

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INTEGRAÇÃO DA AMÉRICA LATINA

FÉLIX CENEVIVA EID

**Música, educación y descolonización:
el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo del Estado Plurinacional de
Bolivia en el contexto de las culturas populares de América Latina y el Caribe**

Versão revisada

São Paulo
2021

FÉLIX CENEVIVA EID

**Música, educación y descolonización:
el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo del Estado Plurinacional de
Bolivia en el contexto de las culturas populares de América Latina y el Caribe**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Integração da América Latina da
Universidade de São Paulo - PROLAM/USP, para
obtenção do título de Doutor em Ciências

Linha de Pesquisa: Comunicação e Cultura

Orientador: Prof. Dr. Renato Braz Oliveira de
Seixas

Co-orientador: Prof. Dr. Alberto Tsuyoshi Ikeda

Versão revisada

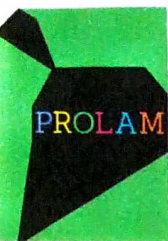
São Paulo

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

E34m	<p>Eid, Félix Ceneviva Música, educación y descolonización: el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo del Estado Plurinacional de Bolivia en el contexto de las culturas populares de América Latina y el Caribe / Félix Ceneviva Eid; orientador Renato Braz Oliveira de Seixas - São Paulo, 2021. 479 f.</p> <p>Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina. Área de concentração: Integração da América Latina.</p> <p>1. Educação musical. 2. Cultura popular. 3. Interculturalidade. 4. Bolívia. 5. América Latina e o Caribe. I. Seixas, Renato Braz Oliveira de, orient. II. Título.</p>
------	---



ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE
Termo de Ciência e Concordância da orientador(a)

Nome do(a) aluno(a): *Félix Ceneviva Eid*

Data da defesa: *14/7/2021*

Nome da orientador(a): Prof(a). Dr(a). *Renato Braz Oliveira de Seixas*

Nos termos da legislação vigente, declaro ESTAR CIENTE do conteúdo deste EXEMPLAR CORRIGIDO elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me plenamente favorável ao seu encaminhamento e publicação no Portal Digital de Teses da USP.

São Paulo, *3/8/2021*.



Assinatura do(a) orientador(a)



Universidade de São Paulo

ATA DE DEFESA

Aluno: 84131 - 7284657 - 2 / Página 1 de 1

Ata de defesa de Tese do(a) Senhor(a) Felix Ceneviva Eid no Programa: Integração da América Latina, do(a) Interunidades em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo.

Aos 14 dias do mês de julho de 2021, no(a) Google Meet realizou-se a Defesa da Tese do(a) Senhor(a) Felix Ceneviva Eid, apresentada para a obtenção do título de Doutor intitulada:

"Música, educación y descolonización: el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo del Estado Plurinacional de Bolivia en el contexto de las culturas populares de América Latina y el Caribe"

Após declarada aberta a sessão, o(a) Sr(a) Presidente passa a palavra ao candidato para exposição e a seguir aos examinadores para as devidas arguições que se desenvolvem nos termos regimentais. Em seguida, a Comissão Julgadora proclama o resultado:

Nome dos Participantes da Banca	Função	Sigla da CPG	Resultado
Renato Braz Oliveira de Seixas	Presidente	EACH - USP	Aprovado
Marisa Trench de Oliveira Fonterrada	Titular	UNESP - Externo	Aprovado
Evandro Rodrigues Higa	Titular	UFMS - Externo	Aprovado
Ladislao Homar Landa Vásquez	Titular	UNILA - Externo	Aprovado
Shantal Meseguer Galván	Titular	UV - Externo	Aprovado

Resultado Final: Aprovado

Parecer da Comissão Julgadora * vide-verso

Eu, Renato Braz Oliveira de Seixas, lavrei a presente ata, que assino juntamente com os(as) Senhores(as). São Paulo, aos 14 dias do mês de julho de 2021.

Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

Evandro Rodrigues Higa

Ladislao Homar Landa Vásquez

Shantal Meseguer Galván

Renato Braz Oliveira de Seixas
Presidente da Comissão Julgadora

* Obs: Se o candidato for reprovado por algum dos membros, o preenchimento do parecer é obrigatório.

A defesa foi homologada pela Comissão de Pós-Graduação em _____ e, portanto, o(a) aluno(a) _____ jus ao título de Doutor em Ciências obtido no Programa Integração da América Latina.

Presidente da Comissão de Pós-Graduação

1) A banca fez registrar nesta ata os seguintes comentários:

A tese é original, apresenta significativo referencial teórico com autores latinoamericanos e trata de temática amplamente relevante para a educação na América Latina em geral, e especialmente para a educação musical. Merece destaque a reflexão sobre educação descoloniadora e fundamentada nas práticas comunitárias. Recomenda-se a publicação da tese em livro e seu desdobramento em artigos.

2) Participou dos trabalhos, como co-orientador, o Prof. Dr. Alberto

3) Eu, Renato Braz Oliveira de Seixas, presidente da banca de defesa de doutorado, na condição de servidor público, atesto e dou fé que os docentes examinadores, Profas. Dnas Marisa Trench de Oliveira Fenterrada, Shantal Mesquer Galván, e Profs. Dns. Evancho Rodrigues Higa, Ladislao Hemar Landa Vásquez, participaram nesta data, mediante video conferência, da defesa de doutorado do Sr. Felix Ceneviva Eid pelo Programa de Pós-graduação Integração da América Latina PROLAM/USP. 14/7/21. *R. Seixas*

A Avelino Siñani y Elizardo Pérez

AGRADECIMIENTOS

A mi tutor, profesor Renato Seixas, por su orientación clara y constante, por la confianza en mi trabajo, y por su apoyo desde la maestría; y a mi co-tutor, profesor Alberto Ikeda, quien, con su experiencia, humanidad y humildad me guía desde la graduación. A ambos agradezco, además de las orientaciones con respecto a esta investigación, el ejemplo de trabajo ético, comprometido y colaborativo.

A mi familia: mi papá, Yusef, mi mamá, Vera, y mi hermana, Maria, por el permanente apoyo; y por la fuerza y serenidad en esa difícil situación reciente, por fortuna superada.

A tía Branca y tío Francisco, por siempre recibirme con los brazos abiertos en Sao Paulo.

A colegas, docentes y equipo administrativo del PROLAM/USP, por los valiosos aprendizajes e intercambios; y al Programa, por acoger proyectos interdisciplinarios y promover la integración regional.

A las personas, comunidades e instituciones que me recibieron y ayudaron con el trabajo de campo en La Paz: Julia Peredo; Álvaro Montenegro; Alith Camacopa; Felix Rodríguez; Juana Sirpa; Judith López; Roberto Aguilar; Mirjam Guevara; Cergio Prudencio; Juan Churqui; Cybele Zuazo; Maya Berzaín; Lucía Suárez Blancourt; Liu Pinheiro; Comunidad “Sagrada Coca”; Escuela Nacional de Folklore “Mauro Núñez Cáceres”; Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia.

A Franz Quispe Ramos, Carmelo Alanoca Mamani, y a toda la comunidad de la ESFM “Warisata”.

A Juan Carlos Machaca Mamani, Heloy Huanca Quispe, Javier Ali, Wara Chira, Álvaro Gutiérrez, y a toda la comunidad de la Unidad Académica Tarata - ESFM “Simón Rodríguez”.

A Hernán Arancibia, Johnny Moreno D’Loayza, y a toda la comunidad de la ESFM “Multiétnica Indígena de Concepción”.

A Gerardo Alatorre Frenk, Gialuanna Ayora Vázquez, y a toda la comunidad del Programa de Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad - MEIS - Universidad Veracruzana - Xalapa, Veracruz, por la invitación, recepción y organización de actividades de intercambio en México.

A Mariano Méndez López, Pedro López Silvano, y a toda la comunidad de la Escuela Secundaria “Emiliano Zapata Salazar” - Guaquitepec, Chiapas, México.

A Raymundo Sánchez Barraza y a la comunidad del Centro Indígena de Capacitación Integral/Universidad de la Tierra - San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México.

A Verónica Espinosa, Diego Almazán, Julio Guerrero, Belén Torres, Martín Guerrero, Noe Guerrero, Doña Mago, Sergio Díaz Mauleón, y a toda la comunidad del Espacio Cultural Comunitario Jardín Kojima - Otatitlán, Veracruz, México.

A Luis Alberto Montejo Sánchez, Leoncio Lechuga Melo, Alma Hidalgo Alvarado, Denisse A. Hernández, y a toda la comunidad de la Universidad Veracruzana Intercultural - Sede Regional Huasteca - Ixhuatlán de Madero, Veracruz, México.

En especial a Ana Lucía Lagunes Gasca, por hacer posible todas las experiencias e intercambios vividos en México, por su hospitalidad, generosidad y cariño.

A todas las personas que, por medio de charlas o entrevistas, compartieron conmigo sus experiencias, inquietudes y saberes, los cuales fueron fundamentales para este trabajo.

A las y los docentes que gentilmente aceptaron participar de la defensa de esta tesis: Marisa Fonterrada, Ladislao Landa, Fábio Miguel (*in memoriam*), Shantal Meseguer, Evandro Higa, Marilene Proença, Margarete Arroyo, Iara Machado, Edwin Pitre y Fernando Llanos.

A Febe Aguirre, Natalia Garzón y Gabriela Minuzzo, por la ayuda con las transcripciones.

A Paulo Miranda, colega y amigo, por la permanente ayuda y motivación.

A Marta Brietzke, por las charlas, intercambios y apoyo en los meses que antecedieron la defensa de este trabajo.

A amigos y amigas, colegas y estudiantes de la UNILA.

A toda la gente del Proyecto MILPA, por el aprendizaje colectivo y las lindas experiencias.

A Violeta de Gainza, por el interés en esta investigación, por sus palabras de motivación, y sobre todo por su vida dedicada a la lucha por la educación musical de nuestros pueblos.

A Coriún Aharonián (*in memoriam*).

*Mas nós também estamos discutindo a
contracolonização.
Para nós, quilombolas e indígenas, essa é a pauta.
Controcolonizar.
No dia em que as universidades aprenderem que elas
não sabem, no dia em que as universidades toparem
aprender as línguas indígenas - em vez de ensinar -,
no dia em que as universidades toparem aprender a
arquitetura indígena e toparem aprender para que
servem as plantas da caatinga, no dia em que elas se
dispuserem a aprender conosco como aprendemos um
dia com eles, aí teremos uma confluência entre os
saberes. Um processo de equilíbrio entre as
civilizações diversas desse lugar.
Uma contracolonização.*

(Antônio Bispo dos Santos - Somos da terra, 2018, p. 51)

RESUMEN

EID, Félix C. **Música, educación y descolonización:** el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo del Estado Plurinacional de Bolivia en el contexto de las culturas populares de América Latina y el Caribe.

Esta tesis trata de la educación musical bajo el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP), adoptado por la Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” (Ley 070), decretada en el Estado Plurinacional de Bolivia el año 2010, e inspirada en el revolucionario proyecto de educación indígena en ese país en la década de 1930, la Escuela-*ayllu* de Warisata. Además de su carácter sociocomunitario y productivo, este Modelo propone una educación descolonizadora, intracultural e intercultural, dialogando así con la problemática compartida en América Latina y el Caribe que busca caminos políticos de educación musical pertinentes a las culturas y contextos de la región. En este sentido, los objetivos de esta investigación son, por un lado, explorar en qué consiste una educación musical descolonizadora, intra e intercultural, sociocomunitaria y productiva; y por otro, identificar puentes entre este Modelo adoptado en Bolivia, y algunas experiencias que dialogan con él desde otras regiones. Con esta finalidad, y por medio de la etnografía como paradigma metodológico, esta tesis recorre algunos antecedentes teóricos, conceptuales e históricos que dan lugar a la Ley 070; la construcción y las propuestas del MESCP; un trabajo de campo realizado en tres Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM) situadas en diferentes regiones de Bolivia; algunas reflexiones y experiencias sobre música y educación en otras regiones de América Latina y el Caribe; y, de forma transversal a todo lo anterior, algunos caminos y voces de personas que desde diferentes lugares y maneras trabajan por una educación transformadora y por la diversidad cultural y musical. El análisis de estos recorridos, y el diálogo entre ellos, indican una fuerte transformación educativa y social ya en curso a partir del MESCP; algunas dificultades para su implementación en el campo específico de las expresiones musicales; una estrecha relación entre esta apuesta boliviana y otras experiencias educativas y musicales en América Latina y el Caribe; y el potencial beneficio común del acercamiento y diálogo entre ellas. Finalmente, cabe resaltar que la intersección entre la problemática compartida en América Latina y el Caribe con respecto a la educación musical arraigada; las contribuciones que a este debate puede traer el modelo de la Escuela-*ayllu* de Warisata; y los procesos que en este sentido presenta el Estado Plurinacional de Bolivia por medio del MESCP, hace de esta tesis un trabajo original, y como tal puede contribuir para nuevas investigaciones y reflexiones sobre las temáticas abordadas.

Palabras clave: educación musical y descolonización; saberes populares e interculturalidad; Escuela-*ayllu* de Warisata y MESCP; Estado Plurinacional de Bolivia; América Latina y el Caribe

RESUMO

EID, Félix C. **Música, educação e descolonização:** o Modelo Educacional Sociocomunitário Produtivo do Estado Plurinacional da Bolívia no contexto das culturas populares da América Latina e o Caribe.

Esta tese trata da educação musical no âmbito do Modelo Educacional Sociocomunitário Produtivo (MESCP), adotado pela Lei de Educação “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” (Lei 070), decretada no Estado Plurinacional da Bolívia em 2010, e inspirada no revolucionário projeto de educação indígena naquele país na década de 1930, a Escola-*ayllu* de Warisata. Além de seu caráter sociocomunitário e produtivo, este Modelo propõe uma educação descolonizadora, intracultural e intercultural, dialogando assim com a problemática compartilhada na América Latina e o Caribe que busca caminhos políticos de educação musical pertinentes para as culturas e contextos da região. Nesse sentido, os objetivos desta pesquisa são, por um lado, explorar em que consiste uma educação musical descolonizadora, intra e intercultural, sociocomunitária e produtiva; e por outro, identificar pontes entre este Modelo adotado na Bolívia e algumas experiências de outras regiões que dialogam com ele. Com esse propósito, e por meio da etnografia como paradigma metodológico, esta tese percorre alguns antecedentes teóricos, conceituais e históricos que alicerçam a Lei 070; a construção e as propostas do MESCP; um trabalho de campo realizado em três Escolas Superiores de Formação de Professoras e Professores (ESFM, sua sigla em espanhol) localizadas em diferentes regiões da Bolívia; algumas reflexões e experiências sobre música e educação em outras regiões da América Latina e do Caribe; e, de forma transversal a tudo isso, alguns caminhos e vozes de pessoas que de diferentes lugares e maneiras trabalham por uma educação transformadora e pela diversidade cultural e musical. A análise desses percursos, e o diálogo entre eles, indicam uma forte transformação educacional e social já em curso a partir do MESCP; algumas dificuldades para sua implementação no campo específico das expressões musicais; uma estreita relação entre esta iniciativa boliviana e outras experiências educacionais e musicais na América Latina e no Caribe; e o potencial benefício comum da aproximação e do diálogo entre elas. Finalmente, deve-se apontar que a intersecção entre a problemática compartilhada na América Latina e no Caribe no que diz respeito à educação musical pertinente e enraizada; as contribuições que o modelo da Escola-*ayllu* de Warisata pode trazer para esse debate; e os processos que o Estado Plurinacional da Bolívia apresenta neste sentido por meio do MESCP, faz desta tese uma obra original, e como tal pode contribuir para novas pesquisas e reflexões sobre os temas abordados.

Palavras-chave: educação musical e descolonização; saberes populares e interculturalidade; Escola-*ayllu* de Warisata e MESCP; Estado Plurinacional da Bolívia; América Latina e o Caribe

ABSTRACT

EID, Félix C. **Music, education and decolonization:** the Productive Socio-Community Educational Model of the Plurinational State of Bolivia in the context of traditional cultures of Latin America and the Caribbean.

This thesis deals with musical education under the Productive Socio-Community Educational Model (MESCP, from its initials in Spanish), adopted by the Education Law “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” (Law 070), decreed in the Plurinational State of Bolivia in 2010, and inspired by the revolutionary indigenous education project in that country in the 1930s, the *Ayllu*-school of Warisata. In addition to its socio-community and productive character, this Model proposes a decolonizing, intracultural and intercultural education, thus dialoguing with the shared problem in Latin America and the Caribbean that seeks political paths of music education relevant to the cultures and contexts of the region. In this sense, the objectives of this research are, on the one hand, to explore what a decolonizing, intra and intercultural, socio-community and productive music education consists of; and on the other, to identify bridges between this Model adopted in Bolivia, and some experiences that dialogue with it from other regions. For this purpose, and through ethnography as a methodological paradigm, this thesis covers some theoretical, conceptual and historical antecedents that give rise to Law 070; the construction and proposals of the MESCP; a field work carried out in three Higher Education Schools for Teacher Training (ESFM, from its initials in Spanish) located in different regions of Bolivia; some reflections and experiences on music and education in other regions of Latin America and the Caribbean; and, in a transversal way to all of the above, some paths and voices of people who from different places and ways work for a transformative education and for cultural and musical diversity. The analysis of these routes, and the dialogue between them, indicate a strong educational and social transformation already underway since the MESCP; some difficulties for its implementation in the specific field of music expressions; a close relationship between this Bolivian commitment and other educational and musical experiences in Latin America and the Caribbean; and the potential common benefit of approximation and dialogue between them. Finally, it should be noted that the intersection between the shared problems in Latin America and the Caribbean with respect to relevant and deep-rooted music education; the contributions that the model of the *Ayllu*-school of Warisata can bring to this debate; and the processes that the Plurinational State of Bolivia presents in this sense through the MESCP, makes this thesis an original work, and as such it can contribute to new research and reflections on the issues addressed.

Keywords: music education and decolonization; traditional knowledge and interculturality; *Ayllu*-school of Warisata and MESCP; Plurinational State of Bolivia; Latin America and the Caribbean

LISTA DE IMÁGENES

Imagen 1 - Secciones de la investigación.....	32
Imagen 2 - Aspectos de observación y registro de la etnografía.....	36
Imagen 3 - Fuentes de la investigación.....	37
Imagen 4 - Escuela- <i>ayllu</i> de Warisata - Pabellón México en construcción.....	119
Imagen 5 - Ubicación satelital de las ESFM's visitadas en trabajo de campo.....	214
Imagen 6 - Ubicación satelital de Warisata.....	231
Imagen 7 - Pabellón México (antigua Escuela- <i>ayllu</i> , actual ESFM “Warisata”)....	233
Imagen 8 - ESFM “Warisata”, con el Nevado Illampu al fondo.....	234
Imagen 9 - Ensayo de banda integrada por estudiantes de la ESFM “Warisata”.....	236
Imagen 10 - Letrero en el bloque administrativo de la ESFM “Warisata”.....	236
Imagen 11 - Fachada frontal del primer edificio de la Escuela- <i>ayllu</i> de Warisata....	238
Imagen 12 - Fachada del jardín interno del primer edificio de la Escuela- <i>ayllu</i> de Warisata.....	238
Imagen 13 - Ubicación satelital de Tarata.....	244
Imagen 14 - Bloque central de aulas y un bloque de talleres de la Unidad Académica Tarata.....	246
Imagen 15 - Bloques de talleres y ensayos de la Unidad Académica Tarata.....	246
Imagen 16 - Bloque administrativo de la Unidad Académica Tarata.....	247
Imagen 17 - Auditorio/teatro de la Unidad Académica Tarata.....	247
Imagen 18 - Interior del auditorio/teatro de la Unidad Académica Tarata.....	248
Imagen 19 - Quena y jula jula construidas por un estudiante de la Unidad Educativa Tarata en el Taller de instrumentos originarios.....	256
Imagen 20 - “Diana andina” transcrita por el Lic. Eloy Huanca para el Taller de instrumentos originarios de la Unidad Académica Tarata.....	258
Imagen 21 - Ubicación satelital de Concepción.....	265
Imagen 22 - Portón de entrada de la Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros “Multiétnica Indígena de Concepción”.....	267
Imagen 23 - Camino de entrada y bloques de la Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros “Multiétnica Indígena de Concepción”.....	268
Imagen 24 - Corredores de algunos bloques de aulas de la ESFM “Multiétnica Indígena de Concepción”.....	268

Imagen 25 - Algunos instrumentos musicales del pueblo chiquitano en la ESFM “Multiétnica Indígena de Concepción”.....	270
Imagen 26 - <i>Sikus</i> constituido por sus partes complementarias <i>arca e ira</i>	332
Imagen 27 - <i>Zampoña</i>	332
Imagen 28 - Ensayo-vivencia del Proyecto MILPA en el Jardín Universitario - UNILA, 17 de junio de 2017.....	356
Imagen 29 - Taller del Proyecto MILPA en el Instituto Federal de Paraná - Foz de Iguazú, 31 de octubre de 2017.....	359
Imagen 30 - Taller del Proyecto MILPA en la Universidad Nacional de Misiones, Posadas - Argentina, 17 de junio de 2019.....	359
Imagen 31 - Ubicación satelital de Tlacotalpan.....	364
Imagen 32 - Procesión de la Virgen de la Candelaria en el río Papaloapan - Tlacotalpan, 2 de febrero de 2019.....	365
Imagen 33 - Presentación del grupo Los Laguitos, acompañados por Julio y Noe del Jardín Kojima, en la Fiesta de la Candelaria - Tlacotalpan, 1 de febrero de 2019.....	371
Imagen 34 - Fandango con son de pareja en la Fiesta de la Candelaria - Tlacotalpan, 2 de febrero de 2019.....	372
Imagen 35 - Fandango con son de mujeres en la Fiesta de la Candelaria - Tlacotalpan, 2 de febrero de 2019.....	373
Imagen 36 - Ubicación satelital de Guaquitepec.....	377
Imagen 37 - Estudiantes de la Escuela Secundaria “Emiliano Zapata Salazar” - Guaquitepec, Chiapas, 5 de febrero de 2019.....	378
Imagen 38 - Estudiantes de la Escuela Secundaria “Emiliano Zapata Salazar” tocando <i>sikus</i> en un taller de música andina - Guaquitepec, Chiapas, 5 de febrero de 2019.....	380
Imagen 39 - Taller de música andina en la Escuela Secundaria “Emiliano Zapata Salazar” - Guaquitepec, Chiapas, 5 de febrero de 2019.....	382
Imagen 40 - Ubicación satelital de San Cristóbal de las Casas.....	382
Imagen 41 - Vista de uno de los bloques de la Universidad de la Tierra - San Cristóbal de las Casas, Chiapas, 6 de febrero de 2019.....	385

Imagen 42 - Mural en el bloque destinado al Taller de Carpintería de la Universidad de la Tierra - San Cristóbal de las Casas, Chiapas, 6 de febrero de 2019.....	386
Imagen 43 - Taller de Hilados y Tejidos de la Universidad de la Tierra - San Cristóbal de las Casas, Chiapas, 6 de febrero de 2019.....	387
Imagen 44 - Taller de Manufactura de Libros de la Universidad de la Tierra - San Cristóbal de las Casas, Chiapas, 6 de febrero de 2019.....	387
Imagen 45 - Placa al ingreso de la Coordinación General de la Universidad de la Tierra - San Cristóbal de las Casas, Chiapas, 6 de febrero de 2019..	388
Imagen 46 - Ubicación satelital de Otatitlán.....	389
Imagen 47 - Iglesia del Cristo Negro - Santuario - Otatitlán, Veracruz, 16 de febrero de 2019.....	390
Imagen 48 - Dulces obsequiados por doña Mago en el Jardín Kojima - Otatitlán, Veracruz, 16 de febrero de 2019.....	392
Imagen 49 - Jarana y leona construidas por Diego Almazán para el Proyecto MILPA - Otatitlán, Veracruz, 16 de febrero de 2019.....	394
Imagen 50 - Inicio del taller de música andina en el Jardín Kojima - Otatitlán, Veracruz, 16 de febrero de 2019.....	395
Imagen 51 - Ana Lucía enseñando a soplar los <i>sikus</i> en el taller de música andina en el Jardín Kojima - Otatitlán, Veracruz, 16 de febrero de 2019.....	395
Imagen 52 - Registro del grupo que participó del taller de música andina en el Jardín Kojima - Otatitlán, Veracruz, 16 de febrero de 2019.....	397
Imagen 53 - Paseo por los cultivos de Otatitlán al margen del río Papaloapan - Otatitlán, Veracruz, 17 de febrero de 2019.....	398
Imagen 54 - Interpretación de <i>Sikus</i> , canción compuesta por Sergio Díaz Maulleón en homenaje al taller de música andina en el Jardín Kojima - Otatitlán, Veracruz, 17 de febrero de 2019.....	399
Imagen 55 - Ubicación satelital de Ixhuatlán de Madero.....	401
Imagen 56 - Vista de la plaza central y la Iglesia de San Cristóbal - Ixhuatlán de Madero, Veracruz, 20 de febrero de 2019.....	403
Imagen 57 - Voces de la Huasteca - Mural en la UVI Huasteca - Ixhuatlán de Madero, Veracruz, 20 de febrero de 2019.....	405

Imagen 58 - Señalización en castellano, ñuho y náhuatl indicando la cafetería de la UVI Huasteca - Ixhuatlán de Madero, Veracruz, 20 de febrero de 2019.....	405
Imagen 59 - Charla sobre la Universidad Federal de Integración Latinoamericana - UNILA, con estudiantes de la UVI Huasteca y del Cobaev 10 - Ixhuatlán de Madero, Veracruz, 20 de febrero de 2019.....	407
Imagen 60 - Registro del grupo que participó de la charla sobre la UNILA - Ixhuatlán de Madero, Veracruz, 20 de febrero de 2019.....	408
Imagen 61 - Registro del grupo del Cobaev-10 que participó del taller de música andina - Ixhuatlán de Madero, Veracruz, 20 de febrero de 2019.....	409
Imagen 62 - Taller de música andina en la UVI Huasteca - Ixhuatlán de Madero, Veracruz, 21 de febrero de 2019.....	410
Imagen 63 - Registro del grupo de la UVI Huasteca que participó del taller de música andina - Ixhuatlán de Madero, Veracruz, 21 de febrero de 2019.....	410
Imagen 64 - Ubicación satelital de Xalapa.....	411
Imagen 65 - Registro del taller <i>Música, ritualidad y mitos en los Andes</i> , con el grupo de la MEIS en el Centro Ecodiálogo - Xalapa, Veracruz, 1 de marzo de 2019.....	414

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1 - Currículo base, currículo regionalizado y currículo diversificado.....	180
Cuadro 2 - Estructura curricular de los currículos regionalizados.....	188
Cuadro 3 - Música y danza en el Plan y Programa para el Primer Año de Educación Secundaria Comunitaria Productiva del Pueblo Afroboliviano.....	195
Cuadro 4 - Actividades para la elaboración de un plan de clase interdisciplinar en la Unidad de Formación <i>Pedagogía en los Procesos Educativos</i> , de la Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros “Multiétnica Indígena de Concepción”.....	276

LISTA DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

ABEM - Asociación Brasileña de Educación Musical (Brasil)

CCE - Ciclo Común de Estudios (UNILA, Brasil)

CEA - Consejo Educativo Aymara (Bolivia)

CENAQ - Consejo Educativo de la Nación Quechua (Bolivia)

CEPA - Consejo Educativo del Pueblo Afroboliviano (Bolivia)

CEPO - Consejo Educativo de los Pueblos Originarios (Bolivia)

CEPOCH - Consejo Educativo del Pueblo Originario Chiquitano (Bolivia)

CESC - Consejo Educativo Social Comunitario (Bolivia)

CIDECI - Centro Indígena de Capacitación Integral (Chiapas, México)

CNC-CEPOs - Comité Nacional de Coordinación de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (Bolivia)

COBAEV - Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz (México)

CR - Currículo Regionalizado (Bolivia)

EIB - Educación Intercultural Bilingüe

EP - Educación Popular

ESFM - Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros (Bolivia)

ESFM - MIC - Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros “Multiétnica Indígena de Concepción” (Bolivia)

EZLN - Ejército Zapatista de Liberación Nacional (México)

FLADEM - Foro Latinoamericano de Educación Musical

FODA - Fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (Bolivia)

IAP - Investigación Acción Participativa

IEPC - Investigación Educativa y Producción de Conocimientos (Bolivia)

IPELC - Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (Bolivia)

MAS - Movimiento al Socialismo (Bolivia)

MCP - Movimiento de Cultura Popular (Brasil)

MEIS - Maestría en Educación para la Interculturalidad y Sustentabilidad (Universidad Veracruzana, México)

MERCOSUR - Mercado Común del Sur

MESCP - Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (Bolivia)

MST - Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (Brasil)

NPIOs - Naciones y Pueblos Indígena Originarios (Bolivia)

NyPIOC - Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos (Bolivia)

OICH - Organización Indígena Chiquitana (Bolivia)

PEC - Práctica Educativa Comunitaria (Bolivia)

PROFOCOM - Programa de Formación Complementaria para Maestros y Maestras del Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia

PROLAM/USP - Programa de Posgrado en Integración de América Latina de la Universidad de Sao Paulo (Brasil)

RPO - Radios de los Pueblos Originarios (Bolivia)

SEP - Sistema Educativo Plurinacional (Bolivia)

UA - Unidad Académica (Bolivia)

UF - Unidad de Formación (Bolivia)

UFMS - Universidad Federal de Mato Grosso do Sul (Brasil)

UNESP - Universidad Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”

UNILA - Universidad Federal de Integración Latinoamericana (Brasil)

UNITIERRA - Universidad de la Tierra (México)

USP - Universidad de Sao Paulo (Brasil)

UV - Universidad Veracruzana (México)

UVI - Universidad Veracruzana Intercultural (México)

SUMARIO

INTRODUCCIÓN.....	24
CAMINOS METODOLÓGICOS.....	31
NOTAS SOBRE LUGAR DE ENUNCIACIÓN, OPCIONES DE REDACCIÓN Y CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN.....	40
 PARTE I - CONCEPTOS E HISTORIAS.....	 49
 CAPÍTULO 1 - Conceptos de este trabajo de investigación.....	 50
1.1 Descolonización.....	51
1.2 Saberes populares.....	63
1.3 Expresiones culturales tradicionales.....	73
1.4 Educación Popular e Investigación Acción Participativa (IAP).....	77
1.5 Interculturalidad e intraculturalidad.....	88
 CAPÍTULO 2 - La Escuela-<i>ayllu</i> de Warisata.....	 97
2.1 Panorama de los antecedentes sociales y educativos de la Escuela- <i>ayllu</i> de Warisata.....	99
2.2 Una mirada a la breve historia de la Escuela- <i>ayllu</i> de Warisata.....	107
2.3 Educación sociocomunitaria productiva en la Escuela- <i>ayllu</i> de Warisata.....	121
 PARTE II - EL MODELO EDUCATIVO SOCIOCOMUNITARIO PRODUCTIVO (MESCP) DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA.....	 130
 CAPÍTULO 3 - <i>Revolución Educativa</i> en Bolivia.....	 131
3.1 Antecedentes de la Revolución Educativa en Bolivia: El Estado-nación y la cuestión indígena.....	133
3.2 La llamada Refundación de Bolivia: Estado Plurinacional y <i>Suma Qamaña/Sumak Kawsay</i> (Vivir Bien/Buen Vivir).....	148
3.3 Ley de Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”.....	158

3.3.1 Principios y Bases.....	159
3.3.2 Construcción e implementación.....	162
3.3.3 Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo - MSCP....	169
3.3.3.1 Problemas que el MSCP busca transformar.....	170
3.3.3.2 Pilares o bases del MSCP.....	171
3.3.3.3 Fundamentos del MSCP.....	172
3.3.3.4 Dimensiones del MSCP.....	172
3.3.3.5 Proyecto Sociocomunitario Productivo - PSP.....	173
3.3.4 Currículos.....	177
3.3.5 Una mirada a los <i>currículos regionalizados</i> con base en las naciones aymara, quechua, chiquitana y afroboliviana.....	185
3.3.6 Educación musical en la Ley “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”.....	199
3.3.7 Debates, desafíos y dificultades del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.....	203

CAPÍTULO 4 - Trabajo de campo en Escuelas Superiores de Formación de

Maestras y Maestros - ESFMs.....	212
4.1 Aspectos generales sobre formación docente en el MSCP.....	216
4.2 Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros “Warisata”. Warisata, Achacachi, La Paz.....	230
4.2.1 Contexto.....	230
4.2.2 Experiencias, observaciones y conversaciones.....	232
4.3 Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros “Simón Rodríguez” – Unidad Académica Tarata. Tarata, Cochabamba.....	243
4.3.1 Contexto.....	243
4.3.2 Experiencias, observaciones y conversaciones.....	245
4.4 Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros “Multiétnica Indígena de Concepción”. Concepción, Santa Cruz.....	265
4.4.1 Contexto.....	265
4.4.2 Experiencias, observaciones y conversaciones.....	266
4.5 Algunas consideraciones sobre mi experiencia de campo en Bolivia.....	282

PARTE III - LOS CAMINOS DE PEABIRU: LAZOS

LATINOAMERICANOS Y CARIBEÑOS.....	286
--	------------

CAPÍTULO 5 - Expresiones musicales y descolonización.....	287
--	------------

5.1 Conceptos históricos que moldean el “sentido común” sobre expresiones musicales en América Latina y el Caribe.....	288
5.2 Instrumentos musicales y descolonización.....	297
5.3 <i>Maneras de hacer</i> en las expresiones musicales.....	301
5.4 Cuerpos y danzas.....	305
5.5 Mitos y rituales en las expresiones musicales.....	311
5.6 Interculturalidad en las prácticas tradicionales de música y danza.....	315
5.7 El ilustrativo ejemplo de los <i>sikus</i>	329

CAPÍTULO 6 - Algunas experiencias sobre educación y música en otras	
--	--

regiones de América Latina y el Caribe.....	339
6.1 FLADEM - Foro Latinoamericano de Educación Musical.....	340
6.2 Universidad Federal de Integración Latinoamericana - UNILA.....	349
6.2.1 Proyecto MILPA - Músicas y Danzas de América Latina.....	353
6.3 Educación intercultural en México.....	362
6.3.1 Fiesta de la Candelaria - Tlacotalpan, Veracruz.....	364
6.3.2 Escuela Secundaria “Emiliano Zapata Salazar” - Guaquitepec, Chilón, Chiapas.....	377
6.3.3 Centro Indígena de Capacitación Integral/Universidad de la Tierra - San Cristóbal de las Casas, Chiapas.....	382
6.3.4 Jardín Kojima - Otatitlán, Veracruz.....	389
6.3.5 Universidad Veracruzana Intercultural - Sede Regional Huasteca - Ixhuatlán de Madero, Veracruz.....	401
6.3.6 Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad - Universidad Veracruzana - Xalapa, Veracruz.....	411

TEJIENDO LA TARIMA (o reflexiones finales)	417
---	------------

REFERENCIAS CITADAS.....	448
---------------------------------	------------

REFERENCIAS CONSULTADAS.....	457
 APÉNDICES	 461
Apéndice I - Guía de entrevistas.....	462
Apéndice II - Modelo de solicitud de visita y trabajo de campo en las ESFMs y Unidad Educativa.....	466
 ANEXOS	 468
Anexo I - Carta de Elizardo Pérez al Director del Departamento de Asuntos Indígenas de México.....	469
Anexo II - Resolución del Primer Congreso Indigenista Interamericano - 1940.....	471
Anexo III - Canción del profesor Antonio González Bravo - Escuela- <i>ayllu</i> de Warisata.....	473
Anexo IV - Declaración de Investigación de Campo.....	475
Anexo V - Reporte de estudiantes inscritos en la Unidad Académica Tarata en la gestión I - 2018.....	476
Anexo VI - Malla curricular de la especialidad de Educación Musical de la Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros “Multiétnica Indígena de Concepción” en la gestión 2018 - I.....	477
Anexo VII - Invitación de la Universidad Veracruzana para actividades de intercambio de experiencias y conocimientos con estudiantes y docentes de la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad - MEIS.....	478

INTRODUCCIÓN

Esta tesis encuentra impulso y sentido dentro de la perspectiva de la praxis, que da lugar a la función social de la academia y de la investigación científica. En este sentido, se busca generar con ella un aporte investigativo, es decir un aporte a la producción académica de conocimiento, pero paralelamente un producto que pueda contribuir con la práctica pedagógica. Por lo tanto, esta tesis está dirigida tanto a la academia como a cualquier persona, comunidad o institución comprometida con la educación, las culturas populares y las expresiones musicales.

La temática central de esta tesis son las expresiones musicales bajo el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo - MESCP, implementado en Bolivia el 2010 con la Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, inspirada en el proyecto de educación indígena de la década de 1930, la Escuela-*ayllu* de Warisata.

Dentro de esta temática, y tomando la etnografía como paradigma metodológico, con esta investigación se busca entender en qué consisten, en el campo de la educación musical, los desafíos que este Modelo propone y promueve: el de una educación *descolonizadora, intra e intercultural, sociocomunitaria y productiva*¹. Considerando lo innovador de estos desafíos y debates en el campo de la educación musical, y su relevancia no solamente para Bolivia sino para toda América Latina y el Caribe, se busca también identificar puentes entre este Modelo y otras experiencias de la región.

Así, a partir de la propuesta siendo construida en Bolivia, que trae los principios de la Escuela-*ayllu* de Warisata a la actualidad, espero, por un lado, que esta investigación contribuya con las reflexiones y prácticas en el campo de la educación musical en América Latina y el Caribe; y por otro, que desde otras regiones traiga reflexiones y experiencias que puedan ampliar los recursos con los que profesoras, profesores y estudiantes cuentan en Bolivia para construir un nuevo modelo educativo. Por lo tanto, con este trabajo busco generar un puente que conecte a esta experiencia en particular con toda la región, con la esperanza de que, dentro de las limitaciones de esta investigación, algunas personas se animen a transitar sobre él.

Veamos ahora el contexto en el que surge esta tesis. En junio del 2018, en la ciudad de Tarata, departamento de Cochabamba, Bolivia, en una institución pública de formación docente, un joven estudiante de licenciatura en educación musical, abriendo un evento festivo por el “día del maestro”, dedicaba sus palabras a Orlando Fals-Borda, Paulo Freire, Elizardo Pérez y Avelino Siñani.

¹ En algunos textos, como en Navarro (2017), también se incluye a este conjunto la cualidad de educación *plurilingüe*. Sin embargo, ésta trata específicamente de la lengua, por lo que no está incluida en este trabajo, que trata sobre educación musical. La analogía posible con respecto a la música, que podríamos llamar de *plurimusicalidad*, ya está contemplada en el binomio intra e interculturalidad.

En el año 2009 se había aprobado, en Bolivia, una nueva constitución política, con la cual, en la llamada *refundación del Estado*, este país dejaba de ser República para constituirse en Estado Plurinacional. A grandes rasgos, esto significa que el Estado reconoce a las diversas naciones y culturas que lo conforman, y por lo tanto se desenvuelve, en los ámbitos cultural, social, político, económico, etc., a partir de esa diversidad. Considerando que el Estado-nación, incluso por definición, ha sido construido dando la espalda a la diversidad cultural de los pueblos, son innúmeros los desafíos que implica una transición al modelo plurinacional. Y la educación, por supuesto, no podía quedarse al margen de estos cambios. Así, en el año 2010 se decretó la Ley 070, llamada Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”. La mencionada institución de formación docente en Tarata funciona, por lo tanto, bajo el marco de esta Ley. Veamos, entonces, los nombres que fueron homenajeados por el estudiante, y sus conexiones.

A inicios de los años 1970, en el departamento de Córdoba, en Colombia, el sociólogo Orlando Fals-Borda, presenciando los conflictos sociales en las comunidades con las que trabajaba, desarrollaba la Investigación Acción Participativa - IAP, con la cual buscaba atribuir un carácter transformador a la investigación social, y al mismo tiempo conferir a la comunidad una participación activa y protagonista en sus procesos.

Aproximadamente 10 años antes, a inicios de la década de 1960, en Recife, capital del estado de Pernambuco, Brasil, el educador Paulo Freire, trabajando con comunidades campesinas, creaba un método de alfabetización de adultos que posibilitaba que esas personas, al mismo tiempo que aprendían a leer y escribir, comprendieran críticamente su realidad, y adquirieran conciencia de su capacidad de transformarla.

Cerca de 30 años antes, en 1931, a orillas del lago Titicaca, en el altiplano boliviano, Elizardo Pérez, maestro del magisterio, y Avelino Siñani, *amauta* o maestro de su comunidad, empezaban a construir aquella que sería la más emblemática escuela indígena de Bolivia, la Escuela-*ayllu* de Warisata. Con ella buscaban una educación liberadora y pertinente para el pueblo de la región, basada en sus saberes, en la comunidad y en el trabajo.

Los tres casos anteriores ocurrieron en distintas épocas, regiones y contextos de América Latina y el Caribe. Los une, sin embargo, la búsqueda por dejar atrás pedagogías y metodologías de investigación traídas de otros contextos, de otras realidades, es decir *desarraigadas*, para construir en su lugar procesos *pertinentes y transformadores*, procesos que además confieren capacidad de acción a las propias comunidades, con la cual pasan a ser *sujetos* y ya no *objetos* de investigación y educación.

Éste es, de forma muy panorámica y resumida, el horizonte educativo hacia el cual está dirigida la Ley 070. Es necesario tomar en cuenta, sin embargo, que se trata de una propuesta

educativa para todo el Estado Plurinacional, el cual está conformado por una diversidad de pueblos y realidades, por lo que enfrenta desafíos en gran medida distintos a aquellas iniciativas dirigidas a un contexto local particular.

Al tratarse de un cambio de paradigma educativo, que además busca acompañar un cambio de paradigma de Estado, quienes participaron de la elaboración e implementación de esta Ley no hablan de reforma, sino de *Revolución Educativa*². Para dicha revolución se propone el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo - MESCP, que tiene el desafío de desarrollar una educación *descolonizadora, intra e intercultural, sociocomunitaria y productiva*.

No es posible construir una educación descolonizadora, que incorpore la diversidad de saberes tradicionales, sin dar un espacio de relevancia a las expresiones culturales de los pueblos que conforman el Estado Plurinacional, y por lo tanto la música tiene un papel fundamental en este proceso. Sin embargo, incorporar la educación musical a este paradigma educativo viene, por supuesto, con muchos desafíos, de los cuales quizás el más fundamental es comprender o discutir qué sería un modelo *descolonizador, intra e intercultural, sociocomunitario y productivo* de educación musical.³

Los desafíos asumidos por el MESCP presentan conceptos, como *descolonización e interculturalidad*, que han sido ampliamente discutidos en las ciencias sociales, y desarrollados en áreas como educación lingüística. En el área de la música, la reflexión y la práctica con respecto a estos desafíos, o a estos conceptos, se ha dado con algunos años de retraso, de manera más “tímida”, y en un campo más restringido. En América Latina y el Caribe, estos debates han empezado a ser incorporados por el campo de la música, específicamente por las áreas de educación musical y etnomusicología, a partir de las décadas de 1980 y, en mayor medida, de 1990⁴.

Para citar algunos ejemplos, tenemos la publicación del libro *Música y Descolonización*, en el año 1982, por el musicólogo cubano Leonardo Acosta (1933-2016), aunque se trata de un caso excepcional, puesto que el debate sobre descolonización tardaría más de diez años para volver a presentarse en el campo de la música.

En 1995 nació el Foro Latinoamericano de Educación Musical - FLADEM, creado para integrar a profesores y profesoras de música de América Latina y el Caribe. Desde entonces, este Foro ha sido una importante red de intercambio de experiencias, reflexiones y prácticas sobre

2 Adopto el término *Revolución Educativa* por ser éste el utilizado por las personas involucradas en su concepción, elaboración e implementación, y por lo tanto el que tiene mayor representatividad para ellas.

3 Aunque quizás esto pueda parecer evidente, cabe dejar explícito que esta cuestión no está respondida, debatida o mencionada en textos, manuales, documentos o cursos de capacitación docente referentes a la Ley 070.

4 Por supuesto que mucho antes ya existían debates sobre música “propia”, “latinoamericana”, etc., en la región, como es el caso de los movimientos vanguardistas de las primeras décadas del siglo XX. Me refiero aquí al contexto muy posterior en el que se empiezan a discutir los conceptos asumidos por el MESCP, específicamente los de *descolonización e interculturalidad*.

educación musical en la región. A partir del 2010 aproximadamente, el debate sobre interculturalidad ha ido adquiriendo mucha presencia en el FLADEM.

En 1997, en un encuentro de la Asociación Brasileña de Educación Musical - ABEM, en Salvador, Bahía, Gerard Henri Béhague (1937-2005), etnomusicólogo nacido en Francia y radicado en Brasil, presentó el trabajo titulado *La contribución etnomusicológica en la formación realista del educador latinoamericano*. En él, Béhague discutía la importancia de incorporar en la educación musical de América Latina el amplio universo de las músicas tradicionales, con suas prácticas, procesos, contextos y reflexiones, y para ese fin apuntaba la necesidad de articular la educación musical con la investigación etnomusicológica. Esto reflejaba la tendencia de una nueva concepción⁵ de acercamiento por parte del campo académico de educación musical hacia las expresiones culturales de tradición oral, aproximación que se hace evidente en los muchos artículos publicados sobre esta relación, principalmente en la primera década del siglo XXI.

Sin embargo, estos movimientos, de los cuales solamente cité algunos ejemplos, no llegaron a toda la región. Algunos países, como Bolivia, que a lo largo del siglo XX, e incluso en lo que va del XXI, tuvieron pocos o ningún programa de investigación en música, pocos o ningún curso de música que se alejara del modelo conservatorio⁶ e incentivara la reflexión crítica, y consecuentemente poca participación en congresos, seminarios, y otros espacios de intercambio que permiten ampliar estas reflexiones, quedaron en gran medida al margen de las discusiones y los movimientos mencionados.

Por otro lado, otros conceptos presentes en los desafíos del MESCP, específicamente los referentes a la educación *sociocomunitaria y productiva*, adoptados de la Escuela-ayllu de Warisata, no hacen parte de los debates académicos de las ciencias sociales, al menos no de forma amplia y central como los anteriores. Y si las ciencias sociales no han adoptado plenamente estos debates, el campo de la música es totalmente ajeno a ellos, y aquí ya no me refiero solamente a Bolivia, sino a toda la región. En otras palabras, si los conceptos de *descolonización de la música* o *educación musical intercultural* llevan poco tiempo de reflexión y práctica, hablar de una *educación musical*

5 Mucho antes de esto, respondiendo a tendencias nacionalistas al menos desde finales del siglo XIX, encontramos innumerables experiencias de incorporación de repertorios e instrumentos de las músicas de los pueblos originarios y afrodescendientes a la educación musical oficial, a la música popular, y a la llamada “música de concierto”. Sin embargo, la tendencia mencionada aquí, de las últimas décadas del siglo XX, no busca transponer o apropiarse de repertorios, sino repensar y reformular las concepciones y estructuras occidentales de educación musical a partir de las expresiones culturales tradicionales y populares de América Latina y el Caribe.

6 El modelo conservatorio de educación musical, surgido a finales del siglo XVIII, es adoptado hasta hoy en instituciones de enseñanza de música en todo el mundo occidental y occidentalizado. Este modelo está dirigido principalmente a la enseñanza de instrumentos de la orquesta sinfónica europea, además del piano y la guitarra, y al canto lírico, con el objetivo de formar profesionales para la práctica performática. Más allá del repertorio, el conservatorio es marcado por un carácter positivista, fragmentado, centrado en la teoría y la escritura, y por una concepción muy particular de “música”, por lo que el modelo se mantiene aún en instituciones que incorporan repertorios e instrumentos de las músicas populares.

sociocomunitaria o de una *pedagogía productiva de la música* es tan inusitado que sus enunciados, me arriesgo a decir, causarían algo entre extrañamiento, desconcierto y gracia.

Así, el campo de la educación musical en Bolivia, aún fuertemente asentado en el modelo conservatorio europeo, y distante de ciertas discusiones y prácticas ya presentes en otras regiones, puede encontrar un terreno difícil en el camino de reinventarse hacia el paradigma del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, y corresponder así a sus desafíos. Esto puede reflejarse, entonces, en una brecha entre aquello que plantea el Modelo, es decir una educación descolonizadora, intra e intercultural, sociocomunitaria y productiva, y la forma en que los procesos de enseñanza-aprendizaje de música ocurren en la práctica.

Sin embargo, como ya vimos, aunque este modelo educativo se apoya en los principios de la Escuela-*ayllu*, y responde por supuesto a una trayectoria histórica, política y social particular, se construye igualmente a partir de desafíos y horizontes compartidos por pueblos de toda América Latina y el Caribe, y por lo tanto también se nutre de la Educación Popular, de la Investigación Acción Participativa, de los debates sobre interculturalidad, descolonización, y de otras iniciativas y reflexiones de la región. Del mismo modo, considero que el campo específico de la educación musical podrá encontrar, en otras experiencias latinoamericanas y caribeñas, caminos para reinventarse bajo los desafíos del MESCP, y así disminuir o eliminar la brecha mencionada.

Por otro lado, esta *Revolución Educativa* trae, o al menos propone, muchos elementos innovadores, como la ruptura con la educación monocultural promovida por el Estado nacional; los conceptos de educación comunitaria y productiva, y su ampliación a espacios urbanos, a diferentes niveles educativos, y a diferentes áreas o campos de conocimiento; los currículos regionalizados, que veremos a lo largo de este trabajo; entre otros, que hacen de este proceso, con sus desafíos y potencialidades, una experiencia que interesa a toda la región.

La importancia de este diálogo e intercambio también se hace presente en el campo específico de la música, por supuesto. Si, nuevamente, este modelo debe dialogar con el debate que en América Latina y el Caribe se ha entablado en las últimas décadas con respecto a la educación musical, al mismo tiempo una aproximación crítica y sensible a la propuesta teórica y a la implementación práctica de esta experiencia puede ser muy enriquecedora para la ampliación y renovación de dicho debate en la región.

Hasta aquí he presentado, entonces, la problemática que da lugar a este trabajo, y un posible camino que genere movimiento y alternativas para ella. Puesto de manera sintetizada, en esta tesis se buscará responder la siguiente pregunta de investigación: ¿En qué consiste, bajo el MESCP, planteado por la Ley “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, una educación musical *descolonizadora, intra e intercultural, sociocomunitaria y productiva*?

Cabe aquí aclarar algunos puntos sobre esta pregunta. Por un lado, la concepción teórica sobre ella, es decir la reflexión sobre qué significa cada uno de estos desafíos en el ámbito de la educación musical, más allá de ser una abstracción, representa aquello que se entiende, se siente y se espera de ellos. Así, la pregunta busca tanto generar reflexión como invitar a la acción.

Por otro lado, los desafíos adoptados por el MESCP, presentes en esta pregunta de investigación, están estrechamente conectados. Al mismo tiempo, sin embargo, cada uno nos remite a diferentes periodos, contextos y debates, siendo necesario discutir cada uno de ellos, tanto a partir de lecturas académicas como de testimonios vivos, para luego tejer las conexiones.

Tomando en cuenta el aspecto innovador de esta cuestión, y los desafíos que ella presenta, serán exploradas las siguientes hipótesis: por un lado, que existe una brecha entre aquello planteado por el MESCP y lo que ocurre en la práctica en el campo de la educación musical; por otro lado, que experiencias y debates de otras regiones de América Latina y el Caribe, así como la experiencia de la Escuela-*ayllu*, podrán ayudar a trazar caminos hacia una praxis educativa que responda, en el campo de la música, al modelo planteado; y finalmente, que la experiencia de este proceso podrá contribuir para la ampliación y renovación del debate sobre educación musical en la región.

La pregunta de investigación y las hipótesis, son, por supuesto, fundamentales en la estructuración y en la movilización de esta tesis. Sin embargo, vale aclarar que, tratándose de una investigación cualitativa, interdisciplinar, y en la que se hace presente una gran diversidad de voces, no pretendo comprobar las hipótesis, en un sentido positivista, sino explorarlas, lo que puede generar una reflexión más profunda, orgánica y crítica sobre la problemática levantada. Asimismo, aunque esta tesis es en gran medida descriptiva y analítica, es también propositiva. En otras palabras, aunque esta investigación busca aproximarse, conocer y analizar una realidad, también busca explorar y descubrir caminos para transformarla.

Por lo tanto, los objetivos generales de esta investigación son, por un lado, comprender la educación musical bajo el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo de la llamada *Revolución Educativa* en Bolivia, a partir de una perspectiva regional, que sitúa a este Modelo dentro del contexto latinoamericano y caribeño; y por otro, identificar puentes, y consecuentemente posibles contribuciones, entre este Modelo y experiencias de otras regiones de América Latina y el Caribe.⁷

⁷ Cabe resaltar que, aunque esta tesis presenta temáticas y desafíos de evidente interés para América Latina y el Caribe, no se trata de un estudio comparativo. Más allá de la experiencia en curso en Bolivia, locus central de esta investigación, las experiencias puntuales de otras regiones, presentadas aquí apenas con la finalidad de establecer algunas conexiones y referencias, no son abordadas por medio de una investigación sistemática y detenida.

Con estos objetivos en mente, en el Capítulo 1 discutiré algunos de los conceptos relacionados al MESCP, y otros que son fundamentales para esta investigación, a partir de los debates levantados sobre ellos en América Latina y el Caribe.

En el Capítulo 2 presentaré la experiencia de la Escuela-*ayllu* de Warisata, buscando comprender sus antecedentes sociales, históricos y políticos, su construcción, sus principios pedagógicos y su repercusión.

La *Revolución Educativa* será tratada en el Capítulo 3, donde abordaré el contexto que llevó a ella; su relación con el Estado Plurinacional y con el concepto de “Buen Vivir”; las bases, principios e implementación de la Ley de Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”; el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo; y la educación musical dentro de esta Ley.

Para poder conocer cómo se está llevando a cabo el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo en la práctica, en el Capítulo 4 presentaré el trabajo de campo que hice en Bolivia, en el que pude visitar tres escuelas de formación docente, todas con la especialidad de educación musical, en diferentes regiones del país.

Buscando construir puentes entre la experiencia boliviana y otras experiencias sobre educación musical en América Latina y el Caribe, en el Capítulo 5 discutiré algunas de las maneras en que nuestras expresiones musicales, o nuestras formas de relacionarnos con ellas, han sido atravesadas por una perspectiva eurocéntrica, trayendo al mismo tiempo algunas reflexiones y contribuciones que buscan romper ese molde.

En el Capítulo 6 presentaré algunas iniciativas, proyectos y experiencias puntuales que podrán complementar y profundizar las discusiones de los capítulos anteriores: el Foro Latinoamericano de Educación Musical - FLADEM; la Universidad Federal de Integración Latinoamericana - UNILA, en Brasil, y un proyecto de extensión dentro de ella, el Proyecto MILPA - Músicas y Danzas de América Latina; y algunas iniciativas en México relacionadas a educación intercultural e indígena, y a expresiones culturales tradicionales.

Finalmente, en la sección que llamo Tejiendo la Tarima, presentaré algunas reflexiones y conexiones entre todo lo discutido en los capítulos, para entonces retomar la pregunta e hipótesis de esta tesis.

CAMINOS METODOLÓGICOS

Esta investigación es de carácter cualitativo, y tiene como vertiente epistemológica la perspectiva del materialismo dialéctico. Vinculada a ella está la *praxis*, que puede ser comprendida como una reflexión que tanto surge de la acción, o de la realidad, como la modifica, generando nuevas reflexiones y nuevas transformaciones. Por lo tanto, *praxis* sería la relación dialéctica entre práctica y teoría, entre acción y reflexión. En las palabras de Paulo Freire:

[...] teoria e prática são algo indicotomizável, a reflexão sobre a ação ressalta a teoria, sem a qual a ação (ou a prática) não é verdadeira. A prática, por sua vez, ganha uma significação nova ao ser iluminada por uma teoria da qual o sujeito que atua se apropria lucidamente. (FREIRE, 1977, p.41)

Así, al mismo tiempo en que la dialéctica se hace presente en lecturas, análisis y reflexiones a lo largo de una investigación, ella también propone una comprensión particular de ciencia, entendiendo que ésta no se limita a contemplar o describir la realidad, sino que debe también transformarla⁸.

En línea con esta vertiente epistemológica, es decir, con la comprensión de que la reflexión debe surgir de la propia realidad para consecuentemente transformarla, los caminos metodológicos de esta investigación no fueron determinados *a priori*, sino que surgieron a partir del contacto con la realidad. Antes de dicho contacto ya había un proyecto inicial de investigación, pero fue en el trabajo de campo donde surgieron de forma más consistente los problemas, la pregunta, las hipótesis y los objetivos presentados en la Introducción. De la misma forma, la metodología fue construida a partir del contacto con esa realidad, que incluye tanto la práctica en curso en el ámbito de la educación bajo el MESCP en Bolivia, como la de otras experiencias que dialogan con ella.

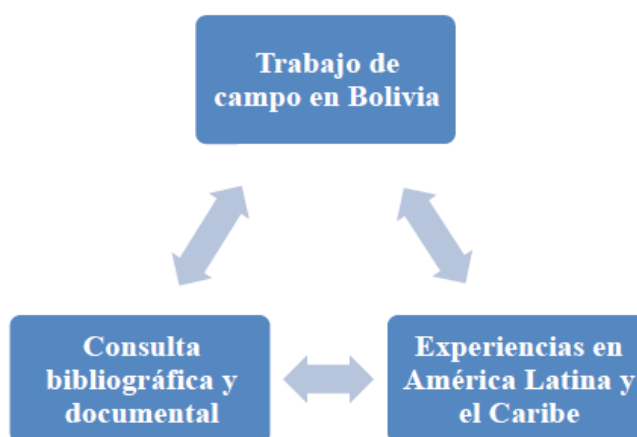
Así, sin dejar de lado contribuciones externas que puedan enriquecerla, esta tesis fue construida, en todas las partes indisociables que la conforman, como los problemas de investigación, los caminos metodológicos, la fundamentación teórica, y la propia elección y organización de los capítulos y temas abordados, a partir del contacto con la realidad sobre la cual se pretende generar reflexiones. En este sentido, el eje central metodológico de esta tesis es la

⁸ Aunque esta tesis no se constituye como una investigación acción, los análisis y las reflexiones que en ella surgen tienen el propósito de contribuir con las prácticas pedagógicas del ámbito en que se ha llevado a cabo la investigación. Pero es importante resaltar que dicho propósito no responde a una determinación aislada “desde afuera”. Durante el trabajo de campo realizado en Bolivia, estudiantes y docentes solicitaron que la monografía final sea socializada en sus instituciones, como aporte para la reflexión y práctica de la *Revolución Educativa* en el campo de la música. También cabe apuntar que el Proyecto MILPA, acción de extensión que coordino en la Universidad Federal de Integración Latinoamericana, y que comentaré en el Capítulo 6, dialoga con muchos de los debates levantados en esta tesis, y permite, dentro de sus limitaciones y contexto particular, ponerlos en práctica, relacionándose así de forma dialéctica con esta investigación.

etnografía. Presentaré primero algunos detalles sobre la organización de este trabajo, para luego discutir la perspectiva general de etnografía adoptada.

La organización de esta investigación comprende tres secciones, las cuales no corresponden a una cronología o a etapas separadas, sino a procesos conjuntos y complementarios. Éstas son: consulta bibliográfica y documental; trabajo de campo en Bolivia; y contacto con experiencias en América Latina y el Caribe que dialogan con la experiencia boliviana (Imagen 1).

Imagen 1 - Secciones de la investigación



Fuente: Elaboración mía

La consulta bibliográfica y documental consiste en lecturas, organización y análisis sobre: conceptos centrales de esta tesis, como saberes populares, descolonización, interculturalidad, Educación Popular, Investigación Acción Participativa, entre otros; la Escuela-*ayllu* de Warisata y sus antecedentes; el Estado Plurinacional de Bolivia, el concepto de Buen Vivir, y la Ley de Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”; educación musical y descolonización en América Latina y el Caribe; entre otras lecturas complementarias.

La consulta bibliográfica y documental ocurrió a lo largo de todo el proceso de investigación, es decir desde el año 2016, con la preparación del proyecto que fue presentado al Programa de Posgrado en Integración de América Latina de la Universidad de Sao Paulo - PROLAM/USP, hasta la finalización de la tesis. Cabe mencionar también que el recorte bibliográfico y documental inicial fue en gran medida enriquecido por lecturas surgidas a partir de las entrevistas, conversaciones y observaciones realizadas a lo largo de la investigación.

Con respecto al trabajo de campo en Bolivia, éste ocurrió en diversas regiones del país, en el periodo comprendido entre febrero y junio del 2018⁹, y se dividió en dos etapas.

9 Una entrevista, que no pudo ser hecha en este periodo, fue realizada en enero del 2019.

La primera etapa consistió en una investigación exploratoria sobre la Ley de Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, principalmente en la ciudad de La Paz¹⁰, donde se encuentra el Ministerio de Educación, por lo tanto donde se encuentran documentos y bibliografía sobre la Ley 070. Esta fase también incluyó entrevistas a personas que participaron de la concepción, elaboración e implementación de dicha Ley, y a músicos y músicas cuyo trabajo tiene relación con expresiones musicales tradicionales del mundo andino.

En esta etapa fueron hechas siete entrevistas¹¹, con diez personas, y a partir de esos relatos, junto con la documentación y bibliografía consultada, se delimitó y elaboró la segunda etapa del trabajo de campo, dirigida a la implementación de la Ley 070 en el ámbito de la educación musical. Es decir, la segunda etapa buscó conocer cómo se adopta el modelo en la práctica.

Con ese propósito, la segunda etapa del trabajo de campo en Bolivia consistió en visitar tres Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros - ESFMs, instituciones responsables por la formación superior del profesorado para toda la red pública de educación inicial, primaria y secundaria. Buscando visitar Escuelas de diferentes regiones y culturas del país, y considerando otros factores que serán explicados en el Capítulo 4¹², fueron elegidas las siguientes ESFMs:

- Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros “Warisata”. Warisata, Achacachi, La Paz.
- Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros “Simón Rodríguez” – Unidad Académica Tarata. Tarata, Cochabamba.
- Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros “Multiétnica Indígena de Concepción”. Concepción, Santa Cruz.

El trabajo de campo en estas instituciones incluyó entrevistas a docentes y estudiantes, diálogos informales, observación, y en ocasiones también participación, de clases y actividades.

Con relación a la tercera etapa, evidentemente son muchas las iniciativas en América Latina y el Caribe que dialogan con el proceso boliviano, tanto con respecto a la educación en general, como a la educación musical en particular. Por lo tanto, se tomaron en cuenta experiencias puntuales con las que tuve contacto personalmente a lo largo de esta investigación. Esto permitió

10 Sucre es la capital constitucional de Bolivia y sede del Poder Judicial. Sin embargo, La Paz es sede de los poderes Ejecutivo y Legislativo.

11 Todas las entrevistas realizadas a lo largo de esta investigación fueron semiestructuradas. Es decir, se contaba con preguntas y temas que buscaban guiar la conversación, pero también se dio margen a que surjan otros temas relevantes a partir de las experiencias, inquietudes, saberes y aportes de las personas entrevistadas. Una lista con breves informaciones sobre cada entrevista realizada para esta tesis se encuentra en el Apéndice I.

12 Buscando una lectura más fluida y menos entrecortada, los motivos que llevaron a la elección de estas instituciones se encuentran relatados al inicio del Capítulo 4, que trata justamente sobre esta etapa del trabajo de campo.

que, así como en el caso boliviano, la aproximación a otras experiencias regionales ocurriera por medio de observación, diálogos, participación, y no solamente a través de lecturas bibliográficas. Por lo tanto, el contacto vivo, orgánico, relacional, ocurrió tanto con la experiencia boliviana como con otras de la región; y por supuesto, ambas etapas fueron complementadas con lecturas bibliográficas y documentales.

Las experiencias contempladas en la tercera etapa son: el Foro Latinoamericano de Educación Musical - FLADEM, institución creada en 1995, y de la cual participo desde el 2013; la Universidad Federal de Integración Latinoamericana - UNILA, institución situada en Brasil, en la que actúo como docente desde el año 2015; Proyecto MILPA - Músicas y Danzas de América Latina, una acción de extensión coordinada por mí dentro de la UNILA; y finalmente, algunas experiencias de educación intercultural y de expresiones culturales tradicionales en México que tuve la oportunidad de conocer desde fines de enero hasta principios de marzo del 2019.

De manera general, la consulta bibliográfica y documental se hace más presente en la Parte I de esta tesis, conformada por los capítulos 1 y 2, y que versa sobre los conceptos, las teorías y algunos aspectos históricos de esta investigación; el trabajo de campo en Bolivia se concentra principalmente en la Parte II, compuesta por los capítulos 3 y 4, relacionados a los aspectos teóricos y prácticos de la Ley “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”; finalmente, las experiencias en América Latina y el Caribe que dialogan con la experiencia Boliviana están plasmadas en la Parte III, constituida por los capítulos 5 y 6. Sin embargo, nuevamente, y como podrán notar en la lectura de la tesis, las referencias teóricas complementan todo el trabajo y por lo tanto están presentes en todos los capítulos. De la misma forma, aunque quizás de manera menos evidente, las otras dos etapas también atraviesan todo el trabajo. Algunas entrevistas hechas en el trabajo de campo en Bolivia, por ejemplo, están relatadas en el Capítulo 5, puesto que contribuyen con la reflexión general sobre música y descolonización; por otro lado, muchas de las reflexiones en la Parte II, sobre Bolivia, han sido generadas a partir del contacto con las experiencias en México; y así, aunque no siempre esté explícito, todas las etapas de esta investigación dialogan y se nutren entre sí.

Una vez presentada la organización general de esta investigación, retomaré el relato sobre los caminos metodológicos. La etnografía, como ya fue mencionado, es el eje metodológico central de esta investigación. Ésta fue en gran medida estructurada a partir del trabajo del antropólogo colombiano Eduardo Restrepo (2016), para quien:

[...] la etnografía se puede definir como la *descripción* de lo que una gente hace desde la perspectiva de la misma gente. Esto quiere decir que a un estudio etnográfico le interesa tanto las prácticas (lo que la gente hace) como los significados que estas prácticas adquieren para quienes las realizan (la perspectiva de la gente sobre estas prácticas). La articulación de esas dos dimensiones es, sin lugar a dudas, uno de los aspectos cruciales que

ayudan a singularizar la perspectiva y el alcance de la etnografía con respecto a otros tipos de descripción. Así, lo que busca un estudio etnográfico es describir contextualmente las relaciones complejas entre prácticas y significados para unas personas concretas sobre algo en particular (sea esto un lugar, un ritual, una actividad económica, una institución, una red social, o un programa gubernamental). La articulación entre las prácticas y los significados de esas prácticas de las que se ocupa la etnografía, permite dar cuenta de algunos aspectos de la vida de unas personas sin perder de vista cómo éstas entienden tales aspectos de su mundo. La descripción de lo que *la gente hace* y lo que *la gente dice que hace* no puede traducirse en una preocupación por encontrar incongruencias; más bien, responde a la expectativa que subyace a la etnografía por considerar que los niveles de la acción y la reflexión sobre la acción aunque se tensionen, son igualmente importantes cuando se trata de comprender la densidad de la vida social, cualquiera que sea el contexto que estemos analizando. (RESTREPO, 2016, p.16-17, énfasis del autor)

Vemos nuevamente, en la definición propuesta por Restrepo, la relación dialéctica entre acción y reflexión. También es apuntada la perspectiva *émica* de la investigación etnográfica, es decir, la perspectiva y visión de las interlocutoras e interlocutores sobre sí mismos. Sin embargo, ésta no excluye ni es contradictoria con la perspectiva *ética*:

El etnógrafo toma en consideración la perspectiva emic, la mirada interna, pero no se queda allí sino que elabora sus propias interpretaciones a la luz de los modelos teóricos con los cuales opera y guía su observación. Para la etnografía no son dos perspectivas excluyentes, aunque sí debe haber una clara diferenciación entre ambas. [...]

Alguien pudiera argumentar que la perspectiva emic es más verdadera y auténtica que la etic, puesto que se elabora desde adentro. O, para ponerlo en otras palabras, que nadie conocería mejor su cultura que sus miembros. Un indígena embera estaría en una posición epistemológicamente privilegiada para hablar de su cultura, así como un afrocolombiano para hablar de los afrocolombianos y una mujer de las mujeres... y así sucesivamente. Hasta cierto punto esto es cierto, pero en algunos aspectos las cosas se complican.

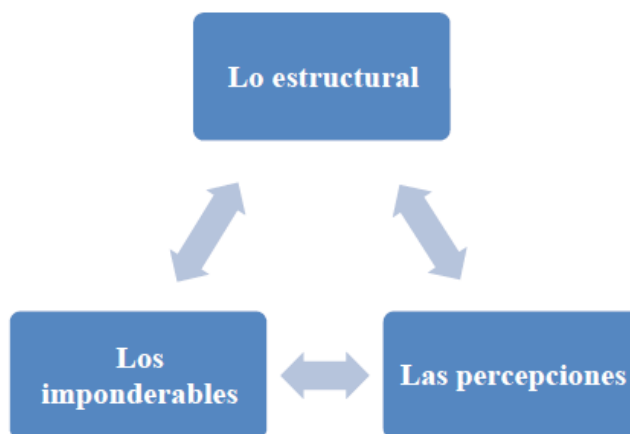
El hecho de ser sujeto de una cultura no hace a ese sujeto automáticamente más reflexivo sobre esta cultura. Es más, puede que precisamente por esto se tiendan a tomar una serie de asuntos por dados y que en su obviedad y trivialidad no aparezcan como relevantes, mientras que para alguien venido de afuera esto puede llamarle la atención. (RESTREPO, 2016, p.28)

En esta etnografía, por lo tanto, se dará especial atención a la perspectiva *émica*, es decir a cómo los procesos que conforman esta investigación son percibidos por las personas que los viven cotidianamente. Sin embargo, estará presente también la lectura *ética*, por considerar los posibles aportes que pueden surgir de ese diálogo.

También complementa la estructuración de esta etnografía el trabajo del antropólogo polaco Bronislaw Malinowski (1884-1942). De su conocida obra *Los argonautas del Pacífico Occidental* (1976), cuya primera edición fue de 1922, consideré los tres aspectos que según Malinowski deben ser observados y registrados para un trabajo etnográfico integral (Imagen 2): *lo estructural*, que se refiere a la organización, la anatomía, o el *esqueleto* de la comunidad; *los imponderables*, que son las ondulaciones humanas, maneras de ser, hacer, actuar, la *carne y sangre* de la comunidad; *las*

percepciones, que son las ideas, opiniones, sensaciones y relatos, el *espíritu* de la comunidad. (MALINOWSKI, 1976)

Imagen 2 - Aspectos de observación y registro de la etnografía



Fuente: Elaboración mía

Esta propuesta de aspectos a ser observados y registrados potencializa la percepción de más elementos en la etnografía, permitiendo así una investigación más profunda y organizada.

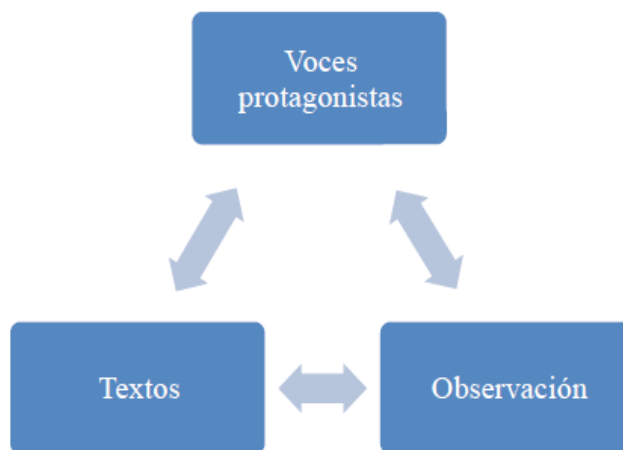
Aunque Malinowski hace referencia al trabajo etnográfico con una comunidad, estos elementos de observación pueden ser muy valiosos para conocer una diversidad de prácticas o experiencias, que pueden ir desde algo muy puntual hasta extensos sistemas. En esta tesis, por ejemplo, ayudan a organizar y generar reflexiones sobre una práctica musical, una determinada clase o actividad pedagógica, pero también a construir reflexiones amplias y generales sobre el Modelo Educativo investigado.

Como ejemplo, la Ley 070, que organiza los grados educativos, las instituciones, la formación docente, etc., compone lo estructural del MESCP; la forma en que cada docente asimila el Modelo y lleva adelante sus procesos educativos constituye un ejemplo de lo imponderable; finalmente, las percepciones con respecto al modelo se presentan de maneras distintas en docentes, estudiantes, familias, y sociedad en general. Claro que estas categorías no son cerradas, sino porosas, permeables, están interrelacionadas y se modifican entre sí.

Cabe aclarar que estos elementos no se encuentran de forma explícita a lo largo de esta tesis. Indicar lo estructural, imponderable y las percepciones en cada experiencia relatada haría que el texto sea muy pesado y tedioso. Sin embargo, aunque no se especifiquen, estos elementos organizan y estructuran las reflexiones a lo largo de toda la investigación.

En el trabajo etnográfico, la *observación* se caracteriza como una importante fuente de recolección de datos, que se complementa con las tradicionales *fuentes primarias* y *fuentes secundarias*. Las fuentes primarias y secundarias no son fijas, y pueden intercambiarse de acuerdo al tema. Por ejemplo, al entrevistar a un profesor de la Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros “Warisata”, su relato es fuente primaria cuando conversamos sobre su trabajo en esa institución; sin embargo, al contarme sobre la Escuela-*ayllu* de la década de 1930, que conoce a partir de libros e historias narradas por otras personas, su relato es una fuente secundaria. Sin dejar de tomar en cuenta las características y las funciones de la categorización entre fuentes primarias y secundarias, en este trabajo las fuentes son pensadas y organizadas de la siguiente forma: *textos*; *voces protagonistas*; y *observación* (Imagen 3).

Imagen 3 - Fuentes de la investigación



Fuente: Elaboración mía

Los textos incluyen toda la bibliografía y documentos consultados a lo largo de la investigación; las voces protagonistas son los relatos escuchados de las personas que viven las experiencias que en esta tesis se busca comprender; y la observación incluye mis lecturas de aquella realidad, mis reacciones y sensaciones. Considero que esta forma de organizar o pensar las fuentes ayuda a romper con los límites de lo exclusivamente racional, permitiendo que escuchar, dialogar, sentir, hagan parte del proceso de investigación.

De la misma manera que ocurre con los elementos de observación apuntados por Malinowski, las fuentes no son independientes, fijas, sino que dialogan y se modifican constantemente. De las conversaciones o entrevistas surgieron recomendaciones de documentos o libros que fueron luego incorporados a la investigación; las lecturas que había hecho sobre la

Escuela-*ayllu* modificaron enormemente mi manera de observar y relacionarme con la ESFM “Warisata” en el trabajo de campo; entre tantos otros ejemplos que pueden ilustrar estas relaciones.

En línea con la mencionada perspectiva con respecto a las fuentes, los análisis de este trabajo serán complementados por medio de la *lectura cultural*, metodología surgida en el campo del periodismo, pero que se extiende a otras áreas relacionadas con narrativas y mediación cultural por medio de las siguientes herramientas de análisis: la valoración del protagonismo social anónimo; la consideración de diagnósticos y pronósticos especializados; la consideración del contexto social de los sujetos, de la historia y de la cultura de la realidad colectiva. (MEDINA, 2007) Sobre este abordaje, la periodista, investigadora y profesora luso-brasileña Cremilda Medina destaca que “O leitor cultural observa, colhe informações dos acervos e de fontes vivas, cria elos de contexto e elege o protagonismo daqueles que vivem a situação de sua narrativa. E aí se consuma a humanização como eixo central da leitura cultural.” (MEDINA, 2007, p.32) Por lo tanto, la lectura cultural, además de ampliar los caminos de análisis, dialoga con toda la propuesta metodológica de esta investigación.

Cabe resaltar que, en coherencia con la propia realidad investigada, que busca una educación descolonizada, intra e intercultural, en esta tesis serán consideradas y valoradas sin jerarquías todas las voces que la componen, como aquellas de estudiantes, docentes, artistas, textos académicos, narrativas de la cultura popular, entre otras.

La misma estructura de este texto, es decir, las partes, los capítulos y apartados, fue influenciada directamente por las voces escuchadas en el trabajo de campo. Para cada entrevista hecha a lo largo de la investigación, se elaboró un sumario conteniendo los asuntos relatados, primero en orden cronológico, y luego organizados por tema. Teniendo los sumarios de todas las entrevistas, se hizo un sumario general, o *índice analítico* (RESTREPO, 2016), el cual, además de organizar las entrevistas y facilitar su acceso en el momento de la redacción de la tesis, proporcionó una visión de aquello que es importante para las personas que participaron de la investigación. Por lo tanto, el índice analítico, que es básicamente el reflejo de aquello que las personas quisieron manifestar sobre los temas tratados, fue fundamental para repensar y reorganizar el sumario inicial del proyecto de esta tesis.

Otro principio de la etnografía, muy relevante para este trabajo, es el de su carácter inductivo:

Desde el anclaje concreto de la etnografía se pueden establecer ciertas generalizaciones y teorizaciones que van más allá de los sitios y gentes con las que se adelantó el estudio etnográfico. Este es uno de los esfuerzos más interesantes que debe concentrar al etnógrafo: resaltar las singularidades de un contexto al tiempo que debe establecer de qué manera esas singularidades aportan a la comprensión y conceptualización de lo que sucede en otros

contextos. De esta manera, la etnografía supone una estrategia de investigación que implica una densa comprensión contextual de un escenario para establecer conexiones y conceptualizaciones que lo vinculan con escenarios más generales. (RESTREPO, 2016, p.17)

Es justamente en este sentido que la investigación sobre la *Revolución Educativa* en Bolivia puede traer conexiones y conceptualizaciones al contexto más amplio de América Latina y el Caribe.

Otra cuestión importante para considerar sobre la etnografía es la discusión sobre aquello que podríamos llamar de su “categoría metodológica”. La etnografía, en este sentido, puede ser considerada dentro de una amplitud de categorías que van desde una técnica de recolección de datos hasta un paradigma investigativo. Según Restrepo (2016), la etnografía puede ser pensada de tres formas:

1. Una técnica de recopilación de datos, definida por la observación participante.
2. La operacionalización de un grupo de técnicas, como observación, entrevistas, lectura de textos, entre otras, articuladas entre sí en función de un mismo fin.
3. El carácter epistemológico de la investigación, que sostiene las razones que articulan los presupuestos teóricos y conceptuales con la metodología trazada.

En esta investigación, la etnografía toma estas tres acepciones. La observación participante se hace presente como técnica etnográfica en cada clase presenciada en las ESFMs, por ejemplo. Por otro lado, el conjunto de estas observaciones participantes, junto con las entrevistas y las lecturas, se articulan para formar el trabajo de campo en Bolivia, que es en sí una etnografía. Todo esto, además, se articula con las conversaciones, observaciones y lecturas relacionadas a otras experiencias en América Latina y el Caribe, por lo que toda la tesis se conforma como una etnografía en un sentido amplio, tanto por su operacionalización, como por su carácter epistemológico, en el que se prioriza el contacto con la realidad que se busca conocer, y por supuesto con sus protagonistas.

Para los análisis y las reflexiones de esta tesis, se adopta la llamada *triangulación de investigación*, con la cual son contrastados los datos, los relatos, las teorías y experiencias registradas a partir de los tres tipos de fuente (Imagen 3), por medio de los tres aspectos de observación y registro (Imagen 2), en las tres secciones de la investigación (Imagen 1). Estas relaciones internas, o contrastes, generan diálogos y tensiones que, junto con la diversidad de fuentes y perspectivas, proporcionan una comprensión más profunda de la realidad en cuestión.

NOTAS SOBRE LUGAR DE ENUNCIACIÓN, OPCIONES DE REDACCIÓN Y CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

Abro este espacio para registrar algunos aspectos que considero fundamentales para situar esta investigación y su lectura: el lugar de enunciación; algunas opciones que fueron tomadas con respecto a la redacción; y el contexto político y social en el que ocurrió la investigación y la redacción de esta tesis. Aunque podría haber incluido esto en la Introducción, me pareció importante dedicarle un espacio exclusivo.

Contraponiéndose al discurso positivista de que el conocimiento científico es neutro, no influenciado por nada y por nadie, el lugar de enunciación¹³ parte de la perspectiva de que todo conocimiento es situado, es decir, es determinado por el contexto histórico, social y cultural desde el cual se produce. Así, escribiré a continuación sobre algunos aspectos personales de mi vida y de mi trayectoria académica, buscando comunicar desde dónde escribo esta tesis.

Nací en Bolivia, en un pueblo llamado Vallegrande, en la provincia del mismo nombre, en el departamento de Santa Cruz. Vallegrande se encuentra en las estribaciones de la Cordillera de los Andes, en los valles centrales del país, a una altura aproximada de 2030 m.s.n.m. Mi abuelo paterno nació en Palestina, cuando ésta aún estaba bajo dominio del Imperio Otomano. Migró a Bolivia antes de la Primera Guerra Mundial, y se asentó en Vallegrande, donde conoció a mi abuela, boliviana, y donde nació mi padre, Yusef. Mi madre, Vera, nació en Bebedouro, municipio del Estado de Sao Paulo, en Brasil. Tanto mi abuela como mi abuelo maternos, aunque nacieron ya en Brasil, venían de familias italianas migrantes. Tengo una hermana mayor, Maria, nacida en Bolivia también.

Así, elementos de las culturas boliviana, brasileña, árabe e italiana, como costumbres, culinaria y música, coexistieron de manera muy presente en mi núcleo familiar. Con respecto a las lenguas, aprendí primero el castellano, que era la lengua hablada en mi casa, pero desde niño también fui aprendiendo portugués, de manera espontánea, por medio del contacto con mi familia materna.

Con respecto a mi formación musical, la primera y seguramente mayor influencia viene de mi padre, guitarrista por afición. Autodidacta, influenciado por una fuerte tradición de guitarra popular en Vallegrande, mi padre toca un amplio repertorio de música popular¹⁴ latinoamericana. Así, crecí escuchándolo tocar, en casa, boleros, tangos, vales, choros, cuecas, zambas, entre otras

¹³ El concepto de *lugar de enunciación* será brevemente discutido en el Capítulo 1.

¹⁴ Algunas consideraciones sobre las expresiones musicales *populares* y *tradicionales* serán discutidas en el apartado 1.3.

expresiones populares, además del tradicional kaluyo vallegrandino, una particular variación regional del huayno andino.

Viví en Bolivia hasta mis 11 años. A esa edad, por una inesperada oportunidad de trabajo para mi padre, nos mudamos, con él, mi madre y mi hermana, al Cairo, Egipto. Ahí empecé mis estudios formales de música¹⁵, estudiando lo que se conoce como “guitarra clásica”. Ahí también terminé mis estudios de secundaria. Aunque no estudié música árabe, por supuesto que tuve mucho contacto con ella en esos años, y con la cultura árabe en general.

Durante los años en Egipto, en diversas ocasiones visitamos Palestina, donde pudimos conocer el pueblo de mi abuelo, *Deir Dibwan*, así como parientes que viven ahí. Considero que conocer de cerca la ocupación en Palestina fue mi primera experiencia de construcción de una conciencia política. Por otro lado, esto, junto con los problemas sociales y las particulares formas de pobreza presentes en Egipto, además de la riqueza y diversidad cultural de los países árabes, influenciaron profundamente mi visión sobre los problemas sociales, la política, la educación y la cultura en Bolivia y en América Latina y el Caribe en general.

Volvimos a Bolivia cuando yo tenía 17 años, y entonces empecé a estudiar y tocar guitarra de forma más constante, buscando construir una carrera como guitarrista, viajando, participando en recitales, concursos y festivales. Algunos años después obtuve una beca para continuar mis estudios de guitarra en España. Estuve un año en Madrid, y otro en Barcelona. En ese periodo fui descubriendo que la música popular latinoamericana, de la cual me había alejado un poco, al menos en mi práctica como guitarrista, era la que más me interesaba tocar, escuchar, conocer, sin con eso dejar de lado otras músicas, por supuesto. Después de concluir esa etapa, decidí entonces seguir mis estudios en América Latina, y me fui a Sao Paulo, Brasil.

En el año 2006 ingresé, en Sao Paulo, en la Universidad Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” - UNESP, al curso de Licenciatura en Educación Musical, dedicado a la formación pedagógica para la docencia en música. Ese curso, más allá de la formación técnico-musical que había tenido hasta entonces, promovía una formación pedagógica, y traía debates académicos relacionados a pedagogía, a educación musical, al papel de la música en la sociedad, entre muchos otros. Era también marcado por una fuerte tendencia a la integración regional. En él analizábamos y debatíamos, por ejemplo, currículos de educación musical en escuelas de diferentes países de América Latina y el Caribe. Finalmente, en esa licenciatura tuve contacto por primera vez con el campo de la etnomusicología, los debates sobre cultura popular, y músicas de tradición oral.

15 Siendo el objetivo de este texto dejar un panorama general de mi formación y del contexto desde el cual escribo, y no así presentar un currículo, muchas experiencias, incluso musicales y académicas, no están aquí detalladas. Del mismo modo, no incluyo nombres de profesores y profesoras. Son esas personas y esas experiencias, sin embargo, las que integran y dan sentido a los momentos puntuales aquí registrados.

Sin duda ese curso cambió mucho mi perspectiva con respecto al campo de la música, y consecuentemente mis horizontes profesionales. En él pasé a interesarme por la educación musical, por la educación en general, por el estudio de las culturas y expresiones musicales tradicionales y populares, por la integración de América Latina y el Caribe.

Al concluir la graduación opté entonces por hacer una maestría, en la misma institución, en el área de etnomusicología. De ese proceso resultó mi disertación, *Música e Identidade na América Latina: o caso de Agustín Barrios “Mangoré”*.¹⁶

En el año 2013, algunos meses después de haber concluido la maestría, obtuve un puesto como docente, en el área de educación musical, en la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, en Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Pasé dos años en esa institución, trabajando principalmente con las asignaturas de educación musical y prácticas docentes, y en menor medida también asumiendo algunas asignaturas de guitarra.

Dos años después surgió un puesto para docente del área de etnomusicología en la Universidad Federal de Integración Latinoamericana - UNILA, en Foz de Iguazú, estado de Paraná. Esta institución, por su proyecto de integración, por recibir estudiantes de toda América Latina y el Caribe, había despertado mi interés desde su creación, en 2010. Así, el 2015 me mudé a Foz de Iguazú y pasé a trabajar en la UNILA, donde asumí la asignatura de etnomusicología, entre otras relacionadas a la investigación en música; la asignatura de Fundamentos de América Latina, del llamado Ciclo Común de Estudios¹⁷; y donde coordiné proyectos de investigación y extensión dirigidos a las culturas y músicas populares y tradicionales de América Latina y el Caribe, como el ya mencionado Proyecto MILPA, que será tratado en el Capítulo 6.

Pienso que hasta ese momento había hecho un largo camino para volver a las músicas populares latinoamericanas con las que había iniciado mi vida musical, aunque, por supuesto, esa jornada me había proporcionado experiencias que permitían otras formas de relacionarme con ellas.

El año 2017, paralelamente a mis actividades en la UNILA, ingresé al Programa de Posgrado en Integración de América Latina - PROLAM, de la Universidad de Sao Paulo - USP, para cursar el doctorado que da lugar a esta tesis. Sin embargo, la idea y la motivación para esta investigación ya habían surgido algunos años antes. Durante la licenciatura en Sao Paulo, al crecer mi interés por la pedagogía, había leído algunos libros sobre educación en Bolivia, entre ellos el de Elizardo Pérez sobre la Escuela-*ayllu* de Warisata (1992). Algunos años después, cuando se decretó la Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, me interesaba mucho conocer dicha Ley, sus propuestas, y lo que traía de la escuela indígena de la década de 1930. Fue así que poco a poco

16 Disponible en: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/91611>>. Acceso en: 9 feb. 2021.

17 En el Capítulo 6 explicaré brevemente el Ciclo Común de Estudios de la UNILA.

el proyecto de esta tesis fue tomando forma, y encontró en el PROLAM, un programa interdisciplinar y de integración regional, un espacio para desenvolverse.

Los ejes centrales de esta investigación son música y educación, aunque otras áreas de las ciencias sociales también se hacen presentes, con debates sobre colonización, pueblos indígenas, identidad, género, entre otros. Evidentemente una persona con formación en psicología, por traer un ejemplo, seguramente observaría el tema de esta tesis desde otro lugar, y traería diferentes contribuciones. Pero una persona con formación en música también miraría el tema desde otro lugar, desde su formación, su identidad cultural, sus perspectivas políticas; y seguramente el problema de investigación sería otro, y los debates serían otros. En este caso en particular, la opción por investigar las expresiones musicales dentro del proceso de educación y descolonización, la opción de incluir ciertos debates que traspasan ese proceso, y la opción por pensar sobre todo esto desde una perspectiva regional, latinoamericana y caribeña, reflejan mi formación musical y académica, y mi trayectoria personal. Yo leo, me acerco, me relaciono con la Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” desde donde *estoy/soy*, y no podría hacerlo desde ningún otro lugar. Reconocer esto es también reconocer los límites de este trabajo que, sin dejar de ser una investigación científica, no se adscribe a la falsa noción de universalidad.

Una profesora de música en una escuela en Bolivia, un músico del pueblo afroboliviano, una pedagoga que participó del proceso de elaboración, implementación y evaluación de la Ley 070, un historiador que escribió sobre la Revolución de 1952 en Bolivia, un estudiante de la especialidad de Educación Musical de la ESFM “Warisata”, una educadora que trabaja con Educación Popular en América Latina, para citar algunos ejemplos, con seguridad podrían traer experiencias, informaciones y debates más profundos, dentro de cada una de sus diferentes áreas y perspectivas, que aquellos presentados en este trabajo. Considero que la contribución de esta investigación está en la posibilidad, a partir de mis propias experiencias culturales, musicales y académicas, pero también de la escucha y el diálogo con diversas comunidades, de tejer algunas conexiones entre la diversidad de voces que componen esa realidad que se busca conocer, analizar y transformar.

Relacionado a esto está el segundo punto de este apartado, sobre las opciones de redacción. Considerando el diálogo entre las dimensiones culturales y las experiencias personales, redactaré este texto, cuando sea necesario explicitar el sujeto, en primera persona del singular. Sin de manera alguna minimizar las contribuciones directas y fundamentales del asesor y co-asesor, y el aporte colectivo al trabajo, que involucra a muchas personas, esta opción tiene el objetivo de dejar explícita la perspectiva o el lugar de enunciación, y también de distinguir, en el trabajo de campo, las actividades individuales de las colectivas. La redacción en primera persona del plural ocurrirá en dos situaciones: cuando en el trabajo de campo la actividad sea colectiva, por ejemplo al participar

de una actividad de clase con estudiantes; también uso la primera persona del plural al dialogar con la lectora o el lector de este texto, en frases como “retomaremos este debate en el siguiente capítulo...”, “como podemos ver...”, etc.

Otra opción de redacción, que quizás se aleja en cierta medida de lo más convencional en términos académicos, es presentar alguna información básica sobre las autoras y los autores que conforman las referencias teóricas. Tomando en cuenta que este texto incluye referencias de diversas áreas de conocimiento, pero además que no está destinado únicamente a la comunidad académica, considero que es importante presentar un mínimo de contexto sobre cada persona citada o mencionada, su época, región, formación.

Este texto también es heterogéneo en cuanto a estilos. Algunos capítulos son de carácter teórico, e incluyen citas de libros, artículos y documentos; otros, principalmente los capítulos 4 y 6, incluyen conversaciones, relatos, intercambios, además de observaciones y experiencias personales. Así, en situaciones más formales, como las consultas bibliográficas y algunas entrevistas, mantengo la norma académica de hacer referencias por medio de los apellidos. Sin embargo, en relatos de experiencias informales, en las que se generaron vínculos de amistad, me permito referirme a las personas por sus primeros nombres, evitando así el falso academicismo de buscar “encajar” la diversidad de voces y experiencias en el mismo molde.

También con respecto a la redacción, aclararé brevemente el uso de dos términos, sin con ello entrar en los extensos debates históricos, teóricos y políticos que los rodean. El primero es el de *América Latina*. Muchas veces el término es usado bajo el entendimiento de que éste incluye a los países del Caribe. Sin embargo, cada vez es más común encontrar la expresión *América Latina y el Caribe*, lo que indicaría la comprensión de que la primera expresión no incluye automáticamente a los países caribeños. Entiendo las cuestiones históricas e identitarias que hacen necesaria la inclusión de la segunda parte del término, y por lo tanto en este trabajo se adopta, en general, el término América Latina y el Caribe. Sin embargo, algunas citas aquí utilizadas, y algunas de las instituciones mencionadas, hacen referencia solamente a América Latina. Considero, sin embargo, que esto se debe a la mencionada interpretación de que el término ya incluye a países caribeños. Es el caso de la Universidad Federal de Integración Latinoamericana - UNILA, por ejemplo, que aunque no lleva Caribe en su nombre, recibe estudiantes y docentes de países caribeños, y concibe a estos países dentro de su proyecto de integración. Así, aunque en este trabajo en general se hace mención a América Latina y el Caribe, cuando solamente la primera expresión sea utilizada, será bajo el entendimiento de que ésta incluye a países caribeños.

El otro término que quiero discutir aquí es el de *música*. Bajo la cultura de la modernidad occidental, que será discutida en el Capítulo 1, música ha pasado a representar solamente los

aspectos sonoros y artísticos de una práctica cultural que reúne un complejo sistema de elementos. Bajo dicha perspectiva, música se encuentra separada de danza, por ejemplo, aunque en muchas culturas éstas son indisociables. Así, en este trabajo opto por el término *expresiones musicales*, entendiendo que éste refuerza el carácter cultural y funcional, en términos de comunicación, de esa manifestación que envuelve sonidos pero no se reduce a ellos. Por lo tanto, cuando hago referencia a *expresiones musicales*, pero también al término *música*, o *musical*, como en *educación musical*, me refiero a la expresión en su sentido no fragmentado, que por supuesto incluye *danza*, así como los muchos otros elementos que conforman la integralidad de la manifestación. En las ocasiones en que sí utilizo el término *danza*, lo hago para alertar y debatir la fragmentación de la modernidad occidental, o para destacar, dentro de la expresión, esta práctica en particular.

El tercer punto de este apartado es el contexto político y social en el que ocurrió la investigación y la redacción de esta tesis. Aunque por supuesto muchas lecturas y experiencias son anteriores, el periodo oficial de la elaboración de esta tesis va desde inicios del 2017 hasta inicios del 2021. En el año 2017 cursé asignaturas cumpliendo los créditos necesarios para el doctorado; en el año 2018 e inicios del 2019 hice los trabajos de campo; en el 2019 hice transcripciones, fichas de lecturas, y organicé el proceso de redacción; finalmente la redacción ocurrió desde diciembre de 2019 hasta febrero de 2021.

Al iniciar este proceso, el 2017, la Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” estaba vigente. Cuando fui a Bolivia a hacer el trabajo de campo, el 2018, tuve la oportunidad de entrevistar a algunas personas del Ministerio de Educación, incluyendo al entonces ministro, el Lic. Roberto Aguilar. Pude confirmar ahí, y en el trabajo de campo en las ESFMs, que el proceso de la *Revolución Educativa* tenía aún mucho camino que recorrer, como es esperado tomando en cuenta la magnitud y profundidad de los cambios educativos y culturales propuestos.

Sin embargo, en noviembre de 2019, tras una acusación de fraude por parte de algunos partidos y sectores de derecha en las elecciones generales ocurridas en octubre de ese año, se produjo en Bolivia una ruptura de los procesos democráticos. La candidatura de Evo Morales en esas elecciones era cuestionada debido a un referéndum realizado en 2016, cuyo resultado mostraba, aunque con margen muy pequeño, que la mayoría de la población consultada rechazaba una nueva candidatura de Morales. A pesar de esto, los partidos de oposición, apostando en la única consigna de quitar del poder al Movimiento al Socialismo - MAS, sin presentar proyectos alternativos de país, sin construir bases, y además divididos, no lograron canalizar los resultados de la consulta de 2016 en las elecciones de 2019. Ese contexto generó una fuerte disputa de narrativas, dentro y fuera del país, situando a la serie de episodios ocurridos en octubre y noviembre de 2019 como una sucesión constitucional por un lado, y un golpe de estado por el otro. Entretanto, cabe

resaltar que la ruptura ocurrida ese año se justificó por un supuesto fraude en las elecciones, el cual nunca fue comprobado, y no por la candidatura de Morales, quien en medio a las protestas generadas por la acusación de fraude llegó a proponer nuevas elecciones, de las cuales ya no participaría, algo que fue rechazado por la oposición. Entonces Morales renunció a la presidencia del país después de que dicha renuncia fuera “sugerida” por el entonces comandante en jefe de las Fuerzas Armadas. También renunciaron el vice presidente y otras personas de la cadena de sucesión en medio a un escenario de violenta coerción, como fue el caso del entonces presidente de la Cámara de Diputados, cuya casa fue incendiada y cuyo hermano fue secuestrado para forzar su renuncia. Por otro lado, las cámaras de senadores y diputados no se reunieron para admitir o rechazar las renunciaciones de los entonces presidente y vice-presidente del país, procedimiento que debía ser seguido según establece el artículo 161 de la Constitución (BOLIVIA, 2009), garantizando así la transparencia de la sucesión constitucional de poder. La Constitución también indica que en casos de vacíos de poder, las cámaras deben reorganizarse, y las presidencias de ambas deben ser asumidas por el bloque mayoritario, lo que tampoco sucedió. En medio a una sesión vacía, puesto que la situación de violencia no permitía que las cámaras se reunieran, la presidencia del país fue finalmente “dada” a la entonces segunda vicepresidenta de la Cámara de Senadores, Jeanine Áñez, de un partido de oposición, y no del bloque mayoritario. Considero que estos elementos, entre otros que dilatarían demasiado este relato, indican que se gestó un golpe de estado y se instaló un gobierno de facto.

Este escenario político y social es complejo y no cabe aquí analizarlo con profundidad. Lo que quiero registrar es que con el supuesto gobierno transitorio, cuya función era convocar y realizar nuevas elecciones, hubo también una ruptura en los procesos de cambio realizados en el marco del Estado Plurinacional de Bolivia, lo que incluye la *Revolución Educativa*, pero también en los avances por la participación digna y plena de los pueblos originarios y afroboliviano en la sociedad. Esta ruptura no sucedió solamente por medio de políticas oficiales, sino también en el campo simbólico, el cual inmediatamente se vio reflejado en la acción de diferentes movimientos, organizados o no, afines a esta ruptura: líderes del grupo que tomó el poder entraron al Palacio de Gobierno, o Casa del Pueblo, con la Biblia y el rosario en mano; mientras tanto, afuera, sus apoyadores quemaban la *wiphala*¹⁸, la quitaban de instituciones oficiales, y policías la cortaban de sus insignias; se eliminó el Ministerio de Culturas y Turismo; se saquearon y silenciaron las Radios de los Pueblos Originarios - RPO; para citar algunos ejemplos.

18 Bandera utilizada por pueblos originarios, principalmente en el mundo andino, y símbolo patrio en Bolivia desde la Constitución de 2009.

Con respecto a la educación en particular, el Ministerio de Educación, institución con la que mantuve contacto para esta investigación, temporalmente dejó sin actividad a sus redes sociales, e incluso a su página oficial, quitando el acceso a una diversidad de documentos antes disponibles. Por otro lado, el 6 de junio de 2020, el gobierno de facto promulgó el Decreto Supremo 4260, que en su Artículo 9, sobre formación docente, establecía que “Los procesos de formación y capacitación realizados en instituciones educativas públicas, de convenio y privadas, legalmente reconocidos por el Ministerio de Educación, tendrán valor curricular.”¹⁹

Cabe apuntar que desde la década de 1990 la formación docente en Bolivia había estado en gran medida a cargo de instituciones privadas y de la Iglesia Católica, las cuales tenían agendas propias. Sin embargo, la Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” estableció que el Estado tendría la única tuición sobre la formación docente²⁰, a la cual se ingresaría por medio de concursos. Por lo tanto, el Decreto Supremo 4260 era una puerta directa de regreso a la privatización de la formación docente en el país.

Además del mencionado Decreto y el intento de privatización, también se interrumpieron todos los procesos en curso de la *Revolución Educativa*, como infraestructura, implementación de currículos, el Programa de Formación Complementaria para Maestros y Maestras del Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia - PROFOCOM²¹, etc.

Las elecciones generales finalmente se realizaron en octubre de 2020, y los resultados fueron muy similares a los del año anterior, dando la victoria en primera vuelta al Movimiento al Socialismo - MAS, esta vez con Luis Arce Catacora y David Choquehuanca Céspedes como candidatos a la presidencia y vicepresidencia, respectivamente, quienes asumieron sus cargos el 8 de noviembre de ese año. Esto marca, en principio, el regreso a los procesos de cambio, ya visible en los primeros meses de gobierno en algunas políticas económicas, como el impuesto a grandes fortunas, y en el claro discurso a favor del Estado Plurinacional, la descolonización, los pueblos indígenas, etc. Muy ilustrativo de esto es el discurso, aquí en el sentido literal de pronunciamiento público, del vicepresidente Choquehuanca en el acto de posesión del gobierno entrante²².

Paralelamente, en Brasil se vive, desde el año 2016, una secuencia de políticas de precarización de la educación pública²³, acompañada además de un discurso de demonización de la

19 Decreto Supremo 4260. Disponible en: <<https://bolivia.infoleyes.com/norma/7370/decreto-supremo-4260>>. Acceso en: 6 ene. 2021.

20 Veremos esto con más detalle en los capítulos 3 y 4.

21 El PROFOCOM será discutido en el Capítulo 4. Información disponible en: <<https://www.la-razon.com/sociedad/2020/06/05/ministro-cardenas-cerrara-el-profocom-y-dara-sus-funciones-a-la-universidad-pedagogica/>>. Acceso en: 13 feb. 2021.

22 Discurso completo disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=MNMqp8RDom4&feature=emb_logo>. Acceso en: 13 feb. 2021.

23 Un ejemplo de esto es el Proyecto de Enmienda Constitucional - PEC 241/2016, que congeló los gastos públicos de salud, educación y asistencia social por 20 años.

universidad y de la ciencia. En el caso particular de la institución en que trabajo, la Universidad Federal de Integración Latinoamericana, que además de ser una universidad pública promueve la integración latinoamericana y caribeña, y recibe miles de estudiantes inmigrantes, ésta ha estado en la “mira” de ciertos sectores de la sociedad y de partidos políticos de derecha²⁴. Todos estos sucesos no vienen, por supuesto, sin desgastes para quienes trabajamos con educación, ciencia, cultura. Al mismo tiempo, estos ataques, y el miedo que los impulsa, son indicadores del poder de la educación en la transformación de la sociedad.

Con la ruptura de los procesos de cambio en Bolivia, entre noviembre del 2019 a noviembre del 2020, llegué a preguntarme si esta investigación aún tendría sentido, o al menos aquel sentido inicial que la había motivado. Sin embargo, las violencias físicas y simbólicas que acompañaron esa ruptura, dirigidas a los pueblos indígenas, al trabajo campesino, a los saberes tradicionales y sus símbolos, a la educación pública, al Estado Plurinacional, etc., más bien reforzaron la convicción de la lucha por la pluralidad educativa y cultural, y la importancia también de registrar, analizar y compartir esos procesos desde donde pueda, o quizás desde donde me corresponda hacerlo.

24 En 2017 un diputado federal de Paraná propuso, por medio de una enmienda a una medida provisional, la transformación de la UNILA en una universidad “nacionalista”, es decir que no reciba estudiantes de otros países, y con cursos dirigidos a fuertes intereses privados de la región, como la industria farmacéutica y el agronegocio. Después de muchas manifestaciones a favor de la UNILA por parte de instituciones académicas y movimientos sociales en diversos países, la enmienda fue retirada. Una entrevista al diputado en cuestión está disponible en: <https://www.opresente.com.br/politica/unila-ou-universidade-federal-do-oeste-do-parana-debate-esta-aberto/>. Acceso en: 13 feb. 2021.

