. 16).</p>	<p><b>Formación postgradual docente.</b> La línea de formación postgradual continúa en la universidad pedagógica (Actualmente, en 2015) ya creada inicia sus actividades).</p>
<p><b>Maestros interinos</b> (o no titulados de los INS). Establece las formas de titulación de estos maestros.</p>	<p><b>Maestros interinos</b> (o no titulados). No se menciona la titulación de los interinos.</p>
<p><b>Catedráticos en los INS.</b> Los docentes serán con nivel igual o superior de formación de licenciatura.</p>	<p><b>Catedráticos en las ESFM.</b> Esto es igual, de acuerdo a los niveles.</p>
<p><b>Educación técnica.</b> Crea el Sistema Nacional de Educación Técnica y Tecnológica (SINETEC) para normar la formación profesional del sector y la capacitación laboral (no se reglamentó).</p>	<p><b>Educación técnica y tecnológica.</b> La formación técnica se define articulada al sistema productivo, sostenible, sustentable, autogestionario, etc. Está vinculada al desarrollo de las ciencias y tecnologías. Debe responder a las regiones y buscar recuperar los conocimientos y tecnologías de los pueblos indígenas y originarios (art. 42). Está compuesta de institutos técnicos y tecnológicos y escuelas superiores tecnológicas. Estas instancias tienen jerarquías distintas (art. 43 y 45).</p>
<p><b>Formación de la Policía y las FFAA.</b> Los sistemas educativos de la policía nacional y de las fuerzas armadas son parte del sistema educativo nacional.</p>	<p><b>Universidades especiales.</b> La universidad militar y de la policía, y universidades indígenas.</p>
<p><b>Sobre las universidades.</b> El artículo 20 deja al órgano central de coordinación de la universidad boliviana (según art. 185 de la CPE de entonces) para que elabore un plan nacional de desarrollo universitario en función al desarrollo económico, social y cultural del país, cuyos objetivos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar la investigación, docencia e investigación.</li> <li>• Buscar la eficiencia, eficacia y calidad de la educación superior.</li> <li>• Adecuar las actividades de la universidad con las necesidades nacionales y locales.</li> </ul>	<p><b>Formación universitaria.</b> Se refiere a la formación profesional, desarrollo de la investigación científica, la interacción social e innovación en diferentes áreas sociales. La propuesta enfatiza en la formación postgradual de especialización y el compromiso con los procesos de liberación social. Se estructura en niveles de pregrado y postgrado. El espacio universitario se amplía y diversifica con: i) <i>las universidades públicas autónomas</i>; ii) <i>las privadas</i>; iii) <i>las universidades indígenas</i> y; iv) <i>las de régimen especial de las FFAA y la Policía</i>.</p>
<p><b>Acreditación.</b> Se crea el Sistema nacional de Acreditación y medición de la calidad educativa (SINAMED) que dependerá del Consejo nacional de acreditación y medición de la calidad educativa (CONAMED). Se determina la Acreditación que supone un proceso de auto-evaluación, evaluación</p>	<p><b>Acreditación.</b> Se establece que se creará la Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, conformado de un directorio y seguirán los pasos de auto-evaluación, evaluación por pares y evaluación social. La acreditación incluye una evaluación social (art. 68). (Esta idea es nueva e interesante,</p>

externa y acreditación (bajo indicadores de calidad).	pero no se sabe cómo puede aplicarse pues supone que los padres de familia o sus representantes participen en la evaluación de la formación universitaria).
<p><b>Universidades privadas y titulación.</b> Bajo referencia a la CPE, establece que los títulos en provisión nacional de las universidades privadas serán otorgados por la Secretaría Nacional de Educación (SNE), en cambio ellas están autorizadas para otorgar los títulos académicos. Un aspecto por notar aquí se refiere es que los tribunales de los exámenes de grado de las universidades privadas están conformados por cinco miembros: dos de la misma universidad y tres externos, entre estos últimos dos serán de la universidad pública del departamento y uno será designado por el CONAMED (Art. 23).</p>	<p><b>Universidades privadas y titulación.</b> La condición de funcionamiento de las universidades privadas está bajo el control del Ministerio de Educación y estas universidades responden a las demandas sociales y productivas de las regiones y del país. El Ministerio de Educación da la apertura de funcionamiento, seguimiento y evaluación (no difiere significativamente de lo planteado en los reglamentos generados en el marco de la ley 1565) (Arts. 57 a 59). La ley 070 no hace mención a la designación de tribunales de exámenes de grado, pero tiene un reglamento específico que hace participar a profesionales externos a través de la Confederación de Profesionales. Este hecho presenta diversos problemas de calidad y pertinencia en la designación de profesionales en función a los temas de los trabajos realizados en los post-grados.</p>
<p><b>Postgrados.</b> En el marco de la ley 1565 no se desarrolló. Pero el funcionamiento comenzó de manera dispersa y separada del nivel de pre-grado.</p>	<p><b>Formación postgradual (Art. 64).</b> Se dedica a la cualificación profesional en diferentes áreas científicas y tecnológicas, a través de investigaciones y generación de conocimientos, vinculados a la realidad social. Estará coordinado por una instancia conformada por universidades del Estado Plurinacional.</p>
	<p><b>Educación superior artística.</b> Este componente está igualmente estructurado desde niveles de capacitación, formación superior hasta el nivel de licenciatura.</p>

Tabla I: “Educación superior en la ley 070 de 2010 frente a la ley 1565 de 1994”.  
Fuente: Ley 1565 (1994) y la ley 070 ASEP (2010).

Por la amplitud de los artículos propuestos, la ley 070 del 2010 refleja un interés significativo por promover un cambio en la educación superior y especialmente trata de diversificarla, ya que las universidades públicas, tradicionalmente inamovibles, parecen perder el *monopolio* de la formación profesional de nivel superior, porque no sólo se han creado otras universidades con estatus especiales (de la Policía, las Indígenas) sino también porque diversas instituciones ya existentes que formaban únicamente hasta el nivel técnico superior (tres años), están habilitadas para proseguir con el nivel de licenciatura y postgrado, como, por ejemplo, la formación docente y la formación técnica y formación artística. Las universidades privadas, por su parte, ya no incrementan en cantidad y han sido reconocidas y certificadas por el presidente Evo Morales en noviembre de 2011, dando así un contrapeso frente a las universidades públicas que son muy criticadas en los últimos años.

No obstante, se desconoce si esta diversificación del campo de la educación superior busca desmonopolizar la universidad o considera que las universidades no están en

condiciones de responder a la diversidad de la demanda especializada de la sociedad y, en particular, las políticas de educación intra e intercultural y de descolonización.

Esta reconfiguración del espacio universitario y de la educación superior tampoco clarifica cómo la interculturalidad y la descolonización ingresarían a las universidades, en particular a las universidades públicas por gozar de su autonomía. Y no se sabe si esta condición de autonomía que dificulta las incidencias del gobierno en estas universidades, impulsó la creación de las universidades indígenas las cuales son absolutamente orientadas y dirigidas desde el Ministerio de Educación, ni se sabe en qué medida estas nuevas universidades pueden ser interculturales y descolonizadoras, pues al constituirse en universidades que enfatizan las culturas, conocimientos, saberes y prácticas indígenas aymaras, quechuas o guaraníes, corren el riesgo de ser tan monoculturales como las universidades actuales<sup>7</sup>.

## 4.-LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. ELEMENTOS PARA DISCUSIÓN

### 4.1.- La concepción de cultura y efectos en la interculturalidad e intraculturalidad

Si bien el discurso de la interculturalidad se expandió aceleradamente desde los años 80 del siglo pasado en diversos rincones del mundo, por su origen, contexto, uso político, carece de un contenido común. Solo para referirnos a Bolivia, estas diferencias se evidencian en los escritos que acompañaban a la interculturalidad diferencialista neoliberal y los escritos post-2006 que critican la versión de los años 90 como funcionales al régimen neoliberal de entonces ubicándolos como otra forma de colonialismo moderno<sup>8</sup>. Por eso es necesario precisar lo que entendemos por *cultura* en este texto y qué conlleva una concepción de *interculturalidad*. A diferencia de la visión culturalista influida por la antropología cultural, entendemos por *cultura*:

- Un proceso y producto de bienes materiales, es decir, los procesos productivos y económicos se constituyen en un componente de la cultura; así la tecnología y las técnicas son productos y componentes culturales, además de los diferentes tipos de conocimiento tecnológico; aquí podemos recuperar los aportes de la antropología económica, tecnológica y material.

---

<sup>7</sup> Hasta la fecha (2015) ha habido una promoción de formación en las universidades indígenas, mas no se ha difundido los resultados en la calidad de profesionales formados ni de los estudios realizados en estas universidades.

<sup>8</sup> Con relación a la reforma educativa de los años 90 se publicaron diversos textos: Albó Xavier y Anaya y Amalia, *Niños alegres, libres, expresivos*. La Paz: CIPCA/UNICEF, 2003; Albó Xavier, *Educando en la diferencia*. La Paz: CIPCA/UNICEF, 2002. Posteriormente, en 2005, Luis Enrique López publicó un estudio de síntesis acerca de la experiencia de la educación intercultural y bilingüe en Bolivia: *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: PROEIB-Andes/Plural, 2005. Desde la vertiente opuesta que crítica la interculturalidad culturalista y diferencialista de aquellos años están los estudios promovidos desde de la Universidad Andina de Ecuador: Walsh Catherine. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*. Quito: UASB, 2005; Walsh Catherine, Schiwy Freya y Castro Gómez Santiago, *Indisciplinar las ciencias sociales*, Quito: UASB/Abya Yala, 2002. Además, a partir de los años 2008-2009, en el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III-CAB) de La Paz, se han publicado diversos ensayos orientados a replantear el debate sobre la interculturalidad (Viaña, 2009).

- Un conjunto de formas, procesos y contenidos de organización social que se traducen en el manejo de normas, reglas, relaciones de poder y decisión o patrones de poder; esto es el componente político de los pueblos que igualmente es cultura. Por consiguiente, las formas de convivencia cotidianas o las más formalizadas en tanto formas de gobierno modernas (por ejemplo, el Estado en sus distintas organizaciones) o tradicionales (el *ayllu*, en Bolivia), son también parte de las prácticas culturales.
- El sistema simbólico y significativo – asociado comúnmente a lo cultural –, que los pueblos o grupos humanos construyen en su historia. Se refiere a los sistemas simbólicos y cognoscitivos, que van desde conocimientos científicos formalizados como la matemática, los conocimientos experimentales, hasta las representaciones e imaginarios que dan cohesión a la vida cotidiana, de las cuales algunas se visibilizan en ritos, fiestas, cuentos, códigos culturales, normas, preceptos, etc.

Así definida la cultura, la interculturalidad en las universidades deberá problematizar por lo menos estos tres componentes intrínsecamente interrelacionados. Cuyo corolario en el análisis es que:

- La interculturalidad en la universidad, como un eje de conocimiento y acción, tiene que ver con cuestionar el estado o la naturaleza de sus bases materiales productivas, económicas y tecnológicas propias y de su entorno. ¿Quiénes detienen los lazos de las relaciones económicas de la universidad más allá de que el Estado nacional financie a la universidad pública? Esto descarta, por un lado, la visión idealista, culturalista y humanista de la interculturalidad y, por el otro, la universidad concebida como parte de la superestructura o aparato ideológico del Estado, muy común a la crítica simplista de los marxistas de los años 60 y 70. Adopta más bien una perspectiva materialista de la producción y distribución de conocimientos, y de la formación de recursos humanos como ciudadanos (González, 2010). Invita a abordar la universidad desde la economía política del conocimiento y de los sujetos.
- Del mismo modo, la cultura como formas de convivencia implica *ipso facto* el análisis político y del poder: los *patrones de poder*. Esto exige adentrarse en las estructuras y dinámicas de formación de grupos sociales en las universidades del país y fuera de ellas; conocer y comprender las pugnas y luchas entre ellos, por ejemplo, en las elecciones de las autoridades universitarias, donde se practican también *relaciones políticas clientelares*, tan criticadas en las prácticas políticas nacionales. La práctica política universitaria no difiere esencialmente de lo que sucede a nivel nacional, pues, al final, son los mismos actores, intelectuales, académicos, expertos, técnicos, de la clase media universitaria, los que transitan entre la universidad y las estructuras del poder estatal nacional, así, a menudo son parlamentarios, ministros, asesores, etc. Este hecho, a primera vista, puede facilitar el desarrollo de la interculturalidad en la universidad conectando los actores con los problemas políticos nacionales, la diversidad cultural, la dominación y exclusión culturales vigentes en el país, sin embargo no hay aún pistas serias al respecto.

- Por último, la interculturalidad se refiere al campo de la producción de bienes simbólicos y códigos culturales, y sus intercambios. Esta acepción de lo cultural ya es muy conocida porque la mayoría – si no todos-, de los debates y políticas educativas se han restringido a esta dimensión: los valores de reconocimiento, respeto, etc., del otro, en este caso de los indígenas. O bien, al contrario, enfatizan en la reivindicación de lo ancestral pre-hispánico colonial, claramente expresada, en el discurso anti-colonial o de descolonización actual. Al respecto, no estamos seguros de que ni el uno ni el otro sean alternativas teóricas y metodológicas más atinadas. Tal vez por eso la primera opción fracasó a principios de esta década y que la segunda no acaba movilizar el mundo universitario, salvo a algunos militantes indigenistas.

Lo que precede permite percibir que la descolonización y la interculturalidad no son fáciles de aplicarlas en las universidades porque suponen desmontar toda la historia institucional acumulada y estructurada; además sus reflexiones están más vinculadas a otros niveles educativos que el superior.

La *intraculturalidad*, por su lado, ha sido bastante discutida en los últimos seis años pero no acaba de distinguirse netamente de la revalorización de lo propio y de las culturas ancestrales que ya fue propuesto en la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) de los años 90. La *intraculturalidad* designaría aquí el priorizar el conocimiento y la producción de los diferentes elementos económicos, políticos, sociales y culturales de los pueblos indígenas, como algo propios, considerando sus potencialidades materiales, tecnológicas y de conocimiento, para abrir nuevos senderos posibles de inclusión en la enseñanza universitaria. Al respecto, ya existen aportes significativos de investigadores (estudios de etnohistoriadores realizados desde los años 60 y 70 sobre las tecnologías, las organizaciones políticas, la producción cultural como los tejidos, los sistemas de riego, la cerámica, etc.) y de las propias organizaciones indígenas como los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOS), con relación a la información y conocimientos indígenas<sup>9</sup>.

No obstante hay que ver en qué medida la universidad puede hacer suya las implicaciones de intraculturalidad, las mismas que no serán efectivas si ignora las condiciones institucionales y políticas que fueron asentadas con el tiempo como tradiciones; por ejemplo, la elección y designación de autoridades, la elaboración de reglamentos, las políticas financieras al interior de la institución, el uso de “formatos” de enseñanza y aprendizaje o los “protocolos” de investigación, etc., que se repiten constantemente y son parte de las prácticas neocoloniales de enseñanza, aprendizaje e investigación.

Frente a esta situación, tampoco es fácil admitir los cambios estructurales del Estado boliviano sea bajo imposición o aceptación libre, sin poner en riesgo la autonomía de la institución universitaria.

---

<sup>9</sup> Sobre este punto los intelectuales que discuten la descolonización o luchan por los pueblos indígenas subalternos o subalternizados no mencionan los trabajos empíricos: por ejemplo, los estudios de John Murra sobre la economía y las organizaciones políticas y los trabajos de los CEPOS publicados en los años 2007 y 2008.

## 4.2.-Universidad como objeto inaprehensible y discursos ideológicos sobre descolonización

Desde la publicación del seminario internacional sobre *Modernidad y pensamiento descolonizador* en 2005 (Yapu, 2006), en Bolivia se han escrito un sin número de ensayos sobre descolonización (Saavedra, 2007; 2009; Lara, 2010), discursos políticos, e incluso intentos de aplicarlos a la política educativa en una versión bastante radical, como fue la propuesta de Ley Educativa Avelino Siñani y Elizardo Pérez (ASEP) de 2006, cuando fue ministro Félix Patzy. No conviene detenerse en el análisis de estos ensayos descolonizadores porque, en rigor, ninguno de ellos trata directamente la universidad en tanto objeto empírico de investigación. Por eso señalaré solamente algunos elementos que pueden ser de interés para la discusión. Unos abordan la universidad y sus cambios desde lejos en el tiempo (siglo XVI) y el espacio (relación Europa/América); vinculan este proyecto de universidad con la modernidad, donde a falta de trabajos históricos cabe mucha imaginación mental y discursiva – para el caso boliviano al menos. Se habla entonces de la relación fundadora Europa – América, del descubrimiento de América en 1492, de la relación colonial eurocéntrica instituida como un *estado de vida* que atraviesa la domesticación corporal, mental y psíquica; que se habría naturalizado. En ese sentido se habla de *colonialidad del poder, del saber y ser* (Quijano, 2000; Lander, 2000; Saavedra, 2009).

Podemos compartir este diagnóstico ensayístico sobre las relaciones coloniales y neocoloniales, en que los grupos sociales subalternizados han vivido durante siglos y que la universidad, al igual que la Iglesia, haya sido parte de este proyecto colonizador y modernizante, con la ocupación de la América indígena. Sin embargo estos trabajos carecen en general de datos, especialmente de información histórica sobre las universidades. Falta hacer una historia social, política y cultural crítica de la universidad en Bolivia pues lo que se ha escrito no aborda este punto de vista (Ponce, 2011)<sup>10</sup>. Por consiguiente, tenemos más interrogantes que respuestas ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas universitarias colonizantes y quiénes la practican? y ¿Cuáles serían las prácticas pedagógicas descolonizantes y de quiénes provienen?

Y considerando los tres ejes de colonialidad *poder, saber y ser*, podemos añadir otras interrogantes: ¿En qué consistirían las relaciones de poder – patrones- descolonizadas en la universidad como un espacio público?, ¿Cuáles serían las características de una política pública de conocimientos descolonizada?, ¿Los conocimientos indígenas – sin interrogarnos sobre cómo se hayan construido – serán por principio descolonizados?, ¿Descolonizar la universidad implica cambiar de actores indígenas en su seno, en lugar de los actores actuales? Asumiendo que los indígenas – y todos los subalternizados- se encuentran en relaciones coloniales o neocoloniales de dominación ¿Bajo qué condición se puede sostener que ellos ya son descolonizados? Al respecto, según el resumen sobre la descolonización en Bolivia de Spedding (2011): el debate refleja más una cacofonía que claridad teórica y política.

<sup>10</sup> En muchos casos las reflexiones sobre el tema son influenciadas por los llamados estudios *postcoloniales* y de *subalternidad* provenientes históricamente de intelectuales indús (India) (Sandóval, 2009) y otros profesores latinoamericanos que trabajan, principalmente, en Estados Unidos.

A continuación quisiera ejemplificar la discusión, tratando de ilustrar que hay una diversidad de pistas de investigación y debate ideológico y político en torno a la universidad. El primero se refiere a los debates desarrollados en torno a la descolonización y educación superior publicados en el libro *Educación superior, interculturalidad y descolonización* (Saavedra, 2007), que fue fruto de un seminario realizado en La Paz, Bolivia, promovido por el CEUB y otras instituciones. El trabajo es interesante porque refleja los avances de discusión en el tema pero sus abordajes son – metafóricamente – desde lejos, temporal y espacialmente hablando, por ende los desafíos de las políticas públicas y las universidades están en concreto ausentes. En la publicación no hay un estudio específico sobre la universidad ni se menciona lo poco que se investigó en Bolivia en los años 90 y principios de los 2000 (Instituto Universitario Ortega y Gasset, 1998; Rodríguez, 2001; entre otros). Tampoco menciona y discute los estudios publicados al nivel internacional promovidos por la UNESCO (1995; 1998) y el CRESALC-UNESCO (1997) o por CLACSO desde principios de los años 2000 (López, 2006; Mollis, 2003; Tünnermann, 2008; Santos, 2007; Vessuri, 2006; Sader, Aboites y Gentili, 2008). Como es obvio, estos trabajos no comparten necesariamente la tendencia de descolonización discutida en el libro.

El segundo ejemplo se refiere a algunos ensayos de Boaventura de Sousa Santos acerca de las universidades. El enfoque y los conceptos que este autor utiliza en sus reflexiones son bastante sugerentes para la crítica de la política y el cambio de estas instituciones. De hecho es uno de los intelectuales que tiene mucho impacto en la discusión sobre la descolonización y está muy relacionado con los movimientos sociales en América Latina y en particular con Bolivia, país al que visita con frecuencia. Sin embargo, en el análisis de las universidades y particularmente su propuesta de universidad para el siglo XXI es insuficiente. Según él la universidad está en crisis de hegemonía que representó un modelo de conocimiento anclado en una lógica disciplinaria y mantenía una relación unilateral con la sociedad. Lo cual estaría en crisis. Empero, la falta de manejo de investigaciones empíricas actuales o históricas conduce a que sus reflexiones no condigan con las prácticas universitarias bolivianas, pues el predominio disciplinario en las universidades no ha perdido confianza y los vínculos de la universidad con su entorno son diversos (por ejemplo, según estadísticas de jóvenes que desean optar por la educación superior: 70% desea la universidad, 7% a 10% la educación técnica u otras carreras cortas, etc.). Es decir, la universidad boliviana, más allá de las críticas externas (políticas), aún no ha perdido confianza socialmente. Con esto, obviamente, no queremos justificar el modelo de conocimiento disciplinario vigente desde por lo menos un siglo atrás, muchas veces repetitivo, con docentes que no hacen sino replicar los manuales disciplinarios producidos en Estados Unidos o Europa; con docentes que por su militancia política en partidos políticos o movimientos sociales van cabalgando entre el parlamento y la universidad: una forma convencional de entrelazar la sociedad y la universidad, la política y la formación. Es más, la institucionalización docente tampoco parece reflejar criterios de calidad porque la universidad pública paga poco, salvo que ya se haya hecho carrera dentro de ella, llegando a ser profesor titular<sup>11</sup>. En el plano curricular, la universidad boliviana fomenta muy poco lo interdisciplinario y lo transdisciplinario, conceptos que Santos recupera de Gibbons *et al.* (1997): las materias y las disciplinas se mantienen muy desagregadas, donde el docente es titular. En las formaciones pedagógicas superiores, esto es, *Diplomados en Educación Superior*

<sup>11</sup> En varias de las universidades públicas (no hay información de las universidades privadas), más del 60% o 70% de docentes de pre-grado no son titulares y trabajan bajo diversas modalidades de contrato con salarios variables de una universidad a otra. Estos profesores a contrato ganan entre 6 a 9 dólares USA la hora académica.



que habilitan a la docencia universitaria, se estudian a menudo teorías y prácticas que corresponden a la educación primaria y secundaria, y no a las universidades. Finalmente, la investigación, que es una de las funciones principales de la universidad (González, 2007; López, 2006), se encuentra relegada como prioridad porque la universidad boliviana se dedica más a la docencia – transmisión de conocimientos e información-; y cuando pretende llevarla a cabo, los criterios de calidad están más centrados en cumplir protocolos formales que en la perspectiva de creación, innovación y producción real de conocimientos.

Todo esto ilustra en efecto que hay problemas serios en la universidad boliviana, pero Santos, no lo muestra. Faltan estudios históricos y sociales que evidencien la crisis por él diagnosticada<sup>12</sup>. Sin embargo, el autor hace una propuesta de universidad para el siglo XXI: “La Universidad Popular de los Movimientos Sociales” (Santos, 2007: 99-117); la cual se asemeja a un programa de capacitación de los movimientos sociales que muchas Organizaciones No Gubernamentales (ONG) pueden realizar y en algunos casos lo realizan. Este tipo de propuestas preocupa porque ignora la historia institucional y de poder de las universidades: la existencia de normas, estructuras académicas y curriculares, grupos sociales en pugna, sistemas burocráticos, etc. Es una de las consecuencias de la ideología de la globalización intelectual en la que parece presumirse que las *historias locales* no tienen peso y en la que los diagnósticos globales se imponen a las condiciones locales.

#### 4.- ALGUNAS CONCLUSIONES

Para terminar es necesario puntualizar los principales temas referidos a los desafíos de la interculturalidad y descolonización en educación superior donde se involucran inevitablemente el Estado a través de sus políticas y la sociedad civil con su diversidad cultural y su desigualdad. En resumen hemos discutido que los discursos de interculturalidad y descolonización debieran estar mejor anclados en la historia pasada y contemporánea y las condiciones institucionales y materiales de las universidades y el sistema de educación superior, en general. En este caso nos limitamos a las universidades.

En primer lugar, la historia de la educación y los indígenas (para asociar de manera grosera con la idea de interculturalidad) en Bolivia, está ubicada y se lo ha estudiado principalmente ligada al nivel básico o primario. Donde la integración de esta población desde el punto de vista del Estado o la dinámica propia de estas poblaciones casi siempre se ha conjugado con la formación de la mano de obra laboral, las migraciones internas y la movilidad social y espacial. Dado que hasta el censo de 2001, luego la CPE de 2009 y el censo de 2012, la clasificación étnica en Bolivia estuvo ausente; no se conocía la pertenencia étnica de la población. De manera que era muy difícil saber y hablar de interculturalidad (como concepto) relacionada a lo étnico (como culturas). Por esta razón algunos jóvenes quechuas o aymaras dicen que los indígenas, más allá de las clasificaciones e identificaciones actuales, ingresaron a la educación superior y las universidades por

<sup>12</sup> Las universidades son instituciones bastante cerradas que no permite hacer investigaciones sobre ella. La bibliografía mencionada en este artículo es prácticamente completa. En ese contexto, lo que plantea De Sousa coincide con algunas opiniones aisladas sobre la universidad en Bolivia, que se apoyan en experiencias su trabajo y no corresponden a un trabajo científico.

diversos mecanismos, y nada impide que se autoafirmen como quechuas, guaraníes, etc. Dicho de otro modo, la interculturalidad y descolonización, si bien son elementos sustanciales para la formación de una ciudadanía con identidad, no debieran ser proyectados bajo marcos similares que sirven a los niveles educativos inferiores.

En segundo lugar, las políticas educativas y las leyes no abordan con claridad el aspecto curricular y cultural de la educación superior, y a veces, basándose en la historia y políticas de educación primaria (que es lo que se conoce más), proyectan ideales sobre este nivel sin tomar en cuenta las características de la población, políticas y gestión. Las leyes muestran apenas los límites académico-institucionales. Pues, el Estado no puede tratar la educación superior como a otros niveles educativos, proponiendo planes de estudio comunes, por ejemplo. Hay autonomía institucional y libertad de cátedra en las universidades. Y más allá, existen variables tales como: la población joven y adulta que está inserta en un mundo globalizado; el conocimiento científico y la información están más allá de las fronteras de los Estados; o los sistemas productivos y económicos nacionales tienen limitaciones, etc.

Por consiguiente, y en tercer lugar, en el horizonte de construir una educación superior, especialmente, una universidad intercultural y descolonizante existen diversas tensiones. Por ejemplo, los conceptos de interculturalidad e intraculturalidad como trabajo teórico, ideológico y político, deben ser mejor dilucidados. Hasta ahora no ha superado la idea convencional de que lo *inter*-cultural no puede darse sino sobre la base de lo *intra*-cultural, es decir, sin enfatizar las culturas indígenas; o bien, evidenciando los excesos de folclorización dados en los años 90 y los cambios de actitudes hacia el otro, con aceptación, tolerancia y respeto (Albó y Anaya, 2003). Y desde el punto de vista de los indigenistas más radicales la descolonización debiera replantear la historia educativa desde el sometimiento de los indígenas por los españoles en 1492.

La pregunta es saber: ¿Qué educación indígena se reporta en la historia pre-invasión hispánica y qué educación indígena se reproduce hoy con potencialidad de ser viable como política educativa actual? Es más, hay que ver si interculturalidad, es un concepto necesariamente ligado a lo indígena y, entonces, de qué descolonización se hablaría. A propósito introducimos una precisión en el concepto de cultura relacionado al conocimiento, el poder y sus instituciones, y su anclaje material. Por eso la transformación crítica de la educación superior sugerimos situar al menos a tres niveles: *político institucional, curricular y cognoscitivo, y productivo y económico*.

- En lo *político institucional* debe investigarse y fundamentarse hasta qué punto los patrones de poder vigentes en las universidades pueden ser impactados y eventualmente complementados o sustituidos por los emergentes de los pueblos indígenas y originarios – al menos si *inter* (culturalidad) o *des* (colonización) implican recuperar saberes políticos de conducción de autoridad. Este tema está ausente del análisis científico actual, los discursos supra-valorantes e ideológicos de los indigenistas no ingresan a las estructuras de la institución universitaria. Es más, a este nivel, hay que señalar que para cambiar paradigmas no es suficiente cambiar

actores porque ellos – indígenas, por ejemplo – no son en parte sino producto de las relaciones sociales e históricas y de poder en que viven, y de la educación tradicional que ellos recibieron. (aquí recupero los estudios de Pierre Bourdieu sobre el campo intelectual y campo político, quien después de Marx y Weber, operacionalizó como instrumento de análisis los conceptos de campo, estrategias, y hábitos).

- En lo *cognoscitivo, cultural y curricular*, un problema de la educación superior concierne a las políticas de conocimiento y culturales. Es decir, cómo la universidad puede incluir o no los saberes en todos sus estados (tipos de conocimientos), orígenes (de dónde provienen), propiedad (a quiénes corresponden), posiciones (qué posición ocupan en las estructuras y jerarquías de enseñanza) y valores (cómo valoran los conocimientos las personas que enseñan y quiénes aprenden).

En particular, hay que interrogarse sobre ¿cómo los saberes indígenas pueden ser aceptados en las universidades? Esto es claramente un tema político dentro y fuera del sistema universitario, que actualmente no está a la orden del día. Es decir, los diferentes cursos referidos a lo inter o intracultural o diálogo de saberes (Diplomados sobre salud intercultural, educación intercultural, diversidad cultural en educación superior, etc.), no dejan de ser “*experiencias*” particulares, dado que no logran ingresar al sistema universitario como política curricular y de enseñanza y aprendizaje tal como se propuso uno de los documentos del CEUB<sup>13</sup>.

- Finalmente, en lo *productivo, económico, financiero y tecnológico*, la universidad pública, al igual que diversas instituciones públicas, se beneficia del fortalecimiento del Estado y en especial de los ingresos del IDH (Impuesto Directo a los Hidrocarburos), es decir está en condiciones distintas frente a la tendencia de la educación superior del periodo neoliberal de los años 90, cuando se pretendió privatizarla. Sin embargo, esta lógica no modifica la relación entre la sociedad civil y las universidades ni con el propio Estado, porque carece de una estrategia e instancia técnica que interactúe con la sociedad civil para generar parte de sus recursos financieros o que realmente se convierta en un espacio de producción de conocimientos; esto es, las universidades sean espacios interculturales donde confluyan diversos tipos de saberes y conocimientos, incluidos los conocimientos indígenas (si son posibles), de manera que se supere la visión simplista de lo económico y lo material, capitalizando así las nuevas tecnologías, sistemas de información y de conocimiento en redes.

De manera general, la interculturalidad y la descolonización en educación superior y las universidades, no solo debiera analizarse desde la geopolítica del conocimiento, como sugería Mignolo, ni desde la historia únicamente, sino de igual manera desde la *economía*

---

<sup>13</sup> Varias experiencias de las Universidades Indígenas Interculturales fueron sistematizadas por La UNESCO, a través de IESALC (Mato, 2008). Lo que se evidencia es que la diversidad cultural en educación superior no ingresa fácilmente a las universidades convencionales y por eso permanecen las universidades interculturales y/o indígenas. Otros estudios de CLACSO (Leher, 2010) o el ensayo de González (2007), no llegan a problematizar la relación entre la universidad y los pueblos indígenas. La discusión de la *nueva universidad latinoamericana* gira sólo en torno a la democratización (acceso) sin discriminación (raza, clase y género), la universidad pública, participativa, abierta y responde al pueblo y de calidad.

*política del conocimiento*, precisando que el conocimiento está estrechamente relacionado a la formación de las personas y el poder.

## REFERENCIAS

- ALBÓ, X. (2002). *Educando en la diferencia*. La Paz: CIPCA/UNICEF.
- \_\_\_\_\_, ANAYA A. (2003). *Niños alegres, libres, expresivos*. La Paz: CIPCA/UNICEF.
- CASTRO, T. M. (2007). “Educación escolar en la élite paceña y la vida de estudiante a fines del siglo XIX”. En: *Historia*, Nº 30, La Paz: Carrera de Historia-UMSA.
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2007). “Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”. En: SAAVEDRA José Luís (comp.) (2007). *Educación superior, interculturalidad y descolonización*. La Paz: PIEB/CEUB, pp. 291-308.
- CEUB. (2010). *Plan Nacional de Desarrollo Universitario*. La Paz: CEUB.
- CHOQUE, R., QUISBERTH, C. (2006). *Educación indigenal en Bolivia*. La Paz: EDOBOL.
- CLAURE, K. (1989). *Las escuelas indigenales*. La Paz: HISBOL.
- COMITÉ EJECUTIVO DE LA UNIVERSIDAD BOLIVIANA CEUB. (2003). X Congreso Nacional de Universidades, Cobija, 26-30 de mayo de 2003. La Paz: CEUB.
- CRESALC-UNESCO. (1997). *La educación superior en el Siglo XXI. Visión de América latina y el Caribe*. Caracas: CRESALC.
- ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA (EPB)-ME (2010). *Ley de la Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez - 070*. La Paz: ME.
- GIBBONS, M., et al. (1997). *La nueva producción del conocimiento*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- GOBIERNO DE LA REPÚBLICA DE BOLIVIA. (2009). *La Constitución Política del Estado*. La Paz.
- GONZÁLEZ CASANOVA, P. (2007). *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México: Era.
- \_\_\_\_\_. (2009). *De la sociología del poder a la sociología de la explotación. Pensar América Latina en el Siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO.
- GREBE, H. (Comp.) (1996). *Educación Superior: contribuciones al debate*. La Paz: Fundación Milenio.

- INSTITUTO UNIVERSITARIO ORTEGA Y GASSET. (1998). La reforma de la universidad pública de Bolivia. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- LANDER, E. (Comp.) (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO-UNESCO.
- LEHER, R. (2010). Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO / Homo Sapiens.
- LÓPEZ, L. E. (2005). De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia. La Paz: PROEIB-Andes y Plural, 2005.
- \_\_\_\_\_. (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía*. La Paz: Plural.
- LÓPEZ, R. G. (2007). “Saberes profanados. Reflexiones en torno a la investigación social en el seno del diálogo intercultural”. *Revista de Educación y Pedagogía*. Vol., XIX, No 49: 151-169.
- LÓPEZ, S. F. (2006). *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudio de casos*. Buenos Aires: CLACSO.
- MALDONADO, T. N. (2008). “La descolonización y el giro des-colonial”. *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.9: 61-72.
- MATO, D. (2008). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO/IESALC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (ME). (2002). “Ley 1565 de reforma educativa”. En: *Nuevo compendio de legislación de reforma educativa y leyes conexas*. La Paz: ME-Unicom.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (MECyD). (2002). “Ley 1565 de reforma educativa”. *Nuevo Compendio de Legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas*. La Paz: MECyD.
- MOLLIS, M. (Comp.) (2003). Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? Buenos Aires: CLACSO.
- PONCE, G. (2011). Historia de las universidades bolivianas. La Paz: Plural.
- QUIJANO, A. (2000). « Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina ». En: LANDER Edgardo (Comp.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO-UNESCO.
- REPÚBLICA DE BOLIVIA. (2009). *Constitución Política del Estado*. La Paz: Vicepresidencia y REPAC.
- RIVERA, S. (2010). *Violencias (re)encubiertas en Bolivia*. La Paz: La Mirada Salvaje.
- RODRÍGUEZ, G. (coord.) (2000). *De la revolución a la evaluación universitaria*. La Paz: PIEB.

- SAAVEDRA, J. L. (comp.) (2007). *Educación superior, interculturalidad y descolonización*. La Paz: PIEB/CEUB.
- \_\_\_\_\_. (comp.) (2009). *Teorías y políticas de descolonización y decolonialidad*. Cochabamba: Verbo Divino.
- SADER E., ABOITES H., GENTILI P. (2008). *La reforma universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: CLACSO.
- SANDÓVAL, P. (comp.) (2009). *Repensando la subalternidad. Miradas críticas desde/sobre América Latina*. Lima: IEP/SEPHIS.
- SANTOS DE SOUSA B. (2007). “La Universidad Popular de los Movimientos Sociales”. En: SANTOS de Sousa Boaventura (2007b). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz: CIDES/UMSA. ASDI-SAREC y Plural, pp. 99-117.
- SERRANO, S. (1981). *Código de la Educación Boliviana-1955*. La Paz: Serano Editorial.
- SPEDDING, A. (2011). *Descolonización. Crítica y problematización a partir del contexto boliviano*. La Paz: ISEAT (Instituto Superior Ecuménico Andino de Teología).
- TUNNERMANN, C. (2008). *Noventa años de reforma universitaria de Córdoba (1918-2008)*. Buenos Aires: CLACSO.
- VESSURI, H. (2006). *Universidad e investigación científica. Convergencias y tensiones*. Buenos Aires: CLACSO.
- VIAÑA, J., et al. (2009). *Interculturalidad crítica y descolonización*. La Paz: III-CAB
- WALSH, C., SCHIWY, F., CASTRO-GÓMEZ, S. (2002). *Indisciplinar las ciencias sociales*, Quito: UASB/Abya Yala.
- \_\_\_\_\_. (2005). *Pensamiento crítico y matriz(de)colonial*. Quito: UASB.
- WEISE, C. (2004). *Educación superior y población indígena*. Cochabamba: IESALC/UNESCO.
- WEISE, C. (2010). “Nuevos actores, interculturalidad y desafíos epistémicos. Rasgos de una universidad postneoliberal en la política universitaria boliviana”. En: Leher Roberto (2010). *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*. Buenos Aires. CLACSO/Homo Sapiens.
- YAPU, M. (2006) (Comp.). *Modernidad y pensamiento descolonizador*. Memoria Seminario Internacional. La Paz: PIEB/IFEA.
- \_\_\_\_\_. (2007). “Sistemas de enseñanza, currícula, maestros y niños”. En: *Umbrales*. N° 15. La Paz: CIDES-UMSA pp. 231-286.

\_\_\_\_\_. (2008). “La experiencia de la universidad indígena intercultural del Fondo Indígena, sede Universidad Mayor de San Simón, Bolivia”. En: MATO Daniel (2008). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO/IESALC.