

# Identidades

Aportes para la educación en el Siglo XXI

Volumen 1 - Número 6. Diciembre de 2025



**CIISE**  
CENTRO DE INVESTIGACIONES  
E INNOVACIONES EN  
EDUCACIÓN



**UNLP**  
**POSGRADO**  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

**II**  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES  
**FHCE**

  
**FunprociB**  
UNLP

# IDENTIDADES

Aportes para la educación en el Siglo XXI

Volumen 1, Número 6  
Diciembre de 2025

Guido C. Machaca Benito  
Editor

**Universidad Mayor de San Simón**  
**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**  
**Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**

**Decano de la FHCE:** Gunnar Zapata Zurita  
**Directora Académica de la FHCE:** Paola Teresa Valdez Rojas  
**Director del IIFHCE:** Evangelio Muñoz Cardozo

© **Carrera de Ciencias de la Educación**

**Director:** Jhonny Jaldín Delgadillo  
**Jefe del Departamento Técnico Pedagógico:** Grober Espinoza Wayar  
**Programa de Educación Social Productiva y Territorial:** Guido C. Machaca Benito  
**Programa Gestión Educativa y Currículum:** Franz Callisaya Rojas  
**Programa Psicopedagogía y Desarrollo Humano:** Marco Alcalá Cuba

**Depósito legal:** 2-3-78-2025 P.O.  
**ISSN:** 3080-1230

© **Centro de Investigación e Innovación Socio Educativa (CIISE)**

**Editor:** Guido C. Machaca Benito  
**Responsable de gestión editorial:** Macedonio Aranibar Naval  
**Comité editorial:** Jhonny Jaldín Delgadillo, Jheyson Saul Aguilar Hinojosa, Tania Rodríguez Chávez y Daniel Guzmán Paco

**Comité científico:** Walter Sánchez Canedo, Daniel Alberto Bravo Torres, Elizabeth Jiménez Tordoya, Sandra Lucía Martínez Reyes, Marina Arratia Jiménez, Limber Marca Vargas, Lourdes Irma Saavedra Berbetty, Daniel Guzmán Paco, Vicente Limachi Pérez, Tania Rodríguez Chávez, Katerine Escobar Quisbert, Albert Quispe Escobar, Pedro Ovidio Plaza Martínez y William Franco García Meneses

**Asistentes técnicos:** Marcela Belen Rojas Salazar y Maribel Almonte Peñaloza

**Diseño y diagramación:** Jhojan D. Rosales Poma

**Pintura de la portada:** “Campamento” de Selva Argote Villarroel

Carrera de Ciencias de la Educación  
Plaza Sucre, acera sud  
Teléfono: (591-4) 4251465, Interno 235  
E-mail: cs.educacion@umss.edu

Facebook: <https://www.facebook.com/csdeleducacion?mibextid=ZbWKwL>

Cochabamba, Bolivia

Primera edición: Diciembre de 2025

ISSN 3080-1230



9 773080 123006

Las opiniones expresadas en los artículos académicos incumben, exclusivamente, a sus autores y su publicación no necesariamente refleja la opinión y postura de la Revista. Cualquier reproducción y/o difusión total o parcial de esta obra, está prohibida y penada por ley; salvo que se lo haga con el previo consentimiento escrito de sus autores.

# Contenido

**Prólogo**  
**Prefacio**  
**Presentación**  
**Introducción**

## ARTÍCULOS ACADÉMICOS

Entre empoderamiento e instrumentalización. La discursividad de las políticas educativas en el Estado Plurinacional de Bolivia <i>Marcelo Arancibia Guzmán</i> .....	17
Lenguas indígenas como bienes comunes. Crítica a las políticas lingüísticas en el bicentenario boliviano <i>Luz Jiménez Quispe</i> .....	43
Superando el paradigma tradicional. Reflexiones críticas para la enseñanza de teoría musical <i>Pablo Pérez Donoso</i> .....	71
Usos y reflexiones éticas asociadas al uso de la IA por parte de estudiantes de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Mayor de San Simón <i>Jheyson Saúl Aguilar Hinojosa</i> .....	91
Hacia la descolonización educativa emergente de la obra y el pensamiento revolucionario de Frantz Fanon <i>José Luis Saavedra</i> .....	107
Emergiendo hacia otras formas de concebir el encuentro con la diversidad <i>Sonia Manzur Soria</i> .....	127



## Prólogo

La Revista “*Identidades: Aportes para la educación en el Siglo XXI*”, Volumen 1, Número 6 (diciembre de 2025), representa un esfuerzo académico colectivo impulsado por la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS). Este es un momento crucial para su consolidación editorial y su proyección hacia procesos de indexación. En este número, se presentan diversas investigaciones que abordan temas centrales del ámbito educativo actual, como las políticas educativas y lingüísticas, la enseñanza musical, los retos éticos de la inteligencia artificial, así como los debates sobre la descolonización y la despatriarcalización de la educación. En conjunto, los trabajos aquí recopilados ofrecen una visión crítica y contextualizada de los desafíos que enfrenta la educación boliviana, al mismo tiempo que brindan reflexiones que pueden fomentar el diálogo y la transferencia hacia otros contextos socioeducativos tanto de la región como a nivel supranacional.

El artículo “Entre empoderamiento e instrumentalización. La discursividad de las políticas educativas en el Estado Plurinacional de Bolivia”, escrito por Marcelo Arancibia Guzmán, analiza las tensiones entre el discurso indigenista de empoderamiento y su uso político durante el periodo 2006–2019. Utilizando un enfoque sociohistórico y cualitativo que combina análisis documental, entrevistas con actores clave y Análisis Crítico del Discurso (ACD), el autor demuestra que, a pesar de la retórica oficial sobre la autodeterminación y el Estado Plurinacional, las políticas educativas perpetuaron jerarquías sociales preexistentes y restringieron la agencia de los individuos. El estudio concluye que el discurso plurinacional fue utilizado de manera estratégica para centralizar el poder y mantener el proyecto político dominante.

En “Lenguas indígenas como bienes comunes. Crítica a las políticas lingüísticas en el bicentenario boliviano”, Luz Jiménez Quispe ofrece un análisis profundo sobre cómo han evolucionado las políticas lingüísticas en Bolivia entre 2004 y 2024, sugiriendo que las lenguas indígenas deberían ser vistas como bienes comunes. Con un enfoque sociocrítico y documental, la investigación se adentra en normativas e instituciones como los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPO) y el Instituto Plurinacional de Estudios de Lenguas y Culturas (IPELC). Los hallazgos ponen de manifiesto una notable discrepancia entre lo que se dice oficialmente y lo que realmente se implementa, evidenciada por procesos de cooptación institucional y debilidades operativas, especialmente en lo que respecta a las lenguas amazónicas. Sin embargo, el estudio destaca que la vitalidad lingüística se mantiene, en gran parte, gracias a las prácticas de resistencia cultural y al activismo comunitario que surge desde los territorios.

Por otro lado, el artículo “Superando el paradigma tradicional. Reflexiones críticas para la enseñanza de teoría musical”, de Pablo Pérez Donoso, cuestiona la relevancia de un modelo tradicional de enseñanza de la teoría y el análisis musical en Bolivia, que se centra en la partitura y en un canon eurocéntrico, el cual resulta insuficiente para abordar la rica diversidad sonora local. A través de una metodología cualitativa de investigación-acción, que combina revisión bibliográfica, análisis de la experiencia docente y triangulación de datos, el autor llega a la conclusión de que el modelo formalista es excluyente y obsoleto.

En lugar de eso, propone una transformación en la educación musical que integre aportes de la etnomusicología, el concepto de musicking (hacer música) y un compromiso ético que busque incorporar la diversidad sonora en la formación profesional.

En “Usos y reflexiones éticas asociadas al uso de la IA por parte de estudiantes de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Mayor de San Simón”, Jheyson Saúl Aguilar Hinojosa se sumerge en cómo las herramientas de inteligencia artificial están siendo integradas en la educación universitaria. A través de la experiencia de los estudiantes, explora sus percepciones, prácticas y los dilemas éticos que surgen. Este estudio utiliza un enfoque mixto, combinando un diseño descriptivo y exploratorio, y se basa en un cuestionario estructurado aplicado a 104 estudiantes, complementado con análisis de frecuencias y codificación temática. Los hallazgos revelan una aceptación generalizada de la IA como un apoyo tanto cognitivo como organizativo, aunque también surgen preocupaciones sobre la dependencia tecnológica y el plagio. El artículo concluye que, aunque la IA puede ser un complemento valioso, no puede reemplazar el papel del docente, y subraya la necesidad urgente de fortalecer la alfabetización digital y ética en la educación superior.

Asimismo, José Luis Saavedra, en su artículo “Hacia la descolonización educativa emergente de la obra y el pensamiento revolucionario de Frantz Fanon”, nos invita a reflexionar sobre los retos actuales de la descolonización educativa. Su análisis se centra en la crítica radical de Fanon al racismo estructural y al sistema colonial. A través de un mapeo analítico de su obra, especialmente de “Piel negra, máscaras blancas”, Saavedra examina la experiencia del sujeto colonizado y el trauma que este ha sufrido. La publicación concluye que, aunque la lucha antirracista es más relevante que nunca, el desafío actual va más allá del antropocentrismo, promoviendo una conciencia antirracista y un Pachakuti educativo que nos enseñe a cuidar la vida de los pueblos afrodescendientes, indígenas y de la Madre Tierra.

El último artículo “Emergiendo hacia otras formas de concebir el encuentro con la diversidad”, escrito por Sonia Manzur Soria, presenta una experiencia socioeducativa que se centra en la creación de espacios de diálogo para la generación colectiva de conocimientos y propuestas de acción. Esto surge a partir de la problemática de las múltiples violencias que afectan a las mujeres adolescentes quechuas. La metodología considera un encuentro dialógico, que actúa como una herramienta decolonial y despatriarcalizadora, priorizando la escucha y la voz de las participantes. Esta investigación demuestra que un diálogo auténtico puede convertirse en una forma de investigación comunitaria y resistencia, visibilizando la matriz colonial/patriarcal y las asimetrías de poder, al mismo tiempo que promueve procesos significativos de toma de conciencia y transformación social.

**Gunnar Zapata Zurita Ph. D.**

**Decano**

**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**

## Prefacio

Con alegría presentamos la *Revista Identidades N° 6, Aportes para la educación en el Siglo XXI*; la misma, es un esfuerzo más del trabajo comprometido de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades. Su contenido es el resultado de una confluencia de inquietudes de investigadores e investigadoras que aportan al mundo académico con reflexiones críticas para comprender el complejo contexto educativo boliviano.

Esta publicación coincide con la ocasión de celebrar el bicentenario de Bolivia y el cambio de un ciclo de gobierno. Justo cuando se necesitan miradas para ajustar, redireccionar las políticas educativas en el país llega este esfuerzo loable. Pero también, consideramos que responde a la necesidad de dialogar con la realidad, a través del rigor analítico, que solo las humanidades y las ciencias sociales pueden ofrecer con ideas y herramientas para desentrañar las políticas educativas.

El amable lector tiene en sus manos, un conjunto de artículos académicos surgidos de la observación de fenómenos contemporáneos que exigen una mirada profunda y multidimensional, en un momento donde la interculturalidad y el multilingüismo todavía son pilares de discurso estatal y sobre todo un rasgo del sistema educativo boliviano. Los autores nos invitan a desentrañar la complejidad de las políticas educativas y lingüísticas, cuestionando la instrumentalización y defendiendo las lenguas indígenas como bienes comunes, un imperativo para una ciudadanía genuinamente plurinacional. Sus aportes nos fuerzan a ir más allá de la retórica para analizar la praxis y sus implicaciones.

Los artículos vislumbran el panorama educativo boliviano actual, la irrupción de la Inteligencia Artificial que plantea nuevos desafíos y dilemas éticos y epistemológicos, urgiendo a una profunda reflexión sobre la responsabilidad en la formación de las futuras generaciones de profesionales. Así mismo, nos advierten que persiste la vital necesidad de avanzar hacia una descolonización educativa auténtica, que cuestione y desmantele las estructuras de poder inherentes a nuestros sistemas de enseñanza y aprendizaje, promoviendo así la construcción de espacios pedagógicos que realmente conciben y valoren el encuentro con la diversidad, tendiendo puentes y fomentando una comprensión mutua esencial.

Cada uno de estos textos, escritos desde la pasión por la investigación y el compromiso con la transformación social y educativa, representa un esfuerzo por debatir la realidad socioeducativa. Esperamos que esta diversidad temática, que abarca desde la política educativa y lingüística hasta la ética de la inteligencia artificial y la filosofía de la descolonización, inspire al lector a unirse a este diálogo crítico, a cuestionar lo establecido y a construir nuevas comprensiones.

Confiamos en que *Identities N° 6* sea una motivación para iniciar futuras discusiones con base en la investigación para la acción comprometida con la mejora de la calidad de la educación en Bolivia, que tanta falta nos hace. Que la lectura de los artículos sea un goce renovador de compromiso con la educación.

**Mgr. Evangelio Muñoz Cardozo**

**Director Instituto de Investigaciones “Juan Araos Úzqueda”**

**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UMSS**

## Presentación

La Revista “*Identidades. Aportes para la educación en el Siglo XXI*”, en su Volumen 1, Número 6, constituye un nuevo hito en el proceso de consolidación académica de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS). Esta publicación se inscribe en el compromiso sostenido de la universidad con la producción de conocimiento crítico, la investigación educativa y el diálogo académico orientado a la transformación social.

Desde sus primeras ediciones, *Identidades* ha sido concebida como un espacio para pensar y repensar la educación desde contextos concretos, reconociendo la complejidad histórica, política, cultural y pedagógica que atraviesa los procesos educativos en Bolivia y en la región. En ese sentido, la Revista no se limita a la difusión de resultados académicos, sino que promueve una reflexión situada, crítica y propositiva sobre los desafíos contemporáneos de la educación.

Este Número 6 de *Identidades* asume explícitamente el desafío de proyectarse hacia escenarios académicos más amplios, incorporando criterios institucionales, científicos y editoriales orientados a su proceso de indexación y a su difusión en plataformas académicas especializadas. Este esfuerzo responde a la necesidad de fortalecer la visibilidad del pensamiento educativo producido desde la UMSS de dialogar, en igualdad de condiciones, con la comunidad académica nacional e internacional.

Los artículos que conforman este volumen abordan problemáticas centrales del campo educativo contemporáneo, tales como las políticas educativas y sus tensiones discursivas, las políticas lingüísticas y el lugar de las lenguas indígenas, la enseñanza musical desde perspectivas críticas, los desafíos éticos del uso de la inteligencia artificial en la educación superior, así como los debates en torno a la descolonización educativa y la diversidad. Estos aportes, aunque situados en contextos específicos, trascienden lo local y ofrecen claves de lectura relevantes para escenarios educativos más amplios y complejos.

Un rasgo distintivo de este número es su enfoque crítico y reflexivo, que evita lecturas simplificadoras o meramente normativas de la educación. Los trabajos aquí reunidos interpelan la educación como un campo atravesado por relaciones de poder, disputas simbólicas, transformaciones tecnológicas y demandas históricas de justicia social, reconociendo que educar es, en esencia, un acto profundamente ético, político y humano.

La publicación de este volumen reafirma el compromiso de la Carrera de Ciencias de la Educación con la formación de profesionales críticos, reflexivos y socialmente comprometidos, así como con el fortalecimiento de una cultura investigativa sólida, articulada con las necesidades y desafíos del contexto educativo boliviano. Asimismo, consolida el rol de la revista *Identidades* como un espacio académico plural, abierto al debate y al pensamiento crítico.

Finalmente, esta edición invita a docentes, investigadores, estudiantes y responsables de políticas educativas a leer, discutir y problematizar los aportes presentados, con la convicción de que solo a través del diálogo académico riguroso y comprometido es posible contribuir a la construcción de una educación más justa, inclusiva y pertinente para el Siglo XXI.

**Jhonny Jaldin Delgadillo Ph. D.**

**Director**

**Carrera de Ciencias de la Educación - UMSS**

## Introducción

La Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, desde la gestión 2013 hasta el presente y con la participación de sus docentes, viene publicando la *Revista “Identidades. Aportaciones para la educación boliviana”* que contiene, básicamente, artículos y ensayos académicos con temáticas diversas que, por lo general, son afines a las ciencias de la educación y responden a la situación, coyuntural y estructural, de la problemática educativa de la región y del país. En algo más de una década, superando una serie de dificultades académicas y financieras, ha logrado publicar 5 números de la mencionada Revista, con más de 40 títulos y 45 autores.

La *Revista “Identidades. Aportes para la educación boliviana”, Número 5*, publicado con el apoyo financiero de la FUNPROEIB Andes en la gestión 2024, contiene seis artículos académicos, elaborados por estudiantes titulados mediante la tesis de grado, y dos proyectos institucionales que fueron elaborados por docentes y auxiliares de la Carrera. Esta Revista, desde este número, es coordinada, editada y publicada desde el Centro de Investigación e Innovación Socio Educativa (CIISE) de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, en coordinación del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y con el respaldo institucional de la Dirección de Carrera.

Los artículos que formaron parte de la *Revista “Identidades. Aportes para la educación boliviana”, Número 5*, tienen un denominador común que es, como no podía ser de otra manera, la educación; entendida ésta en su sentido amplio. Desde esta base epistémica, los articulistas abordan los tópicos cultura y bioindicadores climáticos; inclusión y discapacidad auditiva; personas privadas de libertad y reinserción social; comunidades de aprendizaje y escenarios educativos complejos; mapas conceptuales y educación superior; así como los roles de género en la educación ambiental. A diferencia de los anteriores, este número posee el Depósito Legal 2-3-78-2025, el ISSN 3080-1230, la Resolución Administrativa del Servicio Nacional de Propiedad Intelectual (SENAPI) 1-594/2025 y el ORCID de cada uno de los autores.

La presente *Revista Número 6*, esta vez red denominada como *“Identidades. Aportes para la educación en el Siglo XXI”*, por decisión de los directivos de la Carrera de Ciencias de la Educación y con el respaldo de las autoridades de la Facultad de Humanidades y del Instituto de Investigaciones, ha asumido el reto para ser indexada/indizada a partir de este número. Por esa razón, para su publicación física y digital, considera los criterios y requisitos institucionales, académicos y técnicos de portales y sistemas de información en línea para difundir sus artículos arbitrados en la Plataforma Open Journal Systems (OJS) referidos a la educación, en su sentido amplio y holístico, para trascender más allá de las fronteras de Bolivia.

Bajo estas nuevas peculiaridades, el Número 6 de la Revista está constituido por artículos científicos muy afines a los tópicos de las políticas educativas, las políticas lingüísticas, la enseñanza musical, la inteligencia artificial en la educación superior, la descolonización educativa y la despatriarcalización de la educación. Como se puede apreciar, si bien estos artículos tienen como *locus de enunciación* la realidad y contexto educativo de Bolivia, sus conclusiones y recomendaciones, basadas en datos e información de base empírica y documental, pueden contribuir a situaciones socio educativas que se desarrollan en el amplio y complejo contexto educativo supra nacional.

**Guido C. Machaca Benito**

**ARTÍCULOS  
ACADÉMICOS**



# Identidades

Aportes para la educación en el Siglo XXI

Carrera Ciencias de la Educación - UMSS  
Volumen 1, Número 6.  
Diciembre de 2025

## Entre empoderamiento e instrumentalización. La discursividad de las políticas educativas en el Estado Plurinacional de Bolivia

**Marcelo Arancibia Guzmán**

Correo electrónico: [m.arancibia@umss.edu](mailto:m.arancibia@umss.edu)  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0886-1716>.

Depósito legal: 2-3-78-2025 P.O.  
ISSN: 3080-1230





# Entre empoderamiento e instrumentalización. La discursividad de las políticas educativas en el Estado Plurinacional de Bolivia

Marcelo Arancibia Guzmán<sup>1</sup>

## Resumen

El presente artículo tiene como propósito identificar las tensiones entre el empoderamiento del discurso indigenista y su instrumentalización política en la construcción del Estado Plurinacional de Bolivia (2006–2019), así como analizar la discursividad de las políticas públicas educativas durante este periodo. La pregunta que orientó la investigación es: ¿Cómo se manifiestan dichas tensiones y de qué manera se expresan en el discurso oficial de las políticas educativas del Estado Plurinacional?

Los resultados evidencian que, a pesar del discurso oficialista sobre la autodeterminación de los pueblos indígenas, campesinos, originarios y de las clases subalternizadas, las políticas educativas operan como instrumentos de reproducción de jerarquías sociales preexistentes. Dichas políticas limitan la agencia de los sujetos y restringen la posibilidad de una transformación estructural en la agenda educativa posneoliberal.

**Palabras claves:** Estado Plurinacional, posneoliberalismo, discursividad de las políticas educativas, empoderamiento e instrumentalización política, discurso oficialista y autodeterminación.

## Introducción

El Gran Hermano te vigila

George Orwell (2013).

La frase tomada de la novela de George Orwell (1984) constituye un símbolo poderoso de control y vigilancia estatal que permite establecer un puente con las reflexiones clásicas de Thomas Hobbes ([1651] 2019) en *El Leviatán*. Ambos autores, desde distintos contextos históricos y tradiciones, plantean que el Estado se erige como garante del orden frente a la naturaleza conflictiva de los seres humanos, aunque con matices diferenciados: mientras Hobbes lo concibe como producto de un contrato social que otorga soberanía absoluta a un poder central, Orwell lo retrata como una distopía en la que dicho poder deviene opresión y vigilancia total. Esta relación entre control, legitimidad y contrato social constituye un punto de partida para analizar los procesos contemporáneos de configuración estatal.

Con un solo movimiento, ella se despoja de sus ropas y las arroja despectivamente a un lado. Su cuerpo, blanco y suave, no despierta deseo en Winston, quien simplemente lo observa. Lo que realmente lo entusiasma es el gesto con el que la joven se ha liberado de sus

---

<sup>1</sup> Licenciado en Ciencias de la Educación, docente titular de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón.  
Correo electrónico: m.arancibia@umss.edu y ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0886-1716>.

prendas. Con la gracia y el descuido de ese movimiento, parece estar aniquilando toda su cultura, todo un sistema de pensamiento, como si el Gran Hermano, el Partido y la Policía del Pensamiento pudieran ser barridos y enviados a la nada con un simple gesto. (Orwell, 2013, p. 27)

El acto de despojarse de la ropa como rechazo a la cultura y a la dominación del Gran Hermano se interpreta como metáfora de un acto constituyente, una ruptura con el orden establecido que abre paso a un nuevo sistema de valores. Desde la teoría social, Talcott Parsons (1968) entiende este tipo de transformación como un cambio en las normas que regulan la interacción y reestructuran las relaciones entre Estado y la sociedad. En este sentido, el tránsito hacia el Estado Plurinacional en Bolivia puede ser interpretado como un acto simbólico de despojo del neoliberalismo y de los principios que lo sustentaban, tales como la reducción del gasto público, la desregulación económica, la privatización de la educación y el predominio del mercado sobre el Estado.

La transición hacia un modelo posneoliberal se expresó en la adopción de políticas sociales, normativas y educativas que privilegiaron la redistribución, la regulación estatal y la búsqueda de equidad. En el caso boliviano, este cambio estuvo marcado por un acto constituyente de gran complejidad, impulsado por la convergencia del partido de gobierno y diversos actores sociales; principalmente, las organizaciones indígenas, campesinas y originarias y sectores históricamente subalternizados, articulados en el denominado Pacto de Unidad. Esta alianza, que emergió de las luchas sociales de los años ochenta y noventa, cobró fuerza en la primera década del siglo XXI y resultó decisiva para el ascenso del Movimiento al Socialismo al poder en 2006.

El Pacto de Unidad –conformado por organizaciones como la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), la Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB), el Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu (CONAMAQ), la Confederación Nacional de Mujeres Campesinas Indígenas Originarias de Bolivia “Bartolina Sisa” y la Confederación Sindical de Comunidades Interculturales de Bolivia (CSCIB)– desempeñó un rol protagónico en la definición de la agenda política del primer gobierno posneoliberal. Su participación no solo incidió en el plano discursivo, sino también en la configuración de políticas públicas que buscaron desmontar las estructuras neoliberales y refundar el Estado sobre nuevas bases.

Este proceso de transición no estuvo exento de tensiones. El proceso constituyente (2006-2009), concebido como ruptura con el modelo neoliberal, abrió un espacio de disputa en torno al significado y alcance del Estado Plurinacional que, con la nueva constitución, adquirió forma institucional. Mientras algunos actores lo entendieron como una oportunidad de empoderamiento y autodeterminación de los pueblos indígenas, campesinos y originarios; otros, como ocurre en los relatos orwellianos, con el ejercicio del poder mostraron sus ambigüedades y advirtieron su progresiva instrumentalización por parte del aparato estatal y del partido gobernante. Estas tensiones desde un inicio se caracterizaron por sus dinámicas de vigilancia, control y centralización. Un ejemplo es lo ocurrido con el conflicto del TIPNIS en 2011, mientras que la nueva constitución reconoce la autodeterminación territorial y cultural de las poblaciones indígenas. El actuar del gobierno mostró una discontinuidad discursiva con lo sucedido en la octava marcha indígena al cooptar la lucha en defensa de los territorios indígenas y del Parque

Nacional Isiboro Sécore, que es un reflejo de la progresiva instrumentalización del discurso plurinacional.

La narrativa del párrafo anterior es fundamental, como ejemplo, para comprender la discursividad de las políticas públicas educativas, así como el campo educativo es un espacio que permite analizar las tensiones entre empoderamiento e instrumentalización y la persistencia de lógicas heredadas del Estado-Nación.

El artículo se organiza en cinco apartados principales. En primer lugar, se describe la metodología de investigación. En segundo lugar, se aborda la relación entre Estado, posneoliberalismo y Estado Plurinacional, con el fin de situar teóricamente la transformación del modelo estatal boliviano. En tercer lugar, se examina el origen del Estado Plurinacional, analizando la tensión entre el empoderamiento de las organizaciones indígenas, campesinas y originarias y su eventual instrumentalización política. El cuarto apartado se centra en la discursividad de las políticas públicas educativas en el contexto del Estado Plurinacional, explorando cómo el discurso oficial se articula con las prácticas concretas de gobierno. Finalmente, el quinto apartado presenta las conclusiones, que sintetizan los hallazgos y señalan los desafíos pendientes para una consolidación efectiva del modelo plurinacional.

## **1. Artesanía metodológica: huellas y voces de los actores sociales del Estado Plurinacional**

La investigación se desarrolló desde un enfoque sociohistórico y cualitativo que articula distintos niveles de análisis para comprender la configuración del Estado Plurinacional de Bolivia y la discursividad de las políticas públicas educativas durante el período 2006–2019. Este enfoque permitió situar las políticas educativas en el marco de procesos históricos más amplios, vinculados con la transición de un modelo neoliberal hacia un modelo posneoliberal, asociado con la consolidación del Estado Plurinacional.

En primer lugar, se implementó un análisis documental orientado a revisar normas, marcos discursivos y discursos oficiales emitidos por instancias estatales. En segundo lugar, la investigación incorporó entrevistas cualitativas a actores clave vinculados con el proceso constituyente y la configuración del Estado Plurinacional. En tercer lugar, se aplicó el análisis crítico del discurso (ACD) como herramienta central para contrastar la narrativa oficial con su praxis concreta.

Esta combinación metodológica permitió, por un lado, reconstruir la evolución histórica de las políticas educativas en Bolivia y, por otro, analizar las narrativas oficiales y las voces de los actores sociales involucrados en el proceso. De este modo, se ofrece una mirada crítica y contextualizada sobre la relación entre Estado, política y educación en el periodo posneoliberal. En particular, se evidencian las tensiones entre el empoderamiento del sujeto indígena y su instrumentalización política en el marco de la construcción del Estado Plurinacional, poniendo de relieve las contradicciones que atraviesan las políticas educativas implementadas entre 2006 y 2019.

## 2. Entre la crisis del neoliberalismo y la emergencia de una nueva forma de Estado

La configuración de las políticas educativas posneoliberales en Bolivia surge de las contradicciones políticas, económicas y sociales heredadas de los gobiernos liberales y neoliberales. Laura Rovelli (2018) señala que, tras las reformas neoliberales de las décadas de 1980 y 1990, centradas en la liberalización de los mercados y en el debilitamiento del sector público, comenzó un nuevo ciclo en el que el Estado recuperó un papel más activo. En Bolivia, este tránsito se evidencia a partir de la Nueva Política Económica (NPE), impulsada por Víctor Paz Estenssoro en 1985 y se consolidada en la década de 1990 con los gobiernos de Paz Zamora, Sánchez de Lozada y Banzer. La NPE, basada en el Decreto Supremo 21060, buscó estabilizar la economía mediante privatizaciones y ajustes estructurales bajo los lineamientos del Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial. Si bien logró controlar la inflación, profundizó la pobreza, el desempleo y la desigualdad social (Morales, 1992).

La crisis del modelo neoliberal abrió paso a movilizaciones sociales que marcaron un punto de inflexión; entre ellas, la Guerra del Agua (2000), la Guerra del Gas (2003) y las marchas indígenas de las décadas de 1990 y 2000. Luis Tapia (2007) identifica cuatro crisis convergentes: fiscal, de representación, de legitimidad y de correspondencia entre Estado y sociedad. Estas fracturas profundizaron el distanciamiento respecto de sectores históricamente excluidos, como los pueblos indígenas, campesinos y originarios, quienes cuestionaron tanto al modelo neoliberal como a la democracia representativa.

En palabras de José de la Fuente, quien participó en el proceso constituyente como asesor y miembro del equipo técnico del Pacto de Unidad, que se reconoce como uno de los *maquipuras* (término quechua que remite a un trabajo eventual vinculado a prácticas de colaboración colectiva y ayuda mutua), y formó parte del grupo encargado de la redacción de la nueva Constitución Política del Estado Plurinacional, al referirse a estos actores emergentes, sostiene:

Ellos llegaron —los indígenas— y no se van a ir, su voto siempre será indígena... (J. de la Fuente, comunicación personal, 13 de diciembre de 2024)

Este escenario derivó en la refundación del Estado. García Linera (2015a, 2015b) interpreta al Estado como un campo de tensiones entre institucionalidades heredadas y proyectos comunitarios emergentes. Desde un enfoque gramsciano, sostiene que el Estado no es únicamente un instrumento de dominación, sino también un espacio de disputa en el que convergen fuerzas sociales en pugna. Así, el Estado Plurinacional se concibe como un proceso histórico, dinámico y conflictivo, nutrido tanto por la lucha social como por las estructuras de poder.

El Estado puede entenderse, además, como el mecanismo mediante el cual la estructura dominante inscribe su lógica de dominación. En esta línea, Guillermo O'Donnell (1977) lo define como una estructura de poder político compuesta por tres elementos: el gobierno, la sociedad civil y el mercado. Estos configuran marcos simbólicos y discursivos que orientan la acción de los individuos en la sociedad. Desde ambas perspectivas se subraya la necesidad de analizar el Estado no únicamente como una entidad normativa y

administrativa, sino también como un campo de disputa social, cultural y simbólica en el que se expresan tensiones históricas y se configuran posibilidades de transformación en contextos plurinacionales.

En este marco, se destaca el aporte de Fernando Garcés durante el proceso constituyente, quién se desempeñó como asesor de la Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia *Bartolina Sisa* —organización campesina e indígena integrada al Pacto de Unidad— y como investigador del Centro de Comunicación y Desarrollo Andino (CENDA) en Cochabamba. Al referirse a esta dinámica, Garcés señala que:

La declaración del Estado boliviano como plurinacional abre las puertas a otras formas comprensivas de ejercicio de ciudadanía colectiva de estructura estatal menos aparente. (F. Garcés, comunicación personal, 30 de octubre de 2024)

La transición hacia el Estado Plurinacional implicó el rechazo de los principios neoliberales de privatización, ajuste fiscal y subordinación al mercado. Se configuró un nuevo paradigma orientado a la justicia social, la redistribución de recursos y el reconocimiento de la diversidad cultural. Raúl Prada (2008, 2012) subraya que este tránsito no fue solo normativo, sino también simbólico y político: un “acto de despojo” de la herencia neoliberal que abrió paso a nuevas legitimidades.

El pluralismo estatal introdujo la idea de un pluralismo de naciones, avanzando hacia formas de democracia comunitaria. A partir de la experiencia del proceso constituyente, Garcés (2013) sostiene que, frente a la histórica configuración del sistema de dominación estatal, los pueblos indígenas originarios impulsaron la formulación de un Estado Plurinacional como alternativa al modelo hegemónico del Estado-nación tradicional. Esta propuesta cuestionó el monopolio del poder ejercido por la clase capitalista criolla y la oligarquía; sectores que, desde su posición privilegiada, se han asumido históricamente como los constructores de la nación. Como señala Garcés:

Lo que viene pasando, después, el pensar un otro tipo de Estado, siempre está relacionado, obviamente, con las demandas fuertes de tierra, territorio, con la demanda de educación, que son las dos más fuertes, digamos, en un primer ciclo de movilizaciones de las organizaciones, en toda la etapa neoliberal (F. Garcés, comunicación personal, 30 de octubre de 2024).

Una de las posibilidades de reconfigurar el Estado boliviano, en respuesta a la falta de correspondencia con la diversidad y la multiculturalidad, fue la formulación del Estado Plurinacional. Además de reconocer la heterogeneidad sociocultural, introduce un pluralismo estatal que, según Prada (2008), conlleva también un pluralismo de naciones, constituyendo así un avance significativo hacia formas de pluralismo democrático. Este proceso se sustenta en el reconocimiento y la valorización de las identidades colectivas, así como en una orientación hacia el comunitarismo político. En términos generales, se plantea que esta propuesta representa una transición desde el modelo unitario y social del Estado-nación hacia una configuración plurinacional y comunitaria.

La configuración del Estado boliviano puede entenderse como una construcción histórica contingente que se remonta a la independencia en 1825, lo cual enriquece los análisis contemporáneos sobre sus transformaciones. La Revolución de 1952 constituye

un ejemplo significativo de esta contingencia, al evidenciar las tensiones persistentes entre el ideal de Estado moderno y las divisiones sociales, lo que dio lugar a reformas orientadas a reconfigurar el modelo estatal.

Estos antecedentes históricos proporcionan el trasfondo sobre el cual se desarrollan las reinterpretaciones actuales del Estado, particularmente en lo que respecta al tránsito hacia una forma plurinacional. Patricia Chávez & Dunia Mokrani (2006) sostienen que el desarrollo del Estado Plurinacional responde a una trayectoria prolongada de movilizaciones sociales, mediante la cual se consolidó la participación política de los pueblos indígenas, campesinos y otros sectores históricamente excluidos. Los movimientos sociales desempeñaron un rol decisivo en la construcción de esta nueva estructura estatal, al lograr la incorporación de sus demandas en el proceso constituyente.

Desde esta perspectiva, Bolivia no se comprende como un país homogéneo identificado con una única nación, sino como un Estado en el que coexisten y cogobiernan diversos pueblos y naciones, cada uno con capacidad de autogobierno y con sistemas propios de vida, producción y gestión territorial. En esta línea de interpretación:

El Estado Plurinacional es un complejo equilibrio entre formas de gobierno, entre distintos autogobiernos, gobiernos y formas de cogobierno. Es decir, un Estado Plurinacional no se limita al reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística, como ya lo hizo la Constitución de 1994, sino que implica el reconocimiento de colectividades políticas con poder de decisión. Este modelo requiere un equilibrio tenso entre diversas formas de autogobierno, que abarcan definiciones étnicas, pueblos, naciones, así como estructuras propias de la democracia occidental, como municipios y prefecturas. Son distintos autogobiernos, pero articulados en formas de cogobierno. (F. Garcés, comunicación personal, 30 de octubre de 2024)

Kenia Barroso, Nilson Martínez & Rafael Lárez (2018) señalan que el Estado Plurinacional se sustenta en una concepción de democracia vinculada a la acción de los movimientos sociales, orientada hacia un Estado inclusivo, con participación plural y la construcción de universalismos concretos, en constante tensión con los límites de la democracia liberal. El proyecto de la plurinacionalidad surge como una alternativa al concepto universalista de «nación», al cuestionar la idea de que un territorio debe ser representado por una única nación que unifique valores, creencias, símbolos, discursos y expresiones culturales. En su lugar, se propone un enfoque que reconozca la diversidad cultural y el carácter pluralista de las formas de convivencia comunitaria, valorando las diferencias y asimetrías como componentes esenciales de las identidades colectivas y de las relaciones de alteridad.

El Estado Plurinacional, en su dinámica y estructura, así como en la participación activa de los sectores populares e indígenas en su configuración y funcionamiento, trasciende una visión folclórica o un reconocimiento meramente formal de la diversidad cultural, como ocurrió en la reforma constitucional de 1994. Esta forma estatal representa una ruptura con aquel modelo limitado, al no reproducir las estructuras de exclusión y subordinación que caracterizaron al antiguo Estado-nación.

Si bien el Estado puede entenderse como un proceso dinámico atravesado por disputas constantes entre fuerzas sociales —clases dominantes y subordinadas, sectores populares y privilegiados, ciudad y campo, blanco—mestizo y campesino—, su conformación no se limita exclusivamente a estas relaciones de poder. Se trata de un constructo en permanente transformación, moldeado tanto por quienes detentan el poder como por la capacidad de los sectores subalternizados de disputar y reconfigurar sus estructuras.

En esta línea, el Estado Plurinacional requiere un equilibrio estructural entre distintas formas de gobierno que lo constituyen, superando el reconocimiento declarativo de la diversidad cultural y lingüística. Supone la coexistencia articulada entre gobiernos y autogobiernos, en un sistema donde la administración de lo público no corresponde a una única lógica institucional, sino a un régimen de cogobierno entre los actores indígenas, campesinos y originarios junto con las estructuras democráticas de matriz occidental.

La forma Estado Plurinacional implica, por tanto, una reconfiguración estructural del poder político en Bolivia, al incorporar múltiples formas de soberanía y de toma de decisiones, en contraposición a la visión del Estado como un único espacio de disputa. Esta arquitectura de poder plural otorga a los pueblos indígenas un lugar en la esfera política. Sin embargo, a pesar de haber sido actores clave en la consolidación del modelo, su participación ha sido, en muchos casos, instrumentalizada por el gobierno del Movimiento al Socialismo (MAS).

Durante el primer período del gobierno posneoliberal, los pueblos indígenas, originarios y campesinos no fueron actores periféricos, sino protagonistas en la configuración del Estado Plurinacional. No obstante, dicha centralidad no se mantuvo de forma sostenida en los períodos posteriores, lo que sugiere que, aunque se produjo una transformación en las relaciones de poder y en la representación política del país, ésta no logró consolidarse de manera estructural y prolongada en el tiempo.

### **3. Tensiones entre el empoderamiento y la instrumentalización del sujeto indígena**

La configuración del Estado Plurinacional responde a una demanda histórica, su formulación puede rastrearse a las propuestas políticas de organizaciones indígenas y campesinas, como se expresa en la tesis política de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), donde se afirma que:

Los actuales dirigentes estamos convencidos de que no acepta ni aceptaremos cualquier reduccionismo clasista convirtiéndonos solo en «campesinos». Tampoco aceptamos ni aceptaremos cualquier reduccionismo etnicista que convierta nuestra lucha en un confrontamiento de «indios» contra blancos. Somos herederos de grandes civilizaciones. También somos herederos de una permanente lucha contra cualquier forma de explotación y opresión. Queremos ser libres en una sociedad sin explotación ni opresión organizada en un Estado Plurinacional que desarrolle nuestra cultura y auténtica forma de gobierno propio (Comité Ejecutivo de la CSUTCB, Ch`upiyap marka (La Paz), octubre de 1983).

Con esta tesis se rechazaron tanto las reducciones clasistas como etnicistas en la organización del Estado, y se planteó la construcción de una sociedad libre de explotación

y opresión organizada en un Estado Plurinacional, que tiene raíces en las luchas y debates de las organizaciones indígenas desde al menos la década de 1980.

Existen registros de congresos ampliados de la CSUTCB en los que, entre 1980 y 1984, se planteó explícitamente la idea de un Estado Plurinacional a través de resoluciones y actas. En ese contexto, algunas organizaciones indígenas comenzaron a proponer la designación de sus propios jueces y el ejercicio de gobiernos sobre sus territorios, lo que representa un germen inicial del concepto de Estado Plurinacional. Esta propuesta emergió de la necesidad de reconocer el poder de decisión de los pueblos y naciones indígenas como sujetos políticos con capacidad para tomar decisiones dentro de sus estructuras de autogobierno (F. Garcés, comunicación personal, 30 de octubre de 2024).

Asimismo, el testimonio de J. de la Fuente (2024) respalda la noción de que la propuesta de Estado Plurinacional:

No es una invención del Movimiento Al Socialismo (MAS), sino que tiene una trayectoria mucho más larga dentro del movimiento indígena. La primera referencia formal al Estado Plurinacional aparece en la tesis de la CSUTCB de 1983, consolidándose aún más en 1992, en el contexto de la conmemoración de los 500 años de resistencia indígena (J. de la Fuente, comunicación personal, 13 de diciembre de 2024).

Diversos acontecimientos ocurridos entre los años 1990 y 2000 contribuyeron al impulso del proceso de construcción del Estado Plurinacional, entre los cuales destaca la Marcha Indígena “Por el Territorio y la Dignidad”. Esta movilización, organizada por la Central de Pueblos Indígenas del Beni (CPIB) e iniciada el 15 de agosto de 1990, constituyó un hito sin precedentes en la historia política del país. La marcha partió desde la ciudad de la Santísima Trinidad con destino a La Paz, y logró articular a distintos pueblos indígenas de las tierras bajas de Bolivia, entre ellos los Mojeño Trinitario, Sirionó, Yurakaré, Movima, Tsimane y otras comunidades del norte y oriente del país.

En el homenaje a los 34 años de la marcha indígena «Por el Territorio y la Dignidad», se recogió el testimonio de Antonio Coseruna – expresidente de la Subcentral de Moxos, miembro de la comunidad de la Santísima Trinidad – a través de una entrevista difundida por Plurinacional TV, en la que señala:

La decisión de realizar la marcha se tomó durante un encuentro de corregidores en San Lorenzo de Moxos, donde las comunidades indígenas decidieron que, ante la falta de respuesta del gobierno a sus peticiones, era necesario hacer oír sus demandas mediante una movilización. En este encuentro se declaró que, si el gobierno no cumplía con las demandas de los pueblos indígenas, el 15 de agosto iniciarían una marcha a La Paz como último recurso, sacrificando sus pies en una caminata larga y ardua para hacerse escuchar (A. Coseruna, entrevista en Plurinacional TV, 16 de agosto de 2024).

Los testimonios evidenciaron un conflicto estructural en la conformación del Estado en Bolivia: la disputa por el reconocimiento y la garantía de los derechos territoriales y culturales de los pueblos indígenas frente a los intereses de sectores ganaderos. Este tipo de tensiones puede interpretarse como un enfrentamiento entre el modelo del Estado tradicional, fundado en la centralidad de la propiedad privada y en los intereses económicos

de las élites, y la propuesta de un Estado Plurinacional, orientado a incorporar las demandas históricas de los pueblos indígenas, campesinos, originarios.

La Marcha por el Territorio y la Dignidad de 1990 puso en evidencia el proceso mediante el cual las comunidades indígenas comenzaron a posicionarse no únicamente como demandantes de derechos fundamentales, sino como actores políticos que reclamaban su participación en la definición y reconfiguración de la forma del Estado Plurinacional.

La Constitución Política del Estado tiene una impronta indígena, especialmente en su núcleo normativo sobre derechos. En este sentido, el Artículo 30 establece los derechos de los pueblos indígenas, la participación de indígenas, campesinos, originarios y diversos sectores sociales en el proceso constituyente estuvo orientada principalmente hacia la consolidación y garantía de sus derechos dentro del nuevo marco constitucional (J. de la Fuente, comunicación personal, 13 de diciembre de 2024).

Este modelo plantea que la soberanía no se concentra exclusivamente en una unidad homogénea de la nación, sino que se distribuye y se redefine con el objetivo de incorporar demandas de autonomía territorial y autodeterminación de los pueblos indígenas. A partir de los planteamientos desarrollados por García Linera (2015a), Garcés (2013), Prada (2008) y Tapia (2007), se infiere que la configuración del Estado ha experimentado una transformación profunda: ha dejado de concebirse como una entidad monolítica y centralizada para dar paso al reconocimiento de múltiples formas de organización social y jurídica. Esta transformación responde a la necesidad de atender la pluralidad cultural y de consolidar la justicia social como pilares fundamentales de un Estado inclusivo y plural.

Según lo expresado por Oscar Olivera – exdirigente fabril y uno de los principales referentes de las movilizaciones durante la Guerra del Agua en Cochabamba, quien encabezó la Coordinadora de Defensa del Agua y de la Vida, una articulación que reunió a diversos sectores sociales en defensa del agua como derecho fundamental – en una entrevista televisiva señala:

Son 24 años, casi un cuarto de siglo de aquella gesta histórica, para mí muy importante del pueblo cochabambino, donde gente de todas las clases sociales y niveles económicos se unió para defender un derecho humano; más que un derecho humano, un bien común de todos los seres vivos. [...] Nos unimos frente a la entrega por parte del alcalde municipal, que en ese tiempo también era alcalde – gerente – de SEMAPA, y se entregó el territorio a una corporación muy poderosa a nivel internacional. Esto ocasionó que la gente se organizara, se moviera, se movilizara y estableciera un horizonte como un colectivo que era: «el agua no es una mercancía, es un derecho» (O. Olivera, entrevista en ATB, 26 de mayo de 2024).

Se destaca que este movimiento ha sido considerado por F. Garcés como uno de los acontecimientos trascendentales para la emergencia del Estado Plurinacional. En este sentido, se explica que:

Durante la Guerra del Agua, el dirigente Olivera planteó que era el momento de que las comunidades tomaran las decisiones sobre sus propios recursos. Olivera sugirió la creación de una asamblea en la que ellos mismos pudieran definir sus formas de gobierno, permitiendo que cada localidad gestionara sus recursos, una idea que cuestionaba el sistema unitario nacional. A partir de este conflicto, comenzó a discutirse la posibilidad de una

Asamblea Constituyente. En las movilizaciones de Sucre en 2002, cada organización empezó a considerar propuestas para esta Asamblea, y fue la CSUTCB, bajo la dirección de El Mallku (Felipe Quispe), la primera en plantear explícitamente que la Asamblea debía fundar un Estado Plurinacional, una propuesta que no surgió del gobierno de Evo Morales (F. Garcés, comunicación personal, 30 de octubre de 2024).

Un tercer acontecimiento relevante fue la “Marcha Indígena por la Soberanía Popular, el Territorio y los Recursos Naturales”, realizada en 2002 y liderada por el CONAMAQ. Esta movilización se organizó en defensa del derecho a la tierra y los recursos naturales, con el objetivo de frenar la concentración de tierras en manos de grandes terratenientes y oponerse a políticas que favorecían los intereses de empresas madereras, ganaderas y petroleras. Entre las demandas principales se encontraban la convocatoria de una Asamblea Constituyente con participación amplia de todos los sectores, la eliminación de la Ley de Desarrollo Sostenible y de la Reforma a la Ley Forestal, así como el compromiso del gobierno de no aprobar el “Paquete Agrario”. Este conjunto de reformas legales y políticas, impulsado a inicios de los años 2000 en el contexto del período neoliberal, buscaba modificar la legislación vinculada a la propiedad de la tierra, el uso de recursos naturales y los derechos de propiedad.

Tras la Guerra del Agua, la Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB) decidió organizar una marcha entre marzo y abril de 2002 con el objetivo de presionar por la convocatoria a una Asamblea Constituyente. Esta movilización fue un evento clave, ya que a partir de ella surgió el Pacto de Unidad, una alianza de organizaciones indígenas y campesinas que posteriormente jugaría un papel central en la redefinición del Estado (J. de la Fuente, comunicación personal, 13 de diciembre de 2024).

La denominada Guerra del Gas en Bolivia corresponde a un conflicto social ocurrido en octubre de 2003, constituye otro hito fundamental en el proceso que sentó las bases para que los movimientos sociales y de los sectores históricamente considerados como menos privilegiados apoyaran la configuración del Estado Plurinacional. Este conflicto tuvo su origen en la decisión gubernamental de exportar gas natural a Estados Unidos a través de puertos chilenos, lo que generó un amplio rechazo popular. En una entrevista concedida al programa Sin Filtro en 2016, se recoge el testimonio de Cristina Mamani, pobladora de Warisata, quién expresa el rechazo colectivo de la comunidad frente a dicho proyecto:

Nosotros no queríamos que este viejo (en referencia al presidente Gonzalo Sánchez de Lozada) sacara el gas a otro país, a Chile... Por eso bloqueamos, pusimos piedras en los caminos. Los militares llegaron con gases lacrimógenos y ahí nos enfrentamos con piedras, con todo. Con hondas, todas las mujeres peleamos; por eso alcé mi fusil y les grité: ‘¿Por qué vienes, mierda? ¡Ven, ven rápido, enfréntate! ¿Por qué vienes aquí? ¡Sal de aquí!’ Ahí murió una niña, no sé de cuántos añitos; después murió mi sobrino, que estaba en la normal, y luego murió mi primo. Así fue como luchamos nosotras en Warisata... Yo no quisiera que algo así volviera a pasar, porque hemos llorado mucho, hemos sufrido... Luchamos por nuestros hijos (C. Mamani, entrevista en Sin Filtro Bolivia, 17 de noviembre de 2016).

En este contexto, se exigió una política que priorizara el abastecimiento del mercado interno y se cuestionaron los bajos precios fijados para la exportación del gas natural. Así mismo, se planteó la necesidad de convocar una Asamblea Constituyente orientada a

reestructurar el Estado sobre nuevas bases de consenso. De este modo, la evolución del Estado boliviano puede ser comprendida como un proceso en el que se articulan elementos de la tradición histórica con aportes de la teoría política contemporánea, evidenciando cómo los cambios estructurales se han estado determinando por dinámicas de poder atravesadas por diversas ideologías y conflictos sociales.

La configuración del Estado Plurinacional puede situarse en consonancia con el concepto de Norberto Bobbio (2022), quien entiende al Estado como una construcción histórica, sujeta a procesos de redefinición según las necesidades y dinámicas del contexto social y político. En el caso boliviano, esta configuración implicó una ruptura con las políticas de mercado de orientación neoliberal y el establecimiento de un rol protagónico del Estado en la economía, la redistribución de recursos y la justicia social. Esto evidencia la emergencia de una forma estatal distinta, caracterizada no solo por la redistribución del poder, sino también por su capacidad de adaptación a la diversidad étnica y cultural de la sociedad boliviana.

El debate en torno al Estado Plurinacional en Bolivia antecede a la llegada del MAS al gobierno y se origina en las luchas históricas de los movimientos indígenas, campesinos y originarios desarrolladas durante las décadas previas:

Una de las decisiones clave en el proceso constituyente de 2006 fue que la propuesta del MAS sería elaborada por un grupo de doce representantes: cuatro de la Asamblea Constituyente, cuatro del Ejecutivo y cuatro del Pacto de Unidad. Los técnicos del Ejecutivo, en su mayoría abogados provenientes de la izquierda clásica, sin un conocimiento profundo sobre el concepto de Estado Plurinacional. Esto evidencia la apropiación del concepto por parte del MAS, reduciéndolo a una visión cultural y lingüística, sin incorporar su dimensión política estructural. Yo creo que el primer momento del MAS como gobierno, el momento de la Asamblea como un hecho político e histórico, y el período previo de las movilizaciones sociales, más allá de la conflictividad y de las pérdidas humanas – hubo gente que murió en este proceso –, marcaron una etapa clave. Diría que toda la década del 2000 hasta el 2010, digamos, fue el período más interesante. En particular, el momento preconstituyente, aunque corto, estuvo marcado por movilizaciones que comenzaron en el año 2000 y que incluso pueden rastrearse más atrás (F. Garcés, comunicación personal, 30 de octubre de 2024).

El período comprendido entre 2000 y 2006, caracterizado por amplias movilizaciones sociales y el desarrollo de la Asamblea Constituyente, representó un momento clave de discusión y transformación del modelo estatal de Bolivia. Durante estos años, el debate en torno al Estado Plurinacional adquirió una notable centralidad, impulsado por la activa participación de organizaciones indígenas, campesinas y diversos sectores académicos. F. Garcés (2024), ha señalado que desde 2010, comenzó a evidenciarse un proceso de reduccionismo en la implementación del Estado Plurinacional, sin que ello implicara una transformación estructural de la forma Estado:

La lógica se centró en la incorporación de indígenas originarios y campesinos en los espacios de poder estatal, sin una discusión más profunda sobre la transformación económica o la estructura de acumulación de capital en Bolivia. En este contexto, algunos sectores

dentro del gobierno consideraron que la solución era sustituir una burguesía por otra, una burguesía cambia por una burguesía aymara (F. Garcés, comunicación personal, 30 de octubre de 2024).

El Estado Plurinacional, concebido originalmente como un proyecto impulsado por las organizaciones sociales indígenas, campesinas y originarias, fue posteriormente apropiado por el aparato estatal, bajo el control de un partido político que priorizó su propia consolidación en el poder. El modelo resultante se ha alejado de los planteamientos iniciales, dado que su implementación respondió a una lógica partidaria. En este proceso, se ha señalado que se ha promovido la fragmentación de organizaciones sociales, la cooptación de liderazgos y el debilitamiento de la autonomía de los movimientos que originalmente impulsaron la transformación del Estado.

El modelo derivó en un enfoque centralizado de gestión estatal, en el cual las decisiones quedaron concentradas en el Ejecutivo, reproduciendo así una estructura más cercana al modelo tradicional del Estado-Nación que a una forma plural de gobierno. En este escenario, diversos análisis coinciden en la necesidad de reabrir el debate sobre el Estado Plurinacional, con el objetivo de desvincularlo del control partidario ejercido por MAS y de restituir su orientación original, basada en la participación de la sociedad civil y de las organizaciones indígenas y campesinas. Así el poder no debería residir en la estructura gubernamental centralizada, sino en las comunidades y en la ciudadanía, como actores fundamentales en la configuración de un estado verdaderamente plural e inclusivo.

Asimismo, resulta necesario superar la percepción reduccionista que identifica al Estado Plurinacional exclusivamente como un proyecto indígena y avanzar hacia su comprensión como una propuesta política integral. Esta visión más amplia permite concebirlo como una alternativa orientada a superar las limitaciones del modelo estatal heredado del colonialismo y el periodo republicano. En este punto, corresponde destacar el rol que desempeñó el Pacto de Unidad en la consolidación del proceso constituyente iniciado en 2005. Durante este período, se observaron movilizaciones sociales en la población boliviana, acompañadas de una agenda política claramente definida y estructurada en torno a las demandas de octubre de 2003.

En la Asamblea Constituyente, dos textos constitucionales se encontraban en disputa: el presentado por el Pacto de Unidad y el de la oposición política representada por PODEMOS, el MAS era un gobierno hecho a la carrera, sin programa (J. de la Fuente, comunicación personal, 13 de diciembre de 2024).

La marcha indígena de 2002 constituyó un hito en la afirmación del carácter plurinacional del Estado, al visualizar y reconocer la existencia de múltiples naciones dentro del territorio boliviano. En este sentido, los movimientos indígenas de las tierras bajas jugaron un papel significativo, incorporando al debate constituyente sus demandas territoriales y su propio concepto de Estado. Sin embargo, a pesar de su protagonismo en el nuevo marco constitucional, se ha reconocido que el tema indígena fue posteriormente instrumentalizado por el MAS, que consolidó un gobierno cuya práctica política, aunque discursivamente estaba vinculado a lo indígena, respondió a una lógica centralista y partidaria,

El tema indígena fue utilizado por el MAS, capturado por el MAS, para finalmente meter un gobierno pseudoindígena como el del Evo (J. de la Fuente, comunicación personal, 13 de diciembre de 2024).

Los testimonios analizados permiten establecer que la construcción del Estado Plurinacional no constituyó una iniciativa originada en el ámbito gubernamental ni impuesta por el MAS durante su gestión, sino que fue el resultado de un extenso proceso de debates y luchas impulsado por las organizaciones indígenas, campesinas y originarias, tanto en el plano político como en el educativo. Desde esta perspectiva se destaca la interpretación de J. Samamamut (2024), quien ha desempeñado diversos cargos en el ámbito educativo y de investigación dentro del Estado Plurinacional de Bolivia. Durante el gobierno de Evo Morales, ocupó el cargo de viceministro de Educación Superior, fue el primer responsable del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacionales del Ministerio de Educación y dirigió el Centro de Investigaciones Sociales de la Vicepresidencia del Estado Plurinacional. Actualmente, es director ejecutivo del Observatorio Plurinacional de Calidad Educativa, entidad dependiente del Ministerio de Planificación del Desarrollo. En relación con este proceso, señala que:

El Estado todavía no es un Estado que está consolidado. Aunque ya se han construido ciertas bases, no logra alcanzar a ser un Estado. (Jiovanny Samamamut, comunicación personal, 20 de diciembre 2024)

La noción de lo plurinacional, lejos de consolidarse como un avance sustantivo en la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y diversa, capaz de responder a las demandas de los pueblos indígenas, campesinos y originarios – y de otros sectores que no se circunscriben en estas categorías –, fue progresivamente reducida a una herramienta de uso político por parte del gobierno del MAS. En lugar de promover el fortalecimiento de las autonomías indígenas, el reconocimiento de las reivindicaciones territoriales y la implementación de políticas educativas más equitativas, la aplicación del enfoque plurinacional se ha limitado, en gran medida, a la inclusión simbólica de representantes indígenas dentro el aparato estatal, presentándolo esta incorporación como un logro del proceso plurinacional, sin que ello haya implicado una transformación estructural en las relaciones de poder del Estado boliviano.

Si bien el discurso plurinacional nació desde abajo, de la lucha sostenida de movimientos indígenas y campesinos, su implementación evidenció un proceso de instrumentalización de las identidades indígenas para garantizar la permanencia en el poder de un proyecto político centralizado. En los hechos, esto se expresa en la cooptación de organizaciones como el Pacto de Unidad, la Central Obrera Boliviana y otras organizaciones sociales, donde los liderazgos autónomos son reemplazados por dirigencias afines al partido de gobierno. También se manifiesta en la reducción de lo plurinacional a prácticas simbólicas como rituales y discursos de identidad sin una distribución real del poder hacia las autonomías indígenas; en la homogeneización de la diversidad bajo referentes aymaras y quechuas; y en la idea de que “el pueblo” se limita únicamente a lo indígena. De este modo, lo plurinacional se convierte en un discurso simbólico de legitimidad. Sus efectos, entre el empoderamiento y la instrumentalización de lo indígena, no solo atraviesan la arquitectura del Estado Plurinacional, sino que también se proyectan sobre las políticas educativas.

#### 4. La discursividad de las políticas educativas en el estado plurinacional

Las nociones de Estado, Estado Plurinacional y política desarrolladas en los apartados anteriores permiten identificar dos enfoques predominantes para el análisis de las políticas públicas: por un lado, los enfoques estructuralistas y, por otro, los funcionalistas. Según lo expuesto por Antonio Camou & Leyla Chain (2017), ambos enfoques coinciden en concebir al Estado como una entidad cohesionada y funcional, cuyas acciones se orientan al desarrollo social y económico. En el contexto latinoamericano, particularmente entre las décadas de 1950 y 1960, con la consolidación de los Estados-Nación, se afianzó el concepto de Estado como una organización unificada, responsable de garantizar la estabilidad, el orden y la integración social. Este objetivo se articula mediante funciones esenciales del Estado, tales como la administración de justicia, la protección de los derechos y libertades de los ciudadanos y la gestión de las políticas públicas. Desde una perspectiva parsoniana, el Estado funcional es interpretado como un organismo que responde a las necesidades del sistema social, al tiempo que garantiza tanto su reproducción como su transformación.

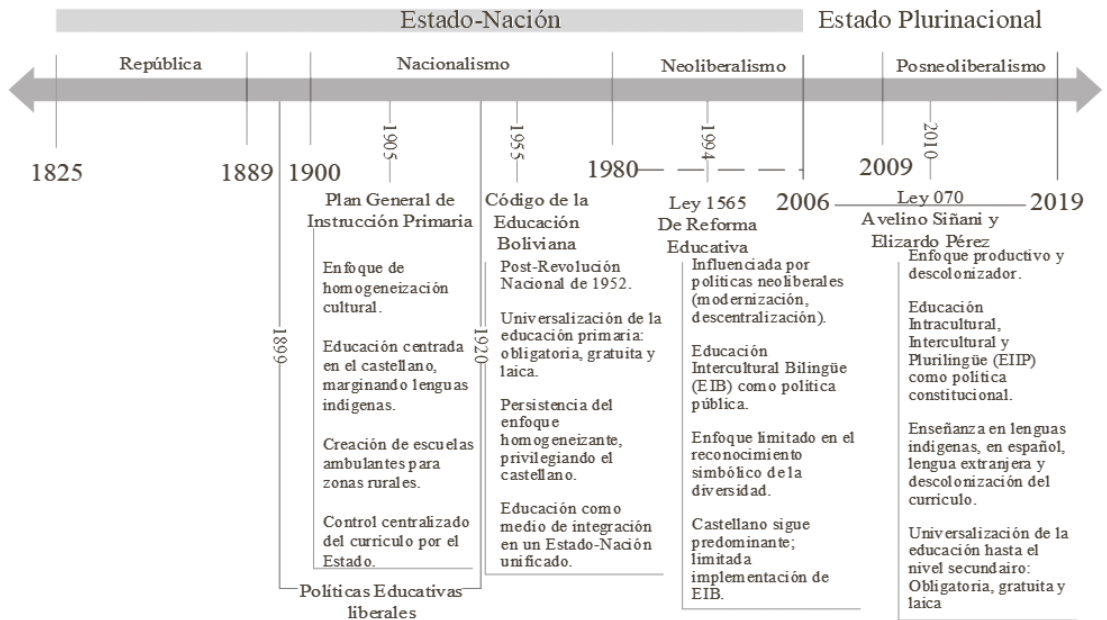
En el caso boliviano, la noción de Estado-Nación ha atravesado un proceso largo y complejo. Se destacó como hito central la Revolución de 1952. «Este año marcó un punto de inflexión en las luchas populares, cuando se produjo un proceso revolucionario que propició avances significativos en los derechos económicos, sociales, culturales y políticos. Hubo cambios democratizadores en el modelo educativo» (Pablo Imen, 2012, pp. 219–220). Desde los estudios de Camou & Chain (2017), centrados en la relación entre conocimiento especializado, la producción de saber y las políticas públicas, se plantea que la configuración del Estado boliviano puede comprenderse como un entramado burocrático racional orientado a los principios de eficiencia, eficacia y orden.

La Revolución del 52 se inscribe en un conjunto de transformaciones más amplias que atravesaron América Latina en el siglo XX. Las reformas impulsadas en este periodo estuvieron asociadas a concepciones modernizadoras que marcaron un punto de inflexión en el proceso de consolidación del Estado boliviano. Esto supuso un giro hacia un modelo de Estado aparente más inclusivo, caracterizado por el rol protagónico en la economía y la redistribución social. Entre las principales políticas de este período se destacan la nacionalización de las minas, la reforma agraria, la extensión del derecho al voto y la promulgación del Código de la Educación Boliviana en 1955.

En este punto, corresponde señalar que los enfoques mencionados sostienen una concepción neutral y eficientista del Estado, que tiende a invisibilizar las dinámicas internas, así como las diversidades y las particularidades que configuran su estructura social. Esta perspectiva de corte tecnocrático omite que las organizaciones estatales constituyen espacios públicos y políticos atravesados por la configuración de intereses y tensiones entre distintos actores. Tal como se muestra en la Ilustración 1, en el caso boliviano, estas tensiones han operado como un factor determinante en la reconfiguración del Estado, promoviendo el tránsito de un Estado-Nación hacia una forma estatal plurinacional.

## Ilustración 1

### Principales políticas Educativas en Bolivia



**Nota:** La ilustración es una línea del tiempo que sintetiza los principales hitos y las políticas educativas de Bolivia desde 1905 hasta 2010.

**Fuente:** Elaboración propia, los conceptos de EIB como política pública y EIIP como política constitucional pertenecen a Guido Machaca.

La forma del Estado Plurinacional proyecta un nuevo institucionalismo que, si bien responde a las demandas legítimas de las poblaciones indígenas, campesinas originarias – como se ha desarrollado en el apartado anterior –, ha sido utilizado por el gobierno del MAS como una práctica simbólica o ritualizada orientada a la obtención de legitimidad política y social. En esa línea, resulta necesario precisar que lo establecido en el marco normativo no siempre se traducen en transformaciones sustantivas a nivel de la práctica institucional. Aunque se reconoce la autonomía del Estado dentro del principio de soberanía, que marca una diferenciación con respecto a las estructuras dominantes del Estado-Nación, caracterizadas por el control de las clases políticas y económicas tradicionales.

El Estado Plurinacional plantea una lógica institucional propia. En ese marco, las políticas públicas, y particularmente las educativas, no deberían reproducir los intereses de las élites dominantes, sino responder a las demandas y necesidades sociales, incluyendo las planteadas por organizaciones sociales y los pueblos indígenas de tierras altas y bajas, muchos de los cuales han estado representados por el Pacto de Unidad.

Camou & Chain (2017) explican que la relevancia de analizar las políticas públicas a partir de las interacciones entre múltiples actores, tanto estatales como sociales. En esta misma línea de análisis, las organizaciones del Estado dejan de ser concebidas como estructuras cerradas y autónomas, para entenderse como componentes de un entramado más amplio, en el que convergen actores públicos y privados involucrados activamente en la formulación e implementación de políticas. En consonancia con esta narrativa, Camou & Chain (2017) proponen la necesidad de replantear la forma en que los gobiernos abordan los problemas públicos, sugiriendo un enfoque que se distancia de la lógica del tecnocratismo y economicismo dominante. En su lugar, proponen una perspectiva que incorpore la participación efectiva de diversos actores sociales, lo cual converge con las reflexiones de F. Garcés (2024), quién afirma que las políticas en el Estado Plurinacional deben partir de:

[no son] las instituciones del Estado las que deberían pensar las políticas plurinacionales; es decir, con participación, pero no solo con participación, sino también con especificidad. Digamos, cultural, lingüística y de prácticas económicas, considerando a los distintos colectivos que forman el país. Se trata de pensar una política pública diversificada y compleja, acorde con las distintas realidades del país y no homogénea. Por otro lado, también es importante considerar el aspecto territorial ¿Quiénes son los representantes de ese Estado Plurinacional? No solo como individuos, sino como colectivos que toman decisiones en distintos niveles. (F. Garcés, comunicación personal, 30 de octubre de 2024)

Siguiendo lo propuesto por Rovelli (2018), la jerarquización de los problemas públicos y la negociación de los actores partidarios responde a una dinámica de formulación de políticas desde un enfoque descendente (Top – Down). Las reflexiones de Camou & Chain (2017), junto a los planteamientos de Garcés (2024) se enmarcan, en cambio, a una dinámica ascendente (bottom – up) debido a que son actores externos al sistema estatal quienes adquieren mayor incidencia en la definición de las políticas. En este punto, Rovelli (2018) destaca que la etapa de formulación de políticas incluye tanto el diseño como el proceso de toma de decisiones, en el cual no predomina exclusivamente una lógica racional e instrumental.

Las reflexiones previas coinciden en señalar la necesidad de replantear las formas de diseño e implementación de las políticas públicas. En este enfoque, el Estado deja de ser concebido como un ente que define unilateralmente sus acciones desde la lógica vertical, para entenderse como un espacio de interacción en el que confluyen diversos actores sociales. Las políticas públicas, por tanto, deben ser comprendidas como procesos dinámicos, en los que participan actores estatales y sociales, lo que permite avanzar hacia una gestión pública más inclusiva y participativa. En esta perspectiva:

Las políticas públicas deben diseñarse desde una perspectiva plurinacional y territorializada, que no solo incorpore la participación de distintos sectores, sino que también respete la especificidad cultural, lingüística y económica de los colectivos que la integran, dejando de ser sólo como un espacio de inclusión simbólica, sino como colectivos de comunidades que ejerzan un rol protagónico en la toma de decisiones y en la gestión de las políticas públicas (F. Garcés, comunicación personal, 30 de octubre de 2024).

Este enfoque propone una concepción más ampliada de las políticas públicas, al considerar las realidades sociales y políticas en las que se inscriben y al orientarse hacia la atención de las necesidades concretas de la sociedad. Se explica que una mayor participación ciudadana en los procesos de toma de decisiones constituye un mecanismo relevante para contrarrestar las tendencias tecnocráticas en la gestión estatal (Camou & Chain, 2017). La participación ciudadana permite incorporar saberes y experiencias vinculadas a los problemas públicos, lo cual contribuye a enriquecer la formulación de políticas y a garantizar que estas sean más inclusivas y representativas de las demandas reales de la población.

Las políticas educativas en Bolivia han estado condicionadas por las tensiones históricas entre los intentos de unificación cultural y las demandas por el reconocimiento de la diversidad. Estas tensiones dieron forma a un sistema educativo orientado a ser más inclusivo, en el que se procura atender tanto la heterogeneidad cultural del país como las desigualdades estructurales que atraviesa la sociedad boliviana.

Bolivia, un país caracterizado por su diversidad étnica y cultural, ha tenido una historia educativa marcada por conflictos entre una élite dominante y los pueblos indígenas, históricamente excluidos como ciudadanos plenos. Al revisar las propuestas educativas históricas en Bolivia, como el Código de 1955, las reformas de Banzer en la década de 1970, las modificaciones de los años 80 y la Ley 1565 de 1994, ninguna logró establecer un sistema educativo integral. En contraste, la Ley 070 “Avelino Siñani–Elizardo Pérez” de 2010 se distingue por consolidar un sistema educativo más amplio, complejo y abarcador, siendo la más completa en la construcción de un sistema educativo en el país. En el contexto del Estado Plurinacional, se evidencia una mayor presencia estatal con una visión diferente, que transforma de manera más amplia las antiguas tareas, manteniendo ciertas continuidades, como la educación técnica y tecnológica, (J. Samanamud, comunicación personal, 20 de diciembre de 2024)

A lo largo del tiempo, la educación en Bolivia ha sido concebida como un instrumento de homogeneización cultural, tal como se evidencia en políticas como el Plan General de Instrucción Primaria de 1905 y el Código de la Educación de 1955. Estas dinámicas persistieron durante el siglo XX, aunque con cambios significativos en etapas posteriores. Tanto la Ley Educativa 1565 de 1994 como la Ley de la Educación 070 de 2010, introdujeron modificaciones sustanciales que avanzaron hacia políticas educativas más equitativas. Estas reformas priorizan el acceso, la permanencia y la culminación de las trayectorias escolares de los estudiantes, promoviendo una mayor inclusión, beneficiando particularmente a los sectores marginados, en particular a los pueblos indígenas.

La Reforma Educativa de 1905, impulsada durante el gobierno de Ismael Montes (1904–1909), constituye uno de los primeros intentos del Estado boliviano por establecer un sistema educativo nacional. Esta reforma, influenciada por los principios del liberalismo, se caracterizó por un enfoque orientado hacia la asimilación cultural y la homogeneización. Entre sus principales lineamientos se promovió una educación centrada en el uso exclusivo del castellano como instrumento de “civilización”, en tanto consideraba las lenguas indígenas como barreras para la modernización y la integración del país dentro del proyecto de Estado-Nación.

Otra política destacada en la reforma educativa de 1905 fue la implementación de las denominadas escuelas ambulantes, bajo un sistema de control centralizado por parte del Estado. Estas escuelas fueron concebidas con el propósito de extender la cobertura educativa hacia las zonas rurales, focalizando su atención en la población indígena con el objetivo de promover su modernización e integración al proyecto del Estado-Nación. Este propósito se concretiza a través de un currículo oficial uniforme, sin contemplar las particularidades regionales ni las realidades socioculturales de las distintas comunidades del país.

Aunque la reforma educativa de 1905 permitió una ampliación del acceso a la educación en zonas rurales y en poblaciones en situaciones de desventaja, su orientación asimilacionista y colonial contribuyó a consolidar una concepción de la educación como mecanismo de dominación cultural. Este enfoque impuso el castellano y la adopción de valores occidentales, perpetuando así la exclusión y marginación de los pueblos indígenas.

Posteriormente, el Código de la Educación de 1955, promulgado tras la Revolución Nacional de 1952, tuvo un papel determinante en la configuración del sistema educativo boliviano, sostuvo una lógica de homogeneización cultural al privilegiar el uso del castellano por sobre las lenguas indígenas; la educación fue concebida como una herramienta para la integración de las poblaciones indígenas, campesinas y originarias en el proyecto de consolidación de un Estado-Nación unificado.

Entre las principales disposiciones del Código de la educación de 1955, se destaca la universalización de la educación primaria, estableciendo su carácter obligatorio, gratuito y laico en todo el territorio nacional. Si bien esta normativa amplió el acceso a la educación, persistió una orientación homogeneizante, al institucionalizar el castellano como única lengua de instrucción en las escuelas. A pesar de los avances en términos de cobertura educativa, el Código de 1955 siguió reproduciendo estructuras de dominación de raíz colonial, ignorando las realidades multiculturales y las necesidades de las poblaciones marginadas del país.

En 1994, fue promulgada la Ley de Reforma Educativa 1565, en un contexto influenciado por políticas neoliberales orientadas a la modernización del sistema educativo, la descentralización administrativa y la apertura a procesos de privatización. Aunque dicha ley incorporó el reconocimiento a la diversidad cultural como un elemento normativo, este avance se manifestó principalmente en plano simbólico. Las directrices de la reforma respondieron a un proyecto económico y político influenciado por reformas estructurales promovidas por organismos internacionales, con una orientación tecnocrática y enfocada en la eficiencia económica.

En este punto, el Estado ha experimentado un triple descentramiento: hacia arriba, hacia abajo y hacia afuera. El descentramiento hacia arriba se manifiesta en la consolidación de espacios supranacionales que inciden en la toma de decisiones y en la formulación de lineamientos y propuestas políticas. En el ámbito educativo, este proceso se evidencia en el protagonismo de organismos como la UNESCO, el UNICEF y el MERCOSUR, así como en los incentivos de financiamiento y producción de conocimiento impulsados por entidades multilaterales como la OEA, la OEI y la CEPAL. En segundo lugar, el descentramiento hacia abajo se expresa en la transferencia de competencias desde los

gobiernos nacionales hacia instancias locales y seccionales, lo que reconfigura las relaciones dentro del aparato estatal. El descentramiento hacia afuera se concreta a través de la creciente vinculación del Estado con actores no estatales, entre los que se encuentran organizaciones no gubernamentales, empresas privadas y fundaciones, entre otros (Rovelli, 2018).

En la línea de la reflexión de Rovelli (2018), las transformaciones promovidas por la Ley de Reforma Educativa de 1994 deben comprenderse como parte de un proceso más amplio de reconfiguración del Estado bajo los principios del paradigma neoliberal. Este proceso que impulsó un triple descentramiento del poder estatal en Bolivia posibilitó la influencia de actores supranacionales, instancias locales y entidades no estatales, como las ONGs en la formulación y ejecución de las políticas públicas.

Desde una perspectiva cultural, la ley introdujo la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como un reconocimiento formal a la diversidad cultural y lingüística del país. Pese a lo anterior, su aplicación fue mayormente simbólica, principalmente en contextos urbanos, y no logró modificar de manera estructural los mecanismos educativos que reproducen desigualdades sociales y culturales. Si bien promovió la descentralización de la gestión educativa, la centralización de las decisiones en el aparato estatal continuó siendo una constante, lo que limitó la participación de las comunidades y los pueblos indígenas en la administración educativa. En esta lógica, G. Machaca (2024) identifica tres fases en la evolución de la interculturalidad en Bolivia:

Los 80 como propuesta en el seno de la Confederación de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB) y la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB); posteriormente, se convierte en proyecto porque en los 90, la UNICEF financia su ejecución y se implementa en 3 territorios socioculturales quechua, aymara y guaraní. Se evalúa su implementación y justo coincide con el 94, donde se lo incorporan en la Ley 1565 y se convierte en política pública. Luego de eso, con la Ley 070, se convierte en política constitucional, porque está en la Constitución Política del Estado (G. Machaca, comunicación personal, 25 de septiembre de 2024).

En relación con el currículo, la Ley 1565 orientó sus esfuerzos hacia la modernización del sistema educativo, con el objetivo de alinearse con estándares internacionales y fortalecer las competencias técnicas y científicas. No obstante, el diseño curricular mantuvo un enfoque predominantemente occidental, sin incorporar de manera sustantiva los saberes de los pueblos indígenas. En cuanto al acceso a la educación, si bien se reconoció formalmente este derecho, el énfasis recayó en la ampliación de la cobertura al nivel primario, sin atender de forma integral las desigualdades estructurales ni las barreras socioculturales que enfrentaban los pueblos indígenas y otros sectores históricamente excluidos. Aunque se promovió el uso de lenguas indígenas en la enseñanza en espacios rurales, el castellano siguió siendo la lengua predominante en la mayoría de las unidades educativas, y la educación bilingüe implementada no logró ajustarse a las realidades culturales de las comunidades.

Durante el periodo comprendido entre 2006 y 2019, objeto de análisis en esta investigación, se resalta la promulgación de la Ley de Educación “Avelino Siñani–Elizardo Pérez” N° 070 en el año 2010. Si bien esta normativa representa un avance significativo

en el ámbito educativo, también plantea desafíos que persisten en la actualidad. Esta ley propone una transformación estructural del sistema educativo boliviano, orientada hacia una educación intercultural, intracultural, plurilingüe, productiva y descolonizadora, con el propósito de reflejar la diversidad cultural y lingüística del país, así como de superar las estructuras modernistas que históricamente han predominado en la educación nacional.

Según lo expuesto por J. Samanamud (2024), se identifican tres transformaciones fundamentales en el ámbito educativo derivado de la implementación de la Ley 070, lo que refleja un giro en la concepción de la educación, en concordancia con los fines del Estado Plurinacional:

1. La Constitución anterior solo garantizaba la educación obligatoria hasta el nivel primario, lo que reflejaba una falta de prioridad en el desarrollo educativo dentro del Estado. En cambio, la nueva Constitución amplió esta obligación hasta el nivel secundario y estableció la gratuidad de la educación superior, representando un avance significativo en la universalización del derecho a la educación.
2. Otro cambio crucial fue la inclusión de los pueblos indígenas en el sistema educativo, promoviendo una transformación estructural en su funcionamiento. En este sentido, se estableció la enseñanza obligatoria de lenguas indígenas, algo que no se contemplaba en la Constitución anterior. Sin embargo, ya en la reforma educativa de 1994, durante el gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada, se introdujeron los conceptos de Bolivia Plurilingüe e Intercultural, lo que posteriormente se plasmó en la Ley 1565 y en la propuesta de educación intercultural bilingüe. A pesar de estos avances, esta reforma tuvo un alcance limitado y parcial, sin llegar a reconocer de manera integral la identidad, lengua y cultura de los pueblos indígenas dentro del sistema educativo.
3. Si bien Bolivia ha experimentado varias reformas educativas en los últimos 100 años, muy pocas han abordado una modificación estructural del sistema educativo en su conjunto. Desde la fundación de la Normal de Sucre en 1909, el país ha avanzado en la profesionalización de la educación, pero la mayoría de las reformas han sido fragmentadas y parciales, sin una transformación integral del sistema educativo (J. Samanamud, comunicación personal, 20 de diciembre de 2024).

Uno de los elementos más relevantes de la Ley 070 es la incorporación de la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe (EIIP), que amplía el enfoque de la Educación Intercultural Bilingüe promovido por la Ley 1565. Esta nueva dimensión busca no solo reconocer la diversidad cultural y lingüística, sino también revitalizar y fortalecer las culturas y lenguas originarias desde una perspectiva intracultural. No obstante, esta política ha permanecido en gran medida en un plano simbólico, sin lograr una implementación efectiva y sostenida en el sistema educativo.

Otro aspecto central radica en la descolonización del currículo, orientado a la incorporación de la historia, cosmovisión y conocimientos de los pueblos indígenas en los contenidos escolares, así como a la promoción de una enseñanza que cuestiona las narrativas hegemónicas de origen occidental. Esta intención se expresa en los programas de estudio, aunque ha sido objeto de críticas por parte de sectores como el magisterio urbano y la clase intelectual media, tanto universitaria como no universitaria, quienes

han señalado la presencia de contenidos considerados como carentes de rigor científico. A pesar de ello, se ha promovido una mayor visibilidad de las contribuciones indígenas en la historia nacional y la inclusión de saberes ancestrales en distintas áreas del conocimiento.

Es también relevante en esta normativa, la orientación hacia una educación productiva, inspirada en experiencias indígenas como la Escuela-Ayllu de Warisata y las Mamahuasis. Esta perspectiva educativa pretende articular la formación teórica con el desarrollo de habilidades prácticas vinculadas al desarrollo productivo local, contribuyendo a la mejora de las condiciones de vida de los estudiantes y sus comunidades. Con ese fin, se pretende promover una educación contextualizada, asociada al trabajo y al entorno productivo de cada región. Así mismo, se establece una participación activa de las comunidades y organizaciones sociales en la gestión educativa, con el objetivo de fortalecer un modelo de gobernanza más democrática y territorializada.

Una política clave relacionada con las trayectorias escolares de los estudiantes es la obligatoriedad de la educación desde el nivel inicial hasta el nivel de secundaria comunitaria productiva. Esta medida responde a la necesidad de consolidar una ciudadanía acorde con los principios de equidad, diversidad y justicia promovidos por la Ley 070. La construcción de esta nueva ciudadanía se vincula estrechamente con el recorrido educativo que comienza desde la educación inicial escolarizada. Las políticas educativas establecidas por la Ley 070 se implementan como ejes formativos a lo largo de todo el ciclo educativo, hasta el bachillerato, con el propósito de formar a un sujeto ciudadano sustentado en valores como la diversidad cultural, la descolonización, la participación comunitaria y la justicia social.