PARTE I – CONCEPTOS E HISTORIAS

CAPÍTULO 1

Conceptos de este trabajo de investigación

Si conceptualizamos mal, politizamos mal

(Celia Amorós)

Lejos de tratarse de un academicismo, es decir de un rigor con la formalidad académica, definir las teorías y los conceptos en los que apoyamos nuestra investigación es un proceso crucial tanto para poder construir dicha investigación de forma sólida y coherente, como para comunicarla o compartirla con nuestra comunidad. Además, los conceptos están sujetos a olvidos, a banalizaciones, a desgastes semánticos, a disputas de poder, a apropiaciones y a resignificaciones para servir a distintos propósitos políticos. Conceptualizar por lo tanto es un espacio de lucha, y ahí reside su importancia. Es por eso que dedico este primer capítulo a la discusión y reflexión sobre los conceptos fundamentales de este trabajo de investigación.

Es importante aclarar que la reflexión teórico-académica sobre dichos conceptos surge, o debería surgir, de su observación en la sociedad, donde se manifiestan en la práctica modificándose de forma orgánica debido a las tensiones a las que están permanentemente sometidos. Así, las diferentes lecturas alrededor de estos conceptos, que además de ser muy profundas y extensas, varían según la época y el lugar, e incluso dentro del mismo momento y espacio, serían imposibles de plasmar de forma exhaustiva en este trabajo. Espero tan solo presentar un contexto sobre cada uno de ellos para en los próximos capítulos poder mencionarlos, discutirlos y cuestionarlos ya situados dentro de las problemáticas tratadas en este trabajo.

Los conceptos adoptados en este trabajo no han sido elegidos de forma aislada o individual. Por un lado se encuentran aquellos que, estando en la formulación misma de la *Revolución Educativa* en Bolivia, hacen parte de la pregunta de investigación que planteo para esta tesis. Entre ellos están *descolonización*, *intraculturalidad* e *interculturalidad*. Junto a éstos está el concepto de educación *sociocomunitaria productiva*, pero al estar relacionado con la Escuela-ayllu de Warisata, éste será discutido después de haber presentado el contexto de esta escuela indígena, en el Capítulo 2.

Por otro lado, tenemos la *Educación Popular* y la *Investigación Acción Participativa*, que incluyo en este capítulo por tratarse de movimientos muy presentes en la *Revolución Educativa*, tanto en el discurso como en la práctica, como pude comprobar en el trabajo de campo.

Finalmente, considero que todos los conceptos anteriores están estrechamente relacionados a los *saberes populares* y a las *expresiones culturales tradicionales*, por lo que también se contextualizarán y discutirán aquí.

Son estos, entonces, los conceptos y las propuestas que discutiré en este capítulo. Vale aclarar que la “enumeración” de estos conceptos tiene como objetivo organizar de alguna manera su lectura y consulta. Sin embargo, todos ellos están profundamente conectados, y por lo tanto no pueden comprenderse de forma aislada. Además, se trata de conceptos no lineales, es decir que surgen y se desarrollan en momentos y lugares distintos, con conexiones entre sí pero en algunos casos también con cierto grado de autonomía. Por lo tanto, no están ni podrían estar organizados cronológicamente.

1.1 Descolonización

Aunque parezca evidente, cabe tener en cuenta que el término *descolonización* se refiere al proceso de revertir, corregir o reparar una situación de *colonización*. Sin embargo, cuando nos preguntamos en qué consistió o consiste esa *colonización* en el contexto de América Latina y el Caribe, y qué significaría por lo tanto ese proceso de *descolonización*, tal definición se hace mucho más compleja.

Vale aclarar que en este trabajo el término *colonización* se refiere a la acción de dominar a un pueblo o una región por parte de otro pueblo o pueblos.²⁵ Así, aunque es posible pensar que una ruptura de este dominio europeo tuvo lugar con los distintos procesos de independencia de la región, ésta se dio, y ni siquiera de forma plena, en el ámbito de lo político-administrativo. Pero la *colonización* de América Latina y el Caribe también tuvo un carácter económico, social, cultural, entre otros; se colonizaron cuerpos, formas de pensar, de ser, de hacer, de sentir; se interrumpieron violentamente estructuras sociales, culturales, cosmovisiones, procesos creativos, lingüísticos, saberes acumulados sobre agricultura, economía, salud, astronomía, matemáticas, entre tantos otros; y se impuso en lugar de todo esto un nuevo modelo civilizatorio, el de la *modernidad*, que será comentado más adelante, modelo al que, al mismo tiempo en que se imponía, no se permitía acceder, lo que hace de la *colonización* un proceso aún más perverso.

Nada de esto fue reparado en los procesos de independencia de América Latina y el Caribe, ni en los aproximados 200 años que los sucedieron. De la colonia aún mantenemos sistemas económicos, en mayor o menor grado, de exportación de materias primas y de dependencia con

²⁵ También se entiende por colonización el establecimiento de un grupo de personas en un territorio no poblado o habitado, pero no es ésta la situación tratada en este trabajo.

respecto a las economías hegemónicas; el modelo de Estado-nación, que discutiremos más adelante²⁶; un sistema jurídico que, al basarse en el derecho romano, entra en grandes conflictos con las culturas indígenas y afrodescendientes; mantenemos, en fin, el modelo civilizatorio de la *modernidad*, del cual deriva, como también veremos más adelante, una sociedad racista, clasista y patriarcal en todos sus ámbitos, siendo el cultural y el educativo los que serán tratados en este trabajo.

Dada la amplitud y complejidad de lo que se puede entender por *descolonización*, es comprensible que existan diferentes teorías y prácticas relacionadas a este proceso. Mencionaremos dos corrientes dentro del mundo académico, dando mayor énfasis a la segunda por situarse en y para el contexto latinoamericano.

Por un lado está el llamado *poscolonialismo*, también conocido como *teoría poscolonial*, o *estudios poscoloniales*. Según la cientista política brasileña Luciana Ballestrin (2013), esta corriente, presente en algunos sectores académicos desde la década de 1980, puede ser entendida a partir de dos acepciones, aunque estrechamente relacionadas. Por un lado está el recorte temporal iniciado alrededor de 1947 con los procesos de descolonización política-administrativa, especialmente en África y Asia, una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial. Por otro lado, el *poscolonialismo* puede ser comprendido como un conjunto de contribuciones teóricas, principalmente a partir de los estudios culturales y literarios, que a partir de la década de 1980 se destacaron en algunas universidades de Inglaterra y Estados Unidos, aunque quienes formularon y contribuyeron con estas teorías vienen más bien de colonias o antiguas colonias inglesas o francesas, como veremos más adelante.

A pesar de que a los *estudios poscoloniales* se relacionan intelectuales de diferentes recortes temporales y geográficos, evidentemente hay elementos que permiten atribuir cierta unidad a este movimiento:

Mesmo que não linear, disciplinado e articulado, o argumento pós-colonial em toda sua amplitude histórica, temporal, geográfica e disciplinar percebeu a diferença colonial e intercedeu pelo colonizado. Em essência, foi e é um argumento comprometido com a superação das relações de colonização, colonialismo e colonialidade. Dessa forma, ele não é prerrogativa de autores diaspóricos ou colonizados das universidades periféricas. (BALLESTRIN, 2013, p. 91)

Así, aunque no hay una determinación sobre el inicio o sobre las obras clásicas del *poscolonialismo*, hay cierto consenso sobre la importancia que para este movimiento tuvo la “tríada francesa”, compuesta por Frantz Fanon (1925-1961), psicoanalista martiniqués y revolucionario del

26 Ver apartado 3.1.

proceso de liberación nacional de Argelia; Aimé Césaire (1913-2008), poeta también martiniqués; y Albert Memmi (1920-), escritor y profesor tunecino.

Os livros *Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador* (1947), de Albert Memmi, *Discurso sobre o colonialismo* (1950), de Césaire, e *Os condenados da terra* (1961), de Franz Fanon, foram escritos seminais. Os dois últimos foram agraciados com prefácios de Jean-Paul Sartre, que em um “complexo de culpa” europeia, recomenda suas leituras, elogia seus autores e, logo, intercede pelos colonizados. (BALLESTRIN, 2013, p. 92)

Otra obra importante que se suele relacionar a este movimiento es *Orientalismo* (1978), del crítico literario palestino Edward Said (1935-2003). Según Ballestrin (2013, p. 92), “Estes quatro autores contribuíram para uma transformação lenta e não intencionada na própria base epistemológica das ciências sociais”.

Las obras mencionadas son consideradas fundamentales para el surgimiento de la *poscolonialidad*, pero ésta se consolida con la formación, en la década de 1970, del Grupo de Estudios Subalternos, encabezado por el historiador indú Ranajit Guha (1922-), grupo que tenía como uno de sus principales objetivos el de analizar críticamente la historiografía colonial eurocéntrica de la India. En la década de 1980, los Estudios Subalternos ganaron visibilidad fuera de la India, principalmente con trabajos de Partha Chatterjee (1947-), Dipesh Chakrabarty (1948-) y Gayatri Chakrabarti Spivak (1942-). El artículo de Spivak “¿Puede hablar el subalterno?”, publicado originalmente en inglés en 1985, se convirtió en otro canon del *poscolonialismo*, junto con las obras ya citadas. (BALLESTRIN, 2013)

Otra corriente académica que busca, bajo sus propias perspectivas, procesos de *descolonización*, es la llamada *decolonialidad*. Podemos considerar al año 1992 como un marco inicial de esta corriente, cuando intelectuales de América Latina y el Caribe, bajo inspiración del Grupo de Estudios Subalternos de la India, fundaron el Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos. El manifiesto inaugural de este grupo fue publicado en 1993 en la revista *Boundary 2*, editada por la Duke University Press. En 1998 éste fue traducido del inglés al español por Santiago Castro-Gómez bajo el nombre de *Manifiesto Inaugural del Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos*. Sus primeras líneas dicen:

El trabajo del Grupo de Estudios Subalternos, una organización interdisciplinaria de intelectuales sudasiáticos dirigida por Ranajit Guha, nos ha inspirado a fundar un proyecto similar dedicado al estudio del subalterno en América Latina. El actual desmantelamiento de los regímenes autoritarios en Latinoamérica, el final del comunismo y el consecuente desplazamiento de los proyectos revolucionarios, los procesos de redemocratización, las nuevas dinámicas creadas por el efecto de los *mass media* y el nuevo orden económico transnacional: todos estos son procesos que invitan a buscar nuevas formas de pensar y de actuar políticamente. A su vez, la redefinición de las esferas política y cultural en América

Latina durante los años recientes ha llevado a varios intelectuales de la región a revisar algunas epistemologías previamente establecidas en las ciencias sociales y las humanidades. La tendencia general hacia la democratización otorga prioridad a una reconceptualización del pluralismo y de las condiciones de subalternidad al interior de sociedades plurales. (Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos, 1980, p.70)

Aunque, como podemos leer en la cita anterior, este grupo buscaba investigar la subalternidad en el contexto latinoamericano, parte de él defendía una mayor autonomía con respecto a la inspiración indú. Para el semiólogo argentino Walter Mignolo (1941-), considerado uno de los más críticos del grupo, la *poscolonialidad* estaba fundada en las herencias coloniales del imperio británico, y por lo tanto era necesario buscar una perspectiva crítica con *locus* en América Latina. (BALLESTRIN, 2013)

Debido a divergencias teóricas, el *Grupo Latinoamericano* se disgregó en 1998. Para el sociólogo puertorriqueño Ramón Grosfoguel (1956-), la principal causa de esta disolución fue la incapacidad de romper con una episteme eurocéntrica:

[o]s latino-americanistas deram preferência epistemológica ao que chamaram os “quatro cavaleiros do Apocalipse”, ou seja, a Foucault, Derrida, Gramsci e Guha. Entre estes quatro, contam-se três pensadores eurocêtricos, fazendo dois deles (Derrida e Foucault) parte do cânone pós-estruturalista/pós-moderno ocidental. Apenas um, Ranajit Guha, é um pensador que pensa a partir do Sul. Ao preferirem pensadores ocidentais como principal instrumento teórico traíram o seu objetivo de produzir estudos subalternos. (...). Entre as muitas razões que conduziram à desagregação do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos, uma delas foi a que veio opor os que consideravam a subalternidade uma crítica pós-moderna (o que representa uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo) àqueles que a viam como uma crítica descolonial(o que representa uma crítica do eurocentrismo por parte dos saberes silenciados e subalternizados). Para todos nós que tomamos o partido da crítica descolonial, o diálogo com o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos tornou evidente a necessidade de transcender epistemologicamente – ou seja, de descolonizar – a epistemologia e o cânone ocidentais (GROSFOGUEL, 2008, p. 116, apud. BALLESTRIN, 2013, p. 96).

Así, buscando profundizar la crítica al eurocentrismo, y con la perspectiva de que los *Estudios Subalternos* no lograban hacerlo, surgió el *Grupo Modernidad/Colonialidad* (M/C).

El grupo²⁷ M/C se formó a partir de diversos encuentros, seminarios y publicaciones. Uno de estos encuentros ocurrió en 1998, en la Universidad Central de Venezuela y con apoyo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, a partir del cual fue lanzada, el año 2000, una de las publicaciones colectivas más importantes del M/C, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. (BALLESTRIN, 2013)

27 En algunos textos, como el de Mota Neto (2016), se encuentra la denominación *red M/C*, quizás más adecuada por no tratarse de un grupo cerrado. Sin embargo, existe un grupo de intelectuales que plantearon y formularon el par M/C. Así, utilizaré *grupo M/C* para referirme a estos y estas intelectuales específicamente (aunque su conformación sea debatible).

Debido a las influencias externas y tránsitos del grupo, cualquier esfuerzo por apuntar a sus participantes será cuestionable. Sin embargo, a modo de ilustrar un poco mejor esta conformación, presento aquí una lista, propuesta por Ballestrin (2013), de los y las intelectuales que hacen parte del M/C²⁸: el sociólogo peruano Aníbal Quijano; el filósofo argentino Enrique Dussel; el semiólogo argentino Walter Mignolo; el sociólogo estadounidense Immanuel Wallerstein; el filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez; el filósofo puertorriqueño Nelson Maldonado-Torres; el sociólogo puertorriqueño Ramón Grosfoguel; el sociólogo venezolano Edgardo Lander; el antropólogo colombiano Arturo Escobar; el antropólogo venezolano Fernando Coronil; la lingüista estadounidense Catherine Walsh; el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos; y la semióloga argentina Zulma Palermo.

Debería llamar la atención la escasa presencia de mujeres en este listado, además de otras representaciones ausentes, sobre todo considerando la centralidad que tienen en las críticas de este grupo las categorías de *género, trabajo y raza*, las cuales mencionaremos nuevamente más adelante. En el artículo *Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano*, Arturo Escobar menciona que “hasta ahora el tratamiento del género por el grupo de MC ha sido inadecuado en el mejor de los casos.” (ESCOBAR, 2003, p.72) Sin embargo, aparentemente Escobar hace este *mea culpa* a partir del debate teórico dentro del grupo, sin considerar su misma conformación, es decir su representatividad, o falta de ella.

Sobre las influencias o genealogía del grupo M/C, Escobar nos trae el siguiente panorama:

[...] existe un significativo número de factores que podría plausiblemente entrar en la genealogía del pensamiento de este grupo, incluyendo: la Teología de la Liberación desde los sesenta y setenta; los debates en la filosofía y ciencia social latinoamericana sobre nociones como filosofía de la liberación y una ciencia social autónoma (e.g., Enrique Dussel, Rodolfo Kusch, Orlando Fals Borda, Pablo Gonzáles Casanova, Darcy Ribeiro); la teoría de la dependencia; los debates en Latinoamérica sobre la modernidad y postmodernidad de los ochenta, seguidos por las discusiones sobre hibridez en antropología, comunicación y en los estudios culturales en los noventa; y, en los Estados Unidos, el grupo latinoamericano de estudios subalternos. El grupo de modernidad/colonialidad ha encontrado inspiración en un amplio número de fuentes, desde las teorías críticas europeas y norteamericanas de la modernidad, hasta el grupo surasiático de estudios subalternos, la teoría feminista chicana, la teoría postcolonial y la filosofía africana; así mismo, muchos de sus miembros han operado en una perspectiva modificada de sistemas mundo. Su principal fuerza orientadora, sin embargo, es una reflexión continuada sobre la realidad cultural y política latinoamericana, incluyendo el conocimiento subalternizado de los grupos explotados y oprimidos. (ESCOBAR, p.53, 2003)

La diversidad de corrientes que influenciaron al grupo M/C, además de las diferencias dentro del mismo grupo, hacen que sea muy difícil, si no imposible, apuntar sus discursos y teorías

28 Ballestrin alerta que se trata de una selección de las y los principales miembros del grupo, y que ésta puede ser cuestionada.

de manera determinante. Sin embargo, el grupo comparte ciertos conceptos y nociones que posibilitan atribuirle una identidad propia. Veamos a continuación algunos de estos conceptos.

El grupo fue denominado así, es decir con el par *Modernidad/Colonialidad* por su idea central de que la colonialidad es necesaria para la modernidad, y por lo tanto indisolublemente constitutiva de ella²⁹. De esto surge la perspectiva de la *colonialidad*, que además atribuye a las relaciones de poder instaladas desde 1492 la consolidación del modelo civilizatorio de la modernidad europea y del sistema económico capitalista, como discurre Dussel:

1492, según nuestra tesis central, es la fecha del "nacimiento" de la Modernidad; aunque su gestación -como el feto- lleve un tiempo de crecimiento intrauterino. La Modernidad se originó en las ciudades europeas medievales, libres, centros de enorme creatividad. Pero "nació" cuando Europa pudo confrontarse con "el Otro" y controlarlo, vencerlo, violentarlo; cuando pudo definirse como un "ego" descubridor, conquistador, colonizador de la Alteridad constitutiva de la misma Modernidad. De todas maneras, ese Otro no fue "descubierto" como Otro, sino que fue "en-cubierto" como "lo Mismo" que Europa ya era desde siempre. De manera que 1492 será el momento del "nacimiento" de la Modernidad como concepto, el momento concreto del "origen" de un "mito" de violencia sacrificial muy particular y, al mismo tiempo, un proceso de "en-cubrimiento" de lo no-europeo. (DUSSEL, 1994, p. 8)

Aunque es importante reconocer que ambas perspectivas comparten influencias y semejanzas, esta idea fundamental del par *Modernidad/Decolonialidad*, y todo lo que a ella lleva y de ella deriva, crea una clara distinción entre la *poscolonialidad* y la *decolonialidad*.

Otro concepto importante para el grupo M/C es la atribución de tres dimensiones en las cuales se reproduce la *colonialidad*: la del *poder*, del *saber* y del *ser*. No analizaré aquí con profundidad cada una de estas dimensiones, pues no es el propósito de este trabajo, y además rebasaría sus límites. Sin embargo, presentaré una breve conceptualización de cada una de ellas.³⁰

La *colonialidad del poder*, concepto desarrollado por Aníbal Quijano, constata, para plantearlo de manera muy simplificada, que las relaciones de colonización política y económica no desaparecieron con las independencias de las colonias, sino que se mantienen hasta hoy, en la manera que Grosfoguel explica:

A expressão “colonialidade do poder” designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da “colonialidade global” imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial, do Pentágono e da OTAN. **As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma**

29 El concepto de modernidad dentro del par Modernidad/Colonialidad será retomado en el apartado 1.2.

30 La *colonialidad del poder* y la *colonialidad del saber* tuvieron centralidad en el grupo M/C, pero la *colonialidad del ser*, pensada por Mignolo y desarrollada por Maldonado-Torres, no tuvo la misma recepción. (BALLESTRIN, 2013)

administração colonial. (GROSFOGUEL, 2008, p.126, apud BALLESTRIN, 2013, p.100, énfasis añadidos)

En esta línea, es importante resaltar que un punto central, considerado novedoso, dentro de la *decolonialidad del poder*, es la lectura de raza y racismo, traída por Aníbal Quijano, como principios estructurantes de la modernidad:

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. (QUIJANO, 2007, p. 93, énfasis añadidos)

Para Quijano, además, “Desde la inserción de América en el capitalismo mundial moderno/colonial, las gentes se clasifican y son clasificadas según tres líneas diferentes, pero articuladas en una estructura global común por la colonialidad del poder: trabajo, género y raza.” (QUIJANO, 2007, p.115) Es por esta articulación que, para Quijano (2007), mantener o manejar la percepción de esas tres instancias como separadas, o peor, en conflicto, es una estrategia muy eficaz para mantener el control del poder.

Con respecto a la *colonialidad del saber*, ésta “tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales [...]”. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 130) Debido a la importancia de este concepto en esta tesis, la *colonialidad del saber* será más desarrollada en el siguiente apartado, dedicado a los *saberes populares*.

Sobre la *colonialidad del ser*, ésta surge, según Maldonado-Torres, en respuesta “a la necesidad de aclarar la pregunta sobre los efectos de la colonialidad en la experiencia vivida, y no sólo en la mente de sujetos subalternos.” (2007, p. 130)

Maldonado-Torres (2007) explica la relación entre las *colonialidades del poder*, del *saber* y del *ser* a partir de la máxima cartesiana *cogito ergo sum* (pienso luego soy), derivada de *ego cogito* (yo pienso), a su vez antecidida por *ego conquiro* (yo conquisto):

Si el *ego cogito* fue formulado y adquirió relevancia práctica sobre las bases del *ego conquiro*, esto quiere decir que “pienso, luego soy” tiene al menos dos dimensiones insospechadas. Debajo del “yo pienso” podríamos leer “otros no piensan”, y en el interior de “soy” podemos ubicar la justificación filosófica para la idea de que “otros no son” o están desprovistos de ser. De esta forma descubrimos una complejidad no reconocida de la formulación cartesiana: del “yo pienso, luego soy” somos llevados a la noción más compleja, pero a la vez más precisa, histórica y filosóficamente: “Yo pienso (otros no piensan o no piensan adecuadamente), luego soy (otros no son, están desprovistos de ser, no deben existir o son dispensables)”. (MALDONADO-TORRES, 2007, p.144)

Para Maldonado-Torres (2007), y esto es muy relevante para este trabajo, estas concepciones podrían estar nutridas por la *sospecha* sobre la *no humanidad* de las y los indígenas en las Américas, y a partir de Descartes esta *sospecha* se convertiría en *certidumbre racional*. En este sentido, defiende la idea de que “el *Discurso sobre el colonialismo* de Césaire puede verse como una respuesta al *Discurso del método* de Descartes, desde una perspectiva de-colonial.” (MALDONADO-TORRES, 2007, p.160)

En respuesta, reacción o resistencia a estas tres dimensiones de la *colonialidad*, surge otro concepto importante del grupo M/C, el *giro decolonial*, sobre el cual comenta Ballestrin:

“Giro decolonial” é um termo cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres em 2005 e que basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade. A decolonialidade aparece, portanto, como o terceiro elemento da modernidade/colonialidade. (BALLESTRIN, 2013, p.105)

Maldonado-Torres nos amplía este concepto:

[...] sobre el significado del giro de-colonial, éste representa, en primer lugar, un cambio de perspectiva y actitud que se encuentra en las prácticas y formas de conocimiento de sujetos colonizados, desde los inicios mismos de la colonización, y, en segundo lugar, un proyecto de transformación sistemática y global de las presuposiciones e implicaciones de la modernidad, asumido por una variedad de sujetos en diálogo. (MALDONADO-TORRES, 2007, p.160)

Por lo tanto, si el pensamiento *decolonial* es la resistencia a la modernidad/colonialidad, entonces el primero sería tan antiguo como la segunda:

Mas, para ele [Mignolo], a origem do pensamento decolonial é mais remota, emergindo como contrapartida desde a fundação da modernidade/colonialidade. Seria possível, portanto, considerar Wama Pomam de Ayala [sic] – do vice-reinado peruano que enviou ao rei Felipe III em 1616 sua *Nueva crónica y buen gobierno* – e Otabbah Cugoano – um escravo liberto que publicou em Londres, em 1787, *Thoughts and sentiments on the evil of slavery* – como os primeiros autores de tratados políticos decoloniais, que nao usufruem o mesmo prestígio daqueles escritos por Hobbes, Locke ou Rousseau. (BALLESTRIN, 2013, p. 105)

En esta misma línea, Mignolo considera que la genealogía del pensamiento decolonial no se limita a un grupo de intelectuales, y por lo tanto incluye en ella a personas, instituciones y movimientos sociales que desarrollaron o desarrollan en sus reflexiones y prácticas la *decolonialidad del poder, del saber y del ser*, tales como: Mahatma Gandhi, W. E. B. Dubois, Juan Carlos Mariátegui, Amílcar Cabral, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Fausto Reinaga, Vine Deloria Jr., Rigoberta Menchú, Gloria Anzaldúa, el Movimiento Sin Tierra (MST) de Brasil, el Movimiento Zapatista en Chiapas, los movimientos indígenas y afrodescendientes en Bolivia, Ecuador y

Colombia, el Foro Social Mundial y el Foro Social Mundial de las Américas. (MIGNOLO, 2007, apud NETO 2016)

Vale aclarar un dato más sobre el grupo M/C, y es que, a sugerencia de Catherine Walsh, éste pasó a usar la expresión *decolonización*, con o sin guión, en vez de *descolonización*. Suprimir la letra “s” señalaría la diferencia entre el proyecto del grupo Modernidad/Colonialidad y la reivindicación histórica de *descolonización*. (BALLESTRIN, 2013)

Al reunir el grupo M/C reflexiones, teorías, propuestas y cuestionamientos de una diversidad de personas, sería imposible hacer aquí un análisis exhaustivo sobre él. Se hace necesario, por lo tanto, cerrar en algún momento esta reflexión, y para ello nos ayuda la siguiente síntesis hecha por el pedagogo brasileño João Colares da Mota Neto:

Propomos que o conceito de decolonialidade seja entendido, a despeito de sua diversidade, como *um questionamento radical e uma busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas, do pensamento e da educação*. (MOTA NETO, 2016, p. 44, énfasis del autor)

Ballestrin también nos presenta, a modo de síntesis, algunas de las contribuciones consistentes del grupo M/C:

(a) a narrativa original que resgata e insere a América Latina como o continente fundacional do colonialismo, e, portanto, da modernidade; (b) a importância da América Latina como primeiro laboratório de teste para o racismo a serviço do colonialismo; (c) o reconhecimento da diferença colonial, uma diferença mais difícil de identificação empírica na atualidade, mas que fundamenta algumas origens de outras diferenças; (d) a verificação da estrutura opressora do tripé colonialidade do poder, saber e ser como forma de denunciar e atualizar a continuidade da colonização e do imperialismo, mesmo findados os marcos históricos de ambos os processos; (e) a perspectiva decolonial, que fornece novos horizontes utópicos e radicais para o pensamento da libertação humana, em diálogo com a produção de conhecimento. (BALLESTRIN, 2013, p. 110)

Empezamos este apartado del primer capítulo mencionando el concepto de *descolonización*, luego vimos brevemente la *poscolonialidad*, y finalmente la *decolonialidad*. En la *Revolución Educativa* boliviana, investigada en esta tesis, se habla de una educación *descolonizadora*, y no así *decolonial* o *decolonizadora*, siendo que éste último, por gestarse en el contexto latinoamericano, podría ser mejor recibido por el Estado Plurinacional de Bolivia que el de *poscolonialidad*. Cabe preguntarnos, por lo tanto, ¿por qué se proponen políticas *descolonizadoras* y no *decolonizadoras*?

Durante mi trabajo de campo para esta tesis he escuchado, en conversaciones informales, que esto se debería al desconocimiento de la existencia de la *decolonialidad* por parte de gestores y gestoras del Estado Plurinacional de Bolivia y sus procesos de cambio. Sin embargo, descarto esta

explicación, pues la Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia, encabezada en ese entonces por Álvaro García Linera, uno de los intelectuales de dichos procesos de cambio, organizó en la ciudad de La Paz los Ciclos de Seminarios Internacionales *Pensando el mundo desde Bolivia*. En el primero de estos seminarios participaron, entre otras y otros intelectuales, Gayatri Spivak, Enrique Dussel, Immanuel Wallerstein, sólo a modo de ilustrar la presencia de figuras centrales de la *poscolonialidad* y la *decolonialidad*. Sobre estos encuentros comentó, el 30 de abril del 2016, el sociólogo y cientista político brasileño Emir Sader:

He vuelto a Bolivia, para presentar, junto con Álvaro García Linera, el tercer volumen de los seminarios “Pensando el mundo desde Bolivia”, que agrupa a una serie de intervenciones de algunos de los más importantes pensadores contemporáneos sobre temas candentes de nuestro tiempo.

Un tipo de evento impensable de ser realizado en Bolivia, que sólo es posible por el extraordinario gobierno de Evo Morales, en el que Álvaro participa como vicepresidente. Ya nos hemos acostumbrado que La Paz se haya vuelto uno de los centros más importantes de debate y de elaboración teórica, no sólo sobre temas latinoamericanos, sino del mundo contemporáneo.³¹

De esta manera, opto por examinar el uso de *descolonización* como una elección consciente dentro de los procesos de cambio del Estado Plurinacional de Bolivia, lo que incluye la *Revolución Educativa*. Veamos para eso algunas de las críticas hechas tanto a la *poscolonialidad* como a la *decolonialidad*³².

Con respecto a los estudios *poscoloniales*, como ya fue mencionado, Mignolo alertaba que éstos, así como los *estudios culturales* y los *estudios subalternos latinoamericanos*, no rompían adecuadamente con teorías eurocéntricas, fuertemente apoyadas en cánones posestructuralistas occidentales. Tampoco estaban, por supuesto, planteados desde el contexto latinoamericano y caribeño.

Por otro lado, aunque me parece evidente la influencia marxista en el Grupo M/C, hay cierta “desconfianza”, por nombrarlo de alguna forma, entre intelectuales marxistas y *decoloniales*. Walter Mignolo, por ejemplo, apunta el eurocentrismo del *marxismo*, clasificándolo como una de las ideologías de la modernidad, aunque reconoce la importancia de su denuncia al sufrimiento humano. Tanto Mignolo como Boaventura de Souza Santos rechazan que el *marxismo* sea “a única utopía radical, crítica e anticapitalista para o século XXI”. (BALLESTRIN, 2013, p. 107)

31 Disponible en: <<http://www.resumenlatinoamericano.org/2016/04/30/opinion-pensando-el-mundo-desde-bolivia/>>. También disponible en: <<https://www.alainet.org/es/articulo/177114>>. Acceso en: 23 dic. 2019.

32 El propósito de apuntar algunas críticas formuladas por ciertos sectores hacia estos grupos es el de hacer una mejor contextualización sobre ellos, pero principalmente el de intentar explicar, o entender, la opción por el término *descolonización* en el Estado Plurinacional de Bolivia. Dichas críticas no quitan los méritos de estos grupos, y de hecho el pensamiento *decolonial* será de gran importancia en este trabajo para construir una perspectiva crítica sobre la *Revolución Educativa*.

Sobre la crítica en el otro sentido, un sector de la intelectualidad *marxista*, como es el caso del sociólogo brasileño José Maurício Domingues, critica la desconsideración de la lucha de clases por parte del Grupo M/C. (BALLESTRIN, 2013) Sobre esto, podría argumentarse que, aunque la lucha de clases no sea utilizada con la centralidad y en los moldes que proponía Marx, ésta está presente en el trinomio *trabajo, género y raza*, en la *colonialidad del poder*, y en la lucha contra el capitalismo, ideas centrales dentro del pensamiento *decolonial*.

Más allá de posibles desacuerdos entre intelectuales *marxistas* y *decoloniales*, que se alejan de los propósitos y alcances de este trabajo, quizás la siguiente autocrítica, hecha por Arturo Escobar, puede contribuir más efectivamente a comprender la opción por la expresión *descolonización* en el Estado Plurinacional de Bolivia:

Para terminar, quisiera resaltar brevemente tres áreas de importancia que han permanecido largamente fuera del proyecto, pero las cuales son de gran relevancia para las experiencias mismas que el proyecto teoriza. La primera, y quizás la más apremiante, es la de género; la segunda es la de la naturaleza y el ambiente; y la tercera es la de la necesidad de construir nuevos imaginarios económicos capaces de apuntalar luchas concretas contra el neoliberalismo y los designios para las economías alternativas. Si se puede decir que los esfuerzos del grupo se han mantenido principalmente académicos —o académicos-intelectuales— y, por tanto, ampliamente en el plano del discurso abstracto, estas dimensiones serían como agregar «carne y sangre», por así decirlo, en él —la carne y sangre de los cuerpos de las mujeres, de la naturaleza, de las economías basadas-en-lugar, por ejemplo— y contribuir a evitar los riesgos del logocentrismo. Esto también sería de consecuencia para las estrategias de la diseminación de este trabajo en arenas políticas particulares. En otras palabras, un enganchamiento con el feminismo y el ambientalismo sería fructífero en términos del pensamiento del lado no discursivo de la acción social (Flórez, 2003). Esto sería igualmente importante para teorizar futuras nociones que son centrales al grupo y a la teoría feminista, tales como epistemología, poder, identidad, subjetividad, agencia y vida cotidiana. (ESCOBAR, 2003, p. 71)

Ya vimos anteriormente la autocrítica que Escobar hace con respecto al escaso debate sobre género dentro del grupo. Nuevamente, lo que ahí se cuestiona es la falta de reflexión y teorización sobre género, pero no así la falta de representación, y éste quizás sea uno de los problemas que debería ser abordado con más urgencia. Es decir, si el grupo, como veremos más adelante, defiende que no existe conocimiento universal, que todo pensamiento tiene un *locus* de enunciación³³, situado a partir de un contexto histórico, de clase, de raza, de género, entonces es urgente la representación de esa diversidad al interior de las formulaciones y reflexiones del grupo, o al menos tener y dejar muy claro cuál es su lugar de enunciación.

Con respecto a la falta de discusión sobre medio ambiente, y a la necesidad de señalar o proponer caminos concretos para luchar contra el neoliberalismo y proponer economías alternativas, éstas tienen una estrecha relación con el siguiente punto planteado por Escobar, y es que el grupo es

³³ En el apartado 1.2 será discutido el lugar de enunciación frente a la idea de conocimiento universal, y las contribuciones del grupo M/C con respecto a este debate

académico-intelectual, y sus discursos están en el plano abstracto. Ahí reside, en mi opinión, una diferencia clara entre el grupo M/C y las políticas de *descolonización* del Estado Plurinacional de Bolivia. Por un lado, al hacer política, y al gobernar un Estado, es imposible mantenerse en la reflexión abstracta, y son inevitables las decisiones políticas concretas sobre economía, medio ambiente, educación, relaciones exteriores, y también aquéllas que tienen que ver con lo simbólico y las identidades culturales. Es decir, en el campo político, las *colonialidades* del *poder*, del *saber* y del *ser*, deben ser combatidas con políticas concretas, muchas veces urgentes y consecuentemente contradictorias, y donde se debe ceder en ciertos campos para ganar en otros.

Por otro lado, y pensando en la cuestión de representatividad, la refundación del Estado Nacional en Estado Plurinacional de Bolivia ha tenido la presencia fundamental de diversos movimientos sociales, pueblos originarios, sindicatos, muchos de los cuales vienen entablando diversas luchas y reivindicaciones, varias de ellas de carácter *descolonizador*, mucho antes del surgimiento de los estudios *decoloniales* y de la mencionada refundación del Estado. Considero, por consiguiente, que la opción por la expresión *descolonización* se dio tanto por su implicación política práctica, y no subscrita a una línea académica, como por el vínculo histórico que dicha expresión tiene con la diversidad de grupos e ideas al interior de los procesos de cambio del Estado Plurinacional.³⁴

Una vez presentada la anterior consideración, quiero apuntar un aspecto concerniente a una parte de estas críticas, tanto hacia el grupo M/C como a los procesos de cambio en Bolivia, que encuentro muy relevante. Si por un lado se critica la discusión abstracta y utópica de la academia, por otro, en el quehacer político se critican las concesiones y los consecuentes desvíos en la práctica de lo presentado en el discurso, es decir, se critica su alejamiento de la utopía.

Con esto no pretendo relevar estas críticas hechas tanto al campo académico como al político. Estoy de acuerdo que un acercamiento entre teoría y práctica, reflexión y acción, es urgente. Lo que quiero apuntar aquí es que, si de alguna forma, aún con todas sus diferencias, lo que el grupo M/C trabaja en el plano abstracto tiene una estrecha relación con lo que la *Revolución Educativa* boliviana se ha propuesto llevar adelante en la práctica, entonces el diálogo entre ambos esfuerzos es importante. Y de hecho, aunque se puede cuestionar su efectividad o profundidad, ese diálogo ocurrió en los ya mencionados Ciclos de Seminarios Internacionales *Pensando el mundo desde Bolivia*, donde al mismo tiempo que las discusiones teóricas sucedían, también se discutían y se observaban los esfuerzos y desafíos prácticos de llevar a cabo un proceso de *descolonización*.

Considerando lo expuesto, en este trabajo utilizaré el término *descolonización*, manteniendo el sentido histórico y social que éste tiene en la *Revolución Educativa*, pero me apoyaré también en

34 Ésta consideración es mía, y está por supuesto sujeta a cuestionamientos y críticas.

las reflexiones del grupo M/C, pues uno de los propósitos de este trabajo es justamente contribuir con el diálogo entre el proceso boliviano y algunas prácticas y reflexiones que abarcan toda la región. Para esto, utilizaré la expresión *decolonial* y sus derivados cuando me refiera específicamente a las reflexiones del grupo M/C.

Finalmente, dejo esta reflexión de una entrevista que tuve oportunidad de hacer al compositor boliviano Cergio Prudencio, también Presidente de la Fundación Cultural del Banco Central de Bolivia en el momento de la entrevista, quien nos trae una mirada puntual y a la vez sensible sobre *descolonización*:

[...] yo siempre he pensado que la descolonización es la restitución de la igualdad en las relaciones de intercambio, de cualquier naturaleza, ¿no? Es decir, si no hay igualdad en las relaciones de intercambio, hay una asimetría que tiene una cualidad colonial en la medida que uno somete al otro. Por lo tanto, descolonizar será restituir una igualdad, un equilibrio, una equidad en esas relaciones de intercambio. (PRUDENCIO, Entrevista VI, 2018)³⁵

En este sentido, es importante aclarar que *descolonizar* no significa negar a Europa o rechazar sus contribuciones, sino restituir el derecho y la posibilidad real de la autodeterminación de los pueblos; *descolonizar* es no tener que aclarar que cuando hablamos de *los pueblos*, incluimos también a Europa y Norteamérica; es restituir la diversidad de formas de hacer, de pensar, de sentir, de ser; no es negar todo lo que se relacione con la modernidad europea, sino despojarnos de la idea y de la imposición de ese modelo de sociedad como siendo el único posible.

1.2 Saberes populares

Aunque evidentemente también se encuentran lecturas más críticas y profundas, es común encontrar comprensiones y definiciones sobre los *saberes populares* por su contraste u oposición al *conocimiento científico*. Sin embargo, de este entendimiento surgen algunas preguntas. ¿Hay solamente dos categorías? Es decir, ¿por qué toda forma de conocimiento no científico entraría en una sola categoría? Por otro lado, ¿estas formas de conocimiento no se tocan? ¿Serán polos opuestos sin matices entre ellos?

Para comprender estas cuestiones, y consecuentemente lo que hoy entendemos como *saberes populares*, es necesario mirarlás dentro de la perspectiva histórica y política de la *modernidad* eurocéntrica. Esta perspectiva, la de la modernidad, está intrínsecamente relacionada a la hegemonía de un tipo de conocimiento, por lo tanto apartado de otras formas de conocimiento, al

³⁵ Entrevista concedida por Cergio Prudencio, compositor y director de orquesta, fundador de la Orquesta Experimental de Instrumentos Nativos (OEIN), y en el momento de la entrevista, Presidente de la Fundación Cultural del Banco Central de Bolivia. PRUDENCIO, Cergio. Entrevista VI. [03-05-2018]. Entrevistador: EID, Félix, 2018.

que además atribuye una evolución espontánea, y consecuentemente un carácter *natural-universal*, binomio que será mejor desglosado en las siguientes líneas, y esencial para entender el lugar de los *saberes populares*. Para esto retomaremos las reflexiones del grupo Modernidad/Colonialidad iniciadas en la sección anterior.

Para Edgardo Lander, son dos las dimensiones constitutivas de este saber hegemónico³⁶ que ayudan a explicar su eficacia naturalizadora. (LANDER, 2000)

Por un lado, están “las sucesivas separaciones o particiones del mundo de lo ‘real’ que se dan históricamente en la sociedad occidental y las formas como se va construyendo el conocimiento sobre las bases de este proceso de sucesivas separaciones.” (LANDER, 2000, p.5)

Entre estas fragmentaciones está la de orden religioso, y se refiere a la separación, en la cultura judeo-cristiana, entre Dios (lo sagrado), el hombre y la mujer (lo humano), y la naturaleza. Al haber sido creado en la imagen de Dios en esta cosmovisión, el ser humano es superior al resto de las criaturas, por lo tanto separado de la naturaleza, y consecuentemente sin inhibiciones para intervenirla, controlarla, y no sentirse parte sino dueño de ella.

Lander resalta, sin embargo, que es a partir de la Ilustración cuando estas separaciones se sistematizan y multiplican, y apunta la ruptura ontológica entre cuerpo y mente³⁷, o entre la razón y el mundo, como está formulada en la obra de Descartes (apud LANDER, 2000), como hito histórico en estos procesos de fragmentación.

Esta total separación entre mente y cuerpo dejó al mundo y al cuerpo vacío de significado y subjetivizó radicalmente a la mente. Esta subjetivación de la mente, esta radical separación entre mente y mundo, colocó a los seres humanos en una posición externa al cuerpo y al mundo, con una postura instrumental hacia ellos. Se crea de esta manera, como señala Charles Taylor, una fisura ontológica, entre la razón y el mundo, separación que no está presente en otras culturas. Sólo sobre la base de estas separaciones -base de un conocimiento descorporeizado y descontextualizado- es concebible ese tipo muy particular de conocimiento que pretende ser des-subjetivado (esto es, objetivo) y universal. (LANDER, 2000, p. 5)

Lander también apunta que esta tendencia fragmentaria se radicalizó llegando a tres dimensiones de la cultura, siendo éstas la estructura cognitivo-instrumental, la moral-práctica, y la estético-expresiva. Según él, “El proyecto de modernidad formulado por los filósofos del iluminismo en el siglo XVIII se basaba en el desarrollo de una ciencia objetiva, una moral universal, y una ley y un arte autónomos y regulados por lógicas propias.” (LANDER, 2000, p. 6)

36 Lander se refiere a esto como “pensamiento científico moderno”, al que asocia con el neoliberalismo, pero no como una teoría económica solamente, sino como el discurso hegemónico de un modelo civilizatorio. (LANDER, 2000)

37 Esta separación en particular, la del cuerpo y la mente, aunque por supuesto está conectada con las demás fragmentaciones, tiene un efecto muy profundo en el ámbito de la educación, investigación y práctica de expresiones de música y danza, por lo que esta relación será discutida más adelante, en el Capítulo 5.

Al pretender dar un lugar de objetividad al conocimiento derivado de la racionalidad, es decir, fruto de la fragmentación de la mente con el cuerpo, todas las otras formas de conocimiento, y por lo tanto los saberes de todas las culturas diferentes a la europea del Iluminismo, son vistas como inferiores, en proceso de “evolución” por el cual llegarían eventualmente al conocimiento objetivo de la *modernidad*. De la misma forma, la idea de una moral universal y de una estética autónoma³⁸ eliminan la capacidad de reconocer diferentes construcciones culturales de éstas. Es así como se constituye el discurso de que esta cosmovisión es *natural*, es decir, no construída culturalmente sino inherente al ser humano, y por lo tanto *universal*.

La segunda dimensión constitutiva del saber hegemónico europeo sería “la forma como se articulan los saberes modernos con la organización del poder, especialmente las relaciones coloniales/imperiales de poder constitutivas del mundo moderno.” (LANDER, 2000, p.5)

Como vimos en el apartado anterior, Dussel atribuye a la conquista de 1492 la consolidación de la modernidad europea. (DUSSEL, 1994) En esta misma línea, Lander expone:

La conquista ibérica del continente americano es el momento fundante de los dos procesos que articuladamente conforman la historia posterior: la modernidad y la organización colonial del mundo. Con el inicio del colonialismo en América comienza no sólo la organización colonial del mundo sino -simultáneamente- la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario. Se da inicio al largo proceso que culminará en los siglos XVIII y XIX en el cual, por primera vez, se organiza la totalidad del espacio y del tiempo -todas las culturas, pueblos y territorios del planeta, presentes y pasados- en una gran narrativa universal. En esta narrativa, Europa es -o ha sido siempre- simultáneamente el centro geográfico y la culminación del movimiento temporal. (LANDER, 2000, p. 6)

Así, es el colonialismo en América lo que permite que las fragmentaciones mencionadas anteriormente se consoliden como narrativa universal. Las disciplinas de las ciencias sociales modernas se constituyen en este contexto histórico-cultural, o esta cosmovisión, que tiene como eje articulador central la idea de *modernidad*, constituida según Lander por cuatro dimensiones básicas:

1) la visión universal de la historia asociada a la idea del progreso (a partir de la cual se construye la clasificación y jerarquización de todos los pueblos y continentes, y experiencias históricas); 2) la "naturalización" tanto de las relaciones sociales como de la "naturaleza humana" de la sociedad liberal-capitalista; 3) la naturalización u ontologización de las múltiples separaciones propias de esa sociedad; y 4) la necesaria superioridad de los saberes que produce esa sociedad ('ciencia') sobre todo otro saber. (LANDER, 2000, p. 9)

38 La idea de una estética autónoma no solamente pone a otras expresiones culturales en un estado inferior con respecto al arte europeo, sino que también imposibilita que éstas puedan ser comprendidas bajo sus propias estructuras y contextos. Esto será discutido con más profundidad en el Cap. 5.

Nuevamente podemos observar aquí el binomio *natural-universal*. La idea de progreso conectada a este discurso se materializa, como “ciencia”, en el *evolucionismo cultural*³⁹, corriente hegemónica en antropología desde 1870 hasta la primera guerra mundial (CASTRO, 2016), que afirmaba que todos los pueblos pasarían por la misma trayectoria *evolutiva* hasta llegar a la *modernidad*.

Para el antropólogo brasileño Celso Castro, fueron dos los postulados básicos del evolucionismo cultural:

[...] o da unidade psíquica de toda a espécie humana, responsável pela uniformidade de seu pensamento; e o de que, em todas as partes do mundo, a sociedade humana teria se desenvolvido em estágios sucessivos e obrigatórios, numa trajetória basicamente unilinear e ascendente, seguindo uma direção que ia do mais simples ao mais complexo, do mais indiferenciado ao mais diferenciado. (CASTRO, 2016, p.11)

A pesar de que el *evolucionismo cultural* haya sido amplia y categóricamente refutado⁴⁰, la idea de que todas las culturas deban caminar hacia el modelo europeo antecede en mucho a esta corriente antropológica, y sobrevive hasta hoy en el imaginario de todas las culturas alcanzadas por el discurso de la *modernidad*.

Aunque generalmente su surgimiento se atribuye a la Revolución Industrial, y se entiende como exclusiva de la cultura europea occidental, es importante pensar sobre la *modernidad* en otros términos. Aníbal Quijano argumenta que si ésta está relacionada a la idea de lo avanzado, lo racional-científico, laico, secular, entonces se trata de un fenómeno posible en todas las culturas y épocas.

Con todas sus respectivas particularidades y diferencias, todas las llamadas altas culturas (China, India, Egipto, Grecia, Maya-Azteca, Tawantinsuyo) anteriores al actual sistema-mundo, muestran inequívocamente las señales de esa modernidad, incluido lo racional científico, la secularización del pensamiento, etc. En verdad, a estas alturas de la investigación histórica sería casi ridículo atribuir a las altas culturas no-europeas una mentalidad mítico-mágica como rasgo definitorio, por ejemplo, en oposición a la racionalidad y a la ciencia como características de Europa, pues aparte de los posibles o más bien conjeturados contenidos simbólicos, las ciudades, los templos y palacios, las pirámides, o las ciudades monumentales, sea Machu Pichu o Boro Budur, las irrigaciones, las grandes vías de transporte, las tecnologías metalíferas, agropecuarias, las matemáticas, los calendarios, la escritura, la filosofía, las historias, las armas y las guerras, dan cuenta del desarrollo científico y tecnológico en cada una de tales altas culturas, desde mucho antes de la formación de Europa como nueva id-entidad. (QUIJANO, 2000, p.128)

39 La *evolución cultural* tuvo y aún tiene un impacto muy profundo en las formas de entender expresiones musicales de otras culturas, diferentes a la europea occidental y a la denominada *música de concierto*. Los prejuicios en el ámbito de la música causados por esta perspectiva, tan limitadores y difíciles de superar, serán discutidos en el Cap. 5.

40 Franz Boas, en su trabajo *Las limitaciones del método comparativo de la antropología*, leído en el encuentro de la *American Association for the Advancement of Science*, en 1896, ya apuntaba los serios problemas conceptuales y metodológicos del *evolucionismo cultural*. (BOAS, 2010)

Desde esta perspectiva, vemos que la división que atribuye *modernidad* y ciencia a la cultura europea occidental, y atraso y misticismo a las “otras” culturas, es mucho menos categórica y más permeable de lo que propone el discurso *eurocéntrico*. No solamente podemos ver características de racionalidad, ciencia, secularización en otras culturas, sino que también la cultura europea occidental está repleta, aunque en general no lo reconozca, de ritualidades y misticismo. Por lo tanto, otra característica fundamental del *eurocentrismo*, además de la idea de un evolucionismo *natural-universal*, es crear una perspectiva *binaria* del mundo, a partir de categorías opuestas que no dialogan, que no se tocan.

[...] Esa perspectiva binaria, dualista, de conocimiento, peculiar del eurocentrismo, se impuso como mundialmente hegemónica en el mismo cauce de la expansión del dominio colonial de Europa sobre el mundo. No sería posible explicar de otro modo, satisfactoriamente en todo caso, la elaboración del eurocentrismo como perspectiva hegemónica de conocimiento, de la versión eurocéntrica de la modernidad y sus dos principales mitos fundantes: uno, la idea-imagen de la historia de la civilización humana como una trayectoria que parte de un estado de naturaleza y culmina en Europa. Y dos, otorgar sentido a las diferencias entre Europa y no-Europa como diferencias de naturaleza (racial) y no de historia del poder. Ambos mitos pueden ser reconocidos, inequívocamente, en el fundamento del evolucionismo y del dualismo, dos de los elementos nucleares del eurocentrismo. (QUIJANO, 2000, p. 127)

Es así como todas las fragmentaciones mencionadas anteriormente se articulan con las relaciones coloniales de poder, o la llamada *colonialidad del poder*, para conformar al mundo en categorías binarias absolutas que podemos llamar de *occidental/no-occidental*, *moderno/atrasado*, *civilizado/primitivo*, *científico/místico*, entre otros.

Enrique Dussel nos brinda una lectura sintética sobre la modernidad, y sobre cómo opera en ésta una *violencia irracional*. Para él, el mito de la modernidad podría describirse así:

1) La civilización moderna se autocomprende como más desarrollada, superior (lo que significará sostener sin conciencia una posición ideológicamente eurocéntrica). 2) La superioridad obliga a desarrollar a los más primitivos, rudos, bárbaros, como exigencia moral. 3) El camino de dicho proceso educativo de desarrollo debe ser el seguido por Europa (es, de hecho, un desarrollo unilineal y a la europea, lo que determina, nuevamente sin conciencia alguna, la "falacia desarrollista"). 4) Como el bárbaro se opone al proceso civilizador, la praxis moderna debe ejercer en último caso la violencia si fuera necesario, para destruir los obstáculos de la tal modernización (la guerra justa colonial). 5) Esta dominación produce víctimas (de muy variadas maneras), violencia que es interpretada como un acto inevitable, y con el sentido cuasi-ritual de sacrificio; el héroe civilizador inviste a sus mismas víctimas del carácter de ser holocaustos de un sacrificio salvador (el indio colonizado, el esclavo africano, la mujer, la destrucción ecológica de la tierra, etcétera). 6) Para el moderno, el bárbaro tiene una "culpa" (el oponerse al proceso civilizador) que permite a la "Modernidad" presentarse no sólo como inocente sino como "emancipadora" de esa "culpa" de sus propias víctimas. 7) Por último, y por el carácter "civilizador" de la "Modernidad", se interpretan como inevitables los sufrimientos o sacrificios (los costos) de la "modernización" de los otros pueblos "atrasados" (inmaduros), de las otras razas esclavizables, del otro sexo por débil, etcétera. (DUSSEL, 2000, p.29)

Además de sintetizar la lectura sobre *modernidad* desde la perspectiva de la *colonialidad*, estos 7 puntos levantados por Dussel también permiten visualizar el indisociable vínculo entre la *colonialidad de saber, del poder y del ser*. Por lo tanto, para alcanzar el *giro decolonial*, o en las palabras de Dussel, para superar la modernidad, es necesario reconocerla como un mito:

Por todo ello, si se pretende la superación de la "Modernidad" será necesario negar la negación del mito de la Modernidad. Para ello, la "otra-cara" negada y victimada de la "Modernidad" debe primeramente descubrirse como "inocente": es la "víctima inocente" del sacrificio ritual, que al descubrirse como inocente juzga a la "Modernidad" como culpable de la violencia sacrificadora, conquistadora originaria, constitutiva, esencial. Al negar la inocencia de la "Modernidad" y al afirmar la Alteridad de "el Otro", negado antes como víctima culpable, permite "des-cubrir" por primera vez la "otra-cara" oculta y esencial a la "Modernidad": el mundo periférico colonial, el indio sacrificado, el negro esclavizado, la mujer oprimida, el niño y la cultura popular alienadas, etcétera (las "víctimas" de la "Modernidad") como víctimas de un acto irracional (como contradicción del ideal racional de la misma Modernidad). (DUSSEL, 2000, p.29-30)

Posiblemente todas las culturas sean etnocéntricas, ya que miramos al mundo desde nuestra perspectiva cultural. Sin embargo, la narrativa de Europa como centro espacial y culminación temporal, la dualidad radical entre *civilizados* y *primitivos*, la pretensión de un conocimiento objetivo *versus* todas las otras formas de conocimiento, y el poder colonial/imperial necesario para consolidar estas narrativas como universales, crean una enorme diferencia entre un pueblo que mire al mundo desde su propia perspectiva cultural, y lo que hoy es el *eurocentrismo*. En otras palabras, lo inaudito aquí no es el pensarse como la cultura más avanzada, o “central”, pues esto no es exclusividad de Europa occidental, sino el hecho de que ésta se convirtiera en la perspectiva hegemónica, universal, asimilada y defendida incluso por todas esas “otras” culturas que bajo este discurso serían inferiores.

Volviendo a la reflexión inicial de este apartado, podemos entender mejor la supuesta oposición entre *conocimiento científico* y *saberes populares*. De los aportes de Edgardo Lander (2000) podemos entender los procesos históricos de esta oposición, desde las fragmentaciones del mundo que se dan históricamente en la sociedad occidental, multiplicadas y sistematizadas a partir del Iluminismo, hasta las relaciones coloniales e imperiales de poder que articulan y consolidan estos saberes en un discurso hegemónico y universal. A su vez, Aníbal Quijano (2000) apunta los elementos fundantes del *eurocentrismo*: por un lado, la idea de una evolución natural-universal indica que los *saberes populares* seguirán una trayectoria evolutiva hasta llegar al *conocimiento científico*; por otro, la visión *dualista* pone a estos “dos” tipos de conocimiento en polos distantes que, al estar situados en diferentes temporalidades de la línea evolutiva, no se tocan y no dialogan. Finalmente, Enrique Dussel (2000) nos trae una síntesis sobre el mito de la modernidad, y el *rol* que la hegemonía de un saber tiene en los procesos de colonización.

Así, el *conocimiento científico*, por su construcción histórico-cultural indisociable del concepto de *modernidad*, más allá de ser una forma particular de conocimiento, es un discurso hegemónico vinculado a un modelo civilizatorio, modelo que además ha sido ampliamente adoptado por América Latina y el Caribe:

Los diferentes discursos históricos (evangelización, civilización, la carga del hombre blanco, modernización, desarrollo, globalización) tienen todos como sustento la concepción de que hay un patrón civilizatorio que es simultáneamente superior y normal. Afirmando el carácter universal de los saberes científicos eurocéntricos se ha abordado el estudio de todas las demás culturas y pueblos a partir de la experiencia moderna occidental, contribuyendo de esta manera a ocultar, negar, subordinar o extirpar toda experiencia o expresión cultural que no ha correspondido con este deber ser que fundamenta a las ciencias sociales. [...] En América Latina, las ciencias sociales, en la medida en que han apelado a esta objetividad universal, han contribuido a la búsqueda, asumida por las élites latinoamericanas a lo largo de toda la historia de este continente, de la “superación” de los rasgos tradicionales y premodernos que han obstaculizado el progreso, y la transformación de estas sociedades a imagen y semejanza de las sociedades liberales-industriales. Al naturalizar y universalizar las regiones ontológicas de la cosmovisión liberal que sirven de piso a sus acotamientos disciplinarios, las ciencias sociales han estado imposibilitadas de abordar procesos históricoculturales diferentes a los postulados por dicha cosmovisión. A partir de caracterizar las expresiones culturales “tradicionales” o “no-modernas”, como en proceso de transición hacia la modernidad, se les niega toda la posibilidad de lógicas culturales o cosmovisiones propias. Al colocarlas como expresión del pasado se niega la posibilidad de su contemporaneidad. (LANDER, 2000, p. 11)

Por lo tanto, podemos considerar que los *saberes populares* son justamente esos rasgos “tradicionales” y “premodernos” que desde el eurocentrismo se miran como inferiores y se espera su superación, es decir su “natural” transición al *conocimiento científico*.

Desde otra perspectiva, los *saberes populares* son formas de conocimiento que, al no haber sido construídas bajo la cultura de la *modernidad*, no comparten sus fragmentaciones para relacionarse con el mundo, por lo que el cuerpo, las sensaciones, los rituales, los mitos, hacen parte de estos saberes. Asimismo, al no partir de la fragmentación entre ser humano y naturaleza, derivada del mito judeo-cristiano de la creación del “hombre” en la imagen de Dios, los saberes populares no son antropocéntricos, en ellos el ser humano no es dueño de la naturaleza, sino parte de ella.

También es importante aclarar que los *saberes populares* son diversos⁴¹. Sin embargo, es bajo la perspectiva de la *modernidad* donde, sin perder su diversidad, adquieren cierta unidad por no compartir con ésta sus fragmentaciones, por ser considerados inferiores, y por sus resistencias ante este modelo hegemónico. Así, si en el proceso histórico de la construcción de la *modernidad* el *conocimiento científico* es más que una forma de conocimiento, también lo son los *saberes populares*. Si, como fue apuntado anteriormente, el primero es un discurso hegemónico vinculado a

41 Por eso son siempre expresados en plural.

un modelo civilizatorio, los segundos son la resistencia a este *deber ser* que empuja a todas las sociedades hacia el modelo liberal-industrial que apunta Lander (2000). En otras palabras, además de formas de conocimiento, bajo esta situación histórico-cultural los *saberes populares* han sido la resistencia de las culturas llamadas “tradicionales” ante la imposición del modelo civilizatorio europeo-occidental, y en ellos reside la posibilidad de (re)construir caminos diferentes, diversos, dinámicos, a partir de diferentes cosmovisiones.

Es así como surge, en América Latina y el Caribe, la necesidad de buscar restituir formas alternativas de conocimiento. Estas búsquedas se dieron de muchas formas, desde diferentes perspectivas y contextos, aunque quizás en las últimas décadas del siglo XX se encuentran, en el pensamiento social latinoamericano, de forma más sistemática y consistente. De acuerdo a Maritza Montero, psicóloga venezolana conocida por su trabajo en el área de psicología comunitaria, es a partir de la diversidad de voces que en las últimas décadas buscan en América Latina formas alternativas de conocer, que se puede hablar de un modo de ver, interpretar y actuar sobre el mundo con el cual “América Latina está ejerciendo su capacidad de ver y hacer desde una perspectiva Otra, colocada al fin en el lugar de Nosotros”. (MONTERO, apud LANDER, 2000, p.11)

Entre las ideas centrales que para Montero articulan este paradigma, es decir el de finalmente ver, interpretar y actuar sobre el mundo desde nuestras propias perspectivas, están la liberación a través de la praxis que supone un cambio de conciencia que lleva a la desnaturalización de las formas canónicas de aprehender-construir-ser en el mundo; el reconocimiento del Otro como Sí Mismo, y por lo tanto el replanteamiento de la relación sujeto-objeto en la investigación; el carácter histórico, indeterminado, no acabado y relativo del conocimiento; la multiplicidad de voces, perspectivas de mundo, la pluralidad epistémica; entre otras⁴². (MONTERO, apud LANDER, 2000)⁴³

Hay una importante noción elaborada por Castro-Gómez que puede ayudar a examinar el carácter histórico y relativo del conocimiento, pero sobretudo a entender que el reconocimiento de dicho carácter es imprescindible para dar lugar a la pluralidad epistémica. Se trata de la *Hybris del punto cero*. El *punto cero* sería, desde la perspectiva de la Ilustración, un punto *neutro* de observación, a partir del cual “el mundo puede ser nombrado en su esencialidad”, y donde el

42 Algunas de estas ideas apuntadas por Montero serán examinadas en las siguientes líneas. Otras, como la praxis y la relación sujeto-objeto en la investigación, serán tratadas en 1.4.

43 Para consultar el texto original:

MONTERO, Maritza. “Paradigmas, conceptos y relaciones para una nueva era. Cómo pensar las Ciencias Sociales desde América Latina”, Seminario Las ciencias económicas y sociales: reflexiones de fin de siglo, Dirección de Estudios de Postgrado, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela, Caracas, 20 de junio de 1998 (mimeo).

lenguaje científico es visto como “el más perfecto de todos los lenguajes humanos, en tanto que refleja de forma más pura la estructura universal de la razón.” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 14)

Ramón Grosfoguel nos trae más reflexiones sobre el *punto cero*:

En la ego-política del conocimiento el sujeto de enunciación queda borrado, escondido, camuflado en lo que el filósofo colombiano Santiago Castro-Gomez ha llamado la “hybris del punto cero” (Castro-Gomez, 2005). Se trata, entonces, de una filosofía donde el sujeto epistémico no tiene sexualidad, género, etnicidad, raza, clase, espiritualidad, lengua, ni localización epistémica en ninguna relación de poder, y produce la verdad desde un monólogo interior consigo mismo, sin relación con nadie fuera de sí. Es decir, se trata de una filosofía sorda, sin rostro y sin fuerza de gravedad. El sujeto sin rostro flota por los cielos sin ser determinado por nada ni por nadie. (GROSFOGUEL, 2007, p.64)

Esta perspectiva, denunciada por Castro-Gómez y Grosfoguel, es la que posibilita la construcción y manutención de la idea de universalidad del conocimiento científico. Y al estar la producción de dicho conocimiento históricamente a cargo de hombres blancos europeos heterosexuales, es también responsable por una sociedad racista, clasista y patriarcal. Por lo tanto, para posibilitar la pluralidad epistémica, es fundamental partir del principio de que todo conocimiento tiene un lugar de enunciación; es decir, que es situado, relativo, determinado por el contexto histórico y social, por el género, la raza, la clase, la espiritualidad de quien lo enuncia.

El lugar de enunciación es un concepto muy *en voga* en la actualidad, que merece una lectura profunda que lamentablemente no podemos hacer aquí. Sin embargo, mencionaré al menos algunos debates sobre él. El primero tiene que ver con la distinción entre *representatividad* y *lugar de enunciación*. El primero se refiere, por ejemplo, a la presencia de mujeres en debates sobre estructuras de opresión hacia la mujer. El segundo se refiere a tener conciencia de que, si yo estoy discutiendo, pensando, escribiendo sobre ese tema, lo hago, siendo hombre, sin haber pasado por esas experiencias, y por lo tanto sin haber vivido esa opresión. Esto no significa que quien no pase por cierta experiencia deba ser excluido del debate, pues las reflexiones sobre opresiones quedarían limitadas a las personas oprimidas, y por lo tanto no alcanzarían a las estructuras de poder y no lograrían cambios en la sociedad.

Otro punto importante a tener en cuenta, como mencionado por la brasileña Djamila Ribeiro (1980-), filósofa y feminista negra, es que el lugar social de una persona no significa que ésta tendrá conciencia y sabrá reflexionar críticamente sobre dicho lugar (RIBEIRO, 2017). Así, en una situación de opresión, tanto quien la sufre como quien la ejerce puede negar o desconocer el lugar en que se encuentra, lo que no significa que no experimente los efectos de esa situación. Por eso es importante no confundir ni reducir el lugar de enunciación a la experiencia individual, práctica además muy utilizada para deslegitimar situaciones de opresión, tomando a individuos a

conveniencia en representación de un grupo. Esto no significa que la experiencia individual no sea válida o importante. Sin embargo, el lugar de enunciación debe ayudarnos a reflexionar sobre el *locus social*, es decir, sobre las experiencias comunes resultantes del lugar social que ocupa un grupo de personas. (RIBEIRO, 2017)

También vale aclarar que el entendimiento de que todos los conocimientos son situados, el cual enfatiza la importancia del lugar de enunciación, no significa el abandono de todo criterio de objetividad. Es más bien por este criterio que las experiencias individuales no deben confundirse con experiencias compartidas por un grupo. Por otro lado, quizás lo poco objetivo sea pensar que un sujeto produce conocimiento, para usar nuevamente las palabras de Grosfoguel “sin ser determinado por nadie ni por nada.” (GROSFOGUEL, 2007, p. 64)

Volviendo a las preguntas iniciales de este apartado, las reflexiones hasta aquí presentadas permiten entender que, aunque hay una diversidad de voces, perspectivas y cosmovisiones que conforman los *saberes populares*, es a partir de un modelo civilizatorio hegemónico que éstos son agrupados en una sola categoría, por considerarse indistintamente atrasados con respecto a dicho modelo. Desde otra perspectiva, que es la adoptada en este trabajo, los *saberes populares* también son pensados de forma colectiva, aunque por motivos distintos, y resguardada la pluralidad entre ellos: por un lado, los une la resistencia de varios siglos ante el discurso de su inferioridad y de su *natural* superación; y por otro, las búsquedas por caminos en los que estos saberes puedan dar curso a nuevos y diversos modelos de sociedad.

Con respecto a la segunda parte de las preguntas iniciales, es decir si los *saberes populares* y el *conocimiento científico* serían formas de conocimiento que nada tienen en común, es muy difícil imaginar que no haya puntos de contacto entre estos “ambos” que en realidad son muchos. Aunque tal discusión rebasaría los límites de este trabajo, son muchos los ejemplos de *conocimientos populares* que, luego de muchos años de ser refutados, la ciencia finalmente llegó a comprender y comprobar bajo sus propios términos. Podría argumentarse que, aunque en algunos casos nos lleven al mismo lugar, se trata de formas distintas de conocimiento. Sin embargo, resulta realmente difícil imaginar que una forma de conocimiento excluya todo indicio de sensibilidad, intuición, corporalidad, idiosincracia cultural, y otra prescindida de cualquier forma de objetividad, lógica o racionalidad. Tales categorías son mucho más la construcción histórica del discurso de la modernidad y sus binomios, Europa/no-Europa, realidad/mito, cuerpo/mente, entre otros, que constitutivas inequívocamente de estas formas de conocimiento.

Así, vale aclarar que una defensa de los *saberes populares* no constituye una negación del *conocimiento científico* y sus aportes en diversas áreas. Lo que se busca es romper la idea de que la diferencia entre ambas es natural-racial y no de historia de poder. (QUIJANO, 2000)

A lo largo de todo este trabajo volveremos a esta discusión con más reflexiones teóricas pero también con ejemplos prácticos que podrán ayudar a elucidar este tema con más profundidad.

1.3 Expresiones culturales tradicionales

En la lógica de los binomios mencionados en el apartado anterior, las expresiones culturales también han sido y aún son fuertemente divididas en dos categorías, comunmente llamadas de cultura *erudita* y cultura *popular*, siendo ésta última la que atañe a esta investigación.

A modo de conceptualización, traigo aquí la definición que en 1989 presentó la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO sobre cultura tradicional y popular:

La cultura tradicional y popular es el conjunto de creaciones que emanan de una comunidad cultural fundadas en la tradición, expresadas por un grupo o por individuos y que reconocidamente responden a las expectativas de la comunidad en cuanto expresión de su identidad cultural y social; las normas y los valores se transmiten oralmente, por imitación o de otras maneras. Sus formas comprenden, entre otras, la lengua, la literatura, la música, la danza, los juegos, la mitología, los ritos, las costumbres, la artesanía, la arquitectura y otras artes.⁴⁴

Vemos que se trata de un concepto amplio, abierto, que, como apunta el etnomusicólogo brasileño Alberto Ikeda, puede ser aplicado a diversos tipos de sociedad, aunque ha sido predominantemente relacionado a las culturas populares y tradicionales. (IKEDA, 2013) Vale destacar que, aunque en esta definición también cabe la cultura europea occidental, ésta no suele reconocerse en ella, debido al binomio modernidad/tradición mencionado anteriormente.

Son muchos los términos que se usan para referirse a las culturas tradicionales, como por ejemplo: cultura popular, cultura de tradición oral, cultura de raíz, y folclore, el término más consagrado desde mitad del siglo XIX. (IKEDA, 2013)

Según Ikeda, estas diferentes denominaciones son:

[...] tentativas de conferir a esses saberes populares alguma característica ou distinção, buscando singularizá-las, diferenciando-as de outras formas, como as da cultura de massa, da cultura urbana moderna e da cultura “erudita” e até da cultura indígena. Porém, a tarefa não é simples, pois os conhecimentos abarcados nas culturas populares tradicionais são muito diversificados, além do que comumente uma mesma modalidade pode ter diferenças – na forma, função e até significados – em regiões e/ou grupos distintos. (IKEDA, 2013, p.174)

44 Recomendación sobre la Salvaguardia de la Cultura Tradicional y Popular. Disponible en: <http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13141&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acceso en: 4 nov. 2019.

Además de la diversidad cultural que estos términos pretenden abarcar, también es importante mencionar que una misma denominación tiene usos y significados distintos en diferentes regiones de América Latina y el Caribe. Como ejemplo, en Bolivia música *folclórica* describe una práctica musical inspirada en lo que quiera que se considere como música tradicional boliviana, pero dentro de un circuito comercial. Ya el término equivalente para esta práctica en el caso brasileño sería quizás el de música *popular*, puesto que en Brasil *folclore* suele hacer referencia a prácticas culturales no comerciales, lo que a su vez en Bolivia se denominaría como música *autóctona*.

Los diferentes usos y entendimientos con respecto a estas expresiones culturales se dan a partir de diferentes ejes, como su *función*, que puede ser ritual, religiosa, comercial, de entretenimiento, entre otras; su forma de *transmisión* o enseñanza/aprendizaje, sea oral, escrita, individual, colectiva, etc.; el *espacio* o *contexto* en que se practican, como salas de concierto, templos religiosos, espacios públicos urbanos, centros culturales, entre tantos otros; su *origen*⁴⁵, que en el caso de América Latina y el Caribe se han clasificado como precolombinas, afrodescendientes o mestizas/criollas⁴⁶.

Además de la diversidad de prácticas culturales que pretenden englobar, estos términos también presentan problemas derivados de las relaciones entre la cultura hegemónica europea-occidental y las culturas periféricas. Tal es el caso del término *folclore*, como explica Alberto Ikeda:

Há anos o termo folclore tem sido evitado por muitos estudiosos, por seu desgaste semântico. Um dos motivos dessa deterioração se deu pela maneira como os fatos culturais populares, tradicionais, foram concebidos, estudados e divulgados por muitos folcloristas: de modo descontextualizado, considerados apenas em aspectos fragmentados das expressões em si, nas suas exterioridades e formas, independentemente das suas funções e sentidos profundos para as pessoas e comunidades onde se preservam. Nesse viés, acabavam servindo como alegoria e representação da cultura nacional, da brasilidade, ou das regionalidades, ou ainda como manifestações de arte, para o usufruto estético e de entretenimento. Tais enfoques provocaram nas pessoas visão negativa a respeito desses fatos, como se fossem expressões curiosas, rústicas, anedóticas, exóticas diante da vida moderna, vinculados aos ignorantes e à pobreza. [...] (IKEDA, 2013, p.186)

Aunque Ikeda hace mención al caso brasileño, el término *folclore* también representó una perspectiva descontextualizada, alegórica, exótica, en otras regiones de América Latina y el Caribe. Además de esto, se atribuyó al *folclore* una naturaleza estática, de inmutabilidad, considerándose lo

45 La búsqueda por el *origen* de prácticas culturales, aunque muy presente en América Latina y el Caribe en gran parte del siglo XX, hoy en día es bastante cuestionada tanto por sus metodologías, en general evolucionistas o difusionistas, como por sus motivaciones nacionalistas.

46 A muchas expresiones culturales de América Latina y el Caribe se atribuye este *mestizaje*, en el que se exalta la mezcla entre lo indígena, lo africano y lo europeo. Evidentemente muchas de ellas han pasado por influencias de diferentes naturalezas, y por diferentes grados y formas de combinación entre diversas culturas. Sin embargo, la mirada demasiado benevolente a esta mezcla, incluso siendo considerada como *identidad musical* de la región, presenta algunos problemas que serán discutidos en el apartado 3.1 y en el Capítulo 5.

dinámico, orgánico, vivo, exclusividad de la cultura europea. En esta lógica, muchos *folcloristas* de la región, en “defensa” de las culturas tradicionales, buscaron preservarlas intocadas, dedicando años de investigación para determinar el molde preciso dentro del cual se mediría si una manifestación cultural era o no tradicional, auténtica.

Así, buscando romper con los significados construidos alrededor de *folclore*, llega el uso más reciente de *cultura popular* o *tradicional*. A su vez, dentro de estas *culturas populares* o *tradicionales* se encuentran una diversidad de manifestaciones o expresiones, que en este trabajo serán referidas como *expresiones culturales*. Entre estas expresiones están la música y la danza, las que nos interesan más específicamente en esta tesis, y que además en las culturas tradicionales suelen ser prácticas vinculadas, siendo su separación parte de las fragmentaciones de la cultura europea-occidental, tratada en el apartado anterior.

Aunque en general el uso del término *culturas populares* incluye a los pueblos indígenas y afrodescendientes, en el caso de la música el término *popular* está muy vinculado a la industria cultural. Por lo tanto, en este trabajo haremos una distinción entre *expresiones musicales populares*, que sin dejar de hacer parte de las culturas populares están también vinculadas a la modernidad occidental y a la industria cultural, y *expresiones musicales tradicionales*, las cuales responden a cosmovisiones, rituales, y prácticas internas de cada cultura, y no así al circuito comercial y global de la modernidad occidental.

Para delimitar mejor el concepto de *expresiones culturales tradicionales*, veremos las categorías que propone Alberto Ikeda para practicantes de músicas y danzas según sus formaciones y propósitos:

1) os grupos tradicionais, comumente identificados como folclóricos ou tradicionais; 2) os balés folclóricos ou populares; 3) os intérpretes de músicas de tradição oral (folk singer); 4) os compositores de música popular, de gêneros regionais ou “de música raiz”, conforme se costuma denominar no Brasil; e, 5) os grupos contemporâneos de vitalização das expressões populares. (IKEDA, 2013, p.177)

Con respecto a los grupos tradicionales, Ikeda hace referencia a manifestaciones generalmente relacionadas a rituales, ceremonias, festividades, no siendo por lo tanto actividades con interés apenas estético, artístico, o comercial. Podríamos decir que lo estético está presente en dichas manifestaciones, pero debemos tener cuidado para no trasladar aquí el sentido europeo de “arte”, en muchos casos defendido como teniendo un fin en sí mismo, y al que se reservan momentos y espacios específicos de apreciación o contemplación. En las prácticas tradicionales también está lo que la cultura occidental entiende como estética, pero no fragmentada ni autónoma,

sino enmarañada en los mitos, los rituales, la religiosidad, y todo lo que constituye la cosmovisión relacionada a esa expresión cultural.

Los ballets folclóricos son grupos de proyección estética inspirados en expresiones tradicionales, pero de las cuales toman apenas algunos elementos. Es decir, se toman los elementos considerados más interesantes desde la perspectiva estética o artística, además de comercial, dejando de lado todos los demás elementos de esa cosmovisión. Lo mismo sucede en la tercera categoría, en la que se interpretan músicas de tradición oral, pero no dentro de sus contextos tradicionales, sino con fines artísticos, de entretenimiento y comerciales.

En la cuarta categoría están aquellas personas dedicadas no a la interpretación sino a la composición de música inspirada en las culturas tradicionales. Ikeda apunta que son muchos los matices dentro de estas categorías. En el caso de las composiciones inspiradas en expresiones tradicionales, por ejemplo, no es raro que se introduzcan instrumentos o sonoridades ajenas a esas prácticas, lo que se conoce como *música de fusión*.

Finalmente, tenemos lo que Ikeda denomina como *grupos contemporáneos de vitalización de las expresiones populares*, que en el caso del Brasil surgieron principalmente en la década de 1990:

À maneira dos grupos propriamente tradicionais, dedicam-se de modo específico a um só tipo de expressão ou a algumas poucas variedades apenas. Procuram, reproduzir os modelos nos quais se baseiam de modo mais especializado e profundo (diferentemente dos balés folclóricos).[...]

Nesse movimento recente de vitalização das músicas, danças e rituais populares, em cada região do Brasil buscou-se destacar e visibilizar as próprias manifestações locais, seja uma congada em Minas Gerais ou em São Paulo; um bumba meu boi, em Pernambuco; uma roda de jongo no Espírito Santo ou Rio de Janeiro; um tambor de crioula, no Maranhão; um Fandango no Paraná, e assim por diante. (IKEDA, 2013, p.178-179)

Aunque estos grupos también se inspiran en las expresiones tradicionales, lo hacen buscando más profundidad en sus reproducciones o relecturas, poniendo para esto más énfasis en conocer estas prácticas dentro de sus contextos tradicionales, y por lo tanto con una preocupación que va más allá de lo estético.

Nuevamente, aunque Ikeda propone estas categorías específicamente a partir del caso brasileño, ellas pueden ser pensadas para América Latina y el Caribe en general. En cualquier caso, no se trata de categorías cerradas ni exclusivas, pero ayudan a pensar de manera amplia sobre las diferentes prácticas relacionadas a las culturas populares. En este trabajo en particular, ayudarán a situar la variedad de grupos, prácticas y expresiones culturales tradicionales.

1.4 Educación Popular e Investigación Acción Participativa (IAP)

Recuerdo que el año 2016 fui invitado a mediar la mesa sobre Educación Popular⁴⁷ en el *IV Encuentro de Estudios Sociales desde América Latina y el Caribe*, que tenía como sede de esa edición a la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (Foz de Iguazú - PR, Brasil). Aunque la mesa estaba conformada por personas de diferentes regiones, principalmente de Argentina, Brasil y Paraguay, y de diferentes generaciones, entre docentes y estudiantes, tanto de universidades como de colegios, lo que las unía era justamente su compromiso con el campo de la Educación Popular. Aún así, pronto notamos que algunos de los términos utilizados por algunas personas tenían connotaciones distintas y hasta contradictorias para otras. Así, decidimos hacer un análisis de lo que significaban, para quienes estábamos ahí, las expresiones usadas en la mesa, incluida la de *Educación Popular*. Siento que ése fue el intercambio más rico que pudimos haber hecho en esa mesa, pues en las formas de nombrar de cada persona presente estaban contenidas sus experiencias y vivencias del campo educativo.

Considero que es la segunda palabra de la expresión *Educación Popular* la que puede llevar a diferentes comprensiones del término, pues es ella quien describe a la primera. Hablamos de educación, pero ¿de qué tipo? Educación formal, informal, infantil, a distancia, superior, en estos casos el significado, al menos para quienes están en el ámbito de la educación, es bastante claro y directo. Sin embargo, hablar de Educación Popular no es tan claro, pues se trata de un campo bastante desconocido para educadores y educadoras que no actúan directamente en él. Incluso para quienes trabajamos el en área, como vimos, es importante revisar o visitar constantemente los conceptos y significados, para no acomodarnos acríticamente en ellos.

Por lo tanto, ¿qué significa lo *popular* en Educación Popular? Tiene que ver con pueblo, por supuesto, pero aún si tuviéramos claro qué entendemos por pueblo, quedarían las preguntas: ¿sería una educación *del* pueblo, o *para* el pueblo, o *con* el pueblo? Al ser una expresión amplia, utilizada a lo largo de al menos varias décadas, y en diferentes regiones y contextos, no tiene un sentido cerrado y único. Por lo tanto, presentaremos un breve panorama de estos contextos para luego precisar lo que entendemos por Educación Popular en este trabajo.

Para esto nos ayuda el educador popular brasileño Carlos Rodrigues Brandão (1940-), quien identifica tres usos generales en el sentido de la expresión Educación Popular. (BRANDÃO, 1989)

El primero se refiere a la forma en que los saberes populares son transmitidos en una comunidad. Sin embargo, siendo un sentido dado desde una perspectiva antropológica, alude

47 Al ser entendidos en este trabajo como *movimientos*, las expresiones Educación Popular e Investigación Acción Participativa serán escritas con iniciales mayúsculas.

específicamente a comunidades tradicionales, o de tradición oral. En este uso de la expresión Educación Popular, el término *popular* se refiere tanto a aquello que es enseñado y aprendido, como a las personas que participan de este proceso; es decir, son populares tanto los saberes como las comunidades. Como ejemplos de este sentido de Educación Popular tenemos las formas de transmisión, dentro de una comunidad indígena, de su lengua, sus expresiones culturales como danza y música, su medicina tradicional, entre otros saberes.

El segundo uso de Educación Popular detectado por Brandão se refiere a una idea de democratización de la educación que, relacionada a proyectos civilizatorios de sociedad, buscaba ampliar el acceso a la educación escolar. Sobre este sentido, el también educador popular colombiano Alfonso Torres Carrillo explica:

Articulada con el movimiento ilustrado y el proceso de democratización de las sociedades contemporáneas, la expresión se asoció a la extensión o universalización del acceso de los sectores más pobres a la educación escolarizada. Dentro de este sentido estarían las múltiples iniciativas que desde la Iglesia reformada y católica se dieron para “llevar las primeras letras” a los niños de la plebe en Europa y a los indígenas y mestizos en las colonias de ultramar; también este sentido de educación popular es el que intelectuales y gobernantes liberales desde el siglo XVIII emplearon en sus escritos y políticas educativas destinadas al “pueblo”. (TORRES, 2016, p. 10)

Vemos que en este sentido lo *popular* de la expresión ya no está relacionado con el saber, que en este caso es “escolar”, sino con las personas que en estos proyectos tendrían acceso a esa educación. Sobre esto, Torres también comenta que es común encontrar la expresión Educación Popular en discursos políticos y literatura académica anteriores a la década de 1960 para referirse a iniciativas educativas, en diferentes países, direccionadas hacia comunidades tradicionales o sectores de bajos recursos, “con miras a incorporarlos, sea a la civilización, al progreso, a la modernidad, a la democracia o a la ciudadanía liberal.” (TORRES, 2016, p. 10)

Finalmente, tenemos el tercer uso señalado por Brandão, que además es el que adoptamos y entendemos como Educación Popular en esta investigación. Se trata de una labor educativa dirigida a sectores populares, en general excluidos del sistema de educación escolar y en situaciones de injusticia social dentro del sistema político-económico dominante, con miras a transformar la situación de opresión y exclusión de dicho sector. (Brandão, 1989)

Este tercer sentido difiere de manera significativa de los anteriores. Con respecto al primero, en este caso no se trata, al menos no solamente, de la transmisión de los saberes populares existentes en la comunidad, algo que sucede “espontáneamente” dentro de los pueblos, y por lo tanto prescinde de planificación o intervención, salvo que este proceso de transmisión sea amenazado o interrumpido por fuerzas externas. En el tercer sentido de la expresión, al existir una

situación de opresión o injusticia, es necesario que esa educación genere conciencia sobre dicha situación, para así poder transformarla. Es decir, a diferencia del primer sentido, que piensa en la transmisión interna de saberes de una cultura, aquí se trata de un pueblo oprimido, por lo que, además de sus saberes, debe conocer el sistema que lo oprime como única posibilidad de transformación.

Por su parte, también el segundo sentido de Educación Popular, más aún que el primero, difiere de esta última perspectiva. Al ampliar la educación escolar a sectores populares, lo que se busca es justamente una ampliación del modelo vigente de educación y de sociedad. Es decir, con lo que llaman de democratización de la educación, se busca universalizar un modelo de sociedad, ampliar el *status quo*. Al contrario, en la tercera concepción, al buscar una transformación social, se toma como necesaria la transformación del sistema educativo mismo.

En algunos trabajos académicos se busca diferenciar la expresión de los otros usos existentes por medio de un indicador más específico, como Educación Popular *emancipadora* (TORRES, 2016) o Educación Popular *liberadora* (MOTA NETO, 2016). Aunque realmente dejan más claro su sentido, es importante tomar en cuenta que en general es Educación Popular, simplemente, la expresión utilizada por quienes trabajan con esta perspectiva de educación, la que se maneja en encuentros y congresos para discutir estas experiencias, y también la más usual en bibliografía sobre el campo. En esta tesis utilizaré la expresión Educación Popular en referencia a esta tercera perspectiva de educación. Cabe señalar, sin embargo, que me refiero a esta expresión en un sentido amplio que, aún teniendo características comunes, describe iniciativas de lugares, momentos y contextos variados. Para eso veremos un breve panorama de dichas iniciativas.

Intentar trazar un panorama de la historia de la Educación Popular en América Latina y el Caribe es una tarea difícil. Al estar conformada por iniciativas prácticas, reflexiones e ideas que sucedieron en distintas regiones y momentos, a veces comunicadas entre sí y otras no⁴⁸, cualquier intento de organización, agrupación o sistematización estará siempre sujeto a cuestionamientos y críticas. Por otro lado, “enquanto alguns autores preferem dar destaque às rupturas vividas na educação popular nos diferentes momentos históricos, outros parecem mais enfatizar as continuidades e permanências.” (MOTA NETO, 2016, p. 104)

Sin adscripción aquí a cualquier línea histórica, veremos a continuación algunos de los movimientos anteriores a la década de 1960 que, según la perspectiva histórica desde la que se mire,

48 Si bien en muchos casos podemos hablar de cierto acúmulo de experiencias de Educación Popular, también existen iniciativas que, aún teniendo muchas semejanzas, no surgen por la influencia, al menos directa, de otras experiencias de esta naturaleza. Quizás una explicación para que estas prácticas y reflexiones hayan surgido en diferentes momentos y lugares de América Latina y el Caribe de forma “espontánea” sea porque la colonización, la explotación, las desigualdades, etcétera, creaban el contexto propicio para el “brote” de la Educación Popular.

pueden considerarse como antecedentes o bien como experiencias plenas de Educación Popular en América Latina y el Caribe.

Para el educador popular colombiano Marco Raúl Mejía (2014), en el primer movimiento de esta perspectiva educativa se encuentran pensadores de las luchas de las independencias en la región, entre los cuales destaca a Simón Rodríguez⁴⁹ (1769-1854), educador y político nacido en Caracas; y a José Martí (1853-1895), escritor y político nacido en La Habana, creador del Partido Revolucionario Cubano, y organizador de la guerra de independencia de Cuba. Para Simón Rodríguez, así como para su discípulo Simón Bolívar, la educación de las masas populares era vista como “una condición para formar ciudadanos y una garantía para la democratización de las jóvenes repúblicas hispanoamericanas.” (TORRES, 2011, p. 27)

Ya en el siglo XX, con la creciente urbanización en América Latina y el Caribe, la educación pasó a ser entendida como mecanismo de integración de las clases trabajadoras, que por su parte la veían como una forma de ascenso social. (TORRES, 2011) En las décadas de 1940 y 1950, con los gobiernos llamados “populistas”, la educación pasó a tener un fuerte carácter nacionalista: “José Domingo Perón en Argentina, Víctor Raúl Haya de la Torre y el APRA en el Perú, Lázaro Cárdenas en México y Jorge Eliécer Gaitán en Colombia, vieron en la educación y la cultura un espacio adecuado para el desarrollo de sus movimientos.” (TORRES, 2011, p. 28)

Veremos que los movimientos mencionados hasta ahora, con propuestas de ampliar el acceso a la educación, tienen intencionalidades políticas e instrumentos teórico-metodológicos muy distintos a los siguientes, de los cuales surge la idea de Educación Popular transformadora mencionada anteriormente. Los casos que veremos a continuación difieren de los anteriores en los siguientes sentidos:

Ao invés de consolidar o capitalismo, se buscará superá-lo; ao invés do horizonte liberal de conciliação de classes, se descortina um discurso marxista de luta de classes; ao invés da difusão, do alto, de uma educação oficial, se defenderá uma educação dialógica e problematizadora. (MOTA NETO, 2016, p. 107)

Así, además de los ideales educativos mencionados, propuestos desde “arriba” y pensados con alcance nacional o regional, también contamos con experiencias importantes en el ámbito de la Educación Popular que surgieron desde “abajo” y como experiencias puntuales en comunidades indígenas, quilombolas, campesinas, o con diferentes movimientos sociales. Un caso muy emblemático de este tipo de experiencia, que además tuvo alcances inesperados tanto geográfica como temporalmente, es la Escuela-*ayllu* de Warisata, fundada en 1931, y a la cual dedicaremos el segundo capítulo de esta tesis.

49 También muy conocido por haber sido profesor de Simón Bolívar (1783-1830) y de Andrés Bello (1781-1865)

Finalmente tenemos la consolidación de la Educación Popular, como la entendemos hoy, en la década de 1960. Debemos tener en cuenta que en ese período, entre 1960 y 1970, surgían en América Latina y el Caribe reflexiones y prácticas, fuertemente relacionadas o influenciadas entre sí, que desde diferentes áreas cuestionaban los modelos vigentes, y traían en sus lugares propuestas nuevas y creativas, algunas de ellas consideradas hasta hoy entre las más importantes contribuciones teóricas y metodológicas de la región. Entre ellas están, además de la Educación Popular, la Investigación Acción Participativa, que comentaremos en breve, la Teoría de la Dependencia, la Teología de la Liberación, la Sociología de la Liberación, la Filosofía de la Liberación, la Comunicación Popular, el Teatro del Oprimido, entre otras. La relación entre estas propuestas es tan fuerte que, no coincidentemente, en el año 1970 fueron publicados los libros *Pedagogía de la Liberación*, de Paulo Freire; *Teología de la Liberación*, de Gustavo Gutiérrez; y *Ciencia propia y colonialismo intelectual*, de Orlando Fals-Borda; “lecturas imprescindibles para comprender dicha coyuntura histórica e intelectual.” (TORRES, 2015, p. 13)

Son las reflexiones y experiencias del educador brasileño Paulo Freire (1921-1997) las que, a partir de la década de 1960, consolidaron y convirtieron en referencia a lo que hoy conocemos como Educación Popular en su sentido liberador, transformador, emancipador, tanto en su intencionalidad política como en sus instrumentos teórico-metodológicos.

Dichas reflexiones y experiencias surgieron en el contexto del Movimiento de Cultura Popular (MCP), fundado el 13 de mayo de 1960 en Recife, la capital del estado de Pernambuco, en la región “nordeste” del Brasil. Impulsado por estudiantes, artistas e intelectuales, el MCP tenía el objetivo de formar políticamente, por medio de la acción cultural, a comunidades campesinas y habitantes de favelas de Recife. Dentro de esta experiencia surgió la iniciativa de alfabetización de adultos en el que se desarrollaron la reflexión y la metodología de Educación Popular propuestas por Paulo Freire:

Al reconocer que la mayor parte de éstos eran analfabetos, Freire crea un método de alfabetización (inicialmente llamado “psicosocial” y concientizador) que posibilitaba que a la vez que las personas adquirían la cultura escrita, comprendían críticamente su realidad y se reconocían como sujetos que podían transformarla. Esta propuesta fue llevada a cabo con carácter exitoso con varias poblaciones campesinas en el nordeste de Brasil y por ello Freire fue llamado a comienzos de 1964 por el presidente progresista João Goulart para implementarla en todo el país. (TORRES, 2016, p. 16)

Dos elementos muy importantes en la Educación Popular son su carácter crítico o concientizador, y su acción transformadora. Esto está relacionado con la *praxis*, un concepto muy presente, desde su influencia marxista, en varias, sino en todas, de las propuestas de la década de 1960 mencionadas anteriormente. Praxis es, de manera resumida, un modo de comprender el mundo

desde la relación dialéctica entre acción y reflexión. Esta relación se da, para Freire, simultáneamente. En sus palabras, praxis se define como la “*reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos,*” (FREIRE, 2003, p.38)

Para Paulo Freire, la concientización debe suceder en el proceso mismo de alfabetización, pues ésta no solamente posibilita la lectura en el sentido escolar, sino también la lectura crítica del mundo. Del mismo modo, la acción pedagógica debe partir del contexto cultural de la población a la que va dirigida, en un claro contraste con procesos educativos alienantes. Por otro lado, Paulo Freire propone romper con aquello que él denomina *educação bancária*, en la que se dividen categóricamente los papeles de enseñanza/aprendizaje, donde una de las partes proporciona todo el conocimiento, y la otra lo recibe pasivamente. Para Freire, el educando y la educanda deben ser sujetos de su propia educación.

El proceso de alfabetización propuesto por Freire tiene inicio con una investigación temática, llevada a cabo tanto por educadores y educadoras, como por la población que hace parte de dicho proceso. Esta investigación busca reconocer por un lado las problemáticas del contexto local donde se desarrolla la acción, y por otro la percepción y las expectativas con respecto a dichas situaciones por parte de la población en proceso de alfabetización. Otro propósito de esta investigación es la identificación de las palabras y expresiones que sintetizan la interpretación de la realidad local. Es en torno a estas palabras, llamadas *palabras geradoras*, que se organizan los contenidos de alfabetización. (TORRES, 2016)

Después del proceso conjunto de investigación, y ya con las palabras geradoras, se inicia el trabajo con los *círculos de cultura*, noción que substituye a la escuela, que es autoritaria por estructura y tradición. (FREIRE, 1987) Sobre éstos, Paulo Freire comenta:

Busca-se no círculo de cultura, peça fundamental no movimento de educação popular, reunir o coordenador e algumas dezenas de homens do povo no trabalho comum pela conquista da linguagem. O coordenador, [...] sabe que não exerce as funções de professor, e que o diálogo é condição essencial de sua tarefa, a de coordenar, jamais influir ou impor. (FREIRE, 1987, p.5)

En los círculos de cultura, formados por aproximadamente 30 personas, se generan debates tanto sobre problemas detectados en las etapas previas, como sobre la acción misma que se puede tomar para transformar dicha situación. Así, las palabras geradoras sirven simultáneamente para

impulsar estos debates y reflexiones, y para la discusión y reconocimiento de palabras, sílabas y letras⁵⁰.

Esta breve introducción al proceso de alfabetización desarrollado por Paulo Freire, lejos de proporcionarnos una noción completa sobre él, tiene el propósito de ilustrar la praxis de la Educación Popular, es decir la relación dialéctica entre sus conceptos teóricos y su puesta en práctica.

La propuesta por parte del entonces presidente brasileño João Goulart para implementar el proceso de alfabetización de Paulo Freire en todo el país fue truncada por el golpe militar de 1964. Sin embargo, lo que el golpe no pudo evitar fue que el pensamiento y la experiencia de Freire se propagaran por otros caminos.

[...] estas ideas de Freire van a circular a lo largo del continente desde comienzos de la década de 1970, entre educadores y activistas cristianos, así como entre militantes políticos y sociales, que veían en ellas una concepción pedagógica coherente con un afán de potenciar las luchas populares que conmovían el continente. La educación popular se convierte en un movimiento educativo, cuando la pedagogía liberadora se radicaliza y se redefine como “popular” en la práctica de cientos de maestros, animadores culturales y militantes sociales, organizaciones civiles y redes a lo largo y ancho de América Latina. La revolución sandinista y el ascenso de otros movimientos insurgentes en América Central y del Sur van a afianzar esta radicalización de la educación popular como pedagogía revolucionaria para que los diferentes sectores populares movilizados afirmaran su conciencia y compromiso de transformación. En esta década también la educación popular se realiza con organizaciones de campesinos, de indígenas, de mujeres y de jóvenes de barrios populares, incorporando prácticas culturales y reconociendo la singularidad de estos diferentes colectivos sociales. (TORRES, 2016, p. 16-17)

Dada la diversidad de regiones, culturas y situaciones en las que la Educación Popular ha estado presente, es importante considerar que ésta jamás puede ser comprendida, mucho menos formulada y llevada a la acción, sin considerar el contexto histórico, cultural y social de la población, comunidad o región con la que se pretende trabajar. Así, el proceso de alfabetización desarrollado por Freire no debe ser entendido como un “método” que se debe seguir. La Educación Popular, en el sentido adoptado aquí, debe tomar diferentes formas y caminos, según la cultura y la problemática de la región. Sin embargo, me parece posible pensar en cierta unidad, ciertos rasgos en común entre diferentes experiencias de Educación Popular en América Latina y el Caribe, quizás impulsados por la situación derivada del colonialismo, de la imposición de un sistema civilizatorio, del capitalismo y del lugar que tienen en el sistema-mundo los pueblos tradicionales y las

50 Sería imposible detallar aquí los procesos metodológicos y los planteamientos político-pedagógicos de Paulo Freire, además de innecesario, estando su obra disponible en diversas lenguas y medios. Espero solamente haber presentado un panorama suficiente sobre sus aportes a la Educación Popular, tal como haré luego con los de Orlando Fals-Borda a la Investigación Acción Participativa, para más adelante relacionarlos con las problemáticas de esta tesis.

comunidades periféricas. Alfonso Torres Carrillo nos presenta la siguiente lectura de un “núcleo común” posible entre las diferentes experiencias de Educación Popular:

1. Una lectura crítica del orden social vigente y un cuestionamiento al papel integrador que ha jugado allí la educación formal.
2. Una intencionalidad política emancipadora frente al orden social imperante.
3. El propósito de contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados como sujeto histórico, capaz de protagonizar el cambio social.
4. Una convicción que desde la educación es posible contribuir al logro de esa intencionalidad, actuando sobre la subjetividad popular.
5. Un afán por generar y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activas. (TORRES, 2011, p. 18)

Estos puntos están fuertemente asociados a otras de las experiencias mencionadas anteriormente que, en los años 1960, desde distintas áreas, proponían alternativas a los modelos hegemónicos, coloniales y eurocéntricos. Tal es el caso de la Investigación Acción Participativa⁵¹.

Así como Paulo Freire desarrolló sus experiencias de alfabetización a inicios de los años 1960 en el Movimiento de Cultura Popular, en el nordeste de Brasil, el desarrollo de la Investigación Acción Participativa (IAP) por parte del sociólogo colombiano Orlando Fals-Borda (1925-2008) se dio dentro de un proyecto de la Fundación Rosca de Investigación y Acción Social, llevado a cabo en el departamento de Córdoba, en Colombia, a inicios de los años 1970. Resguardadas las diferencias, en ambos casos se trataba de regiones rurales con fuertes problemas sociales y protagonismo campesino.

Por otro lado, ambas experiencias surgieron como oposición crítica a los modelos hegemónicos, de educación en un caso, y de investigación social en el otro:

Freire va a justificar su proyecto de educación liberadora a partir del cuestionamiento a la educación institucional, la cual calificaba como “bancaria” por reproducir el orden opresivo que prevalece en la sociedad. Fals Borda, por su parte, en confluencia con otros científicos sociales de la Región, criticaba el carácter colonialista de las ciencias sociales que se había impuesto el proyecto desarrollista y bogaba por una sociología de la liberación. (TORRES, 2015, p. 12)

Orlando Fals-Borda, que había hecho estudios de maestría y doctorado en Estados Unidos, en el área de *ciencias sociales para el desarrollo*, trabajó activamente, junto con el sociólogo y

51 Por su carácter de resistencia a propuestas eurocéntricas, las experiencias de Educación Popular por parte de Paulo Freire y de Investigación Acción Participativa por parte de Orlando Fals Borda hacen que estos dos autores sean hoy considerados, por diferentes intelectuales de América Latina y el Caribe, como precursores del pensamiento decolonial o incluso como pensadores decoloniales propiamente. Tal es el caso de João Colares da Mota Neto, con su libro *Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. (2016)

sacerdote colombiano Camilo Torres Restrepo⁵² (1929-1966), en programas de reforma agraria, alfabetización y educación campesina en Colombia, programas apoyados por Estados Unidos a través de fundaciones privadas. (TORRES, 2015)

Sin embargo, como comenta Alfonso Torres, la decepción de ambos ante estos programas y ante las ciencias sociales no tardó en llegar:

Pero muy pronto, los marcos teóricos funcionalistas y metodologías positivistas de su disciplina se quedaron cortos ante el horror de la violencia, la creciente conflictividad social, la represión y el ascenso de ideas y prácticas subversoras del orden social. Tal como lo hacían otros investigadores sociales del continente, reconocieron el carácter colonial, funcional e ideológico de estas ciencias sociales que se presentaban a sí mismas como universales, neutrales y objetivas; en la medida en que se acercaron y comprometieron con las luchas sociales de la coyuntura, fueron asumiendo posiciones más críticas y consecuentes. (TORRES, 2015, p. 12)

Fue a partir de estas experiencias, estos cuestionamientos y estos desafíos que la Investigación Acción Participativa se fue consolidando. Una de las grandes críticas de Fals-Borda hacia la investigación social, en el marco de los terribles conflictos sociales que presenciaba, eran el ajenamiento entre teoría y acción, y entre “sujeto” y “objeto” de investigación. Así, dentro de la IAP esto fue resuelto también desde la praxis, de forma dialéctica, entendiendo teoría/acción y sujeto/objeto como unidades complementarias, no separables: por un lado, la teoría surge de la práctica, y la transforma; por otro, en la investigación social “es insostenible la premisa de exterioridad entre sujeto y objeto, dado que este último es la sociedad que de antemano incluye a los investigadores; estos, antes de abordar sus problemas de conocimiento ya poseen ideas previas sobre los mismos.” (TORRES, 2015, p. 13)

Otro aspecto muy importante de la IAP, relacionado al cuestionamiento de la división entre “sujeto” y “objeto” de investigación, es la relación entre saberes académicos y populares. Para Fals-Borda, este diálogo de saberes debe darse de manera equilibrada dentro de la IAP, sin que uno esté subordinado al otro. Al buscar este equilibrio, se hace necesario replantear los papeles designados tradicionalmente a la investigación social, es decir, al sujeto y objeto de investigación, pues en esa división de roles siempre se mirará *hacia* las culturas populares *desde* la perspectiva académica. Por lo tanto, las personas que hacen parte del tema, universo o contexto social investigado, que tradicionalmente serían consideradas “objeto” de investigación, en la IAP pasan a ser “sujeto” de dicha investigación. La palabra *Participativa* en IAP representa justamente eso, que las personas participen como protagonistas, como investigadoras de su propio contexto. La palabra *Acción*, por

52 Cabe mencionar que Camilo Torres Restrepo fue uno de los pioneros de la teología de la liberación, uno de los movimientos surgidos en América Latina y el Caribe en las décadas de 1960 y 1970, junto con la Educación Popular y la IAP.

su parte, representa la intención transformadora de dicha investigación, a diferencia de las investigaciones descriptivas-analíticas.

Vemos nuevamente la estrecha relación entre las bases epistemológicas de la Educación Popular de Freire, y la IAP de Fals-Borda: la primera propone una pedagogía de la praxis, con el pueblo como sujeto de su propia educación transformadora; y la segunda una sociología de la praxis, con el pueblo como sujeto de su propia investigación transformadora.

De la misma forma que los planteamientos de la Educación Popular no deben ser tomados como un método a ser seguido al pie de la letra, también la Investigación Acción Participativa se propone desde un principio como un campo abierto, en constante construcción:

Pese a la radicalidad de su compromiso liberador, la IAP, se asumió desde un comienzo como no ortodoxa y opuesta a todo dogmatismo. Ello le permitió que, desde la década de 1970 hasta la actualidad, haya crecido en el diálogo con otras perspectivas críticas como el feminismo, el ambientalismo, las teorías decoloniales, los estudios culturales y subalternos, y las cartografías de la subjetividad (Guattari y Shohy Rolink). Esta pluralización de los modos de entender y hacer investigación participativa, manteniendo su núcleo crítico y liberador, se ha expresado en los múltiples encuentros, congresos y simposios internacionales, siendo los más emblemáticos los realizados en Cartagena en 1977 y 1997. (TORRES, 2015, p. 14)

Quizás esta abertura haya evitado el desgaste de la IAP, que más bien se renueva constantemente con las diferentes formas que toma según la época y el contexto, y por medio del diálogo con otras áreas. Aún con esta abertura, la IAP también tiene una serie de principios que mantienen los planteamientos críticos que le dieron vida. Para Orlando Fals-Borda las bases generales de la IAP son:

1. Búsqueda de una ciencia/conocimiento interdisciplinario centrado en realidades, contextos y problemas propios, como los de los trópicos y subtrópicos.
2. Construcción de una ciencia/conocimiento útil y al servicio de los pueblos de base, buscando liberarlos de situaciones de explotación, opresión y sumisión.
3. Construcción de técnicas que faciliten la búsqueda del conocimiento en forma colectiva, la recuperación crítica de la historia y la cultura de pueblos raizales u originarios y otros grupos, y la devolución sistemática y fácil de entender para la gente del común del conocimiento así adquirido.
4. Búsqueda mutuamente respetuosa de la suma de saberes entre el conocimiento académico formal y la sabiduría informal y/o experiencia popular.
5. Transformación de la personalidad/cultura del investigador participante para enfatizar su vivencia personal y compromiso moral e ideológico con las luchas por el cambio radical de las sociedades. (FALS-BORDA, 2017, p.83)

João Colares da Mota Neto también nos brinda una buena síntesis de la IAP a partir del pensamiento de Fals-Borda, a quien atribuye, como ya comenté en un pie de página (51), marcas decoloniales:

Entendemos que este conjunto de características e motivações revelam três das principais marcas decoloniais presentes no pensamento de Fals Borda, na medida em que: a) rompem a dualidade sujeito/objeto que caracteriza o conhecimento no paradigma científico moderno; b) subvertem a dicotomia entre conhecimento científico e sabedoria popular, que tem sido uma arma ideológica do pensamento eurocêntrico para determinar a inferioridade da cosmovisão das classes populares e outros grupos subalternos; c) ultrapassam a neutralidade valorativa e o descompromisso com a transformação social típicas das ciências positivistas. (MOTA NETO, 2016, p. 278)

Otro concepto muy difundido por Fals-Borda, adoptado de un pescador colombiano, como veremos más adelante, es el de *sentipensante*, neologismo muy presente en sus libros, y que hoy, también como verbo, *sentipensar*, hace parte del vocabulario de estudiantes e intelectuales que se identifican de alguna forma con la defensa de los saberes populares y la descolonización del saber. También ha sido adoptado por el periodista y escritor uruguayo Eduardo Galeano (1940-2015) en sus últimos libros.

El sentido del neologismo es claro y directo, sentir y pensar. Sin embargo, en él está tanto una crítica hacia la ciencia positivista, como una alternativa a ella desde las culturas populares latinoamericanas. De hecho, Orlando Fals-Borda relata en una entrevista⁵³ que la palabra, con el concepto, la aprendió de un pescador que lo acompañaba en una ciénaga cerca de San Benito Abad⁵⁴. Refiriéndose a las poblaciones ribereñas, y a los conocimientos necesarios de una cultura *anfibia*, que se maneja tanto en el agua como en la tierra, que vive de la pesca, la caza y la agricultura, que camina, nada, rema, el pescador le habría dicho que actúan con el corazón, pero también emplean la cabeza, y así son *sentipensantes*.

Así, en el sentido crítico que Fals-Borda hace de este concepto en el ámbito de la investigación, tenemos:

Um intelectual sentipensante é aquele que nem se guia somente pela razão instrumental da ciência dominante, descomprometida ética e politicamente com o sofrimento dos oprimidos, nem age de forma meramente espontaneísta e impulsiva, sem recorrer a planos, a métodos e a estratégias. Um intelectual sentipensante, ao contrário, orienta-se pela somatória de uma razão rigorosa e crítica e de um vínculo orgânico, participativo e afetivo com as comunidades populares. Por sua relação umbilical com as camadas mais sofridas, o intelectual sentipensante não ignora suas emoções e sua indignação com a opressão, mas as transforma em fonte seminal que alimenta uma ética do cuidado e uma racionalidade emancipatória. (MOTA NETO, 2016, p. 234)

Aunque la presencia de la Educación Popular y la Investigación Acción Participativa han ido modificándose de acuerdo a los contextos políticos de la región, en la actualidad estos movimientos se encuentran muy activos en diversos programas y proyectos educativos, como en el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra - MST, en Brasil; la Universidad de las Madres de Plaza de

53 Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=LbJWqetRuMo>>. Acceso en: 2 ene. 2020.

54 Municipio situado en el departamento de Sucre, en la región Caribe de Colombia.

Mayo, en Argentina; las universidades indígenas en Ecuador, México, Colombia y Bolivia; las Escuelas Superiores de Formación de Maestros y Maestras en Bolivia, como veremos en el Capítulo 4; entre muchos otros.

Sería imposible detallar aquí los procesos metodológicos y los planteamientos político-pedagógicos de Paulo Freire y de Orlando Fals-Borda, además de innecesario, como ya comenté, estando sus obras disponibles en diversas lenguas y medios. Espero solamente haber presentado un panorama lo suficientemente claro sobre Educación Popular e Investigación Acción Participativa, para más adelante relacionar estas propuestas y experiencias con las problemáticas de esta tesis.

1.5 Interculturalidad e intraculturalidad

Cuando estuve en el *XXIV Seminario Latinoamericano de Educación Musical*, organizado por el Foro Latinoamericano de Educación Musical - FLADEM, que tuvo lugar en Lima, Perú, del 30 de julio al 3 de agosto de 2018, me sorprendió la cantidad de comunicaciones que llevaban la palabra “interculturalidad” en el título. Yo mismo presentaba un adelanto de las investigaciones de esta tesis⁵⁵, también destacando este concepto, aunque la mía era la única comunicación que además hacía mención a la “intraculturalidad”.

Al asistir a algunas de estas comunicaciones, noté que el concepto de interculturalidad tenía sentidos muy distintos, sirviendo a veces, consciente o inconscientemente, intereses políticos opuestos. Algunos meses más tarde, al conocer algunos proyectos de educación intercultural en México, donde hice un corto trabajo de campo para esta investigación, volví a comprobar que el concepto tenía usos muy distintos y hasta contradictorios. Sin duda se trata de un concepto muy utilizado hoy en día, principalmente relacionado a la educación, y como sucede en otros casos, la “cotidianización” del uso de un concepto puede llevar a su desgaste semántico, por lo que es importante cuestionarlo y repensarlo críticamente con cierta frecuencia.

Presentaré aquí una breve revisión de algunos sentidos que puede tener el concepto de interculturalidad, y del adoptado en este trabajo. Posteriormente, mencionaré la intraculturalidad, adoptado en la *Revolución Educativa* boliviana pero ausente o muy poco utilizado en otras experiencias.

Como apunta Renato Braz Oliveira de Seixas, docente brasileño en las áreas de relaciones internacionales, comunicación y cultura, la región que hoy conocemos como América Latina es multicultural desde tiempos ancestrales. Esto dice respecto a la diversidad de culturas que han

⁵⁵ Presenté el trabajo *Descolonización, interculturalidad e intraculturalidad en la educación musical: el caso de la Revolución Educativa en Bolivia*.

habitado la región en sus diferentes períodos: el de los primeros asentamientos humanos; el de la formación de las llamadas altas civilizaciones pre-colombinas; y el de la colonización de los pueblos americanos por parte de Europa⁵⁶. (SEIXAS, 2010)

Así, si bien podemos considerar que una región, período, institución o situación es multicultural cuando cuenta con la presencia de diferentes culturas, esa característica no nos dice si hay necesariamente algún tipo de contacto o convivencia entre ellas, ni mucho menos cómo se dan esas relaciones. La interculturalidad, por otro lado, implica un intercambio, un encuentro entre las culturas que la conforman. Es decir, mientras los prefijos *multi* y *pluri* indican varias culturas, el prefijo *inter* hace referencia a las relaciones entre ellas.

Xavier Albó Corrons (1934-), sacerdote jesuita español, lingüista y antropólogo estudioso de los pueblos indígenas y poblaciones rurales de Bolivia, destaca que, aunque muchas veces se denomina como intercultural a una “buena” relación entre culturas, esta perspectiva:

[...] se refiere sólo a una interculturalidad *positiva*, la cual a su vez puede tener grados distintos desde una simple tolerancia hasta un permanente aprendizaje y enriquecimiento mutuo que no desemboca necesariamente en fusión cultural.

Sin embargo, existe también una interculturalidad *negativa* en la que hay efectivamente relaciones entre grupos culturalmente distintos pero éstas llevan a uno de los grupos a imponerse sobre los otros, que van disminuyendo, subordinándose o incluso llegan a desaparecer, absorbidos o simplemente eliminados por el grupo dominante. Así ha ocurrido y sigue ocurriendo, por ejemplo, en guerras y conquistas, situaciones (neo) coloniales, migratorias, etc. (ALBÓ, 2012, p. 13)

Por lo tanto, al pensar en interculturalidad se debe tomar en cuenta la relación de poder existente entre las culturas en contacto. Esto es particularmente importante cuando se investigan, analizan o proponen políticas interculturales en distintos campos, como el jurídico, el lingüístico, o el educativo, siendo éste último el más directamente relacionado con este trabajo.

Albó nos trae su lectura de los diferentes grados, o *continuum* como él lo llama, entre interculturalidad negativa y positiva. Partiendo de la interculturalidad negativa hacia la positiva, tenemos:

- Destrucción: Inutilización total o desaparición de una de las partes.
- Subyugación, dependencia, subordinación o disminución: Debilitamiento, decadencia, o empobrecimiento de una de las partes.
- Limitación: Distanciamiento; poner límites; fijar la mayor extensión que puede tener la jurisdicción, la autoridad o los derechos y facultades del otro.
- Apertura: Tendencia favorable a la comprensión de actitudes ideológicas, políticas, etc. del otro.

⁵⁶ Seixas considera la fase contemporánea de la globalización como otro período para pensar la identidad cultural de América Latina y el Caribe, pero en el trabajo aquí citado deja claro que su enfoque es en los tres períodos anteriores.

- Tolerancia: Respeto, condescendencia, flexibilidad y paciencia con las opiniones y prácticas de los demás.
- Enriquecimiento e intercambio: Beneficio, crecimiento y/o prosperidad mutua. (ALBÓ, 2012, p. 135)

No debemos confundir el intercambio o enriquecimiento que Albó menciona en el punto más positivo del *continuum* con la homogeneización o fusión entre las culturas. Es decir, dos culturas pueden beneficiarse de un intercambio sin dejar de ser distintas. Si consideramos que el autoconocimiento de una cultura sólo es posible a partir del contacto con otras culturas, entonces el intercambio es muy importante. La cuestión está, nuevamente, en cómo se da ese contacto. Aimé Césaire resume esto de forma muy elocuente:

Posto isto, admito que é bom pôr civilizações diferentes em contacto umas com as outras; que consorciar mundos diferentes é excelente; que uma civilização, seja qual for o seu génio íntimo, se estiola se se encerrar sobre si mesma; [...]
Mas então, pergunto: a colonização *pôs verdadeiramente em contacto*? Ou, se se prefere, era ela a melhor das maneiras para se estabelecer o contacto?
Eu respondo *não*. (CÉSAIRE, 1978, p.15)

En América Latina y el Caribe, la presencia creciente del concepto de interculturalidad está relacionada con la colonización, que provocó y aún provoca subyugación y disminución de las culturas indígenas, afrodescendientes, y otros grupos subalternos. Pero la atención a este concepto también ha tenido otro sentido, el de fortalecer el sistema global hegemónico.

A partir de un texto de Catherine Walsh (2009) que nos trae una mirada crítica al uso de la interculturalidad en el ámbito de la educación en América Latina, veremos en primer lugar diferentes perspectivas sobre este concepto, y posteriormente un breve panorama sobre las políticas educativas propuestas como interculturales desde la década de 1990.

Walsh propone tres perspectivas diferentes sobre interculturalidad. La primera es la que llama de *interculturalidad relacional*, en la que se destaca la presencia de diferentes culturas, pero no se toman en cuenta los conflictos o relaciones de poder entre ellas.

De esta manera, se asume que la interculturalidad es algo que siempre ha existido en América Latina porque siempre ha existido el contacto y la relación entre los pueblos indígenas y afrodescendientes, por ejemplo, y la sociedad blanco-mestiza criolla, evidencia de lo cual se puede observar en el mismo mestizaje, los sincretismos y las transculturaciones que forman parte central de la historia y “naturaleza” latinoamericana caribeña.

No obstante, el problema con esta perspectiva es que, típicamente, oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad continua en que se lleva a cabo la relación. De la misma forma, limita la interculturalidad al contacto y a la relación muchas veces a nivel individual-, encubriendo o dejando de lado las estructuras de la sociedad sociales, políticas, económicas y también epistémicas- que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad. (WALSH, 2009, p. 2-3)

La segunda perspectiva es la que Walsh denomina *interculturalidad funcional*. En ella, hay un reconocimiento de la diversidad, pero lo que se busca es incluir a estos grupos culturales dentro de las estructuras establecidas. Por lo tanto, es funcional al sistema en la medida en que no cuestiona las asimetrías entre culturas, sino las neutraliza.

En este sentido, el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora “incluyendo” a los grupos históricamente excluidos en su interior. (WALSH, 2009, p. 3-4)

La tercera perspectiva propuesta por Walsh, y la asumida en esta investigación, es la *interculturalidad crítica*, que parte no de la diversidad en sí, sino del problema estructural-colonial-racial:

Por tanto, su proyecto no es simplemente reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Por el contrario, es implosionar -desde la diferencia- en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; es re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir. (WALSH, 2009, p. 4)

Walsh aclara que la interculturalidad crítica aún no existe, por lo que es un desafío, algo por construir. Este enfoque crítico, lejos de pretender que las diferencias sean absorbidas por el sistema hegemónico, busca cambiar las estructuras para dar lugar a otras en las que sí sea posible una relación equitativa entre las diferentes formas de hacer, de ser y de pensar. Por lo tanto, esta perspectiva no puede ser pensada únicamente a partir de grupos subalternos u oprimidos, como las poblaciones indígenas y afrodescendientes; al proponer un cambio estructural en la sociedad, la interculturalidad crítica debe abarcar a todos los sectores, incluyendo a las culturas occidentales-occidentalizadas dominantes.

Y es por eso mismo que la interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta. Una transformación y construcción que no quedan en el enunciado, el discurso o la pura imaginación; por el contrario, requieren de un accionar en cada instancia social, política, educativa y humana. Pero antes de explorar con un poco más de profundidad la interculturalidad como proyecto político y de sociedad, veamos los antecedentes pasados y presentes del término y concepto en el campo educativo. (WALSH, 2009, p. 4-5)

Al estar en disputa identidades culturales, derecho a la diferencia, propuestas de sociedades radicalmente distintas frente a la manutención del discurso de la modernidad, no es de extrañarse que las luchas en torno al concepto de interculturalidad se hayan centrado en el ámbito de la educación por medio de políticas educativas que se implementaron en gran parte de América Latina, políticas muy distintas y hasta antagónicas en sus visiones de mundo, que variaban según las ideologías políticas de cada período y/o región.

Walsh destaca tres diferentes momentos de políticas de educación intercultural en América Latina. El primero, con sus inicios en la década de 1980, es el de la *Educación Intercultural Bilingüe* (EIB). Ésta surge a partir de demandas de políticas educativas promovidas por pueblos indígenas, pero también por influencias de ONGs, iglesias, organismos internacionales como el Banco Mundial y la UNICEF, además de los diferentes Estados.

En una reunión regional de especialistas sobre educación bilingüe (México, 1982), se propuso, entre otras cosas, oficializar las lenguas indígenas. (WALSH, 2009) Sin embargo, la EIB no fue pensada para toda la sociedad, sino para las poblaciones indígenas. Además, el sentido del “bilingüismo” era uno solo: ir de la lengua indígena a la lengua “nacional”; lo mismo sucedía, por supuesto, con el sentido de la interculturalidad. Para Walsh, “es esta direccionalidad la que le da un sentido de transición: lo ‘intercultural’ es entendido como el relacionamiento que los alumnos indígenas deben tener con la sociedad dominante y no viceversa.” (WALSH, 2009, p. 6-7)

Muchas comunidades indígenas, organizaciones e intelectuales critican la EIB por su doble sentido. Aunque aparentemente promueve las culturas y las lenguas indígenas, en realidad las debilita, ya que en la práctica lo que hace es promover su transición hacia la cultura occidental y la lengua nacional.

Cabe aclarar que, debido a la forma y el contexto en que surge la EIB, las políticas educativas bajo esta perspectiva de interculturalidad sólo fueron implementadas en países con fuerte presencia, y reconocimiento por parte del Estado, de poblaciones indígenas.

El segundo momento de estas políticas educativas es el que Walsh llama de *re-formas de los 90*, y sobre el cual manifiesta:

En los años 90, esta política emergente logró consolidarse en prácticamente todos los países latinoamericanos dentro de sus re-formas constitucionales. Con el reconocimiento del carácter multiétnico y pluricultural de la población y de la existencia de identidades étnico-culturales, y al otorgar su protección e igualdad ante la ley, se inició una nueva fase político-social, conocida como constitucionalismo multicultural o multiculturalismo constitucionalista. De hecho, tales cambios fueron resultado de las demandas y luchas de los movimientos sociales -particularmente de los movimientos indígenas-, tanto a nivel nacional como internacionalmente, en el campo de sus derechos. (WALSH, 2009, p. 7)

Sin embargo, esta política tiene una estrecha relación con la “ola” neoliberal que se propagó por América Latina en la década de 1990. Al promover discursos de tolerancia y respeto a la diversidad, pero sin proponer o generar cambios, lo que este proyecto de “inclusión” buscaba era el apaciguamiento de sectores históricamente excluidos, además de su inclusión, ésa sí sin comillas, en el mercado, favoreciendo al proyecto neoliberal.

Walsh destaca que este problema se puede observar en la producción de textos y currículos escolares, y en la formación de maestros y maestras bajo estas políticas educativas. Los libros escolares refuerzan prejuicios y estereotipos de indígenas y afrodescendientes, mientras que en la formación docente, “la discusión sobre interculturalidad se encuentra en general limitada al tratamiento antropológico de la tradición folklórica. En el aula, la aplicación es marginal al máximo.” (WALSH, 2009, p. 8)

Finalmente, como tercer momento de las políticas relacionadas a la interculturalidad en América Latina, están las *emergentes políticas educativas del siglo XXI*, aunque entre ellas hay perspectivas y propuestas muy diferentes.

Una de ellas viene de un vínculo entre educación y el concepto de “desarrollo humano integral”, en el que se busca mejorar la calidad de vida y el bienestar, tanto a nivel individual como social. Sin embargo, bajo esta perspectiva, llegar a este bienestar depende de los individuos, y no de un cambio en las estructuras sociales. Por lo tanto, lo que se busca es un bienestar dentro del sistema establecido, una cohesión social compatible con el mercado:

La interculturalidad aquí es funcional no sólo al sistema, sino también al bienestar individual, al sentido de pertenencia de los individuos a un proyecto común, y a la modernización, globalización y competitividad de “nuestra cultura occidental”, ya asumida como cultura propia latinoamericana. (WALSH, 2009, p. 9)

Otra política educativa del siglo XXI se encuentra en el establecimiento de un sistema denominado “Educación Intercultural”. México fue uno de los primeros países en implementar este modelo, iniciando el 2001 un sistema de educación intercultural desde la primaria, y creando desde el 2003 universidades interculturales:

Según su decreto de creación (10 de diciembre de 2003), las universidades interculturales de México tienen como función “impartir programas de educación superior y formar a profesionistas comprometidos con la valoración, estudios, la investigación y la enseñanza de las lenguas y culturas indígenas”. (WALSH, 2009, p. 9)

Estos objetivos, lejos de proponer una educación intercultural propiamente, indican que se trata de universidades destinadas a poblaciones indígenas o a abordar temáticas indígenas. La

cuestión es, como dice Walsh, “por qué no llamarlas ‘indígenas’ en vez de ‘interculturales’.” (WALSH, 2009, p. 9)

También encontramos esfuerzos como el de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, con el objetivo de implementar el estudio de la historia y cultura afrocolombiana en todas las escuelas de Colombia; la ley 10.639, del 2003, que dispone sobre la inclusión de la temática de Historia y Cultura Afrobrasileña en todas las escuelas del Brasil; y la ley 11.645, del 2008, también del Brasil, sobre la obligatoriedad de la inclusión de la cultura indígena. Aunque son iniciativas importantes, la inclusión de estas materias “étnicas” está lejos de promover reformas en las estructuras educativas a partir de las diversidades culturales y epistémicas de estos países.

Finalmente, están los casos de Ecuador y Bolivia, distintos a los anteriores, pues sus proyectos de educación están vinculados a los proyectos de refundación del Estado, que en ambos casos pasa a ser plurinacional.

Los siguientes artículos de la Constitución del Ecuador, aprobada el 2008, nos dan una idea de la propuesta y finalidad de su sistema educativo:

Art. 27.- La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar.

La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional.

Art. 343.- El sistema nacional de educación tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población, que posibiliten el aprendizaje, y la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura. El sistema tendrá como centro al sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente.

El sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades. (ECUADOR, 2008)

Varios aspectos de estos artículos muestran una intención de profundizar el concepto de interculturalidad. La mención a los saberes que serían generados y utilizados, por ejemplo, indica la propuesta de una diversidad epistémica en el seno de este sistema educativo⁵⁷.

⁵⁷ Menciono el caso ecuatoriano, así como el mexicano y otros, para investigar la *Revolución Educativa* boliviana dentro de un contexto más amplio, latinoamericano. No es el propósito de este trabajo hacer un estudio comparativo, por lo que no miraremos con profundidad el caso ecuatoriano. Cabe resaltar, sin embargo, que a pesar de la aparente similitud en una lectura superficial, las propuestas y los procesos de los nuevos sistemas educativos en Ecuador y Bolivia han sido muy diferentes.

Siendo el caso boliviano central en este trabajo, dedicaré el Capítulo 3 al análisis y a las reflexiones sobre él. Sin embargo, explicaré brevemente el concepto de *intraculturalidad*, que, junto con la interculturalidad y el plurilingüismo, hace parte del carácter de la educación en la nueva constitución boliviana. Además, como mencioné anteriormente, este concepto no hace parte de otras propuestas de educación intercultural, incluyendo la ecuatoriana.

De manera general, si el prefijo *inter* en interculturalidad significa la relación entre las culturas en cuestión, el prefijo *intra* representa lo que está al interior de una cultura, sin indicar una relación o intercambio con otras culturas. Pero veamos cómo se manejan estos conceptos en el caso boliviano. El Capítulo III de la Ley No. 070, Ley de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, define en su artículo 6 la intraculturalidad y la interculturalidad. Veamos primero la Intraculturalidad:

Artículo 6. (Intraculturalidad e Interculturalidad)

I. Intraculturalidad: La intraculturalidad promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas para la consolidación del Estado Plurinacional, basado en la equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justicia. En el currículo del Sistema Educativo Plurinacional se incorporan los saberes y conocimientos de las cosmovisiones de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas. (BOLIVIA, 2010)

Vemos que aquí se habla justamente de procesos *al interior* de las culturas. Es decir, se incorporan en los currículos los saberes y las prácticas de las diferentes naciones que conforman el Estado Plurinacional, pero para ellas mismas, para su autoconocimiento y fortalecimiento. Así, quizás este concepto, como es utilizado en el caso boliviano, sea más adecuado para describir lo que aparentemente ocurre en otras propuestas de educación intercultural, en las que no hay una interacción, sino procesos al interior de una cultura, y como dice Walsh, podrían denominarse como proyectos de educación indígena. Esto es muy importante, por supuesto, pues posibilita el derecho de los pueblos a participar de una educación en la que su cultura esté presente y sea central, a diferencia de la alienación histórica que con respecto a sus propias culturas ha impuesto la educación occidental. Sin embargo, es importante tener claro que esto no representa un proceso intercultural. Sobre interculturalidad, el artículo 6 trae la siguiente definición:

II. Interculturalidad: El desarrollo de la interrelación e interacción de conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios de cada cultura con otras culturas, que fortalece la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones entre todas las culturas bolivianas con las del resto del mundo. Se promueven prácticas de interacción entre diferentes pueblos y culturas desarrollando actitudes de valoración, convivencia y diálogo entre distintas visiones del mundo para proyectar y universalizar la sabiduría propia. (BOLIVIA, 2010)

Aquí evidentemente se trata de la interacción entre culturas, entre saberes, entendiendo, como menciona Aimé Césaire en una cita anterior (CÉSAIRE, 1978), que esta interacción, cuando ocurre en diálogo y en igualdad de condiciones, puede beneficiar a todas las culturas en contacto, fortaleciendo al mismo tiempo la identidad de cada una de ellas.

El caso boliviano presenta una evidente diferencia con respecto a otras iniciativas, como aquellas que incluyen materias sobre historia de pueblos afrodescendientes en el currículo escolar. En esta propuesta, por ejemplo, podemos ver que no se separan los saberes “étnicos” de la ciencia, los saberes populares de los científicos, puesto que menciona que cada cultura tiene conocimientos, saberes, ciencia y tecnología. Se propone, por lo tanto, una clara ruptura con la construcción fragmentaria y binaria del conocimiento, y con su supuesto carácter natural-universal. Esto, junto con la mención al diálogo entre distintas visiones de mundo, muestra un cambio profundo, estructural, en el entendimiento de una educación intercultural, entendimiento éste que apunta a la interculturalidad crítica, como menciona Walsh:

Sin idealizar los procesos emergentes en Bolivia y Ecuador -procesos que, de hecho, tienen sus problemas y contradicciones-, vale la pena destacar la diferencia que marcan con las reformas anteriores de ambos países y con las políticas educativas vigentes en la región, y las posibilidades que ofrecen para adelantar apuestas, procesos y proyectos de interculturalidad crítica. Una interculturalidad crítica con un afán de-colonial. (WALSH, 2009, p. 11)

Pero, ¿cómo se implementan estos conceptos de intraculturalidad e interculturalidad en la práctica? ¿Cómo se busca descolonizar la educación, y cómo se dan los procesos de enseñanza/aprendizaje de los saberes populares en esta propuesta educativa? ¿Qué papel juegan en ella la Educación Popular y la Investigación Acción Participativa? Aunque no pretendo traer respuestas directas ni mucho menos conclusivas, hasta el final de esta tesis espero poder analizar críticamente estas cuestiones, trayendo al debate una diversidad de prácticas y reflexiones desde América Latina y el Caribe, en especial a partir de las expresiones musicales.

CAPÍTULO 2

La Escuela-ayllu de Warisata

El profesor Elizardo Pérez, decidido a crear una escuela para una población indígena, salió de La Paz a buscar una localidad donde tal proyecto pudiera ser edificado. Después de haber visitado varios lugares que por diversos motivos no lo convencían, llegó a Warisata, una comunidad aymara cerca del lago Titicaca. Quizás por la historia de la comunidad, que proveía mano de obra a los latifundios de la región, y por la presencia de Avelino Siñani, quien estudiaba clandestinamente y de la misma forma enseñaba a niños y niñas de la comunidad, pues era prohibido que indígenas aprendieran a leer y escribir, Elizardo supo que ése era el lugar indicado.

Le contó a Avelino sobre su revolucionaria idea, y los caminos que lo llevaron hasta ella, y éste fue entonces a hablar con la comunidad, donde las decisiones se tomaban colectivamente. Al recibir una respuesta positiva, Elizardo Pérez volvió a La Paz para conseguir el material y la ayuda para la construcción del edificio de la escuela.

Cuando Elizardo volvió a Warisata con el material y algunos albañiles, no encontró a nadie en el lugar y la fecha que habían acertado para iniciar la edificación de la escuela, trabajo que debía ser hecho por toda la comunidad.

Después de una larga espera, Elizardo decidió empezar el trabajo con las personas que habían ido con él. Comenzaron a cavar para hacer los cimientos del edificio, y así trabajaron por dos días, sin ver a nadie en la región.

Al tercer día apareció Avelino Siñani, seguido de muchas personas de la comunidad. Cuando Elizardo cuestionó el atraso, Avelino respondió que estuvieron ahí desde el primer día, observándolos desde la distancia, pues necesitaban saber quién era ese hombre que había llegado a Warisata con tantas ideas.

Fue así que, al trabajar por la comunidad aún pensándola ausente, sin saberlo Elizardo Pérez había construido los verdaderos cimientos de la Escuela-ayllu.

Durante mi investigación de campo escuché este relato en tres ocasiones, y aunque en cada una era narrado con distintas palabras y detalles, en todos los casos el mensaje era el mismo, además contado como un hecho histórico.

La primera vez que lo escuché fue en la ciudad de Cochabamba, el 23 de febrero del 2018, en una mesa de debate sobre la Escuela-ayllu en el Centro Pedagógico y Cultural Simón I. Patiño. La segunda fue el 29 de marzo del mismo año, en la ciudad de La Paz, cuando tuve la oportunidad de entrevistar a Mirjam Guevara, pedagoga que trabajó haciendo consultoría, diagnósticos,

evaluaciones y sistematizaciones de la Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”. La tercera fue casi un par de meses después, el 22 de mayo, en Warisata, a unos metros del lugar donde Elizardo Pérez habría empezado a cavar los cimientos de la escuela. En esa ocasión escuché el relato del profesor Franz Quispe Ramos, quien me contaba la historia de la Escuela-*ayllu* mientras me mostraba el edificio, aún de pie, donde hoy funciona la Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros “Warisata”.

Quizás no sea posible determinar en qué medida los sucesos de esta historia ocurrieron de esa manera, y creo que eso no es importante. Se trata de una valiosa fuente sobre la Escuela-*ayllu*, no por causa de la información sobre los sucesos anteriores al inicio de la construcción del edificio, sino porque dice mucho sobre la carga simbólica de la Escuela, tanto para la comunidad de Warisata, como para otras poblaciones indígenas, y para la comunidad urbana vinculada a la educación popular en general. En otras palabras, usando los ya mencionados conceptos traídos por Malinowski (1976), este relato no trae datos sobre la *anatomía* o esqueleto de la Escuela-*ayllu*, pero ayuda a conocer el *espíritu* de ésta para la comunidad.

Debido a la circulación, aceptación, y representación simbólica de este relato, independientemente de las precisiones históricas, podemos considerarlo como una especie de “mito de origen” de la Escuela-*ayllu*. Con esto no pretendo categorizar el relato como *mito* bajo ninguno de los tantos sentidos que sobre este concepto se han teorizado. Simplemente quiero apuntar que esta narración, aunque describe un pasado, forma una estructura que determina el presente y el futuro de todo aquello relacionado a la Escuela-*ayllu*, y esto se aproxima al papel que los mitos tienen en las sociedades, tal como apunta el antropólogo francés Lévi-Strauss, para quien “el valor intrínseco atribuido al mito proviene de que estos acontecimientos, que se suponen ocurridos en un momento del tiempo, forman también una estructura permanente. Ella se refiere simultáneamente al pasado, al presente y al futuro.” (LÉVI-STRAUSS, 1987, p. 232)

El relato parte de la conocida, al menos en la región andina, y justificada desconfianza de comunidades indígenas hacia forasteros y forasteras. No faltan ejemplos que justifiquen esta aprensión, desde la Batalla de Cajamarca, en la que el Inca Atahualpa fue asesinado por un embuste de Francisco Pizarro, pasando por los emprendimientos en las últimas décadas del siglo XX que, presentándose como campañas de vacunación y salud pública, intentaban hacer una limpieza étnica por medio de esterilización no consentida a comunidades enteras, hasta el uso demagógico que se ha hecho y se hace de los pueblos indígenas, con intereses individuales o privados, por parte de partidos políticos, Organizaciones No Gubernamentales, y también, por supuesto, por diferentes áreas de la academia.

Así, este relato está centrado en la restauración de esa confianza, surgida aquí a partir de la ruptura de las viejas distribuciones de funciones en las relaciones entre diferentes grupos étnicos o clases sociales. Al tomar una pala y cavar, Elizardo Pérez rompe con esos privilegios que le permitirían encargarse de las ideas y de las órdenes, para que la comunidad se ocupara del trabajo braza y la obediencia. De hecho, la separación entre trabajo intelectual y manual, entre mente y cuerpo, entre teoría y práctica, que hacen parte de esas fragmentaciones que, como ya comentamos, dan lugar al pensamiento moderno occidental, son cuestionadas y radicalmente desbancadas en la Escuela-*ayllu*, como veremos en las próximas páginas.

2.1 Panorama de los antecedentes sociales y educativos de la Escuela-*ayllu* de Warisata

Sin los campesinos, indios y mestizos en su totalidad, que constituyen un grupo —lo anotó Tamayo⁵⁸— resistente y persistente, los puntos culturales de referencia que nos permiten hablar de un modo de ser de la nación no hubieran existido o se habrían diluido en una confusión informe. Su exclusión, que jamás pudo convertirse —con los españoles ni con el latifundismo republicano— en una disgregación, el aislamiento y el destierro cultural a que se les sometía metódicamente se traducían en una inferioridad práctica que servía de excusa al gamonalismo, que se explicaba así como una parte de paternalismo irremediable, pero, por otra parte, la tarea del latifundismo era conservar la inferioridad. La lucha por la tierra es más bien átona, pero se distribuye en la constancia secular de los *levantamientos* y los *alzamientos* que, por lo general, no cobran otra fisonomía que la del terror sin promesas y de la venganza sin porvenir, seguidos de una precaria movilización multitudinaria cuyo signo primario le hacía perder todo objetivo. Los alzamientos, todos terminan con represiones exitosas, frecuentemente sádicas, a la manera de las que instruía el general Montes⁵⁹, aconsejando “disparar al cuerpo” y “no derrochar munición”. Cazaban indios azollispados entre los totorales de Taraco o en las mañanas atormentadas de Jesús de Machaca, y todo era tan fácil que se explica porque era sólo la furia de hombres tan desdichados como desheredados de toda eficacia en las respuestas. (ZAVALETA, 2015a [1967], p. 38)

Este relato del político, sociólogo y filósofo boliviano René Zavaleta Mercado (1937-1984) nos trae un conciso retrato del contexto social boliviano concerniente a los pueblos indígenas a principios del siglo XX.

Como apunta Zavaleta, la exclusión y el sometimiento de los pueblos indígenas⁶⁰, a quienes la nación debe sus puntos culturales de referencia, lejos de finalizar con la independencia política del país, tomó nuevas formas, siendo una de ellas el latifundismo republicano. En la región andina, desde el siglo XIX hasta muy avanzada la segunda mitad del XX, los latifundios tomaron una forma

58 Franz Tamayo Solares (1879-1956) fue un escritor, político e intelectual boliviano. Una de sus obras más conocidas, *Creación de la pedagogía nacional* (1999), publicada en 1910, tuvo una enorme influencia en el pensamiento pedagógico boliviano, así como en la reflexión sobre la cuestión indígena y la identidad nacional.

59 Ismael Montes Gamboa (1861-1933), militar y presidente de Bolivia en dos ocasiones, la primera entre 1904 y 1909, y la segunda entre 1913 y 1917.

60 Aunque Zavaleta menciona a “campesinos, indios y mestizos”, como fueron agrupados por Franz Tamayo, aquí, al presentar el contexto de la Escuela-*ayllu* de Warisata, nos referiremos a los pueblos indígenas. Las construcciones de las identidades *campesina*, *indígena* y *mestiza* serán brevemente mencionadas en el apartado 3.1.

particular llamada *gamonalismo*. Posiblemente en referencia al *gamón*, una planta parásita que crece en terrenos muy áridos destruyendo a otros vegetales a su alrededor, se denominaron *gamonales* a los terratenientes que expandían sus tierras y su poder socio-político a costa de la expropiación de tierras de comunidades indígenas y de la explotación de sus comunarios y comunarias. A diferencia de un hacendado o terrateniente en términos generales, el gamonal estaría caracterizado por la forma ilícita de obtener las tierras, y la violación de los derechos de las comunidades indígenas. Sin embargo, no era raro que esto sucediera con apoyo del Estado, pues la violencia contra las poblaciones indígenas, lejos de cesar en 1825 con la proclamación de la República de Bolivia, continuó sin interrupciones desde el Virreinato, apenas modificándose en sus formas según la época. Así lo describe en *La tragedia del altiplano* (1935) el escritor, político y diplomático boliviano Tristán Marof⁶¹ (1898-1979):

Inaugurada la república, todos los caudillos hablan de libertar al indio y adaptarlo a las costumbres democráticas. Díctanse leyes y decretos en tal sentido, pero son tan falsos y tan vacíos de contenido, que pretenden de un solo golpe, por acto mágico, trasplantar la mentalidad occidental al cerebro del indio. La evidencia niega tácitamente las leyes. El indio permanece sometido a todos los abusos y exacciones. Si la república fué el fruto de cruentas luchas de todos los americanos contra el español, el indio no había ganado otra cosa que cambiar de amo. Y el amo criollo era peor que el español. La república fué una mulatilla cómoda, pero sus apetitos de dominación inmensos. Se sobrecargó a los indios los trabajos más duros y vejatorios, teniendo en una mano la ley y en la otra la espada en tanto que en las ciudades se hilaban reformas políticas y se hablaba de los derechos del hombre, imitando a los franceses.

Cincuenta años más tarde, el presidente Morales⁶² se titula protector de la clase indígena, y lo que hace es expoliarla. El tirano Melgarejo⁶³ declárase salvador de los indios y por intermedio de su ministro, el letrado Muñoz, su consejero fiel y subordinado, interpreta la “democracia” a su leal entender y saber. Para mejor “protegerlos”, confisca las tierras de muchísimas comunidades y las obsequia a sus parciales y amigos. [...]

El general Montes, que ocupó la presidencia el año 1906 y se hizo reelegir por segunda vez en 1914, valiéndose de iguales métodos, y todavía más arbitrarios, cuando despojó a los indios de Taraco de sus tierras. Esas grandes y hermosas propiedades, y que hoy día pertenecen a las familias ilustres de Bolivia, han sido anteriormente comunidades, como consta en los títulos. Si alguien hace la historia de la propiedad boliviana, encontrará, seguramente, muchas lágrimas, mucha sangre e iniquidad. (MAROF, 1935, p. 38-39)

Aunque hoy podemos asumir una mirada crítica hacia lo que significan esas “costumbres democráticas”, hacia las cuales se pretendía que las poblaciones indígenas se “adaptaran”, que lejos de estar relacionadas con cualquier proceso democrático tienen que ver con el modelo civilizatorio discutido en el Capítulo 1, debemos tener en cuenta que en esa época y contexto tal pretensión significaba una defensa de los pueblos indígenas, principalmente si consideramos la alternativa a la que ésta se enfrentaba.

61 Seudónimo por el cual era conocido Gustavo Adolfo Navarro Ameller.

62 Agustín Morales Hernández (1808-1872), militar, presidente de Bolivia entre 1871 y 1872.

63 Mariano Melgarejo Valencia (1820-1871), militar, presidente de Bolivia entre 1864 y 1871.

Entre las leyes y decretos mencionados por Marof para “libertar al indio”, está el decreto establecido por Simón Bolívar el 29 de agosto de 1825⁶⁴, cuyo artículo 2 prohibía que prefectos, intendentes, hacendados, dueños de minas y obrajés pudieran emplear a indígenas contra su voluntad en servicios domésticos y rurales (GÓMEZ-MARTÍNEZ, 1988). El filósofo español José Luis Gómez-Martínez (1943-) nos trae la siguiente lectura sobre dicho decreto:

El decreto seguía ciertamente el espíritu de la declaración de los *Derechos del hombre y el ciudadano*, que tanto influyó en la memoria ilustrada que luchó por la emancipación de las colonias. Pero Bolívar no supo comprender que la lucha por la independencia, para la mayoría de los criollos, fue únicamente eso, una guerra civil en la que consiguieron el triunfo final los partidarios de un gobierno boliviano independiente de los lazos que los unían a España. Resuelta esta diferencia, ambos grupos estaban de acuerdo en continuar con la estructura feudal que había permanecido durante el Virreinato y de ningún modo se sentían predispuestos a modificar las instituciones que ahora les otorgaba a ellos, los criollos, el poder absoluto que antes mantenían los delegados españoles. Ello motivó que el decreto de Bolívar, aplaudido en los discursos, fuera derogado en la práctica. (GÓMEZ-MARTÍNEZ, 1988, p. 23, énfasis del autor)

Sin embargo, el problema no residía solamente en el incumplimiento abierto y sistemático de estas leyes y decretos. Los derechos de personas indígenas fueron institucionalmente inferiores desde el nacimiento de la República:

Desde que la asamblea deliberante de 1825 y la Constitución de 1826 otorgan derechos políticos y jurídicos a quienes posean una elevada renta, una profesión, sepan leer y escribir, y no se hallen en relación de servidumbre, es claro quiénes han de ser interpelados como ciudadanos por el naciente Estado, y quiénes no.

En este orden, los indios son la nada del Estado, constituyen *su externalidad* más fundamental; mientras que los niños deben esperar la herencia y el crecimiento biológico para acceder a sus derechos, y las mujeres, que también están excluidas de los derechos ciudadanos, pueden influir en el curso de las estrategias matrimoniales para preservar y ampliar el patrimonio familiar que garantice la ciudadanía. Los indios, hombres y mujeres, se presentan de entrada como la exterioridad más profunda e irreductible del Estado. De hecho, el Estado republicano nace a cabalgadura en contra de la indiana, y todo su armazón argumental no hace más que repetir, mediante disposiciones administrativas, este imperativo social de unas clases pudientes que no tienen en común más que la misión de atrincherarse en el Estado en contra de los indios.

[...]

Si el indio no es la apetencia poblacional del Estado, sino el límite de su comprobación, es claro que el ciudadano es el sujeto que se construye en tanto antípoda de la indianidad: propiedad privada contra propiedad común, cultura letrada contra cultura oral, soberanía individual contra servidumbre colectiva; he ahí los fundamentos de la civilidad legítima. El ciudadano es pues el no-indio, esto es, aquel que es capaz de dar fe pública de ser irreconciliable con las estructuras comunales. No cabe duda de que la ciudadanía en esta época se construye a través de la feroz negación del mundo indígena. De hecho, la construcción de los símbolos de poder que han de ser monopolizados por el Estado se la hace por la vía de la negación de la simbología del mundo indígena. Que este exorcismo social tome la forma de estratificación étnico-racial sólo viene a validar el arquetipo colonial de la realidad histórica, en la que la división del trabajo, de los poderes dominantes, está marcada por las fisionomías raciales diferenciadas entre colonizadores y

64 Esto fue pocas semanas después de la declaración de la independencia de Bolivia, que ocurrió el 6 de agosto de 1825.

colonizados. El social-darwinismo de principios de siglo, lejos de innovar esta secular escisión social, ha de adornar con retórico lenguaje positivista la sustancia de un secular espíritu colectivo. (GARCÍA LINERA, 2015a [1999], p. 176-178)

En la cita anterior, Álvaro García Linera nos presenta, junto con una lectura sobre la construcción jerárquica de la ciudadanía en la fundación de la República, un panorama general de exclusión en las estructuras del Estado. En este contexto, si la posibilidad de acceso a los privilegios obtenidos con la ciudadanía u otorgados por ella, sean materiales, jurídicos, políticos, sociales o culturales, estaban garantizados para todo hombre con alguna ascendencia española, para las mujeres este acceso era limitado y además condicionado al matrimonio, siempre y cuando les favoreciera la clase social, el grupo étnico y el apellido. Para las poblaciones indígenas, sin embargo, tal acceso no existía, y por lo tanto la única posibilidad de hacer parte de esa ciudadanía contemplada por el Estado era la negación, para sí y para el resto de la población, de su origen indígena; la negación, por lo tanto, de su lengua, de sus saberes, de sus prácticas, de su espiritualidad o religiosidad, de su nombre, y hasta la negación, o al menos la disimulación, de sus rasgos. Y si las poblaciones indígenas pudieron de alguna forma disimular sus rasgos entre la población criolla, tal posibilidad no existió para las comunidades afrobolivianas.

Vemos, así, cómo las cuestiones de clase, género, y raza se entrelazan, a la vez que son definitorias en el concepto de ciudadanía desde la República; vemos, como ya había mencionado en el capítulo anterior, que las nuevas repúblicas latinoamericanas, siguiendo el modelo civilizatorio de la modernidad, nacen estructuralmente clasistas, racistas y patriarcales.

Todo esto está reflejado también, por supuesto, en el ámbito de la educación. Durante el siglo XIX, aunque surgieron propuestas alternativas, el modelo educativo del Virreinato se mantuvo sin grandes cambios. Para Gómez-Martínez (1988, p. 98), “los pocos intentos a favor de una educación popular, fracasaron ante la decidida resistencia de la clase dominante, opuesta a cualquier iniciativa que pudiera significar una modificación de la división de clases, que hacía posible el régimen feudal que en la práctica gobernaba a Bolivia.” Un ejemplo de esta iniciativa es la *Escuela de Trabajo* que Simón Rodríguez llegó a fundar en Sucre, junto con Simón Bolívar, en 1826, “pero que la aristocracia lugareña forzó a clausurar a los pocos meses.” (GÓMEZ-MARTÍNEZ, 1988, p. 98)

El conservadurismo en el ámbito de la educación, principalmente a lo largo del siglo XIX, tuvo gran influencia por parte de la Iglesia Católica. Ésta fundó muchos colegios a fines de ese siglo, siendo que aquellos de iniciativa de la orden jesuita estaban destinados a la formación de las élites gobernantes, mientras que los salesianos impulsaban una educación manual destinada a una mayor parcela de la población.

El filósofo y docente boliviano Blithz Lozada Pereira (1964-) presenta en su libro *La formación docente en Bolivia* (2005) un extenso trabajo sobre la historia de la educación boliviana a través de la formación de profesores y profesoras. Sobre los primeros años de la República, Lozada comenta:

Aparte de la iniciativa aislada y temporal de la Iglesia, desde la fundación de la República (1825), no existió un sistema de formación docente sustentable y regular patrocinado por el Estado boliviano. A lo sumo, ciertos gobiernos recurrieron a contratar profesores de Europa para que se hicieran cargo de la educación de los hijos de las clases dominantes. (LOZADA, 2005, p. 20)

Así, podemos notar dos importantes problemas generales, o más bien dos lados del mismo problema, en la educación boliviana del siglo XIX: por un lado, si bien al nacer la República de Bolivia se manifestó que la educación tendría carácter laico, fue quizás la Iglesia Católica la que más presencia tuvo en este ámbito a lo largo de ese siglo; por otro lado, aunque se determinó que la educación era una obligación del Estado, éste estuvo bastante ausente, como apunta Lozada:

[...] durante el siglo XIX imperó el desorden, la improvisación y la ausencia de políticas. [...] Bolivia carecía de un sistema educativo, no tenía objetivos ni existía la mínima coordinación entre niveles y modalidades, faltaba maestros y los gobernantes estaban más ocupados en mantenerse en el poder que en construir mejores condiciones educativas para el futuro de las próximas generaciones. Durante la primera mitad del siglo XIX se fundaron universidades, colegios de médicos, instituciones de instrucción militar e inclusive un “colegio de maestros”; sin embargo, no existía claridad sobre las competencias de cada área de formación, los planes curriculares expresaban la herencia colonial centrada en un objetivo terminal escolástico, memorístico y fatuo, creyéndose que las únicas actividades profesionales relevantes eran las que realizaban los militares, curas, abogados y médicos. (LOZADA, 2005, p. 20)

Pero nada de esto representaba un problema para las clases dominantes. Al contrario, “era una ideología útil y congruente con la posición de las clases dominantes que desde el colonialismo español, habían anulado a las clases medias y silenciado a los indios en una servidumbre de por vida.” (LOZADA, 2005, p. 20)

Así, el siglo XIX en Bolivia estuvo caracterizado por una educación altamente conservadora, excluyente, sin políticas sólidas por parte del Estado, con mucha presencia de la Iglesia Católica, y fuertemente enraizada en el discurso de los principios morales y religiosos, todo esto en un país con un índice de analfabetismo que alcanzaba el 80% de la población. (LOZADA, 2005) Además, evidentemente, la educación existente era importada de Europa.

A fines del siglo XIX, entre 1898 y 1899, tuvo lugar en Bolivia una guerra civil, conocida como *Guerra Federal*. En un lado de esta contienda estaba el grupo conservador que hasta ese entonces había estado al mando del país, y que incluía a la élite económica y religiosa, además de

las fuerzas armadas; y en el otro se encontraba el grupo liberal, que se oponía a las políticas del grupo conservador, entre ellas la del Estado unitario, y por lo tanto pretendía instalar un modelo federativo. El grupo liberal tuvo apoyo de un relevante sector de las poblaciones indígenas.

A pesar de la victoria del grupo liberal, los cambios en el país no fueron los esperados o prometidos. Un ejemplo de esto es que el sistema político unitario se mantuvo. Por otro lado, las promesas a las poblaciones indígenas no fueron cumplidas, lo que ocasionó una serie de protestas, las cuales fueron respondidas con mucha violencia. El caso más simbólico de la violencia por parte de la Junta Federal de Gobierno hacia las poblaciones indígenas fue el asesinato de Pablo Zárate Willca (1850-1905), líder indígena aymara que, habiendo alcanzado el grado de Coronel cuando se alistó en el ejército boliviano, luchó por los liberales en la guerra civil.

Aunque no fueron los prometidos o esperados, la victoria de los liberales, que gobernaron Bolivia durante las dos primeras décadas del siglo XX, sí generó fuertes cambios en la sociedad. Un ejemplo muy concreto de estos cambios es que los Poderes Legislativo y Ejecutivo fueron trasladados a La Paz, ciudad en la que había surgido el movimiento liberal, transformándose ésta en sede de gobierno, mientras Sucre se mantuvo como capital constitucional, albergando el Poder Judicial. Por otro lado, la visión que caracterizó al grupo liberal, y consecuentemente a sus políticas en diferentes áreas de la sociedad, fue una positivista y spenceriana. (LOZADA, 2005)

En el ámbito educativo, la visión de los liberales se concretó cuando en 1905 el entonces presidente Ismael Montes Gamboa (1861-1933) contrató al educador belga Georges Rouma (1881-1976) para que se hiciera cargo de una reforma educativa general. El 6 de junio de 1909⁶⁵ Rouma fundó en Sucre la primera escuela de formación docente en Bolivia, la Escuela Normal de Profesores y Preceptores de la República, también conocida como Escuela Normal de Sucre. Años después, en 1920, llegó otra misión belga para implementar innovaciones técnicas y nuevos programas de estudio a esta Escuela. (LOZADA, 2005)

Cabe destacar que la formación docente en el área de música aún demoraría muchos años en llegar. La Escuela Normal incorporó la formación de profesores y profesoras de música solamente en 1936.

Las políticas educativas llevadas a cabo por el gobierno liberal, y la educación boliviana desde la República en general, fueron criticadas por algunos intelectuales bolivianos de ese periodo. Probablemente las críticas que tuvieron mayor repercusión, tanto en ese momento como en todo el siglo XX, fueron las del pedagogo, político y poeta Franz Tamayo Solares (1879-1956). Su pensamiento pedagógico se encuentra plasmado en *Creación de la pedagogía nacional*, publicado

⁶⁵ Desde 1924 hasta hoy, en Bolivia el 6 de junio se celebra el “día del maestro”. Esto se debe probablemente a la fundación de la Escuela Normal de Sucre, aunque hay quienes indican que la fecha también fue elegida por el nacimiento del educador potosino Modesto Omiste Tinajeros (1840-1898).

en 1910 a partir de una recopilación de 55 artículos anteriormente publicados en el periódico *El Diario de La Paz*.

Tamayo criticó fuertemente la aplicación de pedagogías extranjeras en Bolivia, y por lo tanto también la presencia de la misión belga para liderar las reformas educativas en el país. Tamayo llamaba a esto de imitación, o de *bovarysismo pedagógico*, concepto tomado del escritor francés Pierre Jules Théophile Gautier (1811-1872). Tamayo expresa estas críticas en las siguientes líneas:

Hemos necesitado comenzar por destruir para edificar. No hemos llegado a un campo vacío y fácil. La ciencia a medias y toda suerte de intereses inferiores usufructuaban ya de él. Había que denunciar el parasitismo científico y pedagógico que sólo vive de dos cosas: de difamar la raza y de despojar la ciencia europea. Para él no hay más que dos cosas: o nuestros vicios, o fórmulas secas y muertas de una ciencia ajena y lejana. Y esta es la primera grande orientación de la futura ciencia boliviana: tratándose del conocimiento de nosotros mismos, no hay ciencia europea que valga; [...] (TAMAYO, 1999, p. 34)

Gómez-Martínez (1988) apunta 3 principios básicos en el pensamiento pedagógico de Tamayo que habrían sido demasiado radicales para la estructura social dominante. El primero era considerar que la educación tenía un papel que iba mucho más allá de la alfabetización o instrucción. Para Tamayo, la educación debería promover la eliminación de las clases sociales, creando nuevos criterios sociales y unidad nacional. Vemos aquí un evidente rasgo de lo que más adelante vendríamos a conocer como educación popular, como ya vimos en el Capítulo 1. El segundo principio, ya comentado en párrafos anteriores, es el de la crítica a la imitación, y la consecuente propuesta de la autonomía en los ámbitos pedagógico y cultural. Finalmente, el tercer principio propone construir la pedagogía nacional a partir de las necesidades del país. Tamayo alertaba que Bolivia necesitaba menos letrados y más técnicos en áreas de agronomía, minería, ingenierías, algo que los proyectos educativos no deberían ignorar. En el Capítulo 3 veremos la estrecha relación de este principio con la Ley 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”.

A modo de mostrar la existencia de una tendencia antagónica a la de Tamayo, vale destacar a Felipe Segundo Guzmán (1879-1932), pedagogo y político⁶⁶ paceño. En el mismo año en que Tamayo publicó *Creación de la pedagogía nacional*, Guzmán publicó *El problema pedagógico en Bolivia* (1910), donde señala que “la obra de nuestra educación será la de proporcionar la mayor facilidad para adaptarse a una forma de civilización perfectamente encuadrada en el espíritu de nuestro siglo. ¿Y cuál es esa civilización? No puede ser sino la europea. (GUZMÁN, 1910, p. 2)

⁶⁶ Felipe Guzmán fue presidente de Bolivia entre 1925 y 1926. Por su parte, Franz Tamayo fue candidato a la presidencia de Bolivia en dos ocasiones, en 1917 y en 1934. Ganó las elecciones en la segunda ocasión, pero no asumió el cargo debido al golpe de Estado contra el entonces presidente Daniel Salamanca, hecho conocido como *El corralito de Villamontes*.

Hoy es claro que la obra de Tamayo tuvo mucho más impacto en el pensamiento pedagógico boliviano, aunque solamente décadas después de la publicación de ambos libros. La posición de Guzmán, que, como dice Gómez-Martínez (1998, p. 103), “hoy nos parece casi en su totalidad absurda”, en aquel momento representaba no solamente el pensamiento de las élites dominantes, algo que, por más absurdo que parezca, aún hoy conservan en gran medida, sino también el pensamiento pedagógico activo de las primeras décadas del siglo XX. Una muestra de esto es que la Reforma Universitaria, iniciada por estudiantes de Córdoba, Argentina, en 1918, y que tuvo un gran impacto en diferentes regiones de América Latina, “llegó a Bolivia tarde y adulterada, y dio lugar únicamente a una mascarada política marginal al problema universitario”. (GÓMEZ-MARTÍNEZ, 1998, p. 107)

Según Lozada, en la obra de Tamayo estaría implícito que el sistema educativo de aquel momento, incluida la Escuela Normal, no traería cambios significativos para la sociedad boliviana:

Al contrario, la Escuela contribuiría a reproducir una formación docente que perpetúe un sistema social latifundista, pobre y anquilosado, un entorno económicamente deprimido, un imaginario históricamente frustrado por las pérdidas territoriales, y un cuadro de acciones colectivas y sociales en el que la burguesía apenas anhelaba encontrar nuevas formas de europeizarse más, fortaleciéndose a costa de un Estado apocado, con clases medias parasitarias y gracias a que la mayoría de la población indígena se mantenía en la ignorancia, marginada y expoliada. (LOZADA, 2005, p. 23)

Dentro de la perspectiva nacionalista que marcó a tantos países de América Latina y el Caribe en las primeras décadas del siglo XX, Tamayo defendía la educación como base para la construcción de la nación boliviana, o del “carácter nacional”, como él lo llamaba (TAMAYO, 1999). Así, pensando en la realidad boliviana, Franz Tamayo defendía vigorosamente no sólo que las poblaciones indígenas fueran incluidas en la educación, sino que en ellas residía el potencial de una pedagogía nacional. En este sentido, Tamayo manejó mucho el concepto de *raza* en su obra. Hay que considerar, por supuesto, que era un hombre de su tiempo, por lo que tenía una perspectiva bastante determinista sobre dicho concepto.

La obra de Tamayo tuvo mucha influencia en el pensamiento pedagógico boliviano, y también llevó a algunas políticas educativas concretas. Sin embargo, no se plasmó en una gran reforma general de la educación, o en una revolución educativa, quedándose más bien en el plano de la reflexión. Varias décadas después de la publicación de *Creación de la pedagogía nacional*, específicamente en 1956, año de fallecimiento de Tamayo, el intelectual indígena Fausto Reinaga⁶⁷ (1906-1994) publicó el libro *Franz Tamayo y la Revolución educativa* (1956), en el que nos presenta la siguiente evaluación sobre la obra de Tamayo:

67 Seudónimo de José Félix Reinaga Chavarría.

“Creación de la Pedagogía Nacional” es sobre todo, el grito de una raza oprimida. Quizá un instintivo y angustioso alarido de dolor de las nacionalidades indias sometidas... y aflora a la superficie como una gran rebelión de la sangre india; mas como toda rebelión, no llega a la Revolución que es conciencia y programa de libertad. Tamayo, en su “Pedagogía”, ruge contra los europeizantes imperialistas, contra los bobárycos de su tiempo; les grita: “La verdad no está allende los mares, sino que ella está en la tierra donde nacemos”. Tamayo en la “Pedagogía” descubre la herida, mete el dedo en la llaga, pero... no alcanza a proponer un REMEDIO justo para curar la llaga. La “Pedagogía” es una incisiva crítica comtiana, una mordaz **crítica positivista** de la realidad nacional, no alcanza a ser una crítica revolucionaria. (REINAGA, 1956, p. 124, énfasis del autor)

Hay que destacar, sin embargo, que pese a no haber generado cambios directos e inmediatos en la educación boliviana, el pensamiento de Tamayo abaló el imaginario colectivo de intelectuales y de las clases dominantes, especialmente por su enorme llamado de atención hacia las poblaciones y las culturas indígenas del país, “influencia que pronto se expresaría en un explosivo despliegue de la educación indígena por primera vez en la historia de Bolivia.” (LOZADA, 2005, p. 27)

No debería extrañarnos que si el pensamiento de Tamayo era demasiado radical para las élites dominantes, los cambios surgirían de las clases populares, específicamente de los pueblos indígenas. Así, fue en este contexto social y pedagógico que surgió, en 1931, la experiencia de educación indígena que más impacto tuvo en la historia de Bolivia, la Escuela-*ayllu* de Warisata.

2.2 Una mirada a la breve historia de la Escuela-*ayllu* de Warisata

En las primeras décadas del siglo XX, durante el gobierno liberal, existieron algunas iniciativas de educación para poblaciones indígenas en Bolivia, aunque éstas no tuvieron mucha repercusión ni continuidad:

El gobierno liberal impulsó las escuelas rurales para educar a los indios, aceptando la orientación y contenido eclesiástico. Sin embargo, estas experiencias resultaron aisladas e irrelevantes, pronto se diluyeron por motivos económicos y por el peligro que representaban en relación a subvertir la estructura social en el agro. (LOZADA, 2005, p.28)

Quizás por eso la Escuela-*ayllu* de Warisata, fundada en 1931 por Elizardo Pérez y Avelino Siñani, sea considerada en muchos textos, pero también en el imaginario de la pedagogía boliviana, la primera escuela indígena de Bolivia. No fue la primera, pero sin duda fue la de mayor expansión y repercusión.

Elizardo Pérez (1892-1980) nació en la localidad de Ayata, municipio de Muñecas del departamento de La Paz, Bolivia. Después de haber concluido el colegio en La Paz, se fue a Sucre,

donde ingresó a la Escuela Normal de Profesores y Preceptores de la República en 1909, año de su fundación. Ahí, Georges Rouma, el educador belga que fundó la Escuela, fue su profesor.

Después de concluir sus estudios, ganó un cargo como docente y trabajó en escuelas urbanas. En 1931 fue designado Director de la Escuela Normal Rural de Miraflores, también llamada de Escuela Normal Indígena de Miraflores. Algo sorprendente de esta escuela es que, siendo “rural” o “indígena”, se encontraba dentro de la ciudad de La Paz. Elizardo Pérez, quien abogaba por la educación indígena, y, aunque sorprenda tener que aclararlo, defendía la idea de que una escuela rural debía estar en el campo, renunció al cargo:

El caso es que no pude ocupar el cargo más de quince días, porque descubrí el engaño que la escuela significaba para el país. En concepto mío, era tan sólo una obra de simulación porque estaba ubicada en una zona residencial, completamente ajena al indio, y porque en su alumnado no había un solo muchacho campesino. (PÉREZ, 2015, p. 84)

Debido a su manifiesta inconformidad, el entonces ministro de educación le confirió a Elizardo la tarea de fundar una escuela rural en un local más adecuado. Entonces el maestro emprendió una búsqueda por las poblaciones aledañas al lago Titicaca para fundar dicha escuela, y fue en Warisata donde decidió llevar adelante su proyecto. Entre los diferentes motivos apuntados para esta elección, los cuales encontré tanto en textos como en relatos durante mi trabajo de campo, estarían el dominio y abuso que Elizardo encontró por parte de los latifundistas de Achacachi hacia la comunidad de Warisata; la predisposición de la comunidad para este emprendimiento; y la figura de Avelino Siñani, importante líder dentro de la comunidad, quien lo habría impresionado profundamente.

Avelino Siñani (1881-1941) nació en Warisata. No siendo permitido en aquel entonces que personas indígenas accedieran a la educación formal, Siñani estudió de manera clandestina. Con poco más de 20 años de edad empezó a enseñar a leer y a escribir a las personas de su comunidad, lo que le costó persecución y dos prisiones temporales (STRECK, 2010). Elizardo Pérez nos trae su propia percepción sobre Avelino Siñani:

Al referirme a este hombre, lo hago con una emoción contenida. No soy un escritor: carezco de una pluma como para poder transmitir al lector los sentimientos que me embargan al recordar a este preclaro varón de la estirpe aymara. Intentaré, al menos, señalarlo como un ejemplo de las más altas virtudes humanas. En otro medio, en otra época, Avelino Siñani hubiera sido honrado por la sociedad; pero hubo de nacer y vivir en el sórdido ambiente feudal del Altiplano, degradante y oscurantista, adverso a esta clase de espíritus. [...] Obligado a gravitar en su pequeño mundo, abrió una escuelita, pobrísima como él, pero de grandiosas miras, como que se proponía nada menos que la liberación del indio por medio de la cultura. (PÉREZ, 2015, p. 75)

Así, a la luz de un acuerdo entre Elizardo Pérez y la comunidad de Warisata, de la cual Avelino Siñani fue portavoz, la Escuela-ayllu de Warisata fue fundada el 2 de agosto de 1931⁶⁸.

Hago aquí un paréntesis para hacer algunas aclaraciones con respecto a las fuentes existentes sobre la Escuela-ayllu. Muchos de los textos encontrados sobre esta experiencia, y sobre las biografías de sus protagonistas, contienen no sólo datos, sino redacciones muy similares, muchas veces sin referencia a sus fuentes, lo que indica la gran posibilidad de que la información que en general circula sobre Warisata venga de las mismas fuentes, y no así de nuevas investigaciones documentales o testimoniales.

La fuente principal o primaria sobre este hito en la historia de Bolivia es el libro en el que el propio Elizardo Pérez relata toda esta experiencia. Se trata de “Warisata: La Escuela-ayllu”, publicado por primera vez en 1962. El libro, una especie de diario de campo de la experiencia de Pérez en Warisata, escrito con bastante detalle, cuidado y reflexión, y con un lenguaje muy directo y sincero, es dividido en tres partes. En la primera, llamada *Tradición*, de tres capítulos, Pérez describe la organización social de la cultura incaica, descripción necesaria para entender las bases sobre las cuales se edificó la Escuela. La segunda parte, denominada *Construcción* y conformada por once capítulos, es dedicada a la formación o “génesis” de la Escuela-ayllu, así como a sus diferentes etapas de organización, procesos pedagógicos, obstáculos, irradiación a otras regiones de Bolivia, en fin, a toda la experiencia de la Escuela en sí. Finalmente, en la tercera parte, *Expansión y Destrucción*, Elizardo relata la expansión de la Escuela por América Latina, y su destrucción en el año 1940.

Otra fuente fundamental para conocer la Escuela-ayllu son los textos escritos por Carlos Salazar Mostajo (1916-2004), profesor, escritor y pintor boliviano que recibió su título de Maestro Rural Normalista en la misma Escuela de Warisata, donde luego también trabajó como profesor. Después de la destrucción de la Escuela, Salazar dedicó mucho tiempo y esfuerzo divulgando la experiencia de Warisata por medio de conferencias dentro y fuera de Bolivia. Su obra más conocida es *¡Warisata mía! y otros artículos polémicos* (2013), descrita por el propio Salazar como un “testimonio de lucha” (SALAZAR, 2013, p. 6). Fue publicada por primera vez en 1983, aunque fue escrita, al menos parcialmente, en la década de 1940.

Así, son éstas las obras que podemos considerar como fuentes primarias sobre la experiencia de la Escuela-ayllu. Para esta tesis ambas fueron consultadas, aunque en complemento con otras obras, con relatos de personas relacionadas a Warisata, tanto vivencial como académicamente, además de mi propia visita a la Escuela.

68 En 1937 el entonces presidente de Bolivia Germán Busch (1903-1939), mediante Decreto Supremo, declaró el 2 de agosto como “Día del Indio”, en homenaje a la fundación de la Escuela-ayllu.

Para comprender la experiencia de la Escuela es importante conocer, aunque sea de forma panorámica, el concepto de *ayllu*. Elizardo Pérez lo explica así:

El *ayllu* es la célula social de los pueblos andinos, y se formó mucho antes que el Inkario, y aún es probable que sea anterior a Tiwanaco. Su estirpe, sin duda, es aymara. [...] En su evolución posterior, encontramos una serie de elementos que aseguran su permanencia a través de las diferentes culturas que fueron superponiéndose. Estos elementos son: la familia, la religión, el cooperativismo familiar, el colectivismo, las formas de propiedad y aprovechamiento de la tierra, la industria familiar y el idioma. (PÉREZ, 2015, p. 48, énfasis del autor)

También Salazar dedica varias páginas al concepto, de las que extraigo algunas líneas con perspectiva política:

[...] el *ayllu* ha acompañado al indio en todas sus vicisitudes históricas, y no se puede, sin más, despojarle de tan vital instrumento. Era el *ayllu*, lo es todavía (a pesar de los efectos negativos de la reforma agraria, que al ignorarlo, lo condena a la extinción), el vasto ambiente en el cual se transmitía la tradición del trabajo, la técnica de los cultivos, la herencia cultural: en última instancia el “*ayllu*” era la primitiva [sic] escuela americana, como debe serlo la moderna [sic] escuela indigenal si aspira a cumplir su misión histórica y no limitarse al mero suministro de los elementos de la cultura occidental, que del modo como son transmitidos continúan siendo ajenos a las vivencias indias. (SALAZAR, 2013, p. 77, énfasis del autor)

Es importante tener en cuenta que el *ayllu* es una célula “social”, o más bien comunitaria, que estructura a las comunidades de la cultura andina, pero lo hace profundamente enraizada en sus cosmovisiones, y por lo tanto no puede ser bien comprendida por medio de paralelos con estructuras sociales de la cultura occidental, como la familia. Cuando pensamos en estructuras sociales, y aquí explico mi cuestionamiento a lo “social” en la comprensión de *ayllu*, nos referimos esencialmente a personas, lo que responde al antropocentrismo de la cultura occidental ya discutido en el Capítulo 1. Por lo tanto, si consideramos que la familia, en la tradición judeo-cristiana, es una célula social, es decir conformada por personas, el *ayllu* es una célula que más bien responde a lo *comunitario*, estructurando y organizando la relación entre la tierra, los animales y las plantas, el trabajo y sus frutos, las personas, y de la cual no se pueden separar la religiosidad, los mitos y los rituales. El *ayllu* es, por lo tanto, la célula *comunitaria* de las culturas andinas, en la que el ser humano es apenas uno de sus protagonistas.

Para comprender con profundidad este concepto sería necesario discutir cómo funciona en el *ayllu* la distribución y el trabajo de la tierra, las unidades agrarias o *tupus*, la ganadería, los lazos de sangre y otros tipos de vínculo, el concepto de propiedad y los intercambios, entre otros, además de las cosmovisiones relacionadas a estas culturas. Aunque esto sobrepasa los objetivos y el alcance de este trabajo, es importante tener en cuenta que para Elizardo Pérez una escuela indígena debía ser

construída, en todos los sentidos, a partir de su propia cultura. Así, llamar a este emprendimiento colectivo de Escuela-*ayllu* tuvo un enorme peso simbólico en su momento, pero que además se reflejó profundamente en la práctica, como veremos más adelante. Y esta relación contenida en el nombre compuesto de este proyecto de Warisata, que combina lo simbólico con la praxis, es una experiencia revolucionaria incluso para las epistemologías pedagógicas de hoy. El nombre de Escuela-*ayllu* representa el encuentro de dos culturas, pero no donde una coloniza a la otra, sino en la que ambas puedan aprender y enriquecerse sin someterse; se trata así de una experiencia que, faltando poco más de una década para cumplir un siglo, nos puede dar muchas luces sobre aquella interculturalidad crítica que menciona Walsh (2009), tan presente hoy en discusiones académicas, pero tan escasa aún en prácticas y políticas educativas concretas a lo largo de América Latina y el Caribe. Mucho antes de que se hablara de interculturalidad, Salazar describía esa relación entre culturas de la siguiente manera:

Todo esto había comenzado el 2 de agosto de 1931. Hay que decir que Elizardo Pérez no hubiera podido hacer mucho, o las dificultades hubieran sido mayores, si no hubiera encontrado en el lugar a un indio llamado Avelino Siñani, quien desde 1917 sostenía por su cuenta una misérrima escuelita. Avelino Siñani y Elizardo Pérez sellaron se encuentro con la fundación de Warisata, y fue alianza donde se encontraron dos hombres de máxima dimensión, **sin que el indio cediera un ápice al blanco en virtud alguna ni el blanco pretendiera superioridad alguna sobre aquél**. Ambos empezaron a trabajar primero ante la desconfianza de los indios, hasta que éstos empezaron a comprender, con asombro, que Elizardo Pérez no había venido a explotarlos, sino que su verbo entusiasta y franco encerraba la verdad misma, y que Avelino tenía razón al cooperarlo sin tasa ni reposo. [...] **No había, en el abrazo entre Elizardo Pérez y Avelino Siñani, ni sombra del “paternalismo” de que nos acusa el detractor**, ni lo había en el Parlamento Amauta, gobierno propio del indio al que Director y profesores estábamos sometidos por igual. (SALAZAR, 2013, p. 53-54, énfasis añadidos)

El Parlamento Amauta, o *ulaka* en el término aymara-quechua, es un consejo comunitario que gestiona las decisiones y los problemas de la comunidad. Buscando construir la Escuela-*ayllu* en sintonía con la cultura local, y al mismo tiempo rompiendo la verticalidad de la escuela centrada en autoridades individuales, el Parlamento Amauta fue reconstituido en Warisata y pasó a encargarse no solamente de la gestión de la Escuela, sino de toda la comunidad:

[...] el Parlamento Amauta era el fruto más notable de la obra de Warisata. Como que en él se reproducía la ancestral organización de la “ulaka”, el gobierno propio de la comunidad. Los campesinos empezaban a ser los constructores de su propio destino: íbamos más allá del mero intento económico; queríamos que los hombres fueran los forjadores de su propia cultura. ¿Y acaso en aquellas reuniones no se atisbaba ya el vigor de una cultura renaciente? ¿Acaso no se estaba reconociendo la eficacia de una actividad solidaria y colectiva? (PÉREZ, 2015, p. 25, énfasis del autor)

En sintonía con estos principios, la comunidad de Warisata participó activamente en todas las etapas e instancias de la Escuela-*ayllu*. De hecho, fue la comunidad misma quien construyó los edificios de la Escuela, pero esto no era considerado, para Elizardo, como un trabajo anterior al proceso educativo, sino parte integral de él. Y es que este proceso de construcción no solamente creaba una fuerte relación de pertenencia entre la comunidad y la Escuela, sino también generaba el aprendizaje de un “oficio”. Más adelante, la elaboración y venta de adobes y ladrillos a otras comunidades, junto con otros trabajos realizados en el ámbito de la Escuela, se convirtieron en importantes emprendimientos para Warisata.

Tal era la importancia para Elizardo Pérez de que la comunidad participara en la construcción de la Escuela, que ni siquiera niños y niñas quedaron fuera, a pesar de cierta resistencia:

No fui a Warisata para machacar el alfabeto ni para tener encerrados a los alumnos en un recinto frente al silabario. Fui para instalarles la escuela activa, plena de luz, de sol, de oxígeno y de viento, alternando las ocupaciones propias del aula con los talleres, campos de cultivo y construcciones.

Pero la comunidad indígena no discurría aún en esa forma: el indio estaba con la mentalidad de Saracho y del “normalismo”, y creía que la escuela consistía en el alfabeto únicamente. Se oponían a que los niños dejaran sus ocupaciones escolares para colaborar en la obra constructiva. “Para eso estamos nosotros” decían los indios, dispuestos a realizar cualquier trabajo con tal que a los niños no se les distrajera en tareas que, según ellos, eran pérdida de tiempo.

Lentamente vencimos esas resistencias, mediante la persuasión y los ejemplos que nos ofrecía la vida. En nuestras reuniones vespertinas discutíamos extensamente y por mucho tiempo esta cuestión. Había que hacerles entender que el alfabeto únicamente no solucionaba nada en absoluto. (PÉREZ, 2015, p. 105)

A pesar de su corta duración, de poco menos de una década, la Escuela tuvo una enorme repercusión tanto dentro de Bolivia como en otras regiones de América Latina. Ésta se dio de diferentes maneras. Por un lado, la experiencia tuvo una expansión en Bolivia gestionada por la propia Escuela de Warisata; también existieron experiencias donde el modelo se replicó de forma independiente, dentro y fuera de Bolivia; por otro lado, la experiencia de Warisata se hizo conocida en diferentes lugares, tanto durante la década de 1930 como posteriormente, por medio de relatos, conferencias, intercambios, libros; finalmente, los principios de la Escuela-*ayllu* fueron tomados como base para la Ley de Educación No. 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, del 2010, como veremos en el siguiente capítulo.

La expansión de la Escuela-*ayllu* en Bolivia se dio por medio de la revitalización de la *marca*, otra unidad o institución organizativa de las culturas andinas que Elizardo define como el “conjunto de diez ayllus, base del sistema decimal introducido por los inkas [...]”. (PÉREZ, 2015, p. 64) Así, siguiendo las ancestrales formas de organización y de trabajo de la región, se adoptó el

concepto de *ayllu* como base de la Escuela, y el de *marca* para su expansión y relación entre varias escuelas.

A esta reviviscencia de la *marca* se llamó Núcleo Escolar Campesino, donde cada núcleo sería formado por varias escuelas irradiadas desde un centro o matriz. Es decir, tal como varios *ayllus* forman una *marca*, varias escuelas formaban un Núcleo Escolar Campesino. Esto empezó en 1934, cuando se fundaron cuatro escuelas elementales a lo largo del valle de Sorata, a aproximadamente 50 kilómetros de la Escuela-*ayllu* de Warisata, siendo ésta la matriz. No se trataba de escuelas dirigidas únicamente a sus comunidades, sino de una red de colaboración, dentro del sistema cooperativista de la *marca*, pero que además “tendía a obtener la unidad de planes, programas, ideología, etc., para llegar a la formación de un tipo de ciudadano boliviano dotado de las cualidades que pretendíamos formar en Warisata.” (PÉREZ, 2015, 183).

Sobre la expansión del núcleo con centro en Warisata, Elizardo nos cuenta:

Warisata llegó a tener 33 escuelas diseminadas en un radio de veinte leguas. Era la solución perfecta –dicho sea sin vanidad– para el complejo problema del control de la enseñanza elemental en el país. De adoptarse este sistema, ninguna escuela elemental quedaría aislada, e integraría un núcleo de actividades vitales en las cuales encontraría su sentido agrícola y de trabajo, en constante relación con su escuela central o matriz. Las escuelas elementales, situadas en zonas escogidas, proveerían a la escuela central con los productos propios de la región, y recibirían en cambio los productos elaborados en los talleres, en especial los que se refieren a materiales de construcción; en realidad, hacía tiempo que muchas comunidades ya estaban enviándonos sus productos, por ese espíritu de solidaridad que se había despertado en los *ayllus*; correspondía, por lo tanto, llevar a esas zonas los beneficios de la escuela. (PÉREZ, 2015, p. 182)

Posteriormente se fundaron escuelas en regiones más alejadas, como la *Escuela de Cañadas*, en el departamento de Cochabamba, zona de población quechua; la *Escuela de Tarucachi*, en el departamento de Oruro, zona aymara, como Warisata; la *Escuela de Huacharecure*, en el departamento del Beni; y la *Escuela de Parapetí*, en el departamento de Santa Cruz, perteneciendo éstas dos últimas a las tierras bajas de Bolivia. Para las escuelas de la zona altiplánica y de los valles se mantuvo la base de la Escuela-*ayllu*. Sin embargo, para las tierras bajas se implementó una base algo distinta, propia de esas culturas, que se denominó Escuela-granja. (PÉREZ, 2015)

La expansión continuó con la creación de más escuelas y núcleos. Cada experiencia era distinta, y presentaba diferentes desafíos y particularidades, por supuesto. Algunas de ellas fueron bien sucedidas, y otras no lograron “andar” por diferentes motivos, siendo el principal, según Elizardo Pérez, que el país no contaba con un cuerpo docente capacitado para la educación indígena como planteada en Warisata. (PÉREZ, 2015)

Con respecto al intercambio de la Escuela-*ayllu* con otras regiones de América Latina, éste sucedió en dos sentidos. Warisata recibió a periodistas, docentes, artistas, en fin, una diversidad de

personas de diferentes países interesadas en conocer la Escuela, algunas de ellas quedándose a trabajar ahí, colaborando desde sus respectivas áreas. Por otro lado, docentes de la Escuela, como Elizardo Pérez y Carlos Salazar, viajaron a diferentes países difundiendo la experiencia de Warisata en conferencias y congresos.

Fuera de Bolivia, es bastante claro que el mayor vínculo de Warisata fue con México. Esta visión es compartida por Arturo Vilchis Cedillo⁶⁹ (1973-), autor del artículo *La Escuela-Ayllu de Warisata, Bolivia y sus relaciones con México* (2014), donde expone que “En su proceso de divulgación e irradiación [la Escuela-ayllu de Warisata], México fue el principal país que se interesó por el proyecto educativo que la escuela boliviana impulsó.” (VILCHIS, 2014, p. 146)

La revolución mexicana de 1910 tuvo un gran impacto en América Latina y el Caribe, y en Bolivia ese proceso causaba admiración en sectores que apoyaban las luchas de los pueblos indígenas. Más adelante, la gestión de Lázaro Cárdenas (1895-1970), presidente de México entre 1934 y 1940, coincidió en gran parte con el tiempo de existencia de la Escuela de Warisata. La reforma educativa y la reforma agraria impulsadas por Cárdenas eran observadas con admiración por quienes vivían el proceso de la Escuela-ayllu, al mismo tiempo en que ésta despertaba la atención de México.

Fue así que el gobierno mexicano otorgó seis becas para que maestros bolivianos estudiaran en instituciones de educación indígena en México. La distribución de las seis becas fue problemática, obstruida por autoridades educativas bolivianas, en parte por favorecer a los latifundistas, quienes se oponían a la experiencia de Warisata.

Finalmente el grupo de becarios fue a México, y durante su estadía, de enero a diciembre de 1938, sus actividades incluyeron tanto conocer la educación indígena en ese país, como exponer, por medio de charlas y conferencias, los proyectos educativos y el problema indígena de Bolivia. Entre los becarios, el único representante de la Escuela-ayllu fue Carlos Salazar. Podemos conocer sus impresiones sobre ese viaje por medio de una carta suya dirigida a Elizardo Pérez, fechada el 16 de julio de 1938, de la cual transcribo aquí una gran parte, debido al panorama que nos brinda sobre las diferencias de la educación indígena en los contextos mexicano y boliviano de la época:

Le escribo en vísperas de viajar al Internado de Remedios donde ha de celebrarse la primera asamblea de Educación Indígena de México y a la cual la Delegación Boliviana ha sido invitada. Se ha presentado, por fin, la oportunidad de actuar... y hacer conocer nuestra orientación educacional... Demostraremos que en Bolivia, si bien estamos en un régimen que dista mucho de parecerse al mexicano, la Escuela, que ocupa un lugar secundario entre las preocupaciones del Estado, que por ende dispone de pocas sumas de dinero, especialmente la escuela indigenal, ha hecho y hace obra verdaderamente revolucionaria, fecunda y duradera, que está certeramente encaminada, que realiza una labor superior a sus medios económicos, que, en fin, camina sobre los pies y en terreno firme. [...] ellos [el

69 Doctor en Estudios Latinoamericanos y profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM.

estado mexicano] disponen de sesenta millones de pesos –unos quinientos millones de bolivianos– para escuelas. Nosotros todavía estamos pidiendo ayuda a la insolencia de los ricos. Ellos tienen decenas de miles de escuelas elementales. Tienen treinta internados. Nosotros contamos con pocas escuelas, tenemos diez y seis núcleos; pero ellos han comenzado en 1921, nosotros todavía estamos dentro de una estructura semifeudal y liberal y los intereses campesinos no son primordiales para ella. Ellos han hecho una obra cuantitativamente valiosa, nosotros la hemos hecho cualitativa. [...] En México se realizan toda clase de experiencias porque hay dinero. Por eso se permiten hasta el lujo de tener sus fracasos. Nosotros no podemos fracasar porque tenemos la responsabilidad de multiplicar las sumas que nos dan y construir el triple; somos un país demasiado pobre para poder hacer experiencias. [...] la obra de México es superior por su cantidad, pero de ninguna manera por su calidad. Aquí pueden hacer todo, porque todo el mundo ayuda. Allá hasta la prensa es reaccionaria y pone obstáculos a la obra educativa. México es grande, está a la vanguardia en América, porque hay un profundo sentido de responsabilidad y la escuela puede prosperar. En Bolivia todos los egoísmos se reúnen para oponerse a cualquier obra bien intencionada y la clásica irresponsabilidad de los bolivianos jamás hará otra cosa que conducirnos al fracaso. [...] Hemos vencido todos los obstáculos para poder imponer la necesidad de la escuela indígena. Y este es un gran paso, una gran obra. Contra la oposición latifundista, contra la prensa reaccionaria, contra el mestizaje pueblerino, contra el gamonalismo, contra curas y corregidores, contra todas las fuerzas enemigas del indio, nuestra obra se ha impuesto. Cuando un gobierno realmente revolucionario se proponga llevar adelante la obra, ya estará el terreno preparado y el éxito de la escuela será colosal; si ahora, contra todos los actores enumerados, se impone, en un estado socialista triunfará de manera definitiva. [...] (SALAZAR, apud PÉREZ, 2015, p. 274-276)

Por supuesto que los contextos y las condiciones entre las políticas mexicanas de educación indígena eran muy distintas a la experiencia de Warisata y sus núcleos. En el primer caso se trataba de políticas de estado, que además fueron posibles debido a las condiciones políticas, sociales y culturales de la posrevolución. En el caso de Bolivia, Warisata fue una iniciativa puntual, con poquísimos apoyos del Estado en ciertos momentos, y con muchos obstáculos y ataques en otros, como veremos más adelante. Así, las condiciones en México eran muchísimo más favorables que aquellas que enfrentaba Warisata. Sin embargo, la experiencia de la Escuela-*ayllu* tenía una “ventaja”, o una posibilidad más difícil de lograr en el caso mexicano, y es que al ser un proyecto iniciado de forma autónoma, como experiencia local y no estatal, se concibió y construyó desde la comunidad de Warisata, para que luego se irradiara hacia otras regiones. Esto quitaba el paternalismo y colonialismo que históricamente han tenido hacia los pueblos indígenas aquellos estados e intelectuales que intercedían por ellos, lo que representó una diferencia fundamental que hacía de Warisata una experiencia merecedora de mucha atención. Esto está muy bien expresado y resumido en una carta que en 1939 el entonces Encargado de Negocios de Estados Unidos en Bolivia, Allan Dawson, estudioso de la cultura mexicana, le escribió al destacado muralista mexicano Diego Rivera:

El señor Pérez ha hecho un trabajo magnífico en Bolivia en pro de la raza que constituye un 80% del país, no obstante la falta de recursos y la oposición de muchos elementos ciegos pero poderosos. En muchas cosas los colegas mexicanos podrían aprender de él. El eje de

su sistema ha sido **hacer escuelas no para los indígenas sino de ellos**. (DAWSON, apud PÉREZ, 2015, p. 276, énfasis añadidos)

Así, lo colectivo y comunitario en la Escuela-*ayllu*, principios forjados desde su concepción y construcción, no estaban presentes en la educación indígena de la reforma mexicana. Esto no quita, por supuesto, que México también tenía mucho que enseñar a partir de su experiencia, como lo expresó Elizardo Pérez en una carta dirigida al director del Departamento de Asuntos Indígenas de México: “Mucho tenemos que aprender y observar del gran país azteca, que ha promovido la más honda revolución en el orden de la incorporación del indio al ritmo actual de la civilización.”⁷⁰

Cabe mencionar también, de la carta de Carlos Salazar a Elizardo Pérez, el destaque que al final hacía sobre el terreno que la Escuela-*ayllu* construyó para cuando “un gobierno realmente revolucionario se proponga llevar adelante la obra [...]”. (SALAZAR, apud PÉREZ, 2015, p. 276) Me parece inevitable preguntarse aquí si la Ley “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” sería justamente esa propuesta revolucionaria de llevar adelante la obra de Warisata, como Salazar habría anticipado. Pero vamos por partes.

El año siguiente, en 1939, como contrapartida, y sensibles a la importancia de intercambios entre dos países con tan altos índices de poblaciones indígenas, el estado mexicano envió también una delegación a Bolivia.

Ésta también fue conformada por seis docentes: Carlos Basauri, Teresa Galván de Basauri, Adolfo Velasco, Manuel Velasco Mendoza, Joaquín Labra, José D. González y Juan Manuel Ceballos, siendo que dos irían a zonas aymaras, dos a zonas quechuas, y dos a tierras bajas. (VILCHIS, 2014)

A pesar de sus distintos destinos, la primera actividad de todo el grupo fue visitar Warisata, y en sus percepciones también queda evidente el trabajo excepcional que se hacía en la Escuela-*ayllu*:

El jefe de la delegación, Carlos Basauri, relató a su llegada a tierras andinas, la importancia de visitar Warisata: “Tenemos verdadera ansiedad por conocer la escuela de Warisata tan elogiada por verdaderas autoridades en materia indigenista.” Su visita despejó dudas y consolidó en la delegación mexicana la diferencia que existía con el proyecto que México llevaba a cabo en cuanto a la cuestión del “problema de la educación del indio”. Warisata se afirmó como el único proyecto de carácter descolonizador en América, que abría un nuevo horizonte, como refería el profesor Adolfo Velasco: “Vimos al indio manejar la economía de la Escuela, llevar sus listas de productos, en fin, la visita de Warisata, abre para nosotros un nuevo horizonte.” (VILCHIS, 2014, p. 157)

Fruto del intercambio entre México y Bolivia, pero también entre otros países, como Ecuador, Colombia y Perú, se celebró en 1940 el Primer Congreso Indigenista Interamericano. La

70 Como importante testimonio de las relaciones entre México y Bolivia, dejo la carta integral en Anexo I.

propuesta de este congreso se había hecho años antes, en una iniciativa expresada por Alfredo Sanjinés, entonces ministro plenipotenciario de Bolivia en México, como publicado por el diario *Excelsior* de México el 29 de agosto de 1937:

El Ministro Plenipotenciario de Bolivia, doctor Alfredo Sanjinés, delegado a la Conferencia y Presidente que fuera de la sección octava que estudió los problemas de la educación del indio, al apoyar sus conclusiones vertió un galano y sesudo discurso sobre esos problemas del indio, en cuya resolución México es de los países más adelantados y declaró ante la Asamblea, en nombre del gobierno de su país, que se hacía al gobierno de México la más cálida y entusiasta felicitación por su intensa labor indianista... El señor Alfredo Sanjinés pidió que se convocara a un Congreso de Maestros Indianistas y la asamblea lo aprobó, señalando el 6 de agosto de 1938, para su celebración en La Paz, Bolivia. (EXCELSIOR, apud PÉREZ, 2015, p. 321-322)

Sin embargo, el congreso se realizó en México, en la ciudad de Pátzcuaro, Michoacán. Según Elizardo Pérez, esto fue debido a los obstáculos y maniobras de las fuerzas conservadoras en Bolivia que veían a las experiencias de educación indígena como una fuerte amenaza a sus privilegios y poder, amenaza que sería fortalecida con la realización del evento en el país:

La realización del Congreso en nuestro país iba a significar, sin duda alguna, la consagración de la obra de Warisata. Delegados de todos los países latinoamericanos iban a ver y palpar nuestra realidad, y todo eso, como es lógico, impulsaría decisivamente el triunfo de nuestra causa.

Tal posibilidad no convenía en absoluto a las fuerzas enemigas que alineaban frente a Warisata, entre ellas, al Consejo Nacional de Educación, cuyos miembros veían con rabia y con envidia nuestros éxitos haciendo todo lo posible para desprestigiarnos. Y todos ellos en su conjunto, maniobraron con astucia, maldad y poco patriotismo, para que el Congreso fracasara. Primero tuvimos que postergar este evento para un año más tarde, pero de todos modos la cosa se presentaba erizada de dificultades y me temía un completo fracaso. Recibí entonces la visita de Moisés Sáenz, el autor de “Carápan”, por entonces Embajador de México en Lima, quien vino a Bolivia expresamente a entrevistarse conmigo y preguntarme si estaría yo dispuesto a apoyar la sugerencia que haría su gobierno al de Bolivia en sentido de que el Congreso se realizara en México. Apesadumbrado, pero resuelto a llevar las cosas hasta el fin, tuve que aceptar, y así quedó decidido que el Congreso se llevaría a efecto en la ciudad de Pátzcuaro, México, en abril de 1940. (PÉREZ, 2015, p. 322)

Elizardo Pérez relata en su libro que dudó en ir al Congreso, no porque se realizara en México, sino porque en esa época los ataques en Bolivia contra la Escuela-*ayllu* se habían intensificado. Esto se refleja en la actitud del entonces ministro de Educación de Bolivia, quien se negó a incluir a Elizardo como delegado boliviano del Congreso. Sin embargo, considerando que el evento representaba un importante espacio de visibilidad y defensa para el trabajo en Warisata, y además habiendo recibido una invitación personal del presidente mexicano Lázaro Cárdenas, finalmente Pérez viajó a México con su esposa, Jael Oropeza, también profesora en Warisata, como invitado especial del gobierno de México. (PÉREZ, 2015; VILCHIS, 2014)

Sobre la participación de la Escuela-*ayllu* en el Congreso, tenemos el siguiente testimonio de Elizardo:

Puedo asegurar que Bolivia obtuvo un gran triunfo en el Congreso, puesto que logró hacer aprobar los puntos esenciales de su doctrina indigenista. Sin duda, los congresos suelen aprobar cualquier cosa; pero en este caso, la cuestión difería algo, porque, según demostraremos en su oportunidad, la aprobación de nuestra política en favor del indio fue el antecedente para su aplicación en otros países que poseen similar problema, donde muchos de nuestros postulados se incorporaron a su legislación educacional indigenista. (PÉREZ, 2015, p. 330)

De hecho, en el Congreso se aprobó una resolución, dirigida a los países de América, a partir de los principios de Warisata.⁷¹

El impacto de la experiencia de Warisata en otros países continuó incluso después del fin de la Escuela. Pérez relata que un amigo suyo, Ernst Maes, estadounidense, quien había pasado un tiempo en Warisata, llevó a Guatemala los principios de la Escuela. En 1950, Juan José Arévalo (1904-1990), presidente de Guatemala después de la Revolución de 1944, quien implementó inúmeras políticas para integrar a las clases más pobres a la sociedad guatemalteca, le escribió a Elizardo Pérez para contarle que la experiencia de Warisata estaba inspirando las reformas educativas de su país.

Pérez también relata en su libro las experiencias de educación indígena en Ecuador y Perú inspiradas en la Escuela-*ayllu*, y en ambos casos hace un balance de los aspectos positivos y negativos. Entre éstos últimos, Pérez señala dos problemas muy frecuentes en diversos proyectos de educación indígena, y contra los cuales Warisata se había posicionado rotundamente. Uno de ellos es la centralidad de la alfabetización y desvinculación con los trabajos de la comunidad, situación que alejaba a estudiantes de las escuelas debido a las urgencias económicas de sus hogares. El otro es situar a las escuelas lejos de las comunidades, lo que nuevamente generaba alta desistencia por parte de estudiantes, y hacía imposible aplicar los principios de la Escuela-*ayllu*.

En los últimos años de la década de 1930 se empezó a ampliar la edificación de la Escuela-*ayllu*. Para esto se construyó un gran pabellón central, además de otros más pequeños. En homenaje a México, por el rico intercambio entre este país y Warisata, a ese nuevo edificio central se llamó Pabellón México. Esta construcción fue hecha bajo la dirección del hermano de Elizardo Pérez, Raúl Pérez, quien se encargó de la dirección de la Escuela cuando Elizardo viajó a México para el Congreso Indigenista:

Raúl Pérez levantó toda la estructura de piedra tallada del Pabellón México, sobre el zócalo o planta baja que yo había dejado. Aquella labor comprende arcadas, escalinatas, portadas,

71 Resolución en Anexo II.

envigado y parte de la techumbre de teja. Bajo su dirección trabajaron los artistas Manuel Fuentes Lira⁷², José Otto y Víctor Otto, estos últimos padre e hijo, especialistas en la talla de piedra. Los tres ejecutaron las monumentales portadas del Pabellón así como los pumas y serpientes aztecas tallados en la escalinata principal. Se trata de una obra que marca época en los anales del arte boliviano. Fuentes Lira realizó también, con la colaboración de alumnos y siempre bajo la inspiración de Raúl Pérez, las maravillosas puertas de roble del Pabellón.

Raúl Pérez levantó asimismo la estructura de dos grandes edificios (hoy destruidos) que con los nombres de Pabellones Perú y Colombia, estaban destinados a salas de internado. (PÉREZ, 2015, p. 279)

En la siguiente fotografía (Imagen 4) podemos ver el Pabellón México en construcción bajo la dirección de Raúl Pérez.

Imagen 4 - Escuela-*ayllu* de Warisata - Pabellón México en construcción



Fuente: Fotografía de Toribio Miranda, disponible en: PÉREZ, 2015, p. 200.

La Escuela-*ayllu* sufrió ataques de diversos tipos desde su inicio, pero como ya mencioné, éstos se intensificaron en los últimos años de la década de 1930, como cuenta Elizardo Pérez:

Sería inútil relatar la larga serie de atropellos que sufrimos este año [1939], no únicamente en Warisata, sino en casi todos los núcleos. La ofensiva terrateniente se desplegaba en escala nacional y nuestras posiciones empezaron a ser seriamente afectadas. Era el comienzo del fin. (PÉREZ, 2015, p. 316)

⁷² Manuel Fuentes Lira fue un pintor y tallador de Cusco, Perú, quien trabajó en Warisata como docente y artista. Otras personas que hicieron un trabajo artístico y docente en la Escuela son Mario Alejandro Illanes, muralista; Raul Botelho Gosálves, escritor; Antonio González Bravo, músico; Fausto Aoiz, tallador y pintor; Marina Nuñez del Prado, escultora; Yolanda Bedregal, poeta; sólo para citar algunos nombres.

La Escuela-*ayllu* constituía, desde su inicio, una fuerte amenaza a los latifundistas que tanto poder tenían, y al orden conservador y racista del país en general. En Warisata no solamente se promovía la educación de las poblaciones indígenas, sino también, de forma indisociable, su autonomía en cuestiones de la tierra, la economía, la cultura, es decir, su liberación de forma integral, tal como lo manifestó Elizardo Pérez:

En Warisata el indio era un ser humano, y aunque no se hubiera resuelto aún el problema de la servidumbre, ellos ya eran hombres liberados en la más amplia acepción de la palabra, porque ya eran dueños y señores de su destino y de su cultura, y ninguna fuerza extraña sería capaz de destruir lo que se había forjado en su espíritu. (PÉREZ, 2015, p. 172)

Así, hubo un esfuerzo continuo por cerrar la Escuela, orquestado principalmente por latifundistas del país, organizados en la Sociedad Rural Boliviana. Los ataques tomaban diferentes formas, como amenazas a las poblaciones que apoyaban la experiencia de Warisata; campañas difamatorias contra la Escuela, donde se la acusaba de generar odio y “lucha de razas”⁷³ (VILCHIS, 2014); destitución de docentes, y posteriormente su persecución en nombre de la lucha anti-comunista.

En 1940, el poder político de los gamonales logró hacer reformas en la educación pública, entre las cuales estaba el cierre de la Dirección de Educación Indígenal. Los núcleos escolares indígenas pasaron a depender del Consejo Nacional de Educación, y con esto perdieron la autonomía que habían construido a lo largo de 9 años. (VILCHIS, 2014) Esto también significó el fin del Parlamento Amauta como consejo de las escuelas, es decir, el fin de su carácter comunitario; con esto se regresaba a una educación gestionada verticalmente, desde el estado, alejada de la comunidad, y ajena a sus problemas.

Warisata, como centro e inicio de todos los núcleos y las escuelas indígenas, sufrió los más fuertes ataques, incluso con la destrucción de parte de sus edificios, como relata Elizardo:

La escuela de Warisata fue blanco principal de la furia destructora de nuestros enemigos y fue saqueada inmisericordemente. Si no llegaron a demolerla, como fue su repetida intención, fue porque los indios se pusieron al frente y lo impidieron una y otra vez, y además porque la obra era demasiado grande como para que la pudieran echar abajo sin más ni más. (PÉREZ, 2015, p. 398)

73 Es sorprendente que este discurso aún sea utilizado hoy para atacar políticas, proyectos o esfuerzos que tienen el objetivo de revertir las injusticias históricas cometidas contra poblaciones indígenas y afrodescendientes en América Latina y el Caribe. No pocas veces he escuchado, por ejemplo, que el discurso y las políticas a favor de los pueblos indígenas durante el gobierno de Evo Morales, solamente “generan racismo”; también es un argumento muy común contra el proyecto de “cotas” para el ingreso de estudiantes afrodescendientes o indígenas a universidades brasileñas; sólo para citar dos ejemplos.

Carlos Salazar también nos brinda una importante perspectiva sobre el fin de la Escuela-*ayllu*:

El medio en que actuaba [la Escuela-*ayllu*] era completamente feudal. Esto quiere decir que su suerte estaba echada desde que se puso la primera piedra. Para que Warisata subsistiera, había necesidad de un desenvolvimiento social paralelo en Bolivia, esto es, de una revolución. No la hubo. Warisata luchó diez años afrontando el ataque incesante de la feudal burguesía. Fue una isla solitaria, cuya firmeza tenía la vitalidad de una formación coralífera que surgiera en pleno océano. (SALAZAR, 2013, p. 20)

Mientras Elizardo Pérez viajaba, tanto para la creación de nuevos núcleos, como para las gestiones políticas y académicas relacionadas a la Escuela-*ayllu*, Avelino Siñani permaneció en Warisata como maestro y amauta. Según relata su hija, Tomasa Siñani (PÉREZ, 2015), desde fines de 1940, con la intervención de Warisata y el fin del Parlamento Amauta, Avelino empezó a ser perseguido, perdió las pocas tierras que tenía, y decidió vivir escondido para evitar agresiones. Debilitado por toda esta situación, falleció el 31 de enero de 1941.

El año de 1940 marcó el fin de la Escuela-*ayllu*, aunque sus edificaciones continuaron funcionando como institución educativa, con diversas interrupciones y cambios, durante las décadas siguientes. Hoy, aún de pie, funciona ahí la Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros “Warisata”, sobre la cual conoceremos más en el Capítulo 4.

2.3 Educación sociocomunitaria productiva en la Escuela-*ayllu* de Warisata

Aunque ya vimos algunos de los principios pedagógicos y políticos de Warisata en el apartado anterior, en esta sección serán discutidos con más cuidado y detalle. Empezaremos con algunos elementos puntuales del funcionamiento de la Escuela, como el de la organización de grados, o *secciones*, como se denominaron en Warisata.

En una entrevista que hice en mi visita a Warisata, el Lic. Franz Quispe⁷⁴ me explicó que la Escuela-*ayllu* era dividida en cinco secciones⁷⁵. La primera, el *Jardín Infantil*, contaba con niños y niñas entre cuatro y siete años, que tenían responsabilidades como el cuidado de las plantas. El Reglamento de Educación Indígenal, redactado bajo la dirección de Elizardo Pérez, dice sobre esta sección, en sus artículo 36 y 38:

Art. 36.- El concepto primordial del Jardín Infantil en la Escuela Indígena o Campesina radica en la entrega de lotes a los niños, haciéndoles saber que de su iniciativa y de su solo esfuerzo depende que esos pequeños lotes sean los más floridos y mejor atendidos, sin

74 Entrevista concedida por el licenciado Franz Quispe Ramos, oriundo de Warisata, y en el momento de la entrevista docente del área de ciencias sociales de la actual “Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros Warisata”. QUISPE, Franz Ramos. Entrevista VIII. [22-05-2018]. Entrevistador: EID, Félix, 2018.

75 Esta información también se encuentra en el libro de Carlos Salazar (2013). Utilizo ambas fuentes para describir las secciones de la Escuela.

presionar en su iniciativa sino permitiéndoles más bien el desarrollo de su sentido de trabajo y creación, de tal suerte que, al jugar, porque tal labor es un juego para ellos, vayan modelando su personalidad.

Art. 38.- Tal labor tendrá como finalidad educativa hacer que el niño comience por tener cariño a la tierra a fin de arraigarlo a ella y sus intereses. (PÉREZ, 2015, p. 470-471)

Luego estaba la sección *Elemental* o *Pre-vocacional*, también con una duración de tres años, en la que estudiantes ya trabajaban en los diferentes talleres productivos como carpintería, mecánica, cerámica, huertas escolares, entre otros. En esta sección, según Quispe, maestros y maestras iban percibiendo la vocación de cada estudiante, para que luego pasaran a la sección *Vocacional*, donde desarrollaban saberes más profundos en áreas determinadas. La sección *Vocacional* también duraba tres años. Luego estaban la sección *Profesional*, equivalente a un grado de técnico superior, y la sección *Normal*, dirigida a la formación pedagógica para el trabajo docente. Éstas últimas dos secciones no tenían una duración determinada.

Esta organización de las diferentes secciones hacía parte de lo que Elizardo Pérez llamaba Escuela Única, una propuesta que llevó a la Asamblea Nacional de Bolivia para que fuera implementada en todo el país:

Yo veía en la Escuela Única un poderoso instrumento de transformación nacional, porque a través de sus postulados se impulsaría el desarrollo integral del niño, descubriendo su vocación y formando equipos de técnicos en todas las especialidades inherentes a nuestro desarrollo económico y social. (PÉREZ, 2015, p. 266)

El proyecto fue rechazado en la Asamblea, por lo que nunca llegó a implementarse fuera de Warisata y sus diferentes núcleos en el país.

Junto con el concepto de Escuela Única, la Escuela-*ayllu* también seguía el concepto de Escuela Integral, que incluía, según Carlos Salazar (2013), aspectos como supresión de horario, que “lejos de sembrar el desorden, facilitaba las labores a un grado asombroso” (SALAZAR, 2013, p. 86); supresión de exámenes, los cuales eran considerados una carga inhibitoria para los y las estudiantes; la co-educación, es decir la educación sin distinción de género, que en el país había sido establecida por Rouma ya en 1909, pero no se aplicaba en la práctica; la reducción del tiempo de escolaridad, “concepción adecuada al medio económico y social del indio” (SALAZAR, 2013, p. 87); la reducción de la carga curricular, suprimiendo todo lo que no atendía a las necesidades de la vida comunitaria; el bilingüismo, que sucedía de manera espontánea en Warisata; entre otros.

Cuando leemos sobre el trabajo productivo y los talleres, y cuando Salazar menciona la eliminación de todo contenido curricular que no atendía a las necesidades de la población warisateña, es fácil caer en una confusión y pensar que contenidos de la escuela tradicional

occidental no hacían parte de la Escuela-*ayllu*. Las necesidades de la comunidad no se limitaban únicamente a su alimentación y economía regional. La Escuela-*ayllu* tenía como objetivo preparar a estudiantes para la vida, con las luchas particulares de las poblaciones indígenas en la sociedad boliviana. Esto significaba, por lo tanto, también una formación política, la cual incluía conocer el funcionamiento del Estado boliviano y sus instituciones. También hacían parte del currículo conocimientos como cálculo, geometría, historia, entre otros, necesarios para la participación de las poblaciones indígenas en la sociedad boliviana, pero sin que éstos subordinaran a sus propias prácticas y saberes.

Las expresiones culturales y artísticas también estaban presentes en la Escuela, y tenían en la educación un papel central. Elizardo Pérez menciona en su libro a un profesor de música en la Escuela de Warisata, Antonio González Bravo, sobre quien comenta que fue “una de nuestras grandes adquisiciones y su estancia en Warisata le permitió captar la lírica de la región en canciones de la más alta categoría estética.” (PÉREZ, 2015, p. 151)

El escritor y filósofo peruano Gamaliel Churata⁷⁶ (1897-1969), importante exponente del indigenismo en América Latina, fue un gran admirador y defensor de la Escuela de Warisata. Sobre él, Pérez comenta:

Se entregó a la causa con absoluta determinación y desinterés y luchó por Warisata desde todas las trincheras, haciendo de su pluma ronzal con el que fustigó a no pocos enemigos nuestros. Y, además, le debemos mucho en el aspecto teórico, con los aportes de su oceánica cultura inkaista a las concepciones que desarrollábamos en Warisata. (PÉREZ, 2015, p. 150)

En una de sus visitas a la Escuela, en 1933, Churata escuchó algunas canciones entonadas por niños y niñas, y más tarde escribió lo siguiente en la edición del 6 de agosto de 1933 de la revista boliviana *La Semana Gráfica*:

La experiencia educacional de Warisata tiene en Antonio González Bravo, noble, rectilíneo y elevado espíritu, al animador insustituible de la conciencia artística de la raza. Los poemas que ahora insertamos, lo comprueban. Por lo demás, la realización del nuevo poema aymara tal como lo siente y concibe González, abre una perspectiva ilimitada al poema heroico, didascálico y epopéyico en el cual, algún día cantará el poeta indio la grandeza mosaica de la tierra americana. (CHURATA apud PÉREZ, 2015, p. 151)

Dejo en el Anexo III la letra de una de las canciones de Antonio González Bravo, primero en su idioma original, aymara, y luego traducida al castellano.

No encontré información sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje con música y danza en la Escuela, ni tampoco sobre las características rítmicas y melódicas del repertorio trabajado. Sin

76 Seudónimo de Arturo Pablo Peralta Miranda.

embargo, el que la canción de González (Anexo III) esté compuesta en idioma aymara, junto con las diversas manifestaciones en defensa de la cultura indígena que encontramos en los textos y relatos sobre Warisata, me llevan a pensar que difícilmente las músicas y danzas trabajadas en la Escuela-*ayllu* hayan sido ajenas a las expresiones tradicionales de la región:

Asimismo, [en Warisata se practicaba] **el rescate de las tradiciones culturales en las artes plásticas y populares, la música, la danza y la literatura**, sobre la base del **cultivo natural del lenguaje**, que en Warisata nunca fue un problema porque la alfabetización y el bilingüismo se correspondían con el propio desarrollo de la comunidad, que es lo que no sucede con los planes oficiales de alfabetización, tan forzados, costosos y **ajenos a las vivencias nativas**. Todo lo que permitió, y por primera vez en Bolivia, sentar las bases de una identidad patria y **luchar contra la alienación cultural**. (SALAZAR apud PÉREZ, 2015, p. 16, énfasis añadidos)

La Escuela-*ayllu* partía de los saberes de la propia comunidad, pero no de la forma que tanto se ha hecho y se hace aún en proyectos educativos que buscan “integrar” saberes tradicionales a la educación formal por medio de la incorporación de ciertos contenidos, pero fragmentados y separados de toda la cosmovisión que los rodea. En Warisata, las propias estructuras educativas estaban organizadas alrededor de estos saberes: el *ayllu* marcaba el carácter comunitario de la Escuela, situándola dentro del trabajo de la tierra, de las cuestiones políticas, económicas, sociales y culturales de la comunidad; el Parlamento Amauta, o *ulaka*, era el consejo que discutía y determinaba las decisiones de la Escuela, desde la comunidad y no ajena a ella; y finalmente la *marca*, o Núcleo Escolar Campesino, pautaba las relaciones entre escuelas, tal como hacía con los *ayllus*.

Vemos, pues, que la Escuela fue construida sobre las formas de organización e instituciones propias de la culturas aymara y quechua, algo revolucionario no solamente para la época, sino incluso para los parámetros de hoy, cuando aún está vigente, a lo largo de toda América Latina y el Caribe, el modelo europeo de educación. Al concebir y construir una Escuela conceptual y estructuralmente distinta, a partir de otra cosmovisión, también se modifican radicalmente su función, sus contenidos y procesos.

En las siguientes líneas Carlos Salazar ilustra algunas de las profundas diferencias entre la Escuela de Warisata y la educación formal en Bolivia:

Pedagogos sin imaginación es natural que no comprendan, por ejemplo, que Warisata nunca haya tenido horario, ni haya desplegado, como es costumbre, el monstruoso fardo curricular que es a la vez la quintaesencia de la presunción y necedad que rigen las escuelas. Warisata era una escuela del trabajo, pero no como experiencia escolar que es a lo más que se ha alcanzado en este tipo de concepción pedagógica; sino como escuela productiva, integrada profundamente a la sociedad circundante, motorizándola, participando de sus vicisitudes, constituyéndose en actividad general, fuera del recinto, extendiéndose a la comarca entera.

Lo que es decir que Warisata era una escuela integral, atenta a todas las exigencias de la vida, referida tanto al aula como a la actividad del taller y a la práctica agropecuaria, y que al convertirse en parte principal de la vivencia indígena, forzoso lo era ocuparse también de lo económico y social de la región, lo que a su vez demandaba una actitud de búsqueda de justicia y finalmente de libertad. (SALAZAR, 2013, p. 45-46)

En la misma línea, Elizardo Pérez escribió:

Warisata era la Escuela del Trabajo; pero no el trabajo como una caricatura de la realidad, sino el trabajo mismo, productivo, social por excelencia, motor de la comunidad. Estábamos un siglo más adelante que la “Escuela Boliviana”. Y quizá por eso, los inmensamente ridículos pedagogos que nos arrojaron, ¿os figuráis, lectores, lo que fueron a pedir a Warisata? Pues bien: no fueron a comprobar cómo trabajábamos: ¡fueron a escandalizarse porque nuestros niños no subrayaban con tinta roja el margen de sus cuadernos! (PÉREZ, 2015, p. 26)

En ambas citas podemos notar, además de las críticas a las pedagogías oficiales de la época, la centralidad que tenían en la Escuela el vínculo con el trabajo y la comunidad. Con respecto al trabajo, hay una cuestión muy importante en las aclaraciones de Salazar y Pérez de que en Warisata éste no era una “experiencia escolar” o “caricatura de la realidad”. La Escuela-*ayllu* no *preparaba* para la realidad, como pretende hacer la educación escolar hasta hoy, sino que *era* la realidad misma. En ella se producía aquello que la comunidad necesitaba, y era en ese proceso que el aprendizaje sucedía.

Esto trae importantes diferencias con la educación escolar que tenemos en América Latina y el Caribe desde la colonia, profundamente fragmentada en dos niveles. Por un lado, dicha educación escolar se constituye como un espacio separado de la sociedad, en el que supuestamente se nos prepara para ella. Por otro lado, los procesos dentro de esa institución también son fragmentados, como ya comentamos anteriormente al discutir los saberes populares. En los procesos escolares suelen trabajarse de forma separada teoría y práctica, mente y cuerpo, emoción y razón, medios y fines, postergando indefinidamente ese momento en que como por arte de magia todo se unirá para formar un conocimiento orgánico que pueda transformar al mismo tiempo individuos y comunidad.

Al partir de la práctica, pero sin desvincularla de la problematización y reflexión, la Escuela-*ayllu* entraba en una categoría que se denominó como escuela *activa*. Sin embargo, en la educación *activa* el aprendizaje puede suceder, y en muchos casos lo hace, por medio de prácticas dentro de situaciones creadas específicamente para ese proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese caso, al trabajar con situaciones creadas, hipotéticas, el fin de ese trabajo es exclusivamente el aprendizaje.

Diferentemente, en la Escuela-*ayllu* el aprendizaje sucedía por medio de situaciones, condiciones, problemas, necesidades y potencialidades reales de la comunidad, y a esto llamaron de educación *arraigada*, es decir, vinculada a su entorno. En este caso el proceso educativo se

relacionaba de forma dialéctica con la producción. Es decir, el proceso de educación y el trabajo productivo iban de la mano, sin que uno anteceda al otro. Es a esto que en Warisata llamaron de educación del trabajo o *productiva*, pero vale aclarar que ésta no debe entenderse en su acepción negativa, tan común hoy en día y relacionada al capitalismo, donde se produce en masa y acríticamente dentro de la lógica de mercado. En la Escuela-*ayllu* se producían alimentos, herramientas, ladrillos, entre tantas otras cosas, pero también ideas, cuestionamientos, soluciones, innovaciones y reflexiones.

Por otro lado, en la Escuela-*ayllu* el aprender y enseñar no eran categorías tan diferenciadas como lo son en la educación escolar, puesto que en la educación productiva docentes y estudiantes hacían el mismo trabajo, con los mismos objetivos; simplemente cabía una mayor responsabilidad de guiar a quienes tenían más experiencia.

Para ilustrar todo esto, podemos pensar en tres situaciones: en una de ellas, que aquí llamo de educación *escolar*, se enseña, contando con una pizarra y algunas imágenes, cómo crece una planta desde la germinación; en otra, que ya podemos considerar como educación *activa*, se realiza un experimento, con algodón humedecido dentro de un frasco, para germinar un frijol; en la tercera, se cultiva frijol en un área de la escuela o de la comunidad, el cual servirá de alimento, sea dentro o fuera de la escuela. Es éste tercer caso un ejemplo de educación *productiva* o de *trabajo* a la que Pérez y Salazar se refieren. Bajo este concepto de educación *productiva*, la escuela es necesariamente *activa*, pues el aprendizaje sucede por medio de la participación y no de la contemplación; y *arraigada*, porque responde a las necesidades de la comunidad o sociedad; en este caso la escuela no es una preparación para la vida, sino la vida misma.

Quizás sea bueno hacer un paréntesis aquí para aclarar que esta reflexión sobre los principios pedagógicos de Warisata, lejos de alejarnos de los objetivos de esta tesis, es esencial para su desarrollo. Más adelante analizaremos qué aspectos de estos principios, y de qué forma, son adoptados en la Ley “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”; cómo son trabajados dentro de esta Ley en el ámbito de la educación musical; cómo se relacionan con pedagogías y prácticas musicales de otras regiones de América Latina y el Caribe; y finalmente haremos una reflexión, a partir de todo esto, sobre las posibilidades, dificultades y potencialidades de una educación musical bajo estos principios en la actualidad.

Volviendo a la pedagogía de Warisata, podríamos pensar que la educación *arraigada*, es decir, vinculada a su contexto, es sinónimo de educación *comunitaria*. Sin embargo, es importante distinguir ambos conceptos, que están relacionados, por supuesto, pero son muy diferentes. Una educación *arraigada* y *activa* son ambas condiciones necesarias pero no suficientes tanto para la educación *productiva* como para la educación *comunitaria*. La educación *arraigada* y *activa* han

sido utilizadas, aunque a veces con otros nombres y no siempre juntas, y bajo diferentes perspectivas, en diferentes propuestas pedagógicas a lo largo del planeta, obteniendo mucha visibilidad desde la segunda mitad del siglo XIX. De hecho, Elizardo Pérez menciona a ciertas referencias pedagógicas como Maria Montessori (1870-1952), Ovide Decroly (1871-1932), León Tolstói (1828-1910), Rabindranath Tagore (1861-1941), sólo para citar algunas, aunque advierte que ningún modelo pedagógico debe ser transplantado sin tomar en cuenta las culturas y tradiciones locales.

Así, la educación *productiva* y *comunitaria* de la Escuela-*ayllu*, aunque coinciden con los principios de educación *activa* y *arraigada*, están fundamentadas en otra cosmovisión, y por lo tanto engloban muchos otros aspectos referentes a esas otras formas de comunidad o sociedad.

La educación *comunitaria* en Warisata está, por supuesto, relacionada al concepto de comunidad de las culturas quechua y aymara, el cual es central e indispensable para pensar lo “indígena”, como apunta García Linera:

Porque, ¿qué es lo que hoy nos permite referirnos a lo “indígena”, como provisional categoría social de inocultable consecuencia política y expositiva, si no es la comunidad “realmente existente”? Es la vigencia de la comunidad, en resistencia y retirada simultánea, lo que define a lo “indígena” en sus potencias y en sus debilidades; incluso, el hecho de que lo indígena no sea solamente un asunto rural, sino que también abarque los diferentes anillos concéntricos de las zonas urbanas y sus oficios, encuentra su explicación en la fuerza expansiva de la comunidad agraria, en la capacidad de reconstruirse parcialmente en otros campos sociales. Igualmente, hay un “problema indígena” para el Estado, allá donde existen trazos de comunidad; sin la comunidad, lo indígena deviene un asunto de marginalidad suburbana o reclamo campesino. (GARCÍA LINERA, 2015b [1998], p. 264)

Seguidamente, García Linera nos brinda la siguiente explicación sobre comunidad, y discurre sobre su estado de subordinación y resistencia en la sociedad capitalista:

¿Y qué es entonces esa comunidad capaz de engendrar un movimiento social del ímpetu que todos conocemos? Independientemente de las precisiones sociológicas y la abundancia de variaciones locales, es una forma de socialización entre las personas y de la naturaleza; es tanto una forma social de producir la riqueza como de conceptualizarla, una manera de representar los bienes materiales como de consumirlos, una tecnología productiva como una religiosidad, una forma de lo individual confrontado a lo común, un modo de mercantilizar lo producido, pero también de supeditarlos a la satisfacción de usos personales consuntivos, una ética y una forma de politizar la vida, un modo de explicar el mundo; en definitiva, una manera básica de humanización, de reproducción social distinta y, en aspectos relevantes, antitética para el modo de socialización emanado por el régimen del capital; pero a la vez, y esto no hay que eludirlo, de socialización fragmentada, subyugada por poderes externos e internos, que la ubican como palpable realidad subordinada. La comunidad personifica una contradictoria racionalidad, diferente a la del valor mercantil, pero subsumida formalmente por ella desde hace siglos, lo que significa que, en su autonomía primigenia respecto al capital y centrada en el orden técnico procesal del trabajo inmediato, se halla sistemáticamente deformada, retorcida y readecuada por los requerimientos acumulativos, primero del capital comercial y luego del industrial. La historia de la comunidad, de sus condiciones de cambios, no hay duda, es el cuerpo unificado de esta descarada guerra entre dos lógicas civilizadoras y la persistencia de los

propios comunarios de sostener el curso de esa conflagración. De aquí que sea imposible entender el cauce de mayor protagonismo de las luchas “indígenas” al margen de las campañas de exacción económica y política lanzadas por el estado contra las comunidades dispersas. (GARCÍA LINERA, 2015b [1998], p. 264-265)

Vemos, frente a lo expuesto por García Linera, la profundidad y alcance del concepto de comunidad para los pueblos andinos, y pueblos indígenas en general, y la importancia de su continuidad como condición para su subsistencia.

Con todo esto podemos ver que, más allá de ser propuestas pedagógicas, lo *productivo* y *comunitario* son los cimientos de la Escuela-ayllu, los principios que la sitúan dentro de la cosmovisión andina, y que, en la sociedad colonial, hacen de Warisata una experiencia emancipadora y de resistencia ante el avasallador proceso civilizatorio de la modernidad.

Es importante enfatizar que el principio de educación *comunitaria* y el de educación *productiva*, al ser elementos de una misma cosmovisión, están indisociablemente vinculados entre sí. El que cada uno haya tenido un espacio relativamente separado de reflexión en este texto responde, en primer lugar, a que históricamente se han manejado como términos separados, y en segundo a la necesidad de comunicar vivencias de una cosmovisión a partir de otra cultura, contando, para dicho fin, únicamente con la escritura. Estoy convencido de que si tuviéramos la oportunidad de experimentar o vivenciar estos principios, no los percibiríamos de manera separada.

Con respecto a la terminología, este principio de la Escuela-ayllu es conocido como *educación sociocomunitaria productiva*. Esta expresión fue utilizada en Warisata y también lo es en la actual Ley de Educación, por lo que será mantenida en este trabajo. Considero, sin embargo, que ésta es una expresión quizás didáctica, pero de alguna forma redundante. Por un lado, como ya mencioné, en las culturas andinas lo comunitario y productivo son indisociables. Por otro, lo comunitario engloba una relación y organización compleja entre diferentes participantes de la naturaleza y de los *mundos*⁷⁷ andinos. Esto significa, por lo tanto, que aunque no se limita a ellas, el concepto de comunidad incluye a las personas, haciéndose innecesario el uso del prefijo *socio*. Así, nuevamente, estimo que la expresión *educación sociocomunitaria productiva* es de alguna forma didáctica, pero que debemos entender como un concepto integral. Pienso que ese concepto integral está muy bien representado en el nombre Escuela-ayllu, y que por lo tanto su desglose en castellano es para que podamos acercarnos a él desde afuera.

Vimos en el primer capítulo los conceptos de *descolonización*, *interculturalidad* e *intraculturalidad*, contruidos en diferentes épocas y lugares, no solamente en América Latina y el Caribe, sino también en otras regiones del mundo, adoptados como bases para la Ley de Educación 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”.

⁷⁷ Éstos serán explicados en el Capítulo 5, al tratar sobre mitos y rituales en la música.

En este capítulo, el segundo, vimos la educación *sociocomunitaria productiva*, también adoptada por la Ley 070, pero específicamente a partir de la Escuela-*ayllu* de Warisata. Es la unión de todos estos conceptos, con la propuesta de una educación *descolonizadora, intra-intercultural, sociocomunitaria y productiva*, la que marca el carácter político, social, pedagógico de la Ley 070, y también la que da lugar a la pregunta de investigación de esta tesis, como ya fue mencionado en la Introducción. Veremos, en el siguiente capítulo, cómo estos conceptos son adoptados y toman forma en la Ley “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”.

**PARTE II – EL MODELO EDUCATIVO SOCIOCOMUNITARIO
PRODUCTIVO (MESCP) DEL ESTADO PLURINACIONAL DE
BOLIVIA**

CAPÍTULO 3

Revolución Educativa en Bolivia

Cuando un gobierno realmente revolucionario se proponga llevar adelante la obra, ya estará el terreno preparado y el éxito de la escuela será colosal; si ahora, contra todos los actores enumerados, se impone, en un estado socialista triunfará de manera definitiva.

(Carlos Salazar - La Escuela-ayllu de Warisata)

Al llegar a Bolivia para hacer el trabajo de campo para esta investigación, me deparé con dos discursos radicalmente distintos. El que encontré primero, al charlar de manera informal sobre las motivaciones y los objetivos de mi presencia allí, fue muy desanimador. Escuché repetidamente de distintas personas, varias de las cuales trabajaban en el área de educación y/o de música, opiniones muy negativas, expresadas de maneras distintas y con diferentes argumentos, según las cuales no encontraría nada de importancia sobre la Ley de Educación 070 en mi trabajo de campo. Fueron cuatro los argumentos básicos para el rechazo⁷⁸ a dicha ley: que se trataba básicamente de una copia del modelo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) propuesto en la década de 1990; que consistía apenas en un discurso demagógico, pues la Ley 070 nunca “salió del papel”, y por lo tanto no encontraría nada en la práctica; que la Ley había sido construida verticalmente, sin participación o consulta a la sociedad, ni siquiera a los pueblos indígenas, quienes debían ser protagonistas en la propuesta de descolonización y reparación histórica del nuevo modelo educativo; finalmente, que esta nueva Ley de Educación no se podía sostener conceptualmente ni llevarse a cabo en la práctica, pues al ser promovida desde el Estado, era contradictoria con el modelo de Warisata, donde la educación, en todos sus aspectos, fue gestionada por la comunidad.

Son críticas distintas, por supuesto, y en cierto grado excluyentes entre sí. La primera, que apunta a una continuidad de la EIB, revelaría dos posibles problemas, que podrían o no estar relacionados. El primero, más directo y evidente, tiene que ver con que una gestión de gobierno se atribuya el trabajo hecho por una gestión anterior, cambiándole de nombre y promoviéndolo como una propuesta revolucionaria. El segundo problema es ya en el ámbito educativo, aunque no deja de ser también ético y político, y es que dar continuidad a la Educación Intercultural Bilingüe, tal como se pensó y llevó a cabo en la década de 1990, significa pactar con ella. Como vimos en el Capítulo

⁷⁸ Utilizo este término, pues me refiero aquí a un descarte total de la Ley 070, y no así de una lectura crítica que considere la complejidad de una nueva ley de educación.

1, Walsh (2009) trae una fuerte crítica a la EIB, y es que ésta era dirigida únicamente a las poblaciones indígenas, ofreciéndoles una vía de sentido único para que pudieran desplazarse desde sus culturas hacia la cultura dominante, desde sus lenguas hacia la lengua dominante. Sin embargo, esta visión crítica hacia la EIB no era compartida por las personas que manifestaron que ésta fue copiada por la Ley 070. Es decir, las críticas que escuché iban dirigidas a la supuesta apropiación de un modelo educativo que defendían.

La segunda crítica indica que la Ley 070 fue formulada, escrita y aprobada, pero no llevada a cabo, es decir que en la práctica no hubo ningún cambio en la educación boliviana a partir de esta Ley. Entre las personas que manifestaron esta perspectiva parecía haber un consenso de que el discurso general de la nueva Ley podía ser realmente apelativo, pero esa discusión era irrelevante si no había intención o posibilidad de llevarla a la práctica.

La tercera y cuarta crítica se refieren, ambas, a una verticalidad, o imposición desde arriba, de la Ley 070. Sin embargo, implícita en estas críticas se encuentra una diferencia fundamental entre ellas. El primer caso, donde se apunta la falta de consulta a la sociedad, indica la posibilidad de que podría tratarse de un buen cambio caso diferentes sectores de la sociedad hubieran participado. Ya en el segundo caso, donde se apunta como conceptualmente contradictorio que el Estado promueva la educación autónoma de diversos pueblos y saberes, la crítica se sostiene independientemente de la participación de diferentes sectores de la sociedad.

Se trata, nuevamente, de críticas muy distintas, pero todas ellas tienen algo en común, y es que son críticas de forma, y no de fondo. Es decir, ninguna se fundamenta en lo que dice la Ley propiamente, sino que la rechazan, por diferentes motivos, independientemente de lo que diga. Con esto no quiero disminuir la importancia de la forma, ni la pertinencia de estas críticas, sino simplemente apuntar el hecho de que se trata de críticas de forma y no de fondo.

En un momento de polarización política quizás no sorprenda que posiciones sean adoptadas rápidamente, según el lado “defendido”, sin conocer a fondo el tema en cuestión. Sin embargo, cuando docentes de distintas universidades⁷⁹ manifestaron opiniones muy parecidas, en el sentido de su disconformidad absoluta con respecto a la Ley “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, llegué a pensar que realmente podría no encontrar ningún cambio, al menos llevado a la práctica, en el ámbito de la educación. Esto significaría, por supuesto, replantear significativamente esta investigación.

Fue un poco más adelante, ya durante las entrevistas formales hechas a personas involucradas con la Ley 070, sea en su elaboración o implementación, que encontré el discurso

⁷⁹ Tratándose de conversaciones informales, y por lo tanto sin tener sus consentimientos, resguardo sus nombres, pero se trata de docentes de tres universidades bolivianas: Universidad Mayor de San Simón, en Cochabamba; Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, también en Cochabamba; Universidad Autónoma Gabriel René Moreno, en Santa Cruz.

radicalmente opuesto a los anteriores. Y es que en más de una entrevista me corrigieron cuando hablaba de una *reforma* educativa, alegando que una reforma modificaba algunos elementos de una estructura existente, pero que la Ley “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” estaría cambiando radicalmente las estructuras mismas de la educación en Bolivia, y por lo tanto se trataba de una *revolución* educativa.

En esta investigación, como había comentado en Caminos Metodológicos, busco registrar y valorar las perspectivas *émicas*, y por lo tanto opté por mantener el término *Revolución Educativa*, usado por las personas que trabajaron en la elaboración e implementación de la Ley 070, ahora en mayúsculas por tratarse de esta revolución en particular. Por supuesto que la perspectiva *émica* es contrastada con la *ética*, generada a partir de otros relatos, de la fundamentación teórica en la que me apoyo, y de mi propia observación.

3.1 Antecedentes de la *Revolución Educativa* en Bolivia: El Estado-nación y la cuestión indígena

Un nuevo proyecto político-pedagógico propuesto para un país reflejará inevitablemente los diferentes movimientos y discursos ideológicos surgidos a lo largo de su historia, tanto éstos con los que el proyecto se identifica, y los cuales por lo tanto buscará profundizar, como aquellos que cuestiona y buscará modificar, disminuir o descartar. Sería imposible abarcar toda esa historia en este trabajo. Sin embargo, considerando que la *Revolución Educativa* está vinculada al concepto y a la práctica de un Estado Plurinacional, que busca una inclusión estructural de la diversidad de culturas y pueblos presentes en dicho Estado, en esta sección buscaremos entender cuál era el contexto y la situación de estas cuestiones antes de estos cambios, que tuvieron lugar en la llamada Refundación de Bolivia. Por lo tanto, miraremos aquí al Estado nacional de Bolivia y a la problemática indígena, ambos estrechamente vinculados.

Considerando que ya vimos algunos antecedentes históricos, políticos y pedagógicos de la Escuela-*ayllu*, veremos ahora el período posterior a su fundación, considerando que la Guerra del Chaco (1932-1935), y la Revolución Nacional de 1952 en la cual desembocó, constituyen marcos importantes en la consolidación del Estado nacional de Bolivia. Veremos, paralelamente, las tensiones y reformulaciones con respecto a los discursos identitarios en Bolivia, las cuales generaron desplazamientos conceptuales y prácticos en el lugar que ocuparon en el país los diferentes pueblos que lo constituyen. Esto, espero, ayudará a entender la *Revolución Educativa* articulada al nuevo concepto de Estado, el *plurinacional*, que veremos más adelante.

El territorio hoy comprendido por Bolivia, con una superficie de 1098581 km² (DÍEZ, 2018), se presenta en tres grandes espacios altitudinales distintos: las llamadas tierras altas en la parte occidental del país, al occidente de la Cordillera Real, con poblaciones humanas en regiones de hasta 4000 metros sobre el nivel del mar; las tierras bajas tropicales en el oriente del país, con regiones desde algunas decenas de metros sobre el nivel del mar; los llamados valles centrales, o zona “subandina”, que marcan la transición del Altiplano a las tierras bajas del país. Existe una gran diversidad de pueblos en estos territorios, cuya distribución y conformación es así resumida por García Linera:

En Bolivia hay cerca de medio centenar de comunidades histórico-culturales con distintas características y posiciones jerárquicas. La mayoría de estas comunidades culturales se halla en la zona oriental del país, y demográficamente abarcan desde unas decenas de familias hasta cerca de cien mil personas. En la zona occidental del país se hallan concentradas las dos más grandes comunidades histórico-culturales indígenas: los quechua y aimarahablantes. (GARCÍA LINERA, 2015c [2004], p. 293)

García Linera apunta que la comunidad quechua, compuesta hoy por cerca de tres millones y medio de personas, es resultado de diversas migraciones indígenas, pero también de las políticas de colonización española en las que se impuso el idioma quechua a distintos *ayllus* aymaras. En este sentido, la comunidad quechua en Bolivia no sería un grupo étnico o un grupo culturalmente cohesionado, sino una comunidad lingüística, lo que hace que algunos sectores de ella se incorporen con más facilidad a otras estructuras culturales, especialmente urbano-mestizas, o a grupos de clase, como serían el campesino y el gremial. (GARCÍA LINERA, 2015c [2004])

Es diferente el caso de la comunidad aymara⁸⁰, constituida hoy por aproximadamente dos millones y medio de personas en Bolivia, pues además de ser un grupo lingüístico, también presenta, según García Linera (2015c [2004], p.293) “todos los componentes de una unidad étnica altamente cohesionada y politizada”.

A diferencia del resto de las identidades indígenas, la aimara ha creado, desde hace décadas, elites culturales capaces de dar pie a estructuras discursivas con la fuerza para reinventar una historia autónoma, que ancla en el pasado la búsqueda de un porvenir autónomo; un sistema de movilización sindical de masas en torno a estas creencias políticas y, recientemente, un liderazgo con capacidad de dar cuerpo político visible a la etnicidad. En términos históricos, la identidad aimara no sólo es la más antigua en el territorio boliviano, sino que, por sobre todo, es la que más sistemáticamente ha creado una arquitectura de creencias, de discursos políticos centrados en el autogobierno, de proyectos y de fuerza de movilización en torno a esas demandas. A diferencia del resto de las identidades culturales indígenas, es la que cuenta con una amplia elite intelectual constructora de un discurso étnico que, a través de la red sindical, ha sido apropiado por

80 Ambas formas se aceptan, aimara y aymara, y encontramos ambas en los diferentes textos consultados para este trabajo. Para mantener una unidad, utilizo la segunda, aymara, excepto en citas directas que utilicen la otra forma.

amplios sectores poblacionales, constituyéndose en la única identidad de tipo nacionalitario indígena en la actualidad. (GARCÍA LINERA, 2015c [2004], p. 293-294)

Las otras comunidades lingüísticas, culturales y/o étnicas se encuentran en las tierras bajas del país, constituidas, según el antropólogo boliviano Álvaro Díez Astete (2018) por las regiones de la Amazonía, el Oriente, y el Chaco⁸¹.

En las tierras bajas se encuentra el mayor número de comunidades lingüísticas, culturales, y/o étnicas del país, aunque son mucho menos numerosas que los grupos aymara y quechua. Para citar algunos ejemplos, en la región amazónica tenemos a los grupos yaminahua, tacana, chácobo; en la zona oriental a los grupos guarayo, chiquitano o bésira, ayoreo; a los ava guaraní en la región chaqueña; entre muchos otros.

Además de las mencionadas comunidades, sean lingüísticas, culturales y/o étnicas, está la cultura dominante en Bolivia, “resultante de los 179 años de vida republicana y que, si bien inicialmente surgió como artificio político desde el estado, hoy tiene un conjunto de hitos históricos culturales y populares que la hacen consistente y predominantemente urbana. (GARCÍA LINERA, 2015c [2004]. p. 294)

Además de ser urbana, esta cultura dominante ha adoptado diferentes discursos identitarios, como el de representar a la población blanca de Bolivia, con ascendencia europea, pero principalmente el de conformar la población *mestiza* del país, concepto que discutiremos brevemente más adelante.

Cabe resaltar aquí que como toda identidad cultural, estas identidades en Bolivia son porosas, flexibles, dinámicas, sujetas a diferentes tensiones, luchas de poder simbólico, y como en el caso de muchas de las comunidades mencionadas, luchas por supervivencia como grupo cultural.

Por otro lado, es importante tener en cuenta que, si bien cada grupo cultural tiene diferentes cosmovisiones que determinan sus modos de organización política y social, modos de producción, prácticas culturales, entre otros, dichos grupos están ordenados en una jerarquía donde algunos son totalmente relegados en la conformación del Estado nacional, construido únicamente a partir de la cultura dominante:

Estas diversas comunidades lingüísticas e identidades étnicas son portadoras de diferentes configuraciones simbólicas, de visiones del mundo, de formas organizativas, de saberes y prácticas culturales y de apegos territoriales. Sin embargo, la mayoría de estas referencias cognitivas y prácticas nunca ha sido integrada a la conformación del mundo simbólico y organizativo estatal legítimo, debido a que las estructuras de poder social se hallan bajo el

81 La región amazónica en Bolivia se encuentra en los departamentos de Pando, Beni, Cochabamba, Santa Cruz y La Paz; la región denominada como Oriente, en los departamentos de Pando, Beni y Santa Cruz, constituye un ecosistema diferente al amazónico, en el que se encuentra, por ejemplo, el pantanal boliviano; el ecosistema chaqueño, compartido por Bolivia, Paraguay, Argentina, y una pequeña región del Brasil, se encuentra en Bolivia en tres departamentos: Chuquisaca, Tarija y Santa Cruz.

monopolio predominante de la identidad étnica boliviana; por tal razón, se puede decir que el Estado republicano es un Estado de tipo monoétnico o monocultural y, en tal sentido, excluyente y racista. (GARCÍA LINERA, 2015c [2004], p. 294-295)

Es así como, desde la formación de la República de Bolivia, en 1825, se ha construido un Estado nacional en el que, por medio de diferentes recursos coercitivos, políticos, económicos, culturales y simbólicos, se imponía sobre una gran diversidad de culturas una única forma de sociedad.

Sin embargo, las imposiciones del Estado y de la cultura dominante no sucedieron sin una fuerte resistencia por parte de las culturas subyugadas o marginadas, resistencia que ya venían ejerciendo desde la colonización española. Por lo tanto, aunque no sin transformaciones, muchas veces violentas e irreversibles, estas culturas mantuvieron y mantienen sus prácticas, saberes, formas de organización, en fin, sus cosmovisiones.

De tal forma, en Bolivia, como también es el caso de otros países de la región, la problemática de la imposición de una cultura dominante sobre una diversidad de culturas fue acompañada, al ser dicha imposición largamente resistida, de la desarticulación entre varias formas de vivir que coexisten en el país, la mayoría de las cuales no va al encuentro del modelo pretendido por el Estado-nación.

Zavaleta llama a esta desarticulación de *abigarramiento*, o *formación social abigarrada* (ZAVALETA, 2015b), concepto muy estudiado y difundido en la sociología boliviana que indica la coexistencia de varias formas de organización social sin que haya una combinación entre ellas. Tapia explica este concepto de la siguiente forma:

René Zavaleta sugirió que una formación social abigarrada es una sobreposición desarticulada de varias sociedades, es decir, de varios tiempos históricos, de varias concepciones del mundo, de varios modos de producción de subjetividad, de socialidad y sobre todo varias formas de estructuras de autoridad o de autogobierno. Tomaré como ejemplo sobre todo este último punto, que implica que el Estado boliviano en sus diversas fases ha sido una estructura de gobierno y de dirección que ha correspondido a un solo grupo humano en el país que ha mantenido una relación más o menos colonial con el resto de la población que no se ha socializado en torno a la misma matriz cultural y que ha mantenido sus formas de organización y producción y también de regulación social y de autoridad política. (TAPIA, 2010, p. 40)

Por su parte, García Linera explica:

La monoetnicidad o mononacionalidad del Estado, en una sociedad multiétnica o multinacional, es por tanto el primer disloque de una relación eficiente y democrática entre sociedad y Estado. Sin embargo, éste no es el único problema de la complejidad estructural de lo que llamamos Bolivia. el otro eje de desarticulación social sustancial es lo que René Zavaleta llamó “lo abigarrado”, concepto que puede ser resumido como la coexistencia sobrepuesta de varios modos de producción, de varios tiempos históricos y sistemas políticos. En términos más operacionalizables, se puede decir que Bolivia es un país donde

coexisten desarticuladamente varias civilizaciones, pero donde la estructura estatal recoge la lógica organizativa de una sola de ellas, la moderna mercantil capitalista. (GARCÍA LINERA, 2015c [2004], p. 297)

Vemos aquí lecturas muy similares sobre el concepto de formación social abigarrada que Zavaleta desarrolla para explicar esta histórica y profunda problemática que se dio en Bolivia desde la formación del Estado nacional, pero que es una continuidad de la colonización y del discurso de la modernidad.

Tapia y García Linera coinciden al apuntar que en Bolivia existen varias sociedades o civilizaciones, pero que apenas una de ellas ha sido adoptada como paradigma estructural por parte del Estado, manteniendo una relación colonial con las demás culturas. Sin embargo, para que sea posible mantener dicha relación, es decir para que sea posible mantener un Estado nacional en un territorio que abarca diversas culturas, es necesario crear un sentimiento de pertenencia, una ilusión de unidad dentro de una estructura de apagamiento de otras formas de existencia por parte de la cultura dominante.

Para esto, los Estados nacionales en toda América Latina y el Caribe, siguiendo los modelos europeos, han puesto mucho empeño en la construcción de discursos y símbolos con los cuales toda su población, independientemente de la diversidad cultural, llegara a identificarse.

Las naciones son, entonces, artefactos políticos, construcciones políticas que crean un sentido de pertenencia a un tipo de entidad histórica capaz de otorgar sentido de colectividad trascendente, de seguridad histórica ante los avatares del porvenir, de adhesión familiar básica entre personas a las cuales seguramente nunca se podrá ver, pero con las cuales se supone que se comparte un tipo de intimidad, de cercanía histórica, de potencialidades de convivencia que no se poseen con otras personas que conforman la “otredad”, la alteridad. De ahí la importancia y el papel destacado que pueden jugar, en la formación de las identidades nacionales, las construcciones discursivas y los liderazgos, en su capacidad de articular demandas, disponibilidades, expectativas y solidaridades en esquemas simbólicos de agregación y acción política autónoma del campo de competencias culturales, territoriales, y de políticas dominantes. (GARCÍA LINERA, 2015c [2004], p. 287-288)

A pesar de que hablamos aquí de construcciones discursivas, culturales e identitarias, nada de esto viene libre de violencias, tanto simbólicas como materiales, hacia todas esas culturas negadas en la construcción de la identidad nacional.

Si bien es cierto que las elites coloniales, preservadas con la república, jamás abandonaron, y cuando pudieron lo llevaron a cabo, el íntimo deseo del exterminio físico de la población indígena, la prédica nacionalista ha sido la que mayores estragos ha provocado en la continuidad material y espiritual de las entidades colectivas indígenas. [...] En todos los casos, la nación-del-Estado, afanosamente perseguida por las elites mercantiles en el último siglo, ha consolidado el intento más sistemático y feroz de extirpación de las identidades sociales indígenas. Junto al disciplinamiento político-cultural, llamado a “incorporar” en la “nación” y en la “cultura” a sujetos supuestamente “carentes”

de ellas, el mercado, el dinero y el asalariamiento duradero han sido propuestos como métodos para arrancar al indio de un supuesto primitivismo petrificado en la comunidad agraria. La nación, propugnada por audaces profesionales urbanos, no ha sido entonces otra cosa que la coartada de la forzada descomunitarización de las poblaciones urbanas y suburbanas, y su encapsulamiento pasivo en una comunidad abstracta, distinguida por la falsa igualación de derechos públicos de personas económica, cultural e históricamente diferenciadas profundamente. (GARCÍA LINERA, 2015b [1998], p. 252-254)

Así, sin eliminar el uso de la fuerza material, compulsiva, coercitiva, cuando ésta fuera necesaria, lo más eficiente para la imposición de un sistema monocultural fue la homogeneización del sentido de pertenencia, indispensable para que cualquier persona en Bolivia, Brasil, Perú, México, sin importar su cultura, sus saberes y prácticas, se sintiera identificada con el nombre del Estado dentro de cuyas fronteras, política y verticalmente determinadas, le tocó existir.

Las herramientas materiales y simbólicas utilizadas para imponer una única cultura y forma de sociedad son paralelamente formas de desacreditar y aniquilar a las demás culturas, causando, con el tiempo, que sus propios pueblos las nieguen y rechacen. El intento de pertenecer a esa cultura hegemónica, exaltada y vendida como modernidad o progreso, horizontes perseguidos sin cuestionamientos porque prometen dejar atrás esa tan perseguida existencia, generó una negación histórica de la identidad indígena. De ella el Estado recogió apenas aquellos fragmentos, folclorizados y exóticos, que servían a su consolidación. La música, como veremos más adelante, cuenta esta historia nítidamente. En las palabras de García Linera:

[...] Así como la vida es la permanente huida de la muerte, en nuestros países lo “social” es la perpetua prevención de lo “indio” en el ordenamiento público; el progreso es el exterminio del indio o su doma ciudadanizante; [...] la modernidad es el extático holocausto de la racionalidad indígena, aunque lo que la sustituya sea un vulgar remedo de las inalcanzables angustias del occidental industrial; la nacionalidad es la erradicación de las identidades colectivas irreductibles a la abstracción del Estado, en tanto que la diferencia es la folclorización paternalista de las distinciones civilizadoras. Tan internalizada está esta horrorización del llamado mundo indígena, que hasta sus personificadores, cuando pueden, salen despavoridos de allí en una búsqueda redimidora de la normatividad que los esclaviza. [...] (GARCÍA LINERA, 2015b [1998], p. 251-252)

Si bien es evidente que esta forma de construcción de los Estados-nacionales fue movida por intereses políticos y económicos, así como lo fue la colonización, también debemos tener muy claro lo esencial que han sido en estos procesos el control de las estructuras culturales y educativas. En ese sentido, sin cambiar estas estructuras, cualquier cambio significativo en nuestras formas de sociedad es impensable.

En este punto quizás sea importante plantearnos algunas preguntas. ¿Cuáles son esas identidades desplazadas en Bolivia, y cómo se construye un discurso identitario único bajo el Estado nacional? ¿Qué significan las categorías de identidad indígena, campesina y mestiza

mencionadas anteriormente? ¿La etnia y la lengua son las únicas formas según las cuales se dividen las comunidades culturales en Bolivia?

Aunque discurrir sobre estas cuestiones de manera exhaustiva sobrepasa los objetivos de este trabajo, presentaré al menos algunas reflexiones sobre ellas.

Vimos al inicio de este apartado que si bien la comunidad aymara en Bolivia corresponde a un grupo étnicamente homogéneo, en la comunidad quechua es la lengua la que crea cohesión.

La discusión sobre etnicidad es un debate teórico aún muy presente en la antropología, y hay varias tendencias o perspectivas desde las cuales se intenta definir el concepto. Entre ellas tenemos el *primordialismo* o *esencialismo*, que considera que un grupo étnico comparte una cultura, lengua, espacio, origen e historia de forma “natural”. La perspectiva *instrumental*, por su parte, “explica la etnicidad como un recurso racional, que asegure conseguir beneficios políticos, económicos o sociales en el aquí y el ahora”. (DÍEZ, 2018, p.59) A diferencia del esencialismo, en la perspectiva instrumental la etnicidad no se da de forma “natural”, sino a partir de diferentes intereses y de las relaciones con otros grupos. También está el enfoque *constructivista*, que “postula que la etnicidad es una construcción social que forma parte y representa la dinámica social de los pueblos en procesos de cambio.” (DÍEZ, 2018, p.60)

Sobre la perspectiva constructivista, Díez continúa:

Esta nueva perspectiva, que se ha generalizado en la antropología contemporánea como actitud “constructiva” para entender la etnicidad (aunque fuese desde diferentes ópticas), supera las posiciones cuasi dogmáticas del esencialismo y la instrumentalización “oportunista” de las diferencias étnicas, para concebirla como resultado de la *interacción social* en su versión inicial y definitivamente *política* en la perspectiva de los propios pueblos. (DÍEZ, 2018, p. 60-61, énfasis del autor)

Por otro lado, en 1986 las Naciones Unidas adoptaron un consenso sobre la definición de pueblos indígenas a partir de la siguiente redacción hecha por el Relator José Martínez Cobo:

Son comunidades, pueblos y naciones indígenas los que, teniendo una continuidad histórica con las sociedades anteriores a la invasión y precoloniales que se desarrollaron en sus territorios, se consideran distintos a otros sectores de las sociedades que ahora prevalecen en esos territorios o en partes de ellos. Constituyen ahora sectores no dominantes de la sociedad y tienen determinación de preservar, desarrollar y transmitir a generaciones futuras sus territorios ancestrales y su identidad étnica como base de su existencia continuada como pueblo, de acuerdo a sus propios patrones culturales, sus instituciones sociales, y sistemas legales.⁸² (Apud DÍEZ, 2018, p.53-54)

Las definiciones sobre etnicidad y pueblos indígenas, de por sí complejas, se hacen aún más difíciles en un país como Bolivia, donde las comunidades culturales se han desplazado y

82 En: Estudio del problema de la discriminación contra poblaciones indígenas. Subcomisión de la Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías de las Naciones Unidas. Doc. ONU EE/CN.4/Sub.2/1986/7Add.4.parr.379

reconfigurado de tal forma que han dejado mucho más porosas las categorías de indígena y mestizo, rural y urbano, etnicidad y clase. Es en este último binomio, por ejemplo, es decir en esa porosidad entre etnicidad y clase, donde se encuentran las identidades *campesina* y *minera* de Bolivia, como veremos más adelante.

Además de la comprensión de los pueblos indígenas como comunidades que comparten cosmovisiones, prácticas, historia, territorio, lengua, entre otros elementos que podrían considerarse *émicos*, es decir vividos y percibidos por las propias comunidades, también están las diferentes percepciones que sobre estos pueblos es desarrollada por la cultura dominante, y paralelamente por el Estado nacional. Dos movimientos presentes en algunos países andinos, el *indianismo* y el *indigenismo*, nos ayudan a comprender dichas percepciones.

Aunque su inicio formal se da en la literatura, estos movimientos reflejan la relación y la mirada que la sociedad hegemónica tiene hacia los pueblos indígenas, por lo que su análisis, como en tantos otros casos de la ficción literaria, nos dice mucho sobre la sociedad en que vivimos. De todas formas, en términos generales estos movimientos marcan las perspectivas de artistas frente a los problemas de los pueblos indígenas.

Aunque el *indianismo* antecede al *indigenismo*, los tiempos en que cada movimiento surge y se consolida son diferentes para países como Perú y Bolivia. Por otro lado, el surgimiento del *indigenismo* no reemplaza al *indianismo*, sino que ambos pasan a coexistir. Esta sobreposición se da a tal punto que en algunos casos un mismo autor tiene algunas obras consideradas *indianistas*, y otras *indigenistas*, y en muchos casos esta clasificación no es consensuada sino sujeta a lecturas.

Tal es el caso del escritor boliviano Alcides Arguedas (1879-1946), cuya obra fue trascendental en el debate sobre estos movimientos. Su libro *Pueblo Enfermo*, publicado en 1909, entraría en el movimiento *indianista*. Aunque dentro de la época y del contexto social en que fue escrita la obra podría considerarse como una defensa hacia los pueblos indígenas, ésta está cargada de prejuicios, pero además, y quizás sea ésa la característica más fuerte del *indianismo*, retrata al indígena de forma romantizada, idealizada, estática, y sin conexión con los problemas de la tierra, económicos y sociales que históricamente le atañen.

Posteriormente, en 1919, Arguedas publicó su obra más famosa, *Raza de Bronce*, con una perspectiva ya algo menos romantizada y más realista de la situación de los pueblos indígenas, por lo que es considerada precursora del *indigenismo*. Sin embargo, en *Raza de Bronce* Arguedas no rompió completamente con aquella visión que había presentado en *Pueblo Enfermo*, y como comenta Gómez Martínez (1988, p.267), “la preocupación social que caracterizaría a la novela indigenista es aquí todavía algo incipiente”.

Carlos Salazar Mostajo nos presenta una excelente síntesis del movimiento *indianista* cuando argumenta que en ese movimiento, y no en el *indigenista*, entraría el pintor boliviano Cecilio Guzmán de Rojas (1899-1950):

Guzmán de Rojas incorpora el indio a la pintura; pero su indio es un ente pasivo, inerte, exhibido como en una vitrina, como un bello “spécimen”; no es un personaje actuante, se diría que su fuerza cósmica se ha inmovilizado, sin que exista el más remoto peligro de que entre en acción. La postura del pintor es, pues, similar a la de Tamayo. Un indio así tratado es un indio idealizado, falso, y su sensación decorativa es inevitable.

Guzmán de Rojas es por ello un pintor “indianista” y de ninguna manera es posible incluirlo en la corriente “indigenista”. (SALAZAR, 2013, p.99, énfasis del autor)

Vemos que, además de Guzmán de Rojas, Salazar también sitúa la obra de Franz Tamayo como indianista. Sobre *Creación de la Pedagogía Nacional*, de Tamayo, Salazar afirma que “ha de ser estimada como obra precursora y no como indigenismo propiamente dicho, porque si bien reivindica los valores del indio, omite todo lo que se refiere a su relación con el problema de la tierra y de la servidumbre.” (SALAZAR, 2013, p.96)

Según Salazar (2013), fue el intelectual peruano José Carlos Mariátegui (1894-1930) quien dio el nombre al movimiento *indigenista*. Para Mariátegui, esta corriente no era un fenómeno literario solamente, sino una obra política y económica de reivindicación.

Así, si el *indianismo* retrató a los pueblos indígenas con una mirada exótica, reduciendo todos sus problemas a una cuestión racial, el *indigenismo*, con una perspectiva menos romantizada, relacionó los problemas de los pueblos indígenas a la tierra, al trabajo, percibiendo un problema de clase fuertemente entrelazado a la cuestión racial.

Otra identidad que debemos considerar es la *mestiza*. Sin embargo, no me refiero aquí al sentido biológico de *mestizaje* utilizado a inicios de la colonización en América Latina y el Caribe para describir a quienes nacían de la mezcla entre una persona indígena con una europea⁸³.

Veremos aquí la identidad *mestiza* como una construcción política que, más allá del cuestionable concepto de mezcla étnica, fue muy útil para la consolidación y manutención del Estado nacional y su cultura dominante.

Xavier Albó nos trae la siguiente lectura sobre el *mestizaje* en Bolivia. Refiriéndose a la identidad *criolla* por un lado, es decir de ascendencia española, y los *pueblos originarios*⁸⁴ por el otro, Albó escribe:

83 Esta misma perspectiva de mezcla biológica dio lugar a otras denominaciones que “categorizaban” a personas como *cholas*, *zambas*, entre otras.

84 Esta denominación es muy utilizada en Bolivia actualmente, quizás por el hecho de que rompe con el nombre equivocado de “indios” que se dio a los pueblos que ya habitaban el continente cuando llegaron los europeos, y con la carga peyorativa que se construyó alrededor de éste.

Entre ambas se fue moldeando un sector intermedio *mestizo*, primero más biológico y culturalmente más arrimado al grupo español-criollo, si era reconocido por el padre de este mismo origen, o al grupo indígena, si eran hijos naturales criados sólo por la madre india. Pero con el correr de los siglos se añadió a ellos otro sector intermedio con un mestizaje más cultural que biológico formado por gente de origen indígena pero que por sus ocupaciones y/o lugar de residencia ya se desligaba de su ancestro y se esforzaba por diferenciarse adoptando más rasgos de la cultura criolla. [...] (ALBÓ, 2012, p.9)

Albó también apunta que la identidad *mestiza* “sólo hace referencia a la ‘mezcla’ de dos tradiciones culturales en los individuos, pero no los identifica como miembros de un determinado ‘pueblo’ o ‘nación’ mestiza.” (ALBÓ, 2012, p.9) De esta forma, “las caracterizaciones más genéricas (blancos, mestizos, indígenas) no definen pueblos diversos, pero las más étnicas (aymara, guaraní...), sí.” (ALBÓ, 2012, p.10)

Así, en la idea de identidad *mestiza* se encuentra no un pueblo con una cultura compartida, sino varios, que por muy diferentes motivos se adscriben a dicha identidad. Como ejemplos, tenemos por un lado a grupos indígenas que, al migrar a áreas urbanas, o al desempeñar trabajos distintos a aquellos que se consideran tradicionales de su cultura, pasan a considerarse y ser considerados *mestizos*, lo que responde a una perspectiva *esencialista*. Por otro lado, grupos de ascendencia europea, o personas “blancas”, también pueden considerarse *mestizos*, no por una mezcla biológica necesariamente, ni mucho menos por compartir la cultura, la lengua, o desempeñar el trabajo del grupo del ejemplo anterior, sino por identificarse con una cultura ya bastante diferente de aquella de sus ascendentes europeos.

Sin negar, por supuesto, que existen mezclas en Bolivia, como en toda América Latina y el Caribe, la identidad *mestiza* representa una construcción genérica que, al pretender agrupar a comunidades tan diversas bajo la misma identidad, niega e invisibiliza no solamente sus diversas cosmovisiones, prácticas y saberes, sino también las diferentes categorías que ocupan en una sociedad tan marcadamente jerarquizada.

La idea de un gran pueblo unido bajo el ropaje de la identidad *mestiza*, de una “raza nueva” con la que desaparecerían las discriminaciones raciales, tuvo mucha fuerza en América Latina y el Caribe, y aún la tiene. Dos ejemplos muy emblemáticos de esto, y con grandes repercusiones no solamente en sus países sino en toda la región, son las teorías de la *raza cósmica* y la *democracia racial*, planteadas por el mexicano José Vasconcelos (1882-1959) y el brasileño Gilberto Freyre (1900-1987), respectivamente. Sobre ellas, el sociólogo brasileño Renato Ortiz (1947-) nos trae la siguiente perspectiva:

Vasconcelos cree que la «raza cósmica» de los latinoamericanos sería la primera «raza síntesis del mundo»; en este sentido, el proceso de mestizaje en América Latina habría conseguido realizar la «misión histórica» de constituir una «quinta raza» en la cual se

fundirían las cualidades y los destinos de todos los pueblos del planeta (sic). Por su parte Freyre considera que el Brasil mestizo es el resultado de la aculturación armónica de pueblos y culturas que viven en un mismo territorio. El encuentro del portugués con el indio y el negro habría engendrado una «democracia racial» en la que todas las contribuciones culturales estarían igualmente representadas. No se puede negar que esas interpretaciones, además de fantasiosas, integran una buena dosis de conformismo ideológico (el énfasis en la síntesis racial tiende a afirmar la existencia de una sociedad armónica, ocultando así los conflictos étnicos y de clase). (ORTIZ, 2000, p.52, énfasis del autor)

Esta perspectiva, como apunta Ortiz (2000), invirtió la negatividad inicial con que la mezcla étnica o cultural era percibida por el pensamiento colonizador. Es decir, si inicialmente la mezcla “racial” era vista como negativa⁸⁵, en el siglo XX la idea de una identidad *mestiza* pasó a ser celebrada por distintos sectores como la panacea de los pueblos latinoamericanos. Gómez-Martínez comparte la visión optimista sobre *mestizaje*:

El modelo biológico que se aplicó en el momento de evaluar el mestizaje, ofuscó a estos primeros estudiosos de la realidad boliviana⁸⁶, e impidió que percibieran la dimensión creadora que aportaba. El signo negativo sólo consiguió superarse a través del lento proceso de recuperación histórica, primero, y después por medio del éxito que logró en sus manifestaciones artísticas. (GÓMEZ-MARTÍNEZ, 1988, p. 93)

Este discurso, que quizás podríamos considerar como ingenuamente optimista en la primera mitad del siglo XX, aún hoy es ampliamente defendido, muchas veces utilizado para negar la existencia de racismo en la región, pues bajo la fantasía de una gran nación *mestiza* no habría discriminación, pero también para justificar que las políticas educativas y culturales sean dirigidas únicamente a la cultura dominante.

Sobre las manifestaciones artísticas “creadoras” que menciona Gómez-Martínez, en el Capítulo 5 presentaré una reflexión sobre esta perspectiva, no solamente con respecto a Bolivia, sino también a América Latina y el Caribe en general.

En el caso de Bolivia, esta idea de *mestizaje* tuvo mayor repercusión a partir de la *Guerra del Chaco*, acontecimiento al que muchos intelectuales atribuyen una importante toma de conciencia de la *bolivianidad*. Esta guerra entre Bolivia y Paraguay, en la que se disputó el control del Chaco Boreal, tuvo lugar entre 1932 y 1935.

Con respecto a ella, Gómez-Martínez relata:

[...] tras la derrota inicial del ejército regular, fue esta vez el pueblo el llamado a defender el frente boliviano en una lenta lucha de trincheras. La movilización fue masiva, 200.000

85 El término *mulato*, por ejemplo, usado para describir al hijo de una persona africana con una europea, viene de mula, el animal estéril que resulta del cruce entre una yegua y un burro, lo que nos muestra el enorme prejuicio contenido en el término.

86 Gómez-Martínez se refiere aquí a Franz Tamayo, quien resiste inicialmente a la idea de *mestizaje*, pero que luego afirma ser el “futuro inevitable de la nación”. (TAMAYO, 1999)

hombres en un país con apenas dos millones de habitantes, y alcanzó a todos los sectores de la población. Por primera vez el pueblo entero, sin distinción de razas e incluyendo todos los departamentos bolivianos, se encontró y conoció en el Chaco. (GÓMEZ-MARTÍNEZ, 1988, p. 139-140)

Por supuesto que había profundas diferencias entre los diversos sectores que conformaban a estos bolivianos. No es difícil entender, pienso, la diferencia entre un hombre de la ciudad que de alguna forma entendía lo que estaba sucediendo, quizás incluso creía en su función para la defensa de su país en aquel momento, y un hombre indígena llevado desde el otro lado de Bolivia a esa guerra que no comprendía, para luchar contra un enemigo que no era su enemigo, recibiendo para ello órdenes que tampoco entendía, puesto que ni siquiera hablaba español.

De todas formas, sin que desaparecieran ahí las profundas desigualdades, fue en el Chaco donde se encontraron por primera vez muchos de los pueblos y las diferentes clases sociales que conformaban a Bolivia. Esto causaría un cambio, por supuesto, tanto en el hombre blanco o mestizo como en el hombre indígena, en la conciencia sobre su realidad y sobre Bolivia, que para la mayoría había sido hasta entonces un concepto puramente abstracto. Según Xavier Albó:

[...] Muchos pensamos que para el conjunto de los bolivianos pero muy particularmente para la mayoría indígena originaria del campo, el sentido colectivo de identificarnos como parte y miembros de la *nación* boliviana recién cuajó a partir de la crisis surgida con la guerra y derrota del Chaco. Tras aquella derrota pasó a primer plano la búsqueda colectiva de un nuevo tipo de Estado y Nación mucho más inclusivo que el anterior y, después de muchos altibajos y forcejeos, todo desembocó en el triunfo de la Revolución *Nacional* de 1952 y, con ella, se fue construyendo y consituyendo lo que ahora historiadores y politólogos denominan el “Estado del 52”, (ALBÓ, 2012, p.8, énfasis del autor)

La Revolución boliviana de 1952, fuertemente influenciada por la Guerra del Chaco, fue otro importante marco que consolidó lo que sería el Estado nacional boliviano hasta principios del siglo XXI. La Revolución Nacional, como es popularmente llamada, trajo grandes cambios en los distintos sectores de la sociedad boliviana, los cuales afectarían de manera decisiva el curso de la *identidad nacional*. Entre estos cambios está la implementación del voto universal, ampliando el derecho de sufragio a mujeres, indígenas y personas analfabetas, e incorporando así, de alguna forma, a la mayoría de la población al escenario político del país.

En la Revolución Nacional también se fundó la Central Obrera Bolivia (COB), que integraba sindicatos mineros, ferroviarios, fabriles, entre otros, institución con mucha fuerza social y política hasta hoy. Más tarde, pero aún en 1952, se nacionalizaron las minas del país.

La Revolución también contó con una reforma agraria, decretada en 1953, que buscaba cambiar el sistema latifundista existente hasta entonces. El decreto revertía las tierras a las

comunidades indígenas que las trabajaban, con la condición de que no fueran vendidas, y por ello ofrecía indemnización a los terratenientes.

Una reforma educativa también tuvo lugar en la Revolución Nacional. Con un Código promulgado en 1955, el sistema educativo se dividió en dos sectores: el urbano, a cargo del Ministerio de Educación; y el rural, a cargo del Ministerio de Asuntos Campesinos, creado en 1951. Esta reforma buscaba extender la educación a los pueblos indígenas, expansión que con el tiempo se logró. Sin embargo, en la división entre educación urbana y rural se creó una enorme disparidad, siendo la segunda notablemente inferior en calidad que la primera.

Es evidente que todos los cambios aquí apuntados buscaban llevar a las poblaciones indígenas al escenario social y político de Bolivia, del cual habían estado históricamente excluidos, promoviendo al mismo tiempo la *modernización* del país. Por estos motivos la Revolución Nacional de 1952 encuentra hasta hoy fervorosas exaltaciones tanto en sectores de izquierda como de derecha.

Sin embargo, es necesario tener una mirada crítica hacia esta *inclusión* nacionalista de los pueblos indígenas en la Revolución del 52. Amparada por el discurso de la modernización, dicha inclusión suponía dejar atrás todas las otras culturas existentes en el territorio para abrazar el modelo de la minoría dominante, aún cuando esto significaba ocupar los espacios más relegados de dicho modelo.

En una entrevista realizada el 2018, el entonces ministro de Educación Lic. Roberto Aguilar nos trae la siguiente reflexión sobre la reforma educativa de la Revolución Nacional:

[...] A partir del 52, se democratiza la política, se incorpora el voto universal, se incorpora a la mujer con derechos políticos, se democratiza la educación, se establece que la educación es un derecho de todos los bolivianos y bolivianas. Y ahí viene, ya para que usted diga a dónde estamos yendo, si bien la educación se incorpora como un componente de derecho, y se democratiza y se universaliza en procesos progresivos porque tampoco fue que se dispuso recursos para universalizarla, en el contexto cultural y lingüístico se preserva la forma colonial. ¿Por qué? Porque los gobiernos del MNR que ya liberan al indígena, le dan el derecho a la educación, determinan que la educación es un derecho en español, en castellano y en los contextos de las nuevas civilizaciones. Se hace un deslinde entre lo que es educación urbana y educación rural, y ahí nuevamete aparece la forma colonial de comprender el tema de la educación. ¿Por qué? Porque la educación rural era aquella educación que estaba articulada a lo campesino y por lo tanto, quien regulaba, nombraba profesores en Bolivia de la educación rural era el Ministerio de Asuntos Campesinos. ¿Quién regulaba la educación urbana? El Ministerio de educación. Y eso se mantiene hasta la actualidad, hasta hace unos años atrás. El deslinde de la educación urbana y la educación rural en unos casos, irónicamente reivindicada por los propios maestros en una aparente concepción avanzada, progresista, democrática, pero que en el fondo reservaba esa forma colonial de ver la educación diferenciada, una educación para el campo, para el campesino, otra educación para las gentes de la ciudad. (AGUILAR, Entrevista IV, 2018)⁸⁷

87 Entrevista concedida por el Lic. Roberto Aguilar, ministro de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia en el momento de la entrevista, quien estuvo al frente del proceso de elaboración e implementación de la Ley “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”. AGUILAR, Roberto. Entrevista IV. [23-03-2018]. Entrevistador: EID, Félix, 2018.

Así, como bien apunta el Lic. Aguilar, no solamente era necesario *castellanizar* al país, idioma que solamente el 36% de la población hablaba en 1950 (GÓMEZ-MARTÍNEZ, 1988), sino también dejar atrás su carácter indígena. Para esto, se buscó transformar al indígena en *campesino*.

Por lo tanto, las medidas de la Revolución Nacional, como el acceso a educación, aunque fuera solamente para aprender castellano, el derecho al sufragio, el derecho a la propiedad de la tierra que se trabajaba, la representación de un sindicato obrero, aunque significaron cambios positivos casi inmediatos para las poblaciones indígenas del país, traían con ellas la aceptación de un Estado nacional mestizo, moderno, monocultural, y la consecuente renuncia a todas las demás cosmovisiones, prácticas y saberes.

Los términos *indígena* o *indio*, eliminados a partir de la Revolución Nacional, fueron reemplazados según el trabajo que se desempeñaba, dando lugar principalmente al *campesino* y al *minero*. Así, identidades étnicas se diluían para dar lugar a identidades de clase. Los problemas de los pueblos indígenas no desaparecieron, por supuesto, pero éstos ya no eran discutidos como tales. Es decir, la problemática indígena en Bolivia pasó a ser reducida y simplificada a una cuestión de clase.

Esta transformación promovida por el Estado fue muy bien sucedida, y poco a poco, o quizás más bruscamente de lo que podemos imaginar, las comunidades que trabajaban en las minas pasaron a identificarse como *mineras*, y las que trabajaban la tierra como *campesinas*, negando cualquier relación con sus herencias quechua, aymara, guaraní, entre tantas otras.

Hago aquí un pequeño paréntesis para relatar una experiencia que tuve en México, donde hice un corto trabajo de campo para esta investigación y sobre el cual escribiré en el Capítulo 6. Durante mi estadía en México, viajé a Ixhuatlán de Madero, en el norte del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave, región llamada Huasteca Baja, para conocer la Sede Huasteca de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI).

Al llegar a la Universidad, varias personas, entre docentes y estudiantes, me contaban de dónde eran, en general de *comunidades indígenas* de la región, que es como describían sus lugares de procedencia.

Después de mi estadía en la Universidad, pude conocer algunas de estas comunidades en mi camino de regreso a Xalapa-Enríquez, capital del Estado de Veracruz. Me sorprendió conocer que se trataba, en todos los casos, de poblaciones dedicadas a la agricultura, cultivando principalmente maíz y naranja, y a la ganadería. Mi sorpresa se debía a que en Bolivia las personas que hacen este trabajo de agricultura, con maquinarias, cierto grado de sistematización, etc., son identificadas y se

identifican como *campesinas*, pudiendo el término *indígena* ser hasta ofensivo. En el caso del trabajo con ganadería, entonces, la distancia con lo *indígena* es quizás aún mayor.

Esta experiencia me hizo notar lo exitoso que fue el proyecto de transformar a la población *indígena* en *campesina* en el imaginario de la población boliviana, a partir de la profunda diferencia que encontré en la Huasteca Baja. Estas comunidades no dejaban de identificarse como *indígenas* por tener tractores, o por exportar naranjas, o posiblemente por ejercer cualquier otro trabajo.

El tamaño y la diversidad de México no permite asumir que esta relación con la identidad *indígena* se dé en todo el territorio, con todos los pueblos. Sin embargo, los diferentes procesos históricos, sociales y políticos entre México y Bolivia, y puntualmente entre las revoluciones de 1910 y 1952 respectivamente, nos ayudan a comprender el por qué de tan diferentes relaciones con la identidad *indígena* en ambos países. René Zavaleta nos trae la siguiente reflexión al respecto:

No en el campo latifundista y semifeudal, sino en las minas, mecanizadas y capitalistas, y en las ciudades es donde se realiza la lucha revolucionaria, localización que concentra y acelera los hechos tanto como explica algunas diferencias entre la Revolución Mexicana, cuyo carácter es dado por las guerras campesinas, y la Revolución Boliviana, que es un movimiento encabezado por el proletariado minero. Es probable que el punto de partida de la Revolución Boliviana haya abreviado el tiempo de la lucha y reducido su costo humano: arranca, en efecto, del centro del proceso de la producción, que son las minas, y rompe el poder político del Superestado en sus ejes, que son las ciudades, y así toma lo neurálgico del país, en lugar de agotarse en la extensión de la guerra territorial. Pero esta velocidad tiene sus propios defectos. el campesino recibe una liberación por la que no lucha, por lo menos directamente. Es probable que, reducido como estaba a una existencia dispersa y marginal, siendo virtualmente un *fellah*, si la insurrección hubiera tomado por escenario el campo, el campesino hubiera tardado en incorporarse a la lucha revolucionaria y ésta habría estado sometida a mayores fracasos y retrocesos pero, aun prolongándose, haciéndose más sangrienta y colectiva, este tipo de lucha habría tenido, seguramente, el valor de una escuela; habría servido para formar, de un modo más coherente, la conciencia histórica dentro del campesinado. (ZAVALETA, 2015a, p. 38-39)

Es importante mencionar, también, que si bien la Revolución Nacional partió de las minas, y no de los latifundios, obteniendo diferentes resultados, tanto políticos como por su *valor de escuela*, como menciona Zavaleta, entre las poblaciones *mineras* y *campesinas*, otras comunidades no participaron de esta Revolución, ni fueron por lo tanto incluidas en esa nación mestiza que se buscaba consolidar. Entre ellas están las comunidades afrobolivianas, que habitan principalmente los yungas bolivianos, y muchos de los pueblos indígenas de las tierras bajas mencionados al inicio de este apartado.

A pesar del éxito del proyecto modernizador de *mestizaje* promovido en la Revolución Nacional, las identidades de los pueblos *indígenas* en Bolivia han resistido, aunque en algunos casos lo hayan hecho desde lugares donde casi no eran percibidas. Como apunta Albó:

La Revolución Nacional de 1952 modificó los nombres oficiales, al eliminar los términos de indio e indígena (re-nominados desde entonces *campesinos*), y fomentar más bien el imaginario de que toda Bolivia era un *Estado mestizo*. Con ello, esta categoría histórica se convertía más bien en el ideal para todo el país. Era una rotura significativa con un largo pasado aunque en el subconsciente colectivo y en muchas prácticas cotidianas han persistido también las otras categorías y significados anteriores sin llegar a crearse una nueva uniformidad cultural boliviana-mestiza. (ALBÓ, 2012, p.10)

Este contexto permitirá una mejor comprensión de la llamada Refundación de Bolivia hacia el Estado Plurinacional, y la *Revolución Educativa* vinculada a ella.

3.2 La llamada Refundación de Bolivia: Estado Plurinacional y *Suma Qamaña/Sumak Kawsay* (Vivir Bien/Buen Vivir)

En la década de 1990 Bolivia vivió un período de privatizaciones dentro de una “ola” regional de fuertes políticas neoliberales, la cual desembocó a principios del siglo XXI en un escenario político crítico, con una sucesión de presidentes que se veían presionados u obligados a dejar el poder, huyendo del país en el caso de Gonzalo Sánchez de Lozada, en medio de una gran inestabilidad institucional.

A pesar de los siglos de opresión hacia las comunidades indígenas, y posteriormente a las comunidades afrobolivianas, y de la construcción de una sociedad monocultural desde la fundación de Bolivia, las diferentes culturas e identidades existentes en el país aún estaban vivas, y más bien ganaban fuerza en ese escenario crítico que se vivía. Los movimientos indígenas, y esta vez también las comunidades afrobolivianas, desplazaban a los sindicatos obreros en articulación política, invirtiendo los roles de protagonismo que la Revolución Nacional había tenido medio siglo atrás:

Pero además, y esto es lo más notable de los actuales procesos de reconstitución de los movimientos sociales, las fuerzas de acción colectiva más compactas, influyentes y dirigentes son indígenas, entendido esto como una comunidad cultural diferenciada y un proyecto político. A diferencia de lo que sucedió desde los años treinta del siglo XX, cuando los movimientos sociales fueron articulados en torno al sindicalismo obrero, portador de un ideario de mestizaje, y resultante de la modernización económica de las elites empresariales, hoy los movimientos sociales con mayor poder de interpelación al ordenamiento político son de base social india, emergentes de las zonas agrarias, bloqueadas o marginadas de los procesos de modernización económica impulsados desde el estado. Los aimaras del altiplano, los cocaleros de los Yungas y el Chapare, los ayllus de Potosí y Sucre, y los indígenas del oriente han desplazado en el protagonismo social a los sindicatos obreros y organizaciones populares urbanas. Y, a pesar del carácter regional o local de sus acciones, comparten una misma matriz identitaria indígena, que interpela el núcleo invariante del estado boliviano desde hace 178 años: su monoetnicidad. el estado boliviano, en cualquiera de sus formas históricas, se ha caracterizado por el desconocimiento de los indios como sujetos colectivos con prerrogativas gubernamentales. Y el hecho de que hoy aparezcan los indios, de manera autónoma y como principal fuerza de presión demandante, pone en cuestión, precisamente, la cualidad estatal, heredada de la colonia, de concentrar la definición y control del capital estatal en bloques sociales culturalmente homogéneos y diferenciados de las distintas comunidades culturales

indígenas que existieron antes de que hubiera Bolivia, y que, incluso ahora, siguen constituyendo la mayoría de la población. (GARCÍA LINERA, 2015d [2004], p. 430)

Este escenario social y político desembocó en la victoria del Movimiento al Socialismo (MAS) en las elecciones nacionales del 2005, con más del 53% de los votos, llevando a Evo Morales a constituirse el 22 de enero de 2006 en el primer presidente indígena de Bolivia, con Álvaro García Linera como vicepresidente.

El 7 de febrero del 2009, tras ser aprobada en un referéndum constitucional convocado por el congreso del país y obteniendo más del 60% de votos favorables, se promulgó la *Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia*.

Un año antes, el 2008, la República del Ecuador había promulgado su nueva constitución, con la que el país pasaba a ser un Estado plurinacional, como lo haría Bolivia más adelante. Hay, por supuesto, diferencias entre estas dos constituciones, las cuales no caben ser analizadas aquí. Sin embargo, ambas responden a un movimiento de transformaciones en América Latina y el Caribe generado por movimientos populares e intelectuales, lo que les atribuye, resguardadas sus diferencias, una base conceptual y política común. En palabras de Barié:

Las nuevas constituciones de Bolivia y Ecuador forman parte de un ciclo reciente de transformaciones plurinacionales del constitucionalismo latinoamericano. En este contexto hay que diferenciar entre políticas indigenistas, multiculturales y plurinacionales. (BARIÉ, 2014, p.10)

Para Barié, el indigenismo “Guardaba una mirada paternalista (a veces bien intencionada, otras veces instrumental) de funcionarios o intelectuales no indígenas hacia los pueblos indígenas.” (BARIÉ, 2014, p.10)

Con respecto a las políticas multiculturales, adoptadas en la región en las décadas de 1980 y 1990, y a las plurinacionales presentes en las mencionadas constituciones de Ecuador y Bolivia, Barié hace el siguiente análisis:

En los años ochenta o noventa del siglo pasado surge un modelo constitucional pluricultural, que combina el reconocimiento de identidades étnicas con reformas políticas de democratización y de promoción de los mecanismos del **mercado**. Las características de este nuevo modelo se condensan en el reconocimiento de la naturaleza **multicultural** de las sociedades y de los pueblos indígenas como colectividades distintas y subestatales, la introducción de la ley consuetudinaria, la protección de los derechos colectivos de propiedad, el estatus oficial de lenguas indígenas y garantía de **educación bilingüe**. [...]

Un ciclo diferente y mucho más profundo de transformaciones se inicia con el proceso constitucional en Bolivia y Ecuador. [...]

Estas constituciones transitan entonces hacia un reconocimiento **plurinacional** y no sólo **pluricultural**. Estos avances implican un rediseño **intercultural** profundo de sus instituciones y sociedades que va más allá del reconocimiento y respeto algo distante de la “otredad” indígena. El salto cualitativo en la definición de la relación entre indígenas

también se refleja en una nueva mirada sobre la **economía** y el **bienestar**. A diferencia del ciclo pluricultural anterior que permitió políticas económicas **neoliberales**, las constituciones de Bolivia y Ecuador refuerzan el rol del Estado en la economía. (BARIÉ, 2014, p. 11-12, énfasis añadidos)

Las diferencias entre las políticas denominadas por Barié de pluriculturales y los procesos constitucionales de plurinacionalidad son muy profundas. Las políticas multiculturales de los años 80 y 90, de las cuales surge la Educación Intercultural Bilingüe, van acompañadas de fuertes políticas económicas neoliberales. Así, con los procesos de reconocimiento de los pueblos indígenas se busca justamente incluirlos a la estructura social del mercado. Esto responde a la perspectiva de *interculturalidad funcional* apuntada por Catherine Walsh (2009) que vimos en el Capítulo 1. Es decir, se amplían las políticas económicas, educativas, etc., hacia sectores antes excluidos, para que puedan participar del sistema hegemónico, y de los mecanismos del mercado.

El economista ecuatoriano Alberto Acosta (2016) explica que el Estado neoliberal, que se proponía a inserir a los países latinoamericanos al mercado mundial en un proceso de incontrolada mercantilización, entró en crisis, como sucedió en Bolivia entre fines del siglo pasado e inicios del presente. Sin embargo, Acosta también propone que la crisis es más profunda, y se encuentra en el Estado colonial, sobre el cual se fundó el Estado oligárquico, y que a su vez fue base del Estado neoliberal en cuestión. En otras palabras, se trata de un modelo de Estado que, inaugurado en la región con la colonización, se ha ido modificando con las independencias, los períodos nacionalistas, y a fines del siglo XX con el modelo neoliberal de Estado mínimo, pero que siempre ha estado basado en la colonialidad del poder, en el paradigma de la modernidad. Por lo tanto, como apunta Acosta, se trata de una crisis del Estado-nación en general, en su último nivel, que desemboca en los procesos de cambio en América Latina y el Caribe:

Estas múltiples crises do Estado nos levam a entender melhor os processos de luta dos povos de alguns países da América Latina, como Bolívia, Equador ou Peru. Nestes países, registram-se processos emancipadores, movidos pela necessidade imperiosa de superar os profundos vícios coloniais. A tarefa é construir outro Estado, um Estado que assuma, com princípios de igualdade e liberdade, as múltiplas diversidades existentes nestes países, normalmente marginalizadas ou subjugadas. No horizonte de várias sociedades, aparece o Estado plurinacional. (ACOSTA, 2016, p.144-145)

Así, los procesos constitucionales de plurinacionalidad, lejos de ser un reconocimiento pasivo o funcional de la diversidad, buscan, a partir ella, un cambio estructural en la sociedad. Y si ese cambio busca superar la *colonialidad*, es necesario llegar a lo más hondo de sus raíces. Ahí están, como vimos en el Capítulo 1, las fragmentaciones sobre las cuales se ha construido el conocimiento occidental (LANDER, 2000), por lo que la educación tiene un papel fundamental en la construcción de un Estado plurinacional. Entre los cambios también está, como menciona Barié,

una nueva forma de mirar a la economía, que a su vez está relacionada a otra perspectiva de bienestar.

Desde la colonización, la economía en América Latina y el Caribe, aún pasando por una diversidad de etapas, ha estado siempre relacionada a la lógica occidental de *desarrollo*, que implica y *requiere* una acumulación permanente e infinita, tanto para estados y empresas, como para individuos. Por un lado, esa lógica de desarrollo económico, locomotora de cualquier otro tipo de desarrollo en el pensamiento occidental, se apoya en la competencia. Los indicadores de crecimiento económico en general, e incluso la idea misma de bienestar económico, sea de un país o de un individuo, son relativas y dependen de comparación. En otras palabras, si sólo en relación a otro país, otra institución u otra persona se puede estar “bien”, para que tal condición sea posible es necesario que alguien esté “menos bien”. Por otro lado, ese *desarrollo* que implica acumulación infinita es incompatible con una convivencia armónica con el medio ambiente, puesto que los recursos naturales son finitos.

Es así que, de la mano con el nuevo paradigma de Estado plurinacional, en el que se busca romper las profundas estructuras coloniales presentes en nuestras sociedades, viene el concepto de *Vivir Bien* o *Buen Vivir*, como son usados en Bolivia y Ecuador respectivamente, términos procedentes del aymara *suma qamaña* y del quechua *sumak kawsay*.

A pesar de la dificultad de traducir este concepto a partir de lógicas lingüísticas polisémicas, éste es central en los cambios propuestos en Bolivia y Ecuador, y hace parte de sus nuevas constituciones.

Sobre el uso de estos términos, Albó (2012) aclara que no son expresiones utilizadas cotidianamente por parte de poblaciones aymaras o quechuas, sino más bien una formulación ideológica que se ha ido discutiendo y construyendo en seminarios, textos, encuentros, caminando así hacia una síntesis de un criterio distinto de “desarrollo” a partir de las vivencias culturales autopercebidas por cada pueblo indígena, en conjunto con las de otros pueblos, incluyendo experiencias de otras regiones del planeta.

En un documento distribuido en el *Seminario Internacional sobre el Vivir Bien*, realizado en La Paz, Bolivia, en noviembre del 2009, encontramos las siguientes lecturas sobre este concepto:

El Vivir Bien implica el acceso y disfrute de los bienes materiales en armonía con la naturaleza y las personas. Es la dimensión humana de la dimensión afectiva y espiritual. Las personas no viven bien aisladas sino en familia y en un entorno social y de la naturaleza. No se puede Vivir Bien si los demás viven mal o si se daña la naturaleza.

Han empezado a hablar del desarrollo sostenible... desarrollo armónico, desarrollo con identidad, pero siguen hablando del desarrollo, del vivir mejor en vez del Vivir Bien...

El desarrollo desvaloriza nuestra filosofía de vida... Para nosotros no existe un estado anterior o posterior, de sub-desarrollo y desarrollo, como condición para lograr una vida deseable, como ocurre en el mundo occidental. Al contrario, estamos trabajando para lograr las condiciones materiales y espirituales para construir y mantener el Vivir Bien, que se define también como vida armónica en permanente construcción.

Como el Vivir Bien va mucho más allá de la sola satisfacción de necesidades y el solo acceso a servicios y bienes, más allá del mismo bienestar basado en la acumulación de bienes, el Vivir Bien no puede ser equiparado con el desarrollo... tal y como es concebido en el mundo occidental. [...] (En ALBÓ, 2012, p.34)

Vemos aquí las diferentes rupturas con el concepto occidental de *desarrollo*. Por un lado, *Vivir Bien*, a diferencia de lo que sería *vivir mejor*, no promueve competencia ni comparación. El *desarrollo*, como ya fue mencionado, requiere de una comparación entre grupos, pero también implica un crecimiento al interior de un grupo con respecto al pasado, lo que desemboca en la necesidad de crecimiento y acumulación sin fin. Por otro lado, *Vivir Bien* sólo es posible en comunidad, es decir si nuestro entorno también está en ese estado, o como dice Albó, “[*suma qamaña*] es ‘convivir bien entre todos’, no unos mejor que otros y a costa de otros. Es la plenitud de una buena convivencia.” (ALBÓ, 2012, p.34)

La vida en armonía con la naturaleza también es central en este concepto, como se apunta en otro fragmento del documento mencionado anteriormente:

Vivir Bien es vivir en comunidad, en hermandad, y especialmente en **complementariedad**... Significa compartir, complementarnos y no competir, vivir en armonía entre las personas y con la naturaleza, producir nuestras necesidades sin arruinar el entorno. [...]

[Hay que] recuperar la salud de la Madre Tierra. (En ALBÓ, 2012, p.35, énfasis añadidos)

Aquí encontramos elementos de la llamada cosmovisión andina, de los cuales destaco la *complementariedad*, concepto fundamental en dicha cosmovisión. Es importante entender aquí que bajo esta cosmovisión, la vida en armonía con la naturaleza es muy distinta del cuidado hacia el medio ambiente en términos occidentales.

En el Capítulo 1 vimos que entre las fragmentaciones que dan lugar al pensamiento moderno occidental está la separación del ser humano con la naturaleza, generando por lo tanto una sociedad antropocéntrica. Así, el cuidado hacia el medio ambiente, y el propio término *cuidado* lo indica, parte de una perspectiva paternalista y vertical que pone al ser humano arriba de la naturaleza, y por lo tanto las dos relaciones posibles con ella son las de destrucción o de protección.

Bajo la llamada cosmovisión andina, las personas son parte de la naturaleza, y por lo tanto la relación entre ellas es horizontal, de *complementariedad*. Pero dentro de esa *complementariedad*, de

esa vida en armonía, también están incluidos elementos que podemos llamar de espirituales, y ahí entran mitos y rituales, que serán abordados en el Capítulo 5. Sobre esto, Albó comenta:

En el contexto y la cosmovisión aymara, andina y de la mayoría de los pueblos indígenas, queda claro que no se trata sólo de “recursos naturales” o de “bienes materiales” sino también de los bienes y relaciones *espirituales*. La Naturaleza no es un simple almacén de mercancías. Con ella se entablan también relaciones de reciprocidad que implican permanentes intercambios y rituales, siempre tan cargados de afecto y cariño, viéndola y sintiéndola como *Pacha Mama*, Madre Tierra, Señora del Espacio y del Tiempo, al igual que con la multitud de personificaciones sagradas de cerros, ríos, rocas, etc. y/o de los seres sagrados que allí habitan, a los que en otras culturas tal vez les llaman “dueño del monte, del río”, etc. (ALBÓ, 2012, p.35, énfasis del autor)

El elemento *comunitario*, por lo tanto, que vimos en el Capítulo 2, también es fundamental en estos procesos, en los que se amplían los derechos colectivos o comunitarios, a diferencia de la lógica de la ciudadanía individual-liberal.

Veamos ahora cómo estos elementos son contemplados en la Constitución Política del Estado vigente en Bolivia desde el 2009, presentados ya en la sección inicial, denominada *Preámbulo*:

[...]

El pueblo boliviano, de composición plural, desde la profundidad de la historia, inspirado en las luchas del pasado, en la sublevación indígena anticolonial, en la independencia, en las luchas populares de liberación, en las marchas indígenas, sociales y sindicales, en las guerras del agua y de octubre, en las luchas por la tierra y territorio, y con la memoria de nuestros mártires, construimos un nuevo Estado.

Un Estado basado en el respeto e igualdad entre todos, con principios de soberanía, dignidad, **complementariedad**, solidaridad, armonía y equidad en la distribución y redistribución del producto social, donde predomine la búsqueda del **vivir bien**; con respeto a la **pluralidad** económica, social, jurídica, política y cultural de los habitantes de esta tierra; en convivencia colectiva con acceso al agua, trabajo, educación, salud y vivienda para todos.

Dejamos en el pasado el Estado colonial, republicano y neoliberal. Asumimos el reto histórico de **construir colectivamente el Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario**, que integra y articula los propósitos de avanzar hacia una Bolivia democrática, productiva, portadora e inspiradora de la paz, comprometida con el desarrollo integral y con la **libre determinación de los pueblos**.

[...] (BOLIVIA, 2009, énfasis añadidos)

En sus tres primeros artículos, bajo el Capítulo denominado “Modelo de Estado”, esta Constitución ya deja evidente la ruptura con el modelo nacional monocultural de Estado para dar paso a uno plurinacional:

Artículo 1.

Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con

autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país.

Artículo 2.

Dada la existencia precolonial de las naciones y pueblos indígena originario campesinos y su dominio ancestral sobre sus territorios, se garantiza su libre determinación en el marco de la unidad del Estado, que consiste en su derecho a la autonomía, al autogobierno, a su cultura, al reconocimiento de sus instituciones y a la consolidación de sus entidades territoriales, conforme a esta Constitución y la ley.

Artículo 3.

La nación boliviana está conformada por la totalidad de las bolivianas y los bolivianos, las naciones y pueblos indígena originario campesinos, y las comunidades interculturales y afrobolivianas que en conjunto constituyen el pueblo boliviano. (BOLIVIA, 2009)

Como vemos en el Artículo 2, en esta Constitución se adopta el concepto de pueblos y naciones *indígena originario campesinos*, como un sólo término, aunque polisémico, eliminando la división político-semántica entre *indígena* y *campesino* creada a mediados del siglo pasado. También se incluye en el nuevo proyecto de Estado a las comunidades *afrobolivianas*, las cuales no entran en el término anterior por no ser *originarias*, es decir por no haber estado en el territorio antes de la colonización, pero que pasan a conformar la plurinacionalidad al igual que las naciones *indígena originario campesinas*. Finalmente, se adopta el término de *comunidades interculturales*, una oposición conceptual y política al discurso de *mestizaje*, denominación que no aparece en esta Constitución en ninguna de sus formas.

La definición de nación y pueblo *indígena originario campesino* se encuentra bajo el Capítulo denominado *Derechos de las Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos*:

Artículo 30.

I. Es nación y pueblo indígena originario campesino toda la colectividad humana que comparta identidad cultural, idioma, tradición histórica, instituciones, territorialidad y cosmovisión, cuya existencia es anterior a la invasión colonial española. (BOLIVIA, 2009)

Entre los derechos que la Constitución reconoce a estas naciones y pueblos, registro aquí aquellos más directamente relacionados con esta investigación:

Artículo 30.

II. En el marco de la unidad del Estado y de acuerdo con esta Constitución las naciones y pueblos indígena originario campesinos gozan de los siguientes derechos:

[...]

2. A su identidad cultural, creencia religiosa, espiritualidades, prácticas y costumbres, y a su propia cosmovisión.

[...]

9. A que sus saberes y conocimientos tradicionales, su medicina tradicional, sus idiomas, sus rituales y sus símbolos y vestimentas sean valorados, respetados y promocionados.

[...]

11. A la propiedad intelectual colectiva de sus saberes, ciencias y conocimientos, así como a su valoración, uso, promoción y desarrollo.

12. A una educación intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo.

[...] (BOLIVIA, 2009)

Es evidente el énfasis que esta Constitución hace en la pluralidad de culturas, de saberes y de prácticas, y aunque llevar esto del plano teórico al práctico requiere de profundos cambios en diversos campos, como el político, económico, jurídico, entre otros, podremos ver más adelante, dentro de los límites de este trabajo, cómo esto se propone e implementa en el plano educativo.

Cabe resaltar que al final del Capítulo *Derechos de las Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos* se establece, como ya fue comentado anteriormente, que las comunidades afrobolivianas gozan de los mismos derechos que las naciones y pueblos indígena originario campesinos:

Artículo 32.

El pueblo afroboliviano goza, en todo lo que corresponda, de los derechos económicos, sociales, políticos y culturales reconocidos en la Constitución para las naciones y pueblos indígena originario campesinos. (BOLIVIA, 2009)

Con respecto al concepto de *Vivir Bien*, éste es mencionado varias veces a lo largo del documento. En el artículo 8, tenemos:

Artículo 8.

I. El Estado asume y promueve como principios ético-morales de la sociedad plural: ama qhilla, ama llulla, ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón), suma qamaña (vivir bien), ñandereko (vida armoniosa), teko kavi (vida buena), ivi maraei (tierra sin mal) y qhapaj ñan (camino o vida noble).

II. El Estado se sustenta en los valores de unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, igualdad de oportunidades, equidad social y de género en la participación, bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales, para vivir bien. (BOLIVIA, 2009)

Encontramos, junto con *suma qamaña*, principios similares de diferentes pueblos indígenas, en este caso de pueblos guaraníes, y es que el *Vivir Bien* no es un concepto exclusivo de la cultura andina. Como apunta Albó, “No hay casi pueblo indígena u originario, en los cinco continentes, en

los que no existan concepciones comparables o equivalentes, cada una con sus propios toques, matices...” (ALBÓ, 2012, p.37)

Pasando al ámbito de la educación, el Artículo 17 determina que “Toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, **productiva**, gratuita, integral e **intercultural**, sin discriminación.” (BOLIVIA, 2009, énfasis añadidos)

De la sección específica sobre el tema, bajo el título de *Educación, Interculturalidad y Derechos Culturales*, dejo algunos puntos centrales dentro del ámbito de esta tesis:

Artículo 78.

I. La educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, **comunitaria, descolonizadora** y de calidad.

II. La educación es **intracultural, intercultural** y plurilingüe en todo el sistema educativo.

III. El sistema educativo se fundamenta en una educación abierta, humanista, científica, técnica y tecnológica, **productiva, territorial**, teórica y práctica, **liberadora y revolucionaria, crítica** y solidaria.

IV. El Estado garantiza la educación **vocacional** y la enseñanza técnica humanística, para hombres y mujeres, relacionada con la vida, el trabajo y el desarrollo productivo. (BOLIVIA, 2009, énfasis añadidos)

Nuevamente tenemos los aspectos específicos que marcan el carácter innovador de esta *Revolución Educativa*, y que dan lugar al problema central de esta investigación: educación descolonizadora, intra e intercultural, sociocomunitaria y productiva. La mención a la educación liberadora, revolucionaria y crítica tiene que ver, por supuesto, con la propuesta de una nueva sociedad, para la cual la educación juega un papel esencial. Sin embargo también considero, aunque ésta es una lectura personal, que estos términos también son indicativos de la fuerte influencia que la obra de Paulo Freire tuvo en este proyecto educativo.

La mención a una educación *territorial* quizás llame la atención. Siendo este concepto, junto con el de educación *vocacional*, muy importantes dentro de la implementación de la Ley “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, éstos serán explicados más adelante.

Otros puntos que considero importante mencionar aquí son:

Artículo 80.

I. La educación tendrá como objetivo la formación integral de las personas y el fortalecimiento de la conciencia social crítica en la vida y para la vida. La educación estará orientada a la **formación individual y colectiva**; al desarrollo de competencias, aptitudes y habilidades físicas e intelectuales que vincule la teoría con la práctica productiva; a la conservación y protección del medio ambiente, la biodiversidad y el territorio **para el vivir bien**. Su regulación y cumplimiento serán establecidos por la ley.

II. La educación contribuirá al fortalecimiento de la **unidad e identidad de todas y todos** como parte del Estado Plurinacional, así como a la **identidad y desarrollo cultural** de los miembros de cada nación o pueblo indígena originario campesino, y al **entendimiento y enriquecimiento intercultural dentro del Estado**.

[...]

Artículo 83.

Se reconoce y garantiza la participación social, la participación comunitaria y de los padres de familia en el sistema educativo, mediante organismos representativos en todos los niveles del Estado y en las naciones y pueblos indígena originario campesinos. Su composición y atribuciones estarán establecidas en la ley. (BOLIVIA, 2009, énfasis añadidos)

Nuevamente encontramos una mención a la *colectividad*, aspecto central del *Vivir Bien*, puesto aquí en pie de igualdad con la individualidad. También se refuerza, en el artículo 83, el aspecto sociocomunitario de la educación, es decir con participación de la comunidad o sociedad, según el modelo de la Escuela-*ayllu*.

Con respecto a la educación superior, la Constitución también indica, en el Artículo 91, que ésta es intracultural, intercultural y plurilingüe, y que debe desarrollar procesos de investigación científica que resuelvan problemas de la base productiva y de su entorno social. En el Artículo 92 se determina que las universidades públicas son autónomas en la administración de sus recursos, nombramiento de autoridades, personal docente y administrativo, elaboración de estatutos, planes de estudio y presupuestos, entre otros.

Con respecto a la sección dedicada a Culturas, éstos son algunos de sus Artículos:

Artículo 98.

I. La **diversidad cultural** constituye la base esencial del Estado Plurinacional Comunitario. La **interculturalidad** es el instrumento para la **cohesión y la convivencia armónica y equilibrada entre todos los pueblos y naciones**. La interculturalidad tendrá lugar con respeto a las diferencias y en igualdad de condiciones.

II. El Estado asumirá como fortaleza la existencia de culturas indígena originario campesinas, depositarias de **saberes, conocimientos, valores, espiritualidades y cosmovisiones**.

III. Será responsabilidad fundamental del Estado preservar, desarrollar, proteger y difundir las culturas existentes en el país.

Artículo 100.

I. Es patrimonio de las naciones y pueblos indígena originario campesinos las **cosmovisiones, los mitos, la historia oral, las danzas, las prácticas culturales, los conocimientos y las tecnologías tradicionales**. Este patrimonio forma parte de la expresión e identidad del Estado.

II. El Estado protegerá los saberes y los conocimientos mediante el registro de la propiedad intelectual que salvguarde los derechos intangibles de las naciones y pueblos indígena originario campesinas y las comunidades interculturales y afrobolivianas. (BOLIVIA, 2009, énfasis añadidos)

El énfasis puesto en aspectos como interculturalidad, diversidad de saberes, mitos, historia oral, entre otros, muestra un estrecho vínculo entre esta Constitución y los conceptos discutidos en los capítulos anteriores, como descolonización, saberes populares, interculturalidad crítica, Educación Popular, educación sociocomunitaria productiva, entre otros, lo que nos dice mucho sobre las bases intelectuales, políticas y sociales detrás de este nuevo proyecto de país. Sin embargo, hay un largo camino entre la elaboración y promulgación de esta Constitución, y la transformación efectiva que se busca en la sociedad, tal como apunta Acosta:

Na Bolívia e no Equador, o Estado plurinacional foi alçado à categoria constitucional – o que não implica necessariamente que bolivianos e equatorianos vivam um Estado plurinacional. Ainda há um longo caminho a ser percorrido pela Bolívia, onde mais se avançou nesta direção. No Equador, pouco ou nada foi feito. É óbvio que tão somente uma declaração constitucional não assegura, na prática, a existência ou a construção de um Estado plurinacional e intercultural. A realidade não muda com uma Constituição, por mais vanguardista que seja. No entanto, o debate está instalado nestes países e em outros da região. [...] (ACOSTA, 2016, p.145)

Veremos a continuación, entonces, más detalles sobre las transformaciones de la *Revolución Educativa*, tanto con respecto a lo que propone, como a la puesta en práctica.

3.3 Ley de Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”

El 20 de diciembre de 2010, casi dos años después de que entrara en vigencia la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, se decretó la Ley 070, llamada Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”.

En esta sección veremos un panorama general de esta Ley, incluyendo algunos de sus principios fundamentales, sus procesos de construcción e implementación, las características que la destacan de anteriores proyectos educativos para situarla como descolonizadora, intra e intercultural, sociocomunitaria y productiva, las propuestas específicas de la Ley para las expresiones culturales, y algunos de los avances y obstáculos que se han presentado en su implementación. Para ello, miraremos al documento de la Ley 070, pero también “escucharemos” a personas que desde distintos sectores han trabajado en la creación e implementación de este nuevo modelo educativo, llamado Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP).

3.3.1 Principios y Bases

En su primeros artículos, la Ley 070 establece algunos aspectos de la educación que ya vimos, pues son mencionados también en la Constitución. En el primer artículo, por ejemplo, se menciona que la educación es comunitaria, participativa, descolonizadora, intracultural, intercultural, productiva, liberadora, revolucionaria, crítica, etc.; y en el segundo se indica la participación social y comunitaria en el sistema educativo. (BOLIVIA, 2010)

El Artículo 1 también presenta el alcance de la Ley 070, indicando en los ítems 3 y 4 que:

Artículo 1. (Mandatos Constitucionales de la educación).

3. El Estado y la sociedad tienen tuición plena sobre el sistema educativo, que comprende la **educación regular, la alternativa y especial, y la educación superior de formación profesional**. El sistema educativo desarrolla sus procesos sobre la base de criterios de armonía y coordinación.

4. El sistema educativo está compuesto por las instituciones educativas **fiscales**, instituciones educativas **privadas** y de **convenio**. (BOLIVIA, 2010, énfasis añadidos)

La educación regular incluye: educación inicial o en familia comunitaria; educación primaria o comunitaria vocacional; y educación secundaria o comunitaria productiva. La educación alternativa está dirigida principalmente a jóvenes y adultos que aún no hayan cursado primaria o secundaria. La educación especial comprende acciones educativas inclusivas destinadas a personas con discapacidad, con dificultades en el aprendizaje, o con “talento extraordinario”. Finalmente, la educación superior está dirigida a la formación profesional.

Con respecto a los tipos de institución, están las *fiscales*, que son públicas y gratuitas; las *privadas*, que a pesar de tener fines de lucro también se rigen por el Sistema Educativo Plurinacional; y las de *convenio*, que son instituciones sin fines de lucro pero que no son administradas por el Estado, como por ejemplo aquellas implementadas y administradas por entidades religiosas.

Con respecto a las instituciones de educación superior, éstas están divididas en: Formación de Maestras y Maestros; Formación Técnica y Tecnológica; Formación Artística; Formación Universitaria.

La Formación Universitaria, por su parte, se divide en 4 tipos de instituciones: Universidades Públicas Autónomas; Universidades Privadas; Universidades Indígenas; Universidades de Régimen Especial (Universidad Militar y Universidad Policial).

Así, vale aclarar que de todas las instituciones educativas del país, en todos los niveles, solamente las Universidades Públicas Autónomas, comunmente llamadas de Universidades

Estatales, justamente por ser autónomas tienen la prerrogativa de no participar del nuevo modelo educativo.

Como comenta en una entrevista Juan Churqui⁸⁸, quien trabajó en la elaboración e implementación de la Ley 070, ninguna de las Universidades Públicas había adoptado el nuevo modelo educativo, hasta el momento de dicha entrevista, a pesar de que gran parte de su cuerpo docente, administrativo y estudiantil era favorable a estos cambios, y de diversas reuniones entre el entonces ministro de Educación y estas instituciones. (CHURQUI; ZUAZO, Entrevista VII, 2018)

Del Artículo 2, cabe mencionar el ítem 7 que trata sobre la formación docente, que veremos más adelante:

Artículo 2. (Disposiciones generales).

VII. **Escalafón nacional** del magisterio. El reglamento del escalafón nacional del servicio de educación, es el instrumento normativo de vigencia plena que garantiza la carrera docente, administrativa y de servicio del Sistema Educativo Plurinacional. (BOLIVIA, 2010, énfasis añadidos)

El artículo 3 también trae varios aspectos ya mencionados en la Constitución, y vistos en el apartado 3.2, pero vale destacar aquí algunos puntos:

Artículo 3. (Bases de la educación).

1. Es descolonizadora, liberadora, revolucionaria, anti-imperialista, **despatriarcalizadora** y transformadora de las estructuras económicas y sociales; orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas en la construcción del Estado Plurinacional y el Vivir Bien.

2. Es comunitaria, democrática, **participativa** y de consensos en la toma de decisiones sobre políticas educativas, reafirmando la **unidad en la diversidad**.

[...]

4. Es **única, diversa y plural**. Única en cuanto a calidad, política educativa y currículo base, **erradicando las diferencias entre lo fiscal y privado, lo urbano y rural**. Diversa y plural en su aplicación y **pertinencia a cada contexto geográfico, social, cultural y lingüístico**, así como en relación a las modalidades de implementación en los subsistemas del Sistema Educativo Plurinacional.

[...]

6. Es **laica, pluralista y espiritual**, reconoce y garantiza la libertad de conciencia y de fe y de la enseñanza de religión, así como la espiritualidad de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, fomenta el respeto y la convivencia mutua entre las personas con diversas opciones religiosas, sin imposición dogmática, y propiciando el **diálogo interreligioso**.

88 Entrevista concedida por Juan Churqui y Cybele Zuazo, quienes trabajaron en el “Programa Apoyo a la Educación Secundaria Comunitaria Productiva” del Ministerio de Educación. CHURQUI, Juan; ZUAZO, Cybele. Entrevista VII. [10-05-2018]. Entrevistador: EID, Félix, 2018.

[...]

9. Es **productiva y territorial**, orientada a la producción intelectual y material, al trabajo creador y a la relación armónica de los sistemas de vida y las comunidades humanas en la **Madre Tierra**, fortaleciendo la gestión territorial de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afro bolivianas.

[...]

14. Es liberadora en lo pedagógico porque promueve que la persona tome **conciencia de su realidad para transformarla**, desarrollando su personalidad y pensamiento crítico. (BOLIVIA, 2010, énfasis añadidos)

Aunque varios de los elementos presentes en estos puntos ya fueron discutidos anteriormente, en el ítem 1 vemos por primera vez la mención a una *educación despatriarcalizadora*. Más adelante, en el Artículo 4, dedicado a los Fines de la Educación, el ítem 6 indica que entre dichos fines está el de “Promover una sociedad despatriarcalizada, cimentada en la equidad de género, la no diferencia de roles, la no violencia y la vigencia plena de los derechos humanos.” (BOLIVIA, 2010)

La idea de despatriarcalizar la sociedad va al encuentro de las teorías decoloniales vistas en el Capítulo 1, donde se propone que la sociedad hegemónica de la modernidad está construida a partir de una sola perspectiva, eurocentrada y masculina. En otras palabras, una descolonización “plena” no sería posible sin considerar las desigualdades de raza, clase y género. En el Capítulo 5 volveremos a la cuestión de género en su relación con las expresiones musicales tradicionales.

En el ítem 2 del Artículo 3 vemos nuevamente el aspecto comunitario y por lo tanto participativo de la educación. Vemos también la idea de unidad en la diversidad, desglosada en el ítem 4, donde se afirma que la educación es única, aún siendo diversa y plural. Este concepto se aproxima al de la *Escuela Única* que vimos en el Capítulo 2, propuesto por Elizardo Pérez, en el que las diferentes escuelas que formaban los Núcleos Escolares Campesinos, aún construidas a partir de sus propias cosmovisiones y prácticas, mantenían una base común. Más adelante, en el apartado 3.3.4, dedicado a los currículos, veremos con más detalle este diálogo entre unidad y diversidad en la Ley 070.

También es importante resaltar que con esta Ley, como apunta el ítem 4 del Artículo 3, se erradicó la separación entre educación rural y urbana. Ésta separación fue “oficializada” en el Código de Educación de 1955, aunque en la práctica siempre hubo esa diferencia. Por lo tanto, por primera vez desde la fundación de Bolivia en 1825, se plantea un proyecto educativo único para todo el país.

En el ítem 6 se establece que la educación es laica, pero al mismo tiempo plural y espiritual. Aunque desde el punto de vista “racionalista” esto podría parecer contradictorio, la contradicción

estaría más bien en pretender promover la diversidad de saberes fragmentándolos al mismo tiempo según los binomios mente y cuerpo, racionalidad y espiritualidad, etc., de la modernidad.

En el ítem 9 tenemos una vez más la mención a la educación productiva y territorial, y su relación con la vida de forma integral, la cual incluye a la naturaleza y a los mitos relacionados con las diferentes cosmovisiones de los pueblos.

En el ítem 14 tenemos básicamente una declaración de la influencia de Paulo Freire en este proyecto educativo.

Hay, por supuesto, muchos otros elementos importantes en la Ley 070, que cuenta con casi 100 artículos. Presenté aquí únicamente los puntos que considero esenciales para las discusiones de este trabajo, pero la Ley “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” se encuentra disponible integralmente para quien quiera consultarla.⁸⁹

3.3.2 Construcción e implementación

La Ley 070, como ya fue comentado, fue hecha en base al modelo de la Escuela-*ayllu* de Warisata, pero, como menciona Mirjam Guevara⁹⁰, también se tomaron otras experiencias de educación en comunidades indígenas que sucedían al margen del Estado durante la construcción de la Ley, no solamente para aprender de ellas, sino también para incluirlas posteriormente al sistema oficial de educación del país.

Hacer oficiales proyectos autónomos de educación indígena implica mucho diálogo dentro de un proceso de sistematización si se busca, como dice la Ley, una *educación única* dentro de la *diversidad y pluralidad*. En esta *educación única* es necesario considerar, por ejemplo, las migraciones internas de estudiantes de primaria y secundaria en el país, las migraciones para cursar grados superiores, el diálogo entre profesionales de la misma área, entre otras cuestiones, por lo que se debe garantizar que todas las *unidades educativas*, como son llamadas ahora las escuelas del país, tengan una base mínima común con respecto a procesos, currículos y evaluaciones. Por otro lado, al buscar la *pluralidad* junto con esta *unidad*, las diferentes naciones y pueblos que componen el Estado Plurinacional deben tener una participación estructural y permanente en los diferentes procesos de construcción, implementación y evaluación de la Ley 070. Sobre esto, Juan Churqui comenta:

89 La Ley 070 está disponible, completa, en la página del Ministerio de Educación de Bolivia. Disponible en: <https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_content&view=article&id=1524:ley-avelino-sinani-elizardo-perez&catid=233&Itemid=933>. Acceso en: 28 abr. 2020.

90 Entrevista concedida por Mirjam Guevara, pedagoga que trabajó haciendo consultoría, diagnósticos, evaluaciones y sistematizaciones de la Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”. GUEVARA, Mirjam. Entrevista V. [29-03-2018]. Entrevistador: EID, Félix, 2018.

[...] desde el año 2006 han venido trabajando la primera “tongada” llamémosle así ¿no? de consultores, compuestos entre policías, médicos, maestros urbanos, rurales, organizaciones sociales ¿no es cierto? entre los pueblos indígena originarios, por primera vez entre todos los bolivianos y bolivianas se han juntado y han empezado a trabajar la nueva propuesta curricular ¿no? Entonces así, paulatinamente, año tras año, se han venido reuniendo en diferentes eventos nacionales, entonces, hasta que ha salido la Ley de Educación Avelino Siñani- Elizardo Pérez, en el año 2010. (CHURQUI, Entrevista VII, 2018)

En el Artículo 92 de la Ley 070 se indican las Instancias de Participación Social Comunitaria, que son:

Artículo 92. (Instancias de Participación Social Comunitaria). Las instancias de Participación Social Comunitaria en la educación, están conformadas por las organizaciones e instituciones relacionadas a la educación, con representatividad, legitimidad y correspondiente a su jurisdicción. Su estructura comprende:

a) **Congreso Plurinacional de Educación:** Es la instancia máxima de participación de todos los sectores de la sociedad, para la formulación y definición de lineamientos de la política plurinacional de educación. Será convocado por el Ministerio de Educación cada cinco años.

b) **Consejo Educativo Plurinacional:** Propone proyectos de políticas educativas integrales de consenso y evalúa el cumplimiento de las conclusiones del Congreso Plurinacional de Educación.

c) **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.

d) **Consejos Educativos Social Comunitarios, a nivel Departamental, Regional, Distrital, de Núcleo y Unidades Educativas:** Participan en la gestión educativa, de acuerdo a su ámbito de competencia, en correspondencia con las políticas educativas plurinacionales y reglamentación específica.

e) **Consejos Consultivos del Ministerio de Educación:** Instancias de consulta y coordinación del Ministerio de Educación con los actores educativos, sociales e institucionales. (BOLIVIA, 2010, énfasis del autor)

Analizar cada uno de estos consejos rebasaría los límites de esta investigación, sin embargo veremos aquellos que articulan de forma más directa la inclusión de los saberes de la diversidad de pueblos que compone el Estado Plurinacional en el Sistema Educativo. De esto se encargan los *Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs)*⁹¹, que son representados regionalmente, sea

91 Los CEPOs son las matrices de los Consejos Educativos de Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos.

en departamentos, regiones, distritos, núcleos o unidades educativas, por los *Consejos Educativos Social Comunitarios* (CESC).

Hago un paréntesis aquí para aclarar los términos *núcleo* y *unidad educativa*. En el Sistema Educativo Plurinacional, la *unidad educativa* es el nombre dado a cada unidad básica de educación inicial, primaria o secundaria, antes llamadas de *escuela* o *colegio*. En los últimos dos años de secundaria, estudiantes de todas las *unidades educativas* deben contar con la infraestructura necesaria de la determinada especialidad tecnológica que van a cursar para obtener el bachillerato Técnico-Humanístico. Esta infraestructura no se encuentra en cada *unidad educativa*, sino en los *núcleos tecnológicos*⁹², específicos para los dos últimos años de secundaria, siendo que cada *núcleo* atiende a varias *unidades educativas* de la región.⁹³ Esta estructura es similar a los Núcleos Escolares Campesinos, creados por Elizardo Pérez, que atendían a varias escuelas.

Volviendo a los Consejos Educativos, éstos actuaron en el proceso de elaboración, funcionamiento y seguimiento del Sistema Educativo Plurinacional. A continuación presentaré algunas de las funciones y actividades de estos Consejos en cada una de las tres etapas, tomadas de un documento elaborado por el Comité Nacional de Coordinación de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CNC-CEPOs), por encargo del Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia.⁹⁴

Etapas 1: Etapa de organización y de instalación del Modelo

- Participa en el diseño de contenidos a través de la construcción de los **currículos regionalizados**.
 - Propone los saberes y los conocimientos de su pueblo, así como las prácticas y los métodos de socialización y de enseñanza. Todo ello relacionado con la defensa y la consolidación de su identidad.
- Expresa **demandas de aprendizaje** relacionadas con sus visiones y en función de las necesidades de desarrollo local.
 - Expresa con claridad qué quiere exactamente que aprendan los estudiantes para vivir, proseguir sus estudios y tener un futuro mejor y distinto.
- Participa en la definición del **PSP** y es parte del diseño en sus fases de diagnóstico y análisis de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA), entre otras.

92 Además de los *núcleos tecnológicos*, hay también los *módulos tecnológicos* y *talleres tecnológicos*. Todos tienen las mismas atribuciones, y el mismo equipamiento, pero varían de acuerdo a la localidad, es decir si están en centros urbanos, o regiones menos pobladas, y también a la forma de financiamiento. Los *módulos* están diseñados para ciudades grandes; los *núcleos* son para ciudades intermedias o pequeñas, que reciben estudiantes de áreas rurales, y por eso, a diferencia de los *módulos*, cuentan con internado; los *talleres* también están diseñados para ciudades aledañas, cerca de áreas rurales, pero son financiados por los gobiernos municipales, y no directamente por el Ministerio de Educación, y pueden o no tener internados, dependiendo de su ubicación con respecto a las unidades educativas que atienden.

93 Información dada por Juan Churqui. CHURQUI, Juan; ZUAZO, Cybele. Entrevista VII. [10-05-2018]. Entrevistador: EID, Félix, 2018.

94 Dejo aquí solamente algunas de las funciones y actividades de los Consejos, con el objetivo de ilustrar la participación de las comunidades en los diferentes procesos del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

- Forma parte de los equipos de identificación del PSP y de la construcción de los planes de acción. Conoce sus funciones en la escuela y en el aprendizaje de los estudiantes, además del aporte al desarrollo local.
- Gestiona la participación de las escuelas en el conjunto de las actividades de **desarrollo local**.
 - Entiende que la escuela no está separada de la comunidad, ya que forma parte de los mecanismos para apoyar el desarrollo local que beneficie a todos los habitantes de una comunidad o municipio.

(CNC-CEPOs, 2016, Tabla 1 - Actividades de participación social de los Consejos Educativos Social Comunitarios en los procesos de funcionamiento del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, énfasis añadidos)

La participación de los Consejos en la elaboración de los *currículos regionalizados* es, considero, la forma más directa y de mayor impacto con que los pueblos y naciones originarias se hicieron protagonistas de la *Revolución Educativa*, trayendo sus prácticas y saberes al sistema educativo. Veremos los currículos más adelante, en el apartado 3.3.4.

Con respecto a las *demandas de aprendizaje*, éstas no están relacionadas únicamente con el deseo, sino también, por supuesto, con las necesidades. En este sentido, éste punto está relacionado con el siguiente, en el que se menciona el diagnóstico y análisis de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA). Veremos el PSP, Proyecto Sociocomunitario Productivo, más adelante.

El diagnóstico mencionado fue una herramienta esencial para la elaboración de los *currículos regionalizados*, de las *demandas de aprendizaje*, de la elección de las especialidades en los núcleos tecnológicos, entre otros aspectos del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. Mirjam Guevara, quien apoyó estos procesos de diagnóstico, o más bien de autodiagnóstico de las comunidades, comenta:

[...] señalamos y se determinó que cada vez que vayamos a una comunidad, lo primero que hacíamos era constituir el Consejo Educativo Social Comunitario, conformado sobretudo por las autoridades, por los padres, por los maestros, por los estudiantes y por los directivos, y hacer con ellos un diagnóstico o un autodiagnóstico comunitario para que a partir ya de esto, [...] a partir de la identificación de problemas, necesidades, potencialidades y vocaciones productivas [...] podíamos generar inmediatamente cuáles son las ofertas educativas que se necesitaba ahí en el contexto. (GUEVARA, Entrevista V, 2018)

Así, los *autodiagnósticos comunitarios* revelaban tanto la situación actual de la comunidad, con las llamadas fortalezas y debilidades, como la proyección para el futuro, con las oportunidades y amenazas. Dos conceptos muy importantes para poder llevar los autodiagnósticos a una práctica concreta son las *vocaciones y potencialidades*.

Las vocaciones productivas serían aquellas áreas que caracterizan las prácticas productivas actuales de la comunidad, como la confección de tejidos, la producción de maíz, determinadas industrias en regiones urbanas, construcción civil, sólo para citar algunos ejemplos. Las potencialidades productivas, por otro lado, serían las oportunidades de proyectar para el futuro una ampliación o diversificación de esas vocaciones productivas de manera que traigan más beneficios para la comunidad.

Mirjam Guevara me contó un caso específico que ilustra muy bien el proceso de llevar el *autodiagnóstico comunitario* a la práctica educativa. Durante este proceso en una comunidad que producía leche, algunas personas, padres y madres de estudiantes, le dijeron:

[...] sabe qué, nosotros vendemos la leche pero a veces barata y a veces cara, y le damos a la *Pil* o a la *Delicia* [empresas de productos lácteos] y vienen y nos dicen “no, esta tu leche no”, “no, esta leche te pago menos”, y nosotros preguntamos por qué, qué ha pasado, “es el grado de acidez, que no corresponde”, no sabemos, cómo no van a saber eso nuestros hijos, nuestros hijos debían saber si van a aprender a la escuela... (En: GUEVARA, Entrevista V, 2018)

Con este diagnóstico puntual, por lo tanto, se reestructuró la enseñanza-aprendizaje de química para esa comunidad, reforzando en su contenido teórico y práctico cuestiones relativas a la vocación productiva de dicha comunidad.

Las *vocaciones* y *potencialidades* no se limitan, por supuesto, al ámbito de producción tangible, y en el diagnóstico también se miran, a partir de estos elementos, la organización social y política, la cosmovisión, las expresiones culturales, los rituales y mitos, la lengua, entre muchos otros aspectos.

También es importante aclarar que las *vocaciones* y *potencialidades* aquí no deben ser confundidas con el sentido que tienen en el pensamiento occidental, donde están vinculadas a la idea de talento e individualidad:

[El concepto occidental de vocación] es inexacto y además es muy individualista. No necesitamos lo que tú quieres, necesitamos lo que todos necesitamos. Entonces ahí claro, se rompían los esquemas y algunos [decían]: “no, pero cómo, pero cómo le vamos a enseñar si él no quiere, y él tiene el derecho, y su derecho primero, y la libertad...” y claro, eran discusiones porque es otra cultura, realmente es otra, a veces no se llegan a encontrar. (GUEVARA, Entrevista V, 2018)

Así, los *autodiagnósticos comunitarios*, fundamentales en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, se apoyan en *vocaciones* y *potencialidades* colectivas, lo que, como apunta Guevara, puede causar tensiones y desacuerdos con la lógica occidental de la libertad individual.

Considerando el concepto de unidad dentro de este modelo educativo, las *vocaciones* y *potencialidades*, que tienen el objetivo de ayudar a construir una educación vinculada a la realidad según el contexto de cada comunidad o región, no son elementos exclusivos para zonas rurales. Sin embargo, la metodología usada para conocer y determinar estas *vocaciones* y *potencialidades* varían según el tamaño de las poblaciones, como explica Juan Churqui:

En el área rural es fácil distinguir ¿no es cierto? a partir de un autodiagnóstico implementado [...] es decir, de qué vive la comunidad, a qué se dedican cotidianamente las familias, cuál es su ingreso económico productivo, todo aquello [...]
Entonces identificamos su vocación productiva y podemos implementar la educación acorde a la realidad de esa región, de esa comunidad, de ese municipio. En cambio en la ciudad grande, es cosmopolita [...], hay de todo, entonces también la educación tendrá que responder, digamos, a esas necesidades. Por ejemplo, las necesidades urbanas son distintas. Aquí hay más automóviles, se requieren mecánicos, se requieren electricistas, que no es lo mismo que en el área rural ¿no es cierto? Entonces, igual hacemos un estudio socioeconómico en las ciudades, un estudio socioeconómico para identificar qué especialidad tecnológica podría mejor responder a esas necesidades de la zona, del municipio, del área urbana [...]
[...] hemos contratado consultores [...] de las escuelas populares venían ellos, nos han enseñado a manejar grupos de trabajo, grupos participativos, organizar grupos de participación. Entonces, ahí es que hemos identificado que en el área rural, llamémosle así, desconcentrada, se adecua mejor el **autodiagnóstico**, en cambio en las ciudades el **estudio socioeconómico**. (CHURQUI, Entrevista VII, 2018, énfasis añadidos)

Así, los *autodiagnósticos comunitarios* y los *estudios socioeconómicos* son herramientas esenciales para que la educación esté en sintonía con la realidad, pero es necesario que éstas sean constantemente evaluadas, y que el diálogo con la comunidad sea permanente. Esto está detallado en las otras dos etapas de participación de los Consejos Educativos Social Comunitarios, que son⁹⁵:

Etapas 2: Etapa de desarrollo del Modelo

- Contribuye al desarrollo del **PSP** mediante acciones específicas.
 - Forma parte del equipo de gestión y cumple actividades para que el PSP funcione, genere productos y sirva, además, de orientador de los aprendizajes y de las actividades de enseñanza de las escuelas.
- Se organiza para hacer seguimiento a las actividades del MESCP.
 - Conociendo los componentes del Modelo, les hace seguimiento y, luego, plantea recomendaciones a profesores, directivos y técnicos.
- Involucra a los profesores de las escuelas en procesos de construcción del desarrollo local.
 - Anima y promueve la participación de los profesores en el PSP y en sus vinculaciones con el desarrollo local, a fin de que aporten con sus conocimientos e incluso con su trabajo a generar productos en beneficio de los estudiantes y de los propios profesores.

Etapas 3: Etapa de evaluación del Modelo

⁹⁵ Nuevamente, dejo apenas algunos de los puntos presentados en la Tabla. Para tener acceso a todas las actividades, consultar CNC-CEPOS, 2016.

- Participa en el diseño de los procesos de **acompañamiento, seguimiento y evaluación**.
 - Participa en reuniones de construcción de la estrategia de seguimiento, proponiendo diversas acciones a ser consideradas en ese proceso.
- Propone criterios para ser considerados como parte de la evaluación.
 - Manifiesta sus puntos de vista para definir qué es lo que se observará y cómo se tiene que evaluar.
- Analiza los resultados y propone alternativas de acción para la mejora y el avance del MESCP.
 - Después del seguimiento y de la evaluación, propone diferentes medidas para que sean adoptadas en la escuela.
- Prioriza, en todo el proceso de acompañamiento, el uso de su propia lengua como parte de la comunicación con profesores y estudiantes.
 - Como comunidad, expresa su lealtad lingüística utilizando su lengua en diversos contextos y con distintos grupos de personas.

(CNC-CEPOs, 2016, Tabla 1 - Actividades de participación social de los Consejos Educativos Social Comunitarios en los procesos de funcionamiento del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, énfasis añadidos)

Vemos, en la Etapa 2, un énfasis a la participación social y comunitaria en los Proyectos Sociocomunitarios Productivos, centrales en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, y que será analizado en el siguiente apartado.

Finalmente, la Etapa 3 se refiere al acompañamiento y evaluación de todo el proceso, lo que implica en un estado dinámico, susceptible a adaptaciones y cambios, de las etapas anteriores. La Etapa 3 también resalta la importancia de la lengua local como medio de comunicación dentro de las unidades educativas, algo novedoso en Bolivia, donde la comunicación entre las escuelas y familias que no hablaban español era casi imposible.

Es evidente que la participación comunitaria y social dentro de la Ley “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” va mucho más allá de la simple consulta a la sociedad. Se propone aquí una participación mucho más profunda, directa y permanente en los diferentes procesos y ámbitos de la educación. Esto requiere, por supuesto, de tiempo, diálogo, capacitaciones, y de recursos financieros.

También es larga y compleja la implementación de la infraestructura necesaria para llevar adelante el modelo productivo propuesto, sobre el cual Juan Churqui nos presenta el siguiente panorama general:

Entonces hasta el momento ya prácticamente existen más de **200 unidades educativas plenas** implementadas por la educación regular.
 [...] Es decir, las unidades educativas para ser plenas, es decir, para promocionar bachilleres técnicos con las características que estamos planteando, **requieren de nuevas infraestructuras, requieren de equipamientos adecuados a las especificidades** que estamos implementando. Además, **requieren de maestros, de profesionales que puedan desenvolverse [...] en este planteamiento curricular** que ha diseñado el Ministerio de Educación [...]

Para hacer posible las infraestructuras y los equipamientos, el Estado ha realizado un **préstamo de recursos económicos en una primera fase**, del Banco Interamericano de Desarrollo, entonces estamos implementando con este programa que es el **Programa Apoyo a la Educación Secundaria Comunitaria Productiva**, que les he mencionado ¿no?

[...] hemos construido ya infraestructuras, tres **módulos tecnológicos** en El Alto de La Paz, Cochabamba y Santa Cruz; tres **núcleos tecnológicos** con características distintas a los módulos, es decir, aquí ya tienen **internados** [...] [serán] 11 de éstos en toda Bolivia, en los 9 departamentos de Bolivia. [...] desde el módulo tiene que darse cobertura a todo el municipio, entonces todas las unidades educativas de secundaria que se encuentran dentro del municipio tienen que ser beneficiarias, se tienen que convertir en plenas también, porque no es posible equipar cada unidad educativa, requiere de muchos recursos, probablemente con el tiempo se haga eso, pero para empezar no es posible.

[...] tenemos los **talleres tecnológicos productivos** en 41 municipios.

[...] Así estamos, en una primera fase [...] Entonces de a poco ya estamos dando cobertura a todo, a las 4 mil y pico unidades educativas que cuenta toda Bolivia en el nivel secundario, entonces gradualmente estamos avanzando [...] (CHURQUI, Entrevista VII, 2018, énfasis añadidos)

Así, la unidad educativa *plena* es aquella que ya cuenta con el *módulo*, *núcleo* o *taller tecnológico*, equipado a partir de las *vocaciones* y *potencialidades* detectadas para esa región, necesario para acceder al bachillerato técnico-humanístico propuesto por el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. El proceso de construcción e implementación de este Modelo Educativo, por lo tanto, requiere de *autodiagnósticos comunitarios* y *estudios socioeconómicos* con participación social a lo largo de todo el país; construcciones de infraestructuras adecuadas para cada contexto; y capacitación docente para conocer, comprender y trabajar bajo los nuevos paradigmas que propone la *Revolución Educativa*.

Además de todo lo apuntado, para que este modelo sea realmente transformador de la sociedad, será necesario que gradualmente sea comprendido, adoptado e incorporado por todos los sectores, incluyendo centros urbanos, educación privada, universidades estatales, en fin, todos los diferentes grupos culturales y sociales. Por lo tanto, todo este proceso integrado de cambios requiere de mucho tiempo, y no podría ser diferente si se propone una educación que rompa con una estructura que lleva siglos consolidándose.

Veremos más sobre los procesos de construcción e implementación de la Ley 070 en los casos específicos de los currículos y de la formación docente. Antes, sin embargo, veremos algunas características sobre el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP).

3.3.3 Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo - MESCP

Al ser una propuesta que busca romper con estructuras anteriores, el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, o MESCP, propone fundamentos, conceptos, y procesos distintos de aquellos que conforman la educación occidental tradicional. Asimismo, los términos utilizados en

este Modelo también son distintos. En una entrevista, el Lic. Johnny Moreno D'Loayza comentó lo siguiente a este respecto:

[sobre] los términos que manejamos ahorita en el modelo, sabemos que este modelo es un modelo en transformación, y tiene una particularidad de que está en constante reajuste. [...] Por ejemplo, la carrera de Educación Especial se llamaba Educación Inclusiva para la Diversidad, ahora se llama Educación Especial a Nivel Universal. Entonces, se van reajustando, pero siempre ha habido una tendencia de tener, digamos, una identidad propia, y una particularidad en la forma de ver [...]. Son políticas educativas que tienen esa tendencia de cambiar una visión de educación [...] (MORENO, Entrevista XII, 2018)⁹⁶

Así, aunque varios de los conceptos y los términos del MESCP vienen de la Educación Popular, la Investigación Acción Participativa, y otras experiencias educativas en la región, muchos son propios de este Modelo, y además, como apunta Moreno, también sufren transformaciones puesto que, como ya fue comentado anteriormente, no se trata de un modelo acabado, sino de un proceso en permanente construcción.

Por lo tanto, en este apartado presentaré algunos elementos y conceptos del MESCP, dejando claro que no pretendo ni sería posible registrar aquí todos los aspectos de una propuesta educativa tan amplia y profunda.

3.3.3.1 Problemas que el MESCP busca transformar

El MESCP busca responder a cuatro grandes problemas apuntados en la “realidad boliviana”, que son:

- Condición Colonial y Neocolonial de la Realidad Boliviana.
- Condición de Dependencia Económica.
- Ausencia de Valores, Saberes y Conocimientos de los Pueblos Indígenas.
- Educación Cognitivist y Des-arraigada.

La educación descolonizadora es, por lo tanto, una respuesta a la *Condición Colonial y Neocolonial de la Realidad Boliviana*.

Por otro lado, se propone que la educación transforme la *Condición de Dependencia Económica* a partir de su carácter *productivo*, vinculado a las *vocaciones y potencialidades* de los diferentes pueblos y las diferentes regiones del país, desde un enfoque colectivo.

⁹⁶ Entrevista concedida por Johnny Moreno D'Loayza, Coordinador de Investigación Ejecutiva y Producción de Conocimientos de la Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros Multiétnica Indígena de Concepción. MORENO, Johnny. Entrevista XII. [11-06-2018]. Entrevistador: EID, Félix, 2018.

Con respecto a la *Ausencia de Valores, Saberes y Conocimientos de los Pueblos Indígenas*, el MESCP busca revertir este problema por medio de la incorporación de estos valores, saberes y conocimientos al Sistema Educativo del país. Esto se hace principalmente por medio de los *currículos regionalizados*, que veremos más adelante, para los cuales son esenciales los *Consejos Educativos de los Pueblos Originarios* y los *autodiagnósticos comunitarios*.

Finalmente, tenemos el problema de la *Educación Cognitivista y Des-arraigada*. Esto se refiere a la idea de desarrollo cognitivo como si éste fuera universal, y bajo esa perspectiva la educación se dirige únicamente al individuo como entidad abstracta que carece de comunidad, contexto, experiencias, saberes, cosmovisión, necesidades y potencialidades. El aspecto *sociocomunitario* de la educación, la atención a la colectividad, la elaboración de currículos a partir de los saberes, prácticas, *vocaciones y potencialidades* de cada pueblo o comunidad, buscan cambiar esta situación.

Evidentemente todos estos problemas están vinculados entre sí, y por lo tanto también lo están las propuestas que el MESCP implementa para cada uno de ellos.

3.3.3.2 Pilares o bases del MESCP

Son cinco los pilares o bases del MESCP:

- Educación descolonizadora, liberadora, revolucionaria y transformadora.
- Educación comunitaria, democrática, participativa y de consensos.
- Educación intracultural, intercultural y plurilingüe.
- Educación productiva y territorial.
- Educación científica, técnica, tecnológica y artística.

Con respecto a estos pilares, un documento elaborado por el Comité Nacional de Coordinación de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CNC-CEPOs) destaca:

Tales pilares forman parte del MESCP y se concretan en sus principales componentes, orientados a organizar la educación en los espacios formales y no formales como una actividad en la que la participación social es fundamental, al igual que el desarrollo de la identidad y de sus bases culturales. A las anteriores ideas centrales se asocian también los siguientes planteamientos: que la vida debe ser el contexto donde se aprende y que la educación debe formar parte de los planes, los programas, las estrategias y las acciones de desarrollo tanto local como nacional.

Con ese conjunto de bases, el MESCP desafía la tradición escolar asentada en las prácticas educativas, la gestión educativa y la apreciación de sus resultados y sus finalidades. (CNC-CEPOs, 2016, p.11)

3.3.3.3 Fundamentos del MESCP

Los fundamentos del MESCP son cuatro:

- Fundamentos político-ideológicos.
- Fundamentos psicopedagógicos.
- Fundamentos filosófico-sociológicos.
- Fundamentos epistemológicos.

Los *fundamentos político-ideológicos* buscan la superación del colonialismo y la colonialidad; el desarrollo de una conciencia comunitaria; el reconocimiento de las identidades culturales y el diálogo intercultural de saberes; la despatriarcalización de la sociedad; entre otros aspectos.

Los *fundamentos psicopedagógicos* recogen la experiencia de los pueblos indígenas, y en particular de la Escuela-*ayllu* de Warisata, donde la comunidad educa a la comunidad.

Los *fundamentos filosófico-sociológicos* promueven el paradigma del *Vivir Bien*, por medio de esta concepción expresada en diferentes culturas como:

[...] “Yaiko kavi vaera” (en guaraní), “Sumaj kawsay” (en quechua), “Jajaúloma wanas” (en movima), “Vitariquio diuna” (en mojeño), “Yitash tütüya ibata” (en yurakaré), “Suma qamaña” (en aymara), “Uxia siborikixhi” (en bésiro) y de otras culturas. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2012, p.85)

Finalmente, los *fundamentos epistemológicos* parten del “reconocimiento y validación de los saberes y conocimientos, sabidurías y experiencias del conjunto de bolivianas y bolivianos, en una relación armónica y de complementación con los conocimientos científicos y tecnológicos de la diversidad cultural.” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2012, p.86)

3.3.3.4 Dimensiones del MESCP

En el MESCP se cuestiona la educación que privilegia solamente el conocimiento o saber, y propone una educación a partir de las siguientes dimensiones:

- Ser - espiritualidad, identidad, valores, principios
- Saber - conocimiento, teoría, experiencia
- Hacer - práctica, producción tangible e intangible

- Decidir - política, organización

Estas cuatro dimensiones fueron tomadas de la Escuela-*ayllu* de Warisata, y dentro del MESCP se presentan, en los currículos y los diferentes procesos educativos, de forma articulada.

3.3.3.5 Proyecto Sociocomunitario Productivo - PSP

Al ser un elemento central en el MESCP, son muchos los documentos que tratan sobre el Proyecto Sociocomunitario Productivo - PSP, describiéndolo aparentemente de maneras muy distintas. Sin embargo, a medida que fui leyendo diferentes descripciones y perspectivas sobre el PSP, y también conversando sobre él en entrevistas y charlas informales, entendí que se trata de un elemento muy amplio, por lo que abarca descripciones y perspectivas aparentemente muy distintas.

Entre estas descripciones encontré, por ejemplo, que el PSP es una modalidad de proyecto de grado, como sería una tesis de grado en las universidades estatales de Bolivia, o un *Trabalho de Conclusão de Curso* en Brasil⁹⁷; que es el elemento de vinculación entre las instituciones educativas y la comunidad; que es el elemento de la educación que genera la transformación de la comunidad o sociedad; que es un equivalente, aunque con características distintas, a los llamados *proyectos educativos* que buscan integrar distintos tipos de enseñanza-aprendizaje, distintos contenidos, distintas “competencias”, y docentes de diferentes áreas, en el mismo momento y espacio, como los proyectos interdisciplinarios; entre otros.

Aunque suene a panacea, el PSP es en realidad todo lo anterior, y su centralidad dentro del MESCP es reconocida por distintos sectores involucrados en la implementación de la Ley 070, como las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios (NPIOs), tal como describe el Comité Nacional de Coordinación de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios:

El componente básico del MESCP propone que sean los propios Proyectos Sociocomunitarios Productivos (PSP) los que dinamicen y permitan la construcción de estrategias metodológicas para integrar e interrelacionar las estructuras de los diferentes niveles del currículo del Sistema Educativo Plurinacional (SEP). En el horizonte del desarrollo del MESCP está la idea de aportar al crecimiento socioeconómico local y de las comunidades.

Además de desarrollar un aprendizaje cooperativo y comunitario, integrando las capacidades y las cualidades físicas y espirituales de cada estudiante/participante, a partir de la formulación y del desarrollo de los PSP, se pretende superar los resabios de una educación memorística, verticalista, discriminadora y colonizadora que originó el divorcio entre escuela y comunidad, y que contribuyó a la migración masiva de los habitantes de las comunidades indígenas originarias hacia los centros urbanos. Ciertamente, esa separación en la enseñanza ocasionó que se rompieran las habituales formas de vida de la población

⁹⁷ Aunque bajo el MESCP el PSP es una modalidad de proyecto de grado en la educación superior, también hace parte de la educación regular, alternativa y especial, desde el nivel inicial.

estudiantil, desprendiéndola de sus ocupaciones primarias en la comunidad, como en la agricultura, la ganadería, la pesca y la recolección, por citar algunas. En definitiva, la escuela no proporcionó la capacitación necesaria para que los estudiantes puedan optimizar las actividades propias de sus comunidades y tampoco los preparó para que estén en condiciones de desempeñarse en las ciudades.

En ese sentido, trabajar por el MESCP, contribuyendo a su instalación, su activación y su evaluación, es una prioridad para las NPIOs, debido a que ello representa la posibilidad de contribuir a la educación, consolidar nuestra identidad, no perder nuestros conocimientos acumulados ni nuestros modos de pensar el mundo, la naturaleza y el universo, y no dejar de lado nuestras propias formas de organización social.

Mediante los PSP, el MESCP también representa la posibilidad de una vinculación activa con las comunidades y la superación del ya mencionado divorcio entre la escuela y la comunidad. Esto significa que el MESCP puede ser el vehículo para que la escuela deje de ser una instancia ajena a las necesidades de nuestras comunidades y se convierta en un espacio donde se haga efectiva... (CNC-CEPOS, 2016, p.12)

En mi lectura, yo diría que los PSP son los puentes que vinculan, de forma dialéctica, los procesos de enseñanza-aprendizaje con la sociedad y su transformación. Esto viene, muy probablemente, de diferentes experiencias de educación popular e indígena en América Latina y el Caribe, principalmente de la experiencia de Warisata, de la Educación Popular de Paulo Freire, y de la Investigación Acción Participativa de Orlando Fals-Borda.

Según el documento elaborado por el CNC-CEPOS, las principales características del PSP son las siguientes:

- Pertenecen a la comunidad y surgen por medio de un diagnóstico participativo en el que se identifican las necesidades, los recursos y las fortalezas de la comunidad y de la escuela.
- Para su definición, se tienen en cuenta, principalmente, las vocaciones productivas o la potencialidad de recursos de la comunidad; es decir, las perspectivas reales de desarrollo local existentes.
- Tienen como objetivo aportar al desarrollo local de la comunidad produciendo bienes de consumo específicos.
- En su diseño, su funcionamiento y su desarrollo, utilizan tecnología y se incorporan al mercado. (CNC-CEPOS, 2016, p.43)

Para comprender mejor los Proyectos Sociocomunitarios Productivos, veremos ahora su proceso general de construcción, aunque éste tendrá especificidades según el grado educativo, la institución, la región, el contexto, entre otros factores.

El primer paso para desarrollar el PSP es el *diagnóstico*:

[...] El diagnóstico que se realiza para definir un PSP es, entonces, participativo, pues permite intervenir a muchas personas y organizaciones con las que se logra identificar el mecanismo para satisfacer una necesidad local.

Los aspectos que se consideran en el diagnóstico participativo son:

- Las necesidades de la comunidad.
- Las vocaciones productivas de la comunidad.
- Las fortalezas de la escuela.

- La capacidad del municipio para hacerse cargo del PSP. La capacidad de involucramiento de los actores.
(CNC-CEPOs, 2016, p.43-44)

Así, para esta etapa estudiantes, con apoyo de docentes, deben involucrarse con la comunidad y hacer colectivamente un diagnóstico, levantando necesidades, potencialidades, etc., de la región. En caso de ser estudiantes de educación superior, se hace el diagnóstico dentro de la carrera o especialidad de quien está desarrollando el PSP.

Luego del *diagnóstico*, viene el *diseño* del PSP. Esto implica elaborar la planificación en la que se apuntan los resultados del *diagnóstico*, se proponen los objetivos del PSP, los caminos metodológicos para alcanzarlos, los grupos de trabajo, el cronograma, los aspectos técnicos, financieros, entre otros.

Cabe resaltar que luego de haber levantado varias necesidades, potencialidades, vocaciones, etc., en el *diagnóstico*, para la etapa del *diseño* es necesario determinar cuál de todos esos elementos se tomará para el trabajo con el PSP. En mi trabajo de campo escuché a algunas personas nombrar ese elemento o tema elegido de *tema generador*. Es decir, será ése el elemento que generará todo el trabajo colectivo posterior, y la consecuente transformación de esa realidad. La elección del *tema generador* también es colectiva, mediante consulta a la comunidad que participó del *diagnóstico*.

Es evidente la semejanza de este proceso del PSP con las experiencias y propuestas de Paulo Freire, de Fals-Borda, y por supuesto de Warisata. En el apartado 1.4 vimos las *palabras generadoras* usadas por Freire para su proceso de alfabetización, palabras determinadas a partir de un estudio inicial que generarían, más allá de la alfabetización, procesos de conciencia crítica en la comunidad. Vimos también que la Investigación Acción Participativa propone tanto el carácter colectivo como el de transformación social de la investigación. Finalmente, vimos que en Warisata la educación y el trabajo comunitario no eran actividades o procesos separados.

Luego del *diseño* viene la etapa de *ejecución* del PSP, donde se ponen en práctica los procesos planteados en la etapa del *diseño*, para cubrir la necesidad, fortalecer la potencialidad, en fin, transformar la comunidad de acuerdo a lo detectado y decidido en el *diagnóstico*.

En la etapa de *ejecución* debe surgir un *producto*, por lo que esta etapa también puede llamarse de *producción*. Es así que el PSP también es fundamental para el carácter de *educación productiva* del MESCP. Es importante aclarar, sin embargo, como ya fue mencionado anteriormente, que no se trata del concepto de *producto*, tan común hoy, que gira en torno al mercado, sino del resultado de ese proceso integrado de educación, investigación y trabajo. En ese sentido, el *producto* puede ser tangible o intangible. Puede ser leche con la acidez controlada para que se pueda comercializar; una propuesta de acción regional para luchar contra la violencia

doméstica; un archivo histórico de la comunidad; un estudio sobre las propiedades medicinales de una planta; una propuesta de acción de salvaguardia de la forma local de tocar un determinado instrumento musical; sólo para citar algunos ejemplos.

Finalmente, tenemos la etapa de *evaluación* del PSP, donde en principio se hace un balance entre la propuesta planteada en el *diseño*, y el *producto* surgido de la *ejecución*. Sin embargo, más allá de ese balance, la *evaluación* también puede ser un seguimiento permanente de la transformación generada por el PSP, que puede eventualmente pasar a ser hecha de manera autónoma por la comunidad, que ya conoce el proceso y lo que se espera de él.

Con respecto al financiamiento del PSP, éste puede venir de diferentes instituciones y formas: Ministerio de Educación, gobiernos municipales, empresas locales, unidades educativas, aportes de la comunidad, entre otras.

Como síntesis, dejo algunas ventajas apuntadas sobre el PSP:

- Promueve o se suma al desarrollo local que está orientado por las vocaciones productivas del municipio.
- Pone en acción estrategias de participación y de decisión, ya que los PSP son el resultado de una amplia consulta colectiva.
- Mejora el empleo y los ingresos, ya que es rentable y genera ingresos, al igual que es una fuente de empleo en casi toda su cadena productiva.
- Genera una perspectiva de futuro, dado que el municipio puede visualizar y aspirar al desarrollo de sus potencialidades mediante este tipo de proyectos.
- Consolida la vocación productiva.
- Expande la capacidad administrativa, porque exige al municipio hacerse cargo de administrar un proceso productivo.
- Forma recursos humanos técnicos para la región, que se generan también en el espacio escolar, y que el municipio puede seguir capacitando.
- Genera importantes réditos políticos, debido a que acerca al municipio a las comunidades, retornando y retribuyendo servicios.
- Se produce un cambio en la relación escuela-entorno; se altera la relación cuestión educativa y comunidad.
- La dinámica organizacional interna de la escuela es más activa y mucho más dinámica; las rutinas cambian.
- La fortaleza de las escuelas está en función de la demanda-comunidad. Las escuelas fuertes son las que están más cerca de la comunidad, en tanto que las débiles están más alejadas de ella.
- La escuela se transforma en un entorno de aprendizaje y el PSP se constituye en otro entorno de índole práctica. El PSP no agota el currículo, de ahí que es un contexto privilegiado, pero no es el único.
- La orientación del aprendizaje toma un horizonte hacia fuera, es decir, hacia la comunidad y el desarrollo.
- Los profesores redefinen sus roles y son actores del desarrollo. Como la enseñanza adquiere otra índole, los roles tradicionales se cuestionan y surgen otros más activos, participativos y, sobre todo, comprometidos. (CNC-CEPOS, 2016, p.44-45)

Quizás sea más fácil visualizar al PSP en regiones y comunidades de poblaciones pequeñas o medianas. De hecho, las tres experiencias que evidentemente influenciaron esta propuesta del

MESCP, que son la Escuela-*ayllu* de Warisata, la Educación Popular de Paulo Freire, y la IAP de Orlando Fals-Borda, surgieron con poblaciones rurales, indígenas o campesinas. Sin embargo, el potencial de transformación de las estructuras educativas por parte de los PSPs, y las ventajas apuntadas anteriormente, también son válidas, y yo diría que urgentes, en centros urbanos y en instituciones educativas de toda naturaleza y nivel.

La vinculación con la comunidad también es esencial en grandes ciudades, donde las escuelas son herméticamente separadas de su entorno tanto por sus altos muros como por sus pedagogías. Esto también vale para la educación superior, del pregrado al posgrado, donde la participación de la comunidad en los diferentes procesos de investigación podría traer una renovación a la academia, para alcanzar una socialización amplia, y no paternalista, de la ciencia.

3.3.4 Currículos

Bajo una concepción de Estado plurinacional sería contradictorio mantener un currículo educativo “universal”, de acuerdo a los saberes de la modernidad occidental. En coherencia con el respeto a la pluralidad de culturas, identidades y saberes, debería promoverse también una pluralidad de currículos.

Sin embargo, esto trae una serie de problemas. En primer lugar, los pueblos indígenas y afrobolivianos no están aislados en sus culturas, y asumir esa perspectiva esencialista significaría restringir radicalmente su participación en la sociedad. Por otro lado, es necesario considerar la migración interna en el país, y la consecuente movilidad estudiantil entre instituciones, regiones, municipios, ciudades o departamentos, lo que hace necesario contar con algún tipo de unidad en el sistema educativo. También cabe preguntarse qué pasaría bajo esta propuesta con esas poblaciones, principalmente de centros urbanos, que consideran que su cultura y sus saberes son aquellos de la modernidad occidental. ¿Se mantendrían los currículos anteriores, dejando así a estos sectores fuera de la *Revolución Educativa*? O, en todo caso, ¿qué saberes se considerarían en los currículos de estos sectores para una educación descolonizadora? ¿En qué consistiría, dentro de los grandes centros urbanos, que congregan una diversidad de culturas, identidades y clases, una educación intracultural?

Por otro lado, los Consejos Educativos de Pueblos Originarios no querían el currículo que ignoraba sus saberes e imponía una cultura única, problema del cual partía justamente toda la propuesta de descolonización de la educación.

Estas cuestiones fueron ampliamente debatidas en el proceso de construcción del MESCP, y luego de diversas propuestas, y escuchando las demandas de los CEPOs, se llegó a un formato de

articulación y complementación, o *armonización* como se llama comúnmente en el MESCP, de tres currículos⁹⁸: el *currículo base*, el *currículo regionalizado*, y el *currículo diversificado*.

El *currículo base* es único, para todas las unidades educativas del país; es el que promueve y fomenta los conocimientos científicos y tecnológicos desarrollados en otras regiones del planeta, pero con una perspectiva distinta de aquella adoptada por la cultura moderna occidental. Contrario a la lógica de progreso relacionado con la acumulación y la explotación de la naturaleza, el *currículo base* articula todos estos saberes al concepto del *Buen Vivir*.

El *currículo regionalizado* es diseñado por y para cada nación o pueblo del Estado Plurinacional, por lo tanto incluye y desarrolla sus particularidades lingüísticas, políticas, económicas, sociales, culturales y espirituales. Es propio para cada nación o pueblo del Estado Plurinacional, y se trabaja en articulación con el *currículo base*.

Finalmente, está el *currículo diversificado*, que es más dinámico y se adapta a cada contexto educativo, utilizado también de forma articulada al *currículo base*, en regiones donde no hay una cultura o pueblo determinado, o donde tal determinación es más compleja, y por lo tanto no es aplicable un *currículo regionalizado*.

Los *currículos base* y *regionalizado* están íntimamente relacionados con los conceptos de *interculturalidad* e *intraculturalidad*, respectivamente. En la sección 1.5 de este trabajo vimos que la *interculturalidad* implica en una relación, que puede darse de varias formas, entre al menos dos culturas. La *intraculturalidad*, por su parte, es la cultura interna, propia, de un pueblo. Vimos también que muchos proyectos de educación *intercultural* en América Latina y el Caribe, entre ellos los de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), destinaban esa educación “intercultural” solamente a los pueblos indígenas. Con respecto a esto, al entrevistar a Mirjam Guevara, ella me contaba:

[...] siempre que se trabajaba la interculturalidad [era] en el área rural, nunca vas a escuchar que en el área urbana de ninguno de estos países [que adoptaron la EIB] se trabajó la interculturalidad, siempre fue en el área rural. Y entonces, claro, había unos debates y unas discusiones y decían, muy bien señalado: “A mi hijo yo le he enseñado a manejar el auto. ¿Cuándo ustedes han venido con sus niños a aprender a navegar en nuestros botes? ¿Cuándo han venido a aprender y a conocer nuestras canciones, nuestras oraciones? ¿Cuándo han venido a conocer cómo sembramos y dónde y de qué forma, quiénes lo hacen y en qué tiempo? ¿no? En cambio, nosotros nos hemos ido adaptando con sangre, hasta el nombre ¿no? ‘la letra entra con sangre’, y era claro porque era una cultura, un idioma completamente diferente y los metían a los niños a unas salas a hablarles en otro idioma, un idioma mal hablado inclusive porque tampoco es que dominábamos muy bien todos el castellano y ahí a tratar de que aprendan y memoricen ¿no?” [...] Entonces de ninguna manera se podía aplicar la interculturalidad. Ellos decían: “nosotros hace años venimos aplicando la interculturalidad, pueden llamarlo como quieran pero nosotros hace años estamos tratando de conocer, adaptarnos, incorporarnos a esto, ¿ustedes cuándo lo hicieron?” (GUEVARA, Entrevista V, 2018, énfasis añadidos)

98 En Bolivia se manejan los términos *currículo* o *currícula* indistintamente.

Es justamente a partir de este problema que se toma, en la *Revolución Educativa*, el concepto de *intraculturalidad*, el cual se articula al de *interculturalidad*, como me explicaba el entonces ministro de Educación Roberto Aguilar:

Antes se manejaba que el derecho de los pueblos indígenas era tener una educación *intercultural*, y de ahí que se desarrollan los programas de EIB - Educación Intercultural Bilingüe, y se entendía que era enseñanza de los componentes culturales y lingüísticos de los pueblos, conjugados con los componentes “universales”, generales del desarrollo de la ciencia. Y a eso se le entendía [como] *interculturalidad*.

En Bolivia vienen los propios movimientos indígenas y dicen: “ahí hay un error”. Porque si nosotros entendemos lo *intercultural*, eso es aplicable a las ciudades, en donde hay un conjunto de culturas, hay un conjunto de actores que tienen culturas diferentes, tienen lenguas diferentes. Entonces, al configurar una ciudad lo que se hace es configurar un espacio *intercultural*. Pero, ¿y lo indígena?

Ahí es donde viene la necesidad de crear un nuevo concepto, una nueva categoría que es la *intraculturalidad*.

Entonces, nuestro concepto de educación descolonizada - descolonizadora, está en la articulación de lo *intracultural*, aquello que los pueblos y naciones desarrollan como su propia construcción educativa, currícula, metodologías, formas de articulación de la relación enseñanza-aprendizaje, que están vinculadas a su propia comprensión de lo que es el concepto de educación y lo que es el concepto de enseñanza, etc.; esto es construido y debe ser construido por el propio pueblo. El segundo componente es el que se articula como la *interculturalidad*; la *intra [culturalidad]* es lo que construyen los propios pueblos; la *interculturalidad* es cuando más de una de las culturas se articula y obviamente, en un marco de respeto, se desarrolla a través de componentes superiores. Por lo tanto, la educación que el Estado brinda es una educación *intercultural*. Dar matemáticas, física, química, en los enfoques “universales”, eso es *intercultural*. Pero enseñarle aquellos elementos que están vinculados a la propia comprensión del número para un pueblo, eso es lo *intracultural*. Entre los dos se tienen que articular y complementar. (AGUILAR, Entrevista IV, 2018, énfasis añadidos)

Es así como se manifiestan, se articulan y complementan, desde el plano curricular, los conceptos de *intraculturalidad* e *interculturalidad* en el MESCP. En el siguiente cuadro encontramos algunos elementos básicos de los tres currículos:

Cuadro 1 - Currículo base, currículo regionalizado y currículo diversificado

Currículo base (intercultural)	Currículo regionalizado (intracultural)	Currículo diversificado
<ul style="list-style-type: none"> -Promueve la interculturalidad -Contempla conocimientos y saberes comunes para todo el país -Fomenta y promueve las ciencias y tecnologías, aunque con una perspectiva distinta a la de la modernidad occidental -Es competencia del Estado - Es evaluable (de forma cuantitativa y sistematizada) y por lo tanto homologable -Responde a las bases, principios, fines y objetivos del MESCP 	<ul style="list-style-type: none"> -Promueve la intraculturalidad -Contempla conocimientos y saberes de cada pueblo o nación -Posibilita la afirmación y desarrollo de la identidad cultural propia -Posibilita la renovación epistemológica -Su área de actuación es territorializada -Es competencia de cada pueblo o nación, representados por los CEPOs -No tiene evaluación cuantitativa y sistematizada, y no es homologable -Responde a las bases, principios, fines y objetivos del MESCP 	<ul style="list-style-type: none"> -Contempla las particularidades propias del contexto local, y los conocimientos y saberes de los grupos que conforman ese espacio educativo. -Puede ser construida por unidades educativas, profesoras y profesores, comunidades regionales, etc. - Es dinámica y flexible, pudiendo ser adaptada regularmente -No tiene evaluación cuantitativa y sistematizada, y no es homologable -Responde a las bases, principios, fines y objetivos del MESCP

Fuente: Elaboración mía

Así, la articulación y complementación de estos tres currículos conforman la educación única, diversa y plural mencionada anteriormente.

El *currículo base*, como ya fue explicado, es único para cada nivel educativo en todo el país, y el *diversificado* es dinámico y flexible, respondiendo así a las necesidades del contexto de cada unidad educativa. Es el *currículo regionalizado*, sin embargo, el que presenta más desafíos en su desarrollo⁹⁹. ¿Cómo construyen su *currículo regionalizado* los pueblos y naciones? ¿Cómo se presentan los saberes y las prácticas tradicionales de un pueblo en un currículo? ¿Quién se encarga de enseñar estos saberes? ¿Cómo se determina en cuáles unidades educativas se usará un determinado *currículo regionalizado*? Éstas son algunas de las preguntas que, aunque no tienen respuestas cerradas, son esenciales formular en el proceso de construcción e implementación de los *currículos regionalizados*. Veremos entonces algunos de los caminos que se han seguido en este proceso.

Sobre la construcción de los *currículos regionalizados*, Roberto Aguilar explica:

⁹⁹ El mayor desafío, sin embargo, es la puesta en práctica de los tres currículos de forma articulada y complementaria.

En esta parte, nosotros hemos logrado desarrollar, ya para implemetación del tema educativo, la currícula o el *currículo regionalizado*, [...] como el *currículo intracultural*. El pueblo se reúne, nos pide colaboración, solamente en mecanismos técnicos y logísticos, convocan a sus maestros, convocan a sus autoridades, convocan a sus ancianos, convocan a sus sabios, convocan a toda la población, y entre todos, comienzan a construir la *currícula regionalizada* del pueblo y de la nación originaria.

Ellos, en las forma más simples de describir, comienzan a identificar qué es lo que quisieran que sus hijos aprendan de su pueblo, qué es lo prioritario que sus hijos aprendan de su pueblo, y a partir de ello es que comienzan a trabajar las formas de construcción curricular y obviamente a darle forma a ese interés que ellos tienen en qué es lo que se les va a enseñar a sus hijos. (AGUILAR, Entrevista IV, 2018, énfasis añadidos)

El Estado Plurinacional de Bolivia reconoce constitucionalmente a treinta y seis (36) pueblos o naciones indígenas originarias, y a un (1) pueblo afroboliviano. Así, cada uno de estos 37 pueblos debía construir su *currículo regionalizado*¹⁰⁰, pero la construcción colectiva mencionada por Aguilar traía, por supuesto, algunas dificultades.

En el caso de naciones muy numerosas, como la aymara, con más de dos millones de personas en Bolivia, se hace necesario un extenso diálogo y cuidadoso proceso para constituir un grupo de trabajo que sea representativo y que cuente con un amplio reconocimiento del pueblo en cuestión. La ventaja de este caso, sin embargo, es que se trata de una nación política y socialmente organizada, que ya cuenta con material escrito sobre diferentes aspectos de su cultura, además de docentes con amplia experiencia en diversas áreas y en todos los niveles educativos.

Otras son las dificultades que surgen en el caso de naciones indígenas muy pequeñas, como es común en el oriente del país, con solamente algunos centenares de personas. En algunos casos, el pueblo indígena no cuenta con personas que hablen español, o que sepan leer y escribir, lo que dificulta no solamente la elaboración del currículo, sino la misma comprensión de la propuesta, y posteriormente también la asignación y formación de profesoras y profesores que puedan manejar dichos currículos.

Como menciona Aguilar en la cita anterior, los pueblos debían decidir qué quieren que sus hijas e hijos aprendan sobre su cultura, cosmovisión, historia, y para ello el Ministerio brindó apoyo técnico y logístico. Sobre esto, Mirjam Guevara, quien dio parte de este apoyo, me comentaba que los *autodiagnósticos comunitarios*, del cual participaban “niños, jóvenes, adultos, maestros, mujeres, hombres, ancianos, sabios”, (GUEVARA, Entrevista V, 2018) era muy importante en estos procesos. Así, el currículo debía incluir todos los saberes y las prácticas del pueblo o nación, como su organización política y social, sus saberes medicinales, cultivos, tecnologías, religiosidad, mitos, rituales, festividades, expresiones culturales, sólo para citar algunos ejemplos, pero además debía

¹⁰⁰ Hasta el momento de la entrevista al entonces ministro de Educación, Lic. Roberto Aguilar, el 23 de marzo de 2018, 26 *currículos regionalizados* ya habían sido desarrollados, de los cuales 18 ya estaban aprobados. (AGUILAR, Entrevista IV, 2018)

considerar todos los aspectos que se deseen resolver, cambiar, fortalecer, proyectar, y ahí entraban las *vocaciones y potencialidades* del diagnóstico.

Sobre la cuestión de quién enseña la parte de los *currículos regionalizados*, el Lic. Aguilar me explicó sobre los problemas que surgen cuando una persona de la comunidad conocedora de cierto aspecto de su cultura, es decir un sabio o sabia, se incorpora al Sistema Educativo por medio de un salario. Para ello, me contó sobre el caso de una experiencia autónoma, impulsada por la alcaldía del pueblo originario Chimán, de las tierras bajas del país, donde el alcalde había empezado a pagar sueldos a personas de la comunidad que podían enseñar su lengua y cultura. (AGUILAR, Entrevista IV, 2018)

Al ofrecer un sueldo, algo justo desde la perspectiva laboral, más personas de la comunidad empezaron a interesarse por esa función comunitaria que entonces pasaba a ser un “puesto de trabajo”. Al aumentar la demanda por ese puesto, en algún momento la alcaldía ya no sabía cómo determinar quién de hecho tenía la “sabiduría” necesaria para esa función, determinación antes hecha dentro de la organización social y cultural de la comunidad, pero que ahora, transformada en un “cargo”, la selección recaía sobre quien pagaba el salario.

Independientemente del tema de la mayor demanda por la función de enseñar cuando está vinculada a un salario, es decir, aún si se lograra “contratar” solamente a las personas que ya ejercían esa función dentro de la comunidad, algo que de por sí ya levanta muchos problemas, es evidente que esta relación de trabajo desestructura el concepto comunitario de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, como el Estado exige un curso superior para poder ejercer la docencia en el país, la idea de incorporar a sabios y sabias dentro del Sistema Educativo también generaba fuerte resistencia por parte de sindicatos docentes. Esto, por lo tanto, no solamente desestructuraría los procesos existentes de educación comunitaria, sino generaría también conflictos y división en las dos “modalidades” de docencia adoptadas por el Estado.

Así, se decidió preservar la educación comunitaria, sin crear cargos para las transmisiones de saberes que ya sucedían tradicionalmente. Para el MESCP, entonces, se combinó esta educación comunitaria con el trabajo de maestras y maestros del Estado. Por supuesto que esto sucede en las comunidades que mantienen sus lenguas, culturas, prácticas propias. En otros casos, como centros urbanos, solamente se ocupan de la enseñanza profesoras y profesores, aunque la participación de la comunidad está siempre presente, por medio de otros mecanismos de participación, como el ya mencionado Proyecto Sociocomunitario Productivo (PSP).

En algunos casos, principalmente en aquellos pueblos indígenas de pequeñas poblaciones, todavía hay el obstáculo de no contar para ese labor con suficientes personas, tanto de la propia

comunidad, como del cuerpo docente del Estado, puesto que difícilmente se encuentran docentes que hablen la lengua de estos pueblos.

Una solución a estos problemas puede venir con el tiempo. Probablemente una parte de las y los estudiantes de estas comunidades que se vayan formando bajo este modelo educativo continuará sus estudios en el magisterio, convirtiéndose así en maestras y maestros del Estado, lo que solucionaría la falta de personas capacitadas para enseñar ciertos *currículos regionalizados*, y posibilitaría también que esos currículos elaborados con más dificultad sean repensados y reevaluados en el futuro. Para ese escenario tiene que transcurrir al menos una generación de estudiantes bajo el MESCP. Con esto tenemos una idea de los desafíos de poner en práctica este modelo educativo, de las necesidades de diálogo, articulación, formación, y de los años que todo esto puede llevar para empezar a consolidarse.

Con respecto a la pregunta sobre dónde se pone en práctica cada *currículo regionalizado*, ahí es donde entra la cuestión *territorial* indicada en la Constitución y en la Ley 070. Como explicaba el Lic. Aguilar, se retomó el principio de la territorialidad en el uso de la lengua y la cultura, haciéndose necesario determinar dicho territorio de uso para cada uno de los pueblos y naciones. Así, entonces, en “toda la región aymara se aplica la currícula regionalizada aymara.” (AGUILAR, Entrevista IV, 2018)

Esto trae también algunos obstáculos. El Lic. Aguilar me contaba, por ejemplo, sobre el caso de San Julián, ciudad del oriente del país, donde se encuentran los pueblos chiquitano, ayoreo y guarayo. Debido a la fuerte migración desde el centro y occidente del país a esta ciudad, en sus escuelas se encuentra una gran mayoría de estudiantes quechuas, que entonces solicitaban que ahí se ponga en práctica el *currículo regionalizado* quechua. Esto implicaría, según me explicaba el Lic. Aguilar, replicar la colonización en un contexto diferente. Por lo tanto, los *currículos regionalizados* se utilizan de acuerdo al territorio lingüístico y cultural.

Para el caso de las migraciones, como en el ejemplo anterior, y los contextos culturales particulares de cada unidad educativa, entra el *currículo diversificado*. Así, en el caso de San Julián, aún manteniendo el *currículo regionalizado* de la región, el *diversificado* posibilitaría trabajar aspectos de la cultura quechua presente en el grupo.

En el caso de centros urbanos, en los que no se pone en práctica ningún *currículo regionalizado*, es también el *currículo diversificado* el que se articula con el *currículo base* para trabajar aspectos específicos de las culturas presentes en la diversidad de esos contextos, promoviendo también la *intraculturalidad* junto con la *interculturalidad*.

Debido a la diversidad de los *currículos diversificados* y *regionalizados*, y a las formas de educación comunitaria que muchas veces adoptan los segundos, éstos no tienen una evaluación

numérica, y por lo tanto no son homologables entre unidades educativas. Solamente el *currículo base* es evaluado numéricamente y es homologable, y es entonces el que permite movilidad estudiantil.

Con respecto a cómo se presentan las prácticas y saberes de un pueblo en un currículo, en el siguiente apartado veremos algunos elementos de cuatro *currículos regionalizados*. Sin embargo, con respecto a esa pregunta, dejo la siguiente reflexión sobre los *currículos regionalizados*, traída por el Comité Nacional de Coordinación de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios:

[hablando de los currículos regionalizados] es posible afirmar que **el currículo es el espacio de comprensión de la cultura; no es, necesariamente, la cultura**. En todo caso, es una forma o quizá una buena forma en la que la cultura se constituye en parte del desarrollo cognitivo, espiritual y social de los estudiantes, en términos de identidad. **No se puede pretender que la cultura esté inscrita en un currículo**. Hacerlo sería inapropiado por cuanto **los seres humanos somos seres en cultura**. Esto quiere decir que el aprendizaje de **la cultura se vive en intensos procesos de socialización**. Es probable que muchas de las discusiones estén centradas en torno a **si es posible enseñar la cultura** o si más bien se trata de pensar que aprender una cultura es el resultado de un proceso cotidiano de socialización y que, por tanto, no es posible ser sustituida por una estructura de esta naturaleza. Empero, desde que se inició el proceso de elaboración de los currículos regionalizados, quedó claro que la **finalidad última de tales currículos tenía que ver con el proceso por el que los estudiantes adquieren conciencia de su identidad**. A ello se suma **la manera en la que es posible conocer el mundo desde una posición cultural determinada y en la que es probable aportar a dicho conocimiento**. (CNC-CEPOs, 2016, p.19-20, énfasis añadidos)

De esta manera, aunque el proceso de creación, registro e incorporación de currículos regionalizados en el Sistema Educativo Plurinacional es un paso muy importante en el camino hacia una reparación histórica y hacia una educación plural, es fundamental tener en cuenta que los currículos son representaciones estáticas de culturas y saberes vivos y dinámicos. En ese sentido, los currículos regionalizados no abarcan, de la misma manera que ningún otro currículo lo hace, el dinamismo de una cultura o sociedad. Así, seguir estos currículos de manera normativa o “bíblica” sería volver a atribuir a estas culturas el carácter estático y de “folclore” que la perspectiva eurocéntrica ha reservado para ellas en los últimos siglos. Por lo tanto, aunque, nuevamente, los currículos regionalizados constituyen importantes registros de saberes, es el Proyecto Sociocomunitario Productivo - PSP, visto anteriormente, junto con otros elementos del MESCP como la Investigación Educativa y Producción de Conocimientos - IEPC, y la Práctica Educativa Comunitaria - PEC, las cuales veremos en el siguiente capítulo, los que, al basarse en los permanentes diagnósticos, en la investigación pertinente, en la producción de conocimientos, en el trabajo educativo con la comunidad, dialogan con el dinamismo y la organicidad de las culturas y posibilitan generar en ellas transformaciones pertinentes.

3.3.5 Una mirada a los *currículos regionalizados* con base en las naciones aymara, quechua, chiquitana y afroboliviana

Veremos aquí algunos *currículos regionalizados*, con especial atención a las expresiones culturales. Éstos currículos, mencionados en el apartado anterior, son aquellos específicos de cada nación originaria utilizados en complemento al *currículo base*, en las unidades educativas del país. Es decir, se trabajan en la educación infantil, primaria y secundaria.

Veremos los *currículos regionalizados* de las naciones aymara, quechua y chiquitana, para tener una visión plural de éstos. Además, estas culturas corresponden a las regiones de las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros - ESFMs - visitadas en mi trabajo de campo, como veremos en el siguiente capítulo. No son, nuevamente, los currículos trabajados en las ESFMs, sino en las unidades educativas, pero son los currículos con los cuales deberán trabajar estudiantes de las ESFMs una vez que se gradúen y empiecen su labor docente.

Aunque, por la distancia y el corto tiempo disponible, no pude visitar una ESFM en la región de los *yungas*, territorio de la nación afroboliviana, también veremos el *currículo regionalizado afroboliviano*, para tener un mejor panorama de la diversidad cultural de estos currículos.

Es importante resaltar que los *currículos regionalizados*¹⁰¹ son extensos, y además de las mallas curriculares para educación infantil, primaria y secundaria, y de directrices sobre procesos pedagógicos, contienen relatos sobre el proceso de elaboración de dichos currículos, breves historias sobre la nación o el pueblo en cuestión, además de reflexiones sobre el MESCP en general. Así, el análisis de tan solo uno de ellos rebasaría los límites de este trabajo. Por lo tanto, veremos solamente algunos elementos de cada currículo, principalmente en lo que se refiere a las expresiones musicales y dancísticas. Esto permitirá tejer conexiones más adelante, principalmente con en el Capítulo 5, que incluirá reflexiones sobre música y danza desde diferentes voces y contribuciones latinoamericanas.

El *Currículo Regionalizado de la Nación Aymara* está estructurado en tres grandes partes: *Diseño Curricular Regionalizado Qullana Aymara*, *Operativización del Currículo Regionalizado*, y *Planes y Programas de Estudio*, las cuales son explicadas en la introducción del documento:

La primera parte de este documento incorpora los **antecedentes**, en ella se refleja la participación del CEA [Consejo Educativo Aymara] en los diferentes momentos históricos en los que intervino a favor del derecho a la educación junto a otros consejos educativos. A

101 Además de estar disponibles en la página “web” del Ministerio de Educación, estos currículos pueden ser encontrados en la página de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios - CEPOs. Disponible en: <http://www.cepos.bo/curriculos-regionalizados/>. Acceso en: 20 sep. 2020.

continuación se presenta la **justificación** del documento de trabajo como necesidad de política educativa para el área sociolingüística aimara. Seguidamente, se presenta la **territorialidad y gestión educativa**, en ella se visibiliza el territorio a partir de los municipios donde se habla la lengua aimara, en los departamentos de La Paz, Oruro, Potosí y Cochabamba. Es más, se presenta la propuesta del Organigrama de la Dirección General de Educación Pluricultural Aimara (DGEPA).

En esta primera parte también se considera a la **educación productiva**, con incidencia en las **vocaciones** productivas y las **potencialidades** de recursos naturales encontradas en los diferentes pisos ecológicos de los contextos geográficos del territorio aimara, tanto del área dispersa como del área concentrada, este punto se complementa con la búsqueda de las alianzas estratégicas para la marcha e implementación de una educación propia de la nación Qullana Aimara.

Como eje central de esta primera parte, aparece el **DCR** [Diseño Curricular Regionalizado], en ella se refleja la concepción curricular, objetivos del nuevo currículo y principios curriculares, las bases, fundamentos, características, así como la estructura y esquema curricular. Seguidamente, se muestra el **modelo educativo Qullana Aymara** en el que se refleja la definición de la propuesta pedagógica, las dimensiones del saber pedagógico, los tipos de aprendizaje y la metodología que le respalda. Finalmente, este punto es complementado con los criterios de evaluación o valoración escolar, desempeño docente y otras consideraciones sobre los resultados educativos dentro la institución escolar.

La segunda parte, está referido a la **operativización del DCR**, a través de la aplicación de ciertas estrategias dirigidas a cada una de las características curriculares, tales como: educación comunitaria, productiva, descolonizadora, intra-intercultural, uso de la lengua, educación espiritual y de calidad.

La tercera parte se centra en los **planes y programas**, a partir de las consideraciones generales de su implementación en la educación comunitaria vocacional, la operativización específica en este nivel, para luego pasar al nivel de educación comunitaria productiva, los planes de estudio, la malla curricular, saberes y conocimientos andinos, por grados y por temáticas curriculares.

Finalmente, se complementa con las características del **subsistema de educación regular**, objetivos del subsistema, los planes y programas correspondientes a los seis grados de escolaridad de educación comunitaria vocacional y seis grados de educación comunitaria productiva. (CEA, 2013, p.3, énfasis añadidos)

El *Currículo Regionalizado de la Nación Quechua* también está organizado en tres partes, en este caso denominadas tan solo *Parte I*, *Parte II* y *Parte III*, que consisten en:

El Currículo Regionalizado, en su estructura presenta tres etapas o partes. En la primera, **Parte I**, contempla **características de una educación tradicional** basadas en la homogeneización, el monolingüismo y el uniculturalismo en la educación. Luego las **características de una escuela basada en la diversidad, educación intracultural, intercultural, plurilingüe, educación sociocomunitaria productiva y descolonizadora**. Asimismo, se describe las conceptualizaciones curriculares, metas, objetivos, principios y fundamentos del CR cimentados en fuentes naturales y espirituales de la Cosmovisión Quechua.

En la segunda, **Parte II**, contempla los **fundamentos teóricos, normativos, políticos**; la **complementariedad** entre saberes y conocimientos teóricos prácticos, la técnica, tecnología y las concepciones del CR desde la percepción de la NQ [Nación Quechua]. En su tercera **Parte III** describimos la **estructura del CR**, la **cosmovisión**, los **principios** y **ejes ordenadores**: Mundo Espiritual, Mundo Natural que generan las temáticas y áreas curriculares. Al epílogo del documento presentamos la organización de contenidos mínimos en **Planes y Programas del CRNQ**. Asimismo, se detalla la bibliografía como soporte teórico de consulta y los anexos. (CENAQ, 2012, p.2, énfasis añadidos)

Por su parte, el *Currículo Regionalizado del Pueblo Chiquitano* consiste en dos partes: *Lineamientos del currículo regionalizado chiquitano* y *Planes y programas del currículo regionalizado Chiquitano*:

En la **primera parte** están los **lineamientos del currículo regionalizado Chiquitano** que contiene un breve **antecedente** de la educación en la nación Chiquitana, **definición** y objetivo, los **fundamentos** (filosófico, político epistemológico, pedagógico y cultural), **estructura** del currículo (como los principios y ejes ordenadores, áreas curriculares: educación para la formación de la persona, educación para la vida en comunidad, educación para la transformación de medio y educación para la comprensión del mundo), **estrategia lingüística**, **calendario regionalizado**, **perfil del maestro y del estudiante**.

En la **segunda parte** están los **planes y programas** currículo regionalizado Chiquitano para el primero de primaria comunitario vocacional y para el primero de secundaria comunitario productivo; además, la **metodología**, **evaluación** y un esbozo de **bibliografía** de consulta. (CEPOCH, 2012, p.5, énfasis añadidos)

Finalmente, el *Currículo Regionalizado del Pueblo Afroboliviano* también está organizado en dos partes. La primera parte, *Diseño Curricular Regionalizado Afroboliviano*, contiene: una breve historia del pueblo afroboliviano y contextualización de la región en la que se asentó, los Yungas; la experiencia del Consejo Educativo del Pueblo Afroboliviano (CEPA) en la elaboración del currículo; los fundamentos, las bases legales y los objetivos del currículo; el modelo educativo afroboliviano; y el perfil de estudiantes y docentes.

La segunda parte, *Operativización del Currículo Regionalizado*, incluye: estrategias para la educación productiva; complementación entre *currículo base* y *regionalizado*; corrientes pedagógicas; evaluación; territorio de aplicación del *currículo regionalizado*; y planes y programas de estudio. (CEPA, 2017)

Los cuatro currículos comparten ciertos elementos estructurales, como la historia o el contexto del pueblo o la nación representada en el documento; debates sobre el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y la Ley 070; los fundamentos político-pedagógicos en los que se asienta la propuesta curricular; y los planes y programas de estudio para los niveles inicial, primario y secundario del Sistema Educativo Plurinacional. Estas semejanzas, además de otras aún más específicas, responden al hecho de que los *currículos regionalizados*, sin con ello quitar la autonomía de los pueblos en la determinación de los saberes, prácticas, cosmovisiones, vocaciones y potencialidades que los compondrían, fueron elaborados con acompañamiento del Ministerio de Educación y de otras instituciones educativas para que pudieran dialogar con el *currículo base*, con las etapas de desarrollo previstas para cada nivel educativo, en fin, para que pudieran articularse con el Sistema Educativo Plurinacional.

Por otro lado, si el índice temático es similar en estos currículos, una lectura de cada una de estas partes nos mostrará también la gran diversidad presente entre ellos. En otras palabras, no se

trata de que cada pueblo cree un modelo educativo independiente, sino de crear una estructura en la que dialoguen y se articulen la diversidad de saberes de los pueblos que componen el Estado Plurinacional.

Con respecto a los niveles educativos, vimos que la educación regular bajo la Ley 070 se divide en tres etapas. La primera, educación inicial o en *familia comunitaria* comprende a su vez dos etapas, siendo la primera no escolarizada, de tres años de duración, y la segunda escolarizada, de dos años de duración. Luego viene la educación primaria o *comunitaria vocacional*, que tiene una duración de seis años. Finalmente viene la educación secundaria o *comunitaria productiva*, también con duración de seis años. Esto totaliza 14 años de educación regular escolarizada.

Además de los niveles educativos, compartidos por supuesto en todo el Sistema Educativo Plurinacional, los *currículos regionalizados* también comparten una misma estructura curricular, la cual presento en el Cuadro 2, diseñado para fortalecer las cosmovisiones y los saberes de cada pueblo o nación.

Cuadro 2 - Estructura curricular de los currículos regionalizados

Principio Ordenador (principio o base)	Ejes ordenadores (o articuladores)	Ámbitos curriculares	Temáticas curriculares
Cosmovisión e identidad	Mundo espiritual	Educación para la formación de la persona	Simbología
			Música, danza y juegos
			Principios y valores
			Religiosidad
		Educación para la vida en comunidad	Mitos e historia
			Gobierno y organización comunitaria
			Comunicación
			Justicia
	Mundo natural	Educación para la comprensión del mundo	Salud y medicina
			Naturaleza
			Espacio
			Territorio
		Educación para la transformación del mundo	Artes y artesanías
			Producción
			Cálculo y estimación
			Tecnología

Fuente: Elaboración mía a partir de los cuatro *currículos regionalizados* consultados en este apartado¹⁰²

¹⁰² En los cuatro *currículos regionalizados* aquí consultados se presenta esta misma estructura curricular, con apenas algunas pequeñas diferencias. Por ejemplo, mientras en los otros *currículos regionalizados* la temática curricular es *Artes y artesanías*, en el CR aymara se describe solamente como *Artes*.

El Cuadro 2 está dispuesto en la forma de un organigrama horizontal. Es decir, el *principio ordenador* abarca los dos *ejes articuladores*, que a su vez se dividen en los *ámbitos curriculares*, y cada uno de éstos da lugar finalmente a cuatro *temáticas curriculares*. Sin embargo, como veremos más adelante, estas divisiones tienen un sentido apenas didáctico u organizativo, y no tienen estos lugares fijos en las diferentes cosmovisiones que representan.

Con respecto al *principio ordenador*, en el Currículo Regionalizado de la Nación Quechua podemos ver la siguiente definición:

Este principio ordenador constituye la Cosmovisión e identidad de la Nación Quechua, engloba todas las concepciones que rigen la implementación de la presente estructura curricular regionalizada respondiendo a dos niveles: mundo espiritual y mundo natural, no de manera separada; sino fortalecida por la energía recíproca indisoluble.

En este sentido, la relación entre cosmos e identidad da lugar a la comprensión entendida como un conjunto de valores sociocomunitarios, saberes, conocimientos, prácticas espiritualidad y religiosidad interiorizadas por los integrantes de una cultura. La cosmovisión es una forma de concebir el mundo y la vida, a partir del cual las personas interpretan, conceptualizan y explican la vida social, económica, política y cultural de la humanidad a partir del gran orden cósmico.

La cosmovisión se adentra a todos los campos de la vida política, religiosa, moral, filosófica, sociocultural y lingüística en directa relación con la Madre Tierra. En este sentido, está conformada por una serie de principios comunes que sirven de base teórica y práctica para su aplicación y articulación con los ejes ordenadores, categorías, áreas, campos y contenidos curriculares, que a su vez incorporan otras formas de concebir el mundo. (CENAQ, 2012, p.49)

La *cosmovisión e identidad*, por lo tanto, articulan o engloban todos los elementos de la estructura curricular. Son, digámoslo así, la perspectiva que crea sentidos en todos los ámbitos de la formación del ser humano, de forma individual y comunitaria, y de su relación con el mundo.

Sobre los *ejes ordenadores*, el Consejo Educativo del Pueblo Originario Chiquitano (CEPOCH) presenta esta reflexión:

Los ejes ordenadores hacen referencia a la relación del hombre pensante, inteligente, espiritual con la naturaleza, la dicotomía mundo natural – mundo espiritual. Es decir, la conciencia de un ser pensado (espiritual) y un ser junto a la naturaleza, real, objetiva vivencial.

En consecuencia, el mundo espiritual (religioso) y natural expresa el principio de dualidad, antagónico y complementario a la vez, de nuestra cosmovisión como Chiquitano. Cabe aclarar que, esta división se la realiza por una cuestión explicativa, ya que ambas hacen una unidad en la globalidad. Para ilustrar mejor cada plano, describimos las características de cada una a continuación, tomando como base los lineamientos curriculares que se ha elaborado por todos los CEPOS:

- Para la Nación Chiquitana, el mundo espiritual (religioso) es el camino de cognición que conduce a la comprensión del Chiquitano con el universo. Por tanto, está relacionado con los valores que sustentan el desarrollo y el desempeño interno, como personas, y con las personas y los pueblos del entorno cercano y lejano. Se trata de un mundo subjetivo que se expresa a través de la educación

estética, entendida como la formación de la capacidad perceptiva y vivencial, las creencias, los mitos y las expresiones religiosas que explican y dan sentido a la existencia del ser humano. Empero, dicha existencia no se da en el vacío, sino que se construye en el mundo de la vida cotidiana, es decir, trabajando la tierra y utilizando los recursos para la vida y, como tal, debe ser tratada, respetada, venerada y cuidada. En definitiva, la vida depende de esa relación.

- En tanto que, el mundo natural no está compuesto solamente por la tierra y el usufructo que se hace de ella, sino por el agua, el aire y todos los demás elementos que lo componen. Por tanto, incluso si la naturaleza se modificara drásticamente, como en el caso del surgimiento de las ciudades, los estudiantes deben aprender a vivir en ese ambiente transformado, concibiendo, no obstante, que continúa tratándose del mundo natural y que, como tal, su relación con él deberá ser respetuosa, complementaria, recíproca y de equilibrio. En esa medida, su comportamiento también deberá adecuarse a tales condiciones.

(CEPOCH, 2012, p.12-13)

La aclaración hecha en la cita anterior, sobre el aspecto meramente explicativo de la división entre el mundo espiritual y el mundo natural, es muy importante. Esa dicotomía, que como vimos en el Capítulo 1 es tan presente en el pensamiento de la modernidad y sus fragmentaciones, no tiene lugar en las cosmovisiones de los pueblos originarios. En éstas, de manera general, el mundo espiritual y el natural están tan “enmarañados”, por decirlo de alguna forma, que no pueden ser vividos ni comprendidos de forma separada. Este aspecto, como ya fue mencionado anteriormente, vale también para los *ámbitos* y las *temáticas curriculares*.

Sobre los *ámbitos* y las *temáticas curriculares*, veremos algunas consideraciones a partir del Currículo Regionalizado de la Nación Qullana Aymara. Sobre el primero de estos *ámbitos*, la *Educación para la formación de la persona*, tenemos:

[...]

La socialización en nuestros pueblos indígenas está asociada a la actividad y a la forma de vida que los caracteriza, **la comunidad es el centro, la formación de persona está centrada en la socialización**; vale decir que los estudiantes se preparan para ser personas en la medida en que ese status es entregado por la comunidad bajo ciertos rituales y signos. Por tanto, **la formación de la persona es un proceso ligado al entorno cultural al cual pertenece** y que la manera en que se estructura dicha formación debe ser la **fuerza de la identidad** y del progresivo desarrollo como persona que interactúa en este contexto con responsabilidades y con derechos como miembro. Y no en la idea de persona que actualmente se maneja en el sistema educativo nacional; es decir, un individuo profundamente positivista, racional, dueño de sí e individualista que actúa en un mundo que demanda constantemente ese tipo de actuación. (CEA, 2013, p.80, énfasis añadidos)

La perspectiva presentada en la cita anterior se centra en la relación indisociable entre individualidad y comunidad, en contraste con la perspectiva liberal centrada en el individuo.

Bajo este *ámbito curricular*, como vemos en el Cuadro 2, se encuentran las siguientes *temáticas curriculares*: *simbología; música, danza y juegos; principios y valores; religiosidad*. Sobre la *temática* de *música, danza y juegos*, a la que este trabajo va dirigido, tenemos:

[...] tanto la música, como la danza y los juegos son consideradas como un lenguaje particular de expresión. En consecuencia a través de ellas, los individuos **no solo manifiestan aspectos afectivos individuales, de orden social y comunitario, sino también la espiritualidad, de sus relaciones con la naturaleza, el cosmos, con otros y con ellos mismos.**

En tal sentido, **la danza como lenguaje de expresión, puede ser utilizada como un ritual telúrico e incluso cosmológico que acompaña siempre a los actos sociales e introduce y ratifica la actuación de los individuos en la colectividad.**

La música también cumple ese papel, ya que a través de ella, los individuos y las comunidades expresan sentimientos personales y sentimientos que caracterizan la vida particular y los acontecimientos comunitarios. En el marco de esta última ocurre también la expresión física, escénica y juegos como representación personal y comunitaria. En esa medida es necesario que los estudiantes comprendan el valor de cada uno de estos lenguajes expresivos y el significado que tienen en la formación de las personas. (CEA, 2013, p.81, énfasis añadidos)

Danza y música tienen aquí sentidos muy amplios y profundos, destacándose como expresiones que representan, consolidan y ratifican prácticas, saberes, identidades y cosmovisiones de una cultura. En ese sentido, estas expresiones se vinculan tanto con el *ámbito curricular de educación para la formación de la persona*, tal como se presentan en la estructura curricular de los *currículos regionalizados*, como con *educación para la vida en comunidad*. Nuevamente esto muestra que las clasificaciones en esta estructura curricular, de carácter explicativo y didáctico, son altamente dinámicas y porosas.

Abro aquí un paréntesis para traer una reflexión que no está expresada, al menos de forma explícita, en los *currículos regionalizados* consultados. Como ya vimos, las *temáticas de música y danza* pueden situarse perfectamente en ambos *ámbitos curriculares* relacionados al *mundo espiritual*. Esto está expresado de forma muy clara en los *currículos regionalizados*, que destacan la indisociabilidad entre la formación de la persona y la vida en comunidad. Sin embargo, y esto no está mencionado en los currículos, considero que estas expresiones también se vinculan fuertemente con el otro *eje ordenador*, el del *mundo natural*, y por lo tanto a los correspondientes *ámbitos curriculares*. Es decir, *música y danza* son expresiones tanto vinculadas a la *formación de la persona y la vida en comunidad*, como a la *comprensión del mundo y su transformación*. Ampliaremos esta cuestión más adelante, principalmente en el Capítulo 5 y en las reflexiones finales.

Continuando con los *ámbitos curriculares*, el segundo de ellos es el de la *Educación para la vida en comunidad*. Sobre éste, y sus respectivas *temáticas curriculares*, tenemos:

La vida comunitaria constituye una proyección sociopolítica y en esa medida, este ámbito curricular articula las temáticas de lenguaje y comunicación, así como las conocidas en la tradición escolar como ciencias sociales, las cuales se desglosan en: mitos e historia, gobierno y organización y justicia comunitaria.

Las temáticas curriculares de este ámbito curricular deberán **proporcionar recursos conceptuales acerca de la comprensión de esta época histórica y de todo lo que ha conducido a que se produzca**, además de **lo que aún resta por hacer**.

En consecuencia, los contenidos curriculares deberán hacer referencia a la **memoria histórica de las NPIOs**, así como a la actualidad, particularmente en lo relativo a la emergencia de un Estado Plurinacional. Finalmente, **un aspecto especialmente relevante es el tema de la lengua**. Por ello, se declara la vigencia y el desarrollo de la educación intercultural bilingüe, apoyándose en la ley educativa. (CEA, 2013, p.82, énfasis añadidos)

Considerando el papel fundamental que los mitos tienen en las músicas y danzas de las culturas indígenas y afrodescendientes, veamos la *temática* dentro de este *ámbito curricular* que trata sobre ellos:

Mitos e historia, tienen la función de relatar la historia de los pueblos como una historia verdadera, ejemplar y significativa; asimismo, conducen a los pueblos al encuentro de un nuevo mundo y de una nueva realidad. Los mitos son la verdadera historia de nuestros pueblos.

Para nosotros el estudio de los mitos e historia significa el rencuentro de los pueblos indígenas con sus orígenes y para las poblaciones no indígenas, la comprensión de dicha historia representa la posibilidad de contar con una explicación sobre el comportamiento individual y social de los pueblos originarios y de otorgar sentido y legitimidad a sus acciones, mientras que la historia se configura alrededor de las acciones de los individuos y de los grupos.

En consecuencia, los mitos y la historia son espacios de aprendizaje y a la vez de encuentro y de comprensión mutua entre visiones y pueblos distintos que los estudiantes deben comprender. (CEA, 2013, p.82)

Lejos de la oposición entre historia y mito que atribuye un carácter de verdad a la primera y de fantasía al segundo, los mitos son fundamentales en las construcciones de los saberes y prácticas de una cultura, y como tales son también importantes fuentes de conocimiento científico sobre ella. En el Capítulo 5 veremos más sobre los mitos y su relación con expresiones musicales y dancísticas.

Como tercer *ámbito curricular* está la *Educación para la comprensión del mundo*, sobre la cual en el *Currículo Regionalizado Aymara* tenemos:

Este ámbito curricular materializa con gran profundidad uno de los principios básicos del presente enfoque: la necesidad de adquirir un punto de vista epistemológico sobre el conocimiento que se haga frente a la creciente complejidad del mundo, a su incertidumbre y a la rapidez de los cambios sociales, tecnológicos y de la naturaleza provocados por el hombre.

Este principio comparte los esfuerzos de algunas tendencias recientes en el sentido de unir los conocimientos y de superar las artificiales separaciones impuestas por las disciplinas científicas en el conocimiento de la naturaleza y del mundo social que, a su vez, vienen determinando que se cuente con un conjunto de conocimientos disgregados que no parecen reflejar la totalidad ni la interacción permanente entre los aspectos y los fenómenos que se conocen.

En nuestra cosmovisión de pueblos indígena originarios, el ser humano y la naturaleza conforman una unidad articulada mediante constantes dualidades –oposiciones y complementaciones– que derivan en la construcción de nuevos equilibrios.

[...]

Las temáticas curriculares que comprende este ámbito son las que tradicionalmente la escuela ha nombrado como ciencias naturales y que en este nuevo enfoque, se incorporan temáticas relativas a la *salud-medicina*, como un bien y un derecho social e individual que garantiza la mejora de la calidad de vida, la *naturaleza*, entendida como la fuente de recursos del ser humano y en la que se debe mantener una relación armónica y no de dominio instrumental como actualmente se la concibe.

En cambio, la temática de *espacio* está relacionada con la manera en que los pueblos indígenas lo hemos configurado, en razón de nuestras maneras de organización y de concepción del mundo. Esa visión se enlaza con el tema de *territorialidad*, el cual se refiere a los derechos de propiedad que tenemos las naciones y pueblos indígenas originarios sobre las tierras que nos han pertenecido por miles de años y sobre las cuales debemos ejercer control. (CEA, 2013, p.83-84, énfasis del texto citado)

Finalmente, tenemos el *ámbito curricular* de la *Educación para la transformación del mundo*, el cual tiene como núcleo básico la educación *productiva*, y propone:

[...] un proceso que articule la práctica con la teoría para el desarrollo de las competencias, habilidades y destrezas de los estudiantes y estos a la vez se desenvuelvan eficientemente y aporten a la sociedad con conocimientos según su inclinación vocacional.

En Bolivia se cuenta con una gama de experiencias desarrolladas desde la Escuela Ayllu de Warisata hasta la actualidad. Tales experiencias se constituyen en una base segura para la adopción de una pedagogía ligada al trabajo, mediante la organización de una estructura curricular articulada entre la escuela y comunidad y de producción, progresiva y secuencial.

[...] las temáticas curriculares referidas a la *tecnología, cálculo y estimación* y a las *artes-artesanías*, además de la *producción* están dirigidas a proveer capacidades y habilidades señaladas, permitiendo pasar del enfoque escolar tradicional que las concebía como materias instrumentales a un enfoque en el que adquieren un nuevo sentido ligado a la manera comunitaria de organización social y a la distribución equitativa del excedente, además de estar articulado a las metas del desarrollo local, regional y nacional. (CEA, 2013, p.86, énfasis del texto citado)

Cabe aclarar que la *temática curricular* de *artes y artesanías*, por las lecturas que sobre ella traen los *currículos regionalizados* aquí consultados, se refiere exclusivamente a las expresiones relacionadas a las llamadas “artes visuales”, de producción manual, como tejidos, pinturas y esculturas, y no así a otras formas de arte, como música, danza y teatro. Aunque esta discusión no se encuentra de manera explícita en estos *currículos*, y tampoco vayamos a entrar en ella aquí, vale la pena apuntar la distinción que en la modernidad occidental se ha hecho entre *artesanía* y *arte*, las cuales pueden tener los mismos procesos técnicos y creativos, y los mismos fines, es decir estéticos y comerciales, por lo que la diferencia no está en *cómo* ni *para qué*, sino en *por quién* y *dónde* son producidas, y a partir de esas respuestas se destinan entonces las calles a la primera y los museos a la segunda, con todo el impacto simbólico y material que eso conlleva.

Veamos ahora lo que los *currículos regionalizados* proponen para música y danza de manera más específica. En el CR del Pueblo Afroboliviano, dentro de la sección de Planes y Programas de Estudio del Nivel Primario, bajo la subsección 12.1 denominada *Simbología*, los instrumentos

musicales son apuntados como símbolos de su identidad cultural. Luego, en una subsección específica sobre *Música, Danza y Juegos*, encontramos:

12.2.- MÚSICA, DANZA Y JUEGOS

- Instrumentos musicales: tambores (cajas, ganyengo, cuancha, cascabel, chicote y yembe).
 - Danzas: saya, semba, huayno negro y baile de tierra.
 - Poesía Afroboliviana.
 - Cantos afrobolivianos.
- (CEPA, 2017, p. 86)

Música y danza también se encuentran, en este *currículo*, dentro de la sección destinada a *Ritualidad*, con celebraciones sagradas que incluyen música y danza; y en la sección de *Artes y Artesanías*, donde se incluye la fabricación de instrumentos musicales afrobolivianos como “cajas, ganyingos, cuanchas y jaucañas” (CEPA, 2017, p. 96)

Nuevamente vemos que las divisiones dentro de los *currículos regionalizados* tienen una función organizativa, y música y danza, como expresiones culturales, traspasan los ámbitos de una *temática curricular*.

Específicamente dentro de la temática de *Música, Danza y Juegos*, algunos de los elementos presentes en el CR Afroboliviano son:

[...] la *saya*, baile tradicional y ancestral; la *semba* como expresión de la cultura, la fertilidad y la vida; la música, el canto y la poesía en el Pueblo Afroboliviano; composición de *sayas*, coplas de la *saya*; juegos propios del Pueblo Afroboliviano, como *cacharos* de madera, *cachinas*, muñecas de mazorca de maíz, *calumbia*, pelotas de trapo; composición de canciones o rondas utilizando instrumentos musicales propios del Pueblo Afroboliviano; reconocimiento del uso de instrumentos del contexto y reconocimiento de nuestras canciones tradicionales; entre otros. (CEPA, 2017, p.105)

Con respecto al nivel secundario del CR del Pueblo Afroboliviano, en el Cuadro 3 presento algunas directrices sobre música y danza¹⁰³ tomados del Plan y Programa para el Primer Año de Educación Secundaria Comunitaria Productiva del Pueblo Afroboliviano. (CEPA, 2017, p.127-129)

¹⁰³ El cuadro del CR Afroboliviano del cual tomé estas directrices incluye elementos relativos a las cuatro *temáticas* de esta *área curricular*: *simbología; música, danza y juegos; principios y valores; religiosidad*. Presento aquí solamente aquellos elementos relacionados directa o indirectamente a música y danza, aunque éstos se encuentran bajo diferentes *temáticas curriculares*, y no solamente *música, danza y juegos*.

Cuadro 3 - Música y danza en el Plan y Programa para el Primer Año de Educación Secundaria Comunitaria Productiva del Pueblo Afroboliviano

Principio ordenador: Cosmovisión e identidad Eje ordenador: Mundo espiritual Área curricular: Educación para la formación de la persona Temáticas curriculares: simbología; música, danza y juegos; principios y valores; religiosidad					
Dimensiones	Objetivo holístico	Contenidos	Orientaciones metodológicas	Evaluación	Productos
SER SABER HACER DECIDIR	Fortalecemos los valores espirituales y creencias de nuestros ancestros a través de la participación en las distintas ceremonias, enriqueciendo nuestros conocimientos para promover el rescate de nuestra espiritualidad y religiosidad Afrodescendiente.	SIMBOLOGÍA -La saya como elemento simbólico de preservación, transmisión, expresión de sentimientos de la cosmovisión del pueblo afroboliviano MÚSICA, DANZA Y JUEGO -Instrumentos musicales del Pueblo Afroboliviano: tambor mayor o asentador, tambor menor o cambiador, ganyengo, cuanchas, jaocañas, cascabel y chicote. -Origen, estructura y significado de los instrumentos musicales. -Danza, ritmo, canto y melodía. -Ritmo sobresaliente “la saya Afroboliviana”. -Movimientos y mudanzas de los ritmos afros. -Vestimentas afrodescendientes: sayal, blusa con cuatro pechos, tequecaña, pañuelo, sombrero, bata de semba, blusa de seda.	-Realizamos entrevistas a diferentes representantes del Pueblo sobre los principales elementos de la simbología. -Representamos gráficamente las manifestaciones culturales del pueblo Afroboliviano. -Usamos de los diferentes ritmos de la música Afroboliviana en los acontecimientos de la vida comunitaria. -Invitamos a un sabio de la comunidad, para que comparta su conocimiento sarthasi, para posteriormente realizar una recreación gráfica de la ceremonia. -Práctica del ritmo del tambor mayor o asentador. -Práctica del ritmo cambiador. -Práctica del ritmo de la cuancha. -Observación y participación en las celebraciones festivas de las comunidades. -Visita a talleres de construcción de instrumentos: cajas, cuanchas, jaocañas. -Composiciones musicales. -Práctica de coplas	-Valora la espiritualidad frente a la naturaleza. -Asume la importancia de la música y danza como instrumento de valoración y dignificación de la cultura. -Participa en las diferentes ceremonias y los ciclos rituales del pueblo Afroboliviano -Reconoce las principales fiestas espirituales del Pueblo Afrodescendiente. -Promueve el rescate de las diferentes formas de espiritualidad existente en su cultura.	-Instrumentos musicales elaborados. -Feria de ritmos y danzas afrobolivianas. -Material grabado y escrito de la música del Pueblo Afroboliviano. -Vestimentas nativas realizadas. -Elaboración de afiches que manifiesten las expresiones espirituales de las comunidades del Pueblo Afroboliviano.

		PRINCIPIOS Y VALORES -El trabajo colectivo dentro la comunidad (ayni), como medio de reciprocidad RELIGIOSIDAD -Celebración de fiestas patronales (san Benito, candelaria). -Ceremonia fúnebre del “Mauchi”. -Rituales y ceremonias de nacimiento. -Diálogo y convivencia con la naturaleza: ritos y tradiciones.	de las canciones de la saya. -Prácticas de percusión en conjunto. -Prácticas de repertorios musicales. -Charlas con las sabias y sabios de las comunidades. -Debate y análisis en grupo de reflexión sobre las creencias y religiosidad.		
--	--	---	--	--	--

Fuente: CEPA, 2017, p.127-129

Los elementos presentes en el anterior cuadro están dirigidos específicamente a estudiantes de primer año de secundaria dentro de la región en la que se trabaja el *Currículo Regionalizado del Pueblo Afroboliviano*. Sin embargo, más allá de las especificidades de las expresiones musicales y dancísticas del pueblo afroboliviano, y de la edad a la cual va dirigido, este Plan y Programa es muy ilustrativo de cómo se percibe la enseñanza-aprendizaje de música y danza no solamente en los demás niveles de la educación regular del pueblo afroboliviano, sino también de los *currículos regionalizados* de otros pueblos originarios.

Los *objetivos holísticos*, dirigidos a fortalecer los valores y creencias ancestrales, indican el papel central que música y danza tienen en este sentido. Estos objetivos por sí solos ya sitúan a estas expresiones culturales en un lugar muy distinto al de contemplación o entretenimiento, atribuidos por el concepto occidental de arte o por la industria cultural, respectivamente.

En *contenidos* tenemos a la *saya*, la expresión de danza y música más conocida del pueblo afroboliviano, como símbolo y “mantenedora” de su cosmovisión. Luego vienen aspectos como instrumentos musicales, ritmos, estructuras, movimientos y vestimentas de las expresiones culturales afrobolivianas. Considero que también se relacionan con música y danza aspectos como el *ayni*, una forma de trabajo recíproco entre grupos dentro de un *ayllu*¹⁰⁴, así como las distintas

¹⁰⁴ El *ayni*, tal como el *ayllu*, hacen parte de las culturas andinas. El pueblo afroboliviano, con siglos de intercambio con los pueblos andinos, han incorporado parte de su cultura, aunque por supuesto transformándola, y sin perder con ello sus propias prácticas y saberes.

celebraciones, ceremonias o rituales, puesto que estos “eventos” suelen estar acompañados de cantos, instrumentos y danzas.

Un aspecto muy importante en los *currículos regionalizados*, y en el MESCP en general, son las *orientaciones metodológicas*. Vemos en el Cuadro 3 que éstas están conformadas por: entrevistas; consultas a sabios y sabias; representaciones gráficas de ceremonias; observación y participación en ceremonias; práctica de ritmos, cantos, danzas; composición musical; práctica de música y danza en la vida comunitaria; visitas a talleres de construcción de instrumentos; debates y análisis en grupo. Sin desconsiderar lo que podemos llamar de aspectos “técnicos”, es decir las prácticas instrumentales, vocales y corporales, estas formas de aprendizaje incluyen también conocer estas expresiones en los diferentes espacios en que se practican, con sus diferentes rituales y significados, conocer los procesos de construcción de los instrumentos, además del debate y la reflexión que acompañan todos estos procesos. Sobre esto también cabe resaltar que, al consultar a sabios y sabias, al hacer entrevistas con diferentes personas de la comunidad, al observar y participar de ceremonias, el proceso de enseñanza-aprendizaje se amplía para incluir a la comunidad, para incluir a la investigación como parte indisociable de la educación, y en esto se desestructura el papel docente de poseedor o poseedora de conocimientos que serán transmitidos de forma vertical y en sentido único a las y los estudiantes. Estas *orientaciones metodológicas*, en las que queda evidente el aspecto *comunitario* de la educación, remiten además a la Educación Popular y a la Investigación Acción Participativa.

El ámbito de la *evaluación*, por su parte, está centrado en la participación y valoración de rituales, celebraciones, espiritualidad, y paralelamente en el reconocimiento de la música y danza como ejes de la cultura afroboliviana. Esto indica que este ámbito se refiere a una evaluación del proceso integral, y no así a formas específicas de evaluar, como lo sería una prueba, o un trabajo final.

Finalmente, siguiendo el ejemplo de *educación productiva* de la Escuela-ayllu adoptado por el MESCP, estos procesos de enseñanza-aprendizaje llevan a *productos*, sean tangibles o intangibles. Aquí encontramos la construcción de instrumentos musicales, la organización y realización de ferias de danzas afrobolivianas, la grabación y registro escrito de músicas afrobolivianas, la elaboración de vestimentas tradicionales, y la elaboración de afiches que registren las expresiones del pueblo afroboliviano. Evidentemente estos *productos* están relacionados con todos los puntos anteriores. Es decir, en ellos “desembocan” las *dimensiones*, los *objetivos*, los *contenidos*, las *orientaciones metodológicas* y la *evaluación*. En este sentido, quizás estos *productos* pueden ser confundidos con una forma de evaluación más cercana a aquella de la educación tradicional unicultural, vertical, como lo son los “trabajos finales”. Sin embargo, hay

profundas diferencias entre esos tradicionales “trabajos finales” y los *productos* del MESCP. Los primeros tienen como única finalidad la evaluación, y así no tienen mucha utilidad después de haberse atribuido la “nota” correspondiente, ni mucho menos responden a cualquier necesidad colectiva. Dentro del MESCP, por otro lado, lo productivo está relacionado con lo comunitario, y por lo tanto los *productos*, sean tangibles o intangibles, deben responder a necesidades, vocaciones y potencialidades de la comunidad, no como “simulacro”, sino ya contribuyendo con la comunidad o sociedad. Éste es uno de los aspectos que en la práctica marca la distinción entre una educación desarraigada, que es uno de los problemas que el MESCP busca resolver, y una transformadora.

Resguardada la diversidad cultural de cada pueblo, podemos notar muchas similitudes con respecto al *lugar* que tienen en los *currículos regionalizados* expresiones culturales como música y danza, fuertemente relacionadas con sus cosmovisiones, con la vida espiritual, con la naturaleza, reflejo sin duda del *lugar* que ocupan en sus comunidades de manera general. En el *Currículo Regionalizado Aymara*, por ejemplo, encontramos los siguientes “Saberes y conocimientos andinos en la temática curricular de *música, danza y juegos*”:

- Uso de instrumentos musicales de acuerdo a época: Jallupacha¹⁰⁵: Tarqa, pinkillu, musíñu, qhachwa; caja, cuancha, cascabel. Awtipacha: Siku, qinaqina, lichiwayu, tinki waka, julajula, qhhatanku. Ritualidad: Qantu, amay pinkillu, k’illpha, achuqalla, juyra phusa, uywiri
 - Danzas autóctonas y coreografía de acuerdo a cada contexto regional.
 - Celebración de fiestas locales con música, danza, canto y poesías regionales.
 - Composiciones musicales diversas, sereno
 - Canto a la naturaleza y onomatopeyas.
 - Expresiones y voces musicales naturales y sobrenaturales (animales, rocas, ríos)
 - Juegos y expresiones físicas desde la cultura.
- (CEA, 2013, p. 72)

En el *Currículo Regionalizado Quechua*, por su parte, las danzas y músicas están divididas en tres grandes períodos de su calendario: tiempo de siembra, tiempo de carnaval, y tiempo de cosecha. (CONSEJO EDUCATIVO DE LA NACIÓN QUECHUA, 2012)

El *Currículo Regionalizado Chiquitano* presenta, entre sus *orientaciones metodológicas*: “Visita a los abuelos y abuelas, para que nos relaten el significado de los diferentes símbolos, música, baile, fiestas religiosas e instrumentos musicales de nuestra región. Investigación sobre símbolos, costumbres y tradiciones del pueblo. Visita a las organizaciones indígenas, e instituciones locales.” (CONSEJO EDUCATIVO DEL PUEBLO ORIGINARIO CHIQUITANO, 2012, p. 43)

A partir del ejemplo del *Currículo Regionalizado Afroboliviano*, y también de los otros CRs aquí consultados, es posible ver que los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios y Afroboliviano entienden que danza y música hacen parte integral de la vida espiritual y material de

¹⁰⁵ Jallupacha se refiere a la época de lluvias, mientras awtipacha es el período seco.

sus culturas, y que son, además, expresiones profundamente comunitarias. Así, sin dejar de lado aspectos “técnicos” trabajados en la educación artística occidental, como la construcción e interpretación de instrumentos, los ritmos y pasos de danza, entre otros, vemos que en los *currículos regionalizados* estas expresiones están vinculadas a sus respectivas cosmovisiones, religiosidades, celebraciones, trabajos, rituales, mitos y vida en comunidad. Esto tiene muchas implicaciones no solamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje de estas expresiones, sino también, por supuesto, en la sociedad misma. Si, como vimos en el Capítulo 1, el pensamiento de la modernidad occidental está enraizado en ciertas fragmentaciones, entonces la perspectiva integral, no fragmentada, que los pueblos registran sobre sus músicas y danzas en los *currículos regionalizados* deja en evidencia la fuerte resistencia que estas expresiones culturales han presentado y presentan frente a los procesos colonizadores. Retomaremos estas cuestiones en el Capítulo 5.

3.3.6 Educación musical en la Ley “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”

Como lamentablemente sucede en muchos países de la región, la educación musical en Bolivia, a pesar de estar contemplada en los currículos, ha estado en general relegada, dentro de la educación formal primaria y secundaria, a una materia “recreativa”, o incluso a una herramienta de educación cívica. En mi experiencia, por ejemplo, habiendo cursado educación formal hasta los 10 años en Bolivia, las clases de música consistían únicamente en cantar y memorizar diversos himnos, como el nacional, del colegio, de la bandera, entre otros. Asimismo, cuando volví a Bolivia, con 17 años, no habían cursos superiores de música en el país. Los estudios de música eran ofrecidos por los llamados institutos y academias musicales, en general instituciones de educación no formal, es decir que no conducen a una certificación reconocida por el sistema educativo del Ministerio de Educación.

Con respecto a la formación docente, vimos en el capítulo anterior que la Escuela Normal de Sucre incorporó la formación en música en el año 1936¹⁰⁶. Hasta el final del siglo XX algunas Escuelas Normales aún ofrecían formación en música, aunque de forma muy irregular e inestable. Judith López Uruchi, integrante de *Sagrada Coca*, me contó lo siguiente:

¹⁰⁶ Las Escuelas Normales, como eran llamadas antes de la Ley 070, ofrecían cursos que duraban aproximadamente un año menos que las carreras universitarias, y no otorgaban el grado equivalente al universitario, de licenciatura. Así, en términos de titulación, el grado universitario era superior al de la Normal. Esto cambió con la Ley 070. Las ahora llamadas Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros tienen la misma titulación que las universidades, pero con la especificidad de la formación pedagógica.

Entonces, en ese tiempo [reforma educativa de 1994] se ha cerrado la Normal de Música [de La Paz], y han dicho que la música no, [...] y ahí, han quedado truncados muchos aspirantes a ser profesores de música, entre éstos yo porque yo quería ser profesora de música y al final, se cerró y dije yo: “¿Qué voy a hacer?” Ni modo, entré a estudiar otra cosa. (LÓPEZ; SIRPA, Entrevista III, 2018)¹⁰⁷

Otra institución dedicada a la formación musical es el Conservatorio Nacional de Música, fundado en 1907 y situado en la ciudad de La Paz, que desde el 11 de septiembre de 2013, mediante el Decreto Supremo No. 1720, pasó a llamarse Conservatorio Plurinacional de Música. Aunque el Conservatorio ofrece una formación para el campo de la práctica musical, sea instrumental, compositiva, entre otros, es el campo de la docencia que más demanda laboral ofrecía a sus estudiantes, como comenta Roberto Borda Montero, director del Conservatorio Nacional de 1985 a 2000:

A propósito del mercado laboral para los músicos en Bolivia, no deja de ser destacable y hasta curioso que en todos los niveles de formación, desde la iniciación hasta la institución musical superior, la demanda de profesionales es siempre creciente, de manera tal que, por ejemplo, los estudiantes que egresan del Conservatorio son inmediatamente absorbidos por el mismo Conservatorio y también por otros centros de formación musical sea especializada o no. (BORDA, 2000, p.43)

Algunos proyectos de formación superior en música surgieron más adelante, principalmente a partir del año 2000, y actualmente algunas universidades del país ya cuentan con la carrera de música, aunque, en función de la autonomía universitaria, no se basan en el MESCP.

Pasando a la Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, la educación artística está presente en el *currículo base* en toda la Educación Regular, es decir desde el nivel inicial hasta el secundario. Ésta debe articularse, entonces, con las diversas formas en que las expresiones culturales se presentan en los *currículos regionalizados*.

Con respecto a la educación superior, vimos que bajo la Ley 070 ésta se divide en Formación de Maestras y Maestros; Formación Técnica y Tecnológica; Formación Superior Artística; Formación Universitaria.

Con respecto a la Formación Superior Artística, los Artículos 47 y 48 de la Ley 070 establecen:

¹⁰⁷ Entrevista concedida por Judith López Uruchi y Juana Sirpa Tambo, integrantes de la comunidad *Sagrada Coca*, grupo femenino de instrumentos tradicionales de viento, dedicado a la música originaria aymara. LÓPEZ, Judith; SIRPA, Juana. Entrevista III. [16-03-2018]. Entrevistador: EID, Félix, 2018.

Artículo 47. (Formación Superior Artística).

Es la formación profesional destinada al desarrollo de capacidades, competencias y destrezas artísticas, articulando teoría y práctica, para el fortalecimiento de las expresiones culturales y el desarrollo de las cualidades creativas de las bolivianas y los bolivianos.

Artículo 48. (Objetivos).

1. Formar profesionales con capacidades, competencias y destrezas artísticas y creativas.
 2. Recuperar, desarrollar, recrear y difundir las expresiones culturales de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas.
 3. Fortalecer la diversidad cultural del Estado Plurinacional, en sus diferentes manifestaciones artísticas.
- (BOLIVIA, 2010)

En estos artículos vemos un interesante encuentro de conceptos, quizás coherente con la propuesta de interculturalidad de la Ley “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”. Con esto me refiero a la combinación entre la terminología de “formación artística”, que evoca el concepto occidental de arte, como por ejemplo en la formación de concertistas, danzarines, escultoras; y la de “expresiones culturales”, relacionada a cómo estas manifestaciones se presentan en otras culturas y otros pueblos. Veremos más sobre estas diferencias en el Capítulo 5.

Con respecto a la estructura de la Formación Artística, están los *Centros de Capacitación Artística*; los *Institutos de Formación Artística*; y las *Escuelas Bolivianas Interculturales*, descritas en el Artículo 49:

Artículo 49. (Formación Artística).

La estructura institucional de la Formación Artística está constituida por:

- I. Centros de Capacitación Artística, espacios educativos que desarrollan programas de corta duración, dirigidos a la formación integral de las bolivianas y los bolivianos. Son instituciones de carácter fiscal, de convenio y privado.
- II. Institutos de Formación Artística, espacios educativos que desarrollan programas de formación artística a nivel técnico medio y superior. Son instituciones de carácter fiscal, de convenio y privado.
- III. Escuelas Bolivianas Interculturales, son instituciones educativas, de carácter fiscal, que desarrollan programas especializados de formación profesional a nivel licenciatura en las diferentes expresiones artísticas. Serán creados por Decreto Supremo, considerando una institución por área artística. (BOLIVIA, 2010)

En el proceso de la *Revolución Educativa*, varias escuelas y academias de formación artística pasaron a integrarse al Sistema Educativo Plurinacional. Entre ellas tenemos la Escuela de Danza del Ballet Oficial, la Escuela Nacional de Folklore “Mauro Núñez Cáceres”, y la Academia

Nacional de Bellas Artes “Hernando Siles”, las cuales pasaron a ser Institutos de Formación Artística.

Por otro lado, artistas de diferentes áreas, autodidactas o con formación en instituciones antes no reconocidas dentro del Sistema Educativo del Estado, obtuvieron certificación de sus competencias y trayectorias, para que pudieran así enseñar en esos nuevos Centros, Institutos, o Escuelas de formación artística. (AGUILAR, Entrevista IV, 2018)

Con respecto a las instituciones de formación superior, es decir de nivel universitario, además del Conservatorio Plurinacional están las Escuelas Bolivianas Interculturales, instituciones nuevas que deberían crearse en los años posteriores al inicio de la *Revolución Educativa*. En el momento de mi trabajo de campo, la única ya en funcionamiento era la *Escuela Boliviana Intercultural de Música*, localizada en la ciudad de Oruro. Más adelante, el 23 de octubre del 2018, se inauguró la *Escuela Boliviana Intercultural de Danza*, en la ciudad de El Alto. Junto a estas dos, tres otras estaban siendo proyectadas: la *Escuela Boliviana Intercultural de Teatro*, la *Escuela Boliviana Intercultural de Artes Plásticas y Visuales*, y la *Escuela Boliviana Intercultural de Cine y Audiovisuales*, siendo que cada una sería creada en una ciudad distinta.

Como ya comenté, también algunas universidades ofrecen ahora formación en música, y en otras expresiones artísticas, aunque no desde la propuesta del MESCP. Sin embargo, con la Ley 070, las antiguas Normales, ahora Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM), pasaron por diversas modificaciones, entre ellas un tiempo mayor de formación, convirtiéndose así en instituciones equivalentes a las universidades, y por lo tanto ofreciendo la misma titulación, de licenciatura¹⁰⁸.

En la *Revolución Educativa* también se crearon más carreras o especialidades, y nuevas unidades de las ESFM. Por ser éstas las instituciones que forman profesores y profesoras para todo el Sistema Educativo, evidentemente tuvieron que ser reestructuradas bajo el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. Por todo esto, en el próximo capítulo veremos con más cuidado las ESFM.

Es importante conocer también, más allá de las propuestas estructurales, algunos debates con respecto a la enseñanza-aprendizaje dentro del MESCP. En el próximo apartado veremos algunos de estos debates, tanto en el ámbito de las expresiones culturales, como en la educación en general.

¹⁰⁸ En Bolivia, licenciatura es la titulación genérica para el grado universitario, sea dirigido al trabajo docente o no. Es decir, la licenciatura en Bolivia abarca tanto el grado de “bacharel” como el de “licenciatura” en Brasil. Entonces no todas las licenciaturas en Bolivia posibilitan el trabajo docente, pues eso dependerá del enfoque, es decir pedagógico o no, del curso.

3.3.7 Debates, desafíos y dificultades del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

Un cambio conceptual y estructural en el sistema educativo de un país no viene sin enormes desafíos y dificultades que se presentan tanto en la etapa de elaboración, como más adelante, cuando se pone en práctica. De ahí surge una aparente tensión entre lo conceptual y lo práctico, o por decirlo de otra forma, entre lo ideal y lo posible. Lejos de ser algo negativo, se trata de una relación dialéctica necesaria para alcanzar cierto equilibrio, aunque siempre dinámico, sujeto a movimientos, entre una ley de educación, y el complejo enmarañado de procesos de enseñanza-aprendizaje de seres humanos en comunidad.

Apuntaré aquí algunas de estas tensiones, pero antes retomaré brevemente las críticas que en mi trabajo de campo escuché con respecto a la Ley “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, apuntadas al inicio de este capítulo.

La primera decía que “la Ley 070 es básicamente una copia del modelo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) propuesto en Bolivia en la década de 1990”. Sin embargo, hay importantes y profundas diferencias entre la EIB y el MESCP, empezando por sus principios conceptuales, políticos e ideológicos. El discurso modernizador de la *nación mestiza* está en la base de la EIB, mientras el cuestionamiento a la nación única, y la consecuente fundación de un Estado plurinacional que reconoce y promueve la diversidad cultural del país, es lo que da lugar al MESCP.

Como vimos en las lecturas de Walsh (2009), y también en relatos de Mirjam Guevara (GUEVARA, Entrevista V, 2018) y de Roberto Aguilar (AGUILAR, Entrevista IV, 2018), lo *intercultural* de las propuestas de EIB en América Latina y el Caribe se destinaba únicamente a los pueblos indígenas, y además con el objetivo de incluir a estos pueblos al sistema educativo de la cultura hegemónica. En la Ley “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” se incorpora el concepto de *intraculturalidad*, con el que los diferentes pueblos pasan a participar de procesos educativos a partir de sus propios saberes y sus propias culturas. Con esto se modifica también el concepto de *interculturalidad* usado en la EIB, que ahora busca ser una interacción entre culturas, como el mismo nombre lo expresa, interacción no solamente destinada a los pueblos indígenas, pero a toda la sociedad.

Pero esta fundamental diferencia conceptual entre ambos modelos se manifiesta también en la práctica, y de forma muy visible, en el MESCP. Para construir una estructura educativa en la que se contemplen los saberes de la diversidad de pueblos y culturas que conforman el país, se han creado los *currículos regionalizados*. Este trabajo, aunque no está concluido, resultó en estos documentos que, elaborados a lo largo de varios años, con mucho esfuerzo, diálogo y amplia participación, registran los saberes, las prácticas, las cosmovisiones de los pueblos y naciones

originarias del Estado Plurinacional. El trabajo de registro en sí ya es algo que nunca se había hecho en Bolivia, pero además estos *currículos* son el puente que conectan los saberes vivos y dinámicos de los pueblos con el Sistema Educativo Plurinacional. Todo esto deja en evidencia las profundas diferencias, desde sus perspectivas de sociedad hasta sus procesos pedagógicos, entre la EIB y el MESCP.

La segunda crítica sobre la Ley 070 decía que ésta “consistía apenas en un discurso demagógico, que nunca salió del papel”. La conformación de los diferentes Consejos Educativos; la elaboración de los *currículos regionalizados*; la articulación y complementariedad entre currículos; la creación y construcción de los módulos, núcleos y talleres tecnológicos; la reconfiguración de las unidades educativas y su organización alrededor de un módulo, núcleo o taller, para convertirse en unidades *plenas*; la transformación de las Escuelas Normales en Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros; la capacitación docente para el MESCP, que veremos más adelante; la incorporación de las escuelas y academias de formación artística al Sistema Educativo Plurinacional; la creación de las Escuelas Bolivianas Interculturales; la creación de Universidades Indígenas¹⁰⁹; entre otros, son algunos ejemplos de los elementos que ya han sido elaborados, contruidos, equipados, o puestos en práctica, y aunque aún falta mucho por hacer, es evidente que la Ley salió “del papel” y está en funcionamiento.

La tercera crítica, que apuntaba a una construcción vertical de la Ley, sin participación de los pueblos indígenas, del pueblo afroboliviano y de la sociedad en general, es desarmada por la conformación de los diferentes Consejos Educativos y su papel en la elaboración de los *autodiagnósticos comunitarios*, los *currículos regionalizados*, además de su participación continua y permanente en el desarrollo y evaluación del Modelo Educativo.

Varias de las personas que tuve la oportunidad de entrevistar para este trabajo de investigación hicieron parte de estos procesos, sea como representantes de alguna comunidad, como representantes de alguna institución o área de conocimiento, o como asesores y asesoras en el área pedagógica o investigativa. Algunos de los textos consultados para este trabajo también han sido elaborados por estos Consejos Educativos¹¹⁰.

Por supuesto que la elección de las personas o instituciones para ofrecer asesoría en diferentes áreas, o la forma de llegar a esa elección, puede ser debatida y cuestionada. De hecho, también conversé con personas que, teniendo una amplia trayectoria y reconocimiento en el ámbito de la música en Bolivia, y que quizás podrían haber contribuido mucho con la elaboración e

109 Con el Decreto Supremo 29664 se crearon tres universidades indígenas en Bolivia: la Universidad Aymara “Tupac Katari”, en Warisata, La Paz; la Universidad Quechua “Casimiro Huanca”, en Chimoré, Cochabamba; y la Universidad Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tupa”, en Curuyuqui, Chuquisaca.

110 Además de los *currículos regionalizados*, dos libros sobre el MESCP elaborados por Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CNC-CEPOS, 2008; CNC-CEPOS, 2016) han sido fundamentales para esta investigación.

implementación de la Ley en el área de formación artística, no habían sido consultadas y conocían muy poco, o nada, sobre todo lo que se estaba haciendo dentro del MESCP en el ámbito de las expresiones culturales¹¹¹. También la conformación de los diferentes Consejos y grupos de trabajo, que, como ya comenté anteriormente, buscaban ser representativos y contar con un amplio reconocimiento del pueblo o la comunidad, está sujeta a debates, cuestionamientos y críticas.

Sin embargo, aunque evidentemente algunas instituciones y personas, por diferentes motivos, no participaron de dichos procesos, y los cuestionamientos al respecto son válidos e importantes, también es evidente que diferentes sectores de la sociedad participaron en los procesos de elaboración, implementación y evaluación de la Ley, y cabe destacar la participación de los pueblos originarios y afroboliviano en la elaboración de sus propios currículos, además de la permanente participación de la comunidad en los procesos educativos, principalmente por medio de los Proyectos Sociocomunitarios Productivos (PSP).

La última de las críticas apuntadas al inicio de este capítulo decía que una experiencia de educación autónoma como la de Warisata, gestionada por la comunidad, sería inevitablemente desestructurada o “desvirtuada” al ser incorporada por el Estado en su Sistema Educativo. Considero que éste es un cuestionamiento muy amplio que debe ser analizado a partir de una lectura, tanto conceptual como histórica, de la función y límites del Estado. Aunque tal análisis va más allá de los límites de este trabajo, presentaré algunos puntos que me parecen esenciales considerar con respecto a esto.

En primer lugar, en el caso de Warisata, que fue el ejemplo tomado para hacer esa crítica, hay que tomar en cuenta que Elizardo Pérez trabajó mucho para que la Escuela-*ayllu* y las escuelas indígenas y campesinas que derivaron de ese trabajo, tuvieran reconocimiento y apoyo del Estado. En ese sentido, pensar que la comunidad de Warisata quería permanecer al margen del Estado es una romantización “peligrosa”, y muy común en diferentes discursos de defensa de los pueblos indígenas.

Por otro lado, también es importante distinguir, dentro de esta crítica, al Estado nacional del Estado plurinacional, pues este último solamente se sostiene a partir de esa diversidad que el primero mantenía al margen.

¹¹¹ En algunos casos, la falta de comunicación fue dentro de las instituciones que sí fueron invitadas a participar de estos procesos. Charlando con dos profesores de la Carrera de Música de la Universidad Mayor de San Simón, en Cochabamba, se sorprendieron cuando les conté que en Tarata, ciudad situada a aproximadamente 50 km de Cochabamba, se había abierto la Especialidad en Música, y construido un edificio propio para ello, en una Escuela de Formación de Maestras y Maestros. La Universidad Mayor de San Simón, como las demás universidades estatales del país, fueron invitadas a colaborar en los diferentes procesos de elaboración e implementación de la Ley, en las diferentes áreas de conocimiento. Sin embargo, por diferentes motivos, éstas decidieron mantenerse al margen de esos procesos, decisión que afectaba también a sus docentes.

Considero que incluir una práctica educativa tradicional, popular, comunitaria, dentro del Sistema Educativo oficial, inevitablemente interfiere o modifica, de alguna forma, dicha práctica. Por lo tanto, si lo que se quiere es preservar esas prácticas inalteradas, al menos por el Estado, evidentemente no debería haber intervención.

Sin embargo, el Estado, al encargarse de la educación oficial, interviene en esas prácticas tradicionales aún sin “tocarlas”. Es decir, la inclusión de ciertos saberes en la educación formal implica en su legitimación por parte del Estado, y consecuente o paralelamente de la sociedad en general. Esto trae consecuencias que, por supuesto, sobrepasan lo simbólico, pues de esos saberes legitimados, y de las profesiones y los diferentes trabajos que resultan de ellos, se conforma la producción, creación y economía del país. Así, al excluir los saberes tradicionales o populares de la educación oficial, se interfiere en ellos confiriéndoles un estado simbólico y material de inferioridad, dejándolos al margen de la sociedad.

Sobre esto, Cergio Prudencio nos trae la siguiente reflexión:

Es una línea delgada, admito. Hay que tener efectivamente muchísimo cuidado, pero el mantener a las, llamémosle así, prácticas tradicionales al margen de los procesos oficiales, también conlleva el riesgo de perpetuarlas en la marginalidad. Yo pienso que hay que asumir el riesgo de incorporarlas a un diálogo en igualdad, ¿no?, con capacidad de dar y de recibir. Es decir, entrar a un proceso de permeaciones, de interpermeaciones, si vale el término ¿no? Porque la preservación de un producto cultural en su forma inmutable, no creo que sea un objetivo. No creo que sea un objetivo sano, ni histórica, ni sociológicamente, ¿no? Está bien en el imaginario intelectual conservacionista, si se quiere. Pero no es culturalmente un dato sano. Yo ahí respeto la libertad y la soberanía de los procesos de transformación que las tradiciones decidan establecer, siempre y cuando respondan a relaciones igualitarias, insisto, y no a sometimiento, ése es el riesgo. Por eso hablo de una línea delgada, porque efectivamente hay un riesgo, pero al mismo tiempo el encuentro es inevitable. Y como el encuentro es inevitable, hagamos lo mejor que podamos ¿no? Un Estado propicio en el sentido de las normativas, los marcos legales, para generar relaciones productivas y justas ¿no? Y una participación de los sectores o de las polaridades dialécticas, como quiera llamarse, en un mutuo reconocimiento. Pienso que hay que avanzar en ese sentido. (PRUDENCIO, Entrevista VI, 2018)

Así, acorde a la construcción de un Estado plurinacional, y de una educación descolonizadora, es necesario que la diversidad de prácticas, saberes y culturas del país sean parte de las estructuras educativas. Es necesario, como apunta Prudencio, que esa incorporación sea hecha bajo diálogos y participación en igualdad de condiciones. Considero que los Consejos Educativos, los procesos de *autodiagnósticos comunitarios*, y los Proyectos Sociocomunitarios Productivos, entre otros, son importantes mecanismos que se han construido en ese sentido. De todas formas, es importante mantener los sentidos alertas y receptivos, evitando así reproducir viejas colonizaciones con nuevos ropajes.

La idea de mantener los procesos de enseñanza-aprendizaje de diferentes culturas como procesos autónomos de las comunidades que las practican, es decir, sin participación, sistematización o reglamentación “externa”, quizás podría ser sostenible, o “sana”, en una sociedad en la que ésa sea la forma de organización para todos los sectores de la sociedad, y en todas las áreas, es decir también en lo político, económico, jurídico, etc. Sin embargo, en una sociedad que responde a una educación oficial, a una economía oficial, a un sistema político oficial, a una cultura oficial, dejar esos procesos como “autónomos” significa perpetuar la sociedad colonial constituida por una cultura hegemónica, mientras todas las otras son marginalizadas.

El análisis de estas críticas después de haber discutido algunos procesos de elaboración e implementación de la Ley “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, lejos de pretender agotar la discusión sobre ellas, fue hecho con el objetivo de mirar a la *Revolución Educativa* de forma más crítica y contextualizada. Sin embargo, también hay que destacar el lugar de desinformación o desconocimiento del cual son generadas, puesto que una breve lectura sobre los procesos de elaboración e implementación de la Ley 070, una visita a una de las ESFMs, un breve análisis de los nuevos currículos y sus propuestas para una educación sociocomunitaria y productiva, o una conversación con alguien que haya participado del proceso en alguna de sus etapas o sectores, rápidamente desestructura esas críticas. Esto nos puede indicar, por un lado, una tendencia política en ciertos sectores que genera rechazo a este proceso independientemente de conocerlo o no. Por otro lado, sin embargo, esto también apunta a la necesidad de ampliar los canales de comunicación e información sobre el MESCP, puesto que los cambios que busca dependen de una amplia participación de todos los sectores de la sociedad.

Hay también, por supuesto, autocríticas y desafíos levantados por las personas, comunidades e instituciones que participaron directa y activamente de los procesos de la *Revolución Educativa*. Veremos ahora algunos de ellos.

Quizás uno de los mayores desafíos se encuentra en el equilibrio, o la llamada armonización, de los currículos. Con respecto a esto, específicamente en el caso de las expresiones culturales, Aguilar comenta lo siguiente:

Lo que hemos hecho es romper con el sentido de que el arte está en un plano complementario de la vida de los seres humanos, que es un plano distractivo, que es un plano solamente de aquellos que pueden tener habilidades, y lo hemos convertido como en un espacio de derecho, un espacio de acceso, un espacio que se ha reconocido y valorado en lo que corresponde. En el concepto del currículo regionalizado, el componente del arte es más bien al revés, es el componente básico y fundamental del proceso. En las formas coloniales tradicionales se desestructuró ese componente. En el componente originario, no. ¿Por qué? Porque toda la base de su desarrollo siempre ha estado expresada en formas artísticas: tejido, pintado, música, canto, la propia poesía, la danza, y a partir de ello, las

formas de preservación del componente originario han estado básicamente expresadas en eso. (AGUILAR, Entrevista IV, 2018)

Esto refleja, como fue comentado anteriormente, las diferentes perspectivas que sobre música, danza, u otras expresiones, tienen la cultura occidental y los pueblos tradicionales. Si para la primera el arte es reservado para momentos y espacios específicos, para las culturas tradicionales en general estas expresiones están “enmarañadas” a la vida, es decir conectadas a diversos aspectos y quehaceres de la sociedad, por lo que no pueden ser apartadas de ellos. Estas diferentes formas de relacionarse con las expresiones culturales, o artísticas, se presentan también en sus formas de hacer, de enseñar y aprender. En música, por ejemplo, esto levanta la cuestión sobre cómo combinar el *currículo base*, que incluye el aprendizaje de notación musical occidental, con el *currículo regionalizado*, que presenta las expresiones musicales de un pueblo dentro de sus rituales, mitos, cosmovisión, etc. Este debate, por ser central en este trabajo, será retomado más adelante, en el Capítulo 5.

También el ámbito de la docencia presenta muchos desafíos con respecto a la complementación entre los diferentes currículos, como el siguiente relato ilustra:

Ése es uno de los temas más difíciles que, en regiones muy alejadas en donde un maestro migrante de La Paz, de Oruro, de pronto llega el maestro, y con toda la buena voluntad y entusiasmo les comienza a enseñar danzas, etc. ¿Qué danzas les enseña? Las de su cultura, de Oruro. Entonces, un habitante de la región Yuracaré está aprendiendo *morenada*, está aprendiendo *kullawada*, y ahí es donde viene el serio problema, ¿no?¹¹² Nosotros estamos reconfigurando este tema, en temas curriculares, en donde la base de la enseñanza es el componente regional, territorial, originario. Y el segundo componente es el componente vinculado a la interculturalidad, es mostrar la diversidad de lo que puede haber para la comprensión de lo que necesita cada uno de los estudiantes de ver más allá de su propia comunidad. (AGUILAR, Entrevista IV, 2018)

En el ejemplo dado por Aguilar, el problema no está en enseñar danzas que no son propias de la región, pues conocer otras culturas es justamente parte de la educación intercultural. El problema está en que éstas reemplacen a las danzas locales, eliminando así la complementariedad entre *intraculturalidad* e *interculturalidad*.

Como mencionamos anteriormente, no todas las regiones, culturas o pueblos tienen docentes suficientes para hacerse cargo de sus unidades educativas. Por otro lado, también hay migraciones dentro del país. Por estos motivos, es inevitable que docentes se enfrenten al desafío de trabajar, en complemento con el *currículo base*, con saberes que desconocen del *currículo regionalizado* o

¹¹² Aguilar usa como ejemplo dos regiones distantes: La Paz y Oruro están en la región del altiplano andino, mientras Yuracaré está en las tierras bajas, en el oriente del país. *Morenada* y *kullawada* son danzas muy populares en la región andina.

diversificado. Este tema será retomado en el siguiente capítulo, en el que presentaré un contexto sobre la formación docente en el MESCP.

Otro enorme desafío al que se enfrenta la *Revolución Educativa*, y en mi lectura es el que más problemas presenta, y al mismo tiempo uno de los más urgentes de superar, es el de la diferencia en acogimiento, participación e implementación de la Ley por parte de los pueblos originarios y afroboliviano por un lado, y por parte de las poblaciones urbanas u occidentalizadas por el otro.

Al ser basado en el modelo de *educación sociocomunitaria y productiva*, al incorporar saberes tradicionales, al promover la descolonización, es comprensible que el MESCP sea bien recibido entre poblaciones indígenas, campesinas, afrobolivianas, tanto en áreas rurales como urbanas. Además de acoger muy bien una educación que incluye sus propios saberes, es decir una *educación intracultural*, los pueblos originarios y afrobolivianos también están acostumbrados, tras siglos de colonización, a convivir con la cultura dominante, por lo que el lado *intercultural* de la educación no presenta para ellos una gran novedad. Lo novedoso es, eso sí, que se busque que el encuentro con otras culturas ocurra de manera horizontal y en igualdad de condiciones.

Por otro lado, adoptar una *educación descolonizadora* bajo el MESCP puede ser más difícil para las poblaciones de la cultura dominante, pues ésta requiere de adaptaciones y abertura a procesos hasta entonces desconocidos. Evidentemente el contexto de las poblaciones urbanas es tomado en cuenta para sus procesos educativos. El *currículo base* incluye todos aquellos saberes que la educación occidental traía, como matemáticas, informática, historia, etc. Sin embargo, la perspectiva con que estos saberes se trabajan es diferente, pues, como vimos anteriormente, se parte de la práctica y de las necesidades de la región, y se crea un vínculo mucho más próximo entre institución educativa y comunidad, respondiendo así a los aspectos productivo y sociocomunitario del MESCP.

Comprender el concepto de educación productiva y sociocomunitaria, y los beneficios que puede traer no solamente en términos de educación, sino en muchos otros aspectos de la sociedad, es un gran desafío en la implementación del MESCP en centros urbanos. Sobre esto, Aguilar comenta:

En los pueblos y naciones el concepto de la articulación de lo comunitario con lo individual es bien estrecho, bien importante. O sea, hay individualidades también, pero esas individualidades están articuladas al desarrollo de la comunidad. Entonces, ese concepto es el que se quiere articular [en la Revolución Educativa] [...] Éste es uno de los temas que ahora se está desarrollando con mayor fuerza [con los pueblos y naciones tradicionales]. [...] En cambio, estos espacios [centros urbanos], son espacios vírgenes, son espacios donde no se ha desarrollado [...] y ése es nuestro gran problema. ¿Por qué? Porque tenemos estructuras predeterminadas, una estructura que la hemos transformado en la parte del

Sistema Educativo, la hemos transformado en la parte del currículo, la hemos transformado en la parte de ciertos enfoques metodológicos, pero ya en la parte del componente humano es donde necesitamos tiempo. Por lo menos una generación, que se ha formado en una concepción totalmente diferente. Y ahí es donde viene la dificultad en estos procesos de transformación educativa. (AGUILAR, Entrevista IV, 2018)

Esto nos trae nuevamente a la cuestión del tiempo. La transformación del Sistema Educativo, de los currículos, de las metodologías, es evidentemente importante, pero es la asimilación de ese Sistema Educativo la que va a generar una transformación en la sociedad, y ése es un proceso mucho más lento, pero imprescindible, puesto que cualquier política educativa o cultural es muy frágil en el papel, y sólo se consolida cuando es acogida por la comunidad o sociedad:

Y ése es el gran desafío, ¿no? Que este tema enraíce y sobre la base del enraizamiento del tema de descolonización, comience a expandirse y a transformarse por su propia fuerza, no por la fuerza burocrática de lo que nosotros decidamos como Ministerio de Educación. Si la gente no lo asimila, si el maestro no lo internaliza, no lo vuelve suyo, no es su ideología, no se va a transformar. Ése es un tema complejo, por más buena voluntad que pueda haber. El tema es darle un sentido de identidad. Y ahí es donde usted ha debido encontrarse con gente muy identificada o gente que está absolutamente contraria a esto, ¿no? (AGUILAR, Entrevista IV, 2018)

El tema de la asimilación por parte de los diferentes sectores de la sociedad es evidentemente muy complejo, y va mucho más allá del aspecto burocrático. Es un tema, como apunta Aguilar, de sentido de identidad. Es necesario que las personas se identifiquen con la *Revolución Educativa*. Y en ese sentido, quizás los pueblos indígenas y afroboliviano, al haberse encargado de elaborar sus *currículos regionalizados*, y al ver sus saberes contemplados en él, se identifican mucho con el MESCP. Por otro lado, en centros urbanos, donde no hay *currículos regionalizados*, aunque distintos sectores hayan participado de diferentes procesos de elaboración e implementación del Sistema Educativo Plurinacional, se trata de poblaciones mucho más numerosas y menos articuladas que el pueblo afroboliviano y los diferentes pueblos indígenas, por lo que gran parte de estas poblaciones no solamente no participaron de esos procesos, sino que no tienen ningún conocimiento sobre ellos.

Al final de su relato anterior, Aguilar menciona justamente el tema con el cual inicio este capítulo, el de haberme encontrado con personas con visiones opuestas sobre la *Revolución Educativa*. Estoy de acuerdo con que se trata de un sentido de identidad, y que como tal, no responde a fuerzas burocráticas. Sin embargo, eso no significa que ese sentido de identidad deba ser dejado a su propia suerte. Para que sea posible que un grupo o comunidad se identifique con este modelo educativo, es necesario que lo conozca, y ahí hay una responsabilidad concreta por parte del Estado y las instituciones que promueven esta transformación. Se trata de un modelo muy distinto a

los sistemas educativos anteriores, y como tal trae propuestas, conceptos y términos que no son familiares para la sociedad de manera general.

En este sentido, creo que sería fundamental contar con una campaña informativa y formativa sobre el MESCP, explicando, por ejemplo, qué es el Proyecto Sociocomunitario Productivo y qué cambios concretos éste trae en la formación de una estudiante del centro de Santa Cruz, por ejemplo; de qué formas participa la comunidad en los procesos educativos, tanto en pequeñas comunidades como en grandes centros urbanos; qué son los *currículos base, regionalizado y diversificado*, cómo se complementan, y qué beneficios trae esta articulación para las y los estudiantes y sus comunidades; entre tantos otros conceptos y procesos que necesitan ser divulgados ampliamente, no para asegurar, por supuesto, pero al menos para posibilitar la identificación con el MESCP.

Este modelo educativo no trae beneficios únicamente a las comunidades indígenas o a las poblaciones rurales. Una educación basada en la diversidad de saberes, que parte de las necesidades y potencialidades de cada comunidad o región, y trabaja para transformar ese contexto en beneficio colectivo, también trae profundos beneficios para las poblaciones urbanas, y yo diría incluso que es urgente para ellas. Puesto en términos más prácticos, los problemas que el MESCP busca revertir o transformar, como *la condición colonial y neocolonial de la realidad boliviana, la condición de dependencia económica, la educación cognitivista y des-arraigada*, son problemas que atañen a toda la sociedad. Y con respecto al otro problema que el MESCP busca sanar, *la ausencia de valores, saberes y conocimientos de los pueblos indígenas*, revertir esta situación sólo puede traer profundos beneficios a la sociedad que desconoce la riqueza y amplitud de esos saberes. Cierro este capítulo con la siguiente reflexión que Mirjam Guevara nos trae a este respecto:

[...] no es que no necesitamos la intraculturalidad allá, la necesitamos y urgente, para revitalizar las culturas que nunca se murieron, siempre estuvieron, pero hay que revitalizarlas. Y en este lado, lo que necesitamos es conocer, fortalecer y ahí poder aprender ¿no? Y creo que no solamente nos hace falta en el área urbana, y no solamente nos hace falta en Bolivia, no sólo en Latinoamérica, creo que nos hace falta como humanidad la posibilidad de aprender de nuestras naciones indígenas, que son **otras** culturas, **otra** manera de vivir, **otras** cosmovivencias, diferentes a la occidental que se ha impuesto en casi todos los lugares (...) (GUEVARA, Entrevista V, 2018, énfasis añadidos, de acuerdo al énfasis dado a estas palabras en su relato)

CAPÍTULO 4

Trabajo de campo en Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros - ESFMs

*Es en este sentido que el uso de las músicas populares puede tener en la enseñanza general una utilidad particular: la de neutralizar en algo la sistemática alienación que respecto a lo propio impone el sistema...
[...] Puede y debe ser un instrumento más para el autoconocimiento, para la construcción de una identidad o el mantenimiento de ésta o –más importante aún– para su defensa.*

(Coriún Aharonián)

En el capítulo anterior se presentó y discutió la Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” a partir de su concepción, construcción e implementación. En otras palabras, se buscó conocer lo que la Ley 070 propone. Algo muy distinto es conocer cómo este modelo educativo funciona en la práctica, cómo las instituciones educativas, conformadas por docentes, estudiantes y comunidades, adoptan y viven este modelo, si es que lo hacen. Por eso me pareció fundamental que el trabajo de campo para esta tesis incluyera la visita a algunas instituciones educativas en las cuales se habría implementado el MESCP, y de esto trata este capítulo.

Son muchas las instituciones educativas que podría haber visitado: unidades educativas, es decir, escuelas, públicas y privadas; las universidades indígenas creadas ya bajo este Modelo; el Conservatorio Plurinacional de Música o las Escuelas Bolivianas Interculturales, pensando específicamente en el ámbito de la música al que se enfoca este trabajo; entre otras.

Fue después de haber iniciado mi trabajo de campo en la ciudad de La Paz, en el que conversé con personas del ámbito de la música, y posteriormente con personas involucradas en la concepción, construcción e implementación de la Ley 070, que elegí las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros, las ESFMs, para ese importante complemento del trabajo etnográfico. Aunque esa decisión no llegó de forma directa ni fácil, los motivos que me llevaron finalmente a ella fueron para mí muy contundentes. Uno de esos motivos está relacionado a una cuestión de alcance. Las instituciones superiores de formación artística, importantísimas, por supuesto, tienen el objetivo de formar profesionales de diferentes lenguajes artísticos, para que actúen en diferentes campos creativos. Sin embargo, una revolución educativa no puede limitarse solamente a especialistas. Es decir, no se puede pretender descolonizar las prácticas musicales de profesionales, con todo lo que eso implica, sin ningún cambio en la cultura musical de la comunidad

o sociedad en la que éstas se manifiestan. Así, opté por observar el nuevo Modelo Educativo en instituciones relacionadas al sistema educativo regular, el cual alcanza a toda la “comunidad musical”, conformada por quien escucha, danza, produce, investiga, canta, toca, dirige, arregla, compone, sea o no de manera profesional.

Esto me dejó con dos opciones: las unidades educativas, conformadas por la educación inicial, la educación primaria y la educación secundaria; o las ESFMs, donde se forman las y los docentes que trabajarán en dichas unidades educativas.

Aunque considero que los cambios en un modelo educativo pueden y deben construirse desde diferentes frentes de forma paralela, pienso también que la transformación en la formación docente es un engranaje indispensable para empezar a mover toda la estructura. A lo largo de mis lecturas y entrevistas en La Paz también noté que la formación docente había sido un eje central de transformación inicial para la buscada *Revolución Educativa*. Así, opté por hacer esta parte del trabajo de campo en algunas Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros, responsables por la formación de profesoras y profesores de todas las unidades educativas del país¹¹³.

Para elegir cuáles ESFMs visitar, los siguientes criterios fueron tomados en cuenta: el de la diversidad, es decir, conocer Escuelas situadas en diferentes contextos culturales y lingüísticos; Escuelas con la especialidad¹¹⁴ de educación musical; finalmente, el tiempo que disponía para visitar las Escuelas. Con el Directorio de las ESFMs en manos (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2015), en el que están listadas todas las ESFMs y Unidades Académicas¹¹⁵ del país, marqué en primer lugar todas las que tenían la especialidad de educación musical. La primera Escuela fue elegida con mucha facilidad. Por su importancia histórica y simbólica, junto a un deseo personal, no podía dejar de visitar la ESFM “Warisata”, que funciona en los edificios de la antigua Escuela-*ayllu*. Estando ubicada en el altiplano de Bolivia, es decir en las llamadas tierras altas, decidí también visitar Escuelas de las otras dos grandes regiones del país que, como vimos en el apartado 3.1, son: los valles centrales, y las tierras bajas. De los valles centrales elegí la Unidad Académica “Tarata”, perteneciente a la ESFM “Simón Rodríguez”, por ser una UA construida exclusivamente para la especialidad de educación musical. Finalmente, de las tierras bajas, elegí la ESFM “Multiétnica

113 Como fue comentado en el capítulo anterior, en Bolivia son las ESFMs las responsables por la formación superior de profesorado, es decir para la actuación docente, equivalente a “licenciatura” en Brasil. Las universidades, de manera general, se encargan de la formación de profesionales que no actuarán en la docencia formal, equivalente a “bacharelado” en Brasil.

114 *Especialidad* es el término usado en las ESFMs actualmente, aunque comunmente se conoce como *carrera*. Se refiere entonces al área en la que se ofrece el grado de licenciatura, y no al posgrado.

115 No todas las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros están centralizadas en un mismo lugar. De acuerdo a las necesidades de la región, algunas especialidades de una determinada ESFM fueron situadas en otro campus, en otra ciudad o provincia. Éstas son las llamadas Unidades Académicas (UAs), que son, por lo tanto, unidades pertenecientes a una ESFM.

Indígena Concepción”, que además de tener la especialidad en educación musical, está direccionada a diversas naciones originarias de la región. Visitaría, así, a la ESFM “Warisata”, en región aymara; la UA “Tarata”, en región quechua; y la ESFM “Multiétnica Indígena Concepción”, que reúne a los pueblos chiquitano, guarayo y ayoreo.

Por limitaciones de tiempo, puesto que en ese momento disponía de un mes más antes de retomar mis actividades en la Universidad Federal de Integración Latinoamericana - UNILA, opté por visitar estas tres Escuelas solamente. Los tiempos de desplazamiento entre ellas, que están en diferentes puntos del país y además en zonas alejadas de las ciudades, y los contactos previos necesarios para poder visitarlas, me permitirían estar solamente algunos días en cada una de las Escuelas. En el siguiente mapa satelital de Bolivia (Imagen 5) se encuentran las localidades de estas tres ESFM, con una distancia total 1149 km de autovía entre ellas, marcada en color azul:

Imagen 5 - Ubicación satelital de las ESFM visitadas en trabajo de campo



Fuente: mapa obtenido de *Google maps*¹¹⁶

En estas visitas pude observar algunas prácticas, clases, e infraestructuras de las Escuelas, pude conversar informalmente con estudiantes y docentes, y también hice algunas entrevistas

116 Disponible en:

formales, es decir, grabé y obtuve consentimiento de las personas entrevistadas para transcribir o relatar partes de esas conversaciones en esta tesis. En el caso de las charlas informales, o de mis observaciones en prácticas involucrando a personas cuyos nombres no haya solicitado autorización para registrar en la tesis, omitiré, por supuesto, los nombres. En los casos de las entrevistas formales, obtuve el debido consentimiento, por lo tanto indicaré las fuentes de las informaciones y relatos aquí registrados. Pero en todos los casos, lo observado y lo relatado no será registrado únicamente en los apartados específicos de cada Escuela. Algunas informaciones obtenidas en estas visitas no se refieren específicamente a una Escuela, sino a procesos generales del MESCP, a la historia de la educación en Bolivia, a aspectos musicales y dancísticos, etc., y por lo tanto podrán encontrarse en diferentes espacios de este capítulo, así como en capítulos anteriores y posteriores.

Antes de pasar propiamente a las visitas de las dos Escuelas y la Unidad Educativa, veremos en este capítulo algunos aspectos generales sobre la formación docente bajo el MESCP. Luego pasaremos a los relatos, observaciones y vivencias de las ESFMs visitadas, presentadas en el orden cronológico de dichas visitas. Vale aclarar, sin embargo, que la estructuración de este capítulo no es rígida sino permeable, por lo que espero más bien presentar un diálogo entre los apartados que, en un texto escrito, irremediamente deben seguir algún orden.

Recordando lo presentado en la sección de *Caminos metodológicos* al inicio de esta tesis, la etnografía adoptada en este trabajo se organiza a través de la observación y registro de tres aspectos¹¹⁷: *lo estructural*, que es en principio constante, determinado, que sería en este caso el “esqueleto” del MESCP; *lo imponderable*, que son las ondulaciones del ser humano, las diferentes formas de hacer, enseñar, aprender o relacionarse con este modelo educativo según la región, comunidad o persona; y *las percepciones*, es decir la forma en que diferentes comunidades o personas perciben el MESCP. Así, con este capítulo propongo una aproximación a *lo estructural*, a *lo imponderable* y a *las percepciones* con respecto a la formación y actuación docente bajo el MESCP¹¹⁸.

En este mismo sentido, un complemento importante, también mencionado ya en *Caminos metodológicos*, es el de la *lectura cultural*, en la que se “elege o protagonismo daqueles que vivem a situação de sua narrativa” (MEDINA, 2007, p.32) Esto fue particularmente importante como guía y horizonte de las conversaciones que tuve en las diferentes ESFMs con personas que viven el proceso del MESCP cotidianamente.

117 Aspectos adoptados de Malinowski (1976) a partir de su trabajo de campo en las islas Trobriand en la década de 1910.

118 Más allá de la propuesta particular de este capítulo, estas categorías ayudan a estructurar y generan diálogo en todo el proceso de investigación, por lo tanto están presentes en toda la tesis.

Finalmente, cabe destacar que no es posible abarcar en este trabajo la totalidad de un tema tan amplio y profundo como la formación docente bajo el MESCP. Espero, sin embargo, presentar al menos un panorama sobre este tema, compuesto por una diversidad de voces, que nos traiga una perspectiva más profunda y crítica sobre la problemática de esta tesis.

4.1 Aspectos generales sobre formación docente en el MESCP

Como vimos en el Capítulo 2, la formación docente en Bolivia empezó de manera oficial el año 1909, con la fundación de la Escuela Normal de Sucre. Desde entonces, el país pasó por diversas reformas educativas, y aunque evidentemente la formación docente era afectada por ellas, en general ésta era relegada a un papel secundario, subordinado a la educación regular hacia la cual iban dirigidas las reformas.

De acuerdo a la investigadora boliviana Angélica Ruiz Zardán (2011), durante el periodo neoliberal del país, marcado por fuertes privatizaciones, la formación docente en Bolivia pasó a depender administrativamente de las universidades, en su mayoría privadas, hasta que el Estado recuperó esta responsabilidad con la Ley 070:

Con la aprobación de la Ley N° 70 Avelino Siñani-Elizardo Pérez, el Estado boliviano tiene la única y directa tuición sobre la formación de maestras y maestros, cerrando espacios a las universidades privadas y a la Iglesia, fortaleciendo enormemente el rol del Estado. En este proceso de transformación, la educación requiere del concurso de todos quienes estamos comprometidos con las grandes mayorías olvidadas. El proceso de transformación de la formación de maestras y maestros en Bolivia comenzó el año 2006, con el Congreso Nacional de Educación en la ciudad de Sucre. (RUIZ, 2011, p.176-177)

Desde 1994, con la Ley de Reforma Educativa 1565, los Institutos Superiores de Formación Docente, otorgando un grado de nivel técnico superior en 6 semestres, formaban profesoras y profesores de educación regular y alternativa. Con la Ley 070, Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, estos Institutos se convirtieron en Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFMs), que bajo la administración exclusiva del Estado pasaron a otorgar el grado de licenciatura, por lo tanto equivalente al grado de las universidades, con duración de 5 años.

Con respecto a esto, la Constitución Política del Estado establece:

Artículo 96.

I. Es responsabilidad del Estado la formación y capacitación docente para el magisterio público, a través de escuelas superiores de formación. La formación de docentes será **única, fiscal, gratuita, intracultural, intercultural, plurilingüe, científica y productiva**, y se desarrollará con **compromiso social y vocación de servicio**. (BOLIVIA, 2009, énfasis añadidos)

Con esto, y dando énfasis al concepto de formación *única*, se extingue cualquier distinción entre formación docente rural y urbana. Además de este importante cambio, y por supuesto de la propuesta descolonizadora, inter e intracultural, sociocomunitaria y productiva de la educación, Ruiz menciona tres de los aspectos generales traídos por esta transformación en el magisterio, los cuales presentaré a continuación seguidos de informaciones y reflexiones sobre ellos desde distintas fuentes:

1. Reestructuración del subsistema de formación de maestras/os, que comienza con la distribución de las ESFM y unidades académicas en todo el país, según el Plan Nacional de Desarrollo y otros criterios estrechamente relacionados con la dinámica de las organizaciones e instituciones locales, las condiciones para su organización y desarrollo regional. Asimismo, implica políticas de admisión, promoción e inserción laboral frente a la oferta de profesionalización y las potencialidades de las regiones de absorción de los nuevos profesionales y los lineamientos nacionales para la actualización y formación continua de los profesionales en ejercicio del Sistema Educativo Plurinacional.
2. Diseño curricular acorde al enfoque descolonizador intra e intercultural, bases, fines y objetivos de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, es decir, en respuesta a las exigencias de las grandes mayorías sociales y la revolución educativa. Por tanto, acorde con la construcción de una pedagogía, didáctica y metodología coherentes con el modelo sociocomunitario productivo.
3. Nueva forma de gestión educativa comunitaria en los diferentes niveles de la formación de maestras/os, desde la generación de lineamientos con una estructura nacional, departamental, regional y comunitaria autónoma que permita la formación de maestras y maestros únicos para el sistema plurinacional de educación, la interacción entre escuelas y comunidad, la transformación y emancipación de las mayorías. (RUIZ, 2011, p. 177)

Veremos a continuación elementos relacionados a los tres aspectos anteriores, es decir, a la reestructuración de las escuelas de formación docente, al diseño curricular de éstas, y a su gestión educativa comunitaria¹¹⁹.

Como ya fue mencionado, una Unidad Académica es, por ilustrarlo de alguna manera, un *campus* de una ESFM establecido en otra región y generalmente dedicado a una especialidad o carrera. Desde la transformación de estas instituciones, se crearon nuevas ESFM y UAs. Hasta el 2015, había 27 ESFM y 20 UAs en el país (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2015), distribuidas según el Plan Nacional de Desarrollo, que guía la creación, localización y oferta de especialidades de estas instituciones.

Debemos tomar en cuenta que el cuerpo docente que componía estas instituciones al inicio de la *Revolución Educativa* tuvo su formación formal, cabe la redundancia, desde la educación

119 Algunos elementos son transversales a dos o tres de estos aspectos, y por lo tanto no estarán presentados necesariamente en ese orden.

infantil hasta el magisterio, bajo los moldes de la educación colonial, fragmentada y desarraigada. Con respecto a esto, Ruiz complementa:

Cada docente, al tener su especialidad, ha ido construyéndose como propietario de su asignatura, materia o Unidades durante las diferentes gestiones. Con ello, también se vuelve portador de la odiosa división tradicional entre ciencias sociales, exactas o científicas y no científicas, igual que entre lo urbano y rural, regular y alternativo, etc., dicotomías y antagonismos éstos que son propios de un sistema dividido y sometido. Superar estos males implica asumir el proceso de formación inicial y continua como un proceso individual, de gremio y social, implementando estrategias y políticas que permitan la movilización de los estudiantes y participantes de los procesos de profesionalización, formación. Esto implica movilizar estudiantes, docentes, autoridades a diferentes zonas bajo la modalidad de intercambio de escuelas con unidades académicas, entre escuelas ubicadas en áreas concentradas y dispersas que permita la descolonización del ejercicio docente, es decir, superar la visión de ejercicio de poder, dominación hacia los demás desde la propiedad del conocimiento como capital y la revalorización ética del rol de maestras y maestros como partes de una comunidad y no entidades *islas*, ajenas a toda la problemática inmediata, temporal y espacial. (RUIZ, 2011, p.178, énfasis de la autora)

Por supuesto que esta situación no era exclusiva de las instituciones de formación docente, sino también de las unidades educativas, es decir de los colegios en todo el país, y también de otras instituciones de educación, como institutos de música, cursos técnicos, entre otras.

Juan Churqui, en una entrevista ya mencionada en el capítulo anterior, comentó que los cambios presentados por el MESCP no fueron bienvenidos para gran parte de maestros y maestras del país, debido a las dificultades que éstos representaban. Churqui mencionó algunas de estas dificultades:

La educación con las características que plantea el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y la Ley de Educación “Avelino Siñani- Elizardo Pérez”, trae grandes cambios ¿no es cierto? Primero es que la evaluación se hace en cuatro dimensiones¹²⁰, antes solamente era memorístico, repetitivo [...] El desarrollo curricular prácticamente en el aula no se planificaba, ¿no? El maestro dictaba de su libro [...] o si no, copiaba del libro [...] Entonces los maestros de alguna manera se han habituado a esa manera de desarrollar curricularmente. En este modelo educativo, no. Cada maestro para las clases tiene que planificar [...] En la evaluación igual, tienen que evaluar en cuatro dimensiones, entonces se hace más compleja la educación ¿no es cierto? Como tiene que ser evaluado en todas las dimensiones, entonces para el maestro representa mayor dedicación, mayor inversión en tiempo, entonces a eso es lo que se oponen. (CHURQUI, Entrevista VII, 2018)

Con respecto a los cambios necesarios para implementar el MESCP, Churqui comentó que inicialmente el trabajo se concentró en la educación regular, pero que luego se percibió la importancia de transformar la formación docente:

Inicialmente hemos trabajado más en educación regular, eso es una de las cosas que hay que reconocer como Ministerio de Educación. Hemos trabajado más con las **unidades**

120 Estas cuatro dimensiones, como ya fue comentado en el capítulo 3, apartado 3.3.3.4, son: ser, saber, hacer y decidir.

educativas cuando el núcleo central de transformación eran las *escuelas de formación superior*, de formación de maestros ¿no? ahí tenía que estar. (CHURQUI, Entrevista VII, 2018, énfasis añadidos)

Sin embargo, además de las transformaciones dentro de las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros, dirigidas a la próxima generación de docentes del país, era necesario capacitar bajo este nuevo modelo educativo también a docentes ya en actuación en las unidades educativas. Esto permitiría que las transformaciones en la educación infantil, primaria y secundaria empezaran a tomar lugar a mediano e incluso a corto plazo, y no solamente después de que las unidades educativas estuvieran a cargo de un cuerpo docente formado, en su mayoría al menos, en las nuevas ESFMs.

Con esto en mente, se implementó una formación complementaria del nuevo modelo educativo destinada a docentes con formación en modelos anteriores. Cybele Suazo¹²¹, quien también trabajó en el Programa Apoyo a la Educación Secundaria Comunitaria Productiva, entrevistada junto a Juan Churqui, comentó que en el momento de la entrevista, en mayo del 2018, 100% de las profesoras y profesores del país habían pasado por esta formación complementaria¹²². (SUAZO, Entrevista VII, 2018) Por otro lado, en ese momento también el 100% de las ESFMs y UAs trabajaban bajo el nuevo modelo educativo.

A esta formación complementaria se llamó PROFOCOM, Programa de Formación Complementaria para Maestros y Maestras del Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia.

Mirjam Guevara comentó que un difícil obstáculo para esta formación complementaria fue el llamado *Escalafón*, es decir el Reglamento de Escalafón Nacional del Servicio de Educación, que regula la carrera docente en Bolivia desde antes del 1952. Según Guevara, la progresión en la carrera docente dentro del *Escalafón* está asociada a una perspectiva educativa fuertemente *disciplinar*, es decir, contrapuesta a la perspectiva *interdisciplinar*, y también transformadora, crítica, productiva, etc., del MESCP, en el cual además, diferentemente de la mera exposición del contenido de libros, la investigación es central. (GUEVARA, Entrevista V, 2018) Así, la estructura o el paradigma pedagógico sobre el cual fue creado el *Escalafón*, junto a un fuerte sindicalismo del magisterio, significó una importante resistencia hacia el PROFOCOM.

En este sentido, Mirjam Guevara también destacó la necesidad de que los maestros y las maestras lideren esta *Revolución Educativa*, pero en base a una perspectiva amplia y colectiva. Esto implica, por supuesto, un difícil proceso en el que se dejan de lado espacios de cierta “comodidad”,

121 Entrevista concedida por Cybele Suazo, quien trabajó en el “Programa Apoyo a la Educación Secundaria Comunitaria Productiva” del Ministerio de Educación. SUAZO, Cybele, Entrevista VII. [10-05-2018]. Entrevistador: EID, Félix, 2018.

122 Veremos más adelante que el programa había sido destinado al 100% de profesores y profesoras del país, pero un pequeño grupo aún no lo había completado.

alcanzados con mucho esfuerzo, sí, en beneficio de una transformación profunda y colectiva en la educación y la sociedad.

En una entrevista realizada en la Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros “Multiétnica Indígena Concepción”, Hernán Arancibia¹²³, Director de la Escuela en aquel momento, comentó que el PROFOCOM surgió a partir de la discrepancia entre la antigua formación docente, con el grado de técnico superior y con duración de tres años, y la actual formación, con grado de licenciatura en cinco años. Por ese motivo, según Arancibia, se implementó esa fuerte política en la formación docente complementaria, que tiene una duración de dos años, aunque se concentra en los fines de semana, debido a que las personas que pasan por el PROFOCOM son en su gran mayoría docentes de unidades educativas o ESFMs. Sobre esto, Arancibia complementa: “El PROFOCOM es una política de Estado, es una política del Ministerio de Educación, una política de nuestro gobierno que ha permitido revolucionar la formación continua del maestro y complementaria también.” (ARANCIBIA, Entrevista XIII, 2018)

Arancibia, quien además trabajó como formador en PROFOCOM, comentó que hubo un gran desafío también en la organización del Programa, que fue dividido por fases. En la primera fase se habría atendido a aproximadamente cuarenta mil (40000) docentes, en la segunda alrededor de sesenta mil (60000), y en la tercera y última nuevamente cerca de cuarenta mil (40000).

Al respecto de la dificultad de esta re-formación ya comentada anteriormente, que requiere incorporar nuevos paradigmas pedagógicos, Arancibia nos presenta el siguiente testimonio:

Usted podía ver, podía observar maestros con edad avanzada pero dedicados para estudiar, para prepararse, porque requería pasar clases fines de semana, hacer la concreción en su aula, volver a socializar su trabajo... Entonces ha tenido que ver desde su práctica, es decir, cómo estaban haciendo su práctica, exponer esta experiencia del PROFOCOM y mejorar... Y ¿para qué? [...] Todo esto es para mejorar la práctica educativa del maestro, para que pueda transformar la realidad a través del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo ¿no? Entonces desde mi punto de vista y como hemos ido observando, [...] es un avance cualitativo el tema del PROFOCOM, pese a que algunos dirán algunas debilidades que como en cualquier programa siempre hay, pero hemos atendido al 100%¹²⁴ de los maestros y todavía a la fecha seguimos con maestros, por alguna medida se han rezagado, no han podido terminar el PROFOCOM, seguimos titulando. (ARANCIBIA, Entrevista XIII, 2018)

Así, aunque hubo mucha resistencia hacia este Programa, como podemos ver en los relatos de algunas personas que participaron de su gestión e implementación, al hablar con docentes que

123 Entrevista concedida por Hernán Arancibia, Director de la Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros Multiétnica Indígena de Concepción. ARANCIBIA, Hernán. Entrevista XIII. [12-06-2018]. Entrevistador: EID, Félix, 2018.

124 Las 3 fases del PROFOCOM, ya concluidas, alcanzaban la totalidad de docentes con formación en el modelo anterior, y por eso esta mención del 100% de conclusión. Sin embargo, se siguió trabajando con el Programa para atender a docentes que por algún motivo no pudieron concluirlo.

pasaron por este proceso encontré más bien una fuerte valorización de esta transformación, acompañada de un evidente conocimiento e identificación con las propuestas del MESCP.

Otro aspecto positivo que Arancibia mencionó sobre los cambios en las ESFMs es el de la enorme reducción en la burocracia para la titulación:

Antes del 2010 el maestro egresaba de la escuela y tenía que esperar dos años y más para tramitar su Título en Provisión Nacional en el Ministerio de Educación, y ahí surgían los famosos tramitadores, que además de hacerte el trámite, te extorsionaban porque te pedían plata y no salía el título y no salía, yo personalmente lo he vivido en carne propia, aquí en Santa Cruz en el año 2000, que en tres años tuve que sacar mi Título en Provisión Nacional de maestro. Y lo que hacemos desde el 2014, a través de un decreto supremo del presidente Evo [Morales] que ha promulgado, es que las Escuelas Superiores de Formación de Maestros y las universidades privadas incorporadas¹²⁵ [...] a partir de ahora el momento de su graduación, de su acto de colación en las universidades, el egresado debe recibir su Certificado de Egreso, su Título en Provisión Nacional y su inscripción en el RDA, Registro Docente Administrativo, esos tres documentos. [...] Entonces este es otro salto cualitativo en Bolivia, es decir de que el profesional se va con los documentos en la mano y listo y habilitado para poder ejercer y buscarse su fuente laboral o el trabajo de acuerdo a su especialidad. (ARANCIBIA, Entrevista XIII, 2018)

Arancibia explicó que esta emisión inmediata de los títulos también se aplica al PROFOCOM. Al concluir los dos años de formación complementaria, las y los docentes reciben su Diploma Académico, esta vez con el grado de licenciatura, y su Título en Provisión Nacional, que es el documento oficial con el que el Estado reconoce la conclusión de una formación superior, y habilita el ejercicio de ese campo o profesión.

Esto, más allá de un aspecto educativo, contribuye para eliminar el enorme y antiguo problema social y económico relacionado a esa parte de la población que se encontraba en el largo intersticio entre la conclusión de una formación superior y la posibilidad de ejercerla.

Según comentó en una entrevista Juan Carlos Machaca Mamani¹²⁶, en ese momento Coordinador General de la Unidad Académica “Tarata”, el Sistema Educativo Plurinacional incluyó, además del PROFOCOM, un proceso de “Profesionalización de maestros interinos”:

[...] con los antecedentes de que la carrera de música había sido abolida con la anterior ley [Ley de Reforma Educativa No. 1565/1994] surgía la necesidad de las distintas unidades educativas para la contratación de maestros para la educación musical. Entonces en ese proceso se ha visto que muchos maestros interinos [...] que no tenían formación superior en las Normales, porque estaban cerradas [para educación musical], entonces fueron contratados para las distintas unidades educativas y trabajaron interinamente por mucho años. Entonces el gobierno, por titularlos, se creó el curso de formación para ellos, y precisamente ahí se ha nivelado, se han formado y han aspirado al título de maestro de

125 Arancibia explica que las universidades públicas, al ser autónomas, no son afectadas por este decreto, por lo que aún mantienen el largo proceso para la emisión del Título de Provisión Nacional.

126 Entrevista concedida por Juan Carlos Machaca Mamani, Coordinador General de la Unidad Académica “Tarata”. MACHACA, Juan Carlos. Entrevista XI. [07-06-2018]. Entrevistador: EID, Félix, 2018.

educación musical con todo lo que corresponde, ahora ya están ejerciendo como tal. (MACHACA, Entrevista XI, 2018)

Esto no se aplicaba a música solamente. Otras áreas no contempladas en la formación del magisterio en la Reforma Educativa de 1994 también estaban a cargo, en la educación regular, de especialistas en el área, en general con alguna titulación técnica, pero sin formación pedagógica. Así, en estos cursos de “profesionalización”, profesoras y profesores de las áreas no contempladas anteriormente en las escuelas de formación docente, como por ejemplo música, tuvieron acceso a una formación pedagógica, pero además bajo la perspectiva del MESCP, es decir, a una formación pedagógica crítica, liberadora, descolonizadora.

Con respecto a la formación regular de las nuevas ESFMs, es decir dirigida no a docentes con formación en modelos educativos anteriores, sino a estudiantes que por primera vez buscan una formación inicial, continua o de posgrado en el magisterio, la nueva malla curricular también debe dialogar y ser coherente con la construcción del Estado Plurinacional. Por lo tanto, estas escuelas deben formar docentes con preparación para enseñar el *Currículo Base* de la educación inicial, primaria y secundaria, pero también para trabajar con los *Currículos Regionalizados* o el *Currículo Diversificado*, que vimos en el apartado 3.3.4. Asimismo, por supuesto, deben formar docentes que puedan trabajar, desde diferentes áreas de conocimiento y en diferentes regiones del país, bajo las metodologías y procesos del MESCP, construyendo así una educación *descolonizadora, intra e intercultural, sociocomunitaria y productiva*.

Con respecto a la formación docente relacionada al *Currículo Base*, Ruiz comenta:

La superación de la malla curricular mosaico y la división entre la formación general y especializada busca transformar las prácticas educativas individualistas que responden a las tendencias tecnicistas implementadas por la pedagogía tradicional o la de interés práctico, donde las manifestaciones y acciones son elementos únicos y aislados en su interpretación al convertir al docente en simple operario. El diseño curricular base quiere ser coherente con la tendencia emancipadora promovida por la escuela-ayllu de Warisata y otras experiencias desarrolladas en el marco de la pedagogía crítica. (RUIZ, 2011, p. 180)

La superación de fragmentaciones como la malla curricular *mosaico*, la formación general y especializada, la educación rural enfrentada a la urbana, la docencia y la investigación como campos distintos de actuación, el supuesto conflicto entre individuo y comunidad, entre tantas otras, es central para la educación descolonizadora que propone el MESCP, puesto que, como vimos en el Capítulo 1, estas fragmentaciones fueron generadoras del pensamiento de la modernidad impuesto como modelo civilizatorio. Esto no significa negar la importante contribución de la ciencia, construida en *disciplinas*, sino más bien valorizarla y potencializarla articulándola a otros saberes, y a necesidades de diferentes contextos y culturas.

La superación de la malla curricular *mosaico* en la formación docente de las ESFM's está reflejada de diversas maneras, como la incorporación de los saberes tradicionales, la Educación Popular, la investigación transformadora articulada a todos los procesos de enseñanza-aprendizaje, la educación productiva y la educación comunitaria. El aspecto simbólico, reflejado en la terminología usada en el MESCP, también indica la búsqueda por la superación de las fragmentaciones. Las antiguamente llamadas *materias*, *asignaturas* o *disciplinas*, bajo el MESCP pasan a llamarse *unidades de formación - UF*. Mientras las primeras denotan relaciones con objeto, verticalidad y acto de disciplinar, respectivamente, la última busca representar la relación de una parte con el “todo” referente al proceso de formación.

Con respecto a la articulación entre saberes populares y académicos, Ruiz comenta:

[...] Este proceso de gestión pedagógica, didáctica y curricular articulado entre los conocimientos propios de cada disciplina -los conocimientos reconocidos como científicos- y los conocimientos y saberes locales y del Abya Yala, va generando rupturas en la propiedad de la disciplina, asignatura, en la jerarquía entre el experto y el de formación general, entre el científico y el no científico. En vez de ello, los convierte en actores promotores de la construcción de conocimientos y, sobre todo, de la transformación a partir de la investigación-acción, que permite visibilizar y transformar las grandes desigualdades vigentes. Rompe la lógica individualista impregnada por generaciones en las mentalidades para dar paso al trabajo en grupo, en equipo, como compañeros- hermanos, en comunidad. [...] La superación de la disciplinarietà, de la división de la formación en general y especializada, se alcanza necesariamente organizando los procesos de aprendizaje-enseñanza e investigación como parte de una práctica educativa comunitaria, dirigida a la producción. Esta última debe ser desarrollada en sus dos formas, tangible e intangible, y conlleva un desarrollo integral del ser humano en relación con la Madre Tierra y el cosmos. (RUIZ, 2011, p. 181)

Podemos ver, por todos los elementos que apunta Ruiz, que la incorporación de saberes tradicionales no se reduce a nuevos “contenidos”, sino a estructuras que modifican y resignifican todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. La ruptura de los procesos pasivos de enseñanza y aprendizaje, y de la falsa separación entre ellas, la investigación como acción permanente en los procesos educativos, la educación como proceso comunitario, transformador y productivo, son elementos vinculados y necesarios para la transformación de una malla curricular *mosaico*, transformación que a su vez es necesaria para una educación intercultural crítica.

Con respecto a la educación comunitaria, Ruiz comenta:

[...] La práctica educativa comunitaria, entendida en su sentido más amplio, supera simplicidades como cargas horarias y contenidos previamente definidos en el nivel central. Este espacio se lleva a cabo en comunidad (con todos los actores educativos, sociales, sindicales) y para la comunidad, al asumir metas comunes de desarrollo entre la ESFM, la comunidad y la región. La exigencia a las ESFM es mayor en espacios donde existen otras instituciones de Educación Superior, pues eso las obliga necesariamente a promover acuerdos y convenios para desarrollar esfuerzos conjuntos. En este proceso no hay expertos, tampoco quienes no saben o conocen. Es un proceso de aprendizaje continuo de

reflexión-acción, de emancipación intelectual y material, que supera los consejos académicos y tradiciones de “expertos” implementados en la formación docente.
(RUIZ, 2011, p. 181)

El sentido amplio de la educación comunitaria mencionado por Ruiz se manifiesta de diversas formas en las ESFMs. Una de ellas es la Práctica Educativa Comunitaria - PEC, no en el sentido general mencionado anteriormente, sino como parte de una Unidad de Formación dentro de la malla curricular de la formación docente.

En la entrevista ya mencionada en el capítulo anterior, Johnny Moreno comentó que en las ESFMs la Práctica Educativa Comunitaria - PEC - tiene una duración de 600 horas distribuidas en los 5 años de formación docente:

En primer año el estudiante hace investigación, cumpliendo un rol de observación, o sea es observador. Observa la relación comunidad/escuela, observa la gestión institucional y la gestión de aula. Luego en segundo año igual hace observación, pero con mayor profundidad. En tercer año ya se enfatiza, se hace como ayudantía de docente, pero cumple, observa, apoya y también ejecuta algunas clases con apoyo del docente guía. Entonces cumple un rol de ayudantía. En cuarto año ya cumple un rol de responsabilidad compartida. En cuarto año el practicante observa un 50% y otro 50% aplica ciertas planificaciones, o sea, ejecuta y aplica. En quinto año cumple el rol de responsabilidad plena, cumpliendo la tarea completa del docente guía, o sea, él tiene tres meses para ejecutar un bimestre completo haciendo la planificación, la ejecución y la evaluación de ese trabajo del docente, esto evaluado por el docente guía, sólo evaluado, y ahí es el trabajo de campo donde luego tiene que sistematizar toda esa información y hacer su defensa de grado, en quinto.
(MORENO, Entrevista XII, 2018)

La PEC, tal como descrita por Moreno, parece ser un periodo de práctica muy similar al de otros países de la región, como por ejemplo los llamados *estágios* en Brasil, que también suelen estar divididos en una parte de observación y otra de docencia. Sin embargo, bajo el MESCP, la Práctica Educativa Comunitaria va siempre vinculada a la Investigación Educativa y Producción de Conocimientos - IEPC, tanto así que la Unidad de Formación mencionada anteriormente tiene la denominación de IEPC-PEC.

El Ministerio de Educación define la Investigación Educativa y Producción de Conocimientos como:

Un proceso integral, de carácter **descolonizador**, emprendedor, innovador y creativo, que contribuye a la formación profesional de maestras y maestros en las dimensiones del ser, saber, hacer y decidir, que se desarrolla a través de Proyectos Educativos Socio Productivos, tesis y/o Sistematización de experiencias que posibilitan que los **actores sociales conozcan y comprendan la realidad vivida, reflexionen sobre los problemas e intereses que se manifiestan en ella y gestionen en respuestas de solución y de atención viables por medio de tareas y actividades educativas**, a corto, mediano y largo plazo, aplicando metodologías de **investigación pertinentemente** estructuradas, para que a partir de la emancipación intelectual, educativa y cognoscitiva **se produzcan conocimientos**

tangibles o intangibles, en beneficio de la comunidad. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, s/a, p. 19, énfasis añadidos)

Por su parte, la Práctica Educativa Comunitaria es entendida como:

El proceso sistemático, holístico, descolonizador, de gestión comunitaria y gestión educativa de aula (espacios educativos), que promueve **acciones compartidas entre la escuela, las comunidades y las colectividades diversas** para **vincular la educación a las demandas locales** de producción orientadas a **dar respuesta a las necesidades, intereses y aspiraciones socio – comunitarios.** (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, s/a, p. 21, énfasis añadidos)

Moreno relató que la IEPC-PEC incluye una etapa de preparación, realizada en la ESFM; otra de ejecución en las unidades educativas; y finalmente la de producción, que puede ser en la ESFM, en la comunidad, o ambas. Sin embargo, la investigación y producción de conocimientos son permanentes, y ocurren en cada etapa de formación: “Investigamos y producimos conocimientos durante la formación, durante la preparación, investigamos y producimos durante la Práctica Educativa Comunitaria e investigamos y producimos también durante la etapa de producción [...]” (MORENO, Entrevista XII, 2018)

Esta relación dialéctica entre Investigación Educativa, Producción de Conocimientos, y Práctica Educativa Comunitaria está estrechamente relacionada con la Investigación Acción Participativa y con la Educación Popular, mencionadas en el Capítulo 1. Es decir, tanto la investigación como la educación tienen un propósito transformador, y esta transformación surge a partir de las necesidades del contexto en el que se trabaja. Además, las transformaciones no se hacen *para* la comunidad, sino *con* la comunidad, por lo que se rompe el binomio *sujeto-objeto* en los ámbitos de la educación e investigación.

Por otro lado, al ser el contexto, con sus necesidades, vocaciones y potencialidades, el que genera los caminos de la educación e investigación productivas, la investigación se desplaza de su eje intelectual e individual, de su papel de contemplación “desde afuera”. En las palabras de Moreno, con esto:

[...] deseamos la visión **antropocéntrica** [...] y ahora aplicamos la visión **cosmobiocéntrica**, que implica que para nosotros tienen mucho sentido y mucha importancia los **saberes propios**, la **sensación** de la persona que hace la investigación, [...] ya no hay **investigador, sujeto y objeto** de investigación, ésa es la visión cosmobiocéntrica y ésa es la que estamos aplicando en la investigación ahora. (MORENO, Entrevista XII, 2018, énfasis añadidos)

Como vimos en el Capítulo 1, es posible encontrar prácticas “espontáneas” de lo que hoy llamamos Educación Popular en diferentes comunidades, culturas y épocas de América Latina y el

Caribe, es decir, sin que haya habido una difusión directa de estas prácticas de un lugar a otro. Sin embargo, no es éste el caso cuando en las ESFMs encontramos tantas similitudes con las propuestas de Educación Popular e Investigación Acción Participativa. Después de la entrevista con Moreno, hablamos por mucho tiempo sobre Orlando Fals-Borda, su propuesta de IAP y el concepto de *sentipensar*, mencionado también en el Capítulo 1. Paulo Freire y Fals-Borda son reconocidos y estudiados por docentes que pasaron por el PROFOCOM, y están muy presentes en el MESCP de manera general, aunque queda claro que este modelo tiene también particularidades distintas, tomadas en gran medida del ejemplo de la Escuela-*ayllu* de Warisata, pero también, por supuesto, del contexto social, histórico y político actual. Pero dejemos esa reflexión para el final de esta tesis.

Retomando el aspecto comunitario del MESCP, Hernán Arancibia apunta dos formas de participación comunitaria en las ESFMs, siendo una de ellas la Práctica Educativa Comunitaria mencionada anteriormente:

Una [forma de participación con la comunidad] es cuando nuestros estudiantes llegan a las comunidades para hacer sus Prácticas Educativas Comunitarias, ¿no? Entonces, para eso, a través de Coordinador, Dirección Académica y personal se hacen los contactos con las comunidades, con las unidades educativas que se encuentran en otras comunidades para que nuestros estudiantes puedan llegar a esos espacios y desarrollar su práctica. Entonces en esta situación se generan procesos de interrelación interpersonal, trabajan con la comunidad, realizan trabajos comunitarios, entre otros, y conviven con la comunidad ¿no? [...]

Entonces ellos [estudiantes] salen durante los cinco años a las comunidades, el primer año, segundo, tercero, cuarto y quinto. Los últimos dos años tienen que ver con la práctica ya intensiva del desarrollo de contenidos de las clases desde su especialidad, porque eso es un ejercicio para que el futuro maestro vaya a decir: ¿Cómo estoy para ser maestro? ¿Cómo desarrollo mi clase? ¿Cómo desarrollo los momentos metodológicos? Entonces a esto se desarrollan diferentes acompañamientos con los docentes de la Escuela [ESFM] y también en el lugar [Unidad Educativa] el Director, el profesor guía [,,]. (ARANCIBIA, Entrevista XIII, 2018)

Así, la Práctica Educativa Comunitaria es uno de los ejes del aspecto comunitario del MESCP, pero también del aspecto productivo, puesto que siempre va acompañada de la Investigación Educativa y Producción de Conocimientos. En los primeros años de la IEPC-PEC se hacen observaciones, investigaciones generales y contacto con la comunidad, es decir con todo el contexto alrededor de la unidad educativa con la que más adelante se pretende trabajar, buscando realizar un diagnóstico comunitario. Esto permite detectar, junto con la comunidad, necesidades, vocaciones y potencialidades hacia las cuales será dirigido el trabajo productivo realizado en cada etapa del proceso de formación docente. Recordemos, del capítulo anterior, que el producto dentro del MESCP puede ser tangible o intangible, por lo que puede incluir cultivos, tecnologías, caminos metodológicos educativos, artículos académicos, sólo por citar algunos ejemplos, siempre seleccionados a partir del diagnóstico comunitario y desde la especialidad de formación.

El “profesor guía” mencionado por Arancibia sería el profesor o profesora de la unidad educativa responsable por recibir y orientar a estudiantes de 4to y 5to año de las ESFM para que puedan desarrollar sus prácticas educativas.

La segunda forma de participación comunitaria de las ESFM comentada por Arancibia son los Consejos Comunitarios:

Y el otro [modelo de participación comunitaria] es de que, como escuelas, la normativa también nos permite organizar los consejos. Uno de los consejos es el Consejo Educativo Social Comunitario. Este Consejo Educativo Social Comunitario se organiza con la participación del directivo de la escuela, representante de docentes, representante de estudiantes y representante de las organizaciones sociales. Entonces acá [ESFM “Multiétnica Indígena de Concepción”] por el contexto mismo, ya de la ubicación territorial de la Escuela, la Escuela se relaciona más directamente con la OICH [Organización Indígena Chiquitana] ¿no es cierto? la Organización de los pueblos de la Chiquitanía ¿no? Entonces hay otras centrales [...] entonces mantenemos una relación digamos horizontal de comunicación ¿no? Pero este Consejo tiene que ver también con situaciones institucionales, con necesidades institucionales, qué es lo que se puede digamos implementar, qué es lo que se puede generar [...], gestiones en otros espacios para el bien estar, en todo caso este Consejo tiene que velar el bien estar institucional de los estudiantes, de los docentes, de todo que funcione bien, que funcione adecuadamente, que los servicios básicos, que las necesidades sean cubiertas mínimamente ¿no? Entonces es la relación que está normada y como Escuela lo que hacemos es reunirnos de acuerdo a la normativa tres veces al año de manera ordinaria, y extraordinaria cuando se requiera. (ARANCIBIA, Entrevista XIII, 2018)

Esto recuerda al Parlamento Amauta, o *ulaka*, que, como vimos en el Capítulo 2, gestionaba las decisiones y los problemas de la comunidad y de la Escuela-*ayllu*. Así, la IEPC-PEC, junto con los Consejos Educativos Comunitarios, ponen a las ESFM y a las unidades educativas en una relación estrecha, digamos simbiótica, con las comunidades alrededor de ellas, relación ésta muchas veces inexistente en modelos educativos anteriores.

Además de las dos formas directas de relación con la comunidad apuntadas por Arancibia, es decir la IEPC-PEC y los Consejos Comunitarios, las ESFM también se relacionan con un entorno más amplio, que va desde la comunidad más inmediata hasta el Estado Plurinacional como un todo, por medio del Sistema Educativo Plurinacional. Como vimos en el Capítulo 3, apartado 3.3.3.1, el MESCP busca dar respuesta a 4 grandes problemas del Estado Plurinacional. Uno de ellos es la *Condición de Dependencia Económica*, la cual, como fue apuntado en el capítulo mencionado, se busca superar por medio de la educación *productiva*, a partir de las *vocaciones* y *potencialidades* de las diferentes regiones del país.

En este sentido, la educación debe dialogar con la economía. Sin embargo, es importante tener claro que este diálogo es muy distinto a una educación subordinada al mercado de trabajo, como ocurre en la perspectiva capitalista. Bajo el MESCP, la determinación sobre cuáles carreras

son necesarias no se atribuye al mercado, sino a la comunidad, y tal determinación se hace por medio de los ya mencionados *diagnósticos*.

Las diferentes naciones del Estado Plurinacional, en diagnósticos realizados para la creación de sus *currículos regionalizados*, determinaron cuáles son los saberes y prácticas que conforman sus culturas, para que así hagan parte del proceso de enseñanza y aprendizaje de las instituciones educativas de sus regiones. Expresiones musicales, para poner un ejemplo, aparecen en todos estos currículos, y por lo tanto la formación de profesoras y profesores de música, para alcanzar a todas las unidades educativas del país, se adopta como una responsabilidad del Estado. Sin embargo, bajo esta perspectiva, es central que la formación docente de una especialidad esté en equilibrio con su demanda en las unidades educativas. En otras palabras, si entendemos que una comunidad requiere de una diversidad de saberes y prácticas, tanto la falta como el exceso de docentes que se encarguen de ellas creará un desequilibrio en esa comunidad educativa. Aunque es más fácil imaginar que ese equilibrio sea mantenido en pequeñas comunidades, también es posible buscarlo en sociedades más numerosas y heterogéneas, afán bastante explorado en las áreas de ciencias económicas y políticas.

En el caso del Estado Plurinacional, éste busca, dentro del Sistema Educativo Plurinacional, crear dicho equilibrio por medio de ajustes en los cupos de diferentes especialidades en las ESFMs a partir de la demanda en las unidades educativas.

Sobre esto tenemos el siguiente relato de Hernán Arancibia:

[...] antes de la promulgación de la Ley [070] de acuerdo a datos estadísticos, aproximadamente existían algo de 25 mil maestros que estaban desempleados. [...] a partir de esa situación, de esos datos en el Ministerio de Educación y en eventos nacionales se ha reflexionado, es decir, no podemos formar maestros para engrosar las filas de profesionales desocupados, [...] tenemos que formar maestros para que trabajen ¿no?, para que puedan ejercer su profesión.

[...] Entonces esta política ha permitido que se reflexione y se diga, a ver ¿qué maestros requerimos en el Estado? Entonces, a partir de ahí en las Escuelas [ESFM] se han ido distribuyendo las especialidades de tal manera de que sea de acuerdo al requerimiento del contexto particular [...] por lo tanto las especialidades no son fijas, eternas, por decir, de una Escuela. Entonces en algún momento se va a cambiar esa especialidad por otra que requiere el contexto, las comunidades ¿no?

[...] ahora la política es, primero, formar maestros para su región, para la zona, entonces lo que estamos haciendo ahora desde Concepción o cualquier otra Escuela es primero, digamos, formar maestros para la zona, [en este caso] la Chiquitanía [...]. Pero eso no limita que como Escuela formamos maestros para todo el Estado Plurinacional ¿no? [...] es por eso que surge el tema de la especialidad de Educación Musical, porque la zona, la Chiquitanía, requiere ese profesional [...] (ARANCIBIA, Entrevista XIII, 2018)

Cada ESFM, por lo tanto, ofrece las especialidades de acuerdo a diagnósticos hechos en la región, algo muy distinto a la práctica anterior en la que, de acuerdo a Juan Churqui, la convocatoria de especialidades obedecía a otros aspectos, como determinaciones sindicales. (CHURQUI, Entrevista VII, 2018)

Con respecto a la realización de estos diagnósticos, tenemos los siguientes relatos:

[los diagnósticos se realizan] Por territorio y el último que hicimos en el 2017, hemos hecho a través de los directores distritales un diagnóstico del Departamento [de Santa Cruz]. Entonces en el Departamento de Santa Cruz tenemos [...] cuatro Escuelas y tres Unidades Académicas, entonces entre estas Escuelas de Formación de Maestros, de manera conjunta hemos hecho un diagnóstico, qué maestros requerimos formar primero para el Departamento [...]. Pero eso no limita que, como le digo, puedan venir de otras regiones, pero lo que queremos es que prioritariamente los egresados de esta Escuela puedan ejercer su profesión en la región, en el Departamento. (ARANCIBIA, Entrevista XIII, 2018)

Por su parte, Johnny Moreno cuenta:

[...] yo tuve la suerte de hacer un diagnóstico el año pasado en la zona de Portachuelo, del Norte Integrado, entonces ahí veíamos que la cantidad de docentes en todo el Norte Integrado, que implica varias provincias, el primer área que faltaba era inicial [Educación Inicial en Familia Comunitaria], música [Educación Musical], artes plásticas [Artes Plásticas y Visuales], así relativamente cada especialidad [...] tiene necesidades, hay requerimiento de personal, entonces en función a eso las Escuelas hacen la apertura de las carreras correspondientes. Por ejemplo este año acá primera vez se abrió la especialidad de educación especial [Educación Especial para Personas con Discapacidad], que no había, solo había en tres lugares, Cochabamba, Santa Cruz y La Paz, ahora ya hay en Concepción [...] (MORENO, Entrevista XII, 2018)

La determinación de la oferta de especialidades de formación docente de acuerdo a las necesidades de la región se apoya en una perspectiva *comunitaria* y se contrapone al discurso liberal individualista que defiende que cada persona debe elegir su profesión “libremente”. Por supuesto que esa “libertad” de elección está altamente determinada por aspectos como el mercado, medios de comunicación, o discursos irreales de superación personal, pero ésa es una discusión profunda que se aleja del presente tema.

Vemos que, así como lo es para el Estado Plurinacional, el aspecto territorial es fundamental en el MESCP. Los Consejos Comunitarios y la IEPC-PEC se construyen en el contexto más próximo de las ESFMs, con el que forman propiamente una comunidad. Esto significa, entre otras cosas, que estudiantes y docentes de una ESFM irán conociendo, trabajando y dialogando con los saberes locales. Sin embargo, por supuesto que también hay movilidad, tanto de docentes como de estudiantes, en las ESFMs y unidades educativas. Ruiz nos presenta la siguiente reflexión sobre esto, acompañada además de una síntesis del trabajo docente bajo el MESCP:

[...] La movilidad laboral, búsqueda de profesionalización, situaciones de migración hacen que hoy en día encontremos en las ESFM y comunidades donde están ubicadas las instituciones, profesionales, estudiantes y otros actores de diferentes lugares y culturas, a raíz de lo cual se producen interacciones entre diferentes culturas y se abre paso a escenarios de desarrollo de la interculturalidad, pero también se presentan dificultades en las relaciones puesto que, en muchos casos, es un “espacio boliviano”. En este escenario, se

visibiliza un proceso de apropiación de la cultura de forma creativa y transformadora: los aprendizajes no son académicos (se aprende en los propios términos); el sistema de conocimientos no es hegemónico, único, más bien abre otras opciones y rompe con las estructuras rígidas del conocimiento, posibilitando el pluralismo epistémico, los diálogos entre distintos sistemas de conocimientos para la producción de otros nuevos y de prácticas para la solución de problemas detectados en la realidad. Si a este proceso casi natural lo acompañamos con herramientas que permitan conocer y transformar la realidad, que permitan el desmontaje del ejercicio de poder de quienes se consideraron superiores frente a las mayorías, se podría empoderar al maestro como sujeto de producción de conocimientos, profundizar su trabajo de aula, su rol político y social. La investigación, sin duda, es la base para el desarrollo de este modelo y la implementación del currículo base del SEP. (RUIZ, 2011, p. 182)

Así, lo que sería un problema dentro de un modelo educativo vertical, construido sobre el principio de que cada docente tiene dominio de su disciplina, en el MESCP se convierte más bien en una fortaleza. En otras palabras, si la formación docente busca enseñar contenidos para que luego éstos sean pasados a otras generaciones, entonces estos y estas docentes no podrían tener su formación en una región y enseñar en otra, puesto que los saberes serán otros, los *currículos regionalizados* serán otros.

Sin embargo, como vimos, el MESCP rompe con la división categórica entre enseñanza y aprendizaje, con la malla curricular *mosaico*, y con la premisa de transmitir contenidos. Siendo la formación docente bajo este modelo educativo centrada en la investigación, en la producción de conocimientos, en el trabajo comunitario y en la transformación de la realidad, el dominio de un determinado contenido no es central ni imprescindible¹²⁷, por lo que docentes bajo el Sistema Educativo Plurinacional pueden transitar entre diferentes regiones, entre diferentes currículos, promoviendo la interculturalidad en un enriquecimiento colectivo.

Algunos de los temas vistos hasta aquí serán complementados más adelante, en los relatos y observaciones de las ESFMs visitadas.

4.2 Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros “Warisata”. Warisata, Achacachi, La Paz.

4.2.1 Contexto

La Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros “Warista” se encuentra en la localidad de Warisata, en el Municipio de Achacachi, provincia Omasuyos del departamento de La Paz. Como podemos ver en la Imagen 6, Warisata está en el centro-oeste de Bolivia. Se encuentra a

¹²⁷ Esto no significa que la formación dentro de un área o especialidad no sea importante, pero es la capacidad de aprender, investigar y producir conocimientos en el área, y no la de transmitir contenidos, lo que se busca en la formación docente bajo el MESCP. Esto será retomado en las reflexiones finales de esta tesis.

orillas del lago Titicaca, en el altiplano boliviano, a una altitud aproximada de 3845 m.s.n.m, y a los pies del Nevado Illampu, perteneciente a la Cordillera Oriental de los Andes. La lengua originaria de la región es el aymara.

Imagen 6 - Ubicación satelital de Warisata



Fuente: mapa obtenido de *Google maps*¹²⁸

Warisata tiene una población de 732 habitantes, mientras Achacachi, la ciudad más cercana, tiene 8857 habitantes¹²⁹. Entre las actividades económicas de Warisata están la agricultura y ganadería familiares o comunitarias, algunos pequeños comercios como una papelería que es también “café internet”, una “tienda de barrio” que provee productos alimenticios, puestos de alimentos en la calle que ofrecen las comidas de los diferentes horarios del día, entre otros. Sin embargo, en gran medida la vida económica y social de Warisata gira en torno a la ESFM y a las escuelas primaria y secundaria de la localidad.

La ESFM “Warista” fue fundada como “Normal Warisata” el 16 de mayo de 1937. En el año de mi visita, el 2018, ya transformada en Escuela Superior, ésta contaba con aproximadamente 350 estudiantes en las siguientes especialidades de formación docente: Educación Física y Deportes; Educación Musical; Educación Primaria Comunitaria Vocacional; Cosmovisiones, Filosofías y Sociología; Valores, Espiritualidad y Religiones. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2018)

A través del Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia obtuve el contacto del Director Distrital de Achacachi, quien, al relatarle por teléfono mi interés en visitar la ESFM

128 Disponible en: <<https://www.google.com/maps/place/Warisata,+Bolivia/@-22.1667143,-79.720375,4342387m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x915e6f0ab0a76c45:0x31d8c50e5dcae4ff18m2!3d-15.9729074!4d-68.6633312>>. Acceso en: 6 oct. 2020.

129 Censo boliviano de 2012 realizado por el Instituto Nacional de Estadística de Bolivia. Disponible en: <<https://www.ine.gov.bo/index.php/censos-y-banco-de-datos/censos/>>. Acceso en: 8 oct. 2020.

“Warisata”, me dijo que podía ir sin ningún problema, pues él se encargaría de hablar con el Director General de la Escuela. Programamos entonces mi visita para una semana después de esa llamada.

Visité la ESFM “Warisata” durante los días 21, 22 y 23 de mayo de 2018.

4.2.2 Experiencias, observaciones y conversaciones

El lunes 21 de mayo tomé un minibus, o “trufi” como son llamados en Bolivia, desde el Cementerio General de La Paz hasta Achacachi, siendo la distancia entre estas ciudades de poco más de 100 km. Al llegar a Achacachi fui directamente a buscar al Director Distrital, quien me dijo que podía ir a la Escuela y allí me asistirían en todo lo que necesitaba.

Busqué un alojamiento ahí mismo, en Achacachi, pues me habían dicho que no lo encontraría en Warisata. De todas formas la distancia entre ambas localidades es corta, de aproximadamente 10 km. Luego tomé otro “trufi” hacia Warisata, llevando en mi mochila mis documentos, un cuaderno de campo, una cámara fotográfica, y una grabadora.

Warisata, como mencioné anteriormente, se encuentra en el altiplano, una región muy árida y muy fría, y aunque hoy tiene casas y otras construcciones que protegen parcialmente del viento, me sentí plenamente identificado con el relato que escribió Elizardo Pérez sobre su llegada a esta región:

¡La pampa era hostil! Se trataba de una planicie situada entre el lago Titicaca y la cordillera, cuyos vientos se cruzaban en frecuentes remolinos. El clima era frígido, el yermo pelado e inclemente. Y todo dominado por la mole del Illampu, a cuya vista el hombre se recoge en religioso silencio, abrumado por su grandeza y níveo resplandor. (PÉREZ, 2015, p. 90)

Aproximadamente doce años atrás había leído yo por primera vez el libro de Elizardo Pérez sobre la experiencia de Warisata (PÉREZ, 1992), y desde entonces mi interés y admiración por aquel proyecto de educación indígena sólo crecieron. Así, encontrarme en Warisata, frente a la edificación de la Escuela-*ayllu*, hoy sede de la ESFM “Warisata”, fue para mí una experiencia muy emocionante.

Mientras observaba el lugar, “recordé” el encuentro entre Elizardo Pérez y Avelino Siñani, cuando aún no había nada allí, y el posterior trabajo de construcción de todos esos bloques entre los cuales me encontraba.

Lo primero que noté, y creo que difícilmente sería distinto para otra persona, es el Pabellón México, edificio central de la Escuela-*ayllu*, como mencionado en el Capítulo 2, y cuya construcción a fines de la década de 1930 vimos en la Imagen 4.

El Pabellón México es majestuoso por su construcción, pero lo es aún más si añadimos su historia, habiendo sido edificado por docentes y estudiantes bajo el ideario de la *educación productiva*, y con el apoyo de personas de diferentes países de América Latina que venían a enseñar a la Escuela-*ayllu*, al mismo tiempo que aprendían de ella.

En la siguiente fotografía (Imagen 7) podemos ver el Pabellón México como se encuentra actualmente.

Imagen 7 - Pabellón México (antigua Escuela-*ayllu*, actual ESFM “Warisata”)



Fuente: fotografía tomada por mí

La siguiente fotografía (Imagen 8), tomada desde otro ángulo, muestra, además del Pabellón México, otro bloque de la Escuela, y al fondo el grandioso y resplandeciente Illampu, para usar los adjetivos de Elizardo Pérez.

Imagen 8 - ESFM “Warisata”, con el Nevado Illampu al fondo



Fuente: fotografía tomada por mí

Después de admirar el campus y los paisajes, y tomar algunas fotos, entré al Pabellón México esperando encontrar ahí la dirección de la Escuela. No había nadie en el edificio, y las aulas estaban cerradas. Entonces fui a una construcción más nueva a la derecha del edificio central, al lado opuesto del Illimani, donde efectivamente encontré las oficinas. Hablé con el Director General de la Escuela, y descubrí que hasta ese día no sabían nada sobre mi visita. De todas formas, me dijo que al día siguiente, a las 8h00, alguien podría guiarme por la Escuela, mostrarme el campus y contarme algo de su historia. Me pidió también que esperara al Director Académico, quien se encargaría de ayudarme.

El Director Académico, Lic. Luis Mamani, me recibió, leyó la carta de declaración de trabajo de campo del programa donde curso el doctorado - PROLAM/USP (Ver Anexo IV), y la carta de solicitud de visita y trabajo de campo presentada a las ESFM's y Unidad Educativa que visité, donde detallé las actividades que pretendía hacer en dichas instituciones (Ver Apéndice II¹³⁰). Me dijo que él tendría que hablar con las personas que estarían involucradas con mi trabajo de campo, es decir docentes, estudiantes y personal académico-administrativo. No esperaba algo diferente, por supuesto. Sin embargo, lamentablemente no pude participar u observar ninguna clase durante mi estadía en la ESFM “Warisata”. Llegamos a agendar mi presencia en algunas clases,

¹³⁰ En Apéndice II dejé un “Modelo de solicitud de visita y trabajo de campo en las ESFM's y Unidad Educativa”, ya que el contenido de la solicitud a las tres instituciones fue el mismo, variando solamente los correspondientes nombres y fechas.

aunque desde el inicio con bastante restricción con respecto a cuáles sería posible que asista, pero llegado el momento me informaron, en todos los casos, que éstas habían sido canceladas. Los motivos presentados eran varios, como la ausencia del profesor ese día, otras actividades para las y los estudiantes surgidas a último momento, entre otros.

Llegué a pensar que podría haber cierto recelo de que iba a “juzgar” el trabajo de la Escuela y de la gestión, o cualquier otro tipo de dudas sobre mi investigación ahí y el trabajo escrito que resultaría de ella. Así, en otras ocasiones, de manera más informal, volví a explicar al Director Académico mi trabajo y mis motivaciones para estar ahí, pero lo hice solamente con la intención de que hubiera una comunicación más cercana, de intentar diluir desconfianzas. Respetando la situación, por el motivo que fuera, no insistí, y limité mi trabajo de campo a aquello que, dentro de las actividades que yo había solicitado, me fueron fácilmente disponibilizadas. Éstas incluyeron caminar libremente por los espacios de la Escuela; hacer una visita guiada por con un profesor que conoce bien la Escuela y su historia; algunas entrevistas con docentes; y la autorización para registrar en video y audio las actividades anteriores.

Ese día había un campeonato de fútbol en la Escuela, por lo que no habían actividades académicas. Entonces fui a observar el campeonato, y luego fui a recorrer otros espacios del campus, que es muy grande, pues cuenta con varios bloques de clases, el bloque administrativo, viviendas para estudiantes y talleres, los cuales incluyen huertas, cultivos y granjas.

Durante mi recorrido vi a un grupo de estudiantes practicando música de banda. Las bandas¹³¹, llamadas también bandas de bronce, son muy populares en Bolivia. Hablando con estos estudiantes, todos hombres, me contaron que estaban en el primer año de la especialidad de Educación Musical, y que todos en ese grupo venían de una tradición de bandas.

En la Imagen 9 podemos ver a este grupo de estudiantes ensayando, en el límite posterior del terreno de la Escuela. En ella es posible ver también lo árida que es la región.

Dejo también, en la Imagen 10, un letrero grande que se encuentra en el jardín interno del bloque administrativo, indicando la misión, visión, principios filosóficos, valores y lema de la ESFM “Warisata”.

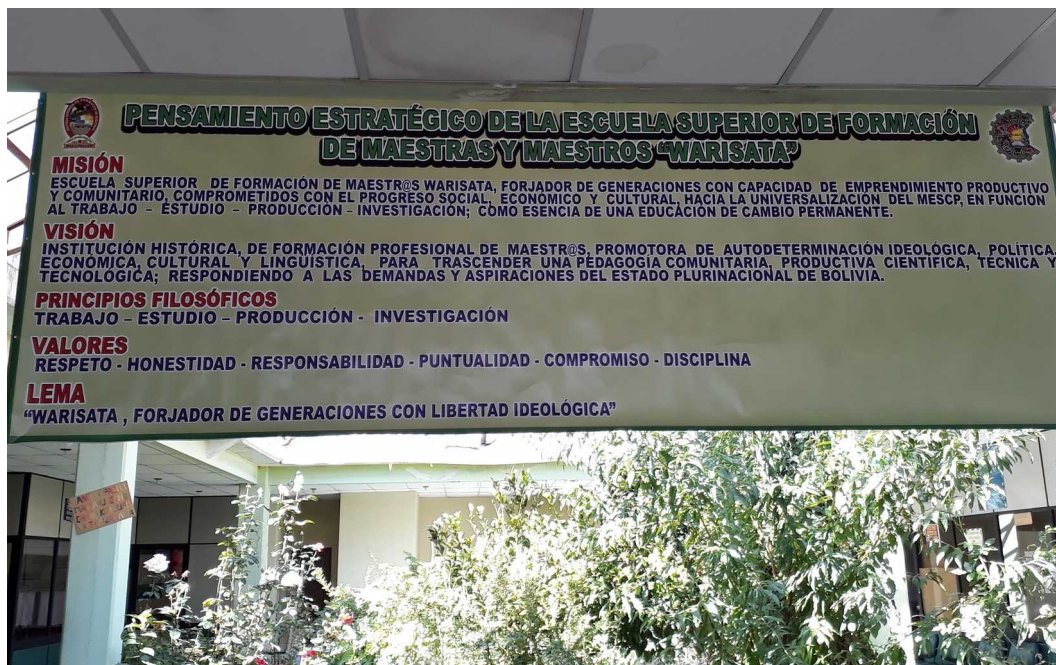
131 En Brasil estas agrupaciones reciben diversos nombres como *banda de metais*, *banda de sopros*, y el término más popular *banda de coreto*.

Imagen 9 - Ensayo de banda integrada por estudiantes de la ESFM “Warisata”



Fuente: fotografía tomada por mí

Imagen 10 - Letrero en el bloque administrativo de la ESFM “Warisata”



Fuente: fotografía tomada por mí

A las 18:00 tomé un “trufo” de vuelta a Achacachi. Caminé un poco y conocí la feria de la ciudad, donde justamente había una fiesta, con música de banda, por el aniversario de un sindicato de transportes.

Achacachi es bastante conocida en Bolivia por ser la “cuna” de los llamados *Ponchos Rojos*, un grupo indígena que milita por la valoración de las culturas originarias en el país, y fuertemente opuesto a las políticas neoliberales. Adquirieron mucha visibilidad por su combate a las políticas del entonces presidente Gonzalo Sánchez de Lozada en la llamada “Guerra del gas”, el año 2003.

Siendo los *Ponchos Rojos* considerados radicales por gran parte de la población urbana del país, y debido a prejuiciosas asociaciones, muchas personas consideran a Achacachi como una región extremadamente peligrosa y hostil hacia poblaciones no originarias de ahí. Relato esto por mi propia experiencia, pues no son pocas las personas que me habían recomendado desistir de mi visita a Warisata. Al contrario de los desinformados presagios, la población de Achacachi fue siempre extremadamente cordial y solícita durante mi estadía allí.

Al día siguiente llegué temprano a la ESFM “Warisata”, aún sin saber qué actividades podría observar o hacer ese día. Un poco antes de las 8:00 empezó a llegar el personal administrativo y docente, y al poco tiempo el Lic. Luis Mamani me presentó a un profesor, diciéndome que él conocía mucho sobre la historia de Warisata, que me guiaría por la Escuela, y respondería mis preguntas. Se trataba del Lic. Franz Quispe Ramos, cuyos relatos fueron muy importantes para esta tesis, y de los cuales ya presenté una parte en el Capítulo 2. (QUISPE, Entrevista VIII, 2018)

Fuimos con el Lic. Quispe a caminar por el campus, y mientras lo hacíamos me contaba sobre la Escuela-*ayllu*, y también sobre la actual ESFM “Warisata” y el MESCP. Me contó que era bisnieto de Avelino Siñani, y entendí que por ese motivo era él quien acostumbraba guiar a personas que, como yo, visitaban la Escuela.

Visitamos la primera construcción que se hizo para la Escuela-*ayllu*, anterior al Pabellón México, la cual yo no había visto aún porque estaba cerrada y ya no funciona como escuela, por ser Patrimonio Nacional. En las siguientes imágenes podemos ver este edificio.

Imagen 11 - Fachada frontal del primer edificio de la Escuela-*ayllu* de Warisata



Fuente: fotografía tomada por mí

Imagen 12 - Fachada del jardín interno del primer edificio de la Escuela-*ayllu* de Warisata



Fuente: fotografía tomada por mí

Después de contarme sobre los dos edificios principales, es decir la primera construcción y el Pabellón México, y sobre la historia de la Escuela-*ayllu*, la cual ya registré en el Capítulo 2, pude hacerle algunas preguntas sobre la actual ESFM y el MESCP.

Con respecto a los talleres para el trabajo productivo de la ESFM “Warisata”, el Lic. Quispe comentó:

Sí, nosotros actualmente tenemos talleres productivos, tenemos taller de carpintería, taller de cerámica, taller de alfombras; también tenemos carpas solares, [...] crianza de lombrices californianas; también tenemos secciones de agropecuaria, lo que es el sembrado de papa, de cebada, de trigo, de haba ¿no? Después también tenemos ganado vacuno, ovino, porcino y conejos, cuys¹³² [...] Entonces cada sección está instalada, seguimos manteniendo esa esencia de la Escuela-*ayllu* de Warisata, esa filosofía de la educación productiva. (QUISPE, Entrevista VIII, 2018)

También me mostró los bloques de internados o dormitorios estudiantiles, y el comedor comunitario, alimentado por las producciones de la Escuela.

Aún sobre la educación productiva, el Lic. Quispe comentó que en la Escuela-*ayllu* se combinaba la parte práctica, por medio de los talleres productivos, con la conceptualización, socialización y valoración de ese trabajo. Actualmente, en la ESFM “Warisata” reservan las mañanas para las clases dentro del aula, y las tardes para talleres productivos como carpintería, policultura, crianza de animales, cocina, entre otros. Cada estudiante elige el taller o los talleres con los que más se identifica, independientemente de su especialidad. (QUISPE, Entrevista VIII, 2018)

Así, los talleres, aunque en muchos casos estén directamente relacionados a diferentes especialidades, no se limitan a ellas. Es decir, la educación productiva se practica dentro de cada especialidad, pero también hay trabajo productivo que sobrepasa las especialidades, promoviendo la autonomía, el autoabastecimiento, y la valoración de la colectividad y comunidad.

Pero el trabajo productivo y comunitario también se manifiesta con especificidades propias dentro de la especialidad de Educación Musical. A solicitud de representantes de distritos cercanos, estudiantes de esta especialidad tocan en diferentes eventos de la región. El Lic. Quispe comentó que en aquel momento estudiantes de segundo año de Educación Musical se estaban preparando para tocar en un encuentro en Italaque¹³³, y que para este evento estaban construyendo sus propios instrumentos, *sikus* y bombos, además de sus vestimentas. (QUISPE, Entrevista VIII, 2018)

Así, la participación en festividades y eventos de la región, la construcción de instrumentos, y la costura de vestimentas, dan al proceso de educación musical un carácter práctico, comunitario y

¹³² Nombre quechua para los llamados conejillos de india o cobayas.

¹³³ Italaque es un pequeño pueblo del Municipio de Mocomoco, Provincia Camacho del Departamento de La Paz, y queda a aproximadamente 115 km. de Warisata. La localidad fue declarada patrimonio cultural inmaterial del Departamento de La Paz por la expresión de música y danza autóctona conocida como *Sikuris de Italaque*.

productivo desde el inicio de la especialidad. Vale aclarar, sin embargo, que la educación comunitaria y productiva no se reduce a estos elementos, y se manifiesta también, como vimos anteriormente, por medio de otros aspectos estructurales como la IEPC-PEC y la participación de la comunidad dentro de las ESFMs.

Con respecto a este último punto, es decir la participación de la comunidad en las gestiones educativas, el Lic. Quispe me explicó también cómo funciona esto dentro de la ESFM “Warisata”.

La gestión comunitaria educativa en Warisata mantiene el nombre de Parlamento Amauta, tal como se llamaba en la Escuela-*ayllu*, como vimos en el Capítulo 2. La gestión incluye no solamente a la ESFM “Warisata”, sino también a la Unidad Educativa Warisata, que es de educación primaria; la Unidad Educativa Elizardo Pérez, de nivel secundario; y también la Universidad Indígena Boliviana Comunitaria Productiva Aymara “Tupak Katari”. Las unidades educativas primaria y secundaria se encuentran al lado de la ESFM, mientras la universidad está a 2 km. de Warisata.

Por lo tanto, el Parlamento Amauta es formado, por un lado, por directores y directoras, docentes, estudiantes y representantes sindicales de estas cuatro instituciones educativas; y por otro, por dos personas que cada comunidad o sector¹³⁴ elige como sus representantes. Así, este Parlamento se reúne cada lunes con la finalidad de compartir informes y coordinar la actividad educativa de estas instituciones en estrecha relación con la comunidad. (QUISPE, Entrevista VIII, 2018)

El paseo guiado y la charla con el Lic. Quispe fue la única actividad que pude realizar ese día, pero fui informado que al día siguiente podría asistir a una clase. Así, siguiendo las orientaciones del Lic. Luis Mamani, el miércoles 23 a las 10:00 esperé al Lic. Carmelo Alanoca, quien me permitiría asistir a su clase de *Bases y fundamentos de la educación del MESCP II*. Esta Unidad de Formación, como supe más adelante, es común para todas las especialidades de las ESFMs.

Llegó el Lic. Alanoca, pero ésta fue una de las ocasiones en que la clase que iba a asistir fue cancelada. Sin embargo, el Lic. Alanoca accedió a una breve entrevista.

Charlamos sobre la Unidad de Formación que él imparte, *Bases y fundamentos de la educación del MESCP II*, y me contó que en aquel momento estaban trabajando con algunos textos de Fausto Reinaga, quien, como vimos en el Capítulo 2, fue un intelectual indígena boliviano. Reinaga es considerado pionero del indianismo boliviano, pensamiento que plasmó en diversos

¹³⁴ Incluyo la palabra sector, pues no solamente se eligen representantes de diferentes localidades o pueblos, sino también de diferentes áreas de trabajo, como comercio, agricultura, cultura, etc.

libros, siendo el más conocido *La revolución india*, de 1970. (REINAGA, 2000) Con respecto a esta bibliografía, el Lic. Alanoca comentó:

En cuanto a los textos de la bibliografía de Fausto Reinaga, que justamente estamos ahora profundizando con la lectura de complementación, tiene una esencia de la descolonización, porque con la colonialidad hemos perdido nuestros valores ancestrales, nuestros saberes y conocimientos, también nuestra identidad cultural [...] (ALANOCA, Entrevista IX, 2018)¹³⁵

El Lic. Alanoca apuntó la importancia de estas bibliografías para cambiar las formas de pensar, puesto que “hablar de descolonización no se trata de cambiar nuestra vestimenta, hablar el idioma aymara, sino que es mucho más el pensamiento...” (ALANOCA, Entrevista IX, 2018)

Comentó también que cuando él era estudiante, tanto de la escuela normal como de la universidad, no se estudiaba esa bibliografía, que trae una lectura crítica de la realidad boliviana, sino libros que venían de Europa, y presentaban por lo tanto otras realidades. Así, si la asimilación de esas “nuevas” bibliografías, y del MESCP en general, es un desafío para las y los actuales estudiantes de las ESFMs, quienes han tenido una formación aún colonizada en primaria y secundaria, lo es aún más para docentes, que han tenido también su formación superior bajo aquel modelo. Para el Lic. Alanoca es la nueva generación, aquella que entra al MESCP desde la educación infantil, la que traerá los cambios más profundos:

[...] cuesta romper ese esquema, [ese] paradigma, y tener una idea digamos de lo comunitario, lo productivo y en eso estamos trabajando fuertemente ¿no? Y otra generación que viene sí, éstos ya van a estar ya adecuados desde inicial, primaria, secundaria ya netamente en el modelo [...] de la ley 070. Y eso sí que ya con el tiempo esperamos ver otra realidad, otra vivencia, como nuestros antepasados que siempre han convivido con la madre tierra, con los cosmos y la armonía y reciprocidad y también revalorizar [...] fortalecer esos valores ancestrales. Esa es nuestra visión para el futuro. (ALANOCA, Entrevista IX, 2018)

En línea con los desafíos mencionados, el Lic. Alanoca relató su perspectiva y experiencia con el Programa de Formación Complementaria para Maestros y Maestras del Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia - PROFOCOM. Para él, este Programa ha sido fundamental para profundizar la descolonización de la educación en el país, y además de los dos años necesarios para adquirir la licenciatura, se complementa con diplomados y maestrías.

Desde su propia experiencia, comentó que el Programa, que él cursó en la primera oferta o generación, le trajo cambios muy positivos, tanto en su forma de pensar, como en sus estrategias metodológicas. Tomando el caso de la Unidad de Formación en la que están trabajando textos de Reinaga, relató que antes ese trabajo se hubiera limitado a la lectura, discusión y elaboración de un

¹³⁵ Entrevista concedida por Carmelo Alanoca Mamani, docente de la ESFM “Warisata”. ALANOCA, Carmelo. Entrevista IX. [23-05-2018]. Entrevistador: EID, Félix, 2018.

resumen. Hoy, sin embargo, con las estrategias metodológicas aprendidas en el PROFOCOM, parte primero de la *realidad*, de la *práctica*, para luego ir a la *teoría*, es decir al libro, luego a la *valoración*, y finalmente a la *producción*, que en este caso es un artículo o ensayo de revista. Comentó también que se siente fortalecido con respecto a su identidad aymara. (ALANOCA, Entrevista IX, 2018)

Charlamos también sobre el desarrollo y permanencia del MESCP a largo plazo, y sobre esto dejo el siguiente relato del Lic. Alanoca:

Pero mucho va a depender también [de] la política del Estado, porque a veces las leyes se manejan a nivel político ¿no? Ésa es una de las debilidades [de la educación en Bolivia en general], porque si revisamos la historia de la educación en Bolivia desde 1825 hasta 2008, siempre hemos tenido una imposición, un gobierno que entra con sus leyes y otro gobierno entra en tiempo de 5 o 4 años de su periodo con otras leyes, o sea que [...] no había una política del Estado, sino que una política del gobierno, eso ha sido la debilidad. Ahora esta ley 070 es una política del Estado, por qué digo política del Estado, es digamos... [...] se ha socializado un anteproyecto y luego ya se ha sancionado en Cámara de Diputados y firmado por el Presidente, eso es de consenso de varias organizaciones sociales que existen aquí en Bolivia, y eso nos asegura que va a tener muchos años todavía, en digamos... hablar de este Modelo. No va a ser tan sencillo [cambiar el Modelo] porque también ya está en la constitución política del Estado, entonces ése es el sustento que tiene la Ley ¿no? (ALANOCA, Entrevista IX, 2018)

Efectivamente, por la participación popular que involucró a diferentes movimientos sociales, por la participación de las diferentes naciones representadas por los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios para la elaboración de los *currículos regionalizados*, por la relación estrecha con la fundación del Estado Plurinacional y su presencia en la Constitución Política de dicho Estado, podemos decir que el MESCP es tanto una construcción popular como una política de Estado. Sin embargo, aunque esto la hace mucho más “sólida”, no garantiza su permanencia ni su éxito. Retomaremos esta reflexión en las consideraciones finales de esta tesis.

Lamentablemente, como comenté antes, no pude hacer otras actividades en la ESFM “Warisata”. Tampoco recibí los documentos que solicité al Director Académico, como la malla curricular de la especialidad de Educación Musical. A pesar de esas dificultades, que no llegué a entender, el haber estado en Warisata fue una experiencia muy importante para mí, y considero que esta investigación fue enriquecida con esa visita y con las entrevistas al Lic. Quispe y al Lic. Alanoca.

Si conocimos algunos aspectos estructurales del MESCP en el anterior capítulo, y de la formación docente al inicio de este capítulo, los relatos que escuché en Warisata, aunque insuficientes en términos cuantitativos, nos brindan una importante perspectiva *émica*, es decir, nos dicen mucho sobre cómo las personas que trabajan con educación piensan y sienten estos cambios.

En sus relatos sobre los talleres productivos, la educación descolonizadora, el modelo comunitario, el PROFOCOM, entre otros, en ambos casos es evidente el fuerte apoyo e identificación con el MESCP, que entienden como una retomada de la educación sociocomunitaria productiva de la Escuela-*ayllu*. Es importante tomar en cuenta también que ambos son profesores con una larga trayectoria docente, por lo que el PROFOCOM representó un cambio en las bibliografías, los caminos metodológicos, las formas de evaluación, los currículos, las prácticas, las nomenclaturas, etc., con respecto a aquello que han conocido y practicado durante décadas. Aún así, ambos muestran haber estado abiertos a dicho Programa y a los cambios y desafíos traídos por el MESCP.¹³⁶

4.3 Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros “Simón Rodríguez” – Unidad Académica Tarata. Tarata, Cochabamba.

4.3.1 Contexto

La Unidad Académica Tarata, perteneciente a la Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros “Simón Rodríguez”, se encuentra en la ciudad de Tarata, en el municipio de Tarata, provincia Esteban Arce del departamento de Cochabamba.

¹³⁶ Al esperar el “trufi” que me llevaría a Achacachi, para desde ahí volver a La Paz, encontré nuevamente al Lic. Quispe, quien me presentó al Lic. Benigno Ramos, docente del área de educación especial. Al contarle brevemente sobre mi investigación, el Lic. Ramos, resaltando el carácter social y transformador de la investigación, pidió que les enviara una copia de la tesis cuando la haya concluido, y me invitó también a presentar la tesis personalmente, brindándose para organizar mi segunda visita a Warisata. En diversas ocasiones, como en ésta, pude comprobar el compromiso con la socialización de los trabajos de investigación en las ESFMs.

Imagen 13 - Ubicación satelital de Tarata



Fuente: mapa obtenido de *Google maps*¹³⁷

Tarata, como vemos en la Imagen 13, se encuentra en el centro de Bolivia, en la región de los valles, y está a una altitud aproximada de 2766 m.s.n.m. La ciudad tiene una población aproximada de 8242 habitantes¹³⁸. La lengua originaria de la región es el quechua, y por ser una ciudad colonial, Tarata es un importante punto turístico dentro del departamento de Cochabamba.

La ESFM “Simón Rodríguez” fue creada el 8 de marzo de 2007, y tiene su sede en Quillacollo, a aproximadamente 50 km. de Tarata. Por su parte, la Unidad Académica Tarata fue creada el 10 de octubre del 2008 con el fin específico de ser la sede de la especialidad en Educación Musical, única impartida en esa Unidad.

En el momento de mi visita, el primer semestre del 2018, la Unidad Académica Tarata contaba con 187 estudiantes, 157 hombres y 30 mujeres, en los 5 años de la especialidad (Ver Anexo V).

Obtuve el número de teléfono de la Unidad Académica Tarata en el Directorio de ESFMs (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2018) y así pude hablar con el Coordinador General de la Unidad, Lic. Juan Carlos Machaca Mamani, quien me pidió que le enviara la solicitud escrita (Anexo IV y Apéndice II). Después de enviárselas, me dijo que me podrían recibir el siguiente lunes, 4 de junio. Así, visité la Unidad Académica Tarata los días 4 y 7 de junio de 2018.

¹³⁷ Disponible en: <<https://www.google.com/maps/place/Tarata,+Bolivia/@-22.5625705,-78.6798089,4431271m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x93e367eb985deae1:0xfcd8f8eaf6e7e57!8m2!3d-17.6091383!4d-66.0255368>>. Acceso en: 6 oct. 2020.

¹³⁸ Censo boliviano de 2012 realizado por el Instituto Nacional de Estadística de Bolivia. Disponible en: <<https://www.ine.gob.bo/index.php/censos-y-banco-de-datos/censos/>>. Acceso en: 8 oct. 2020.

4.3.2 Experiencias, observaciones y conversaciones

El día 4 de junio de 2018 tomé un “surubí¹³⁹” desde Cochabamba hacia Tarata, ciudades que se encuentran a 35 km. de distancia aproximadamente. Al llegar a la Unidad Académica Tarata, me llamó la atención la construcción nueva del campus. Como ya vimos, esa unidad tenía en ese momento 10 años, y había sido construida específicamente para la especialidad de Educación Musical:

En la actualidad la Unidad Académica Tarata cuenta con una moderna infraestructura modelo del país, con un bloque para administración, otro de aulas, un bloque de prácticas corales y orquestales, otro para la construcción de instrumentos musicales, una sala Avelino Siñani-Elizardo Pérez y un teatro de lujo que contiene una sala de grabación, además de un espacio para ensayos de música electrónica y folclórica. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2018, p.52)

Entre las edificaciones, algunas son pequeñas, con 3 o 4 salas solamente, destinadas a los talleres y prácticas de pequeños grupos. El bloque de administración y el de aulas tienen ambos dos plantas. Luego está el auditorio, que contrasta con los bloques por ser más alto, pero principalmente por su estética. A diferencia de los bloques color ladrillo, digamos “rústicos”, el auditorio tiene más bien una estética “moderna”, con paredes blancas, pilares rojos, base y franjas celestes, y techo azul claro. Dejo a continuación algunas fotografías del campus.

¹³⁹ Otro tipo de transporte colectivo, usado especialmente para viajes interprovinciales o intermunicipales. El “surubí” es un coche adaptado, mientras el “trufi” es un minibus, por lo que éste último tiene mayor capacidad.

Imagen 14 - Bloque central de aulas y un bloque de talleres de la Unidad Académica Tarata



Fuente: fotografía tomada por mí

Imagen 15 - Bloques de talleres y ensayos de la Unidad Académica Tarata



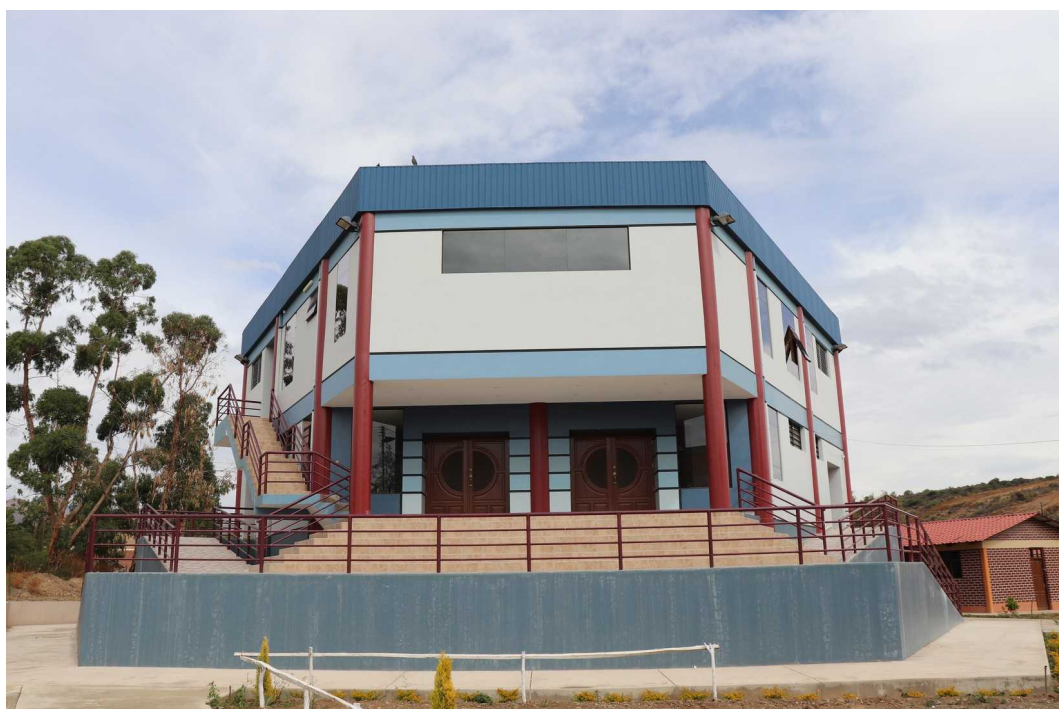
Fuente: fotografía tomada por mí

Imagen 16 - Bloque administrativo de la Unidad Académica Tarata



Fuente: fotografía tomada por mí

Imagen 17 - Auditorio/teatro de la Unidad Académica Tarata



Fuente: fotografía tomada por mí

Imagen 18 - Interior del auditorio/teatro de la Unidad Académica Tarata



Fuente: fotografía tomada por mí

Llegué temprano, y pude entonces caminar por el campus hasta la hora de inicio de las actividades académicas. Cuando llegó el Coordinador General, el Lic. Juan Carlos Machaca, conversamos brevemente. Fue muy atento, pero estaba con algo de prisa. Resulta que los lunes hacían un pequeño acto cívico, pero ese día habría un acto especial por el “día del maestro”, el cual, como ya comenté en una nota del Capítulo 2, en Bolivia se celebra el 6 de junio. Entonces me invitó a pasar al auditorio para asistir al evento, y ahí esperé mientras terminaban de hacer la prueba de sonido. El auditorio, como podemos ver en la Imagen 18, está construido como anfiteatro, con el escenario situado en un nivel más bajo. Tiene un buen trabajo acústico, y calculo que tenga capacidad para 150 personas aproximadamente.

La ceremonia empezó con un saludo a la bandera, común en los llamados “actos cívicos”, y luego el himno nacional de Bolivia, común también, pero con la particularidad de ser aquí cantado primero en quechua, y luego en español. El canto fue acompañado por un acordeón, tocado por un estudiante, y también iba siendo “cantado” en lenguaje de señas por tres estudiantes, una chica y dos chicos, vistiendo guantes blancos, lo que muestra que hay un trabajo direccionado a educación especial e inclusión dentro de este programa de formación docente. Algo que me sorprendió mucho es la proporción tan pequeña de mujeres en la Unidad Académica.

Después del Himno vino una breve presentación musical: un *huayno*, interpretado al estilo del llamado “folclore” de la industria cultural boliviana, con dos guitarras, charango, bombo y voz.

Luego habló un estudiante. Quizás fue elegido por su evidente facilidad de discurso, aparentemente debido a cierta experiencia política. Habló sobre la *Revolución Educativa*, bajo la cual ese edificio había sido construido, aunque resaltó que, sin quitar el mérito del proceso de cambio hacia el Estado Plurinacional y del gobierno que lo llevó a cabo, todo ello se debía también a esfuerzos anteriores que dieron lugar a la Revolución. Ahí mencionó a Warisata, y también resaltó la memoria y los trabajos de Paulo Freire y Orlando Fals-Borda.

Después habló el Lic. Juan Carlos Machaca, dedicándose más a la parte ceremonial que trayendo un discurso propiamente. Habló sobre el acto, recordó que el día 6 era feriado¹⁴⁰, y presentó al profesor que hablaría en seguida. También me presentó, comentó brevemente sobre mi investigación, y dijo que los acompañaría en algunas de las clases en esos días.

Luego habló el Lic. Wilfredo Arancibia, y dedicó su discurso a Simón Rodríguez, en cuyo homenaje se nombró a la ESFM de la que hace parte esta Unidad Académica.

El acto terminó con otro himno, uno que no conocía y sobre el cual lamentablemente olvidé preguntar.

Resalto aquí algo que considero muy importante para las reflexiones sobre los procesos de cambio hacia el Estado Plurinacional y consecuentemente sobre la Ley “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”. En este evento, a pesar de la evidente herencia de los tradicionales y nacionalistas actos “cívicos”, encontramos también elementos o símbolos que se contraponen a dicho nacionalismo, al menos en su sentido tradicional, monocultural. En primer lugar, el cantar el himno nacional en un idioma originario, incluso antes de hacerlo en español, ya demuestra un carácter de plurinacionalidad, aunque de manera simbólica, claro, pues se trata de todas formas del mismo himno “nacional”. Pero además de esto, en este evento fueron homenajeados Elizardo Pérez, Avelino Siñani, Paulo Freire, Orlando Fals-Borda y Simón Rodríguez, lo que apunta a una identificación, dentro de la Unidad Académica Tarata, con los procesos populares y transformadores de la educación e investigación, y con la integración latinoamericana.

Lo evidenciado en este acto no indica, por supuesto, que las prácticas pedagógicas seguirán estos discursos, y menos aún que lo harán libres de contradicciones. Lo que queda evidente, sí, es que estos discursos están presentes en la “cotidianidad” de la formación docente de esta institución. Pero además de esto, considero que los símbolos elegidos por una institución educativa, por más

¹⁴⁰ Luego supe que el día 5 se llevarían a cabo otros actos, por lo que también se suspendían las actividades académicas. Por ese motivo solamente volví a visitar la Unidad el día 7 de junio.

que ésta esté “inmóvil” o “remando” hacia otro lado, dicen mucho sobre el horizonte hacia el cuál se propone dirigirse.

En esta institución hubo mucha apertura con respecto a mi visita y a las actividades que solicité realizar. Al terminar el acto, el Lic. Machaca me mostró las clases que empezarían en ese momento, a las 9:00 de la mañana, dándome la opción de elegir una para asistir. Como no tenía conocimiento sobre los programas de cada una, elegí guiado por el nombre, y claro, por la relación que éste parecía tener con la presente investigación. Así, opté por asistir a la clase de la Unidad de Formación denominada *Investigación Educativa y Producción de Conocimientos*, con el Lic. Grober Tapia.

La clase fue sobre elaboración de videos, los cuales, por su gran alcance en las redes sociales actualmente, son una importante forma de *producto* de una investigación educativa.

El Lic. Tapia empezó la clase enseñando a instalar y a usar el programa *Videoscribe*; luego habló del guión, de la importancia y la forma de hacerlo; y finalmente explicó algunos elementos básicos sobre la creación de vectoriales de gráficos, mencionando la página *openclipart.org*, que contiene gráficos de libre acceso.

Pienso que esa introducción iba dirigida a mí, puesto que sus explicaciones eran muy rápidas, pero principalmente porque varios y varias estudiantes ya tenían sus trabajos muy avanzados. Es decir, ya conocían el funcionamiento del programa, tenían un guión, y estaban en proceso de desarrollar sus videos. De hecho, un estudiante mostró un avance de su video. El tema que había elegido era la destrucción de los Núcleos Escolares Campesinos¹⁴¹ en la época de la Escuela-*ayllu* de Warisata. El trabajo gráfico de su avance me pareció impresionante, aunque escribo esto desde un lugar de muy poco conocimiento sobre tecnología y gráficos. Sin embargo, más allá del manejo gráfico, cabe resaltar positivamente el uso de tecnologías dentro de investigaciones educativas, en este caso específico como producto de una investigación vinculada a la reivindicación histórica de la educación indígena.

El Lic. Tapia se mostró muy satisfecho con el avance presentado, y recalcó la importancia del uso productivo de las tecnologías, recordando que lo productivo aquí se refiere al sentido adoptado por el MESCP.

Saliendo del tema específico de la producción de videos, se pasó a discutir la cuestión de la producción de conocimientos de manera más general, y sobre esto se mencionaron varios puntos, aunque de forma algo pasajera. Mencionaré estos puntos a continuación, aunque no necesariamente en el orden en que se presentaron en la clase.

141 Estos Núcleos, o *marcas*, fueron mencionados en el Capítulo 2.

Uno de los puntos discutidos fue el énfasis que la investigación científica tradicional pone sobre el *problema* de investigación, algo que, de acuerdo al Lic. Tapia, vendría de la *cultura del déficit*. Como ya vimos, bajo el MESCP la investigación se construye a partir de *vocaciones*, *potencialidades* y *necesidades*, categorías que podrían incluir el *problema*, pero no se limitan a él. Entiendo, y ésta es mi comprensión solamente, que este cambio tiene un lado no tanto metodológico, ni conceptual, sino más bien semántico. Es decir, aunque en la práctica los problemas de investigación no son necesariamente negativos, sino relacionados a búsquedas, el nombre sí representa algo negativo. Por otro lado, sin embargo, el construir investigaciones a partir de *vocaciones*, *potencialidades* y *necesidades*, y no de *problemas* o *preguntas*, atribuye a la investigación, más allá de su papel teórico, un carácter transformador. En ese sentido, bajo aquella diferencia aparentemente semántica se encuentran profundos cambios estructurales en la propia concepción del papel de la investigación, y consecuentemente también en sus procesos metodológicos.

Con respecto a las *necesidades*, el Prof. Tapia mencionó al sociólogo, político y escritor panameño Raúl Leis Romero (1947-2011), y a su libro *El arco y la flecha: Apuntes sobre metodología y práctica transformadora* (REIS, 1990) en el que apunta tres tipos de necesidades: sentidas, expresadas, reales.

Estas categorías pueden ser aparentemente polémicas, siendo la *necesidad* un concepto subjetivo. Hablar de *necesidades reales* como una categoría distinta a las *sentidas* o *expresadas*, puede sugerir que éstas últimas no serían reales. Por otro lado, sin embargo, también es posible que estas categorías no sean excluyentes, y que de su intersección se determinen las necesidades colectivas que guíen una investigación.

Los mismos desafíos se encuentran para la determinación de *potencialidades* y *vocaciones*, que pueden no representar a la colectividad sino a casos individuales, o sobre las cuales una comunidad puede no tener conciencia sin una referencia externa. Así, lo *émico* y lo *ético* también pueden ser factores importantes en estas determinaciones.

Lamentablemente no pude conseguir el libro citado, por lo que no sería posible hacer una reflexión crítica sobre los tipos de *necesidad* presentados por Leis. De todas formas, el objetivo aquí no es hacer un análisis del libro, sino registrar el trabajo y las discusiones que se presentaron en el transcurso de la clase.

Aún en el tema de la investigación y producción de conocimientos, el Lic. Tapia mencionó, como ejemplo, que estudiantes de 3er y 4to año de Educación Musical se encontraban en aquel momento haciendo su Práctica Educativa Comunitaria (PEC). Dijo esto para ilustrar los desacuerdos que hay sobre aquello que se entiende como *producción de conocimientos*. Desde la

perspectiva positivista y eurocéntrica de la *universalidad*, la producción de conocimientos tiene lugar cuando se genera conocimiento nuevo *en el mundo*. Una perspectiva sobre esto, muy común en la academia, es que dicha producción ocurre solamente a partir del doctorado¹⁴². Sin embargo, contraponiéndose a esta perspectiva, preguntó el Lic. Tapia, ¿se habla de producción de conocimiento nuevo en el mundo, o nuevo en un contexto? En el segundo caso, sí se puede hablar de producción de conocimientos en el trabajo de los últimos años de la licenciatura, es decir en la PEC, que requiere investigación en contextos que quizás nunca han sido investigados anteriormente. Este cuestionamiento lleva dentro de sí el debate tanto de la función social de la investigación, como el de quiénes tienen la “habilitación” para producir conocimiento. Así, la interrogante del Lic. Tapia es fundamental para el contexto boliviano, para América Latina y el Caribe en general, y para todo el “sur global”, donde los pueblos han sido históricamente objeto de estudio, pero nunca, o casi nunca, protagonistas de aquella producción de conocimientos definida bajo términos ajenos que ni los favorece ni responde a sus realidades.

El Lic. Tapia mencionó también las “cinco preguntas” sobre producción de conocimientos que al parecer ya eran de dominio general de la clase. En ese momento mencionó solamente una de esas preguntas, *desde dónde se produce el conocimiento*. Luego sugirió que escucháramos una conferencia sobre producción de conocimientos en la plataforma de *youtube*¹⁴³, dada por el sociólogo y epistemólogo Jiovanny Samanamud Ávila¹⁴⁴.

Hago un paréntesis en mi relato de la clase para presentar algunos puntos del video sugerido por el profesor Tapia, que tuve la oportunidad de ver después de mi visita a Tarata, y el cual fue una importante contribución para conocer mejor la investigación y la producción de conocimientos bajo la perspectiva del MESCP.

En la mencionada conferencia, Samanamud pondera sobre la diferencia entre investigación científica y producción de conocimientos. Según él, la segunda, muy presente en el MESCP, presenta resistencia por parte de docentes puesto que no es estudiada o considerada en la formación superior tradicional, al contrario de la investigación científica. Sin embargo, defiende que la producción de conocimientos está presente en la práctica docente y en la vida en general:

142 Durante mi formación académica en Brasil, en algunas ocasiones escuché a docentes explicar que solamente se produce conocimiento “nuevo” a partir del doctorado, y que por eso [en Brasil] solamente a la monografía resultante de ese grado se llama “tesis”, mientras que el trabajo final de una maestría es la “disertación”, es decir una discusión sobre un tema específico, y el trabajo final de graduación es un “Trabajo de Conclusión de Curso”. Evidentemente se trata de una posición muy conservadora que de ninguna manera indica la perspectiva general de las universidades y docentes del Brasil, aunque quizás los diferentes nombres dados a las monografías de cada etapa de formación académica vengan efectivamente de esa lectura conservadora de ciencia.

143 Disponible en: <<https://youtu.be/BtCU2cGhzOc>>. Acceso en: 9 ago. 2020.

144 Samanamud, en el momento del trabajo de campo aquí relatado, era viceministro de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia y Director del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacionales.

En realidad la producción de conocimientos nos está diciendo algo tan elemental y tan simple, que la parafernalia de la investigación científica nos ha hecho olvidar a los seres humanos: que los seres humanos producen su conocimiento para vivir. [...] Los seres humanos, hombres y mujeres, producimos nuestra realidad [...] seamos conscientes de eso [...] convirtamos eso en un hecho consciente y desarrollemos y creamos nuestra realidad, en el contexto que nos ha tocado vivir y luchar. Por eso es que cuando el maestro desarrolla su planificación, desarrolla su cuaderno pedagógico, está empezando a producir conocimiento. Sólo tiene que incorporar al estudiante, para producir “con”... (SAMANAMUD, 2018, transcripción propia)

La distinción entre investigación científica y producción de conocimientos es, considero, muy importante para los procesos de descolonización de la educación. Por un lado, esto rompe con el discurso de la modernidad occidental según el cual, como vimos en el Capítulo 1, sólo con el método científico se produce conocimiento. Por otro, la reivindicación de que la producción de conocimientos es un elemento fundamental de toda práctica educativa empodera tanto a docentes como a estudiantes, devolviendo a la educación el papel transformador inherente a ella. En las palabras de Samanamud:

El único cambio significativo de la producción de conocimientos es haberle dado al maestro y a la maestra la posibilidad de entender que la realidad que está a su alrededor puede cambiar en función de cómo se articule con esa realidad; de que de su actividad de docente, de maestro, en el aula, depende la realidad que se pueda vivir no sólo en el aula sino que el estudiante pueda proyectar fuera del aula. El profesor, en ese sentido, siempre ha sido un sujeto político. [...] Sólo que la metodología, los discursos metodologizantes, tecnicistas, nos han hecho olvidar que el maestro es sujeto. **Lo único que hace la producción de conocimientos es devolverle al maestro la condición de sujeto.** Para decirlo de manera simple. (SAMANAMUD, 2018, énfasis añadidos)

Vale aclarar que esta perspectiva no desvalora, en absoluto, la investigación científica, la cual está presente en el MESCP, y en estrecho diálogo con la producción de conocimientos, como vemos incluso en el nombre de las prácticas de los últimos años de formación docente, la IEPC - Investigación Educativa y Producción de Conocimientos.

Samanamud también menciona, en el video citado, las 5 preguntas relacionadas a la producción de conocimientos, mencionadas anteriormente por el Lic. Tapia, que son: ¿Desde dónde se produce el conocimiento? ¿Para quién(es)? ¿Cómo? ¿Con quién(es)? ¿Con qué?

Estas preguntas, consideradas como guías para la producción de conocimientos bajo el MESCP, también hacen parte de la investigación científica, como menciona Samanamud. Para él, la diferencia reside en que, mientras en la segunda estas preguntas ya están sistematizadas, en la primera es necesario recordarlas y tener conciencia sobre ellas.

Aunque claramente las preguntas de investigación hacen parte de la metodología científica, no todas las preguntas anteriores son habituales en este campo. La pregunta *desde dónde se*

investiga, por ejemplo, ha sido históricamente anulada por el hecho de considerarse a la investigación científica, desde la perspectiva de la modernidad occidental, como infaliblemente objetiva y neutral, no tocada por las personas que la realizan ni sus contextos, como vimos en el Capítulo 1 al tratar sobre el *locus* de enunciación y el *hybris del punto cero*. Así, tanto la producción de conocimientos puede beneficiarse de los aportes de la investigación científica, como ésta puede renovarse con la primera.

Volviendo al relato de la clase, el Prof. Tapia concluyó hablando sobre tecnología, de alguna forma retomando la actividad inicial, resaltando que en la Unidad Académica Tarata dan énfasis a la tecnología, no como Unidad de Formación, sino de manera transversal.

Después de esta clase tuve la oportunidad de entrevistar al Prof. Eloy Huanca Quispe, encargado del Taller de Instrumentos Originarios de la Unidad Académica Tarata. Contextualizando el tema de los instrumentos originarios en el MESCP, el Prof. Huanca comentó:

Primeramente, la ley 070 trata de recuperar nuestra música originaria de todos los sectores, pero para recuperar necesitamos los instrumentos musicales [...] pero ¿cómo vamos a recuperar? ¿con qué? [...] para hacer música se necesita los instrumentos musicales y sabemos que en los mercados no existen los instrumentos musicales originarios, a excepción de unos cuantos ¿no? los más conocidos, tarka o la zampoña, el resto no existe. Entonces si nosotros queremos recuperar de las comunidades, de las poblaciones más alejadas, primeramente, se requiere hacer una investigación y construir los instrumentos, a través de esa construcción, nosotros podemos ya entrar a lo que es la música [...] (HUANCA, Entrevista X, 2018)¹⁴⁵

Vista esta necesidad, en la Unidad Académica Tarata se desarrolla un importante trabajo en este sentido, con la construcción de instrumentos musicales originarios no encontrados fuera de las comunidades que los practican.

Además de la investigación previa necesaria, dificultada por la falta de registros sobre la gran variedad de instrumentos originarios de diferentes pueblos en Bolivia, el material es también un desafío en este proceso, puesto que es difícil encontrar las maderas y cañas propias para cada instrumento. Así, muchas veces se opta por reemplazar el material orgánico por sintético, como el policloruro de vinilo - PVC, que es más accesible y resistente. Esto se combina con la construcción de instrumentos orgánicos, en el caso de aquellos cuyo material tradicional existe en la región de Tarata, como el bambú o la caña llamada *waika*.

Con esto podemos ver que los instrumentos aquí son contruidos con fines pedagógicos y musicales, sin la perspectiva “purista” de querer replicarlos tal cual son en sus comunidades.

145 Entrevista concedida por Eloy Huanca Quispe, docente de la Unidad Académica Tarata - ESFM “Simón Rodríguez”. HUANCA, Eloy. Entrevista X. [04-06-2018]. Entrevistador: EID, Félix, 2018.

Tampoco se busca reproducir las tésituras¹⁴⁶ tradicionales de los instrumentos, sino que éstas se adaptan al contexto, considerando principalmente la tésitura de las voces de quienes los vayan a tocar, para que puedan cantar además de tocar.

Con respecto a las escalas musicales, el Prof. Huanca comentó que suelen hacer instrumentos con las escalas tradicionales de los pueblos originarios, que pueden ser tritónicas, pentatónicas, entre otras, pero también hacen algunos instrumentos con escalas cromáticas, para que puedan tocar música tonal, como himnos, música popular comercial, etc.

El Prof. Huanca también mencionó que este trabajo de construcción de instrumentos es replicado en diferentes unidades educativas por estudiantes de tercer y cuarto año de la especialidad durante sus Prácticas Educativas Comunitarias - PEC. Me contó también sobre estudiantes que, al haber concluido la licenciatura, abrieron sus talleres de construcción de instrumentos para venderlos.

Pensando en la charla con el Prof. Eloy, y otras conversaciones que tuve con estudiantes más adelante, considero que la construcción de instrumentos originarios en la Unidad Académica Tarata es un claro ejemplo de educación musical en estrecha sintonía con el MESCP.

Por un lado, este proceso viene acompañado de investigación, en la cual se aprende con las comunidades de la región sobre la construcción de sus instrumentos, y sobre sus prácticas musicales. Luego está la construcción de instrumentos que hace que la Unidad Académica Tarata sea autosuficiente, al menos con respecto a instrumentos originarios, en un claro ejemplo de educación musical *productiva*.

Además de ser utilizados en las propias prácticas de la Unidad Académica, estos instrumentos, junto con las prácticas musicales asociadas a ellos, son luego compartidos con estudiantes de unidades educativas de la región, y en algunos casos comercializados a la comunidad en general. Todo esto, por lo tanto, constituye un claro ejemplo de educación musical *sociocomunitaria y productiva*.

Finalmente, al trabajar con investigación, construcción de instrumentos y prácticas musicales relacionadas a las expresiones culturales propias de la región, se está llevando a cabo un proceso de educación *intracultural*; y adaptar esos instrumentos para que se puedan tocar escalas de la cultura occidental y de industria comercial es una forma de *interculturalidad*.

Con esta reflexión no quiero insinuar que esto sucede de manera plena, sin dificultades o incluso contradicciones, sino apuntar la potencialidad de todo este proceso centrado en la construcción de instrumentos.

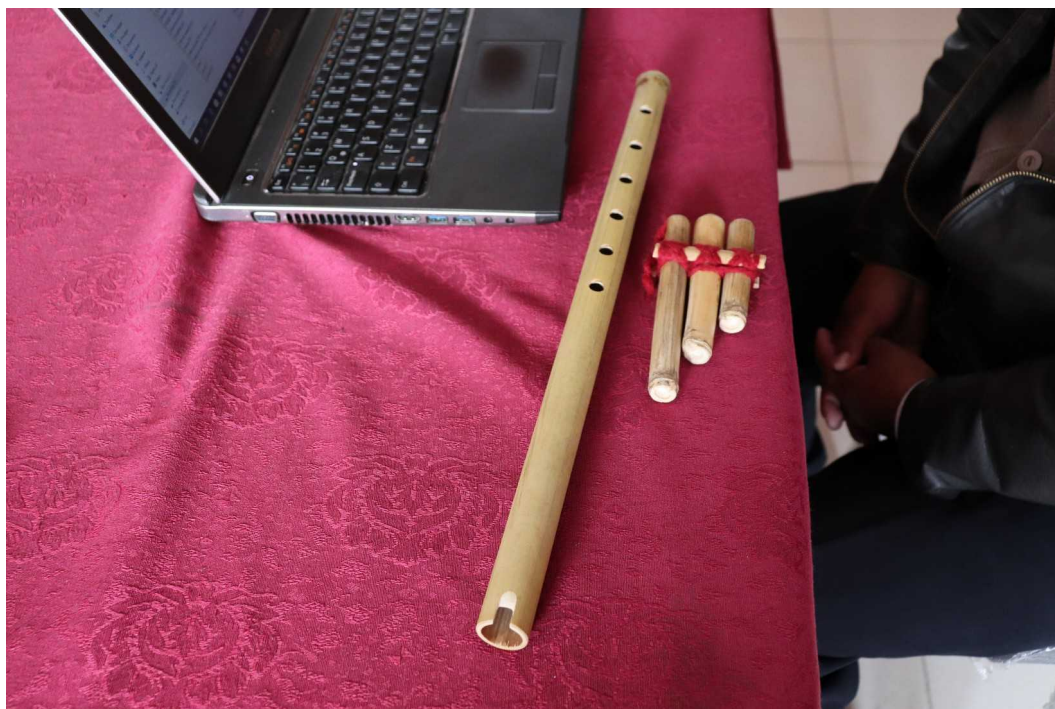
¹⁴⁶ Tésitura en música es la zona de frecuencias, es decir la extensión entre lo agudo y lo grave, por la cual un instrumento o una voz puede transitar.

Dado que las actividades académicas habían sido suspendidas en los dos siguientes días, volví a Tarata el jueves 7 de junio. Como primera actividad, entré justamente a la clase del Prof. Eloy Huanca, la Unidad de Formación llamada *Taller de instrumentos originarios*. En la clase habían aproximadamente 15 estudiantes, siendo solamente 4 mujeres.

Al inicio de la clase, o más bien antes del inicio, los y las estudiantes estaban amarrando, lijando y afinando los instrumentos que estaban en proceso de construir. Se trataba de los *sikus*, que hacen parte de una “familia” de instrumentos de viento de las culturas andinas que se tocan de manera “dialogada” entre dos “partes” que se complementan, denominadas *arca* e *ira*. En la llamada música “folclórica” boliviana, que consiste en lecturas comerciales y occidentalizadas de las músicas tradicionales, estas dos partes se amarran juntas para que puedan ser tocadas por una sola persona, y a esta versión del instrumento se conoce comunmente como *zampoña*. Dejo aquí solamente esta breve información sobre los *sikus*, que veremos con más atención en el siguiente capítulo.

En la siguiente fotografía (Imagen 19) vemos una *jula jula*, un instrumento de esta familia que suele tener 3 o 4 tubos. Este instrumento fue construido por un estudiante del taller, y a su lado se encuentra una *quena*, instrumento de viento de bisel, también construida por él.

Imagen 19 - *Quena* y *jula jula* construidas por un estudiante de la Unidad Educativa Tarata en el Taller de instrumentos originarios



Fuente: fotografía tomada por mí

Al inicio de la clase, cada estudiante, respondiendo a la llamada, pasó a mostrar sus instrumentos al Prof. Huanca, quien los probaba indicando si faltaba hacer algo, como arreglar la afinación, el amarre, etc.

Al terminar ese proceso, el Prof. Huanca escribió en la pizarra una serie rítmica, compuesta por 9 compases, con una fórmula de compás en 2x4. Entonces pidió que todos tocaran el ritmo con palmas. Al inicio algunos y algunas estudiantes tuvieron cierta dificultad, pero en poco tiempo todo el grupo pudo hacer la secuencia rítmica con facilidad.

Después del ejercicio, el Prof. Eloy habló sobre los *sikus*, y el concepto de complementariedad de *arca* e *ira*. Considerando que las y los estudiantes ya conocían estos instrumentos, pues incluso los habían construido, creo que esa explicación iba dirigida a mí.

Luego el profesor pidió que sacaran la partitura que les había enviado por medio digital. Se trataba de una *diana*¹⁴⁷, denominada *Diana andina*, transcrita por el Prof. Huanca. De hecho, la secuencia rítmica que había escrito en la pizarra correspondía a esta partitura, por lo que aquella actividad era una preparación para que pudieran tocar esta *diana* con sus *sikus*.

El Prof. Huanca pidió entonces que toquemos la *Diana andina*, y me prestó un instrumento para que pudiera tocar también. Leí la partitura junto con un estudiante, Javier Ali, que la tenía en su celular. En la partitura (Imagen 20) encontramos esta *diana* en dos registros, uno en *sol* y otro en *fa*. Tocamos la primera versión, en *sol*, por ser más adecuada para los *sikus*. La segunda versión sería adecuada para otros instrumentos de esta familia, según comentó el profesor. Tocamos los instrumentos de forma “dialogada”, es decir con la complementariedad entre *arca* e *ira*, la cual, nuevamente, veremos con más detalle en el siguiente capítulo.

¹⁴⁷ Las dianas son cortas piezas musicales muy presentes en la cultura andina, generalmente usadas como introducción o abertura de eventos musicales.

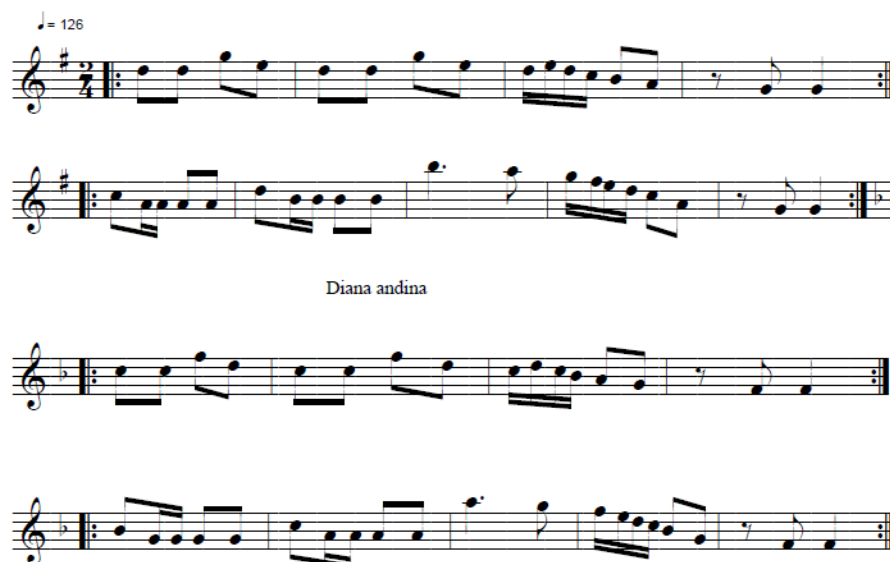
Imagen 20 - “Diana andina” transcrita por el Lic. Eloy Huanca para el Taller de instrumentos originarios de la Unidad Académica Tarata

ESFM Simón Rodríguez

Diana andina

Siku

Transcripción: Lic. Eloy Huanca Quispe



Diana andina

Fuente: Partitura compartida por el Lic. Eloy Huanca Quispe

Tocamos sentados, algo que me sorprendió puesto que los *sikus* se suelen tocar de pie y en movimiento, lo que incluso ayuda a la respiración, y consecuentemente a obtener los sonidos deseados. Practicamos compás por compás hasta que logramos tocar la *diana* entera. En el transcurso de ese proceso trabajamos también la sonoridad, y las diferentes formas de soplar el instrumento de acuerdo a la longitud de los tubos. El Prof. Huanca sugirió que soplemos con el fonema *to* en los tubos largos, con *tu* en los tubos del medio, y con *ti* en los tubos cortos.

Los *sikus* requieren de mucha práctica, y quizás la primera dificultad a la que una persona se enfrenta con ellos es la de lograr producir sonidos claros en todos los tubos. Todas las personas presentes en la clase pudieron tocar, lo que indica que ya tenían cierta práctica con los *sikus*, aunque había quienes se destacaban mucho, posiblemente por tener ya bastante experiencia antes de ingresar a esta especialidad. Por mi parte, aunque sin la técnica para producir sonidos con mucha intensidad, pude tocar esa *diana* sin dificultad, puesto que ya tenía alguna experiencia con estos instrumentos. De hecho, en La Paz llegué a tomar algunas clases de *sikus* con el Prof. Felix Rodríguez, y de *quena* con la Profa. Alith Camacopa, a quienes también tuve la oportunidad de entrevistar, y cuyos relatos serán registrados en el Capítulo 5.

La clase terminó con la interpretación de esta *diana*, y aunque todavía queda mucho para escribir sobre los *sikus*, dejo eso para el siguiente capítulo, para así continuar aquí con los relatos de mi visita a esta Unidad Académica.

Después de la clase del Lic. Huanca, fui a la oficina del Coordinador General, el Lic. Machaca, quien me aguardaba para una entrevista, de la cual ya dejé algunos registros en el apartado 4.1 sobre formación docente.

La conversación con el Lic. Machaca fue muy ilustrativa y abarcó diferentes temas sobre la Unidad Académica Tarata y sobre el MESCP en general. Dejo algunos de ellos a continuación.

Con respecto a la Unidad Académica creada específicamente para la especialidad de Educación Musical en Tarata, el Coordinador comentó:

En la población de Tarata siempre hubo la carrera de música, algunas veces se cerraron algunas veces se volvieron a abrir también [...] Tarata también es conocida como semillero de músicos a nivel del departamento ¿no? entonces, en vista de que la anterior legislación había cerrado la carrera de música, sobrevive aquí en Tarata, pero bajo la denominación de instituto. Se formaba, no como maestros sino como músicos, profesionales libres en la rama de la música, pero no con la dirección de aspirar a trabajar en el magisterio [...] Y justo por 2005 asume nuestro presidente [Evo Morales]... hay la necesidad de crear escuelas superiores aquí, más que todo a nivel nacional y también en Cochabamba, con todas sus especialidades, y en ese momento la especialidad en Educación Musical no había, entonces como ya había un antecedente en Tarata, por su historia, se decide continuar y asentar la carrera de Educación Musical aquí, pero bajo ya con el nombre de la Escuela Superior de Formación de Maestros “Simón Rodríguez”. Entonces lo nuestro tiene vigencia recién [...] el 2007, es cuando se gesta como institución. (MACHACA, Entrevista XI, 2018)

Con respecto a los lugares de origen de las y los estudiantes de la Unidad Académica, el Lic. Machaca relató que aproximadamente un 60% viene de zonas urbanas de Cochabamba, refiriéndose a la capital del departamento; 30% de diferentes provincias de la región; y 10% de otros departamentos, principalmente La Paz, Oruro y Potosí.

Con respecto a los idiomas, dijo que aproximadamente el 70% tiene el castellano como lengua materna, y para el 30% ésta sería el quechua, aunque también hablan castellano.

Cuando le mencioné mi sorpresa de ver una proporción tan pequeña de mujeres en esta institución, comentó que aún hay muchos estigmas con respecto a la música, actividad que mucha gente relaciona con la vida “bohemia”, con las bebidas alcohólicas, por lo que no es una especialidad muy aceptada dentro de núcleos familiares conservadores, algo que recae con más fuerza aún sobre mujeres.

Pasando a las formas de ingreso de estudiantes a las ESFM, el Lic. Machaca comentó que para algunas especialidades, como música, existen dos pruebas:

[...] para música, incluso Artes Plásticas y Educación Física, tienen que hacer dos tipos de exámenes, uno es de la especialidad en Educación Musical para el caso nuestro, en el cual los aspirantes para matricularse para primer año tienen que **tocar un instrumento de la familia de cuerdas, otro de la familia de metales, otro entre teclado y acordeón**, tiene que elegir, también tiene que tocar **otro instrumento de la familia de instrumentos originarios, cantar afinadamente y saber algo de teoría de la música**.

Una vez que pasan ese filtro y aprueban, se les habilita para que den otro examen que es más de formación general, más teórico, y es sobre el 70%. El de especialidades está ponderado al 30%, entonces el último examen es el que define la matriculación. (MACHACA, Entrevista XI, 2018, énfasis añadidos)

Con respecto a la actuación profesional de quienes egresan de la especialidad, el Coordinador afirmó que hay una amplia demanda de profesoras y profesores de Educación Musical:

En la carrera del magisterio nacional, la carrera de Educación Musical es la que tiene mayor demanda, al momento de egresar con seguridad ellos consiguen trabajo. Más aún en Cochabamba porque somos la única carrera. Ésa es una de las que podemos decir... de las facilidades y bondades que tiene nuestra especialidad hoy. Aún en La Paz o en Santa Cruz que tienen ya bastantes egresados y tienen por ejemplo mayor nivel de habitantes allá, aún así el mercado siempre es abierto para la educación musical. (MACHACA, Entrevista XI, 2018)

Complementando lo anterior, el Lic. Machaca comentó que hay una normativa que exige la formación en una ESFM como requisito para la contratación de profesoras y profesores en el sistema educativo. Sin embargo, también existe la figura de profesor o profesora *interina*, para situaciones excepcionales, en el que dicho requisito es dispensado.

Conversamos también sobre el PROFOCOM, y relató que bajo su perspectiva, hay dos puntos centrales con respecto a este programa, siendo el primero:

[...] ha sido un programa muy interesante y estratégico de parte del Estado para formar en cuanto a las pretensiones, paradigmas, corriente y modelo que ellos querían que se apropien los maestros, y eso a través del curso del PROFOCOM para aspirar a la licenciatura en el modelo socio-comunitario productivo. Lo lograron, se ha realizado, la gran mayoría ya lo tiene.

[...] esos cursos han permitido que la gran mayoría de los profesores en actual ejercicio se apropien de todo el lineamiento. Yo fui a muchos cursos y muchos talleres en el que a través de la percepción de los maestros, de otros maestros ya, estoy viendo bastante dominio, seguridad, profundidad teórica en todo lo que reza el actual modelo. Tremendo, o sea que han logrado el objetivo. (MACHACA, Entrevista XI, 2018)

Este punto, es decir el “lineamiento” y el conocimiento por parte de docentes con respecto al MESCP, es coincidente con relatos de docentes con quienes tuve la oportunidad de charlar, algunos de los cuales ya vimos anteriormente, y también con mi propia observación de las actividades y clases en las que pude participar.

La siguiente observación, sin embargo, no la había escuchado ni leído anteriormente, y se refiere a la relación del PROFOCOM no con el modelo en general, sino con las diferentes especialidades:

[...] pero ligado a esto, ¿qué ha pasado con la educación musical o con las especialidades? Se ha formado más en el modelo, en la línea de pensamiento también pedagógico, didáctico, levemente en las especialidades, no se ha dado especialidad a profundidad. O sea, en eso no se enfatizaron, más bien lo que es la formación del modelo ellos han asociado a la formación musical y el maestro de Educación Musical que aspiraba al grado de licenciatura, ha agarrado algunos conceptos teóricos del modelo y lo ha asociado a la música para hacer su defensa ¿no? Porque no hubieron exclusivos módulos de la especialidad, más fue en el modelo. (MACHACA, Entrevista XI, 2018)

De acuerdo a lo anterior, el PROFOCOM busca, a partir de una inmersión en los conceptos generales, en paradigmas pedagógicos e investigativos, y en procesos metodológicos y evaluativos del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, una re-formación docente en todo el país. Sin embargo, cabe a las y los docentes hacer la transición de sus especialidades hacia el nuevo modelo.

Este punto traído por el Lic. Machaca merece mucha reflexión y atención para una implementación profunda del MESCP, profunda en el sentido de que incluya, transforme e integre los diferentes campos de conocimiento.

También para la elaboración de esta tesis fue muy importante conversar sobre esto con el Lic. Machaca. Las preguntas de investigación de este trabajo, reflexiones sobre lo que podría significar en la práctica y la teoría el MESCP dentro de la educación musical, fueron elaboradas antes de mi trabajo de campo en Bolivia, a partir de lecturas sobre la Ley 070, sobre la Escuela *ayllu*, sobre música y descolonización en América Latina y el Caribe, y mis propias experiencias con educación y música. Sin embargo, encontrar esta cuestión en mi trabajo de campo fue muy importante por un lado para estructurar y contextualizar mejor estas preguntas, pero sobre todo para verificar que no se trataba de inquietudes únicamente personales, sino que estaban en sintonía con necesidades expresadas y observadas en las instituciones que participan de estos procesos educativos.

El último tema conversado con el Prof. Machaca fue el de la integración de la Unidad Académica Tarata con la comunidad, sobre el cual comentó:

[...] nosotros nos estamos integrando a la comunidad. Aquí tenemos un Consejo Educativo Social Comunitario en el cual participan todas las instituciones vivas de Tarata, está el municipio, la OTB¹⁴⁸, la Central Campesina, están los Institutos Superiores que se albergan acá, está la Dirección Distrital, está la Federación de Estudiantes de aquí, el Sindicato de

148 Las Organizaciones Territoriales de Base - OTBs, son comunidades o juntas vecinales constituidas legalmente con diversas atribuciones, como solicitar, a gobiernos municipales, servicios de salud, educación, infraestructura, informes sobre gastos, entre otros.

Maestros, y otras más, los médicos, o sea de acuerdo a la situación de la coyuntura también, todas las instituciones nos sumamos aquí y hacemos reuniones periódicas, analizamos de qué manera a través de la institución que forma música podemos nosotros involucrarnos más a la necesidad de la comunidad.

Y es por eso que incluso en ese sentido tenemos un PSP¹⁴⁹ que responde a las necesidades de la comunidad, el cual se titula “La música intraintercultural como actividad esencial en el desarrollo socio/productivo del municipio de Tarata”. Precisamente dentro de unos cuantos minutos vamos a tener una retreta musical en la plaza principal de Tarata, donde nuestros estudiantes van a hacer una manifestación musical allá a la población ¿no? y de esta manera queremos integrarnos con ellos y no encerrar solamente nuestra música en nuestra institución o entre cuatro paredes, nos queremos involucrar con la comunidad. (MACHACA, Entrevista XI, 2018)

Después de terminar la entrevista, fui al centro de Tarata, donde había una feria por el “día del maestro”, con participación de diferentes unidades educativas de la región, de artesanos y artesanas locales, y en la cual un grupo de estudiantes de la Unidad Académica hizo una presentación musical, como mencionado por el Lic. Machaca.

Había quedado de entrevistar a Javier Ali, aquel estudiante que compartió conmigo su partitura en el Taller de Instrumentos Originarios, pero no tuvo tiempo disponible durante mis días en Tarata. Afortunadamente, al volver a Cochabamba el año siguiente, esta vez de vacaciones, pude hablar con él y dos de sus colegas. Así, el 11 de enero de 2019 pude encontrarme y charlar con Javier Ali, Álvaro Gutiérrez, y Wara Chira, estudiantes que en el momento de la entrevista estaban a punto de iniciar el tercer año de la especialidad de Educación Musical de la Unidad Académica Tarata.

Un tema recurrente en esta conversación fue el de la investigación y su relación con músicas originarias, como podemos ver en el siguiente relato de Álvaro:

[...] la parte de investigación es muy importante, digamos, en nuestra formación como estudiantes, porque más adelante el objetivo es que se revalorice la música originaria en este caso, porque ahora mismo como al principio decía, los docentes de las escuelas superiores tienen que darse modos para buscar información: qué es la música originaria, los instrumentos, las épocas en las que se toca y una serie de conocimientos. Y los docentes están dando modos porque no hay libros, ahora poco a poco están apareciendo libros de algunos investigadores en el Alto de La Paz, los docentes tienen que darse modos, tienen que ir, por decir, a las entradas de música originaria digamos que hay aquí en Cochabamba, en La Paz... Lindo sería que tengan esa posibilidad de viajar a las mismas comunidades y ahí ir a sus festividades patronales que tienen, donde hay música originaria, hay festivales de música originaria, entonces lindo sería que lleguen a esos lugares, pero el tiempo tampoco no les acompaña a los docentes con tantas actividades que tienen [...] (ALI; CHIRA; GUTIÉRREZ, Entrevista XV, 2019)¹⁵⁰

149 Proyecto Sociocomunitario Productivo, visto en 3.3.3.5.

150 Entrevista concedida por Javier Ali, Wara Chira y Álvaro Gutiérrez, estudiantes de la especialidad de Educación Musical de la Unidad Académica Tarata - Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros “Simón Rodríguez”. ALI, Javier; CHIRA, Wara; GUTIÉRREZ, Álvaro. Entrevista XV. [11-01-2019]. Entrevistador: EID, Félix, 2019.

Como menciona Álvaro, no hay especialistas en las ESFMs en el área de músicas originarias, ya que la enseñanza y aprendizaje de estas expresiones no ha sido institucionalizada. Además, todavía hay poca investigación y bibliografía sobre las expresiones culturales tradicionales en Bolivia, por lo que, para poder trabajarlas dentro de las instituciones, las y los docentes de Educación Musical deben hacer investigación, en la que muchas veces estudiantes también participan. Esto significa un desafío, como apunta Álvaro, que requiere de apoyo institucional, estructura y tiempo. Sin embargo, también puede ser algo positivo, en la medida en que ocurra un proceso colectivo, horizontal e integrado de investigación-enseñanza-aprendizaje.

Con respecto a la Práctica Educativa Comunitaria - PEC, Álvaro comentó que en el primer año hicieron una recolección de datos y mapeo sobre la comunidad, las unidades educativas de la región, además de observar algunas clases en una de estas unidades para conocer cómo actúan las y los docentes y cómo están implementando el MESCP. Ya en el segundo año pudieron preparar y conducir dos clases dentro de la unidad educativa, una de manera individual, y la otra junto a un o una colega. (ALI; CHIRA; GUTIÉRREZ, Entrevista XV, 2019)

Álvaro entonces me contó qué trabajó en las clases que él condujo en la PEC de su segundo año:

En mi caso el plan de clase individual [...] está correlacionado igual con lo de los sikus, un poco de términos generales, a grandes rasgos enseñarles qué es un sikus, cómo es una zampoña, cómo se toca, folclóricamente, autóctonamente, así. Y en la segunda ha sido lo mismo, simplemente con una dinámica más organizada digamos, les hemos enseñado a los chicos a tocar y hacer una pequeña interpretación entre ellos, en qué consiste digamos, en cómo tocar un sikus entre dos personas, que tiene que ser todo en pareja, todo eso... (ALI; CHIRA; GUTIÉRREZ, Entrevista XV, 2019)

La diferencia que Álvaro hace entre tocar “folclóricamente” y “autóctonamente” tiene que ver con lo mencionado anteriormente sobre los *sikus*. La forma “autóctona” de tocarlos sería la “dialogada”, en la que una persona toca *arca* y la otra *ira*. La forma “folclórica”, por el contrario, se refiere a unir *arca* e *ira*, formando así la *zampoña*, para que una persona pueda tocar de manera individual.

A partir de nuestra conversación quedó evidente que tanto Álvaro, como Javier y Wara tienen una fuerte identificación y gusto por la música tradicional u “originaria”.

Al preguntarles cuáles eran sus expectativas de actuación profesional al terminar la licenciatura, Javier comentó:

[...] me veo digamos **frente a los estudiantes**, o no siempre **frente a los estudiantes, junto a los estudiantes** ¿no? Entonces [...] enseñando, **dando más valor, más énfasis a lo que nos pertenece**, con lo que hemos nacido digamos, ahora que está ya [...] simplemente se le

está dando más valor cada día y es que es algo que tiene mucha riqueza. A veces nosotros como jóvenes, las nuevas generaciones también no le dan importancia, y es porque [...] influyen mucho los medios de comunicación [...] los docentes mismos de música que no le dan mucha importancia, entonces yo veo sí trabajando, luchando cada día para que crezcan más, se le dé más importancia, que esté al mismo nivel por decir la música autóctona [...] (ALI; CHIRA; GUTIÉRREZ, Entrevista XV, 2019, énfasis añadidos)

Además de la evidente valoración de la educación intracultural, es decir del énfasis a aquellas expresiones que Javier identifica como parte de su cultura, también es evidente, cuando decide cambiar la palabra “frente” por “junto” en la relación docente-estudiantes, la incorporación e identificación con una educación horizontal, colectiva, comunitaria. Observo esto no solamente a partir de este ejemplo, sino en diversos cuidados en las formas de expresarse de Wara, Javier y Álvaro a lo largo de nuestra charla.

Por su parte, Wara comentó que su experiencia musical viene de tocar en bandas, habiendo sido inspirada por su papá, un músico de Potosí. Ella resaltó, a partir de la formación musical que tuvo, la importancia de que la educación musical esté a cargo de personas formadas en el área, y es ahí donde ella pretende trabajar:

[Quiero] trabajar así como profesora, enseñando a los estudiantes, tal vez como a nosotros no nos han enseñado ¿no? Hay algunos docentes que no nos han enseñado bien la música. ¿Por qué? Porque no habían profesores de música, sino que eran de otras especialidades, y por lo que no estaban trabajando se metían a profesores de música, entonces es por eso que no le han dado tanta importancia a la música, como deberían de darle. (ALI; CHIRA; GUTIÉRREZ, Entrevista XV, 2019)

Lo que menciona Wara tiene que ver con la inestabilidad o inconsistencia de los pocos cursos de formación superior en música en Bolivia hasta la Ley 070, bajo la cual ocurrió la transformación de las Normales en ESFMs, la incorporación de la especialidad de Educación Musical en estas instituciones, y la incorporación de música en las unidades educativas del país, fuertemente potencializada por el valor central dado a las expresiones culturales por los diferentes pueblos, valor expresado en los *currículos regionalizados*.

Álvaro, además de su afinidad por la docencia, también expresa la investigación como parte de sus expectativas de actuación profesional:

[Mi objetivo es] dar clases o enseñar en zonas alejadas del área metropolitana, en la cual no solamente voy a enseñar, si no que voy a ir a aprender cómo es ahí digamos su forma de organizarse. [...] por experiencia he notado digamos que en las zonas alejadas tienen menos limitaciones a hacer actividades nuevas o hacer algo fuera de lo común, fuera de lo que se ve dentro de un colegio, hay menos limitaciones en el exterior que dentro del área metropolitana. Yo me estoy apuntando más a eso digamos, es como una forma de conocer también el propio territorio nacional [...] (ALI; CHIRA; GUTIÉRREZ, Entrevista XV, 2019)

En complemento con su intención de ir a zonas más alejadas para conocer y aprender más sobre las expresiones culturales “autóctonas”, Álvaro manifestó su interés en el área de investigación, aunque claramente bajo la perspectiva de la Investigación Educativa y Producción de Conocimientos que vimos anteriormente.

Al final de la charla les pregunté si hacían algún trabajo relacionado a danzas, o al cuerpo en general, en la especialidad de Educación Musical. Me dijeron que el año anterior, el 2018, habían iniciado un Taller de danzas en la Unidad Académica Tarata, pero era optativo, y aunque mencionaron la importancia de la danza y su estrecha relación con la música, no habían optado por cursarlo.

4.4 Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros “Multiétnica Indígena de Concepción”. Concepción, Santa Cruz.

4.4.1 Contexto

Imagen 21 - Ubicación satelital de Concepción



Fuente: Mapa obtenido de *Google maps*¹⁵¹

La Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros “Multiétnica Indígena de Concepción” se encuentra en la localidad de Concepción, en el municipio también llamado Concepción, en la provincia Ñuflo de Chaves, en el del departamento de Santa Cruz.

¹⁵¹ Disponible en: <https://www.google.com/maps/place/Concepci%C3%B3n,+Bolivia/@-19.0644238,-81.6337823,4535355m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x93ec80d595aa3ae7:0x1d3875c6cf02736!8m2!3d-16.131343!4d-62.0399534>>. Acceso en: 6 oct. 2020.

La localidad de Concepción es parte de las Misiones Jesuíticas de Chiquitos, declaradas Patrimonio de la Humanidad en 1990.

La localidad de Concepción se encuentra en el occidente de Bolivia, a alrededor de 290 km. de Santa Cruz, en las llamadas tierras bajas, y está a una altitud aproximada de 500 m.s.n.m. Aunque no encontré datos sobre la localidad específicamente, el municipio de Concepción tiene una población aproximada de 18800 habitantes¹⁵².

Como vimos en el Capítulo 3, en las tierras bajas de Bolivia se encuentran varias naciones indígenas. En la región de Concepción se encuentran el pueblo chiquitano, guarayo, ayoreo, guaraní, entre otros.

A solicitud de diversas organizaciones indígenas de la región, el 18 de octubre de 2005 se creó un Instituto de Formación Superior de Educación Intercultural Bilingüe - INS-EIB en Concepción, que luego pasó a ser una Unidad Académica, y finalmente, el 13 de agosto de 2010, con la Resolución Ministerial RM459/10, se convirtió en ESFM “Multiétnica Indígena de Concepción”, nombre abreviado como ESFM-MIC.

En el momento de mi visita, el primer semestre del 2018, esta ESFM contaba con cuatro especialidades: Educación Inicial en Familia Comunitaria; Educación Especial para Personas con Discapacidad; Educación Primaria Comunitaria Vocacional; y Educación Musical. El número de estudiantes era de 277, estando 112 en la especialidad de Educación Musical. Las lenguas originarias impartidas en esta Escuela eran el bésiro, lengua del pueblo chiquitano, y el guarayo. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2018)

Para mi visita hablé por teléfono con el Director General de esta Escuela, el Lic. Hernán Arancibia, a quien envié los mismos documentos que a las anteriores instituciones (Anexo IV y Apéndice II). Me dijo que me recibirían y apoyarían con todo lo que solicitaba. Así, visité Concepción entre los días 10 y 12 de junio de 2018.

4.4.2 Experiencias, observaciones y conversaciones

Llegué a Concepción al inicio de la noche del domingo 10 de junio. Fueron aproximadamente 4 o 5 horas desde Santa Cruz, en bus. Al día siguiente, temprano, tomé una moto-taxi, el transporte más común por allí, para llegar a la Escuela que está a algunos kilómetros del centro de Concepción.

¹⁵² Censo boliviano de 2012 realizado por el Instituto Nacional de Estadística de Bolivia. Disponible en: <<https://www.ine.gob.bo/index.php/censos-y-banco-de-datos/censos/>>. Acceso en: 23 oct. 2020.

El campus de la ESFM-MIC cuenta con un terreno grande, plano, y su construcción es horizontal, con algunos bloques de una planta que funcionan como aulas, administración, e internado, aunque este último en ese momento no funcionaba como tal. También había un comedor que consistía en un espacio techado pero sin paredes. Puesto que no se trataba de una construcción propia para la Escuela, sino de adaptación de las edificaciones presentes en el terreno destinado a ella, la infraestructura era evidentemente inferior a aquellas de las Escuelas de Warisata y de Tarata, en términos de tamaño y adecuación de los espacios para todas las necesidades pedagógicas y administrativas de estas instituciones. Sin embargo, el campus me pareció muy acogedor y pintoresco, tanto por el terreno abierto y amplio, con muchas áreas verdes, como por la arquitectura, al estilo de las misiones jesuíticas, encontrada prácticamente en toda la localidad de Concepción. Los ambientes o salas de estos bloques no tienen conexiones internas sino puertas hacia afuera, hacia un corredor con columnas de madera que rodea toda la edificación. Por otro lado, supe después que estaba en proyecto la construcción de bloques nuevos, construidos ya para las finalidades y necesidades de la ESFM-MIC.

En las siguientes imágenes podemos ver este campus y algunos bloques.

Imagen 22 - Portón de entrada de la Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros “Multiétnica Indígena de Concepción”



Fuente: fotografía tomada por mí

Imagen 23 - Camino de entrada y bloques de la Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros “Multiétnica Indígena de Concepción”



Fuente: fotografía tomada por mí

Imagen 24 - Corredores de algunos bloques de aulas de la ESFM “Multiétnica Indígena de Concepción”



Fuente: fotografía tomada por mí

Al entrar al edificio administrativo, fui recibido por el Director, el Lic. Hernán Arancibia, quien se mostró muy disponible y abierto para apoyar con mi trabajo de investigación. En ese momento me presentó al Lic. Johnny Moreno D'Loayza, Coordinador de Investigación Ejecutiva y Producción de Conocimientos de la ESFM-MIC.

Pocos minutos después entré a una clase sugerida por el Lic. Arancibia, la Unidad de Formación *Teclado y acordeón* para estudiantes del tercer año.¹⁵³

En la clase había 13 estudiantes, siendo 9 hombres y 4 mujeres. La estudiante Rosely Durán me mostró el método de teclado que utilizaban. Se trataba de un método de iniciación al teclado, que empezaba con escalas en Do Mayor para ambas manos simultáneas, y luego traía algunas melodías en esa tonalidad.

La clase no sucedió como tal, puesto que empezaron, profesor y estudiantes, a preguntarme sobre mí y la investigación que hacía. Al saber de mi interés sobre músicas tradicionales, me contaron un poco sobre su trabajo con instrumentos de la región, los cuales transcribían en partitura utilizando el programa *Encore*, herramienta muy conocida y utilizada para escribir y editar partituras.

También me mostraron los siguientes instrumentos, que podemos ver más adelante, en la Imagen 25:

- *Bombo* - Es un instrumento de percusión hecho de una caja de madera, generalmente de roble, con dos parches de cuero en sus extremos, los cuales son tensionados por medio de aros de madera amarrados con cuerdas de cuero. El *bombo* se toca con una baqueta de madera, la cual lleva generalmente un cuero en la punta.
- *Caja* - Es un instrumento de percusión con construcción similar al *bombo*, pero es más pequeño y se toca con dos varillas de madera.
- *Natiraixh* - También conocida como *ffano*, es una flauta vertical con la boquilla hacia arriba, y con siete orificios de digitación, siendo seis superiores y uno inferior. Se fabrica con una caña de la región llamada *tacuara*.
- *Buxixh* - Se trata de una flauta transversa, considerada uno de los instrumentos más presentes en la música chiquitana. Tiene seis orificios superiores de digitación, y ninguno inferior. También es fabricada con caña *tacuara*.
- *Tyopix* o *topush* - Es también una flauta transversa, aunque más larga que la *buxixh*, generalmente de la longitud del brazo de quien la va a tocar. Cuenta con dos orificios

¹⁵³ En los casos en los que por diferentes motivos no solicité autorización explícita para utilizar sus nombres, como en este caso, no registraré el nombre del profesor o profesora responsable por la clase.

superiores de digitación, generalmente cuadrados. Actualmente es muy poco utilizada, y quizás en proceso de desaparición.

- *Yoresóx* - También conocida como *seku seku*, probablemente por influencia de los *sikus* andinos, es una especie de “flauta de pan” compuesta por dos instrumentos de tres tubos cada uno en los que se distribuyen 6 notas. Por lo tanto, al igual que los *sikus*, son instrumentos complementarios que se tocan de manera dialogada.
- *Yoresoma o yoresomanka* - Es una especie de “flauta de pan” de 6 tubos, en la cual se encuentran todas sus notas, por lo que no tiene complemento, y por lo tanto no se toca de manera dialogada.

En la Imagen 25, a la izquierda, se encuentra la *caja* con sus varillas; sobre ella la *tyopix*; luego está el *bombo*; sobre él, la *buxixh*; a su lado y más gruesa la *natiraixh*; finalmente, el par de *yoresóx*, la *yoresoma*, y la baqueta del *bombo* entre ellas.

Imagen 25 - Algunos instrumentos musicales del pueblo chiquitano en la ESFM “Multiétnica Indígena de Concepción”



Fuente: fotografía tomada por mí

Para enseñarme cómo sonaban, cuatro estudiantes tocaron una melodía chiquitana, con tres *yoresomas* y un *bombo*. Luego otro estudiante tocó *charango*, instrumento más bien de la región andina. Más adelante descubrí que en la Escuela había estudiantes quechuas y aymaras también.

Finalmente, me pidieron que tocara algo en la guitarra. Un estudiante, que aparentemente conocía el repertorio de la guitarra “de concierto”, pidió escuchar el “trémolo”, una técnica desarrollada en el período romántico europeo que permite que la guitarra toque melodías sostenidas, es decir que el sonido no se “muera” luego de que la cuerda sea pulsada. Así, toqué “Recuerdos de la Alhambra”, quizás la pieza con trémolo más conocida en el repertorio europeo de guitarra, del compositor español Francisco Tárrega (1852-1909).

Con esto concluyó el tiempo de la clase, que terminó siendo un intercambio espontáneo de experiencias y músicas. Además de lo especial y agradable del momento, vale registrar algunas percepciones surgidas de ese encuentro. Esa clase en particular, por la propuesta y el método utilizado, busca trabajar algunos aspectos técnicos de la cultura musical europea, específicamente del piano, aunque en este caso llevados también al acordeón, instrumento muy presente en diversas manifestaciones tradicionales del país. Por otro lado, vemos que hay estudiantes de la región, y que las músicas que identifican como “suyas”, y sus respectivos instrumentos, tienen un importante espacio dentro de la institución; vemos también que la enseñanza-aprendizaje de estas expresiones es complementada o apoyada con elementos de la cultura occidental, como la lecto-escritura musical y el uso de programas de edición; finalmente, pude observar que hay estudiantes de otras regiones, del occidente del país, pero cuyas culturas, lenguas y músicas también se hacen presentes en la Escuela. Así, en este escenario podemos notar la necesidad, vocación y potencialidad de una educación intra e intercultural.

Por supuesto que la diversidad de estudiantes no garantiza una educación intra e intercultural, puesto que ésta es apagada en los procesos educativos tradicionales, con contenidos fijos pasados de docente a estudiantes, en el proceso que Paulo Freire llama de *educación bancaria*. Así, la búsqueda por una educación intra e intercultural debe estar apoyada por las estructuras educativas, como las mallas curriculares, pero también por los procesos de enseñanza y aprendizaje, que deben ser dinámicos, creativos y colectivos para abarcar y potencializar aquella diversidad que no puede ser prevista ni encuadrada en los planes educativos y las mallas curriculares.

Hago aquí un paréntesis para comentar brevemente la malla curricular de la especialidad de Educación Musical de las ESFMs. En el Anexo VI se encuentra esta malla, la cual me fue disponibilizada por el Lic. Hernán Arancibia. Aunque se trata de la malla de la ESFM-MIC, es representativa de la formación en Educación Musical en todas las ESFMs del país, pues los tiempos, las unidades de formación y su organización, y las prácticas educativas son estructurales, habiendo variaciones solamente en las lenguas originarias, en los contenidos de algunos talleres y en los instrumentos, de acuerdo a cada región y contexto.

La especialidad de Educación Musical tiene duración de cinco años, con unidades de formación anuales durante los dos primeros años, y semestrales a partir del tercero. Esta malla se organiza en tres áreas o ámbitos: *formación general*, *formación especializada*, y *talleres complementarios de formación integral*.

El ámbito de *formación general*, igual para todas las especialidades, incluye las bases históricas, pedagógicas, lingüísticas, epistemológicas consideradas fundamentales en la formación y el trabajo docente. En este ámbito se encuentran unidades de formación como *Bases y fundamentos de la educación del MESCP*; *Lengua originaria I y II*; *Historia crítica de Bolivia y descolonización*; *Planificación y evaluación curricular*; entre otras.

El ámbito de *formación especializada* está dirigido a las prácticas y saberes específicos de la especialidad, en este caso música, e incluye unidades de formación como *Introducción a la lecto escritura musical*; *Taller de instrumentos originarios folklóricos y populares*; *Historia de la música universal, en Abya Yala y Bolivia*; *Etnomusicología y folklore*; entre otras. En este ámbito también se encuentran *Lengua originaria III y IV*, y las actividades de *Investigación Educativa y Producción de Conocimientos* - IEPC.

Finalmente, en el ámbito de *Talleres complementarios de formación integral* se encuentran talleres de formación artística, y talleres de formación técnica, tecnológica y productiva. Éstos varían de acuerdo a la Escuela, y pueden incluir talleres de danza, de construcción de instrumentos, de cultivo de árboles frutales, para citar algunos ejemplos. Dejo la malla curricular (Anexo VI) simplemente como referencia, y no para hacer un análisis sobre ella. Considero que mi visita a las Escuelas de Warisata, Tarata y Concepción, registradas en todo este capítulo con relatos de docentes y estudiantes, y con mis observaciones tras haber participado de las clases relacionadas a algunas unidades de formación, permiten cierta comprensión y reflexión de esta malla curricular desde la vivencia, desde el contacto con las personas que la viven cotidianamente.

Después del intercambio musical, fui a charlar con el Lic. Johnny Moreno, quien, como ya comenté anteriormente, era en aquel momento Coordinador de Investigación, y por lo tanto encargado de la IEPC-PEC de la ESFM-MIC. Charlar con él fue muy enriquecedor para poder entender, desde el MESCP, cómo se conciben la investigación y la producción de conocimientos, y cómo se relacionan con la práctica educativa.

Partes de la entrevista con el Lic. Moreno, por traer importantes datos generales sobre el MESCP, ya fueron registradas en el Capítulo 3, y en apartados anteriores del presente capítulo. Por lo tanto, dejo aquí solamente algunos puntos adicionales de la entrevista que se refieren a situaciones específicas de la ESFM-MIC.

Como vimos en el Capítulo 3, las PEC, Prácticas Educativas Comunitarias, son realizadas en unidades educativas de la región. Con respecto a esto, el Lic. Moreno comentó que, para que haya una buena comunicación y relación entre la ESFM y una unidad educativa, lo primero que él hace, como Coordinador de IEPC-PEC, es reunirse con el grupo directivo de la unidad académica para hablar sobre estas prácticas. Luego se hacen reuniones con docentes de ambas instituciones. Entonces habrá un o una *docente de apoyo*, de la ESFM, que hará seguimiento de la práctica. Por otro lado, están las y los *docentes guías*, de las unidades educativas, responsables por las clases donde se harán las prácticas.

El Lic. Moreno relató que una dificultad presente en aquel momento para las PECs era la falta de algunas especialidades o áreas en las unidades educativas. Estudiantes de Educación Musical en la ESFM, por ejemplo, deben hacer sus prácticas en la clase de música, que aún no estaba presente en todas las unidades educativas.

Según el Lic. Moreno, la falta de especialidades en las unidades educativas genera otros dos problemas. Uno de ellos es un gran número de estudiantes haciendo prácticas en la misma unidad educativa, lo que puede llegar a interferir demasiado con el plan de clases hecho por la o el docente guía. El otro problema es que, al no haber en la región unidades educativas con las áreas requeridas para la PEC, estudiantes tienen que desplazarse hacia unidades más lejanas, lo que implica en mayores tiempos y gastos de desplazamiento.

Estas dificultades ocurren principalmente en localidades y ciudades pequeñas, puesto que los centros urbanos tienen una mayor concentración de unidades educativas. Sin embargo, como comentó el Lic. Moreno, las unidades educativas poco a poco se están adaptando al MESCP, y por lo tanto están incorporando las “materias” o unidades de formación requeridas en la Ley 070. (MORENO, Entrevista XII, 2018)

También hablamos sobre los *currículos regionalizados*, y le pregunté sobre las formas de trabajar con la cultura y los saberes locales, viendo que en la misma ESFM-MIC hay docentes que vienen de distintas regiones del país. Sobre esto, comentó:

[...] es una combinación, **como es intercultural tiene que haber respeto** entre ellos. Si viene un docente, por ejemplo, muchos docentes de música que no son de este contexto están acá, pero están integrando, **hacen una interacción entre todos y se va combinando esos elementos**, entonces hay una interdisciplinariedad en ese sentido. Pero, ahora en la Escuela por ejemplo, el estudiante de la Escuela Superior aprende a enseñar a niños en desarrollo, entonces el contenido base va a ser el mismo, pero sí, **los elementos que utiliza como recursos didácticos van a ser de acuerdo a la región**. Con el modelo éste, **todo elemento es pedagogizable [...]** todos los elementos, todas las unidades de formación, todas las materias se pueden llevar con un elemento siempre de manera integral y holística. Si hay una visión integradora en todo, no ha de haber música extraña de la otra música por mucho que el contexto sea diferente. Pero en la regional sí se hará

visibilizar las características que tiene cada una y se pueden unir también ambas. (MORENO, Entrevista XII, 2018, énfasis añadidos)

Está claro que la enseñanza-aprendizaje, principalmente en lo que concierne a los saberes regionales, pero no exclusivamente, no depende de conocimientos que la profesora o el profesor traigan “listos”, sino de una construcción colectiva, pero para la cual, por supuesto, se requiere una formación diferenciada. La formación para la *educación bancaria*, en la que se aprenden elementos de un área de conocimientos para luego pasarlos adelante, es muy distante, quizás incompatible, con la formación necesaria para una educación intercultural, en la que es necesario crear, reinventarse, investigar, en la que aprender y enseñar son procesos indisociables, en la que la exposición debería ser considerablemente desplazada por la escucha sensible. Por supuesto que bajo esta perspectiva pedagógica los y las docentes también tendrán conocimientos dentro de un área específica, pero es en la capacidad de trabajar fuera de esos conocimientos previos donde reside la formación del educador o educadora bajo el paradigma de la interculturalidad.

Con respecto al campo de la música, es importante que lo expuesto por el Lic. Moreno, cuando dice que “no ha de haber música extraña de la otra música por mucho que el contexto sea diferente”, no sea confundido con la idea de que la música es “universal”. La condición que el Lic. Moreno indica para que las músicas no sean extrañas unas a otras es que exista “una visión integradora”, pero además resalta la importancia de visibilizar las características propias de la música de la región. Es decir, hay diferencias entre las culturas musicales, pero bajo la visión integradora de la interculturalidad, todas pueden y deben ser trabajadas, resguardando y visibilizando en este proceso sus diferencias.

[...] personalmente yo veo docentes de otras culturas y les interesa mucho y se apasionan más bien con el aprendizaje “extraño” y es interesante ese fenómeno, digamos. Y lo mismo, los nuestros de acá con las otras formas, entonces [...] hay una combinación interesante, dos conceptos diferentes, dos extrañas formas de música, o elementos por lo menos, los instrumentos, las características. (MORENO, Entrevista XII, 2018)

Muy lejos de esto se encuentra el discurso de la música “universal”, relacionado al supuesto conocimiento universal, sin *locus* de enunciación, como fue discutido en el Capítulo 1. Retomaremos el discurso de la música “universal” en el próximo capítulo.

A las 11:00, después de hablar con el Lic. Moreno, entré a asistir una clase de la Unidad de Formación *Pedagogía en los Procesos Educativos*. No se trataba de un grupo de la especialidad de Educación Musical, sino de Educación Primaria Comunitaria Vocacional. Eran 28 estudiantes, siendo 10 hombres y 18 mujeres. Algunas estudiantes me contaron que en esta especialidad siempre

hay más mujeres que hombres. Evidentemente los roles de género aún son muy fuertes en la “elección” de carreras.

Al inicio de la clase la profesora pidió que un voluntario o voluntaria hiciera “la oración”, lo que me extrañó mucho, puesto que la educación en esta institución, como en todo el país, es laica. El voluntario, considerando la diversidad allí presente, pidió que cada una y cada uno ore desde su propia creencia.¹⁵⁴

Después de la oración, retomaron la actividad de la clase anterior, la cual, según una estudiante me contó, consistía en preparar un plan de clase interdisciplinar, dirigido a estudiantes de educación primaria. Para este plan de clase, preparado de forma individual, cada estudiante había elegido un tema, el cual sería trabajado de manera interdisciplinar con contenidos transversales.

La profesora entonces anotó las orientaciones o *momentos metodológicos* para la práctica educativa, los cuales son muy presentes en el MESCP.¹⁵⁵ Éstos son: *práctica*, *teoría*, *valoración*, y *producción*. Así, el plan de clase debía incluir todos estos momentos, aunque ese día trabajarían solamente la parte de la *práctica*.

Entonces la profesora explicó que la *práctica* se presenta de tres formas: *experiencia*; *contacto directo con la realidad*; y *experimentación*.¹⁵⁶ Luego presentó los cuatro ejes que el plan de clase debería considerar: *matemática y tecnología*; *ciencias sociales*; *ciencias naturales*; *religiosidad y cosmovisiones*. Finalmente, pidió que cada estudiante piense, a partir de su tema elegido, en cuatro actividades prácticas, una para cada uno de los cuatro ejes. Además, las actividades deberían contemplar las tres formas de práctica, y al ser cuatro actividades, una de las formas sería repetida. Esto está mejor ilustrado en el Cuadro 4.

154 Considero muy importante la discusión sobre la influencia de las iglesias en la educación en América Latina y el Caribe, la cual se mantiene a pesar de la laicidad instituida, y que parece trasladarse, con creciente fuerza en los últimos años, de la Iglesia Católica a la Evangélica. Sin embargo, dicha discusión sobrepasa la temática y los límites de este trabajo.

155 Como vimos anteriormente, el Lic. Alanoca también relató estos momentos metodológicos, que él llamó estrategias metodológicas, al contar su experiencia con el PROFOCOM. (ALANOCA, Entrevista IX, 2018) Por otro lado, éstos también se encuentran en diversos textos y documentos sobre el MESCP.

156 *Experiencia*: inicio de la concreción del proceso pedagógico en el aula, y se refiere al conocimiento o saber de estudiantes, memoria histórica de los pueblos, cultura, lenguaje, concepción. *Contacto directo con la realidad*: requiere observación y registro para un posterior análisis, e incluye escuchar testimonios de vida sobre problemáticas sociales, culturales, económicas, políticas, observar la naturaleza, las formas de vida y medios de producción, socialización, reconocer problemas, necesidades, aspiraciones. *Experimentación*: forma con la cual los fenómenos y problemas observados se ponen en contacto con teorías e ideas para ser mejor comprendidos. Información disponible en: <<https://sites.google.com/site/aulavirtualprofocom/los-momentos-metodologicos>>. Acceso en: 31 jul. 2020.

Cuadro 4 - Actividades para la elaboración de un plan de clase interdisciplinar en la Unidad de Formación *Pedagogía en los Procesos Educativos*, de la Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros “Multiétnica Indígena de Concepción”

(TEMA ELEGIDO)	Matemática y tecnología	Ciencias naturales	Ciencias sociales	Religiosidad y Cosmovisiones
Experiencia			actividad 3	
Contacto realidad		actividad 2		actividad 4
Experimentación	actividad 1			

Fuente: Elaboración mía

Imaginemos que haya elegido música como tema para mi plan de clase. Lo que tendría que hacer es proponer una actividad, que parta de la experimentación, relacionando música con matemática y tecnología. Un ejemplo en este sentido podría ser experimentar los sonidos obtenidos al golpear con una varilla vasos con diferentes niveles de agua. Luego tendría que proponer una actividad, a partir del contacto con la realidad, que relacione música con ciencias naturales, y así sucesivamente.

Por la cantidad de preguntas y dudas en la clase, entiendo que la propuesta fue bastante desafiadora. Había una evidente dificultad tanto para relacionar el tema elegido con los cuatro ejes, como para pensar en actividades a partir de las tres formas de práctica. Las dificultades son comprensibles, pienso, pues se trata de estudiantes de primer año, pero que además vienen de una formación disciplinar, en la que cada asignatura tiene sus contenidos propios, los cuales no se tocan con aquellos de otras materias. Por otro lado, la propuesta no consistía solamente en un ejercicio creativo, sino en un primer contacto con los planes de clase adoptados por el MESCP.

Además de las preguntas dirigidas a poder comprender mejor la actividad requerida, destaco una duda que no iba en ese sentido. Un estudiante, justamente el voluntario para la oración, pensando ya en el grupo hipotético con el cual trabajaría su plan de clase, preguntó si las actividades se trabajarían en un solo día. La profesora respondió que sí, que los contenidos eran transversales y se trabajarían en un día. Entonces el estudiante preguntó si las niñas y niños de la clase anotarían todo en el mismo cuaderno, a lo que la profesora respondió que eso dependería de él como profesor, pero en seguida explicó que en primaria se suelen usar cuadernos separados para cada área.

Considero que la duda del estudiante no fue aclarada, pues entiendo que su cuestionamiento no buscaba una respuesta práctica entre dos opciones, anotar en cuadernos separados o en el mismo cuaderno, sino una reflexión sobre cómo, cuando aprendimos a organizar las áreas de forma

compartimentada, podríamos registrar una clase interdisciplinar con cuatro áreas transversales alrededor de un tema.

A pesar de la propuesta y reivindicación de un plan interdisciplinar de clase, evidentemente es muy difícil deshacerse de los elementos fragmentarios de la disciplinariedad, modelo hegemónico en la educación formal de los últimos siglos. Tampoco se trata de descartar los aportes surgidos en el campo de la disciplinariedad, sino de cuestionar sus fragmentaciones y buscar un sistema que logre conectar las áreas.

El tiempo de la clase concluyó y nadie había terminado aún la actividad, la cual evidentemente sería trabajada durante varios encuentros.

Al día siguiente, el 12 de junio, a las 9:30 de la mañana, asistí a una clase de la Unidad de Formación *Historia Crítica de Bolivia y Descolonización*, con estudiantes del primer año de la especialidad de Educación Musical.

En la sala había 22 estudiantes, siendo 20 hombres y 2 mujeres. La sala era relativamente grande, y a diferencia de otras clases que había asistido, los pupitres, individuales, estaban distribuidos alrededor de la sala, lo que permitía una visión no dirigida únicamente a la profesora, sino colectiva.

La profesora anunció que ese día se avanzarían dos contenidos, puesto que la siguiente semana debían presentar productos relacionados a tres temáticas: danza (chiquitana o guaraya), incluyendo texto y guía de pasos o coreografía; cuento; y juego didáctico.

Luego iniciaron una serie de exposiciones por parte de estudiantes que habían trabajado temas relacionados a la colonización española y a la resistencia indígena.

La primera exposición o presentación, que fue grupal, consistió en proyectar un documental producido por el canal Encuentro, canal argentino de televisión abierta, sobre la Revolución de Tupac Amaru II.¹⁵⁷ Después de dicha proyección, la profesora pidió que escribieran en 5 minutos un análisis crítico sobre el documental.

Entonces se dio inicio a una serie de exposiciones individuales. El primer estudiante habló brevemente sobre la música chiquitana barroca, la cual aún hoy es muy presente en Concepción y en otras localidades en las que se habían establecido misiones jesuíticas. Luego mostró un instrumento chiquitano para comer, que consistía en una especie de cuchara sin cabo o mango, y enseguida mostró una cuchara “europea”, que, en sus palabras, al tener cabo era una herramienta más eficaz. Con ambos ejemplos, el de la música barroca y el de la herramienta para comer, el estudiante expuso que hay aspectos positivos traídos de Europa, y que no debemos descartar todo lo que viene de allá.

157 Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=8OadyjDzGKs>>. Acceso en: 7 feb. 2019.

En la siguiente exposición un estudiante presentó algunos datos históricos y algunas cifras sobre el genocidio de los pueblos indígenas, enfocándose especialmente en mujeres y niños, y con esto argumentó que debemos dejar de usar lo que viene de España, quizás refiriéndose a la cultura.

Luego, una estudiante habló sobre la tecnología y el catolicismo, los cuales, en sus palabras, eran grandes aportes de España que además demostraban que era una sociedad más avanzada.

Así, continuó una serie de cortas exposiciones sobre temas como el viaje de Colón y la denominación de “indios”; la Escuela-*ayllu* de Warisata; entre otros.

En general, noté que la perspectiva o el discurso predominante del grupo es el de una fuerte crítica a la colonización, por el genocidio y la violencia física, sin que ésta lleve al rechazo total de la cultura española o europea. Considero que los dos discursos situados hacia los extremos, el de la exaltación del catolicismo y de la tecnología española como superiores, y el del total rechazo a esa cultura, confirman ese espacio entre ellos conformado por la mayoría del grupo.

Por otro lado, también observé en el grupo, y esto incluye tanto a la tendencia general como a los extremos, que los discursos surgían del “sentido común”. Es decir, aparentemente eran opiniones personales, posiblemente traídas de sus entornos familiares y sociales, y no de lecturas sobre el tema. En otras palabras, no noté una reflexión crítica en ninguna de estas presentaciones, ni referencias a autores y autoras que puedan traer perspectivas más profundas sobre los diferentes temas tratados.

Después de las exposiciones, la profesora habló sobre la resistencia hacia la Ley 070 que había en una parte de las y los docentes, quienes seguían pensando y actuando como en la ley anterior, Ley 1565. Bajo este recorte específico, que por supuesto tiene que ver con la colonización de la cual se estaba hablando anteriormente, surgieron reflexiones más fundamentadas, evidentemente desde lecturas o clases sobre el MESCP.

Una estudiante, aquella que había hablado sobre tecnología y catolicismo, dijo que este grupo, el que seguía en la Ley 1565, se encontraba principalmente en las unidades educativas, pero que el cuerpo docente de las ESFMs estaba más actualizado. Otro estudiante recordó las cuatro problemáticas a las que responde el MESCP¹⁵⁸, y argumentó que la resistencia hacia ese modelo era justamente evidencia de la condición colonial de la realidad boliviana. La profesora, por su parte, comentó que le había gustado mucho el nuevo modelo educativo desde el principio, resaltando que se parte de la realidad, del contexto, y se sale de la escuela a investigar, a trabajar.

158 Como vimos en el Capítulo 3, éstas son: Condición Colonial y Neocolonial de la Realidad Boliviana; Condición de Dependencia Económica; Ausencia de Valores, Saberes y Conocimientos de los Pueblos Indígenas; Educación Cognitivista y Des-arraigada.

Luego de estas reflexiones, pasando a lo que sería el segundo contenido de la clase, la profesora pidió que formaran 6 grupos y pensarán en la siguiente consigna: ¿Cómo enseñarían música desde el MESCP?

Para esto pidió que consideraran estrategias, métodos y conceptos del nuevo modelo educativo. También sugirió que pensarán en un instrumento específico, dirigido hacia un curso específico, y mencionó la importancia del *cómo*, dando algunos ejemplos: ¿Cómo acomodar el violín en el brazo? ¿En qué brazo van a poner el instrumento? ¿Cómo van a agarrar el arco?

En ese momento pensé muchas cosas. Después de varios meses haciendo mi trabajo de campo en Bolivia, y ya llegando a su fin, ahí, en esa Escuela en Concepción, en esa clase, 22 estudiantes de primer año de la especialidad de Educación Musical, provenientes de diversas culturas y pueblos indígenas, estaban trabajando y pensando colectivamente en aquella que básicamente es la pregunta central de esta tesis, la de cómo enseñar-aprender música desde el MESCP.

Considero que se trata de una pregunta fundamental para el área de educación musical en Bolivia, donde está en vigor la Ley “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, pero también en toda América Latina y el Caribe, donde ocurren tantos esfuerzos, encuentros y avances para descolonizar nuestra educación.

Por otro lado, pensé en las preguntas sugeridas por la profesora para guiar la propuesta, dónde apoyar el instrumento, cómo sujetar el arco, etc. Aunque evidentemente estos aspectos técnicos son importantes, empezar por ellos es algo muy habitual y hasta conservador dentro de la educación musical occidental, y se aleja bastante de los fundamentos del MESCP. Con esto no estoy criticando la propuesta, ni mucho menos a la profesora, quien ni siquiera es del área de educación musical. Lo que hago aquí es una reflexión general, puesto que es difícil, incluso entre quienes defienden una educación musical popular, latinoamericana, diversa, indígena, etc., romper con estos pasos tan establecidos sobre cómo enseñar y aprender música.

Finalmente, y no puedo dejar de registrar esto, después de que la profesora sugiriera las preguntas sobre cómo apoyar el violín, etc., un estudiante cuestionó: “Pero en el MESCP la práctica viene antes que la teoría, ¿no?” Considero que esto es muy importante. No hay una capacitación sobre cómo trabajar con música bajo el MESCP, es decir, las conexiones no están “dadas”, pero evidentemente pueden ser hechas, como muestra este estudiante. En ese momento sonó el timbre y se terminó la clase.

A las 11:40 fui a la oficina del Director General de la Escuela, el Lic. Arancibia, para poder hacerle una entrevista. (ARANCIBIA, Entrevista XIII, 2018) Tal como sucedió con el Lic. Moreno, varios aspectos de la entrevista con el Lic. Arancibia, en la cual contó mucho sobre el PROFOCOM

en general, ya fueron registrados anteriormente en este capítulo. Por lo tanto, dejo registradas aquí solamente las partes de la entrevista relacionadas específicamente a la ESFM-MIC.

El Lic. Arancibia habló un poco sobre el inicio de la Escuela, resaltando que surgió, primero como Unidad Académica, por demanda de los pueblos indígenas de la región, específicamente de los pueblos chiquitano, guarayo y ayoreo. Posteriormente, por la demanda, por la cantidad de estudiantes, fue transformada en Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros.

En el momento de la entrevista, relató, la Escuela contaba con 277 estudiantes, 4 directores, 18 docentes, 1 asesor legal, y 7 funcionarias y funcionarios de administración y servicio.

También comentó que, a pesar de que la Escuela surgió a partir de la demanda de los tres pueblos mencionados, en el momento de la entrevista contaban con estudiantes de los pueblos chiquitano y guarayo, pero no así del pueblo ayoreo, el cual, según el Lic. Arancibia, es muy pequeño en la actualidad, y es muy raro que busquen estudiar para el magisterio. Resaltó también que, aunque en menor cantidad que chiquitanos y guarayos, hay estudiantes de otros pueblos y de otras regiones del país, como guaraní, quechuas, y aymaras, por lo que cuentan con una gran diversidad cultural.

Las lenguas impartidas en las unidades de formación *Lengua originaria*, como ya fue comentado anteriormente, son el bésiro, que es la lengua del pueblo chiquitano, y el guarayo. Sobre esto, el Lic. Arancibia comentó que hay dos docentes de bésiro y dos de guarayo, y que el himno nacional, cantado los días lunes, se canta en estas dos lenguas.

Comentamos anteriormente que para estudiar en una ESFM se hace una prueba de admisión, o en el caso de algunas especialidades, como Educación Musical, se hacen dos pruebas, siendo una de conocimientos generales y la otra específica del área, la llamada prueba de aptitud. Así, estas pruebas son la modalidad general de ingreso a las ESFM. Sin embargo, el Lic. Arancibia comentó que existe otra forma de admisión, llamada modalidad B, para el ingreso de estudiantes de los pueblos indígenas originarios campesinos.

El Lic. Arancibia explicó que para ingresar a una ESFM por la modalidad B, estudiantes deben cumplir con tres requisitos: haber concluido la secundaria en una comunidad indígena o campesina; tener buen aprovechamiento, es decir buenas notas, en el nivel de secundaria; y dominar la lengua originaria. Esta modalidad es ya una normativa, puesta en práctica en las 37 ESFM y UAs del país, y para ella se reserva el 20% de los cupos.

En el caso de la ESFM-MIC, las lenguas originarias aceptadas para el ingreso por esta modalidad son bésiro, guarayo y ayoreo, y no así lenguas de otras regiones, aún cuando también están presentes en la Escuela. Esto se debe al concepto de territorialidad adoptado para la conformación del Estado Plurinacional, y consecuentemente incorporado al Sistema Educativo

Plurinacional, como vimos en el Capítulo 3 al discutir los *currículos regionalizados*. Es decir, la ESFM-MIC está en el territorio de los pueblos chiquitano, guarayo y ayoreo, y por lo tanto son éstos los pueblos que ingresan por la modalidad B. Del mismo modo, son los *currículos regionalizados* de estos pueblos los trabajados en las unidades educativas de la región.

Al conocer al Lic. Arancibia, el día anterior, supe que él había trabajado en una Unidad Educativa en mi pueblo de origen, Vallegrande. En la región de Vallegrande, que queda en los valles centrales del país, la identidad campesina ha desplazado en gran medida a la indígena, dentro de los procesos nacionalistas de mestizaje que vimos en el Capítulo 3. Le pregunté entonces si la modalidad B no se aplicaba en esas regiones, considerando que las personas difícilmente se identifican como indígenas, y en general solamente hablan castellano. Me contó que esa cuestión es común en los valles centrales del país, y en esas regiones la modalidad B se mantiene, pero sin el requisito de hablar una lengua originaria.

También hablamos sobre los cupos abiertos para Educación Musical en la ESFM-MIC. El Lic. Arancibia explicó que el ingreso regular para cada especialidad, que es anual, es de 25 estudiantes. De acuerdo a la demanda de la región con respecto a docentes de una determinada especialidad, en algún año puede cerrarse el ingreso para dicha especialidad, o al contrario, puede duplicarse el cupo, abriéndose otro grupo o “paralelo”¹⁵⁹, como se llama en Bolivia, también de 25 estudiantes.

En el caso de la ESFM-MIC, contó que la especialidad de Educación Musical ha tenido ingresos de 25 estudiantes cada año. Sin embargo, para el 2016 se determinó que la región necesitaba más docentes de música, por lo que ese año se duplicó el ingreso. Así, en el 2018 había dos “paralelos” de estudiantes de tercer año, es decir que ingresaron el 2016, y un “paralelo” para los demás años.

Hablamos también sobre el Consejo Educativo Social Comunitario de la región. Como vimos en el apartado 4.1, este Consejo es formado por representantes de diversas instituciones y comunidades, y tiene las funciones de acompañar los procesos de la Escuela, evaluar las necesidades de la Escuela y de la comunidad, proponer acciones de apoyo entre ambas, entre otras.

Para ilustrar esto, el Lic. Arancibia relató que ese año el tema central del Consejo había sido la necesidad de infraestructura de la ESFM-MIC, puesto que, como comenté anteriormente, los bloques no son propios para una institución educativa, y no dan cuenta de las necesidades de la Escuela. Un punto muy discutido en el Consejo fue el de la arquitectura de las nuevas construcciones. Para aprovechar el espacio, y pensando en la infraestructura que necesitaban,

¹⁵⁹ El nombre viene posiblemente de colegios relativamente grandes, en los que es necesario dividir a estudiantes del mismo grado en diversos cursos, que serían cursos “paralelos”.

determinaron que lo mejor sería construir bloques de dos o tres plantas. Sin embargo, como ya comenté anteriormente, Concepción es una localidad colonial, en la que se asentó una misión jesuítica. Por lo tanto, mantiene hasta hoy una arquitectura colonial, utilizando mucha madera en gran parte de sus estructuras, y todas las construcciones son de una planta.

A pesar de esto, nuevamente considerando las necesidades de la Escuela, además tomando en cuenta que ésta se encuentra a 3 o 4 kilómetros del centro de Concepción, y no es un punto turístico, el Consejo determinó finalmente que se construyan edificios de dos o tres plantas. Dejo este registro como ejemplo de lo que sucede y se decide al interior de los Consejos Educativos Social Comunitarios.

Finalmente, hablamos sobre los desafíos futuros de la ESFM-MIC, sobre los cuales dejo los siguientes comentarios:

[...] queremos que el maestro sea un promotor de que en la comunidad se generen procesos productivos, pero con los padres de familia y madres de familia ¿no? [...] desde trabajos de artesanía, desde huertos escolares y otros que les permita, digamos, ser autosostenibles para su economía familiar. Entonces ése es el trabajo que estamos empujando también a nivel nacional y desde las escuelas particularmente...

[...] todas las acciones que hacemos desde la Escuela están encaminadas para este trabajo, de una y de otra manera estamos trabajando, estamos trabajando probablemente en unas escuelas más y en otras menos, pero aquí el reto es eso, el reto es transformar a nuestra Escuela, fortalecer la institucionalidad, que la Escuela responda las necesidades del contexto, pero con profesionales bien formados desde su especialidad, sean críticos, autocríticos ¿no? y que aporten al desarrollo del Estado Plurinacional boliviano. (ARANCIBIA, Entrevista XIII, 2018)

Al final de la entrevista, el Lic. Arancibia me regaló algunos libros sobre formación docente y el MESCP, los cuales fueron muy útiles para esta investigación.

Después de la entrevista caminé un poco más por los jardines y corredores de la Escuela, charlé informalmente con algunas estudiantes, luego volví al centro de Concepción, tomé un bus hacia Santa Cruz, y de ahí regresé a Brasil. En Concepción concluyó entonces esa etapa de mi trabajo de campo en la que pude ver de cerca, en la medida de lo posible, la formación docente bajo el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

4.5 Algunas consideraciones sobre mi experiencia de campo en Bolivia

En el Capítulo 3 pudimos ver algunos aspectos de la Ley “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” y del MESCP; y en este capítulo pudimos “visitar” tres Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros para conocer algo sobre cómo ocurre o está ocurriendo el MESCP en la práctica, específicamente en el ámbito de la formación docente.

Por supuesto que no se agotan aquí ni los elementos que componen este modelo educativo, ni la observación de su puesta en práctica, pero considero que este trabajo de campo ya permite algunas reflexiones importantes con respecto a las preguntas que mueven esta investigación. Dejo aquí algunas de ellas de forma resumida, puesto que ya fueron presentadas a lo largo de este capítulo y del anterior, pero también de forma preliminar, ya que serán complementadas con las conexiones y los aportes latinoamericanos y caribeños que veremos en los siguientes capítulos.

A partir de las visitas a las tres instituciones de formación docente, vimos una fuerte presencia de la educación productiva, presentada de forma muy clara en los talleres, sean éstos generales, como el cultivo de alimentos para la propia comunidad académica, o de la especialidad, como la construcción de instrumentos musicales. Pero no solamente en los talleres se manifiesta el aspecto productivo, sino en las diferentes unidades de formación, que buscan que lo trabajado en el semestre culmine con un producto, sea tangible o intangible.

Vimos también la presencia del aspecto comunitario, tanto con la participación de la comunidad en la gestión de las escuelas, por medio de los Consejos Educativos Social Comunitarios, como con la participación directa de las escuelas en la transformación de la comunidad, por medio de la IEPC-PEC.

En las tres instituciones también fue posible observar un compromiso con la descolonización del saber, no solamente a partir de la bibliografía utilizada, o de unidades de formación dirigidas a la construcción de un pensamiento crítico, sino también en la propia malla curricular y en los procesos metodológicos para la planificación, construcción y desarrollo de las unidades de formación. Destaco aquí la opción por la interdisciplinariedad; la educación popular, transformadora, colectiva; la indisociabilidad entre educación e investigación; la producción de conocimientos como saber popular que complementa la investigación científica; la conciencia y valoración de la integración latinoamericana en los procesos descolonizadores, encontradas en discursos, en los cuales nombres como Paulo Freire y Orlando Fals-Borda resuenan constantemente, y en prácticas dentro de estas instituciones; finalmente, la Escuela-*ayllu* de Warisata como referencia histórica y pedagógica en las tres instituciones visitadas.

El manejo de las bases conceptuales y metodológicas del MESCP por parte de docentes en estas instituciones muestra que el PROFOCOM fue, en alguna medida, bien sucedido. Esto no quita, por supuesto, las dificultades y contradicciones que se presentan en quienes, después de una vida de aprendizaje y enseñanza bajo un sistema educativo, en dos años pasan a adoptar un modelo que propone estructuras tan distintas del anterior. Sin embargo, los relatos escuchados en estas visitas muestran apoyo e identificación con el MESCP, y satisfacción de haber cursado el PROFOCOM. Cabe recordar aquí un relato sobre grupos que ofrecen resistencia al MESCP,

especialmente dentro de las unidades educativas, aunque este caso no fue encontrado entre las personas escuchadas en las ESFMs.

Pudimos ver también una fuerte valoración de la cultura regional y de los saberes populares, tanto de forma simbólica como estructural. Esto se manifiesta en la participación de la comunidad en las escuelas, y de las escuelas en la comunidad; en las lenguas originarias impartidas; en la fuerte presencia de las músicas e instrumentos originarios en la especialidad de Educación Musical; entre otras formas.

También es posible ver la relación entre la formación de docentes en las ESFMs y los *currículos regionalizados* con los que posteriormente deberán trabajar. La elaboración de planes de clases interdisciplinarios que conecten matemáticas con cosmovisiones es un ejemplo de un paso hacia poder trabajar futuramente con los *currículos base y regionalizado* de forma conjunta. Pero además de esto, considero que es principalmente la Investigación Educativa y Producción de Conocimientos aliada a la Práctica Educativa Comunitaria, es decir la IEPC-PEC, la que proporciona la formación y las herramientas para poder trabajar futuramente con saberes de diferentes regiones y culturas, de forma horizontal y participativa.

Encontramos también diversidad en las instituciones visitadas, aunque en el caso de Concepción la diversidad étnica era claramente mayor que en Warisata y Tarata, debido a la mayor diversidad de pueblos en las tierras bajas. De todas formas, la fuerte valoración de los saberes regionales junto con el reconocimiento de la diversidad dentro de estas instituciones indica un carácter de educación intra e intercultural, posibilitado por las estructuras que permiten construcciones colectivas y horizontales en los procesos educativos y de producción de conocimientos.

Con respecto al papel de la música dentro del MESCP, vimos que la especialidad de Educación Musical se ha implementado en diversas ESFMs, abriéndose una Unidad Académica específica para ella en el caso de Tarata, y que la demanda por profesores y profesoras de música crece en las unidades educativas.

Lo que apunté anteriormente son las conexiones entre lo que se propone teóricamente y lo que pudimos observar en la práctica, sin que eso signifique, de ninguna manera, que todo eso esté concluido, libre de desafíos y problemas. Al contrario, hay dificultades y contradicciones dentro de estos procesos que deberán ser constantemente cuestionadas, repensadas y reestructuradas.

Dentro de todas esas dificultades y contradicciones, apunto aquí uno de los desafíos más directamente relacionados con la problemática de esta tesis, el de hacer la transición desde la formación general del MESCP hacia la especialidad de Educación Musical, o, tomando la pregunta hecha en una de las clases observadas, el desafío de cómo enseñar música bajo el MESCP.

Adoptar instrumentos o repertorios de las culturas musicales tradicionales o populares no es sinónimo de descolonización, puesto que éstos pueden fácilmente ser encuadrados en las estructuras y las lógicas de la modernidad occidental. Pero esta reflexión será retomada al final de esta monografía, considerando que podrá ser enriquecida con las discusiones de los próximos capítulos, en los que se presentarán algunas voces y lecturas desde América Latina y el Caribe sobre música y danza, y se apuntarán algunos puentes entre este proceso educativo en Bolivia y otras experiencias de la región que dialogan con él.

No puedo terminar este capítulo sin registrar también la gran satisfacción personal, que no está separada del trabajo académico, de haber viajado un poco más por Bolivia, y sobre todo de haber conocido a estas personas que desde distintas regiones del país, y desde sus diversidades, trabajan por una educación crítica, emancipadora, transformadora.

**PARTE III – LOS CAMINOS DE PEABIRU: LAZOS
LATINOAMERICANOS Y CARIBEÑOS**

CAPÍTULO 5

Expresiones musicales y descolonización

...por falta de asistencia mágica se le llenaran los huesos de silencio y no de música.

(Miguel Ángel Asturias - El Espejo de Lida Sal)

En los dos capítulos anteriores pudimos conocer la Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, que busca un modelo educativo descolonizador, intra e intercultural, sociocomunitario y productivo. Aunque evidentemente ésta tiene particularidades específicas del país y del periodo histórico en que se gestó, la reivindicación por una educación “propia”, es decir que parta de los saberes y experiencias locales, y responda a sus necesidades, es tan presente y a la vez antigua en América Latina y el Caribe como lo son los ideales de integración y de independencia.

Según la época y la región, esta reivindicación ha tenido diferentes formas y comprensiones de lo que sería ese ideal de educación, y también diferentes nombres: educación descolonizadora; educación popular; educación indígena; educación afrolatinoamericana; educación intercultural; entre otros. Por supuesto que hay diferencias entre todas estas denominaciones, e incluso al interior de cada una. Pero también hay convergencias, entre las cuales podemos destacar la resistencia hacia el modelo educativo hegemónico que, construido bajo una perspectiva eurocentrista, carece de sentido para otras culturas y cosmovisiones, al mismo tiempo que las anula en esa “educación” que no es otra cosa que un proceso formal e institucionalizado de colonización.

En diversas áreas se ha buscado generar conocimientos, reflexiones y metodologías pertinentes para las realidades de la región. La música, por supuesto, no ha quedado fuera de estos movimientos. Pero, ¿de qué manera la perspectiva eurocéntrica ha moldado nuestras formas de sentir, escuchar, entender, pensar y hacer música? ¿Qué significa, o qué podría significar, relacionarnos con las expresiones musicales a partir de otras cosmovisiones?

Las dos preguntas anteriores pueden ser planteadas también de las siguientes formas: ¿Qué, de las músicas de los pueblos de América Latina y el Caribe, ha sido silenciado? ¿Cómo podemos volver a escuchar?

En este capítulo buscaremos conocer estas cuestiones a partir de contribuciones y reflexiones que, siendo críticas hacia el modelo eurocéntrico, buscan re-construir perspectivas propias y pertinentes para los pueblos del sur.

5.1 Conceptos históricos que moldean el “sentido común”¹⁶⁰ sobre expresiones musicales en América Latina y el Caribe

Revisemos brevemente algunas ideas, teorías o discursos muy difundidos, alcanzando desde ámbitos académicos hasta el “sentido común”, que han influenciado fuertemente los caminos de la investigación, educación y práctica musical en América Latina y el Caribe.

Empecemos con el *evolucionismo cultural*, ya mencionado brevemente en el Capítulo 1, que entre “1870 hasta la Primera Guerra Mundial, fue la corriente hegemónica en antropología, a través de autores como Lewis Henry Morgan (1818-1881), Edward Burnett Tylor (1832-1917) y James George Frazer (1854-1941).” (CASTRO, 2016, p. 11, traducción mía)

Impulsado por la analogía con la teoría de la evolución biológica de Darwin, cuyo libro *El origen de las especies* fue publicado en 1859, el *evolucionismo cultural* buscaba descubrir leyes uniformes de “evolución”, no en el sentido de adaptación, sino en el de un progreso desde lo considerado inferior hacia lo considerado superior, en todos los pueblos humanos. En las palabras de Lewis Henry Morgan:

Pode-se afirmar agora, com base em convincente evidência, que a selvageria precedeu a barbárie em todas as tribos da humanidade, assim como se sabe que a barbárie precedeu a civilização. A história da raça humana é uma só - na fonte, na experiência, no progresso. É tão natural quanto apropriado desejar saber, se possível, como todas essas eras após eras de tempos passados foram utilizadas pela humanidade; como os selvagens, avançando através de passos lentos, quase imperceptíveis, alcançaram a condição mais elevada de bárbaros; como os bárbaros, por um avanço progressivo semelhante, finalmente alcançaram a civilização; e por que outras tribos e nações foram deixadas para trás na corrida para o progresso - algumas na civilização, algumas na barbárie e outras na selvageria. (MORGAN apud CASTRO, 2016, p. 12-13)

La “convincente evidencia” consistía, y aquí voy a simplificar para no detenernos en este análisis, en el hallazgo de elementos semejantes, como agricultura, vestimentas, lenguaje, danzas, sólo para citar algunos, en diferentes épocas y lugares del planeta. La única explicación posible para estas semejanzas, según esta teoría, era que todos los pueblos progresan pasando por las mismas

¹⁶⁰ No utilizo aquí la expresión “sentido común” como el conocimiento adquirido espontáneamente por medio de nuestros sentidos y experiencias, y que son esenciales para nuestra protección y cuidados. Utilizo el término, siempre entre comillas, en referencia a aquellos conocimientos que consideramos evidentes, y que por lo tanto todas las personas deberían tener claros, sin considerar que éstos surgen de pensamientos histórica, cultural y socialmente situados, por lo que también están abiertos a cuestionamientos, y nada tienen de universales ni permanentes.

etapas, únicas y obligatorias. Así, el análisis de dichos elementos no solamente permitiría trazar con detalles el camino evolutivo del ser humano, sino también determinar en qué etapa de ese trayecto se encontraba un determinado pueblo.

Refutando esta teoría de evolución cultural, entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX surgió y se expandió la teoría de *difusión cultural*. A diferencia del *evolucionismo cultural*, la teoría *difusionista* explicaba la presencia de fenómenos semejantes en diferentes lugares del planeta por medio de las transmisiones dadas entre diferentes pueblos en procesos de guerra, comercio, y otros tipos de encuentro.

La corriente del *difusionismo cultural*, a pesar de ser crítica hacia el *evolucionismo cultural*, se apoyó en gran medida en las mismas metodologías, con las que fácilmente saltaban de la especulación a “leyes universales”.

Tal es el caso del argumento del palo de fósforo, traído por el australiano Grafton Elliot Smith (1871-1937), considerado difusionista radical. Smith, explicando que el palo de fósforo había sido inventado en Inglaterra, alegaba que desde ese punto se había esparcido hacia todo el mundo. Con ese ejemplo, Smith pretendía demostrar dos puntos. El primero era claramente el de ridicularizar al *evolucionismo cultural*, argumentando que, bajo esa teoría, si un hombre encontrara un palo de fósforo en algún lugar muy distante de Inglaterra, “tendría que suponer que el mecanismo tan obvio debió haber sido inventado de forma independiente por el pueblo inculto [sic] del país donde habría encontrado el fósforo.” (SMITH apud CASTRO, 2016, p.27, traducción mía)

El segundo punto, y aquí es donde la especulación salta hacia una supuesta evidencia científica de ley universal, es que, así como el palo de fósforo, todas las manifestaciones humanas que son semejantes tienen el mismo origen, desde el cual han sido transmitidas hacia otros pueblos. Esto valdría, por lo tanto, para semejanzas en los procesos de domesticación de plantas y animales, en herramientas, en sistemas sociales y políticos, en estructuras lingüísticas, de parentesco, religiosas, entre otras.

Las dos corrientes han sido ampliamente refutadas, principalmente por las metodologías especulativas compartidas por ambas. Uno de los principales críticos de éstas fue el antropólogo alemán Franz Boas (1858-1942). Con respecto a la teoría del *evolucionismo cultural*, Boas argumentaba:

É preciso compreender com clareza, por tanto, que, quando compara fenômenos culturais similares de várias partes do mundo, a fim de descobrir a história uniforme de seu desenvolvimento, a pesquisa antropológica supõe que o mesmo fenômeno etnológico tenha-se desenvolvido em todos os lugares da mesma maneira. Aqui reside a falha no argumento do novo método, pois essa prova não pode ser dada. Até o exame mais

superficial mostra que os mesmos fenômenos podem se desenvolver por uma multiplicidade de caminhos. (BOAS, 2010, p. 30)

Así, la posibilidad de que un mismo fenómeno haya surgido en diferentes lugares por caminos o de maneras distintas desarmaba la teoría de un trayecto único de evolución humana.

Con respecto al *difusionismo cultural*, Boas no negaba la existencia de difusión entre culturas, pero dejaba abierta la posibilidad de que dos pueblos lleguen a tener, de manera independiente, prácticas culturales semejantes. Es decir, no todos los fenómenos semejantes entre dos pueblos vienen de difusión cultural.

Además de las críticas a sus metodologías, es importante apuntar el aspecto marcadamente etnocéntrico de ambas teorías. El *evolucionismo cultural* ponía como punto más alto de la supuesta evolución humana a la cultura europea de aquel entonces, hacia la cual por lo tanto todas las demás culturas naturalmente se dirigían. Pero también el *difusionismo cultural* suponía jerarquías. La difusión siempre se daba, para sus defensores, desde “arriba” hacia “abajo”, de Europa al resto del mundo, de las capitales a otras ciudades, de zonas urbanas a zonas rurales.

Quizás ese carácter etnocéntrico explique, como ya fue mencionado en el Capítulo 1, que las ideas que dieron lugar a estas teorías ya existían mucho antes de sus formulaciones, y continúan existiendo mucho tiempo después de haber sido refutadas. Así, podemos considerar a dichas teorías como manifestaciones del eurocentrismo que en un determinado periodo se presentaron bajo la forma de “ciencia”, algo que se repitió en otros momentos y desde otras áreas de conocimiento bajo aquello que hoy se conoce como racismo científico.

Ahora, ¿cuál es la relación entre estas teorías y las expresiones musicales?

Empecemos nuevamente por el *evolucionismo cultural*. A pesar de haber sido ampliamente refutada en la academia, las ideas alrededor de esta teoría persisten hoy ampliamente en el “sentido común”. En el caso de la música, la idea de un nivel clasificatorio que va desde las obras “eruditas”, “complejas”, “elevadas” de las grandes orquestas occidentales, hasta las músicas “primitivas”, “rústicas”, “simples” de los pueblos indígenas, no solamente está presente en el imaginario de una gran parte de las poblaciones en general, sino también de personas dedicadas a la práctica, educación e investigación musical.

Categorizar como primitivas o simples a las músicas tradicionales de los pueblos no ha sido exclusividad de los cronistas europeos que aquí llegaron al inicio de la colonización. Hoy, estas expresiones musicales, junto con otras del repertorio llamado popular, tienen poco o ningún espacio en la mayoría de los cursos de formación musical de universidades y conservatorios, dirigidos a las expresiones consideradas “complejas”, como la llamada *música de concierto*, el *jazz*, y expresiones

influenciadas por este último, como la *bossa nova* y el *choro* en el caso del Brasil, para citar algunos ejemplos.¹⁶¹

La perspectiva de la supuesta inferioridad y simplicidad de las músicas tradicionales de los pueblos, y de las músicas populares, siendo tan presente en el “sentido común” desde la colonización hasta hoy, ha determinado los papeles que diferentes expresiones musicales han tenido históricamente en la sociedad, y paralelamente las estructuras que se han construido para la escucha, la práctica, la educación y la investigación musical.

En el caso del *difusionismo cultural*, quizás el mayor impacto haya ocurrido en el ámbito de la investigación, desplazándose desde ahí a otras áreas. Un afán que ha ocupado gran parte de las investigaciones sobre expresiones musicales y dancísticas de América Latina y el Caribe, principalmente en la primera mitad del siglo XX, ha sido el de la búsqueda por el origen. Tomo como ejemplo el caso de la *zamacueca*, expresión de música y danza que pasó a tomar distintos nombres como *cueca*, *zamba*, *marinera*, entre otros, de acuerdo a la región. Diversas investigaciones dedicaron grandes esfuerzos para determinar si el origen de esta expresión estaba en alguna danza española, o en la cultura árabe desde el sur de España, o si más bien llegó desde África con sus pueblos esclavizados. Lo mismo sucede con innumerables danzas y músicas de América Latina y el Caribe, expuestas a determinaciones tajantes sobre su lugar de origen.

Es innegable que con la colonización llegaron expresiones culturales de diversas regiones del mundo que aquí se impusieron, se mezclaron o se adaptaron. El problema de las investigaciones fuertemente influenciadas por el difusionismo cultural no está en la idea misma de la posibilidad de difusión, sino en sus *formas* y sus *motivaciones*.

Con respecto a las *formas*, por un lado está la metodología, ya comentada, con la que desde especulaciones se llegaba a conclusiones determinantes. Por ejemplo, el hecho de que la *cueca* se baile con un pañuelo en la mano fue utilizado como “evidencia” de que ésta vendría de danzas españolas, puesto que el pañuelo sería una substitución de las castañuelas. Por un lado, difícilmente un instrumento de percusión sería substituido por un elemento visual. Pero más allá de eso, hay innumerables danzas en el mundo que utilizan elementos percusivos, ornamentales, simbólicos y religiosos en las manos, por lo que usar este argumento para hacer una conexión definitiva entre dos de estas danzas es meramente una especulación.

El otro problema de forma, ya comentado también, es que se ha considerado siempre un único sentido para la difusión cultural: desde España hacia la colonia, desde las danzas de salón hacia las culturas populares, aunque no faltan ejemplos de caminos contrarios, de danzas, músicas e

¹⁶¹ Es importante aclarar que aquí no está siendo cuestionado el valor que las mencionadas expresiones tienen social e históricamente, ni el de sus elementos técnicos y creativos. Lo que quiero aquí es refutar la idea que sitúa como inferiores o simples a aquellas “otras” músicas, y mostrar los efectos que esto tiene en la sociedad.

instrumentos que se difunden desde las “periferias” hacia los “centros” globales. Sobre esto, dejo el siguiente comentario del musicólogo cubano Leonardo Acosta (1933-2016), cuyo trabajo plasmado en el libro *Música y descolonización* (1982) será una referencia fundamental en las discusiones de este capítulo:

Desde el siglo XVII empiezan a proliferar en España ritmos y danzas provenientes con toda probabilidad de las colonias de América, como son la zarabanda, la chacona, el fandango, el zambapalo (o samba), la kalinga o calenda, el tango, la habanera y otros. (ACOSTA, 1982, p. 23)

Al haber sido el *difusionismo cultural* la perspectiva con la cual se realizó gran parte de la investigación sobre músicas y danzas en la región, sus determinaciones y conclusiones son hasta hoy ampliamente adoptadas por escuelas de música, conservatorios, ballets folclóricos y universidades de América Latina y el Caribe, donde encontramos informaciones tan “determinantes” y “precisas” sobre la procedencia, el origen de los nombres, las vestimentas, los instrumentos, los pasos, etc., de diversas expresiones culturales. Además, esta perspectiva, buscando siempre el “lugar de origen”, no consideraba la posibilidad de que aquí hubieran surgido prácticas culturales distintas, no importadas, a partir del contexto histórico particular de la colonización, con sus encuentros, sometimientos y resistencias.

Pasemos ahora a las *motivaciones* que dieron lugar a estas investigaciones. El afán por determinar el origen de las expresiones culturales respondía al periodo histórico de los fuertes *nacionalismos* en la región.

Para la construcción y consolidación de las identidades nacionales era necesario, por un lado, determinar de dónde venían las personas y las culturas de esa nación, por lo que paralelamente se buscaba establecer de dónde venían las expresiones culturales “propias” de ese Estado-nación. Por otro lado, en la construcción de identidades nacionales también era necesario establecer diferencias identitarias con los países vecinos. Así, muchas investigaciones buscaban conectar el surgimiento de una expresión o instrumento musical a determinado país o región. Encontramos innumerables disputas académicas con respecto a esto, buscando determinar, por ejemplo, si el charango surgió en Bolivia o Perú, si el tango es argentino o uruguayo, entre tantas otras.

Hay expresiones musicales y dancísticas surgidas después de las independencias y por lo tanto de la división actual de nuestros países, y hay también apropiaciones culturales, lo que justifica, bajo la lógica de la sociedad actual, con los Estados-nación, la industria cultural, etc., buscar registrar y preservar las autorías y propiedades culturales de una persona, grupo, comunidad o país. Sin embargo, la crítica hacia el afán nacionalista comentado anteriormente va en el sentido de que éste no considera que muchas de las expresiones o instrumentos disputados surgieron en

regiones culturales amplias que fueron posteriormente divididas por las fronteras de los Estados. Tal es el caso del charango en la región andina, y el tango en la región del Río de la Plata.

Por otro lado, con poquísimas excepciones, las expresiones culturales no son “inventadas” en un momento y lugar específicos, sino que surgen de complejos procesos colectivos de encuentros y adaptaciones, por lo que el empeño por determinar el punto preciso en que surgieron es totalmente ajeno o desconectado con estos procesos.

Así, el fuerte nacionalismo que se vivió en América Latina y el Caribe, principalmente a principios del siglo XX, determinó en gran medida el sentido que las investigaciones sobre danza y música tomaron.

Para fortalecer las identidades nacionales, y consecuentemente los Estados-nación, era necesario generar símbolos identitarios comunes para toda la población, por más diversa que ésta fuera. Para esto, un recurso que se mostró muy eficaz, utilizado desde México hasta el sur del continente, fue el discurso del *mestizaje*. La idea de una gran nación *mestiza* era muy favorable para la consolidación de los Estados-nación, y las expresiones culturales también fueron ampliamente aprovechadas en este sentido.

En gran parte de los textos que tratan sobre una determinada expresión cultural popular de América Latina y el Caribe, sin incluir aquí a las expresiones originarias, encontramos casi como definición que ésta surge del encuentro entre las culturas indígena, africana y europea.

Esta idea fue difundida con tanto éxito que hoy la “música latinoamericana”, en singular, hija de lo indígena, africano y europeo, hace parte de ese imaginario, o del “sentido común”, que celebra la dimensión “creadora” de esa cultura *mestiza* que mencionamos en el Capítulo 3. Esto queda muy bien ilustrado en el siguiente *porro*¹⁶², cantado por el grupo colombiano Los Gaiteros de San Jacinto:

Yo soy el buen heredero
del negro, el indio y el blanco
del negro heredé el tambor
del indio heredé la gaita
y del español su canto...¹⁶³

Dejo, sobre el mestizaje musical, la siguiente reflexión del musicólogo y compositor uruguayo Coriún Aharonián (1940-2017):

¹⁶² Expresión de música y danza de la región Caribe colombiana.

¹⁶³ Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=6nDJkbHB6g0>>. Acceso en: 17 abr. 2020.

Hay algo más en esto de la identidad: el tema de las raíces culturales, llevado habitualmente a macaneo respecto a éstas.

Sabemos y decimos que América en general, y América Latina en particular es el resultado del mestizaje de tres vertientes culturales: la europea occidental, la aguisimbria y la indígena. Pero no decimos ni sabemos qué es lo que efectivamente aporta cada una de estas tres vertientes, que por otra parte no son monolíticas, como deduce el común de las gentes.

¿Qué trae Europa? ¿La gaita, la viela de rueda, el villancico, el madrigal, la emisión vocal gallega o vasca o napolitana? ¿Cuándo trae qué de dónde y adónde? ¿Qué trae el mosaico de culturas del África subsahariana regado caóticamente en tierras americanas por el tráfico de esclavos? ¿Por qué no vienen los cuernos traveseros, por qué sólo se da, de la extendidísima sanza, su versión gigante caribeña - la marímbula, ya mencionada -, por qué no vienen las diversas cítaras, por qué no aparecen en América, salvo excepciones, las estructuras musicales por combinatoria de emisores de una sola nota incambiable? ¿Cuándo trae África qué de dónde y adónde? ¿Qué “trae” la América indígena, que no es una, sino una compleja diversidad de troncos culturales que se alternan, se oponen, se interpenetran en toda la longitud del continente? ¿Por qué en el mestizaje desaparece el concepto de instrumentos pares complementario (macho-hembra), por qué son obliterados los conceptos estructuradores, por qué - a pesar del doble aporte aguisimbria e indoamericano convergente en este aspecto - el mestizaje anula la inseparabilidad de lo musical respecto a otros aspectos del hombre? Vista la diversidad de culturas y por lo tanto de músicas, vista la saña genocida de los conquistadores - que se continúa en nosotros o nuestros semejantes hoy en día -, ¿qué aporta la América indígena y dónde?

Si no podemos responder claramente a casi ninguna pregunta concreta respecto a aportes culturales y específicamente musicales de cada una de las tres vertientes, ¿cómo pretendemos extraer conclusiones respecto a los modos y características de su mestizaje? (AHARONIÁN, 2005, p. 81-82)

Por supuesto que muchas de las expresiones de música y danza en la región fueron efectivamente influenciadas por diversos encuentros culturales. El problema está en la diligencia homogeneizadora de ese proceso, con la cual se fue construyendo la idea de que “la” música latinoamericana se caracteriza por ese trinomio cultural. Además, al tomar las expresiones culturales como símbolos de identidad nacional, más aún si se busca darles ese carácter *mestizo*, es necesario fragmentarlas, como apuntó Aharonián, para dejar de lado todos aquellos elementos culturales particulares que no encajan con la identidad *mestiza*, la cual en realidad responde mucho más a la cultura de la modernidad occidental que a las culturas indígenas o africanas, al contrario de lo que sugiere esa falsa idea de un trinomio cultural latinoamericano equilibrado y democrático.

Se trata, por lo tanto, de una idea que ignora las diferencias culturales, además de las profundas desigualdades entre los pueblos latinoamericanos, y tener conciencia de esto nos permite no solamente disminuir estas desigualdades, en términos de jerarquía, sino percibir la enorme riqueza de estas diferencias culturales, pues es en la diversidad y no en la homogeneización donde se encuentra nuestra mayor capacidad creativa.

Otro discurso que ha marcado la relación con nuestras expresiones culturales es el de la música como siendo un *lenguaje universal*, idea estrechamente relacionada con el concepto de *arte autónomo*.

El *arte autónomo* es una idea que se basa en el mismo principio que sitúa a la ciencia como neutra, universal, al cual, como vimos en el Capítulo 1, Santiago Castro-Gómez llama de “Hybris del punto cero”. (CASTRO-GÓMEZ, 2015)

Bajo este principio, en la ciencia no existe sujeto de enunciación, y consecuentemente no está determinada por paradigmas y contextos propios de un momento y un lugar históricos. En la misma línea de pensamiento, el arte trascendería su contexto histórico, es decir sería intocado por las particularidades históricas, sociales, culturales de determinado momento y lugar, convirtiéndose en autónomo. En las palabras del etnomusicólogo y educador musical neozelandés Christopher Small (1927-2011):

Creo que sé cuál es el problema. Es el viejo pecado del pensamiento europeo de tratar las abstracciones como si fueran más reales que las realidades que representan. Eso viene al menos desde Platón. La abstracción ‘música’ es tratada como si fuera algo por sí mismo, y luego se le atribuyen poderes de acción, y de cambio y desarrollo. Y una vez que a la música se le atribuye ese estatus de cosa, entonces sólo falta un paso para asumir que la esencia está en esos objetos que son llamados piezas, u obras musicales, y que esos objetos tienen una naturaleza y un significado permanentes. Uno puede casi verlos flotando sin cambios por la historia, no tocados por eventos ni por cambios sociales, esperando que algún oyente ideal les saque el significado, por un proceso de lo que Kant llamó contemplación desinteresada¹⁶⁴. (SMALL, 1997, p. 1, traducción mía)

Es justamente la idea de que la “obra artística” no es tocada por la historia o por cambios sociales, y por lo tanto tiene una naturaleza y significado permanentes, la que posibilita el discurso de que la música es universal. Sin embargo, si entendemos que la música es una práctica cultural, entonces no puede estar disociada de la cultura y de la cosmovisión en la que surge, ni tampoco, pues, de las personas que la crean, la practican y la escuchan. Es posible que algunas “obras musicales”, como la séptima sinfonía de Beethoven, puedan ser escuchadas y disfrutadas en gran parte del mundo actual. Sin embargo, en este ejemplo hay que considerar dos puntos. Por un lado, esta composición musical viene de la cultura hegemónica, y por lo tanto sus estructuras, repertorios y representantes musicales han sido ampliamente divulgados e impuestos por más de un siglo, logrando con esto “educar” a los oídos para esta música. Por otro lado, aunque disfrutemos hoy de esta sinfonía, pues nuestros oídos están muy adaptados a las escalas, ritmos, armonías y timbres de esa cultura musical, con seguridad la relación y la escucha hacia ella hoy es muy distinta de aquella

¹⁶⁴ Texto original: I think I know what’s wrong. It’s the old besetting sin of European thinking, the treating of abstractions as if they were more real than the realities they stand for. It goes back at least to Plato. The abstraction ‘music’ gets treated as if it were a thing in itself, and is then accorded powers of action, and of change and development. And once music is accorded this status of thing, then it’s only a small step to the assumption that its essence lies in those objects which are called pieces, or works of music, and that these objects have a permanent nature and meaning. One can almost see them floating unchanging through history, untouched by events and by social change, waiting for some ideal listener to draw their meaning out, by a process of what Kant called disinterested contemplation. (SMALL, 1997, p.1)

por parte del público vienés que la escuchó por primera vez en 1813. Si en aquel momento fue una creación innovadora, que incomodaba, en el mejor sentido de la palabra, que movía las estructuras musicales de aquel momento histórico, cultural, social y político, hoy podemos considerarla más bien un símbolo de la norma, de lo establecido, de lo conocido.

Si vamos un poco hacia atrás en el tiempo, hasta el periodo barroco, encontraremos lenguajes musicales muy distintos, muy distantes ya de las estructuras musicales actuales, y del entendimiento mismo sobre qué es música y cuál es su papel en la sociedad.

Ahora, si tomamos expresiones musicales de un pueblo cuya cultura no es conocida o divulgada por el mundo, entonces personas ajenas a dicha cultura podrían aspirar a una escucha curiosa, o en el mejor de los casos a cierto deleite a partir de algunas analogías o relaciones con sus propias culturas sonoras, pero no a una comprensión de ese lenguaje musical que comunica, significa y representa aspectos muy particulares para ese determinado pueblo. Bajo el discurso de la música como lenguaje universal se esconde, por lo tanto, la equivocada y nociva idea de que la música de otros pueblos se reduce a aquello que escuchamos, ignorando que lo hacemos desde un *lugar de escucha* muy particular. En las palabras de Aharonián: “En suma: no sólo la música no es un lenguaje universal (ni fuera ni dentro de nuestra cultura) sino que el concepto de música que tenemos en nuestra cultura no es extensible a otras culturas si realmente pretendemos comprenderlas desde dentro.” (AHARONIÁN, 2005, p.76)

Hasta aquí vimos, entonces, cómo ciertas teorías o movimientos, como el *evolucionismo cultural*, el *difusionismo cultural*, el *nacionalismo*, el *mestizaje*, el discurso de la música como *lenguaje universal*, han tenido una fuerte influencia no solamente en el “sentido común” de las personas, sino también en la práctica, investigación y educación musical en América Latina y el Caribe.

Es importante aclarar que los trabajos influenciados por estas tendencias responden a las ciencias humanas y sociales, y consecuentemente a la musicología, de su época. Así, una perspectiva crítica frente a estas influencias es hoy necesaria y urgente, pero no debe desconsiderar todos los aportes de estas investigaciones, las cuales nos brindan documentos, relatos, descripciones y análisis de una gran diversidad de músicas y danzas de toda la región. Incluso aquellas lecturas que hoy podemos reconocer como eurocéntricas son una importante fuente, quizás no tanto sobre las expresiones mismas, pero sí sobre la musicología de la época. Con respecto a las expresiones culturales, en los próximos puntos de este capítulo veremos algunos registros, relatos y reflexiones que pueden aproximarnos a una comprensión “desde dentro”.

5.2 Instrumentos musicales y descolonización

Los instrumentos son portadores de ideología. Todos, sin excepción. Desde una flauta o un simple silbato hasta un sintetizador o una computadora. Y la flauta no es menos portadora de ideología que la computadora. Tampoco el violín.

Ideología o concepción de mundo. Cada artefacto productor de sonido es el resultado de un pensamiento, es decir, de una concepción del uso del sonido producido. Del uso meramente acústico, y de las posibilidades de estructuración de los resultados sonoros. Cada artefacto, en función de ese pensamiento que le dio origen, privilegia determinados parámetros en detrimento de otros, determinados gestos en detrimento de otros, determinadas posibilidades técnicas en detrimento de otras. (AHARONIÁN, 2009, p. 39)

La construcción de un instrumento musical es determinada por diversos factores, como los materiales utilizados y la relación que con ellos tiene la cultura en cuestión; la forma en que se construye, individual o colectiva, de manera ritualizada, artesanal, mecánica o industrial; el momento en que se construye; los sonidos que se buscan lograr, escalas, registros, timbres, intensidades; la persona o comunidad a quien va dirigido; la práctica o el evento al que se destina; entre otros. La suma de todos estos elementos es, como apunta Aharonián, resultado de un pensamiento. En otras palabras, un instrumento musical, en cuyos sonidos se “esconde” una serie de procesos y elecciones, conscientes o no, refleja, inevitablemente, la cosmovisión de la comunidad o sociedad en que éste es construido.

Los instrumentos son contruidos, por supuesto, de acuerdo al lenguaje musical para el cual están destinados. Así, las 12 notas de un piano responden al sistema temperado de la música tonal, pero no son adecuadas para un instrumento destinado a músicas pentatónicas del mundo andino, ni para los microtonos de las culturas árabes.

Más allá de la escala musical, es decir de las alturas o frecuencias emitidas, otras variables en los instrumentos son fundamentales en las diferentes culturas musicales. Una de ellas es el registro musical, es decir el rango de frecuencias en el que se encuentra su escala. Se dice, por ejemplo, que el piano tiene 7 octavas, lo que significa que su escala se repite en 7 registros diferentes, empezando por el más grave a la izquierda, y llegando al más agudo hacia la derecha. La versatilidad de registros del piano posibilita que pueda combinarse con instrumentos de diferentes registros dentro de la música europea occidental, e incluso “substituirlos”, como es el caso de las reducciones de orquesta para piano. Sin embargo, la gran mayoría de los instrumentos musicales en el mundo tiene registros mucho más cortos, y por lo tanto no versátiles en ese sentido, sino dirigidos a necesidades más específicas.

El registro de un instrumento puede estar determinado por diferentes factores. En el caso de que vaya a ser tocado junto a otros instrumentos, en general deberá tener un registro o un timbre distinto al resto para que pueda distinguirse, aunque también puede ocurrir lo contrario, es decir que

se busque que los diferentes instrumentos se mimeticen. Si está destinado a una expresión musical que incluye canto, tendrá que ser adecuado para las voces que van a cantar. Algunos instrumentos de los pueblos andinos, por ejemplo, son tocados exclusivamente por hombres, y por lo tanto son contruidos dentro de un registro adecuado para voces masculinas adultas. Juana Sirpa, integrante del grupo de mujeres ya comentado anteriormente, *Sagrada Coca*, dedicado principalmente a la música aymara, comentó que ellas tuvieron que construir instrumentos en registros distintos a los tradicionales para poder cantar con ellos. (LÓPEZ; SIRPA, Entrevista III, 2018)

Sin que esto conflictúe con el factor anterior, es decir con la adecuación a las voces, a otros instrumentos, en fin, al contexto, el registro también puede ser determinado por aspectos ritualísticos, míticos o religiosos. El músico Álvaro Montenegro cuenta, por ejemplo, que muchas comunidades aymaras utilizan una varilla llamada *taquiña* para construir sus instrumentos (MONTENEGRO, Entrevista I, 2018)¹⁶⁵. Esta varilla, única en una comunidad y pasada de una generación a otra, tiene una longitud específica que es la medida de referencia para construir los instrumentos de dicha comunidad. La *taquiña*, por lo tanto, sería la frecuencia o *sonido ancestral* alrededor del cual se construye la música de un pueblo.

La existencia de *taquiñas* de longitudes distintas tiene muchas implicaciones, como la relación dialéctica entre éstas, los registros vocales, y las formas de cantar propias de cada comunidad. Otra implicación de esta diversidad sonora es la dificultad de hacer música de manera colectiva entre dos o más comunidades que, aún compartiendo instrumentos, escalas, ritmos, en fin, muchos aspectos de sus culturas musicales, tienen registros “desencontrados”. Quizás esto sea contornado por medio de intercambios de instrumentos en los encuentros entre comunidades, pero también es posible que la divergencia de registros no sea un obstáculo, y su superposición sea representativa del encuentro. Estas dos posibilidades son meramente especulativas, pero lo que quiero destacar con todo esto es la presencia de un elemento ancestral que, como en el ejemplo de las *taquiñas*, es fundamental en la construcción de instrumentos y en las sonoridades musicales de muchos pueblos del mundo.

También el timbre y la intensidad de un instrumento dialogan con la cultura con la que se relacionan. En la música europea occidental, principalmente desde el período romántico, se ha buscado la emisión de sonidos “limpios”, es decir libres de “interferencias” producidas al generarlos, y homogéneas en sus diferentes intensidades y alturas. La búsqueda por la “limpieza” ha generado grandes cambios tanto en la técnica de interpretación de los diferentes instrumentos, como en sus construcciones. Ya en el caso de expresiones tradicionales de otras culturas, las mezclas y

165 Entrevista concedida por Álvaro Montenegro, flautista, saxofonista, compositor y arreglista. MONTENEGRO, Álvaro. Entrevista I. [07-03-2018]. Entrevistador: EID, Félix, 2018.

variaciones de timbres, vistas como “suciedad” bajo la perspectiva anterior, son muchas veces elementos deseados y centrales, como apunta Aharonián:

Porque la flauta traversa europea, desarrollada en el siglo XIX, me nivelará los comportamientos dinámicos en las diferentes octavas, me homogeneizará relativamente el timbre y producirá alturas sin “suciedad”, mientras que los sikus altiplánicos subrayarán, por mera opción -y necesidad- cultural, el comportamiento dinámico del tubo de la caña tal como es, y especialmente toda la “suciedad” del soplido, que no será aquí percibida como suciedad sino como aliento vital. (AHARONIÁN, 2009, p.39)

Los espacios y contextos en los que se va a tocar un instrumento también están directamente relacionados con su construcción. Espacios pequeños o grandes, internos o externos, herméticos como en un estudio de grabación o expuestos al viento del altiplano andino, sonidos intimistas o para grandes encuentros, interpretaciones en reposo o en movimiento, son también factores que irán lentamente determinando los materiales, las formas, las dimensiones, en fin, que irán atribuyendo sentido a cada instrumento musical, conectándolo de manera única y particular a su pueblo y a su cultura sonora.

Otro factor determinante en la elaboración y uso de instrumentos musicales para muchos pueblos es el calendario, pautado por ciclos agrícolas, lunares, entre otros. En las culturas andinas, de manera general, los instrumentos se dividen en dos grandes categorías cíclicas: los de período seco, y los del período de lluvia. Cabe resaltar, sin embargo, que dentro de cada una de estas épocas también hay eventos específicos con sus particularidades sonoras e instrumentales.

Alith Camacopa, intérprete de saxofón y de instrumentos andinos de viento, me contó que en la Escuela Nacional de Folklore “Mauro Núñez Cáceres”, en la ciudad de La Paz, donde es docente, incorpora la noción de las épocas musicales de las culturas andinas en su Taller de Música Comunitaria:

En el taller de música comunitaria, digamos nuestra lógica de trabajo y de enseñanza se basa en tratar de acercar a los estudiantes a la época de donde vienen los instrumentos que les vamos a enseñar. Un ejemplo, el año pasado nosotros, por la época de noviembre, estábamos tocando *alma-pinkillos*, tratando siempre de explicar que este instrumento, esta música, se baila así y se toca así en tal época [...]. Tratamos siempre de respetar el tiempo en que se toca originalmente esa música.
[...] los instrumentos de pico, como le decimos aquí, *moseños*, *pinkillos*, *tarkas*, por ejemplo, pertenecen a la época de lluvia. Y los *sikus*, por ejemplo, y *quena quenás*, en algunos casos, pertenecen a la época seca.
[...] en el altiplano se tiene esa lógica de los *sikus* y la interpretación en época seca, y los *pinkillos* en la época de lluvias. Hay esa lógica. (CAMACOPA; RODRÍQUEZ, Entrevista II, 2018)

Por su parte, Álvaro Montenegro explica que en la ciudad lo estacional de las prácticas se va perdiendo, lo que considera lógico cuando ya no están relacionadas con la agricultura, como

eventos de siembra y cosecha. Sin embargo, también en comunidades cercanas a la ciudad esto va cambiando. Así, cuenta, si bien durante el carnaval tradicionalmente se tocan *tarkas*, que son instrumentos de época de lluvia, hoy en día en varias comunidades ya se escuchan también, en estas fiestas, *sikus*, instrumentos que tradicionalmente no se empiezan a tocar hasta junio. (MONTENEGRO, Entrevista I, 2018)

Es importante mencionar que la misma concepción y construcción de los instrumentos ya está influenciada por la época a la que se destina. Como ejemplo, las *tarkas*, instrumentos del período de lluvias, hechas de madera, son relativamente resistentes a la humedad y a los posibles cambios que ésta podría provocar en los sonidos. Los *sikus*, por su parte, al ser hechos de caña, y de varios tubos, serían más afectados por la humedad o la lluvia en cuestión de afinación, timbre e intensidad, efecto éste que no sucede al ser instrumentos de época seca. En esto encontramos un claro ejemplo de cómo los mitos, rituales o saberes ancestrales no están necesariamente conflictuados con la ciencia. Dos saberes, tan distintos en apariencia, pueden encontrarse en el mismo punto, aunque ahí hayan llegado por caminos distintos.

Una cuestión que vale la pena mencionar aquí es la perspectiva con la cual se juzga la dificultad de un instrumento musical. Sobre esto, Aharonián comenta:

Otro aspecto ideológico de los instrumentos musicales (o artefactos productores de hechos sonoros) en relación con la tarea del educador, es el del acceso a su manejo medido en función de la dificultad. La cultura europea occidental se ha edificado sobre el prejuicio filosófico de que una mayor dificultad significa un mayor refinamiento, confundiendo cantidad con calidad. Eso lleva al hombre de poca cultura -y al docente domesticado por el sistema- a presuponer que un instrumento musical que puede hacerse accionar con facilidad es un instrumento inferior a otro que no funciona en un primer intento y que necesita de muchos años de entrenamiento para producir resultados musicales atendibles. Y lleva a quienes no han desarrollado su sensibilidad, a suponer que una música con muchas notas es más valiosa que una en la que el fenómeno expresivo sea producido con recursos austeros. (AHARONIÁN, 2009, p. 39)

El prejuicio filosófico mencionado por Aharonián, por supuesto relacionado con el eurocentrismo y sus desenlaces, quizás empezó a tomar su presente forma entre la segunda mitad del siglo XVIII y la primera del XIX, período en que se pasó a valorizar el “virtuosismo” dentro de la música europea occidental. Sin embargo, el “virtuosismo” del período romántico no era adecuado para la música barroca, la cual, tratándose de otro lenguaje, requería de otra técnica. De la misma manera, la técnica vocal necesaria para interpretar a *Musetta*, personaje de la ópera *La bohème*, de Giacomo Puccini, no será adecuada para cantar *Arawi*, de la cantante potosina Luzmila Carpio, y viceversa¹⁶⁶.

166 Pueden escuchar estos ejemplos en los siguientes enlaces. En el primero, la soprano Simona Mihai interpreta a la personaje *Musetta* en el aria *Quando m'en vo*. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=7mXrbjNncbQ>>. En el segundo, la cantante, charanguista y compositora Luzmila Carpio interpreta *Arawi*, de su

Si consideramos que los instrumentos y las técnicas se relacionan dialécticamente con la expresión musical que buscan interpretar, entonces podemos hablar de técnicas e instrumentos adecuados para una expresión musical, y no así de técnicas o instrumentos inferiores o superiores. Además, en el prejuicio filosófico mencionado, la clasificación sobre lo que es difícil o fácil sólo toma en cuenta los parámetros que son percibidos e importantes para la cultura que juzga. Dentro de la diversidad cultural y musical de los pueblos, en la que el concepto mismo de música es distinto, no hay parámetros lo suficientemente semejantes y universales que permitan una comparación, pero sobretodo, no hay sentido en intentar hacerla.

Por supuesto que hay mucho más que escribir sobre instrumentos musicales, pero el objetivo de lo expuesto hasta aquí era mostrar cómo los instrumentos musicales se relacionan íntimamente con sus contextos culturales, con sus cosmovisiones.

Los procesos de colonización en América Latina y el Caribe han ido modificando los instrumentos que aquí se encuentran o encontraban, dándoles escalas tonales para poder hacer música europea occidental, homogeneizando y “limpiando” sus timbres, afinaciones e intensidades, desvinculando la construcción y práctica de los mitos y rituales, separándolos de sus cosmovisiones, en fin, llevándolos a ese lugar abstracto, intocado por personas, imaginado por la modernidad occidental.

Pero estos procesos han encontrado mucha resistencia, por lo que hoy aún encontramos, en toda América Latina y el Caribe, instrumentos fuertemente vinculados a sus culturas y cosmovisiones. Seguiremos tejiendo estas reflexiones en los siguientes apartados.

5.3 Maneras de hacer en las expresiones musicales

La *escala pentatónica* hace parte de la base estructural de expresiones musicales de diversas regiones de todo el planeta. La existencia de estas escalas ha generado, bajo la perspectiva de la *difusión cultural*, muchos esfuerzos en la búsqueda por el origen y la trayectoria por la cual el pentatonismo habría llegado a tantos lugares. Sin embargo, lo que no se considera en ese emprendimiento es que en cada región donde se encuentra, esa escala tiene significados y usos muy distintos, puesto que responde a aquella cultura en particular.

Hablando justamente sobre las escalas pentatónicas, Álvaro Montenegro menciona que, aunque están presentes en diferentes culturas, “la lógica rítmica, la lógica formal, la arquitectura de la música es diferente, los propósitos expresivos son distintos...” (MONTENEGRO, Entrevista I, 2018)

Así, un mismo elemento musical, como una escala o un instrumento, será profundamente diferente en dos pueblos debido a los diversos factores que en cada cultura se relacionan de manera dialéctica con dicho elemento, como la construcción y el sentido del instrumento, que vimos en el apartado anterior; la danza, los mitos, los rituales a los que el elemento se relaciona, como veremos más adelante; la forma de tocar y cantar, algo semejante a lo que en la cultura occidental se llama interpretar; entre otros factores.

En este apartado veremos las formas de tocar y cantar, que aquí llamaremos *maneras de hacer*, para usar la expresión de Leonardo Acosta (1982), y que comprenden algo más amplio que tocar y cantar en sus sentidos más puntuales.

Algunos calificativos bastante comunes para referirse a la práctica musical, como “tener swing” o “tocar con sentimiento”, tienen relación con estas *maneras de hacer*. Sin embargo, es importante aclarar que, mientras los primeros suelen partir de una perspectiva romantizada en la que dichas cualidades serían innatas, es decir por el don o talento “natural” de aquella persona o grupo, las *maneras de hacer*, en el sentido adoptado aquí, se refieren a elementos particulares concretos, asimilados y transmitidos por una determinada cultura.

Judith López, de *Sagrada Coca*, explica la complejidad de las *tarkas* a partir de sus diferentes formas de tocar en cada comunidad:

Además, las notas no son tan difíciles. Pero, en realidad, ¿cuál es lo complejo de las interpretaciones en las tarkas? Las formas de tocar en distintos lugares ¿no? Sus pausas, en algunos son rápidos sus cambios, entonces, ahí está. Por eso yo digo, en la música de la cultura andina, por lo menos en lo más tradicional, más que leerlo en la partitura, es escucharlo, sentirlo, porque tú vas a escuchar detenidamente y vas a ver cuáles son las diferencias cuando lo toques. Te digo que algunas chicas que vienen a tocar de música criolla a nuestra música¹⁶⁷, les es difícil. Ellas deben pensar que es fácil, “ah, yo voy a soplar”... No es fácil porque cada ritmo tiene su particularidad en las tropas de sikus como en las tropas de tarkas y pinkillos, tiene sus características y eso lleva un tiempo para aprender. Entonces yo diría eso, no tocarlo muy cuadrado. Y si lo tocas al oído [...] o sea, está bien digamos para ilustrarlo en temas de partitura como para decir: “ésta es la estructura y no sé qué... así más o menos es”, pero en el mejor de los casos, sería mejor que lo enseñes al oído porque ahí va. Al sentir, sale la música. Eso. (LÓPEZ; SIRPA, Entrevista III, 2018)

Las diferencias en las formas de tocar la *tarka* según la región, como apunta López, se encuentran en elementos que no pueden ser registrados en partitura. Para comprender mejor estos elementos, veamos las importantes contribuciones al respecto por parte de Leonardo Acosta, de quien, nuevamente, tomo el concepto de *maneras de hacer*:

¹⁶⁷ Es decir, chicas que tocan lo que en Bolivia se denomina *folclore*, que está dentro de la industria cultural, y buscan aprender música *autóctona*, aquella tradicional de las comunidades indígenas.

[...] el músico popular latinoamericano se caracteriza por **maneras de hacer** distintas a las del europeo, a pesar de que tome de éste instrumentos y elementos formales que, como hemos visto, cambiarán inmediatamente de valor y función en sus manos. Creemos que es un hecho más que curioso, altamente significativo, que una música ya muy elaborada, codificada y con una notación precisa, se convierta aquí en una música no-escrita, sino transmitida más bien por tradición oral; es decir, que se revierta el proceso habitual en la historia de la música. Interpretar esto como una regresión sería un simple juicio académico sin ningún asomo de verdad. En realidad, el músico latinoamericano ha encontrado un punto de partida - un marco de referencia - que corresponde a un momento dado de la evolución de la música occidental particularmente propicio para sus fines, y de ahí ha emprendido un camino - o muchos caminos, coincidentes en lo fundamental -, en el que expresa su modo particular de ser y actuar en el mundo histórico que le tocó vivir. (ACOSTA, 1982, p. 178, énfasis del autor)

Acosta resalta el cambio de *valor* y *función* de elementos musicales en las culturas populares latinoamericanas, dado que éstos expresan el “modo particular de ser y actuar” de cada cultura. Aunque Acosta se refiere aquí específicamente a elementos europeos siendo resignificados en América Latina y el Caribe, podemos ampliar este concepto a las expresiones musicales tradicionales de los pueblos indígenas, africanos, en fin, a todos los pueblos y culturas. Es decir, todos los elementos de una expresión musical estarán estrechamente vinculados a la cosmovisión de su pueblo, y expresarán por lo tanto sus modos particulares de ser.

Para ilustrar mejor el concepto de *maneras de hacer*, Acosta toma un trecho del libro *Los ríos profundos*, publicado en 1958, del escritor y antropólogo peruano José María Arguedas (1911-1969):

Pero ocurría, a veces, que el parroquiano venía de tierras muy lejanas y distintas; de Huaraz, de Cajamarca, de Huancavelica o de las provincias del Collao¹⁶⁸, y pedía que tocaran un huayno completamente desconocido. Entonces los ojos del arpista brillaban de alegría; llamaba al forastero y le pedía que cantara en voz baja. Una sola vez era suficiente. El violinista lo aprendía y tocaba; el arpa acompañaba. Casi siempre el forastero rectificaba varias veces: “¡No; no es así! ¡No es así su genio!” Y cantaba en voz alta, tratando de imponer la verdadera melodía. Era imposible. El tema era idéntico, pero los músicos convertían el canto en huayno apurimeño¹⁶⁹, de ritmo vivo y tierno; [...] los del Collao se enfurecían [...]. “Igual es, señor”, protestaba el arpista; [...]. Ambos tenían razón. (ARGUEDAS, 2009, p.87)

Como podemos ver, Arguedas cuenta aquí sobre un viajero que, habiendo llegado a la provincia peruana de Collao, pide a los músicos del local que toquen un *huayno*¹⁷⁰ de su tierra. Ellos aprenden y replican la melodía, pero el forastero no escucha en esa interpretación *su* música, por lo que intenta repetir la “verdadera melodía”. No tiene éxito.

168 Huaraz, Cajamarca, Huancavelica y Collao son provincias del Perú.

169 De Apurímac, otra provincia peruana, próxima a Collao.

170 El *huayno* es una expresión de música y danza muy presente en toda la región de los andes. Su existencia es anterior a la colonización europea, por lo que inicialmente se tocaba con instrumentos *originarios* de viento y percusión. Sin embargo, luego se incorporaron a su práctica otros instrumentos como la guitarra, el charango, el arpa, el violín, entre otros. Presenta muchas variaciones en las diferentes regiones en que se manifiesta, obteniendo también distintos nombres como *chuscada*, *kaluyo*, *san juanito*, entre otros.

De esto surgen algunas preguntas: ¿Qué elementos semejantes tiene la melodía interpretada por los músicos y aquella indicada por el forastero, para que los primeros las perciban como iguales, y qué elementos diferentes hay entre ellas para que el forastero no? ¿Por qué difieren las escuchas?

En la cultura de la modernidad occidental, es común escuchar que la música está conformada por melodía, armonía y ritmo. Bajo esta perspectiva, otros elementos que hacen parte de la práctica musical, como timbre e intensidad, no son considerados estructurales. En otras palabras, en la perspectiva del pensamiento europeo centrado en la abstracción “música”, ciertos elementos son constitutivos de la “obra” musical, por lo tanto *estructurales*, mientras otros son elementos *interpretativos*¹⁷¹. Esto responde a las fragmentaciones de la modernidad occidental, ya mencionadas en el Capítulo 1. Sin embargo, esta fragmentación no ocurre en las culturas de otros pueblos, donde la música es una expresión que encuentra sentido en las diferentes relaciones y manifestaciones dentro de su cultura, y no así en su existencia o preservación separada de ella.

Así, una particular *manera de hacer*, que bajo la cultura europea tendrá carácter *interpretativo* u *ornamental*, será estructural en las expresiones musicales tradicionales y populares de América Latina y el Caribe. Podemos encontrar ejemplos muy claros de esto. El falsete, una forma particular de emisión vocal, puede ser una decisión interpretativa para muchas canciones, pero es central de algunas expresiones, como las *tonadas llaneras* de Venezuela, o el *son huasteco* mexicano. En el caso de los cantos femeninos del norte de Potosí, en Bolivia, el registro muy agudo y el timbre obtenido a partir de una forma muy particular de emisión vocal son elementos tan característicos de esa música, asimilados por las mujeres de esa región desde muy niñas, que sería un error no considerarlos como elementos estructurales, indisociables de esa expresión musical.

Para ejemplificar esto de otra forma, tomemos una composición muy conocida de la música occidental, como el *adagio* del Concierto de Aranjuez, de Joaquín Rodrigo (1901-1999). Originalmente destinada a la guitarra, si tocamos la melodía principal en otro instrumento, como el fagot, cambiándole así el timbre y el registro, pero manteniendo por supuesto la melodía y el ritmo, las personas que conocen esta composición aún entenderán que se trata del *adagio* del Concierto de Aranjuez. Sin embargo, si tomamos uno de los mencionados cantos del norte de Potosí, y repetimos la melodía y el ritmo en una voz masculina, con una emisión vocal propia de las zarzuelas españolas, es decir cambiando el registro y el timbre, posiblemente el pueblo nortepotosino no lo identificará como aquel mismo canto *suyo*.

¹⁷¹ Cabe aclarar que esta fragmentación entre lo estructural y lo interpretativo se dio principalmente entre los siglos XVIII y XIX. La música barroca que antecedió a este período no respondía a estas separaciones, lo que dificultó mucho su comprensión para generaciones posteriores. Por otro lado, después del período mencionado, algunos movimientos incorporaron otros elementos como centrales o estructurales de sus “obras”. Tal fue el caso del llamado “color” musical en el impresionismo, para citar un ejemplo.

Aunque aquí he citado algunos ejemplos que considero más fáciles de ilustrar, las *maneras de hacer* se encuentran también en otros elementos, además del timbre y el registro, que pueden ser considerados más *sutiles* desde afuera, aunque dentro de la cultura en cuestión serán por supuesto percibidos, sentidos e identificados. Tal es el caso del forastero relatado por Arguedas, en el que seguramente no es el timbre ni el registro del violín y del arpa los que marcan la diferencia entre el *huayno* de su tierra y aquel interpretado por los músicos del Collao. Pequeños “atrasos” o “adelantos” en el ritmo, cambios en los aumentos y disminuciones de intensidad, desplazamientos de los acentos de la música, duraciones de las pausas o silencios, diferencias en las formas de articular las notas, entre otros, son los elementos que, sutiles o incluso imperceptibles desde afuera, harán con que una región reconozca a ese *huayno* como *suyo*.

Así, para concluir, mucho más que ornamentos o sutilezas interpretativas, las *maneras de hacer* comprenden todos aquellos elementos necesarios para que un pueblo encuentre en una expresión musical su propia identidad. Esto es de extrema importancia, y considero que debe ser central en los ámbitos de la educación, la investigación y la práctica de las músicas populares y tradicionales de América Latina y el Caribe.

5.4 Cuerpos y danzas

Como vimos en el Capítulo 1, Edgardo Lander (2000) afirma que las fragmentaciones de la cultura occidental encontraron un hito histórico en la Ilustración, donde se sistematizaron ciertas rupturas ontológicas, como aquella entre *cuerpo* y *mente*, sobre la cual discutiremos en este apartado.

Esta ruptura otorgó al *cuerpo* y a la *mente* existencias independientes, pero además les confirió jerarquías que tuvieron profundos impactos en la sociedad. Mientras los espacios hegemónicos en la altamente estratificada sociedad de la modernidad occidental se reservaron para aquellas profesiones o funciones relacionadas a la *mente*, es decir sin participación del *cuerpo*, a éste último le fue atribuida la función única del trabajo físico, aquel trabajo socialmente indeseable, con baja remuneración, si alguna, que se debería dejar atrás para aspirar a mejores condiciones de vida.

En esta fragmentación también se construyó el discurso de que solamente a través de la mente es posible producir conocimientos, lo que explica que toda la educación occidental ocurre primordialmente, si no exclusivamente, en salas con muchos cuerpos inmóviles que escuchan, y otro cuerpo inmóvil que habla.

Esto ya ha sido ampliamente cuestionado por educadoras y educadores de todo el mundo, incluidos aquellos países en los que se gestó este modelo educativo-civilizatorio. Aunque son profundos los desafíos para devolver al cuerpo su papel central de enseñanza-aprendizaje, de producción de conocimientos, de diversidad, de creatividad, de identidad, de ancestralidad, en fin, para reparar esa ruptura entre *cuerpo y mente*, en América Latina y el Caribe tenemos ejemplos vivos de esa integralidad en las culturas populares, indígenas y afrodescendientes, de las que tenemos por lo tanto mucho que aprender.

El intelectual y activista transgénero Daniel Chávez nos trae la siguiente perspectiva sobre el cuerpo como forma de conocimiento:

Pero para mí, el conocimiento que no se pasa por el cuerpo, no es conocimiento. Lo que aprendemos de libros se queda estancado en la cabeza, pero lo que queda marcado en nuestros cuerpos hasta puede afectar nuestro ADN, como ya han comprobado varios biólogos. Entonces, enfatizar el conocimiento corporal que también es la experiencia de haber vivido y no sólo desde los entrenamientos corporales, es enfatizar la vida misma. Si reconocemos estos cambios tanto a niveles moleculares como afectivos, tenemos que tirar el elitismo por la ventana. Por ejemplo, una de mis prácticas corporales que más me ha enseñado en la vida es el trabajar la tierra y el campo. Cuando aprendes a nutrir la tierra, sembrar, cosechar, y hacer ejercicio físico desde ahí y no desde unos modelos occidentales del cuerpo y desde la estética, hay muchísimo que aprender y desaprender. El cuerpo registra este trabajo, este tacto, estos olores, colores y sabores y cambiamos de una manera profunda. Deseo que todos los seres podamos conocer y encontrar prácticas así. Creo que es una memoria ancestral para mí y hacerlo es resignificar trabajos que mis ancestros les forzaban a hacer. (CHÁVEZ, 2016)¹⁷²

Como apunta Chávez, son muchas las áreas que coinciden ya en la potencialidad y profundidad del aprendizaje que pasa por el cuerpo. Su reivindicación como medio vital de conocimiento ya no es exclusividad de aquellas áreas que nunca perdieron esto de vista, como yoga, artes marciales y danza, sino es compartida con otras que históricamente se centraron en el otro polo del binomio, la mente, como la biología mencionada por Chávez, la física cuántica, la historia, entre tantas otras.

Sin embargo, el desafío de reparar esa ruptura, esa exclusión, es muy grande. A tal punto fue el cuerpo estigmatizado como inferior en el proyecto civilizatorio de la modernidad occidental, que desde diferentes lugares, institucionalizados o no, se buscó condenar, controlar, minimizar, apagar su presencia. Desde el origen de la cultura judeo-cristiana, en el Génesis, es el cuerpo el responsable por esa expulsión del paraíso que sólo la mente podría haber evitado.

172 Entrevista por Alí Majúl de Canal Cultura/Contexto, julio de 2016. Disponible en: <<https://carloscastrom.wordpress.com/2016/07/01/lo-que-el-cuerpo-nos-ensena-o-lo-que-nosotrxs-le-ensenamos-al-cuerpo-entrevista-a-daniel-chavez/>>. Acceso en: 16 nov. 2020.

Un ejemplo de esta estigmatización como proceso colonizador, y de sus mecanismos de control, es el libro *Manual de urbanidad y buenas maneras*, escrito en 1953 por el venezolano Manuel Antonio Carreño.

En la búsqueda por comprender el alcance y la profundidad de la colonización de los cuerpos, este *Manual* es una importante fuente no solamente por el impacto que tuvo, habiendo sido ampliamente utilizado durante más de un siglo como texto de educación cívica y urbanidad en instituciones educativas de muchos países de América Latina y el Caribe, sino también porque, al tratarse de un *Manual*, tan detallado por cierto, y con tan amplia aceptación, nada más es que la organización y síntesis de un pensamiento ya profundamente enraizado en la sociedad dominante de la época.

Veamos algunos trechos de este *Manual* dirigidos específicamente al *cuerpo*:

Los brazos ni deben dejarse caer de su propio peso de modo que giren libremente, ni contraerse hasta el punto de que vayan como adheridos al cuerpo, sino que deben gobernarse lo suficiente para que lleven un movimiento suave y elegante. En cuanto á las señoras, ellas no deben llevar nunca los brazos sueltos como los hombres. (CARREÑO, 1854, p.104)

Tambien es un mal hábito el ejecutar durante el sueño movimientos fuertes, que á veces hacen caer al suelo la ropa de la cama que nos cubre, y que nos hacen tomar posiciones chocantes y contrarias á la honestidad y al decoro. (CARREÑO, 1854, p.67)

Los movimientos del cuerpo deben ser naturales y propios de la edad, del sexo y de las demas circunstancias de cada persona. Gravedad en el anciano, en el sacerdote, en el magistrado: suavidad y decoro en la señora: modestia y gentileza en la señorita: moderacion y gallardía en el jóven; afectación en nadie. (CARREÑO, 1854, p.104)

Diremos por conclusión, que los movimientos exagerados, los dobleces ridículos que suelen darse al cuerpo, y el acto de arrastrar un pié hácia atras al hacer una cortesía, dan una idea notablemente desventajosa del carácter y de la educación de una persona. (CARREÑO, 1854, p.201)

Es mui elegante y decente, en todas ocasiones, el uso de los guantes, y jamas deberá una señora ni un caballero ponerse á bailar sin tener con ellos cubiertas las manos. (CARREÑO, 1854, p.269)

Es evidente el afán de restringir o reducir los movimientos corporales a lo mínimo necesario a partir de una perspectiva muy particular en la que se maneja, como parte del “sentido común”, algún tipo de consenso o comprensión de lo que serían adjetivos como “decoro”, “elegancia”, “decencia”, “modestia”, entre otros.

A pesar de su lugar inferior en la jerarquización de la modernidad occidental, este “adiestramiento”, que nada tiene de “natural”, muestra en realidad que el cuerpo es una poderosa confluencia de identidad, de cultura, de ancestralidad, de resistencia, y que por lo tanto debe ser apagado en el proceso civilizatorio.

También es importante resaltar que, puesto que está a servicio de la sociedad patriarcal, clasista y racista de la modernidad occidental, la colonización de los cuerpos también apunta fuertemente a la intersección entre género, clase y raza.

Los cuerpos femeninos son más restringidos, controlados y penalizados; a las clases trabajadoras se atribuye como única función del cuerpo el trabajo braçal; a los pueblos indígenas y africanos se obliga a “silenciar” la memoria ancestral que se encuentra profundamente registrada en sus cuerpos.

En esta intersección se encuentran también el control sobre la maternidad; el apagamiento de la diversidad con respecto a la orientación sexual e identidad de género; la fuerte erotización del cuerpo de la mujer, recaída con más peso sobre la mujer esclavizada; entre tantos otros elementos.

Carmen Díaz Orozco, docente de literatura en la Universidad de Los Andes, en Venezuela, nos trae la siguiente reflexión sobre el *Manual* de Carreño:

A lo largo de las páginas del Manual de urbanidad se distingue una constante: la necesidad de meter el cuerpo a distancia y de negar su contacto con otros cuerpos. El cumplimiento de semejante cometido, pasa por la elaboración de una minuciosa normativa de regulación tanto del cuerpo propio como del ajeno y de las interacciones entre ambos. Sobre las bases de esta normativa y, con auxilio de los valores asociados a los buenos modales, descansa una noción del cuerpo mecanicista y racional cuyas acciones, desplazamientos e intereses generales son canalizados hacia la esfera de la producción: **el cuerpo como fuerza de trabajo y garantía de progreso.**

Ahora bien, para que el cuerpo sea, por un lado, la máquina de progreso que la nueva sociedad reclama y, por el otro, la síntesis de la civilización que los métodos de urbanidad garantizan se imponen medidas ortopédicas: **el silenciamiento de todos sus orificios y el encorsetamiento de sus potencialidades eróticas.** Tras esta búsqueda, todas las funciones del cuerpo, tanto privadas como públicas, serán sometidas a la regla de la discreción. El resultado es un cuerpo orgánicamente silencioso y decentemente disciplinado en sus gestos, miradas, lenguaje, desplazamientos e intercambios. Un cuerpo sometido a la evidente multiplicidad del intercambio social debe contar con estrategias capaces de atenuar sus impulsos y deseos, de establecer límites. En este sentido apuntan las prescripciones de Carreño; para ello elabora una minuciosa normativa que no escatima esfuerzos a la hora de enderezar las formas y de describir el contenido y las características del intercambio. Pero Carreño no se detiene en la sola descripción de aquellas conductas cónsonas a las condiciones físicas de la conversación, sino que, con gran destreza literaria y una adjetivación impecable produce, a nivel del lenguaje, un juego de **riquísimas connotaciones semánticas que consolidan el cerco a ese cuerpo potencialmente peligroso que se propone silenciar.** (DÍAZ, 2015, p.188, énfasis añadidos)

La división entre *cuerpo* y *mente* afecta también, por supuesto, a la *danza*, la cual es relegada bajo esta perspectiva a una función de entretenimiento, de apreciación, anulando todos los elementos que con ella se entrelazan, como apuntan Eveline Sigl y David Mendoza, quienes han dedicado muchos años a investigar y recopilar danzas tradicionales de Bolivia:

La danza es un fenómeno “transversal” que entrecruza muchos aspectos de la vida humana, que existe en todas las sociedades y que a través de su carácter holístico demuestra lo absurdo que es la división cartesiana entre cuerpo y mente. Llama la atención que hasta el día de hoy las ciencias sociales no hayan producido más estudios al respecto, tomando en cuenta que la danza es un acto social y culturalmente determinado, que reúne componentes físicos, culturales, sociales, emocionales, económicos, estéticos, políticos, y comunicacionales, los cuales a su vez establecen enlaces múltiples con sus sociedades de procedencia. (SIGL y MENDOZA, 2012, p.1)

En la misma línea, el coreógrafo y bailarín colombiano Rafael Palacios comenta:

Es errado pensar que una técnica de danza está aislada de la filosofía del pueblo que la crea. La técnica habla sobre una cultura específica que, por supuesto, luego puede trascender o no sus propias fronteras. Pero creer que el hecho de tomar un taller o participar en un montaje, convierte al bailarín en maestro o conocedor de la técnica, es pensar que ésta se limita a los movimientos corporales que identifican una cultura, olvidando que ellos son tan sólo una característica y que la verdadera esencia es la filosofía que está detrás. (PALACIOS, 2008, p.106)

Tal como sucede con la lengua y la música, las expresiones corporales no son universales, sino asimiladas o aprendidas del entorno. Así, los tipos de trabajo que hace un pueblo, sus formas de organización social, sus relaciones de parentesco, su religiosidad, sus rituales y mitos, entre tantos otros aspectos, determinarán la *cultura corporal* de dicho pueblo, la cual incluye no solamente movimientos y posturas como formas de andar, de sentarse, de dormir, de tener relaciones sexuales, sino también la relación con el cuerpo, sus cuidados, rituales, sexualidad, estética, sólo para mencionar algunos elementos. El cuerpo es, por lo tanto, expresión de la cosmovisión de un pueblo, y en cada movimiento se encuentra parte de su historia, de su ancestralidad.

En este sentido, las danzas, además de comprender celebraciones, eventos, rituales, creaciones, representaciones, mitos, historia, también contienen las expresiones corporales particulares de un pueblo. Por consiguiente, conocer o aprender una danza no se reduce a recrear lo que en la cultura occidental conocemos como “coreografía”, reproduciendo los pasos y movimientos. Además de la profunda conexión con su cosmovisión, una danza también tiene, tal como vimos en las expresiones musicales, sus propias *maneras de hacer*. Es decir, aquellos movimientos no percibidos desde otras culturas, o sutilmente percibidos en el mejor de los casos, son centrales en la relación de identidad entre un pueblo y sus danzas.

Judith López comenta estas *maneras de hacer* en la danza:

Porque además, la diferencia del baile... Las chicas aquí [...] digamos un conjunto con ballet es muy distinto, muy estilizado. En las entradas¹⁷³ también ya es la misma ropa, todo. Pero en las comunidades tú vas a ver que las cholitas tienen una **manera distinta** hasta de interpretar, en la danza, la música. (LÓPEZ; SIRPA, Entrevista III, 2018, énfasis añadidos)

Los siglos de esfuerzos para “civilizar” los cuerpos han tenido profundos impactos en las prácticas, la educación y la investigación con respecto a las danzas. En la modernidad occidental, el control del cuerpo, impuesto con procesos física y simbólicamente violentos, imposibilita comprender la dimensión de la profunda conexión de otros pueblos con sus cuerpos. Es así como, en esos afanes nacionalistas comentados anteriormente, a las danzas tradicionales de América Latina y el Caribe fue necesario agregarles pasos y coreografías “estilizadas”; velocidad, malabarismos y otros elementos considerados “difíciles”; erotización, a tal punto bien sucedida que generó la imagen de “sensualidad” como característica principal de las danzas “latinas”; vestimentas coloridas, llamativas, “exóticas”; entre otros elementos, para que dichas danzas pudieran finalmente ser “consumidas” por la sociedad occidental que había sido despojada de la ancestralidad de sus cuerpos.

En las fragmentaciones de la modernidad occidental también hubo una ruptura entre música y danza, separación inexistente en la mayoría de los pueblos. En esta división la música quedó separada del cuerpo en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, práctica, e investigación. Y si el conocimiento, todo conocimiento, debe pasar por el cuerpo, que es nuestra forma de contacto y relación con el mundo, entonces debería sorprender que en los conservatorios éste quede excluido de la enseñanza-aprendizaje de música, expresión profundamente asociada a la danza. En estas instituciones incluso las prácticas rítmicas, sinónimo de movimiento, se aprenden desde la pizarra, con representaciones gráficas, y con las palmas como “apoyo” en el mejor de los casos¹⁷⁴.

Re-unir música y danza es un paso grande e indispensable para conocer con más profundidad nuestras expresiones culturales. Como ejemplo, aquellas *maneras de hacer* propias de una expresión, con sus “atrasos” o “adelantos” rítmicos, sus acentos “desplazados”, sus pausas o silencios, a veces muy difíciles de escuchar desde otras culturas, serán más fácilmente percibidas por el cuerpo a través de la danza. Al mismo tiempo, algunos elementos de la expresión no evidentes durante la práctica de la danza podrán ser percibidos o profundizados al cantar o al tocar

173 “Entradas folclóricas” es como se denominan en Bolivia las populares procesiones callejeras realizadas por grupos que tocan y bailan expresiones “folclóricas”. Éstas pueden tener un carácter religioso, como la Entrada del Gran Poder, en La Paz, o la Entrada de la Virgen de Urkupiña, en Quillacollo; pero también hay entradas universitarias, para fiestas gremiales, entre otras.

174 Me refiero aquí a los métodos que han sido tradicionalmente utilizados en la mayoría de estas instituciones a lo largo de los siglos XIX y XX, aunque cada vez encontramos más pedagogías que utilizan y valorizan el cuerpo y el movimiento en estos procesos.

un instrumento. En todos los casos, participar de la expresión en su forma integral, no fragmentada, será fundamental.

Cualquier proyecto o intención de descolonizar la educación musical, por lo tanto, debe devolver al cuerpo su lugar de cultura, de producción de conocimientos; y debe reincorporar a la danza, en todas sus dimensiones, como indisociable de la música en nuestras expresiones culturales.

5.5 Mitos y rituales en las expresiones musicales

En el Capítulo 3, especialmente al discutir los conceptos de *Suma Qamaña* o *Sumak Kawsay*, Vivir Bien o Buen Vivir, fue mencionada la centralidad de los mitos y rituales en la llamada cosmovisión andina. Éstos, por supuesto, no son exclusivos de las culturas andinas, ni siquiera de los pueblos indígenas o tradicionales en general, y se encuentran en todas las culturas.

Los mitos se han estudiado, discutido y definido desde muchas áreas y perspectivas. Sin entrar en ese debate, presentaré aquí algunas perspectivas en las que enmarco este concepto para luego discutirlo desde la música.

Empecemos por los mitos utilizados como forma narrativa por Platón, como explica la antropóloga social Adriana Rodríguez Barraza:

Los mitos, narraciones metafóricas usadas por Platón prácticamente en toda su obra y con una importancia capital en su filosofía, son empleados para presentar, de manera más accesible, cuestiones de mayor trascendencia; se aleja de explicaciones racionales y más lógicas que tienen limitaciones inherentes a la razón, con la finalidad de mostrar de forma didáctica lo que pretende. El mito como paradigma de la realidad que imita una inmutable y eterna, el mito como puente que une mundos lejanos. (RODRÍGUEZ, 2016, p.15)

Los mitos de un pueblo no se encuentran alejados del uso dado por Platón, si consideramos que éstos constituyen una narrativa metafórica que busca comunicar de forma didáctica algo trascendental para esa cultura.

El antropólogo belga-francés Claude Lévi-Strauss (1908-2009) apunta que, si bien un mito se refiere siempre a tiempos pasados, “el valor intrínseco atribuido al mito proviene de que estos acontecimientos, que se suponen ocurridos en un momento del tiempo, forman también una estructura permanente. Ella se refiere simultáneamente al pasado, al presente y al futuro.” (LÉVI-STRAUSS, 1987, p. 232)

Así, los mitos no son sinónimo de ficción. El filósofo e historiador rumano Mircea Eliade (1907-1986) apunta, como ejemplo, que el pueblo indígena *Pawnee*, de América del Norte, distingue entre las “historias verdaderas” y las “historias falsas”. En las primeras, donde se

encuentra lo que entendemos como mito, está lo sagrado; en las segundas, la ficción o el contenido profano (ELIADE, 1991). Ambas pueden coincidir en la forma narrativa, en la metáfora, pero los mitos constituyen una serie de conocimientos que llevan a la acción colectiva, por lo que son, pues, narrativas estructurales de una cultura. En las palabras de Adriana Rodríguez, “El mito dispone de símbolos para aproximarse a realidades que escapan a la palabra y a la razón. La construcción mítica articula una realidad que abre las puertas de par en par a la subjetividad.” (RODRÍGUEZ, 2016, p.25)

Por otra parte, la investigadora y arquitecta boliviana Teresa Gisbert (1926-2018) apunta que:

Los mitos no se presentan nunca simples, mucho menos en culturas superpuestas; esto hace el trabajo largo y laborioso. Por otra parte, es necesario tener en cuenta que los elementos que conforman un mito no valen por sí mismos, pues lo que cuenta es la constancia de las relaciones entre estos elementos. (GISBERT, 2018, p. 40)

En este sentido, es importante tener en cuenta que los mitos, si desvinculados de su cultura o fragmentados en las muchas narrativas que los conforman, serán percibidos como meros cuentos ficticios. Es el conjunto de las narrativas, y la articulación entre ellas y un pueblo, lo que confiere al mito el aspecto cultural estructural.

En resumen, es necesario reconocer en el mito un conjunto de saberes estructurales que preceden y modelan el presente y el futuro; que explican a su comunidad cómo ésta llegó a la forma en que se encuentra, y cómo deben recrear esa historia y esos símbolos para relacionarse con el entorno y encontrar un lugar de identidad en el mundo; como tal, es necesario despojarnos de la perspectiva eurocéntrica que lo reduce a cuento popular o superstición, y conferirle su carácter sagrado, cultural, social, histórico-religioso.

Con respecto al ritual, mucho se ha discutido sobre su relación con el mito. El historiador mexicano Alfredo López Austin (1936-) resume de la siguiente manera algunos de estos debates:

Algunos especialistas han considerado el rito como una representación dramática de un mito previo, mientras que otros han sostenido que los mitos tienen como función la explicación o la sanción de un rito preexistente; unos afirman que ninguno deriva del otro, pero que ambos están estrecha y esencialmente asociados; hay mitólogos que dicen que el mito es la contrapartida del ritual: el mito dice lo que el rito expone en forma de acción; hay estudiosos, en cambio, que encuentran en las particulares culturas que investigan que existe muy poca evidencia firme entre mito y rito. (LÓPEZ, 1998, p.117)

Parte de estos trabajos busca determinar si el mito antecede al ritual, o viceversa; otra parte, como apunta López, considera que no hay una relación de complemento entre ellos, argumentando que no todo mito tiene un ritual correspondiente, ni todo ritual se conecta con un mito. Sin entrar en

estos debates, puesto que sobrepasan los límites y objetivos de este trabajo, considero, a partir de mi investigación en el ámbito específico de las expresiones musicales de las culturas andinas, que mitos y rituales se relacionan, y al ser éstos dinámicos, lo hacen de forma dialéctica y no subordinada. Ésta será la perspectiva adoptada aquí, aclarando que se restringe al ámbito de esta investigación, y por lo tanto carece de cualquier intención de generar definiciones o teorías amplias sobre rituales y mitos.

En el caso de las expresiones tradicionales de música y danza, es en los rituales donde éstas encuentran sus más frecuentes espacios de manifestación, y en los mitos donde suelen hallar sus sentidos. Sin embargo, en la modernidad occidental estas expresiones han sido fragmentadas, separadas de sus mitos y rituales, hasta llegar al concepto de arte que, como ya vimos, es considerado autónomo.

La idea de autonomía es, por supuesto, una perspectiva de la modernidad occidental que no quita al arte sus características de expresión histórica, política, ideológica, social y culturalmente situada. Christopher Small nos trae la siguiente reflexión sobre esto:

[El ritual] Es, si gustan, la cuna de las artes. Es en el ritual donde las artes tienen su origen, y es al ritual donde ellas regresan.
 [...] Podría ser que tenemos lo que llamamos ‘arte’ solamente cuando cesamos de estar conscientes de la función ritual de la actividad e intentamos divorciarla de su propósito ritual. Digo intentamos divorciar arte de ritual porque yo creo que lo que llamamos ‘arte’ nunca puede ser divorciado de ritual, y mientras más pensamos que sí, más nos encontramos atrapados por los mitos que gobiernan nuestras vidas¹⁷⁵. (SMALL, 1997, p.5, traducción mía)

El concepto occidental de “arte” corresponde, como apunta Small, a la falta de conciencia o reconocimiento de su aspecto ritual. Podemos entender esta desconexión a partir de aquellas rupturas propias de la modernidad occidental, comentadas en el Capítulo 1. Vimos la separación entre ciencia y saberes populares, por ejemplo, en la que supuestamente estas formas de conocimiento no se tocan, y mientras la primera pertenece a la cultura moderna “civilizada”, las demás son propias de todas las “otras” culturas.

De la misma forma, la modernidad occidental confiere valores y conceptos muy distintos, por ejemplo, a los mitos de origen de los *Pawnee*, de aquellos que otorga al Génesis de la cultura judeo-cristiana. Aunque ambos constituyen narrativas simbólicas estructurantes de sus respectivas culturas, la perspectiva europea atribuye la categoría de mito a la primera, y religión a la segunda.

175 Texto original: It is, if you like, the cradle of the arts. It is in ritual that the arts have their origin and it is to ritual that they return.

[...] It could be that we have what we call ‘art’ only when we cease to be aware of the ritual function of the activity and try to divorce it from its ritual purpose. I say we try to divorce art from ritual because I believe that what we call ‘art’ can never be divorced from ritual, and the more we think it can be the more we find ourselves in thrall to the myths that rule our lives.

Así, para ser consecuente con las fragmentaciones absolutas y jerárquicas entre ciencia y saberes populares, religión y mito, historia y tradición, entre tantas otras, la modernidad occidental también debe negar, en su “arte”, cualquier indicio de ritualidad.

Estas fragmentaciones vienen siendo cuestionadas, no solamente desde las culturas populares o tradicionales, sino también desde la misma ciencia, que lentamente va descubriendo el valor de “otros” saberes, y descubriéndose a sí misma en ese proceso.

Con respecto a las relaciones espirituales de los pueblos indígenas, en las que se encuentran sus mitos y rituales, Xavier Albó comenta:

En el esquema más fríamente racionalista y “modernista” del pasado, se clasificaba despectivamente a todas estas concepciones como religiones primitivas “animistas”. Pero ahora, con los nuevos avances científicos, vuelve a tomar fuerza una visión mucho más unitaria del universo, totalmente lleno de energía y vida, con unos pocos componentes comunes - a los que ahora llamamos energía, partículas, ondas...- que a todo y a todos nos hacen mucho más semejantes y hermanados, sujetos incluso de derechos y obligaciones mutuas. (ALBÓ, 2012, p.35, énfasis del autor)

Evidentemente la llamada “música de concierto” está llena de ritos, los que incluyen, por ejemplo, el encuentro entre el grupo especialista en música que interpreta diferentes instrumentos, otra persona también especialista que dirige al primer grupo, y otro grupo que observa y escucha en silencio; los códigos sobre aplausos, venias, vestimenta, iluminación; el espacio en el que este encuentro ocurre, y su tiempo de duración; las formas de retribución o remuneración presentes en estos intercambios; entre tantos otros, son elementos que componen un ritual muy singular, que además nos dice tanto sobre esa cultura musical en particular.

En el caso de los pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe, y de otros pueblos del mundo que no se han fragmentado en nombre de la modernidad, los mitos y rituales atraviesan de forma más consciente y clara sus expresiones musicales y dancísticas. Veamos lo que sobre esto escribió Leonardo Acosta:

El propio Curt Sachs¹⁷⁶ ha sugerido que el origen de la música debemos buscarlo en la creencia en el poder mágico del sonido sobre la materia. Innumerables mitos, tanto de las Américas como de otras latitudes, corroboran esa afirmación. La música aparece luego como elemento del ritual cuya función es reactualizar los mitos. Los propios instrumentos musicales tienen un valor simbólico en este contexto mitológico. Había instrumentos masculinos y femeninos, que sólo podían ser tocados por hombres o mujeres, respectivamente. Las sonajas <<enfiladas>> o <<enhebradas>> que acentuaban los movimientos de la danza, eran a su vez amuletos. El sonajero de calabaza o maraca era instrumento particularmente mágico usado por los **chamanes** para comunicarse con los

¹⁷⁶ Curt Sachs (1881-1959) fue un renombrado musicólogo alemán. Investigó y escribió sobre ritmos y danzas, pero es quizás más conocido por su trabajo de organología. Junto al etnomusicólogo austriaco Erich Moritz von Hornbostel (1877-1935) elaboró un sistema de clasificación de instrumentos, conocido como Sistema Sachs-Hornbostel, hasta hoy el más utilizado dentro de la etnomusicología y la organología.

poderes sobrenaturales o los espíritus de los antepasados. El tambor fue siempre instrumento sagrado con diferentes atributos según su tipo: tambores reales, guerreros, fúnebres. A esta especialización siguió luego la de los diferentes toques. [...]

En la mitología de los indios americanos aparece constantemente el motivo de la música, o del canto y la danza, así como los distintos instrumentos musicales. En el **Popol Vuh**, libro sagrado de los maya-quiché, los personajes mitológicos Hunbatz y Hunchoén tenían como atributos los de flautistas y cantores. Entre los pueblos náhuas, Macuilxóchitl-Xochipilli era la divinidad de la danza y la música, de la vegetación, las flores y el amor. [...] (ACOSTA, 1982, p. 146-147, énfasis del autor)

Por lo tanto, cualquier intento de comprender, estudiar, aprender, conocer, investigar las expresiones musicales de un pueblo, sin fragmentarlas o retirarlas de su cultura, deberá acercarse en esos procesos a los mitos y rituales con que éstas se relacionan. Al final de este capítulo, en el apartado 5.7, presentaré un ejemplo ilustrativo de la relación entre música, ritual y mito dentro de las culturas andinas.

5.6 Interculturalidad en las prácticas tradicionales de música y danza

Abro aquí algunas reflexiones sobre interculturalidad con el siguiente relato de Felix Rodríguez, quien, junto a Alith Camacopa, son docentes de música en La Paz, y crearon el Taller de Música Comunitaria en la Escuela Nacional de Folklore “Mauro Núñez Cáceres”:

[...] una de las ideas principales de que el Taller de Música Comunitaria exista dentro de la Escuela Nacional de Folklore [Mauro Núñez Cáceres], ha sido iniciativa de Alith y mía que los alumnos conozcan la manera correcta de interpretar los ritmos autóctonos que tenemos y los instrumentos [...] y no tengan las ideas equivocadas que algunos compositores e intérpretes de música folclórica tienen, llamando *k'antu*¹⁷⁷ a algo que ni se asemeja a lo que es el *k'antu*.

[...] para que puedan experimentar tal vez en un futuro y hacer algún tipo de fusión de nuestros ritmos con algunos otros géneros, les damos [a estudiantes del Taller] el ejemplo en que Alith y yo hemos compartido en un grupo de *hard rock* [llamado] “Guerrero Aymara” de José Luis Morales, un reconocido bajista dentro del medio, donde él ya tenía la estructura de sistemas y donde nos ha pedido que nosotros tratemos de ver cómo pueden encajar nuestros instrumentos. Él ya tenía algunas melodías base y todo eso y ahí Alith ha podido armar un *k'antu* [...], que ha encajado muy bien, ha amalgamado muy bien con el ritmo que tenía. Entonces se ha podido hacer algo respetando nuestras ideas, y ahí sí podíamos llamarlo tal vez un “aire de *k'antu*”, para que se sienta como es [...]

Hay gente que apoya y gente muy conservacionista [...] que incluso impiden que una mujer pueda tocar esos instrumentos, que se oponen rotundamente. [...] si son grandes investigadores, podrían ver que la mujer tiene un papel muy fundamental en lo que es la música tradicional. Eso lo estoy viendo yo también, y hasta incluso con Alith también hemos encontrado vestigios que en algunas comunidades sólo mujeres tocan.

Entonces tienen ese recelo, y esos son los que ven con malos ojos, digamos, [...] “Cómo van a tocar *rock* con *sikus*, o con *quenas*, o por qué está ese bombo ahí...” [...] Desde el

177 El *k'antu* es una expresión de música y danza con origen atribuido a la cultura preincaica *mollo*, que habitó parte de lo que es hoy el departamento de La Paz. Su práctica se realiza hasta hoy en la localidad quechua de Charazani.

principio ha habido ese choque. Y no sólo puristas [...] sino también de algunas gentes que [...] piensan que su música no debe mezclarse con la música de los “indios”.

Entonces hay eso. Pero gracias a que ha habido una apertura cultural en todo nuestro territorio, ya la mayoría ve de buena manera y hay mucha gente experimentando [...], hay una apertura más grande y obviamente requiere de nosotros prepararnos mejor, como músicos, aparte de intérpretes, tener conocimiento musical amplio para poder experimentar y hacerlo bien, respetando también las formas musicales. (CAMACOPA; RODRÍGUEZ, Entrevista II, 2018)¹⁷⁸

El relato de Felix Rodríguez trae diversos puntos importantes para la discusión sobre aquello que podría ser la interculturalidad en la educación musical, como el de la *fusión* musical, la necesidad de un conocimiento musical *amplio*, el *purismo* dentro de las tradiciones, y relacionado a este último punto, las funciones de *género* en las expresiones culturales, las cuales, en el caso mencionado por Rodríguez, excluirían a las mujeres de ciertas prácticas.

Con respecto al término *fusión*, éste describe las mezclas entre ritmos, sonoridades e instrumentos de diferentes “géneros” musicales. Sin embargo, al haber surgido dentro de la industria cultural, el término se limita básicamente al producto final de dicha mezcla, es decir a aquello que se puede grabar, vender y consumir. Esto no quita, por supuesto, las posibilidades creativas de estas fusiones, ni el hecho de que las mezclas entre expresiones musicales sean muy anteriores y mucho más amplias que la industria cultural. Lo que quiero apuntar aquí es que la *fusión*, y otros términos semejantes, como *crossover*, se han ocupado de las mezclas entre diferentes propuestas o productos musicales en los ámbitos artístico y comercial. No debemos confundir esto con interculturalidad, concepto mucho más profundo y complejo en el sentido de que promueve un encuentro entre diversas culturas, y no un producto creado a partir de algunos elementos tomados de éstas.

Como ya fue mencionando en el Capítulo 1, el concepto de interculturalidad crítica (WALSH, 2009) adoptado en esta tesis, tiene como proyecto el re-fundar estructuras a partir de la diversidad cultural. Esto implica, en el ámbito de las expresiones culturales, tomar en cuenta aspectos mucho más amplios y profundos de las culturas en cuestión que el de sus “resultados” musicales o dancísticos.

Uno de estos aspectos es ese conocimiento musical más amplio, como citado por Rodríguez, que sería necesario para poder interpretar un *k'antu* que se asemeje a la expresión dentro de sus propios términos. Esto se relaciona a las *maneras de hacer*, como vimos anteriormente, que contienen elementos desapercibidos o considerados “menores” por la cultura occidental, pero son

¹⁷⁸ Entrevista concedida por Alith Camacopa y Felix Rodriguez, docentes de música, especialistas en instrumentos andinos de viento, fundadores del Taller de Música Comunitaria en la Escuela Nacional de Folklore “Mauro Núñez Cáceres”, en La Paz. CAMACOPA, Alith; RODRÍGUEZ, Felix. Entrevista II. [16-03-2018]. Entrevistador: EID, Félix, 2018.

fundamentales para la identificación cultural del pueblo en cuestión. En otras palabras son, como expresión *cultural*, elementos estructurales de esa música y danza.

A partir de esto, debemos preguntarnos: ¿Un abordaje intercultural de educación musical buscaría, entonces, interpretar músicas de otras culturas dentro de sus propias formas y maneras de hacer? Aunque, si pretendemos conocer una expresión musical, es fundamental hacerlo desde sus propios términos, considero que ésta sería una perspectiva limitada de interculturalidad. Más allá del ámbito específico de la práctica musical o dancística, otros aspectos permean las expresiones culturales. Así, si no tomamos en cuenta dichos aspectos, lejos de construir una interculturalidad crítica estaremos aprendiendo otras formas de tratar los materiales sonoros, pero desechando toda la cultura alrededor de ellas. Desde esta perspectiva, la interculturalidad no viene sin tensiones o fricciones, como veremos a continuación.

Rodríguez menciona, en la cita anterior, que algunos grupos se oponen a que mujeres toquen los *sikus*, instrumentos utilizados en los *k'antus*. Esta cuestión de *género* es un ejemplo de esas fricciones que se presentan en la interculturalidad en el ámbito de las expresiones musicales.

En las culturas tradicionales, muchas prácticas culturales, y consecuentemente instrumentos musicales, están destinadas a ciertos sectores o grupos de la comunidad. Como ejemplo, en las comunidades tradicionales andinas, los *sikus* aparentemente son tocados solamente por hombres. Aunque, como apunta Rodríguez, hay vestigios de casos en los que eran las mujeres quienes tocaban estos instrumentos, esto no es lo que se encuentra hoy en día.

En La Paz, uno de los primeros grupos de música autóctona conformados exclusivamente por mujeres, sino el primero, fue la comunidad *Sagrada Coca*. Una de las integrantes, Juana Sirpa, relata algunas de las dificultades, o más bien violencias, sufridas por el grupo al “transgredir” las cuestiones de género en la música andina:

Yo tengo hijos y me han dicho: “No, tú vas a soplar y tu leche se va a secar” pero eso sólo son estereotipos porque lo hemos comprobado, y mi hijo [...] lo he tenido completamente [...] se ha alimentado bien, está bien criado.
[...] No permitían, definitivamente había insultos, agresiones verbales [...] “éestas *imillas*¹⁷⁹ qué van a tocar, éstas no soplan” [son] algunos adjetivos calificativos que nos decían en ese entonces. (LÓPEZ; SIRPA, Entrevista III, 2018)

En conversaciones con otras mujeres *sikuris*, es decir que tocan *sikus*, noté que estos dos discursos son ampliamente utilizados como argumentos para prohibir o inhibir esta práctica entre mujeres. Por un lado, el que no podrían soplar con la fuerza que estos instrumentos requieren, y por otro, el que al soplar se secaría su leche, por lo que tocar *sikus* sería incompatible con la maternidad.

179 *Imilla* en aymara significa niña, o chica. Sin embargo, en Bolivia, en ciertos sectores sociales urbanos se utiliza de forma peyorativa y discriminatoria, en referencia a mujeres indígenas o campesinas.

Ambos argumentos son categóricamente invalidados por grupos de mujeres *sikuris* como *Sagrada Coca*, quienes no solamente pueden combinar esta práctica con la maternidad, si así lo desean, como es el caso de Juana Sirpa, sino que también logran reconocimiento por su trabajo con los *sikus*, y poco a poco van abriéndose camino en los tan exclusivos y conservadores espacios en que estas manifestaciones ocurren.

Judith López, también integrante de *Sagrada Coca*, relata:

[...] nos hemos reunido chicas que queríamos hacer música e introducirnos en ese género musical, no era usual porque además, en ese género musical no mostrabas cara, no mostrabas cuerpo, no mostrabas piernas, simplemente te tenías que poner poncho, en ese entonces era así, las chicas nos poníamos poncho, abarcas y sombrero. Y yo decía, ¿por qué así? Habían muchas cosas que me cuestionaba [...] ¿Por qué nos vestimos como varones? Debíamos vestirnos como mujer. En las entradas nos invitaban, pero digamos en algunas de las ocasiones en ese entonces nos vestíamos como los de la tropa, así, con pantalón ¿no? porque ellos decían: “No, no, no, las chicas van a ponerse así en uniforme.” Pero ya posteriormente, en una entrada [...], justo en la 3 de mayo para el Gran Poder, [una chica] nos invita: “Chicas, yo quiero que entren ustedes porque a mí no me saben dejar los chicos tocar y me decían que me tenía que vestir de hombre o no me van a dejar tocar”. Entonces decíamos “¡Vamos con pollera!” y hemos tocado esa vez así, con pollera. (LÓPEZ; SIRPA, Entrevista III, 2018)

Esta perspectiva conservadora, *purista*, es también bastante selectiva. La “entrada” mencionada por Judith López, como ya fue explicado (nota de pie de página 173), es una procesión en la que se presentan expresiones “folclóricas” de música y danza. Es decir, no se trata de las expresiones culturales tradicionales dentro de las comunidades, aymaras en este caso, sino de lecturas o representaciones urbanas y comerciales de éstas. Así, como menciona Álvaro Montenegro, en las entradas se tocan instrumentos fuera de su época tradicional, puesto que esta práctica ya no está relacionada a las épocas de siembra o cosecha, sino a fiestas urbanas. