



Sinéctica

ISSN: 1665-109X

ISSN: 2007-7033

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Departamento de Educación y Valores

Pinto Rodríguez, Libertad; Cortez Canchari, Nazareth;
Guzmán Paco, Daniel; Curivil Bravo, Felipe Domingo

Experiencias emergentes de metodologías descolonizadoras de investigación frente al extractivismo epistémico. Aportes para la investigación educativa intra-, intercultural y plurilingüe en Bolivia

Sinéctica, núm. 50, 2018, Enero-Junio, pp. 01-21

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Departamento de Educación y Valores

DOI: [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2018\)0050-010](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0050-010)

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99859284010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org
UAEM

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

**EXPERIENCIAS EMERGENTES DE METODOLOGÍAS
DESCOLONIZADORAS DE INVESTIGACIÓN FRENTE AL
EXTRACTIVISMO EPISTÉMICO.**

**APORTES PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
INTRA-, INTERCULTURAL Y PLURILINGÜE EN BOLIVIA**

**EMERGING EXPERIENCES OF RESEARCHER'S DESCOLONIZING
METHODOLOGIES IN FRONT TO EPISTEMIC EXTRACTIVISM.**

**CONTRIBUTIONS FOR THE INTRA-, INTERCULTURAL
AND MULTILINGUAL EDUCATIVE RESEARCH IN BOLIVIA**

Libertad Pinto Rodríguez

pintolibertad@gmail.com

Curriculum: magíster en Sociolingüística PROEIB Andes UMSS. Investigadora del Centro Indígena de Investigaciones Taky Unquy. Sus líneas de investigación abordan estrategias de revitalización y mantención lingüística con pueblos indígenas, tecnologías de la información y comunicación, etnoecología y sociolingüística.

Nazareth Cortez Canchari

ncortez18@gmail.com

Curriculum: magíster en EIB PROEIB Andes UMSS. Investigadora del Centro Indígena de Investigaciones Taky Unquy. Sus líneas de investigación abordan la educación intercultural bilingüe, gestión educativa intercultural, educación comunitaria, género y pueblos indígenas.

Daniel Guzmán Paco

dguzmanpaco17@gmail.com

Curriculum: magíster en EIB PROEIB Andes UMSS. Investigador del Centro Indígena de Investigaciones Taky Unquy. Sus líneas de investigación versan sobre educación intercultural bilingüe, gestión educativa intercultural y políticas de formación docente.

Felipe Curivil Bravo

felipe.curivil@gmail.com

Curriculum: magíster en EIB PROEIB Andes UMSS. Investigador del Centro Indígena de Investigaciones Taky Unquy. Sus líneas de investigación abordan la educación intercultural bilingüe, currículum intercultural, educación superior intercultural y revitalización lingüística.

Recibido: 31 de agosto de 2017. Aceptado para su publicación: 9 de enero de 2018.

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/800>

DOI: 10.31391/S2007-7033(2018)0050-010

Resumen

El objetivo de este trabajo es reflexionar y cuestionar las metodologías coloniales de investigación a partir de la visión de los pueblos indígenas y realizar un pequeño aporte al campo de la educación intra-, intercultural y plurilingüe en Bolivia mediante una revisión bibliográfica de las propuestas de investigación de cuatro experiencias: Taller de Historia Oral Andina, Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos, Agroecología Universidad Cochabamba y Consejos Educativos de Pueblos Originarios, las cuales

poco a poco se desmarcan de las metodologías coloniales provenientes de la ciencia moderna; entre sus planteamientos se encuentra el diálogo con los milenarios sistemas de conocimientos indígenas. Estas experiencias se visualizan de manera crítica en el marco del nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo en Bolivia, ya que pueden brindar importantes aportaciones a la necesaria construcción de modelos de investigación sociocomunitaria transversales a todo el sistema educativo, como la historia oral, la especialización de indígenas profesionales, la construcción de modelos epistémicos del sur, y la gestión comunitaria de saberes y conocimientos.

Palabras clave: metodologías de investigación, interculturalidad, sistemas de conocimientos indígenas, investigación sociocomunitaria educativa, extractivismo epistémico, pluralismo epistémico.

Abstract

The main objective of the current study reflects and questions the colonial methodologies on research. This is based on the indigenous people's vision in order to make a small contribution to the fields on intercultural and plurilingual education of Bolivia. In this sense, a bibliographical revision has mainly carried out. This bibliography was based on the research on Taller de Historia Oral Andina, the Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos, Agroecología Universidad Cochabamba, and the Consejos Educativos de Pueblos Originarios. The four experiences are gradually distant from the colonial traditional methodologies that come from the modern sciences. The proposals of those experiences, with more or less emphasis, find the dialogue with millennial indigenous knowledge systems. These experiences are critically framed in the new Sociocommunity Productive Educative System in Bolivia in the sense that could bring us important approaches in the required construction in order to study models with a communitarian transversal vision in the education systems. The principal contributions of these experiences are oral history, the academic training of the indigenous scholars, the construction of southern epistemic models, and the community management of knowledge.

Keywords: researcher's methodologies, interculturality, indigenous knowledge systems, educational sociocommunity researching, epistemic extractivism, epistemic pluralism.

*La historia de África ha sido contada siempre por el cazador
y será muy distinta cuando un día pueda ser contada por el leopardo,
o sea por la víctima del cazador*
Proverbio africano

INTRODUCCIÓN

Abordar el análisis de experiencias y prácticas de investigación descolonizadora supone, de modo necesario, identificar y contextualizar la discusión en torno a la diversidad epistemológica generada en las diferentes propuestas de educación intercultural bilingüe (EIB) en Bolivia. En este contexto, la EIB tiene sus propias particularidades que la diferencian de otras experiencias latinoamericanas, porque se ha generado y construido desde el seno de los movimientos populares e indígenas, y después fue asumida por el Estado, en principio

como proyecto, luego como política pública y, finalmente, como política constitucional (Machaca, 2012). En el desarrollo de estas experiencias, el tratamiento y la reflexión sobre el componente epistemológico también fue distinto; en sus inicios, esta discusión estaba de hecho ausente; con la Reforma 1565 se le retomó con fuerza y ahora se le profundiza con la Ley Educativa Avelino Siñani y Elizardo Pérez.

En este trabajo presentamos una discusión teórica respecto a la necesidad de visibilizar otros tipos de producción de conocimientos, más allá de la investigación tradicional, así como el énfasis en una justicia cognitiva global a partir de la revalorización de otros sistemas de conocimientos diferentes a la ciencia. Abordamos cuatro experiencias que se han constituido más bien por fuera del desarrollo de los sistemas educativos en Bolivia en los últimos treinta años, pero que en determinados procesos han sido consideradas para incidir en políticas públicas.

En el nuevo marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP), las cuatro experiencias pueden aportar elementos valiosos desde la práctica investigativa para construir modelos de investigación sociocomunitaria que descansen en los sistemas de conocimientos indígenas, y lograr una complementariedad con el desarrollo de los conocimientos raciotécnicos científicos de occidente en la formulación de diálogos de saberes con justicia cognitiva. Las cuatro experiencias corresponden al Taller de Historia Oral Andina (Comunidad THOA), el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), Agroecología Universidad Cochabamba (Agrucó) y los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (Cepos).

Aclaramos que se trata de aproximaciones a metodologías descolonizadoras que tienen la experiencia de trabajo con pueblos originarios principalmente de Bolivia. No hay un documento referencial previo que las englobe, pues es un trabajo arduo que apenas se vislumbra en este artículo como un pequeño aporte e invitación a seguir fortaleciendo este campo de acción y reflexión.

También es necesario expresar que quienes escribimos este artículo nos auto-identificamos como pertenecientes a pueblos indígenas y, por ende, provenientes de la larga historia de luchas y trayectorias familiares en las que el colonialismo ha sido el telón de fondo. De ahí la necesidad de cuestionar y subvertir los procesos asimétricos de investigación que hasta ahora se han desplegado en los pueblos y territorios.

RESITUANDO LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DESDE EL PLURALISMO EPISTEMOLÓGICO

Los contextos históricos en los que se vive están estrechamente vinculados a los conceptos de sociedad de la información y el conocimiento; por ello, se les aborda desde una perspectiva más contestataria en este apartado. La globalización, que en gran medida también es coadyuvada por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, ha dado lugar al posicionamiento del conocimiento como eje central. Términos como sociedad de la información y sociedad del conocimiento se han puesto en boga en estos últimos tiempos: “Con frecuencia se reduce el concepto de sociedad del conocimiento al de sociedades cuyas economías están basadas en el conocimiento, donde la generación de riqueza se basa sobre todo en el trabajo intelectual altamente calificado, más que en el manual de baja o mediana calificación” (Olivé, 2009, p. 19).

Existe una reducción de la sociedad del conocimiento hacia un ámbito muy estrecho; sin embargo, en Latinoamérica, en general, se posee una riqueza epistemológica,

por lo cual no es conveniente hablar de un solo sistema de conocimientos, sino de varios. La economía neoliberal influida por la globalización ha centrado sus bases en el conocimiento como cimiento de la revolución tecnológica, pero ¿qué conocimiento?, el eurocentrífico, el de tendencia científica; por ello, hablamos de una sociedad del conocimiento y la información. Martín (2002) indica que “la ‘sociedad de la información’ no es entonces sólo aquella en la que la materia prima más costosa es el conocimiento sino también aquella en la que el desarrollo económico, social y político, se hallan estrechamente ligados a la innovación, que es el nuevo nombre de la creatividad y la invención” (p. 2).

Como señala el mismo autor, el conocimiento habría desplazado al uso de la fuerza física; esto se explica en la era industrial, cuando cientos de operarios tenían que estar cualificados físicamente para manejar las grandes máquinas todavía rudimentarias y trasladar instrumentos pesados. Esas industrias eran extractivas de los recursos naturales. En contraste a esa realidad, ahora en muchos contextos se está desplazando la fuerza física para dar lugar al conocimiento o los insumos creados a través de este.

Gran parte de las tecnologías que se han ido adoptando, aun en los pueblos originarios, son fruto de este énfasis en el conocimiento como parte de la nueva era. Sin embargo, ¿existe un solo conocimiento?, cada vez es más fuerte el hecho de hablar del *pluralismo epistemológico* y *epistemologías del sur*. Muchos de los saberes indígenas han sido acallados y sometidos por el conocimiento de los sectores dominantes y esa realidad hasta ahora no se ha subvertido y se encuentra naturalizada en el imaginario colectivo. No por nada, casi todos los conocimientos son importados a contextos como este, que legitiman su supremacía frente a otros tipos de conocimientos como los de procedencia ancestral indígena y otras veces popular. En este sentido, también estamos hablando de asimetrías epistémicas.

De Sousa (2012), en una conferencia sobre epistemologías del sur en la Universidad Nacional de Río Cuarto, refiere que “las epistemologías del sur no son otra cosa sino este reclamo de la validez de otros conocimientos, más allá del conocimiento científico eurocentrífico. Desde la perspectiva de los que han sufrido las injusticias del capitalismo, del colonialismo y del patriarcado” (videoconferencia 02:24-02:54).

El mismo autor da a entender la necesidad de una justicia cognitiva para poder llegar a una justicia social. Es evidente la disputa entre lo que la ciencia considera conocimientos universales y valederos frente al abismo al que han sido desterrados los conocimientos de los pueblos indígenas como simples supersticiones y creencias. El conocimiento eurocentrífico no tiene respuestas para todas las cuestionantes del ser humano, y a pesar de ello se considera universal. En esto recae el oxímoron que De Sousa indica en la misma conferencia: “Si es universal no puede ser eurocentrífico y si es eurocentrífico no puede ser universal”.

Por tradición, los sectores oprimidos han sido relegados en la construcción del conocimiento que ha tenido una verticalidad de norte a sur, en un sentido no necesariamente geográfico, sino de trayectorias histórico-culturales que tienen que ver con los sectores dominantes y dominados. Aunque Spivak (2016) menciona en una entrevista, a propósito de la producción intelectual del norte: “Soy un poco escéptica de la distinción contemporánea entre norte y sur, ya que nos hace ignorar el norte en el sur y supongo que el sur en el norte” (entrevista 08:44-08:59).

De Sousa (2011) habla de las epistemologías del sur como una posibilidad de generar justicia cognitiva global a partir del abordaje de estas otras concepciones

de mundo que han sido relegadas por no ser consideradas parte de la concepción raciotécnica universal. Estos otros sistemas de conocimientos no occidentales son, en gran medida, los que van en contra del modelo económico desarrollista-extractivista, pues tienen otra concepción de la vida, por ejemplo, el *sumaq kawsay*, palabras quechuanas que expresan la filosofía del vivir bien y que concibe a otros seres de la naturaleza como iguales o superiores al ser humano.

Esta filosofía no concibe a la naturaleza, la tierra y el agua como recurso de explotación, sino que, tradicionalmente, en la lengua se le da el nombre de *Pachamama* (madre tierra), *Mama Yaku* (madre agua), *Tata Inti* (padre sol), *Mama Killa* (madre luna) y *Inal Mama* (madre coca), aunque esas aproximaciones de traducción no logran comprender el gran sentido que estos seres tienen en la vida humana. De la misma manera, en la concepción andina es común designar a los cerros y montañas como *Apus* o *Achachilas*, que son divinidades supremas y, a la vez, la encarnación de la ancestralidad.

Estas otras concepciones han sido víctimas de epistemicidio, comprendido este como la “vastísima destrucción de conocimientos propios de los pueblos causada por el colonialismo europeo” (De Souza, 2010, p. 8). Por ende, el trabajar desde este otro horizonte contribuye a la justicia cognitiva, pero también a que otras formas más horizontales de concebir la producción de conocimiento sean tenidas en cuenta como una opción frente a la investigación tradicional, que es una forma de extractivismo epistémico. Asimismo, estas otras maneras de producir conocimiento son una urgencia político-social por la reconstrucción y mantención de la territorialidad y procesos educativos de los pueblos indígenas.

Desde los inicios de la antropología, sociología y otras áreas de conocimiento, los pueblos indígenas se han convertido en terreno fértil para la investigación. Por lo general, un sujeto foráneo es el que realizaba la investigación; esto condice con la visión evolutiva de las sociedades donde el “hombre civilizado” era el que iba a estudiar a las “sociedades salvajes”; de ese modo, se instituyeron asimetrías en torno al sujeto investigador y los investigados/as como objeto de la investigación. Hablando sobre la investigación temática, Freire (2005) indica:

Dicha investigación implica necesariamente una metodología que no puede contradecir la dialogicidad de la educación liberadora. De ahí que esta sea igualmente dialógica. [...] Esta es la razón por la cual (en forma coherente con la finalidad liberadora de la educación dialógica) no se trata de tener en los hombres el objeto de la investigación, cuyo sujeto sería el investigador (p. 118).

Así se fue perpetuando y naturalizando una especie de extractivismo epistémico en el que se atribuían los créditos en mayor medida al investigador y se dejaba de lado la participación de las personas de las comunidades en calidad de pares. En el mismo sentido, la investigadora maorí Linda Tuhiwai Smith (2016), en su obra singular *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*, menciona:

Es evidente que ha habido algunas transformaciones en cómo se sitúan los investigadores y académicos no indígenas y cómo sitúan su trabajo respecto a la gente para la cual la investigación es de importancia. Sin embargo, está también claro que hay grupos de investigadores con mucho poder, a quienes les desagrada que

gente indígena les haga preguntas sobre la investigación de estos especialistas cuyos paradigmas de investigación constantemente les ha permitido explotar a los pueblos indígenas y sus saberes (p. 40, las cursivas son nuestras).