## **5. Conclusiones**

La expresión “La guerra es la paz. La libertad es la esclavitud. La ignorancia es la fuerza” (Orwell, 2013, p. 6), ejemplifica un discurso ideológico marcado por contradicción, comparable con la instrumentalización del discurso plurinacional, de lo indígena, campesino y originario durante el periodo de 2006 a 2019. En esta línea, el desarrollo del contenido, así como las reflexiones y análisis expuestos en este artículo, fueron guiados por la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se manifiestan dichas tensiones y de qué manera se expresan en el discurso oficial de las políticas educativas del Estado Plurinacional? A partir de la cual se concluye que:

El Estado Plurinacional ha surgido como una respuesta a las tensiones políticas y como alternativa al Estado neoliberal. Sus orígenes se encuentran en la lucha de los pueblos indígenas, campesinos y originarios, cuyas demandas fueron incorporadas de manera institucional, aunque no exentas de contradicciones con respecto al modelo de Estado predominante. Si bien el MAS canalizó el proceso de refundación del Estado, también redujo su propuesta a una narrativa funcional a su permanencia en el poder. Esta instrumentalización del discurso plurinacional, originalmente orientado a transformar la estructura del Estado Boliviano, derivó en una práctica de recentralización del poder por parte del gobierno de turno.

El modelo de Estado Plurinacional, reconocido en la constitución, ha sido reducido a una forma simbólica y de alcance limitado. Este resultado se relaciona con la cooptación

y el debilitamiento de las organizaciones sociales frente al discurso oficialista en torno a lo plurinacional. Para avanzar hacia su consolidación, se plantea la necesidad de despartidizar el debate, fortalecer la autonomía de los pueblos indígenas y promover un sistema político plural y descentralizado.

Desde 2010, el Estado Plurinacional ha atravesado un proceso de reduccionismo, centrado en la incorporación de los sectores indígenas, originarios y campesinos en espacios de poder estatal, sin que ello implicara un debate sustantivo sobre la transformación estructural de la forma Estado en Bolivia. La estrategia del partido de gobierno se orientó a sustituir la burguesía camba por una burguesía aymara, reproduciendo así la lógica de dominación. Esto, a su vez, junto con el control del Estado ejercido por el partido oficialista, propició la división y cooptación de organizaciones sociales, debilitando su autonomía y consolidando un modelo altamente centralizado, en muchos aspectos semejante al Estado-Nación tradicional.

Las conclusiones generales permiten señalar que las políticas públicas, a lo largo de la legislación educativa boliviana, han estado marcadas por tensiones constantes entre la tendencia a la homogeneización y la formación de un ciudadano único boliviano, y el reconocimiento, la reivindicación y la valorización de múltiples nacionalidades que coexisten en el país. El discurso oficial que promueve un Estado con reconocimiento de lo plurinacional expresa, en el plano normativo, la realidad multicultural y el plurilingüismo de la sociedad boliviana; sin embargo, este discurso ha sido apropiado e instrumentalizado por los gobiernos de turno; ya que en el ámbito educativo se manifiesta que:

1. Las políticas públicas educativas del periodo posneoliberal (2006 – 2019) se orientaron a la revalorización de las tradiciones indígenas, campesinas, originarias, como parte de un esfuerzo por contrarrestar desigualdades históricas y persistentes en el ámbito educativo.
2. Las políticas educativas de este periodo se encuentran arraigadas en tradiciones que reflejan las luchas de movimientos sociales, pueblos indígenas, originarios y sectores históricamente desfavorecidos. Estas tradiciones orientan la educación hacia un enfoque intercultural, intracultural, plurilingüe y descolonizador, cuya intención, aunque fragmentada y limitada en su implementación, apunta a la formación de una nueva ciudadanía comprometida con los valores y principios del Estado Plurinacional.
3. La Ley 070 plantea transformaciones en el sistema educativo boliviano; sin embargo, su aplicación efectiva presenta múltiples desafíos. Las brechas entre la normativa y su aplicación evidencian la necesidad de fortalecer los mecanismos de ejecución, garantizar una asignación adecuada de recursos y promover una articulación más efectiva entre las políticas educativas y las realidades locales.

En suma, el tránsito hacia un Estado Plurinacional y sus políticas educativas permite comprender que las acciones del gobierno posneoliberal operan entre las promesas transformadoras y la reproducción de viejas lógicas de control y como un proceso complejo, cargado de simbolismos políticos y culturales, que oscila entre el empoderamiento de sectores históricamente excluidos y su cooptación en el marco de la política estatal. En el campo educativo, esta tensión se vuelve particularmente visible. Mientras la normativa plantea cambios estructurales, la práctica mantiene continuidades que limitan la consolidación

de un modelo educativo verdaderamente plurinacional, territorializado, democrático y las políticas educativas se convierten en un espacio clave para observar las tensiones entre la promesa emancipadora del discurso plurinacional y las prácticas concretas de gobierno que reproducen lógicas de jerarquías sociales del Estado – Nación.

## **Bibliografía**

---

Barroso Peña, K., Martínez, N., & Larez Puche, R. (2018). Pensar al Estado: Democracia y plurinacionalidad. Aportes teóricos de Álvaro García Linera. Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico (7), 63–75. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt.

Bobbio, N. (2022). La teoría de las formas de gobierno en la historia del pensamiento político: Año académico 1975–1976. Fondo de Cultura Económica.

Camou, A., & Chain, L. I. (2017). Saberes expertos y elaboración de políticas públicas: El caso de los economistas en el gobierno. En A. Camou & M. L. Pagani (Coords.), Debates teóricos y metodológicos actuales sobre las políticas públicas (pp. 15–92). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <http://libros.fahce.unlp.edu.ar>

Chávez, P., & Mokrani, D. (2007). Los movimientos sociales en la Asamblea Constituyente: Hacia la reconfiguración de la política. En M. Svampa & P. Stefanoni (Comps.), Bolivia: Memoria, insurgencia y movimientos sociales (pp. 55–66). CLACSO.

Comité Ejecutivo de la CSUTCB. (1983, octubre). Tesis Política. Ch`upiyap Marka (La Paz).

García Linera, Á. (2015a). Estado, democracia y socialismo. Conferencia dictada en la Universidad de la Sorbona de París durante el “Coloquio Internacional dedicado a la obra de Nicos Poulantzas: un marxismo para el siglo XXI”. Recuperado de <http://www.vicepresidenciaebolivia.com.bo>

García Linera, Á. (2015b). Democracia, Estado, Nación. Vicepresidencia del Estado Plurinacional, Presidencia de la Asamblea Legislativa Plurinacional.

Hobbes, T. (2019). Leviatán. Colihue Clásica.

Imen, P. (2012). Políticas educativas y diversidad en Bolivia: las complejidades y tensiones entre la redistribución y el reconocimiento. En N. Gluz & J. Arzate (Coords.), Debates para una reconstrucción de lo público en educación. Del universalismo liberal a “los particularismos” neoliberales (pp. 219–243). Universidad Nacional de General Sarmiento; Universidad Autónoma del Estado de México.

Morales, J. A. (1992). Política económica en Bolivia después de la transición a la democracia (Documento de trabajo N.º 01/92). Universidad Católica Boliviana, Instituto de Investigaciones Socio-Económicas (IISEC).

O'Donnell, G. (1977). Apuntes para una teoría del Estado. Cedes.

Orwell, G. (2013). 1984. Debolsillo.

Prada Alcoreza, R. (2008). Análisis de la nueva Constitución Política del Estado. *Crítica y emancipación: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales*, 1(1), 157–180. CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye2S1b.pdf>

Prada Alcoreza, R. (2012). El proceso constituyente. En K. Arkonada (Coord.), *Un Estado, muchos pueblos: La construcción de la plurinacionalidad en Bolivia y Ecuador* (pp. 53–89). Icaria Antrazyt.

Rovelli, L. (2018). Instrumentos para el análisis de las políticas educativas. En C. Suasnábar, L. Rovelli & E. Dipiero (Coords.), *Análisis de políticas educativas: Teorías, enfoques, tendencias recientes en la Argentina* (pp. 37–53). Editorial de la Universidad de La Plata. <http://www.memoria.fahce.unpl.edu.ar/libros/pm.672/pm.672.pdf>

Talcontt Parsons (1968). *La estructura de la acción social*. Guadarrama.

# Identidades

Aportes para la educación en el Siglo XXI

Carrera Ciencias de la Educación - UMSS  
Volumen 1, Número 6.  
Diciembre de 2025

## Lenguas indígenas como bienes comunes. Crítica a las políticas lingüísticas en el bicentenario boliviano

**Luz Jiménez Quispe**

Correo electrónico: luzjimene@gmail.com  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1100-5154>.

Depósito legal: 2-3-78-2025 P.O.  
ISSN: 3080-1230





# Lenguas indígenas como bienes comunes. Crítica a las políticas lingüísticas en el bicentenario boliviano

Luz Jiménez Quispe<sup>1</sup>

## Resumen

Este artículo analiza críticamente la evolución de las políticas lingüísticas en Bolivia entre 2004 y 2024, con especial atención a las lenguas indígenas como bienes comunes. En el marco del Bicentenario de Bolivia, se examinan las principales normativas, instituciones y discursos del Estado Plurinacional relacionados con la educación intracultural, intercultural y plurilingüe, así como los esfuerzos de revitalización lingüística.

A través de un enfoque sociocrítico y análisis documental, se identifican las tensiones entre el discurso oficial y las prácticas institucionales, centrándose en la gestión de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPO), los Institutos de Lengua y Cultura (ILC) y el Instituto Plurinacional de Estudios de Lenguas y Culturas (IPELC). Los resultados evidencian procesos de cooptación institucional, debilidad operativa y limitaciones en la implementación de políticas lingüísticas; particularmente en las lenguas amazónicas, donde se constata un colonialismo lingüístico reconfigurado.

Pese a estas restricciones, emergen formas de resistencia cultural y activismo lingüístico desde los territorios, que sostienen la vitalidad de las lenguas como bienes comunes. El artículo concluye proponiendo repensar la gestión lingüística desde una soberanía comunitaria, reconociendo la autonomía de los hablantes y la necesidad de procesos de revitalización impulsados desde abajo para garantizar la preservación de las lenguas indígenas como recursos vivos y centrales en la identidad plurinacional de Bolivia.

**Palabras claves:** Políticas lingüísticas, lenguas indígenas, bienes comunes, soberanía lingüística y revitalización comunitaria.

## 1. Introducción

¿Qué lugar ocupan las lenguas indígenas en Bolivia a 200 años de su independencia, en un escenario de políticas que las reconocen, pero no garantizan su vitalidad? Para responder esta pregunta, el artículo analiza la evolución de las políticas lingüísticas entre 2004 y 2024, identificando sus avances, limitaciones y efectos sobre las lenguas indígenas entendidas como bienes comunes. En el horizonte del bicentenario de Bolivia, repensar la educación como proyecto cultural, político y epistémico exige examinar cómo las

---

<sup>1</sup> Antropóloga y educadora, Ph.D. en Language, Reading and Culture (University of Arizona). Investigadora y consultora en políticas lingüísticas, educación intercultural y formación docente, con amplia experiencia en posgrado y desarrollo curricular en Bolivia y América Latina. Correo electrónico: luzjimene@gmail.com y ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1100-5154>.

decisiones estatales sobre qué lenguas se enseñan, se usan y se legitiman reflejan —o tensionan— la transformación plurinacional proclamada desde 2006.

La Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (2009) reconoció 36 lenguas indígenas como oficiales en igualdad con el castellano. Este gesto, reforzado por normativas como la Ley de Educación Avelino Siñani–Elizardo Pérez 070 (2010) y la Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas (2012), inauguró una etapa que parecía prometedora para los pueblos indígenas originarios. Sin embargo, más de una década después, persiste una marcada distancia entre el discurso plurinacional y la práctica institucional.

Los datos estadísticos evidencian una brecha significativa en el uso y la transmisión de las lenguas originarias. Aunque millones de bolivianos hablan quechua y aymara, numerosas lenguas amazónicas sobreviven con apenas unos cientos de hablantes (INE, 2012). Menos del 20% de los jóvenes urbanos declara manejar con fluidez una lengua originaria y, según el diagnóstico sociolingüístico de FUNPROEIB Andes (2019), gran parte del cuerpo docente en servicio carece de competencias lingüísticas y de formación pedagógica para enseñar en lenguas originarias, lo que limita la efectividad de la Educación Intracultural Intercultural Plurilingüe (Ley 070). Así, pese al reconocimiento jurídico de la oficialidad, persisten dinámicas cotidianas de desplazamiento lingüístico y marginalización cultural (IPELC, 2022), que revelan la brecha entre la arquitectura normativa del Estado y la realidad educativa.

Para abordar estas tensiones, el artículo desarrolla un análisis crítico a partir de documentos oficiales, propuestas de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPO), acciones del Instituto Plurinacional de Estudios de Lenguas y Culturas (IPELC) y evidencia reciente de investigaciones sociolingüísticas. El enfoque de bienes comunes sirve como lente interpretativa para comprender las lenguas más allá de la retórica del “rescate cultural”, enfatizando su papel en la organización comunitaria, la agencia política y la soberanía cultural.

Desde esta perspectiva, se sostiene que la gestión estatal ha tendido a domesticar la potencia transformadora de las lenguas indígenas mediante políticas centralizadas, simbólicas y poco participativas. No obstante, también emergen formas de resistencia y apropiación comunitaria que rebasan el marco institucional y muestran la vitalidad de las lenguas como prácticas vivas.

En suma, el artículo busca aportar a los debates sobre interculturalidad, descolonización y derechos lingüísticos desde una mirada crítica, mostrando que los verdaderos bienes comunes no se decretan desde arriba, sino que se sostienen en la práctica colectiva de los pueblos.

## 2. Metodología

El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo y documental orientado a examinar las políticas lingüísticas en Bolivia entre 2004 y 2024 desde una perspectiva situada en los márgenes del Estado plurinacional. Se adopta una mirada crítica que problematiza las relaciones de poder, los procesos de cooptación institucional y las formas de resistencia

que atraviesan dichas políticas, reconociendo a los pueblos indígenas como actores activos en la preservación, transmisión y revitalización de sus lenguas. La investigación integra el análisis de documentos oficiales, propuestas educativas de los CEPO, materiales del IPELC y estudios sociolingüísticos recientes, complementados con testimonios etnográficos que aportan una comprensión situada de las prácticas lingüísticas comunitarias, más allá de los discursos estatales.

El análisis de contenido se desarrolló mediante categorías construidas por inferencia lógica a partir del entrecruzamiento entre teoría crítica, experiencia investigativa y fuentes documentales. Estas categorías —bienes comunes lingüísticos, colonialismo y simulación intercultural, soberanía epistémica, agencia indígena y vitalidad lingüística— permiten tensionar las narrativas oficiales con las prácticas y resistencias comunitarias. De este modo, el estudio evidencia tanto los avances como las limitaciones de la implementación de las políticas plurinacionales, destacando la dimensión política, cultural y social de las lenguas indígenas como recursos colectivos que desbordan la retórica normativa.

### **3. Marco teórico**

#### ***3.1. Lenguas indígenas como bienes comunes***

La noción de bienes comunes surge de los aportes de Elinor Ostrom (1990), quien cuestionó el paradigma dominante según el cual los recursos compartidos estaban condenados a la “tragedia de los comunes” si no eran gestionados por el Estado o privatizados por el mercado. En su lugar, Ostrom mostró que las comunidades pueden organizarse para establecer normas propias, garantizar el acceso colectivo y sostener la reproducción de sus recursos en el tiempo. Aunque Ostrom trabajó principalmente con bienes naturales como bosques o sistemas de riego, su enfoque abrió la puerta para pensar también los bienes comunes culturales, como las lenguas.

Posteriormente, autores como Benjamin Coriat (2011) han extendido esta noción hacia el terreno de los bienes comunes intangibles, como el conocimiento, la comunicación o la cultura. Desde esta perspectiva, las lenguas indígenas no pueden reducirse a “patrimonio” gestionado desde arriba, sino que deben ser entendidas como sistemas vivos cuya reproducción depende de la participación activa de los hablantes. Coriat destaca que la gestión de los comunes exige reglas de acceso, reciprocidad y cuidado que solo pueden construirse en contextos comunitarios y colectivos, no en lógicas puramente estatales o mercantiles. Textualmente, Coriat (2011) afirma:

Obviamente, uno de los principales intereses de estos nuevos commons del conocimiento radica en esta característica: su potencial para revolucionar la producción y circulación de información y conocimiento, al mismo tiempo que protegen y garantizan los derechos de los inventores anteriores, como en el caso de las personas que cooperan a través de los protocolos de creative commons. (p. 21)

Silvia Federici (2012) añade un matiz fundamental al vincular los bienes comunes con la dimensión de la reproducción social y cultural. Para ella, los comunes no son únicamente recursos materiales, sino también prácticas colectivas que sostienen la vida, la

memoria y las formas de existencia. Federici et al. (2020) argumentan que: “hoy en día el principio de los comunes representa una garantía, no solo de supervivencia económica sino también de agencia y solidaridad sociales: en suma, ese estado de armonía con nosotros mismos, los demás y el mundo natural que en el continente latinoamericano se expresa con el concepto de buen vivir” (p.43). Bajo esta mirada, las lenguas indígenas son un campo de disputa en el que se juega no solo la transmisión de un código lingüístico, sino la continuidad de cosmovisiones, saberes, afectos y modos de organización comunitaria. Considerarlas como bienes comunes implica reconocerlas como espacios de resistencia frente a los procesos de despojo cultural y epistémico.

En un registro más político, Michael Hardt y Antonio Negri (2009) conceptualizan los comunes como el ámbito de la producción biopolítica; es decir, aquellos recursos y capacidades generados por la cooperación social, que incluyen el lenguaje, la afectividad, la creatividad y el conocimiento. Textualmente sostienen que:

Lo común no es solamente la tierra que compartimos, sino también las lenguas que creamos, las prácticas sociales que establecemos, los modos de socialidad que definen nuestras relaciones, y así sucesivamente. Se construye a lo largo del tiempo y, en principio, está abierto a todos. De este modo, incluso es posible considerar a la metrópolis como una fábrica para la producción de lo común. (p.350)

Bajo esta óptica, las lenguas indígenas son el corazón de los comunes porque condensan tanto la herencia histórica como la potencia de crear mundos nuevos. No son simples herramientas de comunicación, sino infraestructuras de lo común que permiten articular comunidad, solidaridad y lucha política frente a la homogeneización globalizante.

Finalmente, David Harvey (2011), desde la geografía crítica, señala que los comunes son constantemente objeto de procesos de acumulación por desposesión; es decir, de intentos de apropiación, privatización o control por parte de poderes estatales y corporativos. En el caso de las lenguas indígenas, este proceso se expresa en políticas que las reducen a símbolos folclóricos o a requisitos administrativos, mientras las condiciones materiales para su transmisión (unidades educativas, formación docente, medios de comunicación propios) permanecen debilitadas. Pensar las lenguas como bienes comunes exige entonces resistir a estas formas de despojo y fortalecer su gestión autónoma por parte de los pueblos.

En conjunto, estas perspectivas permiten entender que las lenguas indígenas, concebidas como bienes comunes, no son simples recursos culturales a ser preservados, sino territorios vivos que implican relaciones de poder, cuidado, autonomía y resistencia. La mirada de Ostrom aporta la dimensión comunitaria y autogestionaria; Coriat y Federici subrayan la importancia de lo cultural y de los cuerpos que sostienen la reproducción de la vida; Hardt y Negri resaltan la potencia política de lo común frente a los intentos de captura estatal o mercantil; mientras que Harvey advierte sobre las disputas territoriales y el riesgo de nuevas formas de despojo. Aplicado al contexto boliviano, este marco permite cuestionar si las políticas lingüísticas del Estado Plurinacional entre 2004 y 2024 han garantizado realmente la soberanía lingüística de los pueblos o si han reducido las lenguas a símbolos gestionados desde arriba.

Para facilitar la comprensión de la noción de lenguas indígenas como bienes comunes, se presenta un cuadro comparativo, desde la autogestión comunitaria hasta la crítica a la acumulación por desposesión. La tabla 1 ofrece claves analíticas para repensar las lenguas no como meros patrimonios simbólicos, sino como prácticas vivas y territorios colectivos en disputa.

**Tabla 1**

**Cuadro comparativo: aportes teóricos al concepto de lenguas como bienes comunes**

<b>Autor/a</b>	<b>Concepto central</b>	<b>Aporte al debate de los bienes comunes</b>	<b>Aplicación a las lenguas indígenas</b>
Elinor Ostrom (1990).	Autogestión comunitaria de recursos.	Las comunidades pueden gestionar sosteniblemente sus recursos mediante reglas propias, sin depender del Estado o del mercado.	Las comunidades pueden definir normas propias para la transmisión, uso y revitalización de sus lenguas.
Benjamin Co-riat (2011).	Bienes comunes intangibles.	Amplía la noción de comunes a la cultura, el conocimiento y la comunicación. Destaca reciprocidad y cuidado comunitario.	Las lenguas son comunes culturales que requieren participación activa y gestión colectiva de los hablantes.
Silvia Federici (2012).	Reproducción social y cultural.	Los comunes sostienen la vida, la memoria y las prácticas colectivas. Los comunes son también espacios de resistencia.	Las lenguas indígenas son prácticas vivas que transmiten cosmovisiones y resisten el despojo cultural.
Michael Hardt & Antonio Negri (2009).	Producción biopolítica.	Los comunes incluyen lenguaje, afectividad, conocimiento y creatividad generados socialmente.	Las lenguas son infraestructuras de lo común, base de comunidad, cooperación y potencia política.
David Harvey (2011).	Acumulación por desposesión.	Los comunes son constantemente amenazados por procesos de privatización y control estatal/corporativo.	Las lenguas sufren despojo cuando se reducen a símbolos o requisitos burocráticos, perdiendo condiciones materiales para su transmisión.

**Nota.** Elaboración propia con base en la bibliografía consultada.

En conjunto, estas perspectivas permiten entender las lenguas indígenas como bienes comunes culturales y políticos: territorios vivos atravesados por relaciones de poder, autonomía y cuidado colectivo. Aplicado al contexto boliviano (2004–2024), este enfoque

invita a evaluar si las políticas lingüísticas han promovido la soberanía lingüística de los pueblos o si han reducido las lenguas a emblemas gestionados desde arriba.

### ***3.2. Colonialismo lingüístico y simulación intercultural***

El colonialismo lingüístico, planteado por Phillipson (1992), describe cómo una lengua dominante se impone como vehículo exclusivo de acceso al progreso y la ciudadanía, subordinando las lenguas de pueblos colonizados. En Bolivia, esta lógica persiste bajo formas más sutiles: el castellano mantiene su hegemonía en la administración, en la academia y dentro de la propia Educación Intracultural Intercultural Plurilingüe (EIIP), que con frecuencia opera como castellanización bilingüe. Estas dinámicas revelan cómo la colonialidad del poder continúa reproduciéndose a través del lenguaje.

Los estudios sobre derechos lingüísticos colectivos han señalado estas tensiones. López (2009) advierte que el reconocimiento constitucional de lenguas indígenas no garantiza su vigencia sin participación comunitaria real en las políticas lingüísticas. Hornberger (2002, 2014), desde la ecología de lenguas, sostiene que la vitalidad lingüística depende de espacios concretos de uso —educación comunitaria, medios propios, prácticas cotidianas— más allá del marco legal. En Bolivia, los avances normativos conviven con brechas prácticas que limitan el ejercicio efectivo de los derechos lingüísticos.

Walsh (2008, 2010) ha denunciado la existencia de una interculturalidad funcional, que promueve gestos simbólicos sin alterar las estructuras de poder colonial. Este enfoque coincide con el “multiculturalismo neoliberal” descrito por Hale (2002), donde la diversidad es aceptada siempre que no cuestione el orden dominante. Bajo esta lógica, las lenguas indígenas se celebran como patrimonio, pero se les niega su rol como fuentes legítimas de conocimiento o como bases de soberanía epistémica. Ello configura una pedagogía de la simulación: se enuncia la interculturalidad en el plano normativo, mientras la práctica educativa reproduce la jerarquía del castellano como lengua de prestigio y movilidad social.

Desde los estudios decoloniales, Quijano (2000), Walsh (2010) y Grosfoguel (2013) enfatizan que la colonialidad opera también en el control de los saberes y en la clasificación racial, por lo que la descolonización epistémica requiere reconocer las epistemologías indígenas y cuestionar la supremacía lingüística que presenta a las lenguas europeas como únicas depositarias de ciencia y universalidad.

La perspectiva de Calvet (1999, 2006) complementa este análisis mediante los conceptos de ecología y mercado lingüístico. Su enfoque muestra que incluso en contextos de oficialización, el Estado regula jerarquías lingüísticas a través de políticas explícitas e implícitas. En Bolivia, esto se traduce en un ecosistema donde el castellano domina los espacios educativos, administrativos y académicos, mientras las lenguas indígenas se relegan a usos domésticos o simbólicos. Ello evidencia la coexistencia entre reconocimiento formal y desigualdades funcionales en el “mercado de las lenguas”.

En conjunto, estas perspectivas permiten comprender cómo la colonialidad lingüística y la simulación intercultural limitan la vigencia efectiva de las lenguas indígenas, pese al marco plurinacional. La Tabla 2 sintetiza estos aportes y orienta el análisis crítico del estudio.

**Tabla 2**

**Cuadro comparativo: Colonialismo lingüístico y simulación intercultural**

Autor/a	Concepto central	Aporte al debate	Aplicación a lenguas indígenas en Bolivia
Phillipson (1992).	Colonialismo lingüístico.	Denuncia la imposición de lenguas dominantes como vía única de progreso y ciudadanía.	El castellano mantiene hegemonía en educación y vida pública, desplazando a las lenguas indígenas.
López (2009).	Derechos lingüísticos colectivos.	Destaca que el reconocimiento legal no basta, se requiere participación comunitaria real.	La oficialización de 36 lenguas no garantiza su uso cotidiano ni su transmisión efectiva.
Hornberger (2014).	Ecología de lenguas.	Defiende la necesidad de crear espacios de uso y transmisión sostenidos.	Las lenguas requieren escuelas comunitarias, medios propios y políticas de apoyo más allá del discurso.
Walsh (2009, 2010).	Interculturalidad crítica vs. Funcional.	Advierte contra una interculturalidad simbólica que no transforma relaciones de poder.	La EIB se implementa como “castellanización bilingüe” más que como proyecto descolonizador.
Quijano (2000), Walsh (2010), Grosfoguel (2013).	Colonialidad del poder y soberanía epistémica.	Enfatizan la necesidad de descolonizar los saberes y reconocer epistemologías indígenas.	Las lenguas indígenas deben ser reconocidas como medios legítimos de producción de conocimiento.
Calvet (1999, 2006).	Ecología y mercado lingüístico; glotopolítica.	Analiza cómo las lenguas coexisten en sistemas desiguales de prestigio y poder, donde el Estado influye decisivamente en la jerarquía lingüística mediante políticas explícitas e implícitas.	Permite comprender cómo el castellano domina el “mercado lingüístico” boliviano incluso con reconocimiento jurídico plurinacional, y cómo las políticas estatales producen un ecosistema que favorece su hegemonía mientras las lenguas indígenas quedan relegadas a usos familiares o simbólicos.

**Nota.** Elaboración propia con base en la bibliografía consultada.

### **3.3. Agencia indígena, activismo y soberanía lingüística**

La tercera vertiente teórica se centra en la agencia indígena, el activismo y la soberanía lingüística. Desde los estudios decoloniales, Linda Tuhiwai Smith (2012) destaca que los pueblos indígenas ejercen agencia no solo al resistir la colonialidad, sino al producir conocimiento y sostener proyectos propios de revitalización cultural y lingüística. En esta línea, Coulthard (2014) subraya que la autodeterminación no depende del reconocimiento

estatal, sino de prácticas comunitarias cotidianas que reconstruyen vínculos, saberes y territorios desde la dignidad y la autonomía.

El activismo lingüístico ha adquirido un papel decisivo en estos procesos. Leonard (2017) plantea la noción de recuperación lingüística para enfatizar que revitalizar una lengua implica reactivar cosmovisiones, memorias y relaciones comunitarias, más que preservar un código aislado. McCarty y Nicholas (2014), en sus estudios con comunidades navajo y hopi, muestran que las luchas lingüísticas están ligadas a demandas de justicia social y educativa, con jóvenes indígenas que reconfiguran sus prácticas comunicativas en escenarios contemporáneos y digitales.

En los últimos años, la soberanía lingüística ha emergido como una categoría clave para articular lengua, territorio y autodeterminación. Rice (2022) analiza cómo las posiciones de poder dentro de la lingüística influyen en la relación entre investigadores y comunidades, resaltando la importancia de que los pueblos mantengan control sobre decisiones relacionadas con sus lenguas. Simpson (2017), por su parte, destaca que la soberanía es también relacional: se expresa en formas de vida donde la lengua constituye una práctica vital para la continuidad cultural y existencial.

En conjunto, estos aportes permiten entender la agencia, el activismo y la soberanía lingüística como dimensiones interdependientes en los actuales procesos de revitalización y autodeterminación indígena, y como claves interpretativas para el análisis del contexto boliviano.

## **4. Resultados**

### ***4.1. Participación de los CEPO en la política educativa: Del Libro Verde (2004) a la Propuesta Educativa (2024)***

#### ***a) Trayectoria y panorama histórico***

El recorrido entre el Libro Verde de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPO) (2004) y la Propuesta Educativa de los CEPO (2024) evidencia una trayectoria marcada por tensiones persistentes entre la autonomía indígena y la institucionalización estatal, tal como se observa en la Figura 1. El Libro Verde surgió como una propuesta ambiciosa de transformación del Estado, orientada por la plurinacionalidad, la democracia comunitaria y la gestión colectiva de los bienes comunes. En este documento, los CEPO fueron concebidos como actores estratégicos en la definición de políticas educativas y lingüísticas, sintetizando décadas de luchas por una educación que respete bienes comunes como el territorio, el agua, los recursos naturales y el saber comunitario.

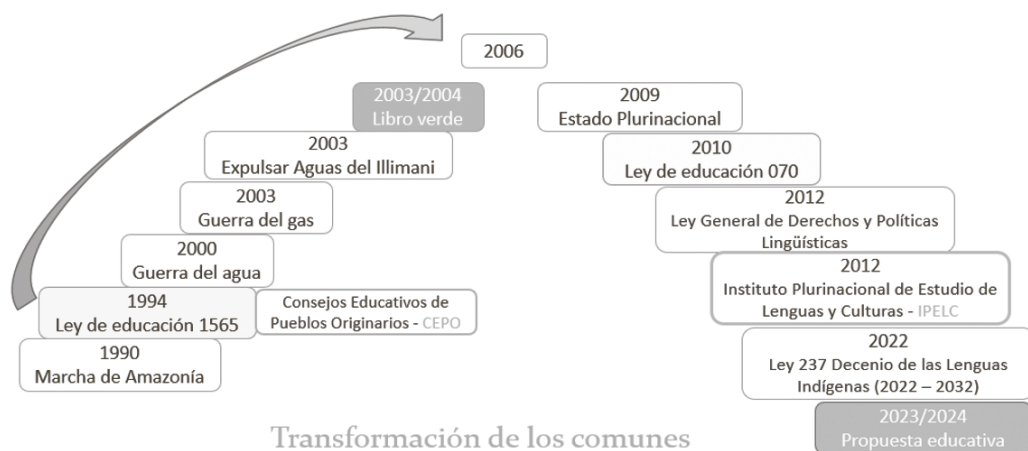
Veinte años después, la Propuesta Educativa 2024 se desarrolla en un escenario distinto, condicionado por restricciones institucionales y por una mayor concentración del poder en instancias estatales. En este contexto, los CEPO enfrentan limitaciones significativas: falta de financiamiento estatal o de cooperación, escasa capacidad operativa y un rol marginal en decisiones estructurales. Paralelamente, instituciones como los Institutos

de Lengua y Cultura (ILC) y el Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC) han asumido funciones referentes a las lenguas indígenas y culturas, aunque también subordinadas a las directrices del Ministerio de Educación.

La Figura 1 sintetiza estas dinámicas, evidenciando la progresiva erosión de la autonomía y del protagonismo indígena frente a la centralización institucional. Pone en relieve la precariedad de las iniciativas comunitarias, la concentración estatal del poder y las limitaciones para implementar políticas que fortalezcan la educación intercultural bilingüe y la vitalidad de las lenguas indígenas. En conjunto, la trayectoria entre 2004 y 2024 revela un patrón de **simulación intercultural y reproducción de colonialismo lingüístico**, donde los avances normativos no necesariamente se traducen en prácticas que reconozcan la soberanía epistémica y cultural de los pueblos.

Figura 1

### Trayectorias de los CEPO entre 2004 y 2024



**Nota.** Elaboración propia comparando Libro Verde de los CEPO (2004) y la Propuesta Educativa de los CEPO (2024).

#### ***b) Marco normativo y trayectoria de los CEPO en la Educación Intracultural Intercultural Plurilingüe***

El papel de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPO) en Bolivia debe analizarse en su dimensión política y jurídica. Tanto la Ley 1565 como la Ley 070 reconocen su participación en la formulación de políticas interculturales y en la promoción del plurilingüismo. Sin embargo, la implementación práctica muestra una reducción progresiva de sus atribuciones, lo que en muchos casos ha limitado su participación a un rol más simbólico que decisorio. La Tabla 3 evidencia como Ley 070 amplía formalmente el campo de acción de los CEPO.

Tabla 3

### Comparación de funciones de los CEPO en el marco de las leyes de educación 1565 y 070

Los CEPO en la Ley 1565	Los CEPO en la Ley 070
Participan en la formulación de políticas educativas y velan por su adecuada ejecución, particularmente sobre interculturalidad y bilingüismo (Art. 6, inciso 5).	Participan en la formulación y gestión de políticas educativas a nivel nacional, regional y transterritorial, asegurando la implementación en el Sistema Educativo Plurinacional en áreas intracultural, intercultural, plurilingüe, comunitaria, productiva, descolonizadora, técnica, tecnológica, científica, crítica y solidaria (Art. 92, inciso c).

Asimismo, en la Ley 070, dentro del Capítulo IV sobre Participación Social Comunitaria, se establece la estructura de las instancias de participación, entre las que se encuentran los CEPO. El Artículo 92, inciso c), asigna a estas instancias responsabilidades amplias vinculadas a la formulación de políticas educativas y a su gestión desde la planificación hasta la evaluación, tanto a nivel nacional como en cada entidad territorial autónoma, con el fin de garantizar una educación intracultural, intercultural, plurilingüe y comunitaria.

Consejos Educativos de naciones y pueblos indígena originario campesinos: Las naciones y pueblos indígena originario campesinos en el marco de su estructura organizativa a través de sus organizaciones matrices, Consejos Educativos de Pueblos Originarios y las instancias propias de cada uno de ellos, con representación de carácter nacional, regional y transterritorial, **participan en la formulación de políticas y gestión educativas, velando por la adecuada implementación y aplicación de las mismas en la gestión del Sistema Educativo Plurinacional** para el desarrollo de una *educación intracultural, intercultural, plurilingüe, comunitaria, productiva, descolonizadora, técnica, tecnológica, científica, crítica y solidaria desde la planificación hasta la evaluación en lo nacional y en cada una de las entidades territoriales autónomas.* (Art. 92, inciso c)

Junto a este reconocimiento, la misma Ley 070 crea los Consejos Educativos Social Comunitarios (CESC) a nivel departamental, regional, distrital, de núcleo y de unidades educativas, destinados a reemplazar a las juntas escolares y de núcleo establecidas en la Ley 1565. Los CESC se organizaron en todo el territorio nacional, incluidos los territorios indígenas. Su funcionamiento dependió, en buena medida, de la capacidad de articulación entre las organizaciones indígenas y los distritos educativos oficiales. Para ilustrar esta diversidad de gestiones se presentan dos experiencias: una del Consejo Educativo del Pueblo Guaraní (CEPOG), en tierras bajas, y otra del Consejo Educativo Aymara (CEA), en tierras altas

La experiencia del CESC Karatindi del pueblo guaraní se encuentra sistematizada en el documento “Conformación y funcionamiento del Consejo Educativo Social Comunitario de Karatindi” (ILCG, 2022). Según este informe:

La conformación y funcionamiento del Consejo Educativo Social Comunitario (CESC) de Karatindi es una experiencia desarrollada por el Instituto de Lengua y Cultura Guaraní en la Unidad Educativa Karatindi, que pertenece al distrito educativo del Municipio de Villa Vaca Guzmán, en la Provincia Luis Calvo del Departamento de Chuquisaca. (p. 5)

El documento destaca el rol decisivo de las autoridades de la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), del CEPOG y del Consejo de Capitanes Guaranís de Chuquisaca (CCCH), así como el acompañamiento técnico del Instituto de Lengua y Cultura Guaraní (ILCG). También participaron estudiantes, madres y padres de familia, autoridades comunitarias, directores y docentes, quienes contribuyeron al desarrollo de los procesos educativos.

En palabras de un representante del CEPOG:

Ahora las autoridades de los CESC promueven, gestionan o se involucran y dicen “esto se requiere”; mientras que antes la junta solamente era para firmar planilla, y hasta ahí. La conformación de los CESC se va profundizando, pero aún falta apropiarse de las atribuciones que ya tiene; se requiere también seguir realizando acompañamiento en diferentes comunidades y unidades educativas. Testimonio de Pedro Cusaie, CEPOG. (ILCG, 2022, p. 24)

Otra autoridad del CEPOG advierte sobre la falta de un reglamento de funcionamiento:

Hasta el año pasado seguíamos discutiendo con el Ministerio de Educación y los consejos educativos de pueblos originarios, pero no hemos podido lograr un reglamento que diga de esta manera [están consolidados los CESC]. Para fortalecer la conformación es necesario que el Ministerio de Educación, de una vez por todas, apruebe el reglamento de funcionamiento y conformación. (ILCG, 2022, p. 26)

En el caso del CEA, la organización elaboró el documento “Funciones/Atribuciones de Consejos Educativos Social Comunitarios de la Nación Qullana Aymara” (2019), destinado a orientar la participación comunitaria en educación. Este material surge de la ausencia de reglamentación de los artículos 90, 91 y 92 de la Ley 070, pese a múltiples propuestas trabajadas por los CEPO, la Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación y diversos actores sociales.

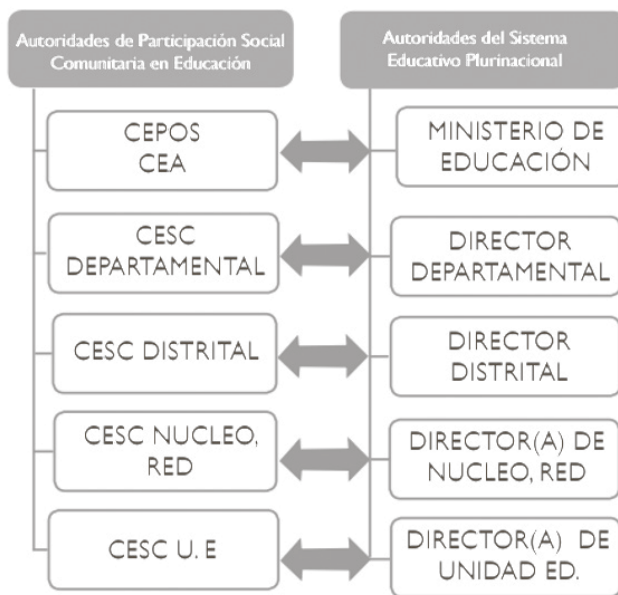
[...] actualmente no se ha podido concretar la reglamentación de los artículos de 90, 91 y 92 de la Ley de la Educación “Avelino Siñani –Elizardo Pérez”, a pesar de propuestas trabajadas desde los Consejo Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia [...], por esta razón surge la necesidad del presente documento. (CEA, 2019, p. 5)

El CEA también identifica limitaciones por falta de información:

La falta de información adecuada a los miembros de los Consejo Educativos Social Comunitarios limita su participación plena como establece la Ley, la falta de socialización de funciones /atribuciones de CESC restringe en el ejercicio de sus funciones y simplemente realizan en actividades como el recojo y distribución de alimentación escolar complementaria (desayuno escolar), estas acciones limita el avance de implementación y la consolidación de la Ley 070 de Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez. (CEA, p. 6)

**Figura 1**

**Estructura de los CESC y niveles de coordinación. Artículo 92, inciso c) y d).**



**Nota.** La figura forma parte de Funciones/Atribuciones de Consejos Educativos Social Comunitarios de la Nación Qullana Aymara (2029, p. 13).

En síntesis, la trayectoria normativa y organizativa de los CEPO revela una tensión persistente entre el reconocimiento legal de un rol protagónico en la construcción de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe y las limitaciones prácticas de su participación en la gestión educativa. Aunque la Ley 070 amplía explícitamente sus atribuciones, la ausencia de una reglamentación específica y la emergencia de instancias estatales como el IPELC y los ILC<sup>2</sup> —cuyos técnicos están jerárquicamente subordinados al Ministerio de Educación— han reducido su autonomía efectiva. Los casos del CEPOG y del CEA muestran que, a pesar de estas restricciones, los CEPO continúan impulsando formas de participación comunitaria en educación, con resultados diversos según las capacidades organizativas y las relaciones con las autoridades educativas estatales. Esta dualidad entre reconocimiento formal y limitación operativa constituye un elemento central para comprender su papel actual en la educación intracultural e intercultural en Bolivia.

2 Este desplazamiento no es accidental, sino parte de un proceso de institucionalización y cooptación. Artículo 88. (Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas).

1. Se crea el Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas como entidad descentralizada del Ministerio de Educación, que desarrollará procesos de investigación lingüística y cultural.

2. El Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas, creará los institutos de lenguas y culturas por cada nación o pueblo indígena originario campesino para la normalización, investigación y desarrollo de sus lenguas y culturas, los mismos que serán financiados y sostenidos por las entidades territoriales autónomas.

### ***c) Autoría y composición de los documentos: de la articulación orgánica a la representación formal***

La autoría del Libro Verde de los CEPO (2004) constituye un hito en la historia contemporánea del movimiento indígena en Bolivia. El documento fue elaborado por los Consejos Educativos de Pueblos Originarios en articulación con las organizaciones matrices de alcance nacional —CSUTCB, CIDOB, CONAMAQ, APG, FNMCB-BS, entre otras—, y se nutrió de un amplio proceso de consulta a comunidades indígenas de tierras altas, valles y regiones amazónicas. Este proceso culminó en un congreso nacional realizado en 2003 en la ciudad de Santa Cruz, convocado por las organizaciones matrices y por los cuatro CEPO existentes. Por primera vez, pueblos indígenas provenientes de diferentes pisos ecológicos lograron consensuar un horizonte estratégico común: la educación como base para la vida, la autodeterminación y la construcción de un futuro colectivo.

Este acuerdo —inédito en la trayectoria política del movimiento indígena— consolidó al Libro Verde como un referente de diálogo intercultural y de articulación orgánica. La educación fue concebida como intracultural, intercultural y plurilingüe y las lenguas como bienes comunes vivos vinculados a luchas territoriales, sociales y políticas más amplias. Desde la perspectiva del colonialismo lingüístico, este momento puede interpretarse como un intento por dismantelar jerarquías históricas de subordinación y situar la educación dentro de un proyecto de descolonización liderado por los propios pueblos, y no exclusivamente por el aparato estatal.

Dos décadas más tarde, la Propuesta Educativa de los CEPO (2024) emerge en un escenario institucional y político profundamente diferente. Aunque los CEPO continúan siendo instancias formalmente reconocidas por la normativa vigente, con un débil respaldo orgánico de las organizaciones matrices, operan con recursos limitados y disponen de una capacidad política más reducida. Su rol se ha visto restringido, en varios casos, a la validación de lineamientos estatales en un contexto donde el IPELC y los ILC concentran el poder institucional y técnico, desplazando el horizonte transformador del Libro Verde hacia un rol más adaptativo y subordinado.

**Tabla 4**

#### **Autoría y actores presentes en los documentos del 2004 y 2024**

<b>Participantes del Libro Verde (2004)</b>	<b>Participantes de la Propuesta Educativa (2024)</b>
Cuatro CEPO y organizaciones matrices nacionales (CSUTCB, CIDOB, CONAMAQ, APG, FNMCB-BS, entre otros).	Doce CEPO con representación formal, ampliada a pueblos y comunidades, sin participación explícita de organizaciones indígenas nacionales.
Participación orgánica y consultiva de las comunidades en todo el territorio nacional.	Participación condicionada por requisitos formales y centralización institucional, reduciendo autonomía y capacidad de incidencia.

**Nota.** Elaboración propia con base en los documentos de los CEPO (2004, 2024).

En la Propuesta Educativa (2024), los CEPO hacen un llamado explícito a sus compañeros indígenas que trabajan en los ILC y el IPELC para fortalecer la coordinación y superar las debilidades detectadas en la gestión educativa, enfatizando la necesidad de respetar las funciones asignadas a cada instancia por la normativa vigente. El documento recuerda que.

El proyecto de creación del IPELC nació desde los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOS) para acompañar el proceso de transformación educativa. De hecho, el IPELC [...] debería trabajar de manera coordinada y conjunta con los CEPOS, de acuerdo a las normas vigentes. (CEPO, 2024, p. 28).

Asimismo, se aclara que los Institutos de Lengua y Cultura (ILC) fueron creados como instancias de apoyo técnico para operativizar los currículos regionalizados en las unidades educativas. Sin embargo, según el diagnóstico de los propios CEPO:

Los ILC no están adecuadamente formados en sus funciones técnicas y de coordinación con las organizaciones de las NPIO-A. (CEPO, 2024, p. 28)

El documento también identifica problemas estructurales y de gestión en los ILC:

Algunos ILC son improvisados; no están formados ni capacitados para cumplir sus funciones como técnicos, principalmente en metodologías de investigación, registro, uso y enseñanza de la lengua. Inclusive, hay ILC que no tienen dominio de la lengua originaria. La mayoría son nombrados por afinidad política y no por capacidades, eso limita sus funciones. (CEPO, 2024, p. 29)

Con respecto a la administración de los fondos provenientes de la certificación de idiomas, los CEPO señalan:

En relación a los fondos generados por la certificación de idiomas, el IPELC no rinde cuentas a las organizaciones, a pesar de existir un control económico reglamentado, que contempla una rendición de cuentas a las organizaciones indígena originarias. (CEPO, 2024, p. 29)

Finalmente, advierten sobre la falta de claridad en los procedimientos y convenios relacionados con la certificación de idiomas:

Existe ambigüedad en las instancias de certificación del idioma. No se conoce los convenios con instancias estatales. (EGPP, Ministerio de culturas), ni se sabe cómo se distribuyen los ingresos. (CEPO, 2024, p. 29)

#### ***d) Agendas políticas: del horizonte transformador a la gestión adaptativa***

En el Libro Verde (2004), la articulación entre autoría colectiva y construcción política se traducía en un horizonte de transformación profunda. Su propósito no era únicamente rediseñar el sistema educativo, sino contribuir a la refundación del Estado desde la plurinacionalidad, reorganizar el territorio mediante autonomías y consolidar un modelo económico basado en la gestión comunitaria de los recursos naturales. Ese

documento expresaba una visión estratégica de largo plazo, anclada en la descolonización y la reconstitución de los sistemas normativos y organizativos indígenas.

Veinte años después, la Propuesta Educativa (2024) se inscribe en un registro político distinto. Si bien mantiene la representación orgánica de los CEPO, ya no proyecta un horizonte de transformación estructural. En lugar de ello, se orienta hacia la recuperación de capacidades básicas de gestión, la formulación de propuestas “viables y sostenibles” y el aseguramiento de una educación de “calidad, incluyente y sostenible” dentro del marco estatal existente. Esta reorientación marca un tránsito desde una narrativa de refundación hacia una narrativa de administración estratégica.

**Tabla 5**

**Comparación de agendas – Libro Verde y Propuesta educativa**

<b>Libro verde – 2004</b>	<b>Propuesta educativa – 2024</b>
Esta propuesta se constituye en una alternativa de cambio profundo al actual sistema educativo del país. Esta transformación implica la fundación de un nuevo Estado a partir del reconocimiento pleno de nuestra plurinacionalidad, la profundización de la democracia comunitaria, la recuperación de los usos y costumbres, el reordenamiento territorial con autonomía, un nuevo modelo económico y social basado en la economía comunitaria y de gestión de recursos naturales. (p.6)	Los CEPOS, como representantes orgánicos de nuestras NPIO-A, consideramos que es el momento de recuperar nuestras capacidades para generar propuestas viables, pertinentes, relevantes y sostenibles a fin de reencausar el MESCP en las nuevas condiciones que nos exige el momento actual y la profundización del derecho a la educación de calidad, incluyente y sostenible. (p.3)

**Nota.** Las cursivas se han empleado con fines de énfasis en el análisis.

Este contraste revela un desplazamiento político significativo: se pasa de una agenda estratégica orientada a la transformación estructural del Estado y del sistema educativo, hacia una agenda adaptativa centrada en la gestión, la sostenibilidad mínima de acciones y el cumplimiento del marco institucional vigente. En esta transición, la narrativa política de los CEPO deja de proyectar un horizonte de descolonización y reconstitución plurinacional, y se reconfigura en torno a la recuperación de capacidades, la pertinencia operativa y la viabilidad administrativa. El énfasis ya no está en imaginar otro Estado, sino en asegurar que el sistema actual funcione bajo mejores condiciones.

***e) Síntesis interpretativa: entre el reconocimiento normativo y la erosión del protagonismo indígena***

La revisión del marco normativo, la trayectoria histórica, la autoría de los documentos y las agendas políticas de los CEPO permite identificar un patrón consistente: la ampliación del reconocimiento formal de la participación indígena en la educación no ha ido acompañada de un fortalecimiento real de su capacidad de incidencia. Mientras el Libro Verde (2004) condensó un momento de articulación orgánica, legitimidad comunitaria y proyección política transformadora, la Propuesta Educativa (2024) evidencia un

escenario caracterizado por el debilitamiento institucional, las restricciones operativas y la subordinación a estructuras estatales crecientemente centralizadas.

La comparación de agendas presentada en la Tabla 5 ilumina con claridad este desplazamiento. El Libro Verde proyectaba una transformación estructural del Estado, el territorio y el modelo económico, organizada desde la soberanía epistémica y política de los pueblos originarios. En cambio, la agenda de 2024 se articula en torno a la recuperación de capacidades mínimas, la viabilidad administrativa y la sostenibilidad operativa dentro del marco estatal vigente. La afirmación central de la Propuesta 2024 —“es el momento de recuperar nuestras capacidades para generar propuestas viables, pertinentes y sostenibles”— sintetiza este giro: la reivindicación del poder constituyente indígena se diluye, dando paso a una formulación que reconoce la necesidad de reconstruir capacidades que antes se asumían consolidadas. Este desplazamiento revela un cambio profundo: los CEPO dejan de posicionarse como actores que definen horizontes estratégicos para convertirse en instancias que buscan reinsertarse en un sistema que progresivamente los ha marginado.

Este tránsito desde un horizonte constituyente hacia una lógica adaptativa expone la pérdida de fuerza propositiva y protagonismo político. La insistencia en la “recuperación de capacidades” evidencia los efectos acumulados de años de debilitamiento institucional, debilitamiento del respaldo orgánico y dependencia estructural del aparato estatal.

El análisis muestra también que los avances normativos —desde la Ley 1565 hasta la Ley 070— han ampliado discursivamente el rol de los CEPO, pero sin crear condiciones materiales, políticas ni presupuestarias que permitan ejercerlo de manera efectiva. La consolidación del IPELC y los Institutos de Lengua y Cultura como espacios decisorios dentro del Sistema Educativo Plurinacional ha desplazado progresivamente la autonomía indígena, debilitando el vínculo entre los CEPO y las organizaciones matrices y reduciendo las posibilidades de sostener proyectos educativos construidos desde las comunidades.

Este recorrido evidencia que la interculturalidad y las lenguas indígenas reconocidas en la normativa corren el riesgo de convertirse en dispositivos simbólicos si no se sustentan en la soberanía epistémica, organizativa y territorial de los pueblos originarios. La erosión del protagonismo indígena y la centralización estatal reproducen lógicas de simulación intercultural y colonialismo lingüístico, limitando la formulación de políticas educativas y lingüísticas que reflejen las realidades, prioridades y proyecciones de las naciones y pueblos indígenas.

En este sentido, la comparación entre 2004 y 2024 no solo documenta un cambio institucional, sino también una disputa por el sentido mismo de la educación intercultural y la gestión de las lenguas indígenas: entre un enfoque comunitario, plurinacional y descolonizador, y otro administrado por el Estado, más normativo que emancipador. Esta tensión constituye uno de los desafíos centrales para el futuro de la educación indígena en Bolivia.

## **4.2. Entre el reconocimiento oficial y la pérdida real de hablantes: evidencia censal 2012–2024**

Los censos de 2012 y 2024 evidencian un retroceso sostenido en la transmisión intergeneracional de la mayoría de las lenguas indígenas del país, pese a su reconocimiento constitucional como idiomas oficiales del Estado. Las lenguas más habladas —quechua y aymara— registran descensos significativos: el quechua pasa de 1.613.210 hablantes en 2012 a 1.395.229 en 2024, y el aymara de 998.314 a 774.874. La situación es aún más crítica en lenguas como canichana, itonama o mach'juyay kallawayaya, que prácticamente desaparecen en el periodo (véase Tabla 6). Estos datos evidencian la contradicción estructural entre el discurso estatal de descolonización y la persistente hegemonía del castellano en la socialización temprana.

Aunque existen excepciones —como el crecimiento del tsimane', el uru-chipaya, el zamuco o el yuqui—, el balance general confirma una pérdida acelerada de hablantes y la fragilidad de los espacios comunitarios de transmisión lingüística. Sin políticas activas de revitalización, articuladas con proyectos comunitarios y con un compromiso real con la soberanía lingüística, varias lenguas bolivianas continúan en un camino de desplazamiento acelerado.

En este contexto, la afirmación de la Propuesta Educativa de los CEPO (2024) —“es el momento de recuperar nuestras capacidades para generar propuestas”— adquiere una relevancia estratégica. Los datos censales muestran que ya no basta con el reconocimiento formal de derechos lingüísticos: se requiere reconstruir capacidades comunitarias, institucionales y territoriales para diseñar e implementar políticas de revitalización que sean viables y sostenibles. En otras palabras, los censos no solo describen tendencias, sino que interpelan directamente la política lingüística estatal y la relación entre Estado y pueblos indígenas.

Sin políticas activas de revitalización, articuladas con proyectos comunitarios y con un compromiso real con la soberanía lingüística, el horizonte de varias lenguas bolivianas es la extinción.

**Tabla 6**  
**Bolivia: población de 4 o más años de edad por idioma en el que aprendió a hablar**

<b>Pueblo indígena originario</b>	<b>2012</b>	<b>2024</b>
Afroboliviano		433
Araona	711	108
Aymara	998.314	774.874
Baure	58	11
Bésiro	6.709	727
Canichana	1.253	9
Cayubaba	1.246	7
Chácobo	1.028	1.055
Ese Ejja	2.782	1.350
Guaraní	51.991	43.870
Guarasu'we	383	1
Gwarayu	8.885	7.736
Itonama	1.249	18
Kabineña	1.173	8
Leco	189	62
Mach'juyay Kallawaya	858	7
Machineri	108	11
Maropa	57	31
Mojeño Ignaciano	1.377	354
Mojeño Trinitario	3.129	1.835
Moré	5	9
Mosetén	1.059	1.110
Movima	675	280
Pacahuara	6	23
Puquina	104	94
Quechua	1.613.210	1.395.229
Sirionó	99	43
Tacana	559	348
Tapiete	56	59
Tsimane'	10.968	16.556
Uru-Chipaya	1.526	1.918
Weenhayek	4.551	4.515

Yaminawa	150	118
Yuqui	184	243
Yurakaré	1.614	910
Zamuco	504	1.660
Otras declaraciones	1.345	253

**Nota.** Elaboración propia con base en los datos del INE, censos del 2012 y 2014.

### 4.3. Transmisión intergeneracional y vulnerabilidad lingüística

Los datos desagregados por edad de los censos de 2012 y 2024 muestran con gran claridad la vulnerabilidad extrema de la mayoría de las lenguas amazónicas (véase Tabla 7). En varias de ellas —como baure, canichana, cayubaba, itonama, kabineña o mach'juyay kallawayá— el número total de hablantes disminuye de forma drástica y se concentra casi exclusivamente en personas adultas o ancianas. La ausencia de niños, niñas y jóvenes en los registros censales confirma un proceso avanzado de ruptura en la transmisión intergeneracional: las lenguas subsisten solo entre las generaciones mayores, sin incorporarse de manera significativa a la vida de niños, adolescentes o jóvenes. Esta discontinuidad compromete directamente su vitalidad y la continuidad de los saberes culturales asociados.

**Tabla 7**

**Bolivia: población hablante (4 años o más) y presencia por grupos de edad, lenguas seleccionadas (2012 y 2024)**

Pueblo indígena	Total, hablantes 2012	Presencia por grupos de edad 2012	Total, hablantes 2024	Presencia por grupos de edad 2024	Situación
<b>Baure</b>	58	Solo adultos y mayores.	11	Exclusivamente adultos mayores.	Colapso profundo.
<b>Canichana</b>	1.253	Cohortes juveniles mínimas.	9	Niñez y juventud casi nulas.	Extrema vulnerabilidad.
<b>Cayubaba</b>	1.246	Jóvenes y adultos.	7	Habla concentrada en mayores.	Extrema vulnerabilidad.
<b>Itonama</b>	1.249	Predominio de adultos jóvenes.	18	Muy baja presencia juvenil.	Riesgo crítico.
<b>Kabineña</b>	1.173	Niños, jóvenes y adultos.	8	Desaparición de hablantes jóvenes.	Declive abrupto.
<b>Pacahuara</b>	6	Presencia mínima en varias edades.	23	Registra niños, adolescentes y adultos.	Recuperación parcial.
<b>Moré</b>	5	Solo adultos y mayores.	9	Incorpora niños y adultos jóvenes.	Recuperación incipiente.

**Nota.** Elaboración propia con base en los censos del INE (2012 y 2024).

En 2012, algunas lenguas aún contaban con pequeñas cohortes juveniles; sin embargo, para 2024 estas prácticamente han desaparecido, lo que evidencia que varias se encuentran en riesgo inminente de “quedarse dormidas” o extinguirse. La situación amazónica es particularmente crítica y se ve agudizada por factores como el predominio del castellano en la escuela, las exigencias lingüísticas de los mercados laborales, la movilidad territorial y la migración estacional.

Este escenario contrasta fuertemente con la retórica estatal de plurinacionalidad e interculturalidad. Aunque la Constitución reconoce los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, las políticas públicas no han logrado generar condiciones efectivas para la revitalización ni han acompañado de manera sostenida los esfuerzos comunitarios destinados a fortalecer la transmisión a niños, niñas y adolescentes. La ausencia de hablantes jóvenes implica que, sin intervenciones urgentes, focalizadas y construidas con los propios pueblos, la soberanía lingüística de estas naciones corre el riesgo de reducirse a la memoria de las generaciones mayores.

No obstante, existen excepciones relevantes. Lenguas como Pacahuara o Moré muestran señales de recuperación cuando se articulan estrategias comunitarias coherentes, sostenidas y culturalmente enraizadas. Aunque estos casos representan experiencias esperanzadoras, siguen siendo excepcionales dentro de un panorama general marcado por una zona roja de riesgo vital.

Si no se implementan políticas de revitalización sostenibles, intersectoriales y colaborativas, el Estado Plurinacional de Bolivia enfrenta la pérdida irreversible de una parte fundamental de su diversidad lingüística y cultural, con profundas implicaciones para la interculturalidad, la transmisión de conocimientos y la continuidad de diversas cosmovisiones indígenas.

#### ***4.4 Resistencias desde los márgenes: activismo y soberanía comunitaria***

El desplazamiento de una agenda transformadora hacia una adaptativa no implica ausencia de cambio. Más bien revela que, mientras el Estado se repliega hacia la gestión administrativa, son los territorios y las comunidades quienes sostienen las transformaciones más profundas. Allí, en los márgenes, emergen iniciativas que mantienen vivo el horizonte plurinacional mediante prácticas concretas de resistencia cultural y lingüística.

A pesar de las limitaciones estructurales en la implementación de políticas, los pueblos indígenas despliegan formas sostenidas de activismo lingüístico que incluyen la elaboración comunitaria de materiales, talleres locales de alfabetización, medios de comunicación propios y el trabajo de los CEPO e ILC. Estas acciones configuran agendas de revitalización entendidas como bienes comunes vivos y expresiones de soberanía lingüística. Desde este marco, lo que Hardt y Negri (2009) conceptualizan como producción de lo común cobra materialidad en experiencias como la producción de textos en quechua descrita por Zurita Caveró (2012) o los talleres del ILC-Gwarayú (2013), donde revitalización e institucionalidad plurinacional se articulan de manera creativa. Federici (2012) recuerda que estos comunes operan como infraestructuras de cuidado y reproducción cultural.

Sin embargo, esta agencia comunitaria enfrenta límites persistentes: la hegemonía del castellano, políticas estatales que reproducen lógicas de simulación intercultural y brechas en la formación docente en lenguas originarias (Lorenzo, 2023). Como advierte Calvet (1999, 2006), las lenguas coexisten en sistemas jerarquizados donde el Estado refuerza inequidades de prestigio. Walsh (2010) añade que la interculturalidad funcional reconoce la diversidad sin transformar las relaciones de poder que la atraviesan.

En este escenario, el activismo lingüístico constituye un espacio estratégico para disputar la soberanía lingüística y repositionar las lenguas indígenas en la vida social. Estas prácticas permiten que los idiomas retornen a la educación, a la cotidianidad y a la organización comunitaria, mostrando que la revitalización no es solo un mandato institucional, sino un proyecto político y cultural impulsado desde las propias comunidades.

## **5. Discusión teórica**

La revisión de los marcos teóricos y de los resultados empíricos permite formular una lectura crítica sobre la situación actual de las lenguas indígenas en Bolivia entre 2004 y 2024. Como se argumentó en el apartado anterior, mientras las dinámicas institucionales muestran un proceso de centralización y debilitamiento del protagonismo indígena, los territorios sostienen formas de resistencia y acción colectiva. A partir de esta constatación, la discusión teórica permite comprender las tensiones que atraviesan las políticas lingüísticas del Estado Plurinacional y las prácticas comunitarias de revitalización.

En primer lugar, concebir las lenguas como bienes comunes culturales y políticos (Ostrom, 1990; Coriat, 2011; Federici, 2012; Hardt & Negri, 2009; Harvey, 2011) ofrece un marco interpretativo que supera su reducción a patrimonio simbólico o recurso instrumental. Desde esta perspectiva, la vitalidad lingüística depende tanto de la participación activa de las comunidades en su gestión, cuidado y transmisión como de la existencia de condiciones materiales, sociales y organizativas que garanticen su reproducción intergeneracional.

Sin embargo, los datos censales de 2012 y 2024 revelan una contradicción estructural. A pesar del reconocimiento constitucional de 36 lenguas indígenas y de la existencia de políticas interculturales, la transmisión intergeneracional se encuentra seriamente debilitada, sobre todo entre pueblos amazónicos y lenguas con pocos hablantes. Este patrón confirma que las lenguas no pueden sostenerse únicamente mediante declaraciones normativas; requieren agencia comunitaria efectiva y espacios reales de uso cotidiano, en consonancia con la ecología de lenguas propuesta por Hornberger (2002).

Asimismo, el análisis histórico de los CEPO —desde el Libro Verde (2004) hasta la Propuesta Educativa (2024)— muestra que la consolidación de instituciones centralizadas como el ILC y el IPELC ha desplazado progresivamente la autonomía indígena en la toma de decisiones sobre educación y lenguas. Este desplazamiento institucional reproduce, en la práctica, formas de colonialismo lingüístico (Phillipson, 1992), en las que el castellano mantiene su hegemonía funcional en la educación, la administración pública y los medios de comunicación, mientras que las lenguas indígenas quedan relegadas a ámbitos simbólicos o comunitarios. Walsh (2008, 2010) denomina a este fenómeno simulación intercultural,

en la cual el reconocimiento formal convive con la perpetuación de jerarquías lingüísticas y de poder.

Desde la perspectiva de la soberanía epistémica y la agencia indígena (Quijano, 2000; Tuhiwai Smith, 2012; Grosfoguel, 2013; Simpson, 2017), los resultados muestran que la pérdida de hablantes y la creciente centralización institucional limitan la capacidad de los pueblos originarios para decidir sobre sus lenguas, sus prácticas educativas y sus propias formas de conocimiento. La brecha entre reconocimiento legal y ejercicio efectivo de derechos lingüísticos revela una tensión constante entre un horizonte comunitario, plurinacional y descolonizador, y la reproducción de jerarquías estatales que restringen la autonomía indígena en el ámbito educativo.

La evidencia censal también permite visualizar la fragilidad intergeneracional de numerosas lenguas, especialmente amazónicas y minoritarias. Procesos acelerados de desplazamiento lingüístico ponen en riesgo la continuidad de idiomas como canichana, itonama o mach'juyay kallawayaya, que prácticamente desaparecen en un período de doce años. Este escenario confirma la necesidad de políticas de revitalización activas, sostenidas y comunitarias, que trasciendan el mero reconocimiento simbólico e involucren estrategias de reproducción lingüística construidas desde las propias comunidades.

En síntesis, la discusión permite afirmar que:

1. Las lenguas indígenas son bienes comunes vivos, cuya preservación depende de la autonomía y agencia de las comunidades hablantes, así como del acceso a recursos materiales, educativos y tecnológicos.
2. El reconocimiento normativo, aunque significativo en términos simbólicos, ha resultado insuficiente para garantizar la transmisión intergeneracional y la soberanía lingüística, reproduciendo formas de simulación intercultural y colonialismo lingüístico.
3. La centralización estatal y la burocratización de la gestión educativa han desplazado los horizontes transformadores del Libro Verde hacia una lógica adaptativa, evidenciando un patrón de erosión del protagonismo indígena.
4. La revitalización efectiva requiere articular marcos comunitarios, políticas públicas sostenibles y activismo lingüístico, promoviendo una interculturalidad crítica donde la lengua funcione como espacio de resistencia, de producción de conocimiento y de ejercicio de soberanía epistémica.

En suma, los hallazgos muestran que el desafío central para la educación intercultural en Bolivia no es únicamente normativo, sino estructural, político y relacional. La continuidad de las lenguas indígenas depende de la capacidad de las comunidades para mantener su agencia, desarrollar estrategias colectivas y disputar su lugar en el sistema educativo y en la sociedad en general. Este análisis refuerza la necesidad de una acción articulada entre políticas estatales, activismo comunitario y gestión de bienes comunes lingüísticos como única vía para garantizar la vitalidad y el protagonismo de las lenguas originarias.

## 6. Conclusiones

El análisis de las políticas lingüísticas en Bolivia entre 2004 y 2024 evidencia avances normativos significativos en la revitalización de las lenguas indígenas como bienes comunes, especialmente a través de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe, en el marco del Bicentenario; sin embargo, estos logros permanecen frágiles. La limitada capacidad operativa de los ILC y los CEPO, la centralización institucional y la persistencia de tensiones políticas muestran que el reconocimiento legal de las lenguas indígenas no garantiza su sostenibilidad ni su reproducción intergeneracional.

La continuidad y vitalidad de estas lenguas dependen también de la participación activa de los hablantes y las comunidades, quienes deben asumir un rol central en su transmisión, uso cotidiano y visibilización social. La pérdida de una lengua no implica solo la desaparición de un medio de comunicación, sino también el debilitamiento de la diversidad cultural, social y epistémica que constituye la riqueza del país.

Proteger las lenguas indígenas es, por tanto, un acto de justicia histórica y de soberanía cultural. Requiere un compromiso crítico, estrategias sostenidas y vigilancia permanente frente a procesos de simulación intercultural y colonialismo lingüístico. Académicos, activistas y comunidades deben asumir la función de guardianes de estos bienes comunes lingüísticos, fortaleciendo la autonomía y vitalidad de las lenguas originarias para que continúen siendo recursos vivos, dinámicos y centrales en la identidad plurinacional de Bolivia.

## Bibliografía

---

Asamblea Constituyente. (2009). Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. Gaceta Oficial del Estado.

Calvet, L. J. (1999). *Lingüística e Colonialismo. (Pequeño Tratado de Glotofaxia): Linguistique et Colonialisme*. Laivento.

Calvet, L. J. (2006). *Towards an ecology of world languages*. Polity.

Consejo Educativo Aymara (2029). *Funciones/Atribuciones de Consejos Educativos Social Comunitarios de la Nación Qullana Aymara*. [https://cemse.edu.bo/wp-content/uploads/cartillas/cartilla\\_FunAtrib\\_CESC\\_NQAymara.pdf](https://cemse.edu.bo/wp-content/uploads/cartillas/cartilla_FunAtrib_CESC_NQAymara.pdf)

Consejos Educativos de los Pueblos Originarios. (2012). *Por Una Educación Indígena Originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural. (Libro Verde)*. <https://documentoskoha.s3.amazonaws.com/14264.pdf>

Consejos Educativos de los Pueblos Originarios. (2024). *Propuesta educativa para la transformación del sistema desde las NPIO-A*. <https://educacioninterculturalbolivia.org.bo/wp-content/uploads/participacion-social-en-educacion/PROPUESTA%20EDUCATIVA%20CEPOS-2023.pdf>

Coriat, B. (Ed.). (2011). *El retorno de los comunes. La crisis de la ideología propietarista. Traficantes de Sueños*.

Coulthard, G. S. (2014). Red skin, white masks: Rejecting the colonial politics of recognition. Minneapolis: Minnesota. <https://www.academia.edu/download/46482666/RedSkinWhiteMaskAAForumProofs.pdf>

Federici, S. (2012). El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo. Traficantes de Sueños.

Federici, S., Fernández Guervós, C., Catalán Altuna, M. A., & Martín Ponz, P. (2020). Reencantar el mundo: el feminismo y la política de los comunes.

FUNPROEIB Andes. (2019). Revitalización cultural y lingüística: Diagnóstico sociolingüístico. La Paz, Bolivia: FUNPROEIB Andes.

Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula rasa*, (19), 31-58. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-24892013000200002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-24892013000200002&script=sci_arttext)

Guirapoigua, C. (2024, diciembre 13). El ILC-GWARAYU impulsa el fortalecimiento cultural con la entrega de certificados en Yaguaru. Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas.

Hale, C. R. (2002). Does multiculturalism menace? Governance, cultural rights and the politics of identity in Guatemala. *Journal of latin american studies*, 34(3), 485-524. [https://ffyh.aulavirtual.unc.edu.ar/pluginfile.php/157809/mod\\_resource/content/1/Hale%20Charles%20.%20Does%20multiculturalism%20menace.pdf](https://ffyh.aulavirtual.unc.edu.ar/pluginfile.php/157809/mod_resource/content/1/Hale%20Charles%20.%20Does%20multiculturalism%20menace.pdf)

Hardt, M., y Negri, A. (2009). *Commonwealth*. Harvard University Press. [https://selforganizedseminar.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/08/hardt\\_negri\\_commonwealth.pdf](https://selforganizedseminar.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/08/hardt_negri_commonwealth.pdf)

Harvey, D. (2012). *Rebel cities: From the right to the city to the urban revolution*. Verso books.

Hornberger, N. H. (2002). Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach. *Language policy*, 1(1), 27-51. <https://repository.upenn.edu/bitstreams/2b60d56f-edc4-43ae-b5b8-9057a9670734/download>

Instituto Nacional de Estadística (INE), (2012). Censo de Población y Vivienda 2012 Características de la Población. <https://www.ine.gob.bo/index.php/publicaciones/censo-de-poblacion-y-vivienda-2012-caracteristicas-de-la-poblacion/>

Instituto Nacional de Estadística (INE), (2024). Datos poblacionales. <https://cpv2024.ine.gob.bo/index.php/tabulados/>

Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC). (2022). Estudio sociolingüístico sobre la vitalidad de las 36 lenguas indígenas originarias de Bolivia (Informe preliminar).

Instituto de Lengua y Cultura Guaraní – ILCG (2022). Conformación y funcionamiento del Concejo Educativo Social Comunitario de Karatindi. [https://educacioninterculturalbolivia.org.bo/wp-content/uploads/participacion-social-en-educacion/2023-05-23\\_Conformacion\\_CE.pdf](https://educacioninterculturalbolivia.org.bo/wp-content/uploads/participacion-social-en-educacion/2023-05-23_Conformacion_CE.pdf)

Leonard, W. Y. (2017). Producing language reclamation by decolonising 'language'. *Language documentation and description*, 14. <https://www.liddjournal.org/article/id/1179/download/pdf/>

López, L. E. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. *Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas*, 129-218. [https://www.academia.edu/download/2213818/inter\\_edu\\_cuidadania.pdf#page=130](https://www.academia.edu/download/2213818/inter_edu_cuidadania.pdf#page=130)

Lorenzo, I. G. (2023). Análisis comparativo sobre la Educación Intercultural Bilingüe en los Estados Constitucionales de Bolivia, Perú y Ecuador en el siglo XXI. *Revista de Pensamiento Crítico Aymara*, 4(2), 8-24. <http://www.pensamientocriticoaymara.com/index.php/rpca/article/download/95/115>

May, S. (2012). *Language and Minority Rights: Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language* (2nd ed.). Routledge.

McCarty, T. L., & Nicholas, S. E. (2014). Reclaiming Indigenous languages: A reconsideration of the roles and responsibilities of schools. *Review of research in education*, 38(1), 106-136. <https://www.academia.edu/download/49650746/106.full.pdf>

Ministerio de Educación. (2010). *Ley Avelino Siñani–Elizardo Pérez N.º 070*. Gaceta Oficial del Estado.

Ministerio de Educación. (2012). *Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas N.º 269*. Gaceta Oficial del Estado.

Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. (2018). *Resolución Ministerial No 884/2018: Atención Educativa a Estudiantes con Talento Extraordinario en el Sistema Educativo Plurinacional*. La Paz, Bolivia: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2022). *Decreto Supremo N.º 4857 que declara el Decenio de las Lenguas Indígenas (2022–2032)*.

Ostrom, E. (1990). *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action*. Cambridge University Press.

Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina* (Vol. 13). Buenos Aires: CLACSO. <https://www.uv.mx/jose-marti/files/2018/08/Anibal-Quijano-Colonialidad-del-poder.pdf>

Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford University Press.

Rice, M. (2022). Power and positionality: A case study of linguistics' relationship to Indigenous peoples. *Proceedings of the Linguistic Society of America*, 7(1), 5295-5295. <https://journals.linguisticsociety.org/proceedings/index.php/PLSA/article/download/5295/4939>

Simpson, L. B. (2017). *As we have always done: Indigenous freedom through radical resistance*. U of Minnesota Press. <https://cag-cms-cdn.sfo3.cdn.digitaloceanspaces.com/strapi-uploads/5cb3052334ef3b9af40e591277bbe3e0.pdf>

Smith, L. T. (2016). A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas: a descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas. LOM ediciones. <http://img.txalaparta.eus/Archivos/extractos%20linda%20tuhiwai%20descolonizar%20las%20metodologias.pdf>

Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula rasa*, (9), 131-152. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-24892008000200009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-24892008000200009&script=sci_arttext)

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181. [https://www.academia.edu/download/44415003/interculturalidad\\_critica\\_y\\_educacion\\_intercultural.pdf](https://www.academia.edu/download/44415003/interculturalidad_critica_y_educacion_intercultural.pdf)

Zurita, J. (2012). Experiencias de producción de conocimiento en lengua materna quechua en escuelas rurales de Bolivia: una aproximación al pluralismo epistémico. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, (8), 127-148. [https://realin.upnvirtual.edu.mx/images/textos\\_modulos\\_I-II/ZuritaCavero\\_quechua-segunda-lengua.pdf](https://realin.upnvirtual.edu.mx/images/textos_modulos_I-II/ZuritaCavero_quechua-segunda-lengua.pdf)

# Identidades

Aportes para la educación en el Siglo XXI

Carrera Ciencias de la Educación - UMSS  
Volumen 1, Número 6.  
Diciembre de 2025

## Superando el paradigma tradicional. Reflexiones críticas para la enseñanza de teoría musical

**Pablo Pérez Donoso**

Correo electrónico: [p.perez@umss.edu](mailto:p.perez@umss.edu)  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1415-5558>.

Depósito legal: 2-3-78-2025 P.O.  
ISSN: 3080-1230





# Superando el paradigma tradicional. Reflexiones críticas para la enseñanza de teoría musical

Pablo Pérez Donoso<sup>1</sup>

## Resumen

Este artículo reflexiona críticamente sobre la enseñanza tradicional de la teoría y el análisis musical en Bolivia, un modelo centrado en la partitura y un canon musical eurocéntrico. Mediante una metodología cualitativa que combina la revisión bibliográfica en bases de datos académicas con la investigación-acción en la práctica docente, se evidencia que este enfoque resulta insuficiente para abordar la riqueza y diversidad de las sonoridades locales. Se argumenta que el modelo tradicional, al aislar la música de su contexto, desvincula la teoría de la práctica y limita la capacidad del estudiante para comprender manifestaciones musicales basadas en la oralidad y la función social. Se propone un nuevo marco conceptual, basado en la etnomusicología y el concepto de *musicking* de Christopher Small, que concibe a la música como una acción cultural. Finalmente, el trabajo concluye con recomendaciones para una transformación de la educación musical en el país, sugiriendo la inclusión curricular de las múltiples sonoridades, la formación docente contextualizada y la redefinición de la teoría musical como una herramienta para la comprensión cultural y social.

**Palabras claves:** Análisis musical, Bolivia, currículo, educación musical y teoría musical.

## 1. Introducción

Este trabajo es el resultado de diferentes reflexiones, experiencias e investigación en torno a la enseñanza de la teoría musical, con un enfoque particular en el análisis musical. Tiene por objetivo no solo fundamentar el proceso de actualización de los conceptos y métodos de dicha materia en el Programa de Licenciatura en Música de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), sino también proponer una reflexión más amplia que sirva como aporte para futuras políticas educativas musicales en el país.

A lo largo de los años de experiencia docente e investigación constante para el desarrollo de los planes de estudio, se ha observado un problema central en la enseñanza de la música a nivel superior, específicamente en las materias de Análisis Musical de corte conservatorio: la persistencia de un modelo pedagógico tradicional que no dialoga con la rica diversidad cultural y sonora de Bolivia. La metodología para la recolección de

---

1 Docente del Programa de Licenciatura en Música de la Universidad Mayor de San Simón. Doctor en Música, su experiencia y producción se centran en educación musical, enseñanza instrumental, análisis, cognición y bienestar. Ha sido docente en universidades de Brasil y Bolivia; actualmente, preside el Foro Latinoamericano de Educación Musical en su filial de Cochabamba.

Correo electrónico: p.perez@umss.edu y ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1415-5558>.

datos para este escrito fue, en primera instancia, la revisión de literatura que realizamos constantemente para redactar los planes globales de la materia de Análisis Musical I. A esto se suman apuntes y observaciones hechas en el transcurso de los semestres. Con la triangulación de esa información se tejieron una serie de reflexiones críticas sobre la tradición y la actualidad de la enseñanza del análisis musical.

En un primer momento, el análisis de los datos se enfoca en los significados y usos que, a lo largo del tiempo, se le han asignado al concepto de análisis musical. Posteriormente se busca describir los procedimientos metodológicos adoptados por la enseñanza tradicional del análisis musical. Finalmente se tejen, a manera de conclusiones, ideas que permitan incorporar en trabajos futuros un análisis profundo que sirva como base para la transformación de la enseñanza de la teoría musical en un sentido más global y contextualizado.

## **2. Metodología**

Este estudio se fundamenta en un enfoque metodológico cualitativo, que combina la revisión de literatura especializada con un proceso de investigación-acción, basado en la experiencia docente del autor en la materia de Análisis musical I. La triangulación de estas fuentes de información fue crucial para tejer una reflexión crítica sobre la enseñanza de la teoría musical en el contexto educativo boliviano.

La primera fase del proceso investigativo consistió en una exhaustiva revisión bibliográfica. La búsqueda se realizó en bases de datos académicas reconocidas como Scielo, Jstor, Eric y Google Scholar. El criterio de selección de los documentos se centró en su relación con la temática de la “enseñanza del análisis musical”, abarcando un periodo de tiempo que permitió identificar la evolución histórica del concepto y los debates más recientes sobre su pertinencia. La información recopilada fue organizada de manera temática y cronológica, lo que facilitó la identificación de los principales paradigmas teóricos, metodológicos y pedagógicos que han dominado el campo.

La segunda fase se basó en el registro y análisis de la experiencia docente del autor, quien ejerce en el Programa de Licenciatura en Música de la UMSS. Para ello, se diseñó un enfoque de investigación-acción a lo largo de varios semestres, desde I/2018 hasta la actualidad. Al inicio y final de cada curso, se aplicaron cuestionarios a los estudiantes con el objetivo de identificar las facilidades y dificultades que encontraban en la comprensión de los conceptos teóricos. Estos cuestionarios incluían preguntas contextuales sobre sus experiencias musicales previas al ingreso a la universidad, su interacción con diferentes géneros musicales y la aplicación práctica de los conocimientos teóricos. Adicionalmente, se recogieron observaciones sistemáticas de las discusiones en grupo, el desempeño en exámenes y la calidad de sus proyectos finales.

Con la información recabada de los cuestionarios y las observaciones, se realizó un diagnóstico semestral. Este diagnóstico permitió identificar de manera rigurosa qué aspectos de la enseñanza estaban funcionando y cuáles no. Cada diagnóstico sirvió como base para la redacción de un nuevo plan global, ajustando contenidos y metodologías didácticas. Este

ciclo de acción-reflexión-acción fue la base para ir superando los problemas detectados, especialmente en lo que respecta a la profundidad y relevancia del contenido.

Finalmente, se aplicó la triangulación metodológica, confrontando los hallazgos de la revisión bibliográfica con las observaciones y datos recolectados en el aula. Por ejemplo, la idea de “análisis como identificación de formas”, presente en la literatura, fue corroborada por la dificultad de los estudiantes para aplicar sus conocimientos a repertorios no canónicos. Este proceso de confrontación también incluyó el análisis de los planes de estudio de las tres materias de Análisis musical que el Programa de Licenciatura en Música (PLM) tiene en la currícula actual y asignaturas similares en otras instituciones de enseñanza musical, permitiendo validar y contextualizar nuestras reflexiones en el ámbito local, sin mencionar explícitamente a otras instituciones para evitar conflictos de interés. De esta manera, se tejieron una serie de reflexiones críticas que dieron forma al análisis presentado en este artículo.

### **3. Conceptos básicos y marco teórico**

#### **3.1. Desarrollo histórico del concepto de análisis musical**

Para establecer un marco de referencia, es fundamental entender la evolución del concepto de análisis musical, ya que este campo es una manifestación paradigmática de los desafíos que enfrenta la enseñanza de la teoría musical en su conjunto. Históricamente, el análisis ha sido una disciplina multifacética que ha evolucionado a través de diferentes paradigmas, aunque la enseñanza tradicional en muchas instituciones tiende a anclarse en un modelo que se ha caracterizado por su aislamiento del fenómeno sonoro.

Si se busca la palabra “Análisis” en los diccionarios, notaremos que la definición más común se refiere a la separación de los elementos de un todo con la finalidad de entender su funcionamiento. Según esta definición, el análisis musical podría ser entendido en dos etapas básicas: 1) Identificación de los diversos materiales compositivos; y 2) Definición, constatación o explicación de la manera cómo estos elementos interactúan y hacen la obra funcionar. Sin embargo, ¿esta es una definición absoluta?, ¿existe un significado genérico o universal? En esta definición hay procedimientos explícitos, ¿son estos definitivos para cualquier situación?

En su artículo *El sentido del análisis musical*, Antenor Ferreira (2006) propone observar el recorrido del concepto del análisis musical en el siglo XX. El hilo conductor de su reflexión fueron las definiciones encontradas en diferentes diccionarios especializados. Llama la atención que estos diccionarios, muchos de ellos fundados hace más de 100 años, incluyen la entrada “análisis musical” recién a fines del siglo XX. Antes de eso, el análisis musical estaba directamente relacionado a documentos llamados “Notas de Programa” (p. 34), que eran apuntes hechos en programas de conciertos sobre las obras que se interpretaban, también solían llamarse “notas analíticas”.

Hay dos visiones sobre los primordios del análisis musical en la historia de la música occidental. Ian Bent (1980) propone que la clasificación de elementos musicales realizada

por el Clero Carolingio<sup>2</sup> ya se constituye en un trabajo de análisis musical. Para Dunsby y Whittall (1988), el tratado de Aristoxeno (S. IV a.C.) puede considerarse como el primer análisis musical estructurado de la historia occidental. El concepto, como prevalece hoy en día en las instituciones de enseñanza musical, viene de la actitud estética europea de mitad del siglo XVIII.

La entrada sobre análisis musical del *Diccionario Grove*, de 1980, lo define así: “descomposición de una estructura musical en sus elementos constitutivos más simples y la investigación de estos elementos en el interior de esa estructura” (p. 340). En la versión del 2001 del Diccionario se hacen algunas modificaciones que, si bien no alteran sustancialmente el significado, muestran el efecto de este orden en la importancia que se le asigna a algunos elementos. Para Ferreira, la inversión del orden de los elementos presentados muestra una situación de “emancipación y cristalización [del análisis musical] como campo autónomo del estudio de la música”. Es así que, para el autor, hay tres momentos históricos del análisis musical: 1) como apéndices de notas de programas; 2) como la descomposición de una obra para su entendimiento; y 3) lo suficientemente autónomo como para prescindir de los elementos que hacen el hecho musical.

En el primer momento, del análisis que es funcional a las notas de programa, la relación con la crítica musical es estrecha. En esta etapa, la subjetividad es predominante y, con frecuencia, las críticas son escritas por “no músicos”. Reichardt es considerado el pionero en escribir notas de concierto incluyendo elementos más especializados del estudio de la música. Además de él, se destacan las críticas escritas por Schumann y Hoffmann, especialmente este último, quien diferenció al análisis técnico composicional de la interpretación del contenido.

En el Romanticismo, dominaba la idea de organicidad en el arte. Esto significa que se entendía a las obras como organismos, con partes interdependientes que se integraban. Se buscaba aplicar la metodología científica a la música, por lo tanto se juzgaba lo subjetivo por los elementos objetivos que podría tener, por eso la importancia que se le daba a la estructura y las formas en este escenario. Esta búsqueda por la científicidad de la teoría musical hizo que los analistas comenzaran a evitar emitir juicios de valor personales y subjetivos, para mantenerse dentro de los moldes de las investigaciones científicas.

En ese contexto, existen dos posibilidades de analistas: 1) La persona que no posee conocimientos técnicos, estilísticos e históricos, que formula su juicio estético desde sus propias impresiones; y 2) El analista con vastos conocimientos técnicos y científicos, que posee la capacidad de interpretar documentos históricos. Podemos deducir el impacto y alcance del análisis con rigor y método científico: por un lado, que la argumentación racional del análisis puede modificar una primera impresión estética y, por otro, que un análisis musical permite fundamentar un juicio artístico.

La asociación entre estética y producción artística, según modelos, cánones y la idoneidad de la obra con estos para tener validez, hace que el análisis musical se transforme en una herramienta para la comprensión de la práctica composicional. Acorde a esta línea

---

2 Estas clasificaciones sirvieron para determinar los diferentes modos usados en la composición de las antífonas de su repertorio litúrgico (Ferreira, 2006, p. 36).

analítica es la perspectiva que se expone en la edición 2001 del *Grove's Dictionary*: “El análisis es un procedimiento de descubrimiento [...] es un medio de responder directamente la cuestión ‘¿cómo esto funciona?’”. El analista en este enfoque encara a la composición como un producto final en el que procura desvelar la coherencia interna de la composición, desde lo particular hasta lo general, con un método de segmentación planificado y organizado. Su equivalente en el ámbito educativo son las propuestas para el uso del análisis musical como herramienta para la comprensión de los procesos composicionales.

En 1996, Nicholas Cook propone que se enseñe análisis a través de la composición, invirtiendo la situación. La composición sería entonces un medio para el aprendizaje del análisis y no su fin. Dicha propuesta fue una alerta sobre la manera en que el análisis musical era abordado, distanciado de la práctica. El fuerte carácter individual de las obras musicales modernas y contemporáneas abrió paso a la formulación de métodos analíticos en esa misma dirección. El análisis inició su desvinculación de una teoría que pretendía generalizar los procedimientos, lo que resultó en su posterior estatus como rama autónoma del estudio de la música. Nos encontramos en la antesala del tercer momento histórico del análisis musical. La diversidad de técnicas analíticas que aparecen en este período es citada por Bent (1980): schenkeriana, temática, formal, funcional, de la estructura fraseológica, de categoría, característica, distributiva, teoría de información, descriptiva, entre otras.

En este momento, el análisis musical pasa de ser una herramienta para entender o enseñar la composición musical a un factor influyente en la composición. El Análisis se transformó, en muchos casos, en el esquema en el que los compositores comienzan a planificar sus obras, como modelos compositivos desarrollados desde diferentes propuestas estilísticas. Es por eso que Ferreira (2006) propone que el análisis musical se emancipa de la teoría musical, que otrora era explicativa. Podemos notar que esta situación está vigente en la composición, pero no tanto así en la enseñanza.

El concepto y significado del análisis musical, así como sus objetivos, alcances y metodologías, dependen del pensamiento dominante, las prácticas comunes y la definición estilística de cada época. Por eso tenemos variadas y diversas concepciones sobre lo que es el análisis musical. La aplicación de este modelo en el contexto boliviano es problemática, ya que la música de nuestras culturas a menudo se transmite a través de la tradición oral y se organiza en torno a la memoria colectiva y la función social, en lugar de la notación musical escrita y la forma estática. Por ejemplo, en el análisis de una fiesta tradicional como el Gran Poder, una crítica de concierto basada en el análisis formal de la partitura no podría explicar la función social del evento, el rol de los músicos en la comunidad o el significado de los rituales asociados a la música. En este sentido, la teoría musical, tal como se enseña, está desvinculada de la realidad sonora y cultural del país.

### **3.2. Diversidad cultural en la música como base analítica y propositiva**

La evolución del análisis musical, como hemos visto, ha estado profundamente marcada por la estética y el pensamiento hegemónico occidental, donde la partitura y la noción de la obra como un “organismo” autosuficiente eran la base del estudio. Esta visión, si bien valiosa en su contexto, se ha convertido en un obstáculo cuando se aplica de manera acrítica a realidades musicales diferentes. Para entender por qué este modelo resulta

insuficiente para la enseñanza de la teoría musical en Bolivia, es necesario incorporar un marco teórico que reconozca la diversidad cultural y la riqueza de las prácticas sonoras. En este sentido, la etnomusicología y los estudios culturales de la música ofrecen herramientas conceptuales indispensables.

La etnomusicología, como disciplina, ha demostrado que la música no es un objeto abstracto, sino un fenómeno social y cultural. Nos enseña a analizar la música desde su contexto, considerando a los músicos, el público, los rituales y las creencias asociadas. Un enfoque etnomusicológico en la enseñanza de la teoría musical nos obligaría a preguntarnos: ¿qué es lo que se teoriza y analiza cuando se trata de música de las naciones y pueblos indígenas de Bolivia? ¿Son suficientes las herramientas armónicas o formales occidentales para comprender la complejidad rítmica, melódica y el significado cultural de, por ejemplo, los sikuris andinos o las danzas de las tierras bajas? Por ejemplo, en el análisis de los sikus, la teoría musical tradicional no puede explicar por qué el instrumento se divide en dos partes complementarias (arka e ira), que solo al ser tocadas por dos músicos diferentes, en un proceso de *hocketing*, generan la melodía completa. Este es un principio de reciprocidad y complementariedad que va más allá de la estructura formal de la partitura y que es fundamental para entender la cosmovisión andina.

Del mismo modo, los estudios culturales han puesto de manifiesto que los cánones musicales no son universales, sino construcciones históricas y sociales. Un análisis crítico de la enseñanza de la música debe reconocer que el modelo tradicional, al privilegiar ciertos repertorios y estéticas (como el clasicismo o el romanticismo europeos), ha invisibilizado y desvalorizado otras formas de producción musical. Esto nos lleva a la pregunta central de este artículo: ¿cómo podemos enseñar teoría musical de manera que sea relevante para los futuros músicos que se desempeñarán en un contexto tan diverso como el boliviano?

En este punto, las ideas de Christopher Small (1989) son destacables. En su libro *Música, Sociedad, Educación*, Small desafía la noción de que la música es un sustantivo, un objeto y propone, en cambio, la idea de “musicking” (hacer música) como un verbo, una acción social. Para Small, la música no solo existe para ser analizada o escuchada, sino que es un medio a través del cual los individuos y las comunidades establecen relaciones, afirman sus identidades y construyen su visión del mundo. Al enfocarnos en el “hacer musical”, la teoría y el análisis se convierten en herramientas para comprender la función social de la música en diferentes culturas, y no solo para desentrañar sus estructuras internas. Esta perspectiva nos permite trascender el modelo eurocéntrico y abordar la música en su totalidad, como un fenómeno vivo y en constante interacción con su entorno social y cultural.

En el contexto boliviano, el musicking es una práctica cultural omnipresente. Por ejemplo, en las festividades del Gran Poder, la música no solo se interpreta, sino que es un elemento central del rito. El análisis musical debe ir más allá de la partitura y examinar la forma en que los músicos, los bailarines y la comunidad construyen la identidad a través de la música. Un análisis que no considere la función social del evento, el rol de los músicos en la comunidad o el significado de los rituales asociados, sería superficial y limitado. La teoría musical, entonces, debe servir para explicar el papel de la música en la construcción de la sociedad, no sólo para describir sus estructuras.

#### **4. Análisis crítico del modelo tradicional de enseñanza de análisis musical**

El análisis de la literatura, la revisión de planes de estudio y la observación de la práctica docente en el Programa de Licenciatura en Música de la UMSS, así como en otras instituciones de enseñanza musical en Cochabamba, revelan que la enseñanza del análisis musical – y por extensión de la teoría musical en este modelo conservatorial específico – se ha sostenido sobre un paradigma tradicional que necesita ser revisado. Este modelo se centra casi exclusivamente en la partitura, relegando el estudio del fenómeno sonoro y el contexto cultural a un segundo plano. Este enfoque, que se ha arraigado en la educación superior musical, resulta problemático, ya que limita la capacidad de los futuros profesionales para interactuar con la vasta y diversa realidad sonora de Bolivia.

##### **4.1. El problema de un análisis musical anclado en la tradición**

Aún es común que la enseñanza del análisis musical nos remita directamente a la identificación de formas musicales en una partitura. Sin embargo, el estudio del análisis musical abarca mucho más que el solo reconocimiento de estos elementos y debería guiar al estudiante a un aprendizaje significativo por medio de la relación en su contexto de aplicación. Investigadores como Astor (2009) y Arencibia (2013) se han esforzado por el desarrollo de postulados que promueven reflexiones complejas en torno al análisis musical. Sus investigaciones plantean problemáticas, buscan otras relaciones con los contextos históricos y se abren a múltiples perspectivas de análisis, en equivalencia a la diversidad de estilos, lenguajes y géneros musicales existentes en el mundo. Sin embargo, la enseñanza del análisis musical, tradicionalmente, ha tenido una fuerte tendencia a la segmentación y aislamiento de las ideas musicales, con objetivos descriptivos, evitando cualquier acercamiento a un pensamiento complejo. Sobre esto, Ferreira (2006) es categóricamente crítico al decir que:

Aún es fácil observar (sobretudo en disertaciones en el área de la interpretación musical) que algunos análisis apenas describen los acontecimientos, como si fuera una narración futbolística (salió de la tónica, pasó por el segundo grado, cruzó por la tonalidad relativa y llegó a la región de la dominante), sin presentar posteriores conclusiones acerca de cómo aquél análisis afectó o influyó en la manera de tocar la pieza. Se hace un análisis con la intención de descubrir la coherencia interna de una obra que ya se sabía que era coherente<sup>3</sup>. (p. 47)

La pretensión de llamar análisis musical al simple aislamiento y enumeración de elementos, como apunta Dahlhaus (1983, p. 9), se puede entender como una parte mínima e inicial de un proceso mucho más amplio. El problema se agrava en el contexto boliviano, donde este tipo de análisis es completamente insuficiente para descifrar el significado o la función de la música en un rito social; por ejemplo, donde la forma y la estructura no están dictadas por una partitura, sino por la interacción colectiva.

---

3 Traducción nuestra.

## **4.2. La raíz filosófica del formalismo**

El espacio de organización de dichos elementos, en este modelo, es la forma musical, y sus procedimientos se abordan en libros que son más infográficos que teóricos. Un ejemplo de esto puede verse en Zamacois (1993), en el que, ya en el inicio, se hacen advertencias sobre sus límites:

Este libro no es un tratado de composición, puesto que no pretende enseñar a componer. Nuestras ambiciones son más limitadas: servir simplemente de guía a quien desee capacitarse para la comprensión y somero análisis de las obras escritas bajo el concepto tradicional de la Forma, para quien aspire a ser un buen intérprete o un buen compositor. (p.1).

Esta aproximación, que reduce la música a un conjunto organizado de ideas musicales, ignora que incluso el análisis de la forma requiere de otros conocimientos para su realización. Dahlhaus (1983) menciona que cuando la música es retirada de su contexto se pierden elementos tan importantes como la novedad, la autenticidad y el epigonismo. Esta tendencia es verificable si se consulta la bibliografía más utilizada en las materias de análisis musical de nuestro medio, en las que predominan textos que abordan la forma musical, adaptando conceptos teóricos de la gramática, específicamente la sintaxis. Esta falta de una bibliografía propia demuestra, desde nuestro punto de vista, que el análisis musical no es una materia con contenidos específicos, sino que se consolida más como un espacio de convergencia de una multiplicidad de conocimientos musicales y extramusicales.

El análisis formalista surge en la musicología vienesa de finales del siglo XIX, ligada a la filosofía idealista y al concepto de “música absoluta”. Este paradigma, defendido por figuras como Eduard Hanslick (1854), sostiene que el valor y el significado de una obra musical residen únicamente en sus cualidades intrínsecas, desvinculadas de cualquier factor “extramusical”. Hanslick sostenía que la belleza de la música reside exclusivamente en sus “relaciones de proporción, de intervalo, de cantidad”. Este enfoque se centra en el estudio de la organización interna de la música, buscando identificar patrones estructurales como frases, periodos y secciones. La disciplina formalista descompone la obra en niveles jerárquicos para entender su coherencia, una metodología que fue sistematizada por pioneros como Hugo Riemann, quien introdujo el concepto de funciones tonales (tónica, subdominante y dominante) que influyó profundamente en la enseñanza de la armonía y en la teoría musical del siglo XX. Esta perspectiva, aunque ofrece una comprensión clara de la estructura musical, presenta la limitación de ignorar la intención del compositor, la experiencia del intérprete o el contexto cultural de la obra.

## **4.3. El análisis Schenkeriano como cénit y límite**

El método de Heinrich Schenker representa la culminación de esta escuela formalista en el siglo XX. Schenker desarrolló su teoría con el objetivo de proporcionar una base “científica” al análisis musical, revelando la estructura subyacente de una obra tonal, a la que denominó *Ursatz* o “estructura fundamental”. Schenker (1935) creía que la obra “se escribe a sí misma a través del compositor gracias a la fuerza de la naturaleza”, lo que lo llevó a rechazar los métodos históricos en favor de un enfoque reduccionista basado

en la notación “jerárquica”. La tensión de una pieza, según su método, consiste en las elaboraciones o “prolongaciones” de esta estructura básica. Si bien el análisis schenkeriano ha sido influyente, su principal limitación es su aplicabilidad casi exclusiva a la música tonal. Deja de lado otros parámetros esenciales como el ritmo o la forma, ofreciendo un estudio incompleto de la obra musical. Además, su enfoque rígido y prescriptivo, que Jean-Jacques Nattiez (1994) criticó como una “estética normativa”, se centra únicamente en la partitura, devaluando el papel de la interpretación y la recepción.

A pesar de estas limitaciones, es crucial destacar que en el debate académico contemporáneo se debe evitar el riesgo de rechazar estas metodologías, como la schenkeriana, por motivos puramente extra-musicales o identitarios. La crítica debe orientarse a la aplicabilidad y pertinencia de la herramienta analítica en un contexto cultural determinado y no a su ‘cancelación’, reconociendo que las metodologías son herramientas que deben ser enseñadas y adaptadas.

#### ***4.4. La tensión entre lo formal y lo contextual***

El debate entre el análisis formal y el análisis contextual no es una novedad, sino una tensión inherente a la disciplina que se acentuó con el doble rechazo de la musicología tradicional hacia la música popular y no occidental. Esta situación ha provocado que la musicología, centrada en los procesos compositivos de la música de tradición escrita europea, considerara el análisis de las músicas fuera de sus cánones como de poco interés. Por otro lado, los estudios de música popular desconfiaban del análisis formal por su tradición excluyente, que exaltaba el valor de ciertos repertorios mientras devaluaba otros. El desafío es, por lo tanto, expandir los horizontes del análisis para conectar la música con su contexto, su propósito y su recepción, trascendiendo la mera disección de la partitura. El musicólogo Leonard Meyer (1957) fue pionero en la incorporación de principios de la ciencia cognitiva y la psicología al estudio de la música.

Esta situación ha provocado que la musicología, centrada en los procesos compositivos de la música de tradición escrita europea, considerara el análisis de las músicas fuera de sus cánones como de poco interés. De hecho, esta separación también se ha gestado a nivel de la formación profesional, como lo señala Simon Fritz, quien identifica que la tensión entre el análisis estético (“tradicional”) y el análisis sociocultural se debe, en gran medida, a la ‘inter-ignorancia’ entre músicos sin formación antropológica y antropólogos sin formación musical. Es esta brecha disciplinar en la formación del docente la que perpetúa el impasse metodológico en las aulas.

### **5. Metodologías de análisis musical alternativas**

Esta sección aborda los enfoques que han surgido como respuesta al formalismo, demostrando que el análisis musical no se limita a la disección de la partitura. Estos métodos ofrecen herramientas para una comprensión más profunda de la música como una experiencia cultural, tecnológica y humana. Sin embargo, es importante destacar que metodologías diversas (incluso las tradicionales) deben ser vistas como herramientas a disposición del analista.

### 5.1. *Hermenéutica y semiótica musical*

La semiótica musical es una disciplina que estudia el sonido como un tipo particular de signo, cuya dimensión excede lo puramente acústico. Permite abordar la música como un acto de comunicación simbólica, examinando la articulación de lo sonoro con lo no-sonoro para crear una red de sentidos con impacto en diversos contextos. Por su parte, la hermenéutica musical se ocupa de la interpretación del significado de la música, considerando factores como el contexto histórico y cultural, la estructura musical y la experiencia del intérprete y el oyente.

Ambos enfoques contrastan directamente con el formalismo, que busca una lectura “objetiva” de la obra. La hermenéutica, en cambio, defiende una subjetividad argumentada y entiende la música como acto de comprensión y vivencias dramáticas. Un punto central de esta divergencia es la revalorización del sujeto: mientras el formalismo devalúa el papel del compositor, el intérprete y el oyente al centrarse en la obra como un objeto autónomo, Joseph Kerman (1985) sitúa el análisis en una práctica cultural. Este cambio de perspectiva permite abordar la música no solo desde su construcción sonora, sino como un lenguaje simbólico. Un ejemplo práctico de este enfoque es el análisis del Estudio *Op.* 10 No. 3 de Chopin. Un análisis formal se centraría en su estructura ternaria (ABA) y en su melodía cantabile. Sin embargo, un análisis hermenéutico considera la obra en su contexto: compuesta un año después de la caída de Varsovia, la pieza se interpreta como un reflejo de la melancolía y la nostalgia de Chopin por su patria, a la que no podía regresar. Este enfoque enriquece la escucha al conectar la partitura con la experiencia humana detrás de su creación.

### 5.2. *Análisis computacional y big data*

La musicología computacional utiliza programas de computadora para el estudio de la música. Su potencial no se limita a automatizar las tareas del análisis formal, sino que abre la puerta a un tipo de investigación a gran escala imposible con métodos manuales. Por ejemplo, es posible responder preguntas como cuáles son las carencias más comunes en todas las obras de Beethoven. El uso de *Big Data* en musicología, a su vez, permite una comprensión más profunda de la interpretación y de la música en general. La tecnología no es simplemente una herramienta que acelera el análisis formal; su verdadera importancia radica en que posibilita un cambio epistemológico.

El análisis computacional permite pasar del estudio de una obra individual a la identificación de patrones en un *corpus* masivo. Esto revela tendencias estilísticas, influencias y estructuras a una escala sin precedentes. Por ejemplo, el análisis de 366 corales de Bach con el sistema Rameau pudo identificar la frecuencia de cruces de voces y acordes de sexta aumentada, proporcionando una visión cuantitativa de la práctica compositiva que complementa la comprensión cualitativa. Sin embargo, la adopción de estas tecnologías enfrenta desafíos, como la necesidad de desarrollar nuevas metodologías, establecer una infraestructura técnica adecuada y sortear barreras legales relacionadas con los derechos de autor.

### 5.3. Análisis de la performance y la recepción

El análisis de la obra musical no puede ser completo si ignora su ejecución y percepción. La musicología, reconociendo esta limitación del formalismo, ha comenzado a estudiar la música en la interpretación, en lugar de centrarse solo en las partituras. Este cambio de enfoque revaloriza el trabajo de los intérpretes, que con sus decisiones técnicas y expresivas dan vida a la obra; esto es, también hacen parte del proceso creativo de la composición.

Los métodos computacionales son particularmente útiles en este campo, ya que permiten estudiar la relación entre los aspectos estructurales de la partitura y los elementos específicos de una interpretación, como el *tempo* o la dinámica. Esto permite a los investigadores comparar las interpretaciones de diferentes artistas de la misma pieza. Es importante distinguir este tipo de análisis académico del análisis de datos comerciales, como los que proporcionan plataformas como *Spotify* para artistas o *Chartmetric*. Estas herramientas se centran en la inteligencia de mercado, como los *streams*, la ubicación de los oyentes y el impacto en las redes sociales, para la promoción y el negocio musical, lo cual constituye un campo de estudio distinto pero complementario.

**Tabla 1**  
**Comparación de paradigmas de análisis musical**

Característica	Modelo tradicional formalista	Hermenéutica y semiótica	Análisis computacional y <i>big data</i>
Filosofía subyacente	Formalismo.	Interpretativismo. Simbolismo.	Cuantitativismo.
Objetivo principal	Exposición de la estructura interna.	Interpretación del significado.	Identificación de patrones a gran escala.
Objeto de estudio	La Partitura como un objeto autónomo.	La Obra como un acto de comunicación.	Grandes Cuerpos de Datos Musicales.
Principales preguntas	¿Cómo está construida la obra?	¿Qué significa la obra en su contexto?	¿Qué tendencias o relaciones existen en un corpus musical?
Limitaciones	Ignora el contexto, el oyente y la interpretación.	Riesgo de subjetividad no controlada.	Requiere infraestructura y datos masivos; ignora el significado cualitativo.
Representantes clave	Eduard Hanslick (1854), Heinrich Schenker (1935).	Jean-Jacques Nattiez (1990), Joseph Kerman (1980).	Musicología Computacional (Rossetti, 2021), MIR (Music Information Retrieval).

**Nota:** Elaboración propia a partir de los datos levantados.

## 6. La expansión del canon

El modelo tradicional de análisis, al concentrarse casi exclusivamente en el canon de la música de tradición escrita occidental, ha ignorado vastos campos del quehacer musical que merecen un estudio riguroso. La superación de esta limitación es fundamental para que el análisis musical se mantenga relevante y representativo de la diversidad global.

### 6.1. *Música popular y Jazz: La Superación del “Doble Rechazo”*

La educación musical formal a menudo ha exhibido un discurso de superioridad del jazz y la música clásica frente a otras manifestaciones musicales. Este discurso se ha cristalizado en las instituciones que han seguido el modelo de conservatorio, en el cuál se tiende a consagrar la música clásica como la única legítima, asociando su valor a la originalidad, la universalidad y la pureza formal, atributos que niegan otros sistemas de organización del sonido. Esta postura llevó al concepto del “doble rechazo”: por un lado, la musicología tradicional consideraba a la música popular de “poco interés” para el análisis formal. Por otro lado, los estudios de música popular desconfiaban del análisis formal por su tradición excluyente que, en su opinión, sólo servía para devaluar a la música que no encajaba en sus cánones. El trabajo de Philip Tagg (1982) fue pionero en el estudio analítico de la música popular, defendiendo la necesidad de analizar los parámetros de la expresión musical grabada, como la armonía, la producción y el timbre. Por su parte, Allan Moore (2012) propuso una metodología hermenéutica para el análisis de canciones populares grabadas.

### 6.2. *Etnomusicología y Música de Tradición Oral*

La etnomusicología se ha consolidado por su enfoque hacia la contextualización. A diferencia de la musicología tradicional, que estudiaba la “música en la cultura” (tratándola como un objeto autónomo dentro de un contexto), la etnomusicología, siguiendo el postulado de Alan Merriam (1964), la considera “música como cultura”. Este cambio de paradigma reconoce que la música es inseparable de su construcción social y cultural, y que todo sonido organizado por una comunidad tiene una pertinencia cultural.

La música indígena boliviana sirve como un ejemplo claro de por qué un enfoque formalista occidental sería insuficiente. En este contexto, la música fortaleció las relaciones sociales y se vincula con la cosmovisión andina. El estudio de la música de tradición oral, que se transmite de generación en generación y no depende de la notación escrita, representa un desafío fundamental al formalismo, que se basa en la partitura como texto definitivo. De hecho, la irrupción de la tecnología digital ha acelerado este proceso, poniendo en jaque a la partitura como el soporte principal para la producción y el análisis en el siglo XXI. Como lo señala Paul Taylor (2001, p. 3), la irrupción de lo digital supone “el cambio más fundamental en la historia de la música de occidente desde la invención en la notación en el S. IX”.

## **7. Implicaciones pedagógicas y currículo del siglo XXI**

Las limitaciones metodológicas y el canon restringido del modelo tradicional se manifiestan directamente en una pedagogía obsoleta que, a pesar de las críticas, persiste en muchas instituciones. La pedagogía tradicional de los conservatorios y las escuelas de música con frecuencia conserva un enfoque prescriptivo-mecanicista. Este modelo privilegia la transmisión de conocimiento abstracto, formalizado y descontextualizado, devaluando la formación de la sensibilidad artística. En este contexto, el “saber música” se asocia con la habilidad de leer partituras y analizar obras “difíciles”, lo que se considera un criterio de calidad y legitimidad. Esta visión aísla el análisis del resto del desarrollo del estudiante, tratándolo como una actividad puramente intelectual y desvinculada de su impacto en el crecimiento personal y creativo.

En respuesta a estas críticas, se ha propuesto la integración de modelos pedagógicos que se oponen a la memorización y la repetición teórica. Métodos de pedagogía activa como los de Dalcroze, Kodály, Orff y Willems, fomentan la experimentación, el movimiento, la improvisación y el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. El análisis musical, lejos de ser un ejercicio puramente académico, tiene un impacto directo en el desarrollo cognitivo, social y emocional. La música, por lo tanto, es una herramienta transformadora capaz de fomentar un aprendizaje más humano, creativo y significativo. En este sentido, la adopción del enfoque *Flipped Learning* (aprendizaje invertido) es una estrategia muy prometedora, como sugieren Bauer et al. (2016) y Mengual-Andrés et al. (2020). Al utilizar material digital y dinámico para la teoría fuera del aula, se libera el tiempo de clase para actividades de análisis práctico, discusión y colaboración, fomentando la participación activa del estudiante.

Una profunda reforma educativa en música requiere una integración de estos enfoques en los programas de estudio. Esta necesidad de apertura no es exclusiva de nuestro contexto; de hecho, a nivel global se observa una tendencia clara en instituciones de vanguardia. Ejemplos ilustrativos de esta evolución, como los programas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA), demuestran cómo la inclusión de la etnomusicología, el análisis de músicas populares y las metodologías integradoras se ha consolidado exitosamente como parte fundamental de la formación musical contemporánea, redefiniendo lo que se entiende por ‘teoría’ y ‘análisis’ musical en el siglo XXI.

**Tabla 2**  
**Comparativa de modelos de enseñanza del análisis musical**

Característica	Modelo tradicional	Modelo integrador
<b>Enfoque pedagógico</b>	Transmisión de conocimiento abstracto y descontextualizado.	Fomenta la participación activa y la colaboración.
<b>Objeto de enseñanza</b>	La partitura y la obra como objeto autónomo.	La obra en su contexto cultural, histórico y social.
<b>Rol del estudiante</b>	Pasivo, receptor de normas y procedimientos.	Proactivo, experimentador y pensador crítico.
<b>Metodología</b>	Prescriptiva y mecanicista.	Activa, creativa y holística.
<b>Evaluación</b>	Dominio de habilidades técnicas y de análisis formal.	Capacidad para el pensamiento crítico y la creatividad.

**Nota:** Elaboración propia a partir de los datos levantados.

## 8. Conclusiones

Hemos podido ver que el concepto de análisis musical, así como sus usos y metodologías, se redefinen constantemente y tienen una relación directa con los cambios que ocurren a su alrededor, sean estos musicales o extra musicales. También fue posible identificar que esta dinámica es mejor asimilada en la práctica de la composición que en la enseñanza de la teoría musical o su aplicación en procesos interpretativos. Este desfase es identificado en el aislamiento del modelo tradicional de enseñanza de música y ha sido bien detallado por autores como Cook (1999), Penna (2015) o Green (2017).

Fruto de esto es que las prácticas pedagógicas del análisis musical, aún hoy en día, tienen como base a la reproducción de pensamientos, procedimientos y estilos de otros períodos, desde una actitud pasiva. Al ser imposible dotar al análisis musical de una definición completa o absoluta, podemos pensar que la planificación pedagógica de las materias de análisis – considerando que la transformación curricular del PLM-UMSS plantea como objeto de estudio a las “múltiples sonoridades” dentro de un enfoque de diversidad cultural – debería fundamentarse en una actitud de cambio constante y una adecuada adaptación metodológica, para llevar a cabo el objetivo en un contexto de intersecciones culturales donde se integre la diversidad sonora.

En ese sentido, el perfil de analista que pretendemos a futuro, es aquel que es capaz de planificar sus objetivos y procedimientos metodológicos desde el encuentro sincero con el objeto de estudio. Esto significa que no llega con los mismos objetivos o herramientas a todas las sonoridades que desea comprender, sino que las explora exhaustivamente hasta captar su esencia, sin lanzar juicios de valor ni tratar de compararlas con otras. Siendo así, el analista que pretendemos formar, posee una capacidad de adaptación a diferentes situaciones y un manejo de herramientas diversas que le permite acercarse con facilidad a cualquier contenido que se le presente. Por eso, como dijimos antes, la enseñanza del análisis musical no puede estructurarse a partir de repertorios o estéticas específicas, pues

estaríamos limitando el papel del analista a un fiscal de las reglas de una cultura musical determinada. ¡Qué desperdicio de recursos y energía!

Existen muchos desafíos cuando se pretende abandonar o mejorar esquemas tradicionales con los que muchos ya están acomodados. Este trabajo arduo, de superación de paradigmas que ya no atienden a las demandas actuales, se refiere más a una optimización de los procesos de transmisión y apropiación del conocimiento que a una ruptura con la tradición, en un tiempo en el que no es aceptable la idea de un único modelo de conocimiento universal. Es necesario ampliar las fronteras y enriquecer las posibilidades del pensamiento musical y las sonoridades. De los gustos y disgustos se ocupará la historia y subjetividad de cada uno o, incluso, el mercado cultural. La ciencia no dejó de tener el compromiso de la observación ecuánime del objeto de estudio, lo que para la enseñanza de la teoría musical significa un cambio estructural de sus propuestas pedagógicas, desde lo actitudinal hasta lo procedimental.

La crítica al modelo tradicional de enseñanza del análisis musical revela que, aunque su rigor formal es una base fundamental, se ha vuelto insuficiente para abordar la complejidad de la música de los tiempos actuales. Su arraigo en un formalismo del siglo XIX, su enfoque exclusivo en la partitura y su limitado canon han generado una disciplina que, en la práctica, se percibe como excluyente, obsoleta e incapaz de conectar con la vasta mayoría de las manifestaciones musicales. La reforma curricular y pedagógica es, por lo tanto, una necesidad imperante para la educación musical en Bolivia.

Siendo así, el analista que pretendemos formar, posee una capacidad de adaptación a diferentes situaciones y un manejo de herramientas diversas que le permite acercarse con facilidad a cualquier contenido que se le presente, pero con un profundo compromiso ético que prioriza la comprensión cultural sobre la mera instrumentalización.

Las recomendaciones para una enseñanza del análisis musical en el siglo XXI deben basarse en los siguientes principios:

**a) Integración interdisciplinaria:** El análisis debe dejar de ser una disciplina aislada para fusionarse con la hermenéutica, la semiótica y la musicología cultural. Se debe fomentar el estudio de la música como un fenómeno humano y social, no sólo como un objeto autónomo.

**b) Expansión del canon:** Es crucial incluir de manera sistemática el estudio de la música popular y de las complejas sonoridades de las músicas de los pueblos originarios. Esto legitima repertorios largamente ignorados y ofrece a los estudiantes un marco más representativo y relevante de la realidad musical.

**c) Adopción tecnológica:** La integración de herramientas de análisis computacional y Big Data debe ir más allá de la mera automatización. Estas tecnologías deben ser vistas como catalizadores para plantear nuevas preguntas de investigación a gran escala y para complementar la comprensión cualitativa con evidencia cuantitativa.

**d) Reforma pedagógica:** Es fundamental pasar de un modelo prescriptivo-mecanicista que privilegia el conocimiento abstracto a un enfoque activo que fomente la participación

del estudiante, el pensamiento crítico y la creatividad. Esto transformará el análisis de un simple ejercicio mental estéril en una herramienta para el crecimiento humano y la comprensión cultural.

**e) *Compromiso ético y contextual:*** Más allá de la expansión canónica y la adopción de nuevas herramientas analíticas, se requiere un compromiso ético en el ejercicio docente e investigativo. Este principio debe prevenir la instrumentalización de las sonoridades locales o indígenas como simples recursos o ‘commodities’ compositivos por parte de los músicos con formación conservatorial. El análisis integrador debe conducir, antes que a la apropiación, a la comprensión profunda de la cosmovisión y la función social, reconociendo que el verdadero conocimiento se logra a través de la convivencia y el diálogo con las comunidades que producen estas músicas y no solo mediante el análisis en papel.

## Bibliografía

---

Arencibia, D. (2013). Diagnóstico inicial y desarrollo de propuestas metodológicas para el análisis musical. Tesis doctoral, Universidad de Gran Canaria, España.

Astor, M. (2009). Análisis musical e historia de las mentalidades musicales. *Akademios*, 11, 35-54.

Bent, I. D. (1980) Analysis. En: Sadie, S. (org.) *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Londres: Macmillan, p. 340-388.

Bent, I. D., Pople, A. (2001). Analysis. In: *The New Grove Online*. Londres.

Cook, N. (1996). *Analysis Through Composition*. New York: Oxford University Press.

Cook, N. (1999). ¿Qué nos dice el análisis musical?, *Quodlibet*, 14, 54-70.

Dahlhaus, C. (1983). *Analysis and Value Judgment*. Traducción de Siegmund Levarie. New York: Pendragon Press.

Dunsby, J. y Whittal, A. (1988). *Music analysis in theory and practice*. London: Faber.

Ferreira, A. C. (2006). O sentido da análise musical. *Revista Opus*, 12, 33–53.

Green, L. (2017). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Routledge.

Hanslick, E. (2021). *Il bello musicale* (A. V. B. G., Ed. y Trad.). Mimesis. (Obra original publicada en 1854 bajo el título de *Vom Musikalisch-Schönen*)

Kerman, J. (1980). How we got into analysis, and how to get out. *Critical Inquiry*, 7(2), 311–331.

Kerman, J. (1985). *Contemplating Music*. Harvard University Press.

Merriam, A. P. (1964). *The Anthropology of Music*. Northwestern University Press.

Moore, A. F. (2016). *Song means: Analysing and interpreting recorded popular song*. Routledge.

Nattiez, J. J. (1990). *Music and discourse: Toward a semiology of music*. Princeton University Press.

Penna, M. (2015). *Música (s) e seu ensino*. Sulina.

Rossetti, D. (2021). Análise computacional da obra *Substâncias moldáveis* – versão 2. *Vortex: Revista de Musicologia da UFMT*. Recuperado de <https://periodicos.unespar.edu.br/vortex/article/view/7382>

Small, C. (1989). *Música, sociedad, educación: un examen de la función de la música en las culturas occidentales, orientales y africanas, que estudia su influencia sobre la sociedad y sus usos en la educación* (M. Guastavino, Trad.). Alianza. (Obra original publicada en 1977)

Tagg, P. (1982). *Analysing popular music: theory, method and practice*. *Popular music*, 2, 37-67.



# Identidades

Aportes para la educación en el Siglo XXI

Carrera Ciencias de la Educación - UMSS  
Volumen 1, Número 6.  
Diciembre de 2025

## Usos y reflexiones éticas asociadas al uso de la IA por parte de estudiantes de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Mayor de San Simón

**Jheyson Saúl Aguilar Hinojosa**

Correo electrónico: [js.aguilar@umss.edu](mailto:js.aguilar@umss.edu)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7757-7903>.

Depósito legal: 2-3-78-2025 P.O.  
ISSN: 3080-1230





# Usos y reflexiones éticas asociadas al uso de la IA por parte de estudiantes de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Mayor de San Simón

Jheyson Saúl Aguilar Hinojosa<sup>1</sup>

## Resumen

El acelerado avance de la inteligencia artificial (IA) en los últimos años ha transformado los procesos educativos, generando nuevas oportunidades y desafíos para docentes y estudiantes en diversos ámbitos educativos, particularmente en la Educación Superior. Este artículo comparte el proceso de integración de herramientas de IA como ChatGPT, Gemini y Copilot en la formación superior, centrándose en el caso de los estudiantes de la Carrera de Comunicación Social de Universidad Mayor de San Simón (UMSS). A partir de encuestas recopiladas, se exploran las percepciones, usos y reflexiones éticas asociadas al uso de estas tecnologías en la asignatura de Evaluación y Monitoreo de Proyectos Sociales. Los resultados demuestran una aceptación mayoritaria y una valoración positiva de la IA como apoyo cognitivo, de organización y creatividad; sin embargo, en ese escenario surgen preocupaciones vinculadas al plagio, la dependencia tecnológica y la pérdida del pensamiento crítico.

Se concluye que la IA no reemplaza ni reemplazará el rol docente, sino que lo complementa, siempre que su uso se acompañe de una alfabetización digital y ética sólida. El estudio aporta evidencias empíricas y reflexiones teóricas sobre la relación entre innovación tecnológica y formación humanista, proponiendo una educación superior que incorpore la IA con responsabilidad y sentido crítico.

**Palabras claves:** Digitalización, educación superior, ética digital, inteligencia artificial y pensamiento crítico.

## 1. Introducción

En los últimos años se observa que la inteligencia artificial (IA) se ha instalado de manera acelerada en la educación superior boliviana, modificando no sólo los procesos de enseñanza, sino también la manera en que estudiantes y docentes conciben el conocimiento. Como señalan Gallegos (2024) y Vásquez y Zamora (2024), la IA ofrece oportunidades para la personalización del aprendizaje, la optimización de recursos y la innovación pedagógica, aspectos que están modificando la arquitectura digital y el

---

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias Humanas y Licenciado en Comunicación Social por la UMSS, con Maestría en Cooperación al Desarrollo (Universidad Jaume I – España, revalidada por la UMSS). Director del Departamento de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS, docente e investigador en comunicación y educación superior.

Correo electrónico: js.aguilar@umss.edu y ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7757-7903>.

sentido pedagógico en las universidades latinoamericanas y poco a poco en las bolivianas. Herramientas como ChatGPT, Copilot o Gemini se han integrado con rapidez en los entornos académicos, brindando soporte en redacción, análisis, generación de contenidos audiovisuales y resolución de problemas, pero también plantean importantes debates éticos sobre la autonomía intelectual y la autenticidad académica, tal como advierten Molina Mera (2024) y García-Peñalvo (2025).

En el contexto latinoamericano y, específicamente, en Bolivia, la discusión sobre la IA en el campo educativo adquiere importancia frente a desafíos como el acceso y la equidad tecnológica, la formación docente y el desarrollo de competencias digitales. Estudios recientes en la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) reflejan un creciente interés estudiantil por estas herramientas, especialmente en carreras de ciencias sociales, donde destacan la creatividad y la reflexión crítica como pilares del aprendizaje significativo (Vásquez y Zamora, 2024; Valderrama Barragán, 2025).

El desarrollo ético del aprendizaje asistido por IA es un aspecto muy importante, pues requiere establecer códigos, normas y directrices que regulen su uso para evitar un mal empleo de estas herramientas, preservar la privacidad y mantener la responsabilidad educativa (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2023).

Esta transformación e innovación en la Educación Superior, implica tanto oportunidades para innovar en metodologías y evaluaciones como la necesidad de políticas educativas inclusivas y formación/actualización docente continua, para afrontar los retos estratégicos y estructurales que plantea la IA en la educación superior latinoamericana (Carrillo, 2025; Valderrama Barragán, 2025, 2025). Así, se vislumbra una educación más ética, innovadora, creativa y adaptada a los nuevos tiempos, que promueve la autonomía y el pensamiento crítico en un entorno mediado por algoritmos y tecnologías digitales avanzadas.

La asignatura Evaluación y Monitoreo de Proyectos Sociales representa un espacio académico que permitió examinar este fenómeno, pues en la asignatura se combina el análisis técnico con la comprensión ética y social de las intervenciones en el marco de la evaluación y monitoreo de los proyectos sociales. En este contexto, los estudiantes han comenzado a integrar la IA en diversas etapas de las clases durante todo el semestre, desde la planificación de proyectos hasta la redacción de informes. Sin embargo, el modo en que estas herramientas son percibidas, utilizadas y valoradas éticamente aún no ha sido ampliamente estudiados.

El presente artículo busca comprender cómo los estudiantes de la UMSS integran la IA en su aprendizaje, qué percepciones desarrollan sobre su utilidad y qué reflexiones éticas surgen de su aplicación en el ámbito académico. A partir de una base de datos empírica de respuestas de los estudiantes, se pretende analizar los patrones de aceptación, las relaciones entre apoyo tecnológico y autonomía cognitiva, y los desafíos éticos derivados de la relación estudiante-herramienta digital.

## **2. Metodología**

Para este trabajo se optó por un enfoque mixto, con predominio cualitativo, porque se buscó comprender las cifras de uso de la IA entre los estudiantes y las razones y significados que ellos atribuyen a esta experiencia. La metodología, se enmarca en un diseño descriptivo y exploratorio, ya que busca caracterizar un fenómeno que se identifica en los estudiantes en estos últimos años, en un contexto institucional específico (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Otro aspecto metodológico que se consideró es que el componente cuantitativo, que permitió identificar la frecuencia y distribución de respuestas; es decir, porcentajes de uso o niveles de valoración, mientras que el cualitativo profundiza en los significados y argumentaciones expresadas por los universitarios.

El estudio se desarrolló en la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), en la Carrera de Comunicación Social, séptimo semestre y en la asignatura Evaluación y Monitoreo de Proyectos Sociales, bajo la modalidad semipresencial, con dos clases presenciales por semana dictada durante el primer semestre de 2025. Esta materia se caracteriza por su orientación práctica y reflexiva, donde los estudiantes aplican metodologías de monitoreo y evaluación en contextos sociales.

La población estuvo conformada por ciento cuatro estudiantes matriculados en la materia durante la primera gestión, quienes participaron voluntariamente en el estudio sobre el uso de herramientas de IA. La muestra fue no probabilística e intencional, compuesta por 104 respuestas válidas obtenidas a través de un formulario digital. Los participantes representaron diversidad de género, edad y nivel académico (diversos semestres), lo que aportó heterogeneidad al análisis.

El instrumento empleado fue un cuestionario estructurado en formato Google Forms, que combinó preguntas cerradas y abiertas. El cuestionario se estructuró de acuerdo a tres dimensiones principales, el uso de herramientas de IA, considerando variables de frecuencia, tipo de aplicación utilizada y finalidad del uso en redacción, análisis y organización de ideas.

Otra de las dimensiones fue la percepción sobre la IA; es decir, cómo los universitarios valoran el impacto en el aprendizaje, creatividad, comprensión conceptual y pensamiento crítico. La última dimensión se orientó a las reflexiones éticas, tomando en cuenta las consideraciones sobre plagio, dependencia, el rol docente y la responsabilidad en el uso de IA en la formación universitaria.

Las preguntas abiertas permitieron conocer las ideas, sentimientos y razonamientos de los estudiantes sobre su experiencia con la IA, mientras que las cerradas facilitaron la sistematización de tendencias generales de acuerdo a las dimensiones expuestas anteriormente.

Los datos fueron recopilados entre el 26 y el 30 de junio de 2025. Luego de depurar la base de respuestas, se llevó a cabo un análisis cualitativo a través de la codificación temática de los contenidos, utilizando un enfoque de categorías emergentes. Este método permite identificar y organizar sistemáticamente los temas que surgen directamente de los datos, sin imponer categorías preconcebidas, facilitando así la interpretación de las narrativas

recogidas (Flores-Kanter & Medrano, 2019). De esta manera, se garantiza un análisis inductivo en el que las categorías se construyen a partir de la realidad observada, lo que favorece la construcción de conocimiento contextualizado y riguroso (Mejía-Navarrete, 2011; García-González y Sánchez-Sánchez, 2020).

El procesamiento cuantitativo consistió en un conteo simple de frecuencias para las variables cerradas como el uso de IA, las percepciones positivas, neutras y negativas. Posteriormente, los resultados se triangularon con el análisis interpretativo de las narrativas, con el fin de identificar patrones de sentido y contrastes éticos.

Durante la elaboración del artículo se empleó IA generativa (ChatGPT, versión GPT-5) como herramienta de apoyo en tareas de sistematización, revisión de estilo y verificación de coherencia bibliográfica. El uso de IA se realizó mediante prompts específicos documentados al final del artículo, siempre bajo supervisión crítica del autor. La herramienta no generó contenido empírico ni interpretó los datos, sino que funcionó como recurso complementario para optimizar procesos editoriales, respetando los principios de transparencia y autoría académica.

A partir de la codificación y lectura de las respuestas, se definieron las siguientes categorías analíticas reflejadas en la Tabla 1.

**Tabla1**  
**Categorías de codificación de respuestas**

<b>Dimensión</b>	<b>Categoría</b>	<b>Indicadores</b>
Uso de IA	Uso instrumental	Redacción de informes, organización de ideas, búsqueda de información.
	Uso reflexivo	Retroalimentación, mejora del pensamiento crítico, comparación de ideas.
Percepción del impacto	Positiva	Ayuda a comprender mejor, facilita la organización de ideas, optimiza el tiempo.
	Neutra	Depende del uso, ayuda solo en algunos casos.
	Negativa	Puede generar dependencia, dificulta el pensamiento crítico.
Dimensión ética	Complemento del docente	No reemplaza, solo orienta, sirve como apoyo.
	Riesgos éticos	Plagio, pérdida de autonomía, falta de transparencia.
	Uso responsable	Reconocimiento de autoría, límites de dependencia, ética digital.

**Nota.** Elaboración propia en base a la encuesta realizada.

Los datos recopilados para este artículo se enmarcaron en principios éticos de confidencialidad, consentimiento informado y uso responsable de la información. Los participantes fueron informados de que su colaboración era voluntaria, anónima y con

finés académicos. Ningún dato personal fue divulgado ni asociado a las respuestas. Además, se trabajó bajo el principio de la interpretación fiel y respetuosa de las opiniones de los estudiantes, preservando su sentido original.

### **3. Conceptos básicos**

#### **3.1. IA en la transformación educativa**

La inteligencia artificial (IA) se ha consolidado como uno de los pilares tecnológicos de la cuarta revolución industrial, provocando una profunda transformación en los modelos de enseñanza y aprendizaje (Giler, 2024; Castillo-Salazar, 2024). En el ámbito educativo, la IA se define como un conjunto de sistemas computacionales capaces de realizar tareas que tradicionalmente requerían inteligencia humana, tales como el razonamiento, la resolución de problemas, la comprensión del lenguaje y el aprendizaje autónomo (Castillo-González, 2024; Pérez et al., 2014). Su potencial radica en procesar grandes volúmenes de información, personalizar procesos educativos y ofrecer retroalimentación inmediata, impulsando un cambio paradigmático en la educación superior (Kroff, 2024).

Diversos estudios en contextos hispanos han evidenciado que la integración de la IA en las aulas potencia la autorregulación, creatividad y aprendizaje colaborativo, aunque su impacto depende fundamentalmente de la apropiación pedagógica más que de la disponibilidad tecnológica (Castillo-Salazar, 2024; Carrillo, 2025). La IA no debe ser vista como un reemplazo del docente, sino como un facilitador que transforma el rol del educador hacia una orientación crítica, ética y mediadora del aprendizaje, guiando a los estudiantes en el empleo responsable de las herramientas digitales (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2023).

En universidades públicas, como la UMSS-Bolivia, paulatinamente se viene implementando su uso y aplicación en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando el contexto y los propósitos educativos. Por ejemplo, en el rediseño curricular de la Carrera de Comunicación Social se incluye de manera transversal la aplicación de estas tecnologías para fortalecer las capacidades tanto de estudiantes y docentes, apuntando de esta forma también a la transformación educativa.

#### **3.2. Herramientas de la IA**

Las herramientas de inteligencia artificial pueden definirse como sistemas tecnológicos diseñados para ejecutar tareas cognitivas específicas, desde la generación de textos hasta el análisis de datos, mediante algoritmos de aprendizaje automático y modelos lingüísticos avanzados. Según Luckin (2018), estas herramientas actúan como “tecnologías inteligentes capaces de apoyar, amplificar y extender las capacidades humanas en contextos educativos”.

De acuerdo al estudio realizado, entre las herramientas más utilizadas en la Carrera de Comunicación Social de la UMSS se encuentran los modelos de lenguaje generativos (ChatGPT, Gemini, Claude, Copilot), los cuales permiten optimizar procesos de redacción, organización de ideas, comprensión conceptual y producción creativa.

### **3.3. La IA en la educación superior latinoamericana**

En América Latina, la adopción de IA educativa enfrenta el reto de equilibrar la modernización con brechas estructurales en infraestructura, conectividad y formación docente (Vásquez & Zamora, 2023; Carrillo, 2025). En las universidades públicas, la digitalización y uso de IA avanzan de forma desigual, impulsados mayormente por la curiosidad estudiantil más que por políticas claras de integración tecnológica (Castillo-Salazar, 2024). En el caso de la UMSS, existen iniciativas de actualización y fortalecimiento de estas nuevas habilidades bajo el desarrollo de cursos cortos y diplomados, pero que deben ser costeados por los interesados, sean docentes o estudiantes con costos que van desde los 100 Bs.- por un curso corto.

Los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS están incorporando aplicaciones de IA para elaborar informes, analizar proyectos y generar ideas creativas, aunque aún falta un marco ético y pedagógico consolidado que enfrente desafíos como el plagio o la dependencia cognitiva (Vásquez y Zamora, 2023; Tituaña, 2024). Esto demuestra un proceso de transición entre la educación tradicional y la cultura digital emergente en las universidades latinoamericanas contemporáneas.

### **3.4. Alfabetización digital**

El uso efectivo y ético de la IA en ambientes educativos requiere una alfabetización digital integral, entendida como la capacidad de comprender, evaluar y crear contenido con tecnologías digitales, que incluya habilidades técnicas, éticas y críticas (Valentini y Blancas, 2025; Ng, 2012). Esta alfabetización debe comprender los niveles operacional, cognitivo y ético para evitar un uso acrítico de las tecnologías y promover un aprendizaje consciente (Long y Magerko, 2020).

En ese sentido, el rol del docente es muy importante como mediador/facilitador que fomente una conciencia crítica y un aprendizaje reflexivo, evitando que la dependencia en IA limite facultades como la creatividad y el pensamiento autónomo (Carrillo, 2025; Castillo-Salazar, 2024).

### **3.5. Dimensión ética**

La ética en el uso de la IA educativa es cada vez más importante, orientándose hacia el bienestar digital, la responsabilidad moral, la protección de datos personales y la transparencia en los algoritmos utilizados (Floridi, 2020). Además de la integridad académica, esta ética busca formar ciudadanos críticos que utilicen la IA como herramienta co-creativa, potenciando, pero sin sustituir las capacidades humanas (Selwyn, 2022).

La dependencia excesiva de estas tecnologías puede quitar habilidades esenciales del estudiante, por lo que el equilibrio entre innovación y autonomía intelectual constituye un desafío ético clave para la educación superior (Carrillo, 2025; Tituaña, 2024).

En este documento se entiende que el aprendizaje es un proceso activo y socialmente mediado por herramientas culturales (Vygotsky, 1978). La IA se concibe como una

extensión cognitiva, en términos de Castillo-Salazar que, aplicada éticamente, potencia la reflexión y la autorregulación del estudiante.

#### **4. Resultados y discusión**

De acuerdo con los datos recopilados, el 85% de los estudiantes reportó haber utilizado alguna herramienta de inteligencia artificial; principalmente ChatGPT, para desarrollar actividades académicas vinculadas no solo para la asignatura Evaluación y Monitoreo de Proyectos Sociales.

Un 10% manifestó haberlo hecho “tal vez” o de forma ocasional, mientras que solo un 5% indicó no haber empleado IA durante el curso. Esta amplia adopción demuestra la creciente familiaridad tecnológica entre los estudiantes y confirma que la IA se ha convertido en un recurso cotidiano de apoyo cognitivo, más que en una herramienta experimental.

“La IA me ayudó a organizar ideas y redactar mejor los informes; no lo hace por mí, pero me guía para mejorar lo que ya tengo.” (Estudiante 23, comunicación personal, junio 2025) Esta respuesta evidencia el uso de la IA como un apoyo al momento de desarrollar sus actividades académicas. Esta respuesta además forma parte de una tendencia que concuerda con investigaciones internacionales que señalan que los estudiantes universitarios usan la IA con fines de apoyo y orientación más que como sustituto total del aprendizaje (Zawacki-Richter et al., 2019).

El análisis de las respuestas permitió identificar tres grandes tipos de uso de las herramientas de IA. El primero orientado a un uso funcional o instrumental (65%), orientado a tareas prácticas como redacción de textos, corrección ortográfica o búsqueda de información. Los estudiantes valoran la IA como una herramienta de productividad académica.

Me ayudó a analizar mejor las ideas que tenía y a perfeccionar mi redacción. (E15)  
La IA fue útil para ahorrar tiempo y organizar las partes del trabajo. (E11)

Otro de los usos se orienta al reflexivo o cognitivo (25%) vinculado al aprendizaje conceptual y la comprensión de contenidos. Algunos estudiantes señalaron que la IA les permitió clarificar dudas o explorar nuevas perspectivas.

Cuando no entendía algo, preguntaba y ya tenía ideas más claras. (E19)  
Sirve como guía, pero igual uno tiene que pensar y revisar lo que dice. (E58)

Por último, el tercer tipo es el uso creativo o innovador (10%), relacionado con la generación de ideas nuevas, contenido o la formulación de propuestas de proyectos sociales.

Me ayudó mucho a idear actividades y pensar nombres para mi proyecto. (E31)  
Da buenas ideas, pero uno tiene que reformularlas según lo que necesita. (E88)

Los datos reflejan que los estudiantes usan la IA como un apoyo práctico para organizar su trabajo y ganar tiempo, pero mantienen claro que la responsabilidad de aprender y crear sigue siendo suya y del docente que los orienta.

Las percepciones estudiantiles respecto al impacto de la IA fueron predominantemente positivas. Aproximadamente, el 72% de los encuestados consideró que su uso tuvo efectos favorables en su aprendizaje, 20% adoptó una postura neutral y 8% expresó reservas o percepciones negativas, sobre todo relacionado con la ética y la *copy-paste*.

Como resultado de los datos recolectados las percepciones positivas se agrupan en tres dimensiones, el primero vinculado con el apoyo cognitivo.

Me ayuda a entender los indicadores del instrumento de monitoreo. (E14)  
Te orienta, te guía; eso es bueno porque aprendes más rápido. (E27)

La segunda dimensión vinculada con la facilitación del proceso académico se respalda con los siguientes comentarios.

Optimiza el tiempo de búsqueda y organización. (E39)  
Ayuda cuando uno tiene un bloqueo creativo. (E86)

La última dimensión se orienta a la retroalimentación formativa; es decir, el uso de la IA para validar algunas acciones.

La IA te devuelve comentarios, te reta a pensar y mejorar tu trabajo” (E17)

Las percepciones neutras o críticas se vinculan con riesgos de dependencia o pérdida del pensamiento crítico, cuando el fenómeno de copiar y pegar (*copy/paste*) se convierte en una práctica rutinaria del estudiante.

Si dejamos que haga todo, caemos en el plagio. (E22)  
A veces facilita tanto las cosas que uno deja de pensar por sí mismo. (E37)

Una de las preguntas del estudio fue si los estudiantes consideran que la IA puede reemplazar o complementar al docente. El 94% de las respuestas afirmaron que la IA complementa, pero no sustituye el rol humano. Solo un pequeño grupo expresó que es posible reemplazarlo parcialmente en ciertas tareas teóricas; por ejemplo, para explicar las definiciones de evaluación y monitoreo de proyectos sociales, conocer los diversos tipos de evaluación. Pero mucho dependerá del contexto ya que, incluso, las definiciones varían dependiendo el país, tipo y modalidad de proyecto que se puede ir ejecutando.

Entre los argumentos más frecuentes para esta postura fueron que es imposible reemplazar el valor del acompañamiento humano.

En proyectos sociales se necesita humanidad; la IA no puede dar eso. (E7)  
El docente te explica con empatía; la IA no siente ni comprende contextos. (E40)

Otro argumento se encuentra relacionado con la dimensión pedagógica y afectiva.

Complementa, porque el docente enseña con experiencia y criterio. (E29)

También aparecieron posturas relacionadas con la falta de pensamiento crítico autónomo en la IA.

La IA no tiene análisis propio, solo repite información” (E25)

Estos resultados demuestran que los estudiantes reconocen la indispensable dimensión humana de la educación, valorando la IA como un complemento metodológico, un asistente, pero no como un sustituto del vínculo pedagógico.

La dimensión ética fue una de las más ricas en diversidad de respuestas. Los estudiantes identificaron cuatro grandes desafíos éticos en el uso universitario de la IA, el primero orientado a evitar el plagio y reconocer la autoría.

No hay que dejar que la IA haga todo; hay que citar su uso” (E32)  
Si la usamos para copiar, dejamos de aprender” (E18)

Otras de las dimensiones se orientan a mantener el pensamiento crítico y la autonomía.

La IA orienta, pero el trabajo debe nacer del estudiante” (E98)

Los resultados advierten posturas para usar con responsabilidad y transparencia la IA en el campo educativo.

Debemos decir cuándo usamos IA, para no engañar al docente ni a nosotros mismos” (E21)

Se evidencia la postura de preservar el sentido humano de la educación, el docente por ahora no será reemplazado por ninguna tecnología.

La IA no tiene emociones ni conciencia; no puede reemplazar la comunicación docente-estudiante” (E8)

Estas reflexiones y opiniones demuestran una madurez ética que no siempre la aplican, pero la tienen presente. Los estudiantes son conscientes del valor de la IA, pero también de sus límites, reconocen la importancia de usarla como aliada del pensamiento crítico y no como sustituto del esfuerzo académico. Asimismo, algunos comentarios demuestran una alfabetización ética emergente, donde los universitarios comienzan a incorporar la idea de responsabilidad digital como parte de su identidad universitaria.

La triangulación de datos permitió identificar tres ejes que sistematizan la experiencia de la IA en los universitarios: Por un lado, la apropiación funcional donde la IA es vista como herramienta útil, eficiente y motivadora. Un segundo eje definido como la conciencia ética, donde existe sensibilidad sobre los riesgos de dependencia y plagio; el último definido como el humanismo educativo, que considera la convicción de que la tecnología no reemplaza el valor del docente ni la creatividad individual.

En base a los datos recolectados se puede confirmar que una parte de los estudiantes de la Carrera de Comunicación Social de la UMSS se encuentran en una etapa de adopción consciente y crítica de la IA, donde el entusiasmo tecnológico coexiste con una reflexión

ética emergente. Algo importante, según estos resultados, no está en prohibir ni en depender de la IA, sino en aprender a convivir responsablemente con la inteligencia artificial como parte del ecosistema educativo innovador.

## **5. Conclusiones y proyecciones**

En este artículo se analizó de manera integral el uso, las percepciones y las reflexiones éticas de estudiantes de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) respecto a la integración de herramientas de inteligencia artificial (IA) en la Educación Superior. A partir del análisis de la base de respuestas de la encuesta, se evidencian tres conclusiones principales.

La primera es que la IA se ha convertido en un recurso pedagógico funcional y cotidiano. No es novedad para los universitarios, la mayoría de ellos utilizan herramientas como ChatGPT para apoyar su aprendizaje; principalmente en tareas de redacción, organización de ideas, búsqueda de información, generación de contenidos y clarificación conceptual. Este uso no se orienta al reemplazo del esfuerzo humano o del docente, sino a la optimización del proceso formativo; aprender fuera del aula demuestra una adopción responsable y pragmática de la tecnología.

Como segunda conclusión se puede enunciar que los universitarios tienen una percepción mayoritariamente positiva de la IA como recurso tecnológico que fortalece el ámbito educativo. Los estudiantes valoran su aporte a la productividad, la comprensión y la creatividad, pero reconocen los riesgos de dependencia cognitiva, pérdida de pensamiento crítico y plagio voluntario o involuntario. Este equilibrio entre entusiasmo y precaución demanda un proceso de alfabetización digital que aún sigue en desarrollo, donde la comunidad universitaria debe aprender a discernir los límites éticos del uso tecnológico.

La tercera conclusión se enfoca en afirmar que la IA no reemplaza, sino que complementa el rol docente. En todas las respuestas surgió un consenso sobre la importancia del factor humano en la educación. Los estudiantes perciben la IA como una herramienta de apoyo, pero no como sustituto de la guía, la empatía y el juicio crítico del docente. En su visión, la enseñanza universitaria sigue siendo un espacio de encuentro humano, donde la tecnología cumple un papel mediador, no protagónico.

En la UMSS, la convivencia entre tecnología y aprendizaje muestra un proceso en construcción. Los estudiantes exploran las ventajas de la IA, pero todavía valoran el diálogo humano y la reflexión ética como el corazón de su formación. Esta coexistencia equilibrada entre innovación y humanismo representa uno de los principales aportes de este artículo en el campo educativo.

Con los resultados presentados se evidencia la necesidad de incorporar estrategias de alfabetización ética y digital dentro del currículo universitario. El uso de la IA no puede ser un fenómeno espontáneo o intuitivo, requiere orientación pedagógica para promover un uso reflexivo, crítico y ético. Es necesario diseñar guías, normas y reglas de uso de la IA en la educación de tercer y cuarto nivel.

Desde una perspectiva pedagógica, la IA debe integrarse bajo un modelo de aprendizaje colaborativo y mediado, donde el estudiante asuma un rol activo en la interpretación de los contenidos generados por las plataformas digitales.

En el plano ético, se identifican cuatro principios clave que deberían guiar el uso académico de la IA; la transparencia, citar y reconocer cuándo y cómo se utiliza IA en la producción de trabajos o proyectos en las diversas asignaturas. La autoría y honestidad intelectual posibilitan evitar el plagio, citando adecuadamente los aportes automatizados como se lo hizo en este escrito.

La responsabilidad crítica, permitirá contrastar la información proporcionada por la IA con fuentes confiables o con la experiencia que tiene un investigador; también el equilibrio humano y tecnología posibilita preservar la creatividad, la empatía y la interacción docente-discente como ejes centrales del aprendizaje.

El articulista considera que estos principios, en conjunto, configuran una ética del aprendizaje digital que no se limita a cumplir normas, sino que fomenta una conciencia moral y académica frente al uso de tecnologías emergentes.

Entrando a la parte conclusiva de este trabajo, se debe identificar la contribución a la literatura sobre IA educativa, aportando datos sobre la experiencia de estudiantes bolivianos en un contexto real de aula, un campo que se sigue explorando pero con poca frecuencia en el contexto boliviano.

A nivel teórico, este artículo contribuye al debate sobre la IA como mediadora del aprendizaje, en lugar de reemplazo docente, alineándose con perspectivas constructivistas y humanistas. Asimismo el componente ético promueve una visión crítica y formativa del uso de la IA, donde el desarrollo tecnológico debe ir acompañado de valores y pensamiento autónomo.

El desafío es, a partir de ahora, diseñar programas de formación docente-discente sobre alfabetización en IA, ética digital y estrategias pedagógicas para integrar la tecnología de forma responsable, en el marco de la normativa institucional y en políticas científicas generales.

Es necesario incorporar la educación digital crítica en los planes de estudio de grado-posgrado, promoviendo el pensamiento ético y la reflexión sobre el impacto social de la IA. Además, se debe fomentar investigaciones interdisciplinarias que analicen el uso de la IA desde perspectivas de otras disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades.

En las instituciones que aún no cuentan con políticas sobre el uso de la IA, se debe desarrollar estas políticas universitarias claras sobre el uso académico de la IA, estableciendo pautas de transparencia, citación y límites éticos.

Es importante promover una cultura institucional humanista, donde la innovación tecnológica esté al servicio del desarrollo integral del estudiante-docente. Se debe considerar a la IA no como una amenaza, sino como una oportunidad pedagógica para reconfigurar la enseñanza universitaria desde la ética, la creatividad y la responsabilidad social.

La innovación educativa, los escenarios disruptivos y la creciente innovación tecnológica como la IA interpelan a la universidad y a los sistemas educativos a repensar su sentido y sus contenidos curriculares. No se trata solo de incorporar herramientas digitales a los planes de clase o planes de asignatura, sino de formar seres humanos capaces de dialogar con la tecnología sin perder su esencia crítica y ética.

Para cerrar cito una frase de uno de los estudiantes participantes:

La IA ayuda mucho, pero quien aprende y decide cómo usarla sigo siendo yo. (E30)

Esa frase del estudiante resume lo que se buscó evidenciar en esta investigación, que la IA puede ser útil, pero el sentido del aprendizaje sigue dependiendo de las personas que aprenden y enseñan. Esa convicción lleva a pensar que el reto no es tecnológico, sino profundamente humano.

## **Bibliografía**

---

Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, C. (2023). Inteligencia artificial y educación: desafíos y oportunidades. *Revista de Educación a Distancia*, 23(73), 1–20.

Carrillo, D. (2025). Políticas educativas e inteligencia artificial en América Latina. *Revista Iberoamericana de Política Educativa*, 12(2), 45–60.

Castillo-González, D. (2024). Perspectivas contemporáneas sobre la inteligencia artificial en educación. *Revista Apertura*, 16(2), 34–50.

Castillo-Salazar, S. (2024). Apropiación educativa de herramientas de inteligencia artificial en universidades públicas. *Revista Educación y Tecnología*, 29(1), 1–15.

Floridi, L. (2020). *The ethics of artificial intelligence*. Oxford University Press.

Flores-Kanter, P. E., & Medrano, L. A. (2019). Análisis cualitativo mediante codificación temática. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 11(1), 52–62.

Gallegos, M. (2024). Transformación digital educativa en universidades latinoamericanas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 15(30), 22–40.

García-González, A., & Sánchez-Sánchez, J. (2020). Métodos de codificación cualitativa en investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 265–283.

García-Peñalvo, F. J. (2025). Ética y transformación digital en la educación superior. *Education in the Knowledge Society*, 26, 1–12.

Giler, H. (2024). La inteligencia artificial y la cuarta revolución industrial en educación. *Revista de Innovación Educativa*, 12(4), 55–68.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

Kroff, L. (2024). Personalización del aprendizaje mediante sistemas de IA. *Journal of Digital Education*, 6(2), 11–28.

Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Proceedings of the International Conference of the Learning Sciences, 101–108.

Luckin, R. (2018). The implications of artificial intelligence for education. London, Reino Unido: The Royal Society.

Mejía-Navarrete, M. (2011). Investigación cualitativa y categorías emergentes. *Revista Paradigma*, 32(2), 7–24.

Molina Mera, J. S. (2024). Inteligencia artificial y autonomía intelectual en la educación superior. *Revista de Ética Digital*, 9(3), 45–59.

Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59(3), 1065–1078.

Paguay-Simbaña, C. (2024). Regulación ética del uso de inteligencia artificial en educación. *Revista Conrado*, 20(95), 45–53.

Pérez et al. (2014). Conceptualización de la inteligencia artificial en educación. *Revista Española de Pedagogía*, 72(258), 25–40.

Selwyn, N. (2022). Should robots replace teachers? AI and the future of education. Polity Press.

Tituaña, G. (2024). Riesgos del plagio académico en el uso de IA. *Revista Científica UIS*, 19(2), 88–102.

Valentini, L., & Blancas, P. (2025). Alfabetización digital y ética tecnológica en jóvenes universitarios. *Revista de Comunicación Digital*, 7(1), 12–29.

Vásquez, P., & Zamora, L. (2023). Competencias digitales y uso de inteligencia artificial en universidades bolivianas. *Revista Andina de Educación*, 3(2), 34–49.

Vásquez, P., & Zamora, L. (2024). Percepciones estudiantiles sobre el uso de IA en educación superior. *Revista Educación y Futuro*, 12(4), 55–70.

Valderrama Barragán, G. Á., Vallejo Ballesteros, H. F., Loaiza Massuh, E. M., & Lara Flor, D. A. (2025). Impacto de la inteligencia artificial en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Revista de Educación Superior*, Universidad de Guayaquil.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Zawacki-Richter, O., Marín, V., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1–27.

## **Prompts principales utilizados en el proceso investigativo**

En el desarrollo del artículo se empleó una herramienta de inteligencia artificial generativa (ChatGPT, versión GPT-5) con fines de apoyo de redacción académica. Los siguientes prompts fueron utilizados bajo supervisión y revisión crítica del autor, sin sustituir la interpretación ni el juicio humano.

OpenAI. (2025). ChatGPT (versión GPT-5) OpenAI. <https://chat.openai.com>

### **Prompt 1: Revisión y ajuste de estilo académico.**

Reescribe el texto con un tono académico formal y claro, preservando el contenido original y manteniendo las normas APA 7.<sup>a</sup> edición. Sugiere mejoras en cohesión, coherencia y precisión conceptual.

### **Prompt 2: Verificación conceptual y teórica.**

Evalúa si las definiciones y usos de los conceptos claves (inteligencia artificial, alfabetización digital, ética digital, pensamiento crítico, innovación educativa) coinciden con la literatura especializada entre 2018 y 2025. Señala inconsistencias y propone ajustes sin modificar el sentido del argumento.

### **Prompt 3: Validación de citas y referencias según APA 7.**

Revisa el fragmento del texto y compara las citas con las referencias bibliográficas. Identifica citas faltantes, duplicadas, inconsistentes o con datos incompletos según las normas APA 7.<sup>a</sup> edición.

### **Prompt 4: Revisión de coherencia metodológica.**

Analiza si la metodología descrita es coherente con los resultados y conclusiones del estudio. Identifica vacíos, redundancias o debilidades metodológicas y sugiere cómo fortalecer la consistencia interna del artículo sin alterar los datos originales..

# Identidades

Aportes para la educación en el Siglo XXI

Carrera Ciencias de la Educación - UMSS  
Volumen 1, Número 6.  
Diciembre de 2025

## Hacia la descolonización educativa emergente de la obra y el pensamiento revolucionario de Frantz Fanon

José Luis Saavedra

Correo electrónico: [joseluisaavedra86@gmail.com](mailto:joseluisaavedra86@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3901-3906>.

Depósito legal: 2-3-78-2025 P.O.  
ISSN: 3080-1230





# Hacia la descolonización educativa emergente de la obra y el pensamiento revolucionario de Frantz Fanon

José Luis Saavedra<sup>1</sup>

Con afecto y gratitud para mis hermanas de Bolivia, Ecuador y Perú: Esther Andrade Marín, María Ccahuantico Fernández y María Esther García (+).

## Resumen

El presente artículo procura referir un homenaje teórico, político y epistémico a los 100 años de nacimiento del gran pensador, maestro e intelectual revolucionario: **Frantz Fanon**; quien nació el 20 de julio de 1925 en Fort-de-France, Martinica.

El artículo contiene tres partes. La primera intenta resaltar los múltiples, complejos e intensos devenires vitales (biográficos) de Fanon, destacando su origen e identidad afrocaribeña, sus itinerarios académicos y estudios en Lyon y sus trabajos en el campo de la medicina psiquiátrica.

La segunda parte se con-centra en un mapeo de las principales obras de Fanon. Si bien nos interesa reseñar sus libros primordiales, por razones de espacio vamos a limitarnos a **Piel negra, máscaras blancas**, que es una formalización teórica (con implicaciones políticas y epistémicas) de sus propias experiencias de vida universitaria en Lyon en relación con la segregación colonial, el racismo y la racialización.

La tercera y última parte del artículo se con-centra en reflexionar en torno a los desafíos de la descolonización educativa y apostar por un *pachakuti* educativo, cuyas bases epistémicas, éticas y políticas (en consonancia con la obra y el pensamiento radical de Fanon) emergen desde las luchas y movilizaciones de los pueblos y comunidades afrodescendientes y apuntan hacia un horizonte radicalmente biocéntrico.

**Palabras claves:** Colonialismo, des-colonización, educación, Fanon y racismo.

## Introducción

Frantz Fanon ha sido psiquiatra, político e intelectual revolucionario de Martinica; también un pensador insurgente y militante radicalmente anticolonialista. Y asumió estos compromisos no como iniciativas más o menos coyunturales sino más bien como opciones de vida y de una vida en lucha consecuentemente revolucionaria.

---

1 Doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos por la Universidad Andina “Simón Bolívar”, sede Ecuador. Consultor del IESALC/UNESCO y ha sido Profesor en las Universidades del Sur Andino (Bolivia, Chile y Perú). Exrector de la Universidad Aymara “Tupak Katari” y Exviceministro de Educación Superior, Ciencia y Tecnología en Bolivia.

Correo electrónico: joseluisaavedra86@gmail.com y ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3901-3906>.

Fanon es conocido por sus influyentes y notables obras sobre la des-colonización, el racismo y la psicología profunda del sistema moderno colonial y colonialista, que no sólo es un epifenómeno más o menos ideológico y/o superestructural, sino que constituye -como bien dice el maestro Quijano (2014)- la base; es decir, el fundamento material: estructural y estructurante del proceso de dominación, explotación u opresión y represión moderno colonial, capitalista e imperialista.

En el presente artículo nos con-centraremos pues en la crítica radical del racismo estructural<sup>2</sup>, lúcidamente planteada por Frantz Fanon y también en la comprensión de la necesidad histórica (no sólo política sino también pedagógica) de la lucha anticolonial y los consiguientes procesos de descolonización en clave revolucionaria e insurgente (más allá de los folklorismos, populismos e indigenismos posmodernos).

### **1. El itinerario político e intelectual de Frantz Fanon (1925-1961)**

Fanon ha sido afrocaribeño y nació en Fort-de-France, capital de la isla de Martinica, el 20 de julio de 1925. En aquella época Martinica (isla caribeña) todavía era una colonia de Francia y hoy mismo sigue siendo departamento de ultramar (semicolonial).

Fanon tuvo acceso a una educación elitista. Asistió al prestigioso Lycée Victor Schoelcher, donde el poeta negro Aimé Césaire fue su profesor. Y Fanon se pensaba y se asumía como francés (del Caribe, sí, pero francés). “Je suis français” fueron las tres primeras palabras que aprendió a escribir. Ergo, él se pensaba francés o -al menos- caribeño, pero no negro (los negros eran los africanos).



Frantz Fanon

---

<sup>2</sup> Este par categorial es extremadamente complejo (a la par de importante) y lamentablemente no disponemos de mayor espacio para el desarrollo conceptual del mismo. Ergo, nos limitamos a decir que el racismo estructural es un sistema de políticas, prácticas e instituciones profundamente arraigadas y que por ello mismo generan discriminaciones y segregaciones raciales continuas y sistemáticas, además de una serie de desventajas -objetivas y subjetivas- para los pueblos y comunidades étnicos o raciales y racializados.

Frantz Fanon llegó a Lyon en 1947 para sus estudios universitarios. Estudió medicina en esa ciudad francesa, continuó su especialización en psiquiatría allí mismo y se graduó de medicina y psiquiatría (como médico psiquiatra) en la Universidad de Lyon el año 1951<sup>3</sup>.

Tras su graduación, Fanon trabajó como psiquiatra en el Hospital Psiquiátrico de Blida-Joinville en Argelia, donde implementó prácticas de terapia social, además de ser un activo e importante militante y representante (en los países del continente africano) de la revolución argelina.

Fanon es conocido por sus obras magnas “**Piel negra, máscaras blancas**” (1952/2009) y “**Los condenados de la tierra**” (1961/1969). En estas y otras obras más (menos conocidas), como “**El quinto año de la revolución argelina**” (1959/1976), exploró los efectos psicológicos, políticos y culturales de la colonización, la racialización, la violencia, el etnocidio; también las luchas por la descolonización, por la emancipación anticolonial, anticapitalista y antimperialista y los consecuentes procesos de liberación nacional, incluyendo la lucha contra el neocolonialismo (Nkrumah).

Fanon es -sin duda alguna- uno de los más grandes e importantes héroes, teóricos y pensadores (afro-revolucionarios) de la sublevación e insurrección anticolonialistas. Construyó un pensamiento radicalmente revolucionario y descolonizador, que (hoy mismo) todavía inspira movimientos antirracistas, anticapitalistas y antiimperialistas actuales en todo el mundo y principalmente en el Sur global (como en Nepal, Madagascar, Perú, etc.).

Aquí conviene preguntar-nos: ¿por qué estas opciones radicales de y en la vida, la obra y -principalmente- la lucha de Fanon? Para esta explicación es necesario tener presente -aunque sea rápidamente- el momento constitutivo de la acumulación originaria del capital (Marx, 1988) en y por el que se ha producido el genocidio (el primer genocidio en la historia de la humanidad) contra las poblaciones de origen africano y las comunidades indígenas (amerindias). Bien lo dice el viejo topo:

El descubrimiento de los yacimientos de oro y plata de América, la cruzada de exterminio, esclavización y sepultamiento en las minas de la población aborígen, el comienzo de la conquista y el saqueo de las Indias Orientales, la conversión del continente africano en cazadero de esclavos negros: son todos hechos que señalan los albores de la era de producción capitalista. Estos procesos idílicos representan otros tantos factores fundamentales en el movimiento de la acumulación originaria (Marx, 1988: 939).

Es pues ante el riesgo de exterminio de la población indígena y de que no haya quien trabaje y produzca para los invasores europeos, que trajeron, raptaron, capturaron, secuestraron y esclavizaron personas campesinas de y en África (principalmente de África Occidental y el Golfo de Guinea). Los trajeron acá, a las haciendas de caña de azúcar y algodón, entre muchos otros campos de la vasta economía de plantación, tal como nos enseña el maestro Eric Williams (2011), para hacer el trabajo -en régimen de esclavitud- en función de los intereses colonialistas, capitalistas e imperialistas.

---

3 Después de graduarse, Fanon se especializó como psiquiatra en el hospital Grange-Blanche (ahora Hospital Edouard-Herriot).

De ahí nacen las luchas y combates contra el colonialismo, contra el capitalismo racial (la expresión es de Cedric Robinson, 2021) y el imperialismo. Una de cuyas y más heroicas expresiones ha sido -sin duda alguna- la Revolución haitiana<sup>4</sup>, la primera sublevación victoriosa en Abya Yala.

También cuenta la heroica resistencia e histórica combatividad de los pueblos negros<sup>5</sup> (a lo largo de todo el continente) en múltiples coaliciones con los pueblos y comunidades indígenas que existían (hoy casi extinguidos) en las numerosas islas del Caribe<sup>6</sup>, así como las heroicas luchas por la liberación nacional de los pueblos africanos, además de la maravillosa efervescencia de los movimientos por la descolonización prácticamente en todo el Sur global (principalmente durante las décadas del '60 y '70). Fanon es pues heredero legítimo de esas ricas y combativas tradiciones, legados y experiencias de lucha anticolonial, anticapitalista y antimperialista.

Ya en el contexto de la II Guerra Mundial, la conciencia política de Fanon se acelerará y madurará vivamente, detonado además por una serie de eventos cruciales y estratégicos (tanto en su vida personal como también social y/o colectiva) y casi siempre articulados en torno a la cuestión estructural y estructurante del racismo, la segregación racial y la consiguiente racialización.

Fanon se politiza desde muy joven (prácticamente desde los 15 años). Y es ahí que va a asumir un primer compromiso personal y político, como miembro/militante de la Izquierda en Disidencia, que era el nombre que se le daba a la Resistencia en Martinica (ya estamos en el contexto de la expansión de los regímenes totalitarios: nazis y fascistas y la ocupación militar de las colonias).

Hacia 1941 -en plena IIGM- llegaron soldados blancos franceses a la isla de Martinica y durante los tres años siguientes se comportaron como una típica fuerza de ocupación colonial y colonialista. Ahí el racismo, la discriminación y la segregación fueron brutales, violentos y -más aún- etnocidas, tanto que Fanon presencié violaciones sistemáticas (de mujeres), represiones, matanzas, aniquilaciones, palizas.

Fanon abandona la escuela secundaria en enero de 1943. Y decide -voluntaria, consciente y consecuentemente- dejar Martinica para unirse a las Fuerzas de la Francia Libre organizadas para luchar contra el nazismo y el fascismo en Europa.

---

<sup>4</sup> Para esta gesta histórica sugiero ver la grandiosa y monumental obra *Los jacobinos negros* de Cyril Lionel Robert (CLR) James (2003). “Los jacobinos negros fue la primera gran historia de la Revolución de Haití. Ha sido el trabajo que la sacó de la oscuridad y el olvido, para explicar cómo fue que los esclavos rompieron sus cadenas para hacerse cargo de una sociedad” (contratapa).

<sup>5</sup> Aquí me gustaría explayarme, pero por razones de espacio me limito a decir que la histórica combatividad de los pueblos negros se ha expresado principalmente en los movimientos del cimarronaje negro en América Latina, incluyendo la creación de quilombos o palenques como el de Los Palmares en Brasil, y revueltas como la de la Revolución Haitiana, liderada por Toussaint-Louverture, que culminó en la primera nación latinoamericana en abolir la esclavitud. Otros movimientos importantes fueron los garífunas en las Antillas Menores y la resistencia en la región de Cartagena y Panamá, liderada por figuras como Benkos Biohó y el Rey Miguel.

<sup>6</sup> Los principales pueblos indígenas que habitaban las islas del Caribe eran los taínos, quienes dominaban las Antillas Mayores, y los caribes, ubicados principalmente en las Antillas Menores.

Fanon va a integrar un ejército colonial (el francés) con-formado y atravesado por una compleja serie de jerarquías y privilegios raciales (propios de los colonialismos y los regímenes fundados en las tradicionales pigmentocracias), así como por variadas diferenciaciones étnicas, coloniales y (por tanto) colonialistas. Ahí es que él empieza a tomar conciencia de las líneas de color y -más propiamente- de las líneas raciales (prácticamente infranqueables, tanto que pareciera que sólo queda asimilarse y/o alienarse, es decir anularse). Y también ahí se inicia en el debate sobre el colonialismo y sus consecuencias, derivaciones, implicaciones y -por supuesto- sus posibles desenlaces (estamos pensando en las 'líneas de fuga' de Deleuze<sup>7</sup>).

Veamos con un poco más de detalle esta cuestión del ejército racista y racializado (que va a ser la clave de la temprana politización del joven Fanon). En el colegio, le advirtieron a Fanon (entre otros, su maestro Aimé Césaire<sup>8</sup>) que la IIGM no era "una guerra nuestra" y que "lo que pasa actualmente en Europa no es nuestro problema" (Césaire, 2006: 33). La pregunta central pues era: ¿para qué involucrarse en 'una guerra de los blancos'? Mi abuelo Luciano también solía decirme que 'no hay que meterse en los asuntos de los blancos'.

No obstante, es precisamente ahí que Fanon manifestó su compromiso explícito y voluntario, es decir intencional y consciente, manifestando su deseo positivo de contribuir a la lucha contra el nazismo y las fuerzas opresivas y represivas que amenazaban la libertad y la dignidad humanas. Asistimos así a una temprana y extraordinaria politización, que se manifiesta de manera lúcida cuando Fanon expresa que:

Cada vez que se cuestionan la dignidad y la libertad humana, nos afecta a todos -blancos, negros y amarillos- y cada vez que sean amenazadas en cualquier lugar, me comprometeré a luchar sin vacilación (Fanon cit. por Ka-Ubuntu, 2024).

Esta vez (IIGM) la libertad estaba dramáticamente amenazada, no importaba dónde; ergo, Fanon no solo se sumó (se enlistó) a y en su defensa consciente y consecuente, sino que esa convicción de luchar por la dignidad, por la libertad y la justicia lo acompañó por y para el resto de su corta e intensa vida revolucionaria.

Aunque también hay que decir que estamos hablando de acontecimientos previos y antes del 'descubrimiento' de la negritud, que no es sino la filosofía de la conciencia, la identidad y la experiencia negras<sup>9</sup>.

Fanon forma pues parte de un batallón racializado (en la IIGM), es decir que había y se sufría -como práctica habitual y habituada- una serie de experiencias de relegación/segregación de los soldados negros, principalmente en términos de lugares, comidas,

---

7 Para Deleuze, los puntos o líneas de fuga no son un punto de destino, sino el acto de crear una salida, una línea de variación infinita y revolucionaria que escapa a las estructuras de poder y control establecidas.

8 La obra más importante de Aimé Césaire es *Discurso sobre el colonialismo* (2006). En la que Césaire desmonta las bases del colonialismo y denuncia cómo este, junto al racismo, es intrínseco al capitalismo y la sociedad burguesa. Publicado por primera vez en 1950, este ensayo se convierte en un manifiesto atemporal y revolucionario que explora la profunda conexión entre la opresión histórica y los sistemas políticos actuales.

9 Al menos en la versión de Aimé Césaire y Léopold Sédar Senghor, quienes fueron dos de los principales fundadores del movimiento de la negritud, un movimiento literario y cultural que buscaba afirmar la identidad y el orgullo negros frente al colonialismo y el racismo, promoviendo la cultura y el patrimonio africanos.

uniformes, etc., total y radicalmente diferenciados y por tanto segregados; es decir, los negros estaban separados, apartados y arrinconados. Es por esta misma razón racista y colonialista que los soldados blancos ocupaban la cima de una estricta jerarquía racial y racializada. Trataban pues muy mal a los contingentes con-formados por negros y que no eran sino carne de cañón, incluidas las esclavas sexuales (también) negras.

Por eso mismo se le impidió -a Fanon y con él a todos los soldados negros- entrar en Berlín, Alemania, al finalizar (victoriosamente) la guerra, porque se consideraba que su regimiento debía ser -literalmente- “blanqueado” (consistente en separar a los negros y enviarlos a casa, ya no servían más). Los agentes racistas lo decían clara y contundentemente: “no te pienses, ni te creas -negro de mierda- que aquí, en el ejército, vas a tener el mismo nivel que nosotros”. Aquí, en Bolivia, añadiríamos: “eso (la igualdad) y la cara de Dios no lo vas a ver nunca”.

En ese momento -marzo de 1945- Fanon reconocería -con enojo- que había luchado por una causa ajena y obsoleta. En una histórica Carta a sus padres expresa -con mucho enfado- que: “llevo aquí un año desde que dejé Fort-de-France. ¿Por qué?, por defender un ideal obsoleto...” (Fanon cit. por Shatz, 2017).

Fanon siente rabia, una rabia volcánica, y comprende que ni derramando sangre en los campos de batalla (contra el nazi fascismo), ni ofrendando su vida por el imperio francés, por la metrópoli colonial, llegará a ser reconocido como ciudadano francés. Así pudo experimentar (en carne propia) que en los ejércitos e incluso en los campos de batalla (como en todo proceso de dominación moderno colonial) hay evidentes y manifiestas actitudes y prácticas discriminatorias, racistas y segregacionistas.

Después de la guerra, en 1945, cuando fue herido y recibió una condecoración: *la cruz de guerra*, Fanon termina su egresado de la secundaria y obtiene su bachillerato (de y en el Liceo Victor-Schoelcher). Y gracias a una beca para veteranos, regresa a Francia (el '47, obviamente después de la guerra) para estudiar Medicina en Lyon, se especializa en psiquiatría. Política e intelectualmente es lúcido, brillante y muy inteligente.

Fanon trata con trabajadores magrebíes, musulmanes franceses, que laboraban (como todos los migrantes) en circunstancias degradantes, denigrantes y por demás humillantes, cuando no deshumanizantes. Sufrían (hoy como ayer, esto no ha cambiado en absoluto) por la alienación, la explotación, la opresión, la represión, y eran segregados -en realidad arrinconados- de y por los franceses y europeos (en general).

En ese complejo contexto, Fanon empieza a escribir su tesis, pero no en el clásico, ni tradicional esquema burocrático, sino más bien sale explícitamente del marco oficinesco y propone un texto experimental. Pero, como en casi todo el contexto académico (universitario), se le pedía referir casos clínicos (no pensar, menos cuestionar). Ergo, no fue aceptada, ni admitida. Escribe, entonces, algo más convencional y aceptable.

Hacia el '51 Fanon se titula de psiquiatra y se da cuenta de que uno de los mayores problemas -del negro/afrocaribeño- es el trauma (disyunción y -más aún- disrupción) colonial. En consecuencia, va más allá no sólo de la psicología sino también del psicoanálisis, en y por lo cual va a entender el colonialismo como un sistema y proceso histórico de dominación política, explotación económica y alienación cultural. En definitiva,

el colonialismo nos niega la cualidad ontológica de seres humanos, nos niega nuestra humanidad, en fin, nos deshumaniza.

Y cómo vivió/sufrió Fanon estos procesos de dominación, explotación u opresión desde y a partir de su propia experiencia vivida? A dilucidar esta compleja problemática nos dedicaremos en el siguiente acápite.

## **2. “Piel negra, máscaras blancas”**

Es uno de los libros más importantes de Fanon y constituye la más significativa representación teórica, política y epistémica del pensamiento y activismo antirracistas. El libro es resultado de su experiencia y vivencia –como estudiante- del racismo y la racialización (contra la gente de color) en Lyon. Él escribe pues desde “la experiencia vivida del negro” (capítulo V) y está destinado para los racializados, colonizados u oprimidos del mundo y específicamente del Sur Global.

Una -entre varias otras- de las dramáticas experiencias referidas en el libro es cuando “La policía lo arrestó (sólo) porque pensaba que era argelino, que era árabe” (Wallerstein, 2009: 33) y no así por haber cometido delito alguno.

El libro es una mezcla (bastante compleja) entre testimonio personal, análisis sociopolítico y ensayo teórico, a la vez que hermeneútico e interpretativo. Fanon describe lo que es ser negro en una sociedad colonial (dominada por blancos supremacistas). Y también explica cómo impacta esta situación discriminatoria y segregacionista en la identidad, en la salud mental, en el equilibrio psicoafectivo y la inteligencia emocional de los negros.

El libro de Fanon también trata de los diversos modos de apropiarse de la blancura (por ser ésta prestigiosa, legítima y por demás distinguida) y -con menor intensidad- de cómo deshacernos y/o desprendernos del complejo de inferioridad y subalternidad introyectado, es decir de los procesos (individuales y colectivos) de interiorización y reproducción de los traumas coloniales.

El libro es pues un estudio político, psicológico (en realidad es psicología política) y también psicoanalítico del racismo y de los efectos, secuelas y derivaciones (generalmente) violentas de este y la configuración o constitución racista de y en la estructura psíquica (yoica) de los negros y -añadiríamos- de los pueblos y comunidades indígenas. Y a este conjunto de procesos denominamos racialización.

En términos teóricos y metodológicos también importa decir que Fanon apuesta por el socio-análisis, en tanto el psicoanálisis no es suficiente (tanto en términos epistémicos como también terapéuticos). Así, por ejemplo, el complejo edípico es prácticamente inexistente en las sociedades y comunidades africanas, donde lo común no es la familia nuclear sino más bien la extendida (comunal). En realidad, la individuación (típicamente moderna) es insuficiente como referente y/o base de comprensión: análisis e interpretación de las problemáticas generadas y/o suscitadas en y por el proceso de dominación/explotación u opresión moderno-coloniales. Como bien dice Adam Shatz (2024), “(Fanon) Argumentaba que la agresión y el contexto social, más que la dinámica familiar por sí sola, eran (y son) centrales para entender la psique de los pueblos colonizados”.

El mayor problema detectado por Fanon es por tanto el colonialismo, entendido este como estructura de poder y también como sistema y proceso económico, político, cultural e incluso epistémico de dominación, explotación, opresión y represión racial y racializada.

Así, Fanon nos demuestra -en el libro- que el régimen colonial desarticula, destruye y devasta la estructura psíquica, moral, intelectual e incluso espiritual de los pueblos y comunidades invadidas y colonizadas. Igualmente analiza -de una manera realmente brillante- cómo se construye (se produce, diría Foucault) el sentimiento de inferioridad, subordinación, sumisión, sometimiento; en fin, de sujeción, como efecto de la ideología del poder y la violencia moderno-coloniales.

Aquí emerge una de las categorías más potentes de Fanon: la zona del **no-ser**, es decir la zona geográfica, política, cultural y existencial, en la que (sobre)viven los no-humanos o (como dicen los sionistas) los ‘animales humanos’ (así lo dijo el ministro de Defensa de Israel Yoav Gallant: “Estamos luchando contra animales humanos”, el 9 octubre 2023). Asistimos pues al secular proceso (desde hace más de 500 años) de despojo y desposesión de la humanidad de los colonizados (deshumanización), es decir a un intenso y persistente proceso de explotación, opresión y represión de los negros e igualmente de los indios.

La negación de humanidad a los negros e indios está sustentada en y por un permanente y sistemático Estado de violencia (propio del Estado colonial y republicano) y terrorismo de Estado, caracterizado por el ejercicio continuo e incesante de violencia etnocida y genocida (en toda su amplia gama de manifestaciones materiales y simbólicas) y -otra vez- de la deshumanización (que niega radicalmente la cualidad ontológica de ser humano) del conjunto de los colonizados.

Aquí es muy importante entender la funcionalidad capitalista del racismo, que no sólo es (como suele entenderse -equivocadamente- en Bolivia) una cuestión psicológica, actitudinal o moral (limitado al agravio, al ultraje o a la ofensa) sino y esencialmente mienta la materialidad primordial de la explotación de la fuerza de trabajo negra e indígena y consiguiente extracción de plusvalía y voyante acumulación capitalista.

Ahora, en Bolivia, este proceso de acumulación por desposesión (la frase es de David Harvey, 2005) no es para el potenciamiento de una eventual burguesía (menos de una clase dominante y/o hegemónica) sino de una pinche oligarquía (improductiva, tramposa, rentista y primario-exportadora, que no agroindustrial) estúpidamente limitada al simple saqueo, depredación y despojo de nuestros bienes comunes.

Volviendo al libro de Fanon, él nos de-muestra que los negros en Francia adoptan (más o menos voluntariamente) los códigos, los símbolos, las pautas y los valores del colonizador. Esto es lo que él llama la **máscara blanca**.

Fanon analiza pues la mirada blanca (que crea al negro, como su inefable contraparte) en y con sus correspondientes relaciones identitarias (obviamente jerarquizadas). De hecho, éste es uno de los núcleos primordiales del racismo y la racialización, tanto que el blanco no puede existir sin el negro (es su referente esencial y condición de posibilidad de la propia identidad racista y racializada).

Dicho de otra manera, el blanco para sentirse superior debe crear y/o producir (necesariamente) a su inferior y/o inferiorizar (subalternar) al otro (al indio, al negro), hasta deshumanizarlo, para así sentirse el humano por antonomasia, el referente paradigmático de lo humano y al que todos deben aspirar. De aquí las innumerables adjetivaciones positivas asociadas a la blanquitud, al blanco y a lo blanco y las negativas agregadas a la negritud, al negro y a lo negro.

Fanon busca por tanto comprender cómo la mentalidad colonial envenena (intoxica) las relaciones sociales. Por ello mismo nos de-muestra los complejos procesos de alienación (no hablamos en términos de la neurosis, menos de la paranoia, mucho menos de la esquizofrenia, sino más bien en términos políticos, en el sentido propiamente fanoniano, si no hegeliano) en y por los que el negro, por más blanco y/o blanqueado que se intente mostrar (como el personaje Jhonny de la película boliviana *Chuquiago*), igual está sujeto a la discriminación, a la segregación, a la exclusión, al desprecio, al insulto (“qué haces con ese indio”, no hay pues reconocimiento alguno de los esfuerzos por blanquearse), es decir a la inferioridad, a la subalternidad y, por tanto, expuesto a las múltiples violencias y crueldades, además de ser objeto de una serie de estereotipos, prejuicios y arbitrariedades racistas y profundamente racializadas.

En consecuencia, Fanon escribe esencialmente desde la experiencia y el dolor de la condición negra, más propiamente desde su propia vivencia del racismo y la racialización en el contexto universitario francés de mediados del siglo pasado. Y una de las primeras y contundentes realidades empíricas que va a poder evidenciar -a partir de su propia vivencia- es que el hombre negro (al igual que el indio) es producto y resultado de la mirada/violencia racista (no al revés).

El negro, como no se reconoce como negro -que en un contexto racista es prácticamente imposible- intenta reconocerse como blanco, al menos como blanco/mestizo, y pretende apropiarse (más o menos indebidamente) de las formas de identificación/mistificación del blanco. Procura pues blanquearse, pero este intento siempre será fallido o al menos insuficiente, siempre insuficiente... como solemos decir en Bolivia: ‘tu cara te delata’.

Aquí aparece un dilema existencial muy complejo y por demás complicado: “si me hago más blanco entonces me doy cuenta de que nunca voy a ser lo suficientemente blanco; pero tampoco puedo ser negro porque ya me desentendí/me aliené de mi cultura”. Un proceso -lamentablemente- muy común en nuestro medio; más aún en un contexto de intensa e histórica racialización y no sólo de los negros sino también de los indígenas (colonizados). Y quiero poner de relieve este asunto porque en el conjunto del continente suele asociarse la racialización casi exclusivamente (todo lo que es exclusivo es excluyente) con el negro, cuando en realidad negros e indios son igualmente víctimas u objetos de racialización (que haya o no conciencia de ello es otro tema de discusión).

En este sentido, “entre más intentamos mostrarnos como civilizados más estamos legitimando y naturalizando la colonización y el colonialismo” y haciéndonos (nosotros mismos) objetos de imposición, de alienación, de opresión y -peor aún- de represión. Más todavía en el contexto de la universidad (que sea pública o privada no hace ninguna diferencia), que no es sino un espacio (ciertamente estratégico) del saber moderno colonial

(Quijano), patriarcal (Segato), eurocéntrico (Lander) y por demás euro-centrado u occidentalizado y -exasperantemente- occidentalizante.

Para Fanon los dolores en el cuerpo y el alma son pues resultantes del racismo, la segregación y la discriminación, que -reitero- no son imaginarios (como solían decir y/o diagnosticar los médicos) sino son el resultado de la violencia y el terror coloniales, que no se limitan al cuerpo sino también se infiltran en las mentalidades y subjetividades más profundas hasta el punto de causar síntomas físicos (precisamente dolores).

El sufrimiento racial, la herida y el dolor coloniales, explican y -más que explicar- develan y revelan por tanto la situación de dominación, explotación u opresión y represión y que por eso mismo pueden tener y/o producir graves síntomas físicos y también psíquicos, anímicos y morales y para cuya terapia la psiquiatría moderna u occidental es absolutamente insuficiente.

A propósito de las limitaciones teóricas, políticas y terapéuticas (centradas en las medicaciones) del psicoanálisis en las sociedades colonizadas y no occidentales, las referencias son muy escasas (llama la atención que este tema tan importante sea tan poco trabajado). Y por eso recurrimos a la IA, que nos refiere que:

No hay un solo autor que sea el principal crítico de las limitaciones del psicoanálisis en sociedades no occidentales, ya que varios pensadores han abordado este problema desde diferentes perspectivas. Sin embargo, Frantz Fanon es uno de los autores más influyentes en este tema, criticando el psicoanálisis por ser un producto de la cultura occidental que no tiene en cuenta la realidad del colonialismo y el racismo, especialmente en el contexto de las sociedades no occidentales (IA).

La experiencia vivida de la opresión, de la estigmatización, de la segregación y del racismo estructural es por tanto el capítulo central del libro: “V. La experiencia vivida del negro”. Ahí, como estudiante, como futuro médico, Fanon nos refiere que se da cuenta de que -para la sociedad francesa- él no es un hombre (no en el sentido ontológico, no plenamente humano), sino es sólo un negro (un ¿subhombre?, no tanto; pero tiene que esforzarse para ser reconocido, para merecer reconocimiento, y ello implica -esencialmente- cultivar la actitud de ser sumiso, dócil, obediente, obsecuente, servil [*llunk'u*, decimos en Bolivia]). Y aquí es evidente la propia y extraordinaria sensibilidad de Fanon, cuando nos refiere que:

Mi cuerpo se me devolvía plano, descoyuntado, hecho polvo, todo enlutado en ese día blanco de invierno. El negro es una bestia, el negro es malo, el negro tiene malas intenciones, el negro es feo, mira, un negro, hace frío, el negro tiembla, el negro tiembla porque hace frío, el niño tiembla porque tiene miedo del negro, el negro tiembla de frío, ese frío que os retuerce los huesos, el guapo niño tiembla porque cree que el negro tiembla de rabia, el niño blanco se arroja a los brazos de su madre, mamá, ¡el negro me va a comer! (Fanon, 2009, 114).

El hombre negro, así como el indígena, está pues encerrado, confinado y recluso en una imagen caricatural (racista y segregacionista) hecha por el colonizador (y que los colonizados -más o menos conscientemente- suelen reproducir y/o reconocerse en esa imagen e incluso asumirse/reconocerse en esa identidad colonial y colonialista). De aquí

el antiesencialismo radical de Fanon y por eso mismo él critica la formación de identidades y/o esencialidades ahistóricas (inmutables: ajenas al paso del tiempo). En este contexto de múltiples y violentas historicidades, resulta pues estúpido buscar y/o determinar nuestros 'orígenes' y/o nuestras ancestralidades más puras, telúricas y/o terrígenas, que no son sino alienaciones, fetichismos y mistificaciones funcionales a las apoliticidades generales, colectivas o mediáticas.

Aquí in-surge otra categoría extraordinariamente potente de Fanon: la socio-génesis y que de acuerdo con Cathy Walsh:

La sociogenia o sociogénesis es el método pedagógico socio-diagnóstico que Fanon utiliza, particularmente en *Piel negra, máscaras blancas*, para analizar la experiencia, la condición y la situación de hombres negros y mujeres negras como sujetos racializados/colonizados en sociedades regidas por sujetos blancos. El motivo de este análisis es intervenir en y actuar sobre esta experiencia y sobre estas sociedades, hacia la transformación psíquica y estructural y la liberación social. (Walsh, 2013: 44)

Fanon trabaja con el socio-análisis -ya en el contexto de las luchas de liberación nacional argelina- en una situación de guerra, terrorismo de Estado y violencia coloniales. Y por ello mismo va a entender y asumir que el sistema de dominación colonial (aquí, en Abya Yala, o allá, en África), es un proceso civilizatorio (no tan solo político ni cultural) y cuyo propósito no es sino la exterminación -etnocidio, cuando no genocidio- de los pueblos afros y comunidades indígenas y más aun de sus bases de sustentación territorial.

Así lo ha dicho -clara y contundentemente- la lideresa indígena más importante de la amazonia boliviana: Ruth Alipaz Cuki (2015ss), en el sentido que hay:

- "Un plan de extinción porque somos 'el obstáculo para el desarrollo'. (21 ene 2020)
- "Dirigenta denuncia que en Bolivia está en curso un plan de extinción de los pueblos indígenas". (30 oct 2018)
- "Indígenas denuncian al gobierno de Evo por poner en riesgo su existencia y la de sus territorios". (18 abril 2018)
- "Indígenas: el Gobierno pone en riesgo nuestra existencia". (19 abril 2018)

En un contexto de grave e inminente colapso climático (ya no sólo cambio climático, ni crisis climática), tendencialmente ecocida (crimen ambiental), etnocida (exterminio de pueblos) y profundamente segregacionista, las máscaras blancas son pues las que usan los negros y también los indios para sobrevivir y (eventualmente) resistir en una sociedad racista, fascista, extractivista y -peor aún- machista. Por tanto y con estos antecedentes se entiende que la raza es producto del racismo (y no al revés como -generalmente- se suele malentender).

Fanon quiere romper estas máscaras para lograr la emancipación y la liberación nacionales, es decir la independencia y la soberanía económica, política y cultural, así como para conseguir la reconstitución de la estructura profunda (psíquica), ya sea subjetiva o

intersubjetiva, es decir la reintegración del yo personal en la estructura comunitaria (que no implica la anulación del individuo sino más bien el restablecimiento de la trama, mejor dicho, del entramado y el equilibrio social comunitario).

Los procesos de reconstitución, afirmación y las propias y justas afro-reparaciones implican la expulsión/reversión/superación (más o menos violenta) del trauma colonial y la consiguiente carga psíquica que generan las seculares estructuras de dominación colonial y explotación eurooccidental e imperialista, así como los complejos mecanismos (materiales, simbólicos y espirituales) que legitiman, justifican, normalizan y naturalizan el orden moderno colonial, capitalista y patriarcal.

La inferencia es pues lógica: para liberarnos del trauma psíquico también tenemos que descolonizarnos del proceso de dominación colonial. Por y para ello Fanon nos insta a trabajar (igual que Paulo Freire) en el amplio y complejo campo de la concienciación y propone que la forma de acabar con el colonialismo (con el sistema de dominación moderno colonial) es pues la revolución/transformación estructural y que nosotros, los aymaras y quechuas, decimos *Pachakuti*.

He aquí el desafío de la descolonización y del actual imperativo categórico (ético y político): liberar-nos de la mirada (con todas sus implicaciones políticas y epistémicas) colonialista, racista y segregacionista, y así reapropiarnos de nuestra identidad, que no tiene nada que ver con esencialismos anacrónicos e impropios sino y esencialmente con una cuestión mucho más primordial: dejar de ser lo que no somos y... que lo trabajaremos en el siguiente y último acápite.

### **3. Por una educación antirracista y criadora de la vida**

Si bien en los dos anteriores acápite hemos enfatizado los contextos históricos propios de la vida y la lucha de Frantz Fanon, fundamentalmente referidos a la primera mitad del siglo pasado, en este acápite (concerniente a la enunciación de una proposición educativa) vamos a con-centrarnos en el presente contemporáneo tan o más conflictivo que el siglo pasado, aunque los desafíos sean ciertamente distintos y quizás más complejos y exigentes (urge ir más allá de las visiones antropocéntricas).

Inicialmente, veamos algunas cuestiones relativas al racismo estructural, a las desigualdades raciales y a las políticas de racialización que se han generado en el contexto internacional, más propiamente en el sistema de las NNUU. Un primer dato fáctico es que la discriminación racial -actualmente- se ha expandido a nivel global, tanto que hoy “vivimos un contexto de reconfiguración y recrudescimiento del racismo” (Olaya, 2025).

El racismo colonial hoy se manifiesta (entre muchos otros campos) en la proliferación de las múltiples violencias raciales, en las complejas dinámicas de la violencia etnocida y genocida que se vive/se sufre en los países latinoamericanos y afrocaribeños, en la racialización y segregación sistemática y estructural (no sólo marginación) de las poblaciones negras e indígenas, en la perpetuación de los estereotipos racistas (que asocia -perversamente- a la negritud con la propensión al mal y al comportamiento criminal), en los estigmas de ilegalidad y criminalidad hacia las corporalidades afrodescendientes, en la violencia policial profundamente racializada (recuérdese el reciente asesinato de más de 170 jóvenes en las

favelas de Río de Janeiro) y en el asesinato sistemático de líderes y líderes negras en la región (Pinto-Quijano et al, 2022).

Cómo respondemos ante estos desafíos globales, además de la pobreza estructural y multidimensional que afecta al conjunto de los pueblos afrodescendientes y comunidades indígenas. Hay varias propuestas, tanto desde las comunidades y organizaciones étnicas como desde los organismos e instituciones internacionales. Veamos, por su importancia global, las proposiciones emergentes del sistema de las NNUU.

Inicialmente, está la declaración del primer Decenio Internacional de los Afrodescendientes, que fue del 2015 al 2024, y ahora (ojalá con mejores resultados) se ha proclamado el Segundo Decenio Internacional de los Afrodescendientes, que abarca el período de 2025 a 2034. Supuestos los pobres resultados (en términos de impacto y/o sostenibilidad) del primer Decenio, no dejo (pudiendo equivocarme) de sentirme pesimista acerca del segundo.

Estas iniciativas de las Naciones Unidas buscan promover el reconocimiento, la justicia y el desarrollo de las personas afrodescendientes en todo el mundo, aunque con avances muy limitados (por pialarse en los papeleos burocráticos) y grandes deudas históricas, principalmente en materia de acciones afirmativas y -más aún- afro reparaciones (precisamente) para las poblaciones afrodescendientes de y en América latina.

Hay algunos avances (no todo está mal) en el ámbito (legal) del reconocimiento. Por ejemplo, en Bolivia se ha declarado el Día Nacional del Pueblo y la Cultura Afro boliviana, que se celebra el 23 de septiembre de cada año, según se ha establecido por la Ley 200 de 2011, para -se dice- reafirmar y revalorar la identidad y la cultura de la comunidad afro boliviana. Pero, en los temas estructurales, como el de justicia hay muy poco avance (que ni siquiera aparece en los medios), tanto que hoy (al menos en Bolivia) no hay autoridades políticas, económicas y/o judiciales de origen e identidad afro.

Si bien hay una serie relativamente amplia de propuestas políticas de diversidad e inclusión multicultural (generalmente desde una perspectiva liberal y asumiendo a las poblaciones afrodescendientes como guetos, es decir como minorías 'vulnerables', es decir sin agencia propia), casi todas emergen de la Conferencia Mundial contra el Racismo, celebrada en Durban, Sudáfrica, en 2001, que -sin duda- ha sido un hecho histórico, un evento crucial de y en las Naciones Unidas, que aportó a la humanidad la lucha antirracista, en consenso internacional y liderazgo afrodescendiente, y que culminó con la adopción de la Declaración y Programa de Acción de Durban, que a su vez manda y ordena la creación de organismos de equidad racial, las afro reparaciones, las acciones afirmativas, la visibilidad étnica, etc.

Este Programa internacional también busca combatir el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las diversas formas de intolerancia conexas, y que asimismo ha impulsado avances muy interesantes en la protección de los derechos humanos, incluyendo la adopción de legislaciones antidiscriminatorias (como la Ley N° 045 contra el Racismo y toda forma de Discriminación, que es el marco normativo que -en Bolivia- establece mecanismos y procedimientos para la prevención y sanción de actos discriminatorios) y la creación de mecanismos de seguimiento (casi siempre carentes de eficacia) en varios países.

Igualmente está el Fondo de Desarrollo Socioeconómico Afrodescendiente, que comprende una serie de iniciativas, organizaciones e instituciones que trabajan para el desarrollo económico, social y cultural (no precisamente político, ni territorial) de las comunidades afrodescendientes, en diferentes regiones y países, en campos como la educación intercultural y la salud inclusiva y de pertinencia étnica.

A la par está el trabajo del Foro Permanente de Afrodescendientes (de la ONU) para promover la inclusión y el desarrollo en las sociedades donde viven estas comunidades, que si bien no quedó (como se pretendía) en el ECOSOC (Consejo Económico y Social), que es un órgano principal de la ONU encargado de coordinar la labor económica, social y ambiental de las Naciones Unidas, sino en el Consejo de Derechos Humanos (cuyo alcance, eficacia y carácter vinculante son menores y prácticamente sin peso alguno en las políticas estatales).

Con todo, estas iniciativas valen, pero son absolutamente insuficientes (por la dominante ilógica de minorizar a los afros e indígenas, tradicionalmente entendidas como poblaciones carentes y/o carenciadas) y muy limitadas por tanto para resolver las graves problemáticas socioeconómicas, políticas y culturales de los pueblos y comunidades afrodescendientes e indígenas (nadie vive de leyes, ni de meras declaraciones, por más rimbombantes que éstas puedan resultar). No disponemos de espacio para el tratamiento de las cuestiones económicas y políticas, nos limitaremos pues al campo educativo cultural.

Aquí un tema básico es ciertamente la transformación del currículo educativo, sobre el que podríamos y nos gustaría hablar abundantemente, pero por razones de espacio nos circunscribimos a expresar que si tenemos como perspectiva y como desafío u horizonte transformar las condiciones raciales de dominación, explotación u opresión de la población indígena y afrodescendiente “tenemos que generar espacios para desaprender el racismo” (Olaya, 2025).

¿Qué implica “desaprender el racismo”?, de acuerdo con la maestra Cathy Walsh, “desaprender todo (lo) impuesto y asumido por la colonización y deshumanización para reaprender a ser hombres y mujeres” (Walsh, 2013 :43). Qué quiere decir esto, que no basta el trabajo de aula, sino que -como bien diría el propio Fanon- hay necesidad de contribuir activamente a y en las luchas contra el racismo, así como participar e intervenir dinámicamente en las movilizaciones que las mujeres negras, que se articulan desde los feminismos negros (y a partir de autoras y pensadoras negras extraordinariamente potentes como Angela Davis, Audre Lorde, bell hooks y Patricia Hill Collins) y desde sus propias plataformas de agencia social y también de resistencia, como las mujeres Cimarronas (Asociación de Mujeres afro bolivianas).

También implica contribuir a democratizar los saberes y los conocimientos de las poblaciones afrodescendientes. Este punto requiere un amplio desarrollo teórico y curricular, pero (una vez más) dadas las severas restricciones en términos de espacio, nos limitamos a referir una información de la IA:

Democratizar los saberes y conocimientos de las poblaciones afrodescendientes significa hacerlos accesibles, valorados y reconocidos por la sociedad en general, sacándolos del ámbito de conocimiento exclusivo y privilegiado de unos pocos. Implica reconocer

y promover sus saberes ancestrales, culturales y epistémicos (como en etnoeducación y prácticas ambientales) y asegurar su difusión, investigación e inclusión en sistemas de conocimiento como el educativo y científico, además de luchar contra la discriminación y las desigualdades históricas que han marginado estos conocimientos.

Más aún y supuesto que el racismo no se reduce a una distribución desigual de los bienes sociales, según el color de la piel (pigmentocracia), sino que descansa en una plataforma política, cultural y epistémica de orden colonial, colonialista, capitalista y patriarcal, es pues preciso desarticular los dispositivos de poder (Foucault) que re-producen las estructuras de desigualdad y las ideologías (Althusser) que sostienen el racismo y la racialización con todas sus secuelas de violencia, exclusión y segregación, cuando no etnocidio y genocidio (como en la actual Amazonia).

Es por tanto importante continuar promoviendo el diálogo (escucha eficaz) con el activismo, dirigencia y liderazgo afrodescendiente. Desde sus propias iniciativas, demandas y proyectos, los activistas producen saberes y conocimientos a partir de la experiencia de las poblaciones afrodescendientes; por ejemplo, sobre cómo se produce el racismo, cómo opera el racismo (sistémico y estructural) en la sociedad global y cómo es que el racismo y la racialización articulan los procesos históricos de dominación contra ciertos cuerpos, corporalidades y subjetividades históricamente (desde hace más de 500 años) racializadas.

Y a partir de ahí la idea es promover una serie de mecanismos institucionales y dispositivos organizacionales que respeten -escrupulosamente- los derechos humanos (entendidos como el piso democrático mínimo) de las poblaciones afrodescendientes. Pretendemos que así se podría deconstruir, criticar y transformar los currículos pedagógicos que -en general- silencian (principalmente en las universidades, tanto en las públicas como en las privadas) las contribuciones (teóricas, políticas y culturales), las luchas y las historicidades radicalmente decoloniales de los afrodescendientes.

También es importante elaborar un marco categorial y conceptual para la identificación, la comprensión y la denuncia de las prácticas racistas (no basta la queja, ni el tradicional 'lamento boliviano'), basadas en la naturalización y normalización de supuestas diferencias biológicas, culturales y psicológicas (subjetivas), entre los llamados grupos raciales (eticismos prosaicos). Y así acompañar -solidariamente- la formulación de demandas de justicia racial, de afro reparaciones, de acciones afirmativas y de políticas y estrategias dirigidas a eliminar desigualdades raciales y a combatir prácticas e ideologías racistas, machistas y colonialistas.

Se trata en definitiva de generar una amplia conciencia antirracista y de esta manera ir forjando un consenso acerca y en torno a las graves e históricas afectaciones del racismo en clave histórico-cultural y también de las estrategias que podamos impulsar para combatir estas prácticas de discriminación y segregación y así dignificar las condiciones materiales (no sólo simbólicas, como el candomblé, el landó o la saya) de existencia de las poblaciones afrodescendientes y el cumplimiento y la garantía del ejercicio de los derechos de primera, segunda y tercera generación.

Así pues se trata de enriquecer los campos de estudio teórico, político y epistémico e impulsar a las universidades y a los sistemas educativos latinoamericanos a deconstruir y repensar los currículos educativos e investigar y sistematizar los saberes y conocimientos

de los pueblos y comunidades afrodescendientes como sujetos activos de la producción de culturas, ciencias, tecnologías, artes, aunque los mismos no estén codificados en el lenguaje académico (de carácter eurocéntrico, es decir propio de la ciencia moderna colonial u occidental) sino más bien asumiendo la noble tarea de sistematizarlos y revalorizarlos en y a través del diálogo de saberes y trabajando -activamente- en y por el desarrollo de nuestra profunda y ontológica vocación (andina) de ser *qhapaqkuna*.

#### 4. A modo de conclusiones

Fanon es un referente imprescindible de las propuestas político-educativas anticoloniales y descolonizadoras y, más aún, de las que se reclamen alternativas al sistema mundo moderno colonial capitalista u occidental y patriarcal<sup>10</sup>. Pero, (este 'pero' es fundamental), después de más de 70 años de haber manifestado sus críticas, sus proposiciones, sus iniciativas, estas ya quedan insuficientes, mas no deficientes; dicho de otra manera, constituyen una base necesaria mas no suficiente, hay que reactualizarlas.

No estamos diciendo que las propuestas de Fanon estén mal, en absoluto, el racismo y el colonialismo siguen siendo actuales y están presentes en nuestras vidas hoy como ayer o incluso como hace 500 años. Lo ha dicho bien y muy expresivamente Adam Shatz (2024), "Lo que me fascina de él (de Fanon) es que, por un lado, parece un anacronismo; pero, por otro, su obra sigue siendo increíblemente contemporánea".

Por supuesto, hoy no se puede azotar indios en la plaza pública, tampoco ya se puede vender o comprar negros en la misma plaza, pero quién podría negar la existencia actual, doliente y violenta (etnocida e incluso genocida) del racismo estructural –tal y como ahora mismo está perpetrando (impunemente) el régimen sionista en Palestina- y la propia y generalizada racialización de las poblaciones afrodescendientes e indígenas.

Con todo, aun reconociendo la importancia consustancial que puede tener y de hecho tienen las teorizaciones fanonianas acerca del racismo -lo ha tenido en el pasado y lo sigue teniendo hoy- no es el único, ni el más importante de los problemas que abruma a los pueblos negros e indígenas. Más todavía, la problemática afro no puede (no debe) ser reducida a la cuestión racial, ello significaría gelificar al negro.

Hoy -en pleno contexto de colapso climático- necesitamos ir más allá del tradicional antropocentrismo (y de la estúpida idea moderna de la superioridad euro occidental) y entender que si bien importa la cuestión económica, política y cultural; a la par (o quizás más por su carácter fundante, vitalmente fundante) importa el fondo socioambiental, es decir la base territorial, los bienes comunes, la preservación y el cuidado de las fuentes de vida (tanto de la humanidad como del conjunto de los seres naturales).

Por tanto, educar hoy no es sólo una cuestión didáctica y/o pedagógica de transmisión y/o enseñanza de saberes y conocimientos centrados en el aula (esta práctica arcaica ha sido superada por la tecnología digital) sino y fundamentalmente de aprender y enseñar a cuidar la vida (que al presente se encuentra amenazada a nivel global, es decir en todo

---

10 A pesar de sus opiniones, Fanon apoyó a las mujeres argelinas en su lucha por la liberación, no solo del dominio colonial sino también del patriarcado. Admiraba a las mujeres que luchaban por su propia independencia.

el planeta), la vida del negro, la vida del indio y -más aún- la vida de la Madre Tierra, por ser ésta la fuente (primordial) de Vida de los negros, de los indígenas y -más importante aún- de todos los seres vivientes: humanos y naturales. Ergo, aprender a cuidar la Vida y a criar la Vida es responsabilidad vital de todos y cada uno de nosotros y nosotras.

Jallalla!

## **Bibliografía**

---

Alipaz Cuki, Ruth, 2015, “Un plan de extinción porque somos ‘el obstáculo para el desarrollo’”, 21 enero, inédito.

Alipaz Cuki, Ruth, 2018a, “Indígenas denuncian al gobierno de Evo por poner en riesgo su existencia y la de sus territorios”, Noticias Fides, 18 abril.

Alipaz Cuki, Ruth, 2018b, “Dirigenta denuncia que en Bolivia está en curso un plan de extinción de los pueblos indígenas”, Noticias Fides, 30 octubre.

Césaire, Aimé, 1950/2006, Discurso sobre el colonialismo, Madrid, Akal.

Fanon, Frantz, 1952/2009, Piel negra, máscaras blancas, Madrid, Akal.

Fanon, Frantz, 1959/1976, El año V de la revolución argelina, México, Era.

Fanon, Frantz, 1961/1969, Los condenados de la tierra, México, Fondo de Cultura Económica.

Harvey, David, 2005, “El ‘nuevo’ imperialismo: acumulación por desposesión”, Buenos Aires: CLACSO, enero, pp. 99-129.

James, Cyril Lionel Robert (CLR), 2003, Los jacobinos negros, México, Fondo de Cultura Económica.

Ka-Ubuntu, 2024, “Cada generación debe descubrir su misión—En memoria de Frantz Fanon”, en: <https://www.revistalegerin.com/post/cada-generaci%C3%B3n-debe-descubrir-su-misi%C3%B3n-en-memoria-de-frantz-fanon#>

Marx, Karl, 1988, “La llamada acumulación originaria”, en: El capital. Tomo I, Vol. 3. Libro Primero. El proceso de producción del capital. México, Siglo XXI, pp. 891-954.

Olaya, Angela Yesenia, 2025, Entrevista con el autor, Cusco, 6 agosto.

Pinto-Quijano, Ángela Cristina; Suelen Emilia Castiblanco-Moreno y Mauricio Hernández-Pérez, 2022, “Liderazgo social como sentencia de muerte: el posacuerdo en Colombia”, en: Perfiles latinoamericanos, vol. 30, N° 60, México, jul./dic.

Quijano, Aníbal, 2014, “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en: Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO.

Robinson, Cedric, 2021, Marxismo negro. La formación de la tradición radical negra. Madrid, Traficantes de Sueños.

Shatz, Adán, 2017, “Donde la vida es arrebatada”, *London Review of Books*, Vol. 39 Núm. 2 · 19 de enero, en: <https://www.lrb.co.uk/the-paper/v39/n02/adam-shatz/where-life-is-seized>

Shatz, Adam, 2024, “Para Fanon, la violencia anticolonial era contraviolencia: una respuesta a la opresión”, *CTXT*, N° 315, 2 diciembre, en: <https://ctxt.es/es/20241201/Politica/47947/Krzysztof-Katkowski-Adam-Shatz-Frantz-Fanon-violencia-anticolonial-Gaza-genocidio-colonialismo.htm>

Wallerstein, Immanuel, 2009, “Prefacio. Leer a Fanon en el siglo XXI”, en: Frantz Fanon, *Piel negra, máscaras blancas*, Madrid, Akal, pp. 29-37.

Williams, Eric, 2011. *Capitalismo y esclavitud*, Madrid, Traficantes de Sueños.

# Identidades

Aportes para la educación en el Siglo XXI

Carrera Ciencias de la Educación - UMSS  
Volumen 1, Número 6.  
Diciembre de 2025

## Emergiendo hacia otras formas de concebir el encuentro con la diversidad

**Sonia Manzur Soria**

Correo electrónico: [smanzur.acac@gmail.com](mailto:smanzur.acac@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8873-5321>.

Depósito legal: 2-3-78-2025 P.O.  
ISSN: 3080-1230





# Emergiendo hacia otras formas de concebir el encuentro con la diversidad

Sonia Manzur Soria<sup>1</sup>

## Resumen

Son varios ya, los años en que nuestro obrar se entrelaza; o más bien, se hace carne en nosotras/os y en la vida de las comunidades en las que nuestra presencia activa nos lleva hacia un aprendizaje comunitario. Aprendizaje que surge de la gestación de procesos de diálogo, de escucha de las voces disidentes, siempre atentas/os a los gestos y a las miradas que emanan de los rostros “otros”, no reconocidos por el sistema colonial/patriarcal de la modernidad, porque no solo hablan las voces, sino también los cuerpos sobre los que recaen las múltiples violencias, estrategias de dominio y subalternidad.

He ahí el atributo conferido al ejercicio de las violencias que, perpetrado de manera sistemática, socava las mentes hasta convertirlas en esencias vaciadas de sentido. Pues, ese es, precisamente, el propósito de la dominación, crear entes sin identidad, sin pensamiento crítico, sin voz, entes al servicio del poder hegemónico colonial/patriarcal de la modernidad.

¿Cómo salir de ese artificio muy bien fraguado por los oscuros intereses coloniales? No existe una fórmula, son muchas las maneras de hacerlo en razón de la diversidad que nos caracteriza como rostros/cuerpos que habitamos un espacio y sentimos el tiempo; lo sentimos, sí, porque la forma de ser y estar en el tiempo, es igualmente diversa.

Y este es el relato del cómo, desde nuestra experiencia, nos encontramos en el proceso de emerger hacia otro modo de concebir las interrelaciones junto a las diversidades, conscientes de que la liberación de nuestras mentes y cuerpos, requiere, ante todo, sumergirnos en las profundidades de nuestras certezas, muchas veces construidas a partir de una visión nor-eurocéntrica, binaria, aquella que acomete y ejerce un dominio cultural, político y económico sobre los pueblos “otros”, subalternizados, reproduciendo, cada vez más, su estructura de poder. Se trata pues, de sumergirse para emerger.

**Palabras claves:** Decolonialidad, despatriarcalización, educación, encuentro, dialógico y herramientas metodológicas.

---

<sup>1</sup> Graduada de la Universidad Mayor de San Simón, de la Carrera de Ciencias de la Educación, desempeña el cargo de Coordinadora de Proyectos en la Asociación Cultural Amistad y Ciencia. Sus reflexiones y aportes derivan de la necesidad e importancia de abordar problemáticas relacionadas al sistema colonial/patriarcal de la modernidad; entre ellas, al lenguaje, como uno los elementos constitutivos de formas de subalternización y opresión. Correo electrónico: smanzur.acac@gmail.com y ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8873-5321>.

## Introducción

El presente documento da cuenta de una de nuestras experiencias socioeducativas, y de vida, en el campo de la investigación, entendida como una herramienta promotora de encuentros, desde una otra óptica disidente a los parámetros diseñados por la academia como requisitos para agenciar conocimientos.

Está demás señalar que nuestra opción nos significó un desafío que nos llevó hacia el cuestionamiento de nuestras propias formas de actuar y a percibir cómo, nuestra apertura hacia otras epistemes, nacidas desde el corazón de cada cultura, nos permitió comprender la importancia de hacer carne la práctica y vivencia de un diálogo horizontal, crítico en el que lo verdaderamente importante fuera el proceso, desde la certeza ¿o incertidumbre? que éste iría delineando el camino para un sinfín de posibilidades, aprendizajes y acciones.

Ahora bien, a fin de contextualizar la experiencia, debemos señalar que las acciones las desarrollamos junto a noventa y tres mujeres de origen quechua<sup>2</sup>, adolescentes en su mayoría, estudiantes de las unidades educativas pertenecientes a distintas comunidades del departamento de Cochabamba<sup>3</sup>, destacando que, si bien anteriormente ya habíamos construido con ellas lazos de cercanía y confianza, esta vez, la forma de encarar el proceso demandaba exponer lo que somos, pensamos, sentimos y hacemos; es decir, exponer-nos junto a los rostros diversos.

Con ello en mente, acudiendo al diálogo como punto de encuentro, escuchamos sus necesidades y expectativas en relación a dos preguntas fundamentales: El qué y el para qué. Muchas de ellas sostuvieron que un asunto importante de tratar era el referido al tema de las violencias ya que, desde su perspectiva, no eran pocos los casos que se registraban en sus comunidades, aludiendo, además, que no contaban con un espacio suyo en el que se sintiesen cómodas para manifestar sus pensamientos.

Ese fue, sin duda, el punto de inflexión para discurrir el cómo podríamos generar ese reclamado espacio suyo que, más que una infraestructura, se constituya en un puente entre las realidades que vivencian y vivenciamos, en este caso, respecto de las violencias y la construcción comunitaria de conocimientos, saberes otros y propuestas de acción, que den respuestas a sus problemáticas.

De ahí que, no sin un sentimiento de incertidumbre, recurrimos al encuentro dialógico como una herramienta metodológica otra que, por un lado, nos proporcionara signos confiables acerca del nivel de correspondencia entre dicha herramienta y los aprendizajes logrados por ellas y nosotras/os y, por otro, siendo lo más importante, que permitiese generar aprendizajes profundos, situados e irreverentes ante la matriz colonial/patriarcal de la modernidad, dado que las formas de violencia perpetradas en los cuerpos subalternizados se traducen, nomás, en estrategias de dominación. Este último propósito

---

2 No se mencionan los nombres de las adolescentes, no con la intención de dejarlas en el anonimato, sino por resguardar su identidad, considerando su minoría de edad.

3 Ellas pertenecen a las unidades educativas “San José de Calasanz” y “Esteban Andía”, del distrito de Anzaldo; “13 de Noviembre” y “Tablas Monte” del Distrito de Colomi; “Luis Guzmán Araujo” y “Prudencio Araujo” del Distrito de Santiviáñez.

fue el que se tradujo en el eje orientador para dar cuenta de la significación, o no, del encuentro dialógico en el ámbito socioeducativo.

## **1. Nuestra forma de obrar**

Desde una mirada decolonial/despatriarcalizadora, principios que orientan nuestra labor junto a comunidades socioeducativas diversas, las voces de las mujeres se constituyeron en la esencia que nos llevó a un descubrir comunitario. Fueron sus experiencias, vivencias, luchas, sueños y desafíos, narrados desde su ser, sentir, pensar y obrar, lo que otorgó un auténtico sentido al proceso de investigación ¿o a una hermenéutica decolonial comunitaria acerca de la vida de esas mujeres y la nuestra?

La intención a lo largo de este proceso -porque sí, fue un proceso y no pequeños actos articulados-gravitó en intuir cómo el diálogo, la escucha y la voz como herramienta metodológica de aprendizaje/enseñanza/aprendizaje permitían ir más allá de la simple “pedagogía de la información”, haciendo de la educación un espacio en el que los conocimientos y saberes compartidos, construidos comunitariamente, se configuren desde la historicidad de cada rostro, de los rostros presentes y ausentes.

La problemática/contenido/experiencia, emanada de las necesidades sentidas de las participantes, se concentró en las múltiples formas de violencia encarnadas en sus cuerpos. De ahí, en atención a ella es que fue fluyendo el diálogo, la escucha y la voz, como herramienta metodológica, creemos, decolonial, despatriarcalizadora.

Es verdad que no nos centramos en la tradicional forma de investigación pues nos corresponde, más bien, asumir el gesto de cultivar la práctica decolonial en dicho ámbito. Las rupturas con el orden colonial/patriarcal deben partir de nosotras y nosotros si en verdad abogamos por una otra educación que aliente la justicia desde y para los pueblos que viven en situación de subordinación. Ello no responde a una actitud pretenciosa sino, más bien, a una posición humilde para con la diversidad.

En tal sentido, fueron diversos los espacios/tiempos compartidos, unas veces desde la lejanía física y una cercanía sentipensante<sup>4</sup>, en la que se acudió a la tecnología, haciendo eco de un uso disidente y, los más, desde ese encuentro rostro a rostro, desde ese estar atentas y atentos para descubrir y descubrirnos como seres de vida, de experiencia y de resistencia, a pesar de los signos coloniales/patriarcales que todavía prevalecen no sólo en nosotras y nosotros sino, también en ellas. Así mismo, los registros videográficos y fotográficos de las mujeres fueron evidencia de las historias otras, privadas, comunitarias, muchas veces invisibilizadas por el principio de autoridad patriarcal.

Los archivos escritos a los que recurrimos estuvieron relacionados, tanto a las memorias y actas construidas y aprobadas comunitariamente, dando cuenta de la trascendencia de lo hablado y compartido para el fortalecimiento de los aprendizajes, como a documentos de referencia teórica/conceptual elaborados por nosotras y nosotros como equipo Yachay Tinkuy, generados, sobre todo, desde la experiencia obtenida a través de nuestro andar

---

4 Entendido desde Fals Borda: “Pensar con el corazón y sentir con la cabeza”; ambos, en perfecta interrelación y armonía.

socioeducativo, reconociendo que, posiblemente, se haya infiltrado, por ahí, algún relato “oficial” pues, el camino que nos orienta hacia la decolonialidad/despatriarcalización es tan extenso que nos invita a seguir caminando.

Paralelamente, los registros escritos y digitales de quienes se atreven a proponer formas otras de pensar nos permitieron ahondar en diferentes propuestas pedagógicas que, en diálogo con las nuestras, enriquecieron formas de concebir lo metodológico como un espacio de insurgencia.

## **2. Nuestras referencias conceptuales**

En primera instancia, queremos manifestar que nuestras referencias conceptuales, son simplemente eso, referencias que hacen uso del lenguaje para nombrar y designar las realidades, permitiéndonos un acercamiento a nuestro propósito y a las formas de encarar la búsqueda incesante de argumentos que pongan en valor la herramienta metodológica propuesta. Al ser referencias, éstas se van reconfigurando en razón del devenir. Así, realidad y lenguaje se afectan desde un movimiento sentipensante.

Con esa mirada, nuestra comprensión respecto de las realidades/conceptos asumidos en el proceso de investigación/reflexión es la siguiente<sup>5</sup>:

### **2.1. Colonialidad/Patriarcado**

Comprendiendo que lo colonial y lo patriarcal son dos caras de la misma moneda. Ambos se traducen en un sistema de opresión desde el ejercicio de las relaciones de poder y la subalternización de personas y/o grupos, que no se encuentran dentro los códigos impuestos por ese mismo sistema.

Ahora bien, la perpetuación del orden colonial/patriarcal de la modernidad se realiza a través de incontables estrategias de reproducción de las desigualdades, en tanto formas de dominación y opresión canalizadas desde la intersección de distintos cauces categoriales: raza, asociada a la blanquitud como signo civilizatorio de la modernidad; clase, en tanto generación de asimetrías económicas y sociales donde hoy, las formas globales de colonialidad son motivadas por las finanzas y el mercado; género, como categoría binaria de existencia o no existencia; cultura, desde las asimetrías culturales y civilizatorias. Como alega Quijano (2014):

La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social. Se origina y mundializa a partir de América [...] Con América [Latina] el capitalismo se hace mundial, eurocentrado y la colonialidad y la modernidad se instalan, hasta hoy, como los ejes constitutivos de este específico patrón de poder. (p.342)

---

5 Las referencias conceptuales se encuentran plasmadas en el Plan Estratégico 2020 – 2025 de la Asociación Cultural Amistad y Ciencia.

De ahí que las categorías mencionadas se traducen en criterios o en patrones de referencia que apuntan a lo superior, a lo que existe o no, lo que es válido o no, lo primitivo o lo civilizado. Y nos permiten comprender el cómo se imbrican en la construcción de identidades/subjetividades colonizadas, minorizadas y cómo, la minorización no sólo regula las interrelaciones al interior de las sociedades, sino también, cómo ella va configurando sus formas de organización, promovidas, además, por narrativas míticas, fantasiosas, que van delineando sistemas de representación de la alteridad, de lo “otro”.

Representación que, haciendo eco específicamente del patriarcado, se encuentra enraizada en la idea universal de la jerarquía primaria y la hegemonía de lo masculino expresado en mandatos específicos, tanto en el ámbito privado, como público, aclarando que la idea de lo masculino, si bien se asienta en aquellas características tipificadas por el pensamiento nor-euro/occidental, también se atiene a un tinte de corte localizado, generando lo que Rita Segato (Bidaseca, 2016) denomina el “patriarcado de baja intensidad”, producido por los hombres colonizados, quienes, a través de una alianza simbólica con sus colonizadores, reproducen formas de opresión en los cuerpos/territorios de las mujeres (Manzur, 2019).

## **2.2. Decolonialidad/Despatriarcalización**

Desde una mirada de resistencia frente a las opresiones, Galindo (2013) arguye: “No es posible descolonizar sin despatriarcalizar” (p.122); por lo que ambos procesos son simultáneos e implican un descentramiento de la matriz colonial/patriarcal de la modernidad.

La decolonialidad, como soporte mismo de procesos insurgentes en los que, lo social, lo político y lo epistémico se traducen en dimensiones que deben ser restituidas y fortalecidas desde cada lugar de enunciación, haciendo eco de formas otras de comprender el mundo y la vida, formas históricamente silenciadas.

Dichos procesos insurgentes se traducen, al mismo tiempo, en una suerte de despatriarcalización, comprendida como como una categoría en proceso de construcción y, por tanto, dinámica, de acuerdo a las realidades que se vivencian en los diversos contextos. Apilánez Piniella, parafraseando a Galindo, aduce: “Galindo acierta cuando propone el proceso despatriarcalizador como contemporáneo, en el sentido de que, en primer lugar, se hace precisa la desmitificación de lo indígena -como no patriarcal- y, en segundo lugar, para poder pensar la descolonización<sup>6</sup> con la despatriarcalización, es fundamental el reconocimiento del pacto inter-étnico masculino -coloniado-colonizador-” Reconocimiento que nos permitirá develar y deconstruir el sistema sociocultural, simbólico y político patriarcal que regula los modos de ser de los sujetos, otorgando a las mujeres la condición de subalternidad (Ciencia, 2020–2025).

---

<sup>6</sup> En este artículo hacemos referencia a la decolonialidad, en atención a la distinción que existe con el concepto de descolonización, este último entendido como independencia política y, el segundo, como señala Quijano, apunta a una “reconstitución epistémica”.

### **2.3. La educación**

Como aquella que nos insta a transitar por los caminos que nos llevan hacia el cuestionamiento, la duda y la incertidumbre, como catalizadores de des-aprendizaje y reaprendizaje. A fin de cuentas, eso es lo educativo, lo pedagógico, concebido como aquellas experiencias que nos remueven, nos provocan a labrar. Como lo apunta (Walsh, 2013), “movimientos de teorización y reflexión, movimientos no lineales sino serpentinos, no anclados en la búsqueda o proyecto de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino en la construcción de caminos —de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial” y, añadimos, despatriarcalizador.

### **2.4. El encuentro dialógico como forma de resistencia**

Tomando consciencia que, el entablar un proceso de diálogo no se remite a un estar ahí para ejercer una especie de supremacía de una única voz que sobresale y ejerce autoridad, ¡No! Un diálogo auténtico es aquel que se nutre de la escucha activa y de las voces diversas, polifónicas; es aquel que se asienta sobre un juego de consonancias, disonancias, conflictos y tensiones que revelan y enuncian las diferencias históricas, socioculturales y experiencias de subordinación.

Y es que como acertadamente manifiesta Rufer (2012):

Escuchar al otro no es una facultad, una intención ni una capacidad orgánica, tampoco es una práctica ajustada a la teoría de las voces o a las etnografías del habla: debe ser una decisión política, no en el sentido de desaparecer o mimetizarse, sino de optar desde lo que somos, estando conscientes de nuestro habitar la diferencia. (p.75)

Ese habitar la diferencia, nos permitirá socavar las estructuras de poder, develando las asimetrías sociales, económicas, culturales, de género, en tanto se convierte -lo señala Rufer- en un elemento político de lucha para la transformación social, buscando otras alternativas de vida, diferentes a la planteada y posicionada por el arquetipo patriarcal/colonial. Un diálogo auténtico se convierte, entonces, en un espacio, un lugar de enunciación y un encuentro que nos convoca a la transformación de las estructuras de poder colonial/patriarcal junto a las voces de quienes no fueron ni son escuchados.

### **2.5. Herramientas metodológicas**

Como generadoras de procesos personales y comunitarios de decolonialidad/despatriarcalización nos remiten al cómo, a los cómo del quehacer socioeducativo. Nos desafían a encontrar los espacios/tiempos y, sobre todo, formas en las que, desde una acción disidente, seamos cómplices activos y activas en ese andar comunitario subversivo<sup>7</sup>.

---

7 Se trata de percibir a la educación como una herramienta decolonial/despatriarcalizadora, susceptible de promover la desestabilización del orden colonial/patriarcal, priorizando el aprendizaje y fortalecimiento del pensamiento crítico, desde un sentir y hacer comunitario situado.

El andar ya da la idea de dinamismo, de un obrar continuo, inacabado, por lo que, serán nuestros pasos los que vayan labrando el camino. Así, desde un movimiento sentí-pensante, el caminar no es un acto en solitario es, más bien, un encuentro dialógico junto a múltiples identidades que narran sus experiencias, historias, saberes, sentires y haceres, siempre, desde sus lugares de enunciación.

### **3. Lo que percibimos**

De hecho, es de reconocer que el desarrollo de los encuentros dialógicos, como herramientas metodológicas de aprendizaje, fueron muy significativos, no sólo para las participantes, sino también para nosotras y nosotros como equipo Yachay Tinkuy.

No pocas veces se piensa que el diálogo es un acto cotidiano y que, por lo tanto, basta la sola presencia de un cierto número de personas para que éste se genere. Nada más equivocado. El hecho de coincidir en un mismo espacio/tiempo, no garantiza un auténtico diálogo sino, a lo sumo, un coro de voces disonantes, muchas veces, sin sentido o, un silencio que incomoda. Y es, precisamente, lo que a lo largo de los primeros encuentros pudimos percibir.

Nos dimos cuenta que el acto de dialogar es consecuencia de un proceso de aprendizaje que surge a partir del re-conocimiento de las otredades desde, como alega Rufer (2012 p.75), el lugar que habitamos. De alguna manera, evidenciamos lo que muchas veces es opacado al discurrir sobre los procesos, ya sea educativos, investigativos o de otra índole: las prerrogativas que como externalidades tenemos a la hora de emprender el diálogo. En ese sentido, debimos sabernos, nomás, parte del sistema colonial/patriarcal, fruto de la academia, la razón, la fragmentación y de una apología al conocimiento occidental universalizante. Y ese, reconocemos, fue el que nos desafió a transmutar nuestra mirada y abrirnos hacia otras formas de ser, pensar, sentir y obrar, otorgándonos la posibilidad de generar un ambiente abrazador.

Ese hallazgo da cuenta de la importancia que tiene el sacar a la luz, a través de este documento, aquello propuesto por Rufer (2012).

Por eso propongo asumir y explicitar en los procedimientos de escritura, eso que se excluye en la fabricación de la evidencia, el lugar que habitamos: el del privilegio que condiciona el diálogo. No lo anula, ni lo obtura, pero lo marca. A esto llamo ser capaces de ejercer la escucha como un registro de la diferencia: entrenarse en la complejidad para escuchar la hibridez y su dimensión política, no ocultar lo que se oye cuando esto contradice y torsiona eso que suponíamos de un sujeto que resolvía fácilmente nuestras inquietudes académicas (...). (p.78)

Sí, en verdad, ese fue un proceso de aprendizaje esencial para nosotras y nosotros, porque fue, junto a ellas, las estudiantes, que avanzamos en el camino. Así pues, a lo largo de ese proceso, ya pudimos entablar encuentros dialógicos en relación a la problemática que las acuciaba, descubriendo que lo que sabían respondía, principalmente, a contenidos extraídos del currículo escolar correspondientes a ciertas áreas de conocimientos, sobre todo referidas a las sociales. Rescataron leyes, normativas y todo cuanto estaba relacionado con el marco jurídico aunque, en muchos de los casos, de manera muy sucinta.

Evidentemente, la normativa es muy importante en tanto instrumento destinado a velar y proteger a quienes sufren violencias; sin embargo, no es lo único. Existen otros saberes, conocimientos y formas de enfrentar las realidades que, si bien no responden precisamente a un marco legal y jurídico, se tornan imprescindibles para contener las violencias, permitiendo, además, coadyuvar con los asuntos legislativos.

Por lo que, para rescatar sus saberes, sentires y formas de obrar respecto de las violencias, abordamos el diálogo a través de preguntas que dieran cuenta de la identificación, cuestionamiento y denuncia de las violencias contra las mujeres en sus respectivas comunidades.

Por sus respuestas y alegatos, advertimos que identificaban formas de violencia muy evidentes concernientes a las relaciones intrafamiliares, golpes y gritos específicamente, pero no otras, enmascaradas por el sistema colonial/patriarcal y, las identificadas, fueron justificadas por varias de las estudiantes, como respuesta frente al “mal comportamiento” que tienen algunas mujeres o, ante la actitud que tienen al “aprovecharse de sus derechos”.

Cabe señalar que, desde un proceso de reflexión comunitaria, resaltaron la confusión que tenían para reconocer qué considerar y qué no considerar violencia, a fin de poder cuestionarla. Y es que, si hay formas de violencia que se encuentran en estado de normalización y no son identificadas, muy difícilmente serán cuestionadas, dijeron, señalando que el cuestionamiento tenía que ir de la mano de la reflexión y el diálogo. Ellas se preguntaron y preguntaron: “¿Cómo romper algunas creencias que nos han metido desde niñas? En la escuela muy poco se habla de eso”.

Sus reflexiones y palabras evidenciaron la necesidad de dialogar que tenían. Propusieron, sin que les mencionáramos siquiera, el diálogo como punto de encuentro. En atención a una orientación de carácter decolonial, reconocimos que su propuesta se encontraba alineada a nuestra mirada de educación, en tanto serían ellas, como comunidad, las que irían descubriendo sus propias formas de pensar, sentir y obrar coloniales/patriarcales y, al mismo tiempo, podrían construir propuestas para revertirlas.

Volviendo al tema del cuestionamiento, por ejemplo, mientras unas manifestaron la urgencia de desenmascarar las violencias enfrentándose a las personas que ejercen violencia, ya sea, a partir de la reflexión y el diálogo, o en su caso, a la amenaza de denuncia, otras reconocieron su temor ante la posibilidad de cuestionar y decir algo, señalando que se quedarían calladas y, en pocos casos, incluso adujeron que se harían de la “vista gorda”. Los argumentos vertidos, tan disímiles, trajeron consigo confusión e incluso culpa, al no saber cómo responder y actuar.

Junto a ellas, desde la escucha de sus voces, fuimos interrelacionando el contenido de cada una de sus intervenciones, analizándolas a la luz de sus lugares de enunciación. El reconocerse como mujeres adolescentes quechuas ya les fue revelando el cómo ellas vivieron y sintieron en su piel una serie de discriminaciones y exclusiones basadas en el género, en lo intergeneracional y racial. Tres categorías de subalternización que, desde su sentir, afectaban su autoestima y las hacían infravalorarse como mujeres.

Ese descubrir, igualmente, les permitió comprender que, si bien, cada una había vivido situaciones de violencia, las huellas y las formas de encararlas eran diversas, así como ellas.

He ahí otro hallazgo importante respecto del encuentro dialógico como herramienta socioeducativa de decolonialidad, constituirse en una otra forma de investigación, más bien comunitaria que se gesta a partir de las propias experiencias de vida, de los propios cuestionamientos y reflexiones, aquellos que les es necesario priorizar y dilucidar, poniendo en relieve sus impresiones y afectividades como elementos para la construcción comunitaria de conocimientos y, por qué no, de propuestas. Este tipo de investigación escapa a la autoridad conferida a la academia y pone en valor prácticas otras, destinadas a conocer y comprender las realidades, cuestionando, incluso, muchos de los signos culturales de sus comunidades, porque, recurriendo nuevamente a Rufer (2012):

No hay posibilidad alguna de un ‘rescate’, recuperación o celebración de algo que esté ‘fuera’ de la modernidad (una tradición otra, una epistemología otra). Si buscamos ese ‘terreno encantado’ de la tradición con sus vigilantes acérrimos y representantes (el indio, la etnia), corremos el riesgo de volver a arrojar al sujeto subalterno fuera de la historia, nuevamente y esta vez con las mejores intenciones. (p.75)

De hecho, ni ellas -las estudiantes-, ni nosotras/os, estamos desplazadas/os fuera del sistema colonial/patriarcal de la modernidad; en realidad, nuestra inmersión en él es imprescindible para su supervivencia. Así que el abordaje de los encuentros dialógicos desde esa realidad, sin prejuicios y con humildad, generó una especie de complicidad subversiva.

En ese proceso dialógico, de investigación comunitaria, más que atenerse al diseño y aplicación de instrumentos de “medición”, se priorizaron las historias, las narraciones, el arte e, incluso, los silencios, comprendiendo que, en ellos, los valores, sentimientos, saberes, en fin, la cultura misma, estaba impresa. Y es de ahí, desde ese compartir que nacieron las cuestionantes, dudas, reflexiones y formas de negociación para proponer acciones comunitarias.

Dialogaron y reflexionaron sobre el maltrato verbal, señalando una suerte de descalificación hacia las mujeres; los golpes, exacerbados por el consumo de alcohol en las comunidades; la violencia económica y la predominancia de la voz masculina en la mayoría de los recintos públicos y privados. Interrelacionaron las múltiples realidades en las que se generan y agudizan las violencias y, desde un análisis verdaderamente crítico, señalaron a las relaciones de poder elaboradas por la matriz colonial/patriarcal como una de las causas estructurales. “Todo va de la mano”, dijeron, exponiendo cómo las formas de violencia, desde distintos cauces categoriales se entrelazan hasta convertirse en un arma colonial/patriarcal de opresión. “Lo vivimos día a día”, manifestaron, “por nuestra edad, por nuestra cultura, nuestra apariencia física, sobre todo en la ciudad”.

Mientras los diálogos se profundizaban, sus voces, a través de la denuncia de hechos acaecidos cotidianamente, revelaban nomás su incomodidad e impotencia pues, el adulto centrismo, otra forma del poder colonial/patriarcal, contiene a la voz autorizada: “Mi mamá se dedica a ser ama de casa, hace todo lo que hace una mujer”. Mi papá hace las cosas de los hombres como arreglar cosas, cambiar focos, tuberías”. “Mi mamá hace todo, cocina,

asea”. “Mis hermanos solo estudian, yo hago lo que una mayor debe hacer como ayudar a mi mamá, atiendo a mis hermanos menores, cocino, lavo ropa”. “Mi papá es chaperero y cuando no trabaja, en mi casa descansa, ayuda a veces a mi mamá”.

A partir de interrogantes que invitaban a la reflexión respecto de ciertas palabras y frases, fueron desentrañando prejuicios e imaginarios siempre implantados inconscientemente, nunca cuestionados: Ese “hace todo lo que hace una mujer” o “cosas de hombres” o “ayuda”, denotan el cómo se va destilando la supremacía patriarcal/colonial en todos los ámbitos de la vida cotidiana.

Y lo mismo sucede, lo señalaron las mismas estudiantes, en relación a la participación de las mujeres en el espacio de lo público, “solo los hombres pueden ser dirigentes de la comunidad” y “deben saber hablar bien, deben saber hablar castellano, no tienen que tener miedo, deben saber escribir rápido”. De hecho, ese rol a la mujer ya le está negado porque, como señalan: “es difícil porque tiene que aprender a escribir, debe aprender a hablar bien (castellano)”, dos cosas que los hombres mayores aprendieron y las mujeres no.

He ahí otro dispositivo colonial/patriarcal, la lengua. La historia viva, narrada por las mujeres adolescentes quechuas, dan cuenta del cómo la lengua colonial se encarna en los cuerpos subalternizados y es que cuerpo y lengua contienen, históricamente, a las “otredades” racializadas, invisibles, descartables. Cuerpo y lengua se traducen en recipientes de colonialidad pero, al mismo tiempo, germina en ellos las semillas de resistencia.

De ahí la urgencia de investigar, de indagar, de prestar atención a las realidades que nos incomodan, re-conocerlas, discurrir formas de enfrentarlas, organizarse, obrar. Y eso hicieron las estudiantes, enfatizando en la necesidad e importancia de su participación en los espacios, no sólo privados, sino también públicos, de manera que sus voces resulten audibles. Al respecto, vale la pena destacar las palabras de Judith Butler (en Suniga, 2016):

Es importante distinguir entre ‘estar autorizado a hablar’ y ‘hablar con autoridad’ porque es posible hablar con autoridad sin estar autorizado para ello, incorporando elementos que permitan pensar en formas de resistencia, expropiando el discurso dominante mediante repetición y resignificación en contextos diversos. (p.17)

Para ello, negociaron transitar por el aprendizaje de la oratoria, de la vocería, de la argumentación. ¿Desde dónde?, desde su sentir quechua, priorizando su lengua, su cultura, su historia. Todo ello, como estrategias de resistencia, lo alega Butler, mediante la torsión de aquellos elementos validados por la estructura colonial/patriarcal

La escritura, en atención a un otro lenguaje, también constituyó parte de su estrategia, plasmando sus demandas en una agenda política bilingüe (quechua y castellano), porque sí, descubrieron que su obrar es un acto político destinado a subvertir las relaciones de violencia, tanto a lo interno; es decir, a las formas culturales propias, visibilizando y desmontando las relaciones de poder, como a lo externo, señalando aquellas violencias forjadas desde la blanquitud como prototipo de vida.

Su agenda política versó sobre cinco puntos en cuestión: La puesta en valor de su cultura, visibilizando y fortaleciendo, sobre todo, los saberes, conocimientos y prácticas de las mujeres, cultivadas desde sus ancestras y ancestros; la Pachamama, desde una visión

biocéntrica; la educación como herramienta de transformación; los medios de comunicación y las redes sociales, aspectos que, como adolescentes, fueron objeto de profundas reflexiones y, finalmente, la participación, un tema no menos importante para ellas, considerando que, en un mundo patriarcal, colonial, adultocentrista, las oportunidades de ser escuchadas son aún mínimas, agregando a ello la cuestión de la lengua, un elemento vital que no sólo registra, sino que también fortalece el sentido de identidad personal y comunitaria.

Además, a través del uso de formas otras de lenguaje disidente, hicieron eco de su dolor, de su rabia, emoción última condenada por la retórica colonial/patriarcal. Sentir rabia no es políticamente correcto, ofende, puede tornarse en un llamado a resistir, una señal contraproducente para el sistema. Para nosotras y nosotros la rabia es un sentimiento válido, responde a los largos tiempos/espacios de sujeción y dominio.

Volviendo a lo que decíamos, ese lenguaje otro que al que aludimos, adoptó la forma del arte. A través de sus lienzos creaciones artísticas, las imágenes, diversas como ellas, fueron la representación de un grito, al unísono, de denuncias y anuncios.

Todo ello, y mucho más, aprendieron desde ese encuentro con y junto a la diversidad, desde aquellos espacios abiertos, dinámicos, abrazadores, distintos e, incluso, provocadores ante las interrelaciones diseñadas por la educación formal en la que la arquitectura, no tan sólo como infraestructura, sino como espacio contenedor de “cosas”, restringe las formas de pensar y se traduce en una metáfora colonial de conquista de territorio. Basta tomar atención a las edificaciones escolares, por ejemplo, el cómo están dispuestas las aulas, los asientos, los materiales, e incluso los espacios recreativos.

Amén de ello, un elemento crucial utilizado como tecnología de subjetivación, según (González Stephan (1994), es el de la “palabra escrita (que) informa, ordena, organiza la legibilidad y comprensión del mundo en términos maniqueos de inclusiones -si se afectan al orden creado por el discurso- y de exclusiones -si su naturaleza se resiste a entrar en los límites de la escritura” (p.112), todo ello aunado al lenguaje colonial/patriarcal de la modernidad.

En ese sentido, uno de los aciertos más significativos, creemos, es el haber asumido formas otras de obrar para restaurar encuentros dignos y dignificantes junto a las diversidades ya que, por un lado, nos han permitido abordar un proceso investigativo diferente, en el que se intersectaron, de manera armónica, las experiencias personales y comunitarias de las estudiantes, y las nuestras, profundizando en reflexiones y propuestas que dieron como fruto una re-construcción teórica y práctica destinada a dislocar las retóricas coloniales/patriarcales respecto de la apropiación de conocimientos y, por otro, el avance, igualmente significativo, en las formas de pensar, sentir y actuar por parte de las mujeres adolescentes quechuas.

Desde ya, al no ser lineal, cada uno de los elementos que conformaron nuestra metodología se fueron interrelacionando unos con otros. No hubo un inicio y no hay un final, por lo menos concebido desde la lógica occidental. Retomando la idea de los opuestos complementarios, nuestro obrar se fue reconfigurando en la praxis socioeducativa cotidiana ya que, aun proviniendo de una misma cultura, la quechua, los saberes de los

que son portadoras las estudiantes, se fueron resignificando a la luz de sus experiencias de vida, muchas, de subalternización y violencias, de luchas y resistencias.

#### 4. Hasta dónde llegamos

Desde nuestro hacer socioeducativo pensamos siempre en la posibilidad de que aquello ya recorrido puede dar pie a la generación de otros procesos, no iguales, pero sí afines en concepción y formas metodológicas, sobre todo aquellas que permitan encauzar caminos de re-existencias otras, marcadas por las formas diversas de opresión.

El diálogo, la escucha y la voz, como elementos fundamentales, tanto para poner en valor los saberes, las experiencias, conocimientos, narrativas otras, como para re-conocer las realidades coloniales/patriarcales y hacerles frente, se traducen, lo constatamos a lo largo del camino recorrido, en aquellas formas metodológicas que merecen considerarse como opciones prioritarias en la creación y potenciación de movimientos emancipatorios.

Empero ello requiere de un proceso de aprendizaje, pues no es fácil dialogar con el cuerpo, el corazón y la mente, comprendiendo que, como observa Rufer (2012):

El problema */de la subalternidad/* o de la alteridad, no es un asunto de “recuperación” (recuperar voces, rescatar tradiciones), es un problema de simetría y de valor. (p.75)

De ahí, de ese pensamiento, podemos inferir ciertos elementos orientadores que nos parecen esenciales para entablar un auténtico encuentro dialógico.

**a. La escucha/Las voces**, la primera nos recuerda que no sólo el sentido del oído se encuentra activo, sino también la mirada atenta a los gestos faciales y corporales. Todo el cuerpo narra, cuenta, habla. Y, como opuesto complementario de la escucha, la voz revela el sentir de lo vivido, de lo sabido.

Advertir la entonación, el volumen, la modulación, es indispensable y da cuenta del cómo la remembranza de lo que piensa y sabe, hace sentir a quien enuncia. La voz, al mismo tiempo, expresa el acervo cultural, de ahí la importancia no sólo del lenguaje, sino de la lengua –uno de los componentes principales de las culturas-, como vehículo trascendental para el encuentro.

**b. Re-conocimiento/Lugar de enunciación**, tomando conciencia desde dónde viene el habla, desde qué lugar se manifiesta, qué experiencias, vivencias, sueños, temores, expectativas, contradicciones revela, porque sí, las contradicciones son parte también de nuestro crecimiento, todos y todas las tenemos, lo importante es tomar conciencia e ir enfrentándolas en el camino.

Así, el re-conocer, que dicho sea de paso implica ir más allá de sólo conocer, hace referencia a la comprensión, empatía, acogida, ese ponerse en el lugar de la otredad, sin ser ella/él, en tanto el lugar de enunciación refleja el espacio territorial sí, pero, además, las realidades socioculturales, económicas, políticas, de raza, género..., en fin, todo aquello que se incrusta en cada cuerpo, haciendo de él lo que es.

**c. Diálogo/Narrativas**, en tanto la apertura hacia las diversidades permite la generación de un diálogo auténtico, pleno de confianza y hasta de confianza. Las historias de vida, los saberes, a veces secretos, fluyen y se entrelazan en una narrativa que induce a la interpretación comunitaria de aquello que está manifiesto, pero también de lo subyacente, de lo que no se expresa, pero se percibe.

**d. Realidades/Transformaciones**, dando cuenta del cómo ese ir y venir de las realidades del entorno, de la vida, de las vidas, nos llevan al camino de la transformación, considerando que ésta, no puede ser considerada como un proceso acabado; por el contrario, se traduce en una señal para seguir caminando, seguir buscando sueños, desde la utopía de la posibilidad.

Esa es la metodología por la que optamos, teniendo siempre presente que lo personal y lo comunitario se entretajan en todo ese proceso, y señalando que, si bien toda metodología es susceptible de ser replicada, nunca será la misma. Las y los participantes, los propósitos, los tiempos, espacios y las experiencias, irán señalando el camino.

Finalmente, decirles que desde lo que somos y donde estamos, tenemos un compromiso personal e institucional pues, es desde él que nuestro trabajo cobra vida y se encarna en nuestros cuerpos y en los cuerpos junto a los que resignificamos la palabra desde las propias voces subalternizadas.

## **Bibliografía**

---

Bidaseca, R. S. (2016). *Genealogías críticas de la colonialidad en América Latina, África, Oriente*. Buenos Aires: Ed. CLACSO.

Ciencia, A. C. (2020–2025). *Plan Estratégico*. Cochabamba.

Galindo, M. (2013). *¡A despatriarcar! Feminismo urgente*. Buenos Aires: La Vaca Editora.

González Stephan, B. e.–C. (1994). *Escritura y Modernización: la Domesticación de la barbarie*. En *Revista Iberoamericana*. Volume 60, No.166-167.

Manzur, S. (2019). *La praxis socioeducativa desde una otra mirada*. Cochabamba: Asociación Cultural Amistad y Ciencia.

Rufer, M. (2012). *El habla, la escucha y la escritura*. En *diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales*. México: Gedisa.

Quijano, A. (2014). *Colonialidad del poder y clasificación social*, en *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural de la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO.

Suniga, N. (2016). *Actos del habla, iteración y poder. La teoría butleriana de la acción performativa*. Ensenada. Argentina: IX Jornadas de Sociología de la UNLP.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir, (re) vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ed. Abya-Yala.

Impreso en  
*Tinta Plana Ediciones*  
Telefono: 63841038  
Cochabamba-Bolivia  
2025

El Número 6 de la Revista "Identidades. Aportes para la educación en el Siglo XXI" está constituido por artículos científicos muy afines a los tópicos de las políticas educativas, las políticas lingüísticas, la enseñanza musical, la inteligencia artificial en la educación superior, la descolonización educativa y la despatriarcalización de la educación. Como se puede apreciar, si bien estos artículos tienen como *locus de enunciaci3n* la realidad y contexto educativo de Bolivia, sus conclusiones y recomendaciones, basadas en datos e informaci3n de base empírica y documental, pueden contribuir a situaciones socio educativas que se desarrollan en el amplio y complejo contexto educativo supra nacional.

**SAIH**