Por ello, la investigación debe seguir un camino más dialógico y emancipador para que los verdaderos actores de la investigación tengan un rol más protagónico en el proceso mismo e incluso puedan discutir y rebatir la metodología que usa la investigación tradicional. Por lo tanto:

La metodología que defendemos exige, por esto mismo, que en el flujo de la investigación se hagan ambos sujetos de la misma, tanto los investigadores como los hombres del pueblo que, aparentemente, serían su objeto.

Cuanto más asuman los hombres una postura activa en la investigación temática, tanto más profundizan su toma de conciencia en torno de la realidad y, explicitada su temática significativa, se la apropien (Freire, 2005, p. 132).

Asimismo, para que Bolivia no sea una subsidiaria de la producción eurocéntrica, es necesario visibilizar su producción de conocimientos y también tejer redes con otros territorios que han sido víctimas del epistemocidio:

Construir lazos sur-sur que nos permitan romper los triángulos sin base de la política y la academia del norte. Construir nuestra propia ciencia –en un diálogo entre nosotros mismos– dialogar con las ciencias de los países vecinos, afirmar nuestros lazos con las corrientes teóricas de Asia y África, y enfrentar los proyectos hegemónicos del norte con la renovada fuerza de nuestras convicciones ancestrales (Rivera, 2010, p. 73).

No desmerecemos el trabajo de la ciencia, vehiculizada sobre todo en las instituciones educativas, porque también se constituye en una de las maneras humanas de conocer y que, además, ha brindado soluciones a tantas complejidades del ser humano. Sería etnocéntrico pensar que los conocimientos indígenas o populares son los más valederos; sin embargo, es hora de desandar los senderos que incuestionablemente se han impuesto en las academias y legitimar los conocimientos locales y contextualizados que responden a muchos de los sentidos de vida y otras cuestionantes humanas que la ciencia no puede responder. En muchos contextos de Bolivia, en el sistema educativo, tanto de bachillerato como universitario, se da una supremacía a la ciencia, como si fuera el único sistema de conocimientos existente; es de poca data el énfasis que se le está prestando a los conocimientos indígenas.

ROL DE LA INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE Y EN LA EDUCACIÓN INTRA-, INTERCULTURAL Y PLURILINGÜE EN BOLIVIA

Desde los inicios de la década de los ochenta, las diferentes organizaciones sociales e indígenas comenzaron a cuestionar la política homogeneizadora y monocultural del Estado, y proyectaron la interculturalidad como horizonte para transformar no solo la escuela, sino también la sociedad y sus instituciones. En 1985, la Confederación Nacional de Maestros de la Educación Rural de Bolivia, en su documento “Nuevas proyecciones de la educación boliviana”, denunció la acción colonizadora y reproductora del sistema de dominación que ejerce la escuela, y

propuso la EIB como alternativa a la educación tradicional; en este contexto, la EIB era concebida como un “proyecto educativo descolonizador” cuyo fin era superar y eliminar prácticas, actitudes y pensamientos colonialistas que todavía persistían.

Tres años más tarde, la Central Obrera Boliviana retomó estos planteamientos y destacó el carácter político de la EIB, a la que definió como una modalidad educativa destinada a rescatar, revalorar y desarrollar las lenguas y culturas nativas; fortalecer la identidad étnica; desarrollar la conciencia de clase y fortalecer la identidad nacional del país. En la misma línea, la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, en 1989, elaboró y aprobó una propuesta educativa denominada “Hacia una educación intercultural y bilingüe” (Machaca, 2012, pp.15-16).

A partir de las demandas de EIB formuladas por las principales organizaciones populares e indígenas, el Ministerio de Educación y Cultura, en convenio con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, pusieron en marcha el Proyecto de Educación Intercultural y Bilingüe (PEIB) en tres macrorregiones del país: aymara, quechua y guaraní. El proyecto inició en 1988 y se extendió hasta 1994; fue diseñado para “contribuir al proceso de reforma educativa, implementar una educación intercultural y bilingüe de mantenimiento y desarrollo, capacitar a docentes en la modalidad de la enseñanza intercultural bilingüe y validar –en tanto propuesta pedagógica– la modalidad intercultural bilingüe” (ETN 1990, pp. 9-10, citado en Machaca, 2012, p. 17). Entre sus principales resultados se destacan el desarrollo de competencias de lectura y escritura en lengua originaria y el fortalecimiento de la autoestima personal y étnica (López, 2005).

Sin embargo, las expectativas generadas por el proyecto no lograron cumplirse, principalmente en el tema de la formación docente. La capacitación en servicio centrada más en el manejo de la lengua originaria y en la didáctica de enseñanza de dos lenguas no fomentó conciencia crítica sobre la condición subalterna de los pueblos indígenas e interés por incluir sus saberes y conocimientos en el currículo escolar (López, 2005).

Todas estas reflexiones sobre las dificultades y los logros alcanzados en el PEIB constituyeron la base para la construcción de la Reforma Educativa 1565 de 1994.

Reforma Educativa 1565

El 1994 se promulgó la Ley 1565 de Reforma Educativa que sustituyó al Código de la Educación de 1955. Esta ley se diseñó sobre la base de las demandas y las largas luchas de reivindicación de los movimientos indígenas y de investigaciones realizadas en otros países (Nucinkis, 2006). Uno de sus ejes principales era la educación intercultural y bilingüe y la participación social. Estos componentes constituyeron una de las bases y los objetivos de la educación boliviana. Respecto a la investigación, indicaba: “Estructurar y desarrollar una concepción educativa basada en la *investigación*, la creatividad, la pregunta, el trato horizontal, la esperanza y la construcción del conocimiento, en base a los métodos más actualizados de aprendizaje” (Ley 1565, 1994, inciso 3, artículo 8º, capítulo IV, las cursivas son nuestras).

La implementación de la Reforma Educativa fue progresiva: inició con los programas de mejoramiento y culminó con los programas de transformación, los cuales fueron creados con propósitos distintos: uno de ellos fue la capacitación docente en el manejo de metodologías bilingües y otro consistía en la aplicación misma del enfoque EIB con base en las orientaciones del constructivismo pedagógico.

La implementación de la EIB se limitó al nivel primario y a las unidades educativas situadas en los distritos y núcleos con mayor presencia indígena. Al respecto, el artículo 11 de Estructura de Organización Curricular establecía: “El currículo es bilingüe principalmente en los distritos y núcleos en los cuales los educandos hablan un idioma originario y requieren de una atención educativa en una lengua distinta al castellano”. Lo anterior refleja la estética y funcional perspectiva que se tuvo de la interculturalidad reducida a la postal rural indígena; por ende, no logró *interculturalizar* de manera progresiva el sistema educativo nacional.

Ley de Educación 070, Avelino Siñani y Elizardo Pérez (ASEP)

En 2004, luego de diez años de aplicación, la Ley 1565 fue sometida a evaluación. Desde 2004 hasta 2006 se efectuaron diversas actividades departamentales que concluyeron con el Congreso Nacional de Educación realizado en Sucre en julio de 2006. En este congreso, con la participación de diferentes sectores, se aprobó el proyecto de Nueva Ley Educativa de la Educación Boliviana “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” (Machaca, 2012). Después de cuatro años, en diciembre de 2010, fue promulgada por Juan Evo Morales Ayma, presidente del Estado Plurinacional de Bolivia.

Este nuevo marco normativo profundizó la EIB mediante la denominación de educación intracultural intercultural y plurilingüe (EIIP), actual proceso no exento de tensiones y desafíos:

El potenciamiento de los saberes, conocimientos e idiomas de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, las comunidades interculturales y afro bolivianas [...] la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades para todas y todos, a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas (Ley ASEP, artículo 1º, numeral 6).

Esta ley pretende “contribuir a la consolidación de la educación descolonizadora”, “formar integral y equitativamente a mujeres y hombres, en función de sus necesidades, particularidades y expectativas”, “universalizar los saberes y conocimientos propios”, “fortalecer el desarrollo de la intraculturalidad, interculturalidad y el plurilingüismo en la formación...”, “contribuir a la convivencia armónica y equilibrada del ser humano con la Madre Tierra”, “promover una sociedad despatrrializada”, etcétera (Ley ASEP, artículo 4º, Fines de la educación).

Los principios y objetivos de la Ley ASEP son ejecutados por el MESCP, que se sustenta en el paradigma del *vivir bien* (matrices civilizatorias de vida de los pueblos indígenas desde los biosistemas de conocimientos expresados en el territorio, lengua, cultura y sociedad) y está circunscrito a un enfoque pedagógico descolonizador, sociocrítico, emancipador y productivo. Define la estructuración y organización del currículo del sistema educativo, sus fundamentos, objetivos, modalidades de atención; además, plantea directrices para mejorar la relación escuela-comunidad y la gestión educativa. También, pretende incentivar la denominada producción de conocimientos de acuerdo con las necesidades del contexto, generar prácticas educativas comunitarias, promover la autoafirmación cultural, y recuperar y desarrollar los saberes, conocimientos y las lenguas propias de las naciones indígenas, en interacción recíproca y complementaria con los saberes y conocimientos de otras culturas del mundo (Ministerio de Educación, 2015).

Este modelo educativo vigente plantea y asume la investigación acción participativa en la comunidad como su principal método de investigación y sistematización educativa:

Hoy se pretende que la investigación acción educativa sea un instrumento metodológico de producción de conocimientos de la Comunidad de Producción y Transformación Educativa (CPTE) considerando que la educación es una acción social, cultural y política que coadyuva como eje central a la transformación de la realidad de la comunidad, esto implica y *propone que las maestras y maestros investiguen comunitariamente desarrollando procesos de reflexión sobre su propia práctica*, en un contexto a ser transformado (Ministerio de Educación, 2015, p. 19, las cursivas son nuestras).

En el actual MESCP, la investigación acción educativa retoma aquella tradición del paradigma sociocrítico que ha sido muy fecunda en América Latina desde las décadas de los setenta y ochenta, por ejemplo, desde el campo de la educación popular y hoy desde movimientos sociales que demandan y ejercen con mayor protagonismo derechos culturales; de ahí entonces el rol sociopolítico que tiene la investigación:

Si la investigación es un proceso de producción de conocimientos, la acción es la transformación o cambio de la realidad y la educación son procesos formativos integrales y holísticos; *la investigación acción educativa es el proceso de producción de conocimientos para la transformación de la realidad educativa* (Ministerio de Educación, 2015, p. 53, las cursivas son nuestras).

Este recuento histórico de los modelos educativos implementados en Bolivia revela que ninguno de ellos ha culminado su ciclo, ya que la Ley 1565 apenas llevaba diez años de vigencia cuando se interrumpió en su desarrollo con la actual reforma 070. Uno de los aspectos relevantes del actual modelo es el hecho de concebir la práctica educativa docente vinculada estrechamente a la investigación; sin embargo, su aplicación tiene muchas limitaciones que comentaremos más adelante.

EXPERIENCIAS Y POSIBLES APORTES DE INVESTIGACIÓN DESCOLONIZADORA A LA ACTUAL EIIP EN BOLIVIA: THOA, PROEIB ANDES, AGRUCU Y CEPoS

Para centrarse en el análisis de la metodología descolonizadora presentamos al inicio un apartado reflexivo sobre el pluralismo epistemológico como fuente del debate y contextualización de las experiencias que más aportan a la construcción de una investigación educativa intercultural y comunitaria. A continuación compartimos una breve sistematización de experiencias de investigación con y desde pueblos indígenas originarios campesinos.

La experiencia del Taller de Historia Oral Andina

La Comunidad THOA es una instancia emprendida por académicos aymaras y mestizos vinculados a la Universidad Mayor de San Andrés, donde confluyen las identidades aymara comunitaria, urbana y mestiza. Una de sus fundadoras, la académica de la carrera de Sociología, Silvia Rivera Cusicanqui (1986), indica: "La emergencia de nuevos movimientos y organizaciones indios, que no encajan en el marco de las

contradicciones estructurales de clase, constituye el necesario telón de fondo de estos esfuerzos de investigación” (p. 32).

El THOA nace como expresión del indianismo katarista por fortalecer al movimiento indígena principalmente aymara, de un horizonte histórico desde la riquísima y diversa tradición oral de sus actores en una declarada y abierta dicotomía con la academia colonial que ve al indígena como el causante del “atraso cultural del país”: “Si la estructura oculta, subyacente de la sociedad es el orden colonial, los investigadores occidentalizados están siendo reproductores inconscientes de este orden por el solo hecho de centrar sus inquietudes conceptuales en las teorías dominantes de la homogeneidad social” (Rivera, 1986, p. 35).

El trabajo del THOA se vuelve a los ayllus, recupera la memoria oral de los territorios que devolvía una conciencia histórica de larga duración en las y los comunitarios, revitaliza sus prácticas milenarias de organización comunal y resitúa una autoestima negada por la sociedad colonial minoritaria depositaria del poder estatal. Carlos Mamaní (1989), otro de sus fundadores, la define desde la perspectiva metodológica a la historia oral “como un registro histórico de acontecimientos y épocas concretas, cuya cronología es posible establecer, sobre la base de testimonios de testigos directos de dichos acontecimientos” (p. 25).

Sin embargo, la historia oral practicada desde el THOA no es solo una cuestión instrumental-metodológica; es también un posicionamiento epistémico en la construcción de un nuevo paradigma de investigación que, ejercido en la praxis comunal aymara, busca la desracialización del indígena y, por ende, su liberación.

La importancia del estudio y abordaje al conocimiento desde la historia oral recae en que las naciones y los pueblos indígenas, originarios y campesinos, son principalmente de tradición oral; es decir, no se ha logrado desarrollar la escritura desde las propias grafías de estas culturas, sino que se ha impuesto una manera de escribir adaptando el alfabeto latino para todas las civilizaciones ancestrales.

Este proceso de alfabetización e imposición ideográfica ha causado resistencia por varias generaciones. En la actualidad, hay una gran cantidad de ancianas y ancianos analfabetos, pero con gran sabiduría espiritual, social, económica y tecnológica que, durante años, ha sido inadvertida por los investigadores de tradición occidental. Como manifiesta el lingüista aymara Juan de Dios Yapita en una entrevista:

Nosotros esperábamos que los hablantes iban a subir debido al material que ha entregado la reforma educativa, pero la cultura Aymara es particularmente oral, los niños y las niñas se insertan en ella a través del tejido, no de las letras. Ellos se insertan contando los nudos. Lo que ha pasado es que la reforma educativa les ha enseñado a escribir, ignorando el otro aspecto, y yo creo que eso ha ido afectando, porque los niños no han puesto tanto interés (Escobar, 2013, s.p.).

Ahora bien, con el MESCP el posicionamiento epistemológico y metodológico de la historia oral puede contribuir a la recuperación, visibilidad, sistematización y producción de conocimientos desde las epistemes territoriales indígenas; con ello, la escuela como institución instrumental de la dominación colonial debiese resituar su papel para el fortalecimiento del tejido social comunitario y no su fragmentación como ha sido históricamente. Los pueblos indígenas son culturas dinámicas que no son aisladas ni antes ni menos en la actualidad; por tanto, en el escenario de migración a los espacios urbanos resulta importante el relevamiento

de la memoria subalternizada de estos procesos que han comenzado a masificarse desde la segunda mitad del siglo XX en todo el continente.

La experiencia del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos

El PROEIB Andes inició su trabajo en 1998 en el departamento de posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón (Cochabamba). Este programa comenzó como una iniciativa conjunta entre instituciones académicas y organizaciones indígenas en torno a la EIB:

Es una institución pionera en América Latina en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). A lo largo de más de una década y media de vida se constituye en referente internacional en la formación de recursos humanos, la investigación educativa, la asistencia técnica, la gestión documental y la publicación e interacción social en el campo de la EIB. El desarrollo de estas experiencias se realiza en consonancia con las demandas sociales de una educación cultural y lingüísticamente pertinente en los contextos de diversidad cultural de América Latina. En su accionar coordina con organizaciones indígenas, ministerios, universidades, organismos de cooperación internacional y otras instituciones que trabajan con la EIB (PROEIB Andes, 2013, p. 2).

A la fecha se han desarrollado nueve versiones de la maestría en EIB en América Latina, dos maestrías en sociolingüística y cuatro cursos de especialización en EIB. De este modo, se transformó en un posgrado tanto para indígenas profesionales como también para profesionales vinculados a la EIB y a la revitalización lingüística.

En las tesis de maestrías, así como en los diversos y numerosos materiales que ha producido el PROEIB Andes, se evidencia una hegemonía de la metodología de investigación aplicada, propia de las ciencias sociales, con un fuerte componente etnográfico; en menor medida se puede constatar la presencia de metodologías de investigación acción participativa y algunas dinámicas valiosas propias de los sistemas de conocimientos indígenas, en las que podríamos visualizar rastros de un tipo de investigación descolonizada cuyo punto de partida son los procesos, tiempos, espacios y actores socioeducativos indígenas. Uno de los cofundadores del PROEIB Andes, Luis Enrique López (2009), reflexiona sobre el rol de la investigación en la relación pueblos indígenas y educación:

Esas investigaciones de acompañamiento deben asumir el carácter intercultural y plantearse nuevos modos de actuación para superar la asimetría y la naturaleza de la investigación académica convencional. No se trata ya de investigar a alguien o algún grupo de personas, sino de descubrir y construir conocimientos dialógicamente como resultado de la confluencia en el proceso de visiones, perspectivas y experiencias de vida y de educación diferentes (pp. 202 y 203).

Si se comprende la interculturalidad no como una respuesta de los Estados nacionales a la emergencia indígena, sino como un proyecto histórico de un nuevo orden social para todas y todos, debiese concebirse un diálogo de saberes también en el campo de la investigación socioeducativa y sociolingüística, entre la tradición crítica de la investigación social y la emergencia de metodologías desde los sistemas de vida de los pueblos y territorios. A partir de una perspectiva propia, aquél es y

debiese convertirse en un referencial aporte del PROEIB Andes al MESCP, lo cual es reafirmado por López (2009):

Desde esta perspectiva, queda atrás la naturaleza extractiva de la investigación académica convencional así como la reducción del Otro a la condición de informante. En la medida en que avancemos en esa dirección la investigación comenzará a transitar por esos mismos caminos de la interculturalidad que ella misma debe contribuir a dilucidar desde el acompañamiento crítico (p. 203).

Las valiosas experiencias del THOA y del PROEIB Andes reflejan, en primer término, que la relación pueblos indígenas y conocimientos también es un campo de lucha y frontera con el conocimiento hegemónico universal occidental. Por ende, la emergencia de metodologías descolonizadoras de investigación resultan claves en la actualidad para la supervivencia de los milenarios sistemas de conocimientos indígenas y, para ello, la EIIP, en el marco del MESCP, tiene un rol importante en la tríadica relación: familia-comunidad y escuela.

La experiencia de Agroecología Universidad Cochabamba

El Agruco es un centro universitario de excelencia en investigación participativa revalorizadora, formación posgradual e interacción social con comunidades indígenas, originarias campesinas y municipios, que pertenece a la Facultad de Ciencias Agrícolas, Pecuarias, Forestales y Veterinarias de la Universidad Mayor de San Simón en Cochabamba, Bolivia. El principal aporte sobre metodologías descolonizadoras emergentes en la experiencia de Agruco está presente en su propuesta de diálogo de saberes y la transdisciplinariedad que contribuye al desarrollo endógeno sustentable a partir de la agroecología, la revalorización de la sabiduría de los pueblos indígenas originarios campesinos y el diálogo intercultural e intercientífico.

a) La transdisciplinariedad en la investigación

Los investigadores Freddy Delgado y Stephan Rist (2016), en su experiencia de investigación con comunidades y organizaciones indígenas y campesinas en esta institución, han desarrollado propuestas metodológicas para la investigación con intención de contribuir al desarrollo del nuevo paradigma emergente que surge de la interrelación a la tradición epistemológica occidental de las ciencias naturales y sociales. ¿Por qué es necesario considerar otras maneras de abordar la investigación en las ciencias sociales y naturales? ¿Por qué es importante cuestionar los enfoques, paradigmas, métodos y técnicas tradicionales de realizar investigación? ¿Por qué no se están desarrollando los paradigmas emergentes para los procesos de producción de conocimientos? ¿Quiénes son los verdaderos dueños del conocimiento?

... lo que reclaman los actores sociales mayoritarios y comunidades científicas que provienen de otros sistemas de conocimiento, es su participación en la definición de los fundamentos ontológicos, epistemológicos y normativos del proceso de generación de conocimientos científicos del cual resultan los diferentes escenarios de desarrollo socio-económico, cultural y tecnológico (Delgado y Rist, 2016, p. 37).

Lo que se pretende es dar legitimidad y reconocimiento al aporte que realizan los procesos de generación de conocimientos desde la práctica y filosofía de los

pueblos y naciones indígenas, originarias y campesinas, ya que se reconoce que aportan al desarrollo de la ciencia desde otro sistema de conocimiento tan valioso como cualquier otro. La experiencia de procesos de investigación con un enfoque endógeno, participativo y transdisciplinario es muy importante, porque desde sus propuestas metodológicas se pretende apoyar la gestión de conocimientos y la investigación con, desde y para los pueblos y naciones indígenas.

Delgado y Rist (2016) proponen como tema de reflexión el conocimiento científico occidental moderno y el conocimiento científico endógeno, y usan como marco referencial el pluralismo epistemológico:

... el desafío de reconceptualizar la relación entre la ciencia occidental moderna y la sociedad tuvo resonancia en el desarrollo de la “transdisciplinariedad”, que enfatiza la necesidad de proyectar la producción del conocimiento científico más allá de sus disciplinas. Uno de sus principales propulsores, Nicolescu (1996), argumenta que la transdisciplinariedad es relevante para todo lo que se halla entre disciplinas, así como lo que atraviesa y traspasa las disciplinas (p. 40).

Por tanto, la transdisciplinariedad no se limita a la investigación disciplinar desde áreas y metodologías poco compatibles, sino que toma en cuenta el abordaje del conocimiento y el desarrollo de las ciencias en un sentido amplio y articulado. El autor y padre del denominado “pensamiento complejo”, Edgar Morin, hace referencia a la importancia de la transdisciplinariedad como producto de la evolución de las disciplinas, tras enfrentar siglos de una mirada hegemónica de las disciplinas divididas por su objeto de estudio: “La Transdisciplina es una forma de organización de los conocimientos que trascienden las disciplinas de una forma radical. Se ha entendido la transdisciplina haciendo énfasis a) en lo que está entre las disciplinas, b) en lo que las atraviesa a todas, y c) en lo que está más allá de ellas” (Morin, s.f., web oficial).

Por lo tanto, la transdisciplinariedad es un concepto más adecuado y útil para comprender la complejidad de las ciencias propias de las civilizaciones históricamente minorizadas por la ciencia moderna y occidental.

b) Enfoque de desarrollo endógeno

El desarrollo endógeno se basa en los criterios específicos para el desarrollo de los pueblos locales y considera su bienestar material, social y espiritual. Este consiste en aplicar enfoques participativos e integrar el conocimiento local en las intervenciones de desarrollo; se fundamenta en las estrategias, los valores, las instituciones y los recursos locales, de ahí que difieran las prioridades, las necesidades y los criterios para el desarrollo que existen en cada comunidad y puede que no sean las mismas que tiene el trabajador en desarrollo (Compas-Agruco, 2008).

La diferencia principal entre el desarrollo endógeno y otros acercamientos participativos es el énfasis que hacen en la inclusión de los aspectos espirituales, rituales y de la propia dinámica civilizatoria de las sociedades locales:

La meta del desarrollo endógeno es empoderar a las comunidades locales en tomar el control de su propio proceso de desarrollo. Al revitalizar el conocimiento ancestral y local, el desarrollo endógeno ayuda a los pueblos a seleccionar aquellos recursos externos que mejor se adecuen a las condiciones locales (Compas-Agruco, 2008, p. 31).

Por ello, los conceptos clave en el desarrollo endógeno son, por un lado, el control local del proceso de desarrollo y, por otro, considerar seriamente los valores culturales y la apreciación de las visiones de mundo. Todo esto con el propósito de hallar un equilibrio entre los recursos locales y externos.

c) Enfoque histórico cultural lógico

En la búsqueda de un enfoque conceptual-metodológico que permita lograr la complementariedad entre los saberes locales, ancestrales, indígenas o campesinos con los “científicos”, el trabajo en las academias universitarias condujo al planteamiento de un enfoque evolutivo y plural abierto al diálogo de saberes y a los cambios de paradigmas. El enfoque histórico cultural lógico ha sido una propuesta certera, ya que busca comprender la vida de la comunidad en su quehacer cotidiano, y estudiar las alternativas y el porqué de sus actividades cotidianas para asegurar la reproducción y producción de vida.

Este enfoque interpreta la vida cotidiana de las familias indígenas campesinas desde tres ámbitos de vida: la material, la social y la espiritual, y su novedad radica en que, además de tomar en cuenta la vida social y la material relacionadas con las ciencias sociales y naturales, en ese orden, considera la vida espiritual como parte de la vida cotidiana; esto constituye la esencia del enfoque histórico cultural lógico con una perspectiva transdisciplinaria, intra- e intercultural (Delgado y Rist, 2016).

En tal sentido, el enfoque histórico cultural lógico se acomoda a los procesos de la vida comunitaria que caracteriza a las civilizaciones indígenas y originarias tanto de tierras altas como de tierras bajas. Además, recupera la perspectiva espiritual como parte de la vida cotidiana, puesto que para las comunidades de tradición cultural más arraigada y vigente, los seres de la naturaleza (animales, plantas, cerros, montañas, ríos y lagos) mantienen sus esencias protectoras o castigadoras de acuerdo con los comportamientos de reciprocidad y respeto mutuo.

c) La investigación participativa revalorizadora

Para aterrizar en las nuevas prácticas de abordaje del conocimiento en el marco de los nuevos paradigmas y enfoques emergentes, se ha logrado desarrollar una metodología de investigación con comunidades indígenas y campesinas en el contexto boliviano. Sin embargo, es preciso comprender el planteamiento holístico que se ha desarrollado para el abordaje de este método:

... el método de racionalizar o abstraer (sistematizar) una determinada experiencia o conocimiento viene de la ciencia y métodos occidentales. Conscientes de esta limitación, Agruco ha realizado los esfuerzos epistemológicos necesarios para entender las formas en que el mundo rural en la zona andina de Bolivia recrea el conocimiento (Tapia, 2016, p. 104).

El mundo andino ha demostrado su estrecha relación con los seres y elementos de la naturaleza a partir de las tradiciones de ritos de reciprocidad, protección y agradecimiento. Por tanto, lo más difícil de entender para el investigador occidental es el mundo espiritual o ritual, donde las energías de la naturaleza catalizan la espiritualidad presente en los seres vivientes con los que el mundo humano comparte la existencia. La aplicación de esta metodología requiere que los investigadores y profesionales tengan ciertas condiciones mínimas, como

“tener una perspectiva y enfoque holístico y un alto nivel de sensibilidad social para comprender, dialogar, y aportar de manera más eficiente a la seguridad y soberanía alimentaria” (Tapia, 2016, p. 104).

La metodología de la investigación participativa revalorizadora, como lo menciona Tapia (2016), permite construir técnicas y herramientas con los actores locales, lo que admite elevar su voz y conocimiento en un diálogo de saberes y apuntar a la construcción de conocimientos de manera transdisciplinaria e intercientífica en las tres dimensiones de vida (ver figura 1).

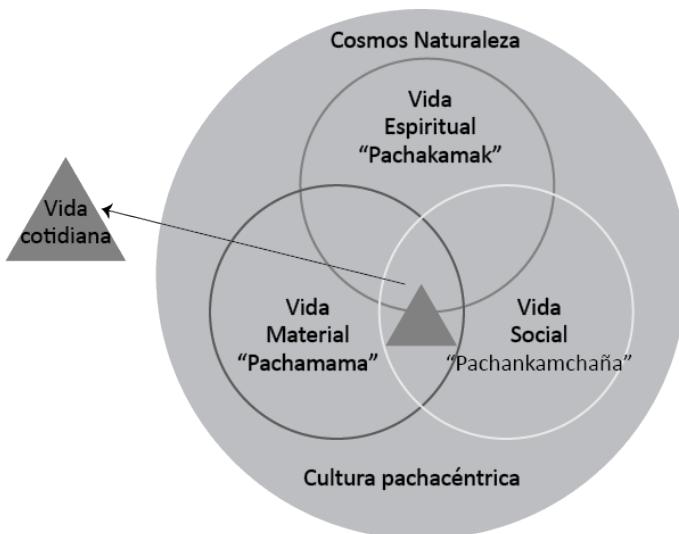


Figura 1. La vida material, social y espiritual. Fuente: adaptación de Tapia (2016).

La investigación participativa revalorizadora, como propuesta metodológica de investigación, pretende no solo la construcción de conocimientos que se pueden aplicar en contextos concretos, sino también la generación de alternativas de desarrollo que busquen la amplia participación con toma de decisiones propias de las comunidades campesinas e indígenas. Como señala Tapia, “no se trata de instrumentalizar la investigación acción participativa revalorizada; se trata de un proceso reflexivo justamente con los actores locales, para que juntos podamos contribuir a la resolución de problemas locales...” (entrevista recuperada de <https://www.youtube.com/watch?v=uZo040dvHy0>).

Esto es lo que se critica del método científico: las limitantes de involucrar a los actores sociales en la planificación, intervención, búsqueda de soluciones y construcción del conocimiento interdisciplinario y conocimiento local para ser socializado, discutido y analizado en los ámbitos académicos. Se trata de cambiar la visión y el discurso de “ellos” o “para ellos” e investigar “con ellos” o “juntos” para construir soluciones reales y sostenibles a los problemas de los actores sociales.

El componente revalorizador es otro elemento rescatable de este método, ya que no se queda solo en el plano descriptivo y explicativo de la investigación tradicional antropológica; más bien pretende hacer incidencia en el plano social,

lingüístico y cultural. Estos planos se encuentran afectados por los fenómenos de la globalización, la aculturación, la diglosia, la migración, entre otros, que impactan a los sistemas milenarios de conocimiento.

d) Propuesta metodológica para la revalorización y sistematización

Como vemos en la figura 2, el proceso de revalorización no parte de la intención y acción de agentes externos a la comunidad; es un proceso que se adapta al desarrollo natural del ciclo de la vida cotidiana para implementar estrategias que son legitimadas por la participación activa de los actores durante todo el proceso, ya que de ellos depende el fracaso o el éxito de estas acciones.



Figura 2. Proceso de revalorización. Fuente: tomada de Tapia (2016, p. 107).

En este contexto, Agruco propone

los registros de autoría indígena campesina de los conocimientos de las tecnologías y las prácticas quechua y aymara u otras naciones, expresados en fichas o cartillas de revalorización que se comparten entre los miembros de la comunidad, educadores, técnicos de desarrollo y estudiantes, es el punto de inicio de la actividad de investigación y desarrollo. Estas fichas o cartillas contienen testimonios de los indígenas-campesinos y describen de una manera simple y comprensiva una práctica o un conocimiento innovador, incluyendo su relevancia social económica y espiritual. Esta descripción es acompañada por dibujos claros que indican los detalles de la práctica o experiencia concreta, de la manera en que se conoce y es utilizada por el campesino, indígena, productor o tecnólogo (Tapia, 2016, pp. 105 y 106).

Experiencia de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios

En 2012, los Cepos que conforman el Comité Nacional de Coordinación realizaron

procesos de investigación con el objetivo de recuperar y sistematizar formas y estrategias propias de transmisión de saberes y conocimientos. Los resultados hicieron evidente una serie de particularidades, diferentes a los cánones establecidos por la ciencia occidental; por ejemplo, estas particularidades destacan el carácter práctico, trascendental, interrelacionado, especializado, espiritual y comunitario de los conocimientos indígenas campesinos. La Coordinadora Nacional Comunitaria articula los Cepos, que son organizaciones de participación social en educación de las naciones y pueblos indígenas originarios de Bolivia; están reconocidos legalmente desde 1994 y a partir de 2004 desarrollan un trabajo coordinado en todo el país (sitio oficial CNC-Cepos).

La participación social en educación de los Cepos, en especial aquella que tiene como protagonistas a los pueblos indígenas originarios de Bolivia, se remonta a los siglos precedentes y está signada por las luchas que libraron estos pueblos por contar con escuelas propias: se remonta a una lucha ideológica, política, social y económica de respetar el territorio y los procesos de crianza para el mantenimiento y la transmisión cultural indígena y campesina desde la educación escolarizada, la cual fue y sigue siendo un instrumento de sometimiento y aniquilamiento sociolingüístico:

Parece una paradoja, pero la escuela en Bolivia, una institución de la modernidad occidental europea, orientada a homogeneizar a la población, en diferentes momentos de la historia boliviana fue asumida por los movimientos indígenas como el instrumento idóneo de una estrategia de resistencia dirigida a la preservación de la comunidad y la defensa de la tierra y el territorio (sitio oficial CNC-Cepos).

De esta manera, el aprender y enseñar con un enfoque descolonizador como lo plantea el MESCP (Ley 070), desde el hacer, implica partir de la práctica y no de la teoría; supone empezar por la observación y el sentir, y tener presente que el hacer siempre tiene sentido, objetivos y resultados. Todo lo que se aprende y enseña tiene un sentido pragmático (utilidad de los aprendizajes) y trascendental (emoción, voluntad, cariño y entrega a lo que se está haciendo).

REFLEXIONES FINALES

En Bolivia, el actual MESCP es producto de la emergencia de los movimientos indígenas por transformar el Estado republicano en un Estado plurinacional y que tiene su expresión legal en la nueva Ley 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez (2010). Los cuatro pilares del MESCP son: educación intracultural, intercultural y plurilingüe; educación descolonizadora; educación comunitaria participativa; y educación productiva comunitaria.

Para implementar el reciente MESCP y sus lineamientos filosóficos en todo el sistema educativo, se hace necesario resituar el papel de la investigación socioeducativa en la alimentación de los diversos procesos como, por ejemplo, currículos regionalizados, currículos diversificados, proyectos socioproyectivos de las escuelas, formación de maestras y maestros, etcétera. Asimismo, la Ley 070 expresa: "Promover la investigación científica, técnica, tecnológica y pedagógica en todo el Sistema Educativo Plurinacional, en el marco del currículo base y los currículos Regionalizados" (Ley 070, artículo 5.20, Objetivos de la educación).

En la actualidad, preocupa que las metodologías de investigación que se despliegan en todo el sistema educativo, en gran medida, siguen respondiendo unilateralmente

al paradigma raciotécnico científico moderno, sin considerar los sistemas de conocimientos de los pueblos indígenas. Arnold (2013) expresa lo dinámico de las metodologías de investigación y la posibilidad de dar paso a otras de nuevo tipo: "... es igualmente necesario estar conscientes de los contextos político-culturales en que surgen las metodologías que usamos, y de cómo lo cambios en la sociedad, sea europea o andina, podrían incidir en cambios metodológicos" (p. 7).

Hasta el momento, al interior del sistema educativo existen experiencias muy aisladas y emergentes en torno a este ámbito clave del MESCP; por ello, se hace necesario e importante relevar experiencias críticas de investigación sociocomunitaria que han nacido en Bolivia y que, incluso, se han extendido a Latinoamérica.

El MESCP en Bolivia, con su profunda propuesta de una educación intracultural, intercultural y plurilingüe, está teniendo importantes limitaciones para su concreción desde los ámbitos educativos, curriculares y pedagógicos. Lo anterior confirma que no basta que nuevas leyes gocen de una "empatía social", pues estas exclusivamente no transforman las condiciones de colonialismo y colonialidad si no existen procesos de comprensión y apropiación de ellas como herramientas de lucha de los sectores subalternizados.

A lo anterior no escapa la nueva Ley 070; sin embargo, hay una cuestión mucho más profunda que develan los intentos de concretar el MESCP, y se refiere a que este se plantea desde un horizonte político-educativo comunitario al interior de un Estado que, lamentablemente, sigue siendo centralista, vertical y neocolonial en la gestión educativa-administrativa, lo cual no permite la consolidación ni la profundización del MESCP.

La propuesta del nuevo modelo se basa en reconocer la diversidad cultural y lingüística en los procesos educativos. No obstante, esta diversidad corresponde, en gran medida, a otros tiempos y espacios desde los sistemas de conocimientos de los más de treinta pueblos indígenas que habitan Bolivia y no a los tiempos coloniales y espacios estatales, es decir, el nuevo MESCP está develando una vital contradicción política, sociocultural y económica entre Estado y comunidad.

Hoy, por desgracia, la investigación sociocomunitaria en todo el sistema educativo de Bolivia cuenta con escasos recursos de financiamiento, lo que, al contrario, debiese convertirse en la piedra angular para las postergadas y necesarias transformaciones sociales que las sociedades interculturales en Bolivia requieren para un proyecto histórico de liberación y justicia. La potencialidad de la investigación sociocomunitaria radica en que esta puede relevar los plurisistemas de conocimientos de los pueblos indígenas y, con ello, reconstruir o resituar un poder social desde la communalidad: es un doble esfuerzo porque también se habla de reconstruir una soberanía epistemológica desde los territorios; es decir, una antítesis ante el proyecto de Estado-moderno de los últimos quinientos años en el mundo y, por ende, del capitalismo.

Sin duda, el MESCP es una propuesta significativa originada desde los años noventa con los primeros consejos educativos de pueblos indígenas de Bolivia y fortalecida en un proceso de acumulación de fuerzas sociales que tuvo una de sus máximas expresiones en la asamblea constituyente de 2006. Sin embargo, todo su sentido transformador y liberador en su praxis educativa se encuentra en una situación aún de asimetría epistémica en la que el paradigma raciotécnico moderno continúa hegemonizando el quehacer educativo, curricular y pedagógico.

Para finalizar, podemos puntualizar algunos de los aportes al MESCP por parte de las cuatro aproximaciones de metodologías descolonizadoras abordadas en el trabajo. La experiencia del THOA, que destaca la historia oral andina, aporta a la construcción del currículo diversificado a partir de la sistematización y recreación de la memoria oral de los pueblos indígenas que no está sistematizada en muchos casos. Por otro lado, ya que el MESCP da prioridad al proceso de investigación acción educativa, podemos tomar como aporte del THOA el desarrollo de un proceso más dialógico de producción de conocimientos con mayor presencia de los abuelos y abuelas, muchos de los cuales son monolingües en una lengua originaria; estos son concebidos como investigadores par y facilitadores de la reconstrucción de las historias de vida. En suma, podemos aseverar que la aportación del THOA tendría un carácter más metodológico.

El PROEIB Andes ha trabajado en la formación de profesionales por medio de sus cursos de posgrado; ha incidido en la formación de actores educativos como profesores que luego se incorporan a sus unidades educativas para trabajar temas concernientes a pueblos originarios y sus lenguas. Podemos rescatar como aporte del PROEIB, en vinculación con el MESCP, el espacio reflexivo que se promueve en torno a epistemologías, historia, educación y lengua desde pueblos indígenas para fortalecer la identidad indígena del maestro y para que este pueda revalorizar estos aspectos en su práctica pedagógica. Por otra parte, en Bolivia existen cada vez más profesores con ascendencia indígena; en estas situaciones y otras que no necesariamente tienen que ver con maestros, el PROEIB ha vehiculado la investigación ante todo etnográfica, pero el investigadora/a es parte de la comunidad indígena; de esta manera, este conoce la lengua, el contexto y el universo simbólico, porque proviene de ese entorno.

Entre los aportes de Agruco para el MESCP se encuentra la reflexión sobre una transición paradigmática que prevé un diálogo de saberes entre el conocimiento científico y los saberes indígenas. Asimismo, legitima la autoría de diversos conocimientos provenientes de las comunidades con las que ha colaborado en el ámbito de la agroecología. Además, ha trabajado muchos aspectos de vocaciones o potencialidades productivas en diversas regiones que pueden ser incorporados a los proyectos sociocomunitarios productivos del MESCP; en esto también se destaca la capacidad resiliente que poseen los pueblos originarios hoy en un contexto de cambio climático.

La principal contribución de los Cepos a la MESCP recae en el derecho a la autodeterminación en el campo de la investigación, es decir, el derecho a ejercitarse la educación e investigación propia desde los pueblos indígenas; por ende, hay un *agenciamiento* exigido y profesado históricamente por estos pueblos para no recaer en la homogeneización cultural y lingüística. Además, los Cepos desafían a la academia con los aportes de sabios y sabias en el trabajo de sistematizar los conocimientos indígenas para la EIIP; esos actores socioeducativos no han pasado de modo necesario por las universidades coloniales.

En suma, mientras no se investiguen en profundidad los sistemas de vida de los más de treinta pueblos indígenas y su relación con el ámbito educativo, difícilmente se podrá enunciar y construir un diálogo de saberes pertinente. Por ejemplo, si no se investiga desde los sentidos de comunalidad indígena los procesos de formación/crianza de persona (educación propia), con dificultad se resituará el nuevo papel que debe jugar la escuela con pertinencia cultural y lingüística. Solo la constante investigación sociocomunitaria educativa desde y con los espacios,

dinámicas y actores podrá ir poco a poco construyendo diversos modelos metodológicos de investigación que se inicien desde las epistemologías territoriales indígenas (ser, conocer y hacer). Así, los pueblos y territorios podrán salvaguardar su supervivencia y la interculturalidad transitará hacia la construcción contrahegemónica de un nuevo orden social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnold, D. (2013). Metodologías en las ciencias sociales en la Bolivia postcolonial: reflexiones sobre el análisis de los datos en su contexto. En M. Yapu. *Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales y humanas* (p. 309). La Paz, Bolivia: Fundación PIEB.
- CNC-Cepos (s.f.). Página web oficial de la Coordinadora Nacional Comunitaria de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia. Recuperado de <http://www.cepos.bo/cnc-cepos/>
- Compas-Agruco (2008). *Desarrollo endógeno*, núm. 13.
- Delgado, Freddy y Rist, Etefan. (2016). Las ciencias desde la perspectiva del diálogo de saberes, la transdisciplinariedad y el diálogo intercentífico. En Freddy Delgado y Stephan Rist. *Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinariedad* (pp. 35-88). La Paz, Bolivia: Agruco.
- De Souza Santos, B. (2012). Conferencia epistemologías del sur en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.
- De Souza Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur. *Estudio, Utopía y Praxis Latinoamericana*, año 16, núm. 54, pp. 17-39. Recuperado de <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/EpistemologiasDelSur_Utopia%20y%20Praxis%20Latinoamericana_2011.pdf>
- De Souza Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Gráfica Don Bosco. Recuperado de <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf>
- Escobar, F. (2013). *Oralidad y escritura: el movimiento perpetuo de las lenguas*. Recuperado de <http://www.uchile.cl/noticias/93290/oralidad-y-escritura-el-movimiento-perpetuo-de-las-lenguas>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (55 edición). México. Siglo XXI Editores.
- Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez promulgada el 20 de diciembre del 2010. *Gaceta Oficial*. Asamblea Legislativa Plurinacional, La Paz, Bolivia.
- Ley de Reforma Educativa promulgada el 7 de julio de 1994. *Gaceta Oficial*. H. Parlamento Nacional, La Paz, Bolivia.
- López, L. E (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur, pistas para una investigación comprometida y dialógica. En Luis E. López (ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía, perspectivas latinoamericanas*. La Paz, Bolivia: Plural Editores.
- López, L. E. (2005). *De resquicios a boquerones. La educación intercultural en Bolivia*. La Paz, Bolivia: PROEIB Andes y Plural.
- Machaca, B. (2012, marzo). De la EIB hacia la EIIP. Logros, dificultades y desafíos de la educación intercultural bilingües en Bolivia en el marco del Estado Plurinacional. En *Desafíos de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe en Bolivia en el marco del Estado plurinacional*. Memoria del seminario-taller, Cochabamba, FUNPROEIB Andes.
- Mamaní, C. (1989). *Metodología de la historia oral*. La Paz, Bolivia: Chukiyawu, THOA.

- Martín Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Editorial Norma. Recuperado de www.eduteka.org
- Ministerio de Educación (2015). *Unidad de formación №8 Producción de conocimientos en el modelo educativo sociocomunitario productivo*. La Paz, Bolivia: Cuadernos de Formación Continua, equipo PROFOCOM.
- Morin, E. (s.f.). Página web oficial del autor. *¿Qué es transdisciplinariedad?* Recuperado de <http://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/que-es-transdisciplinariedad.html>
- Nucinkis, N. (2006). La EIB en Bolivia. En *La Eib en América Latina bajo examen*. La Paz: Banco Mundial, GTZ y Plural.
- Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En Luis Tapia Meall (coord.). *Pluralismo epistemológico*. La Paz, Bolivia: Muela del Diablo Editores.
- PROEIB Andes (2013). *VIII Versión Maestría en Educación intercultural Bilingüe* (documento interno).
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos colonizadores*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón Ediciones. Recuperado de <https://chixinakax.files.wordpress.com/2010/07/silvia-rivera-cusicanqui.pdf>
- Rivera Cusicanqui, S. (1986) La historia oral: ¿más allá de la lógica instrumental? *Temas Sociales*, núm. 11.
- Smith, L. T. (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Spivak, G. C. (2016). Entrevista en el marco del seminario internacional Los velos de la violencia: reflexiones y experiencias étnicas y de género en Chile y América Latina. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=L_OX2y4vuMs
- Tapia, N. (2016). El diálogo de saberes y la investigación participativa revalorizadora. En Freddy Delgado y Stephan Rist (eds.). *Ciencias, diálogo de saberes y la transdisciplinariedad* (pp. 89-118). La Paz, Bolivia: Agruco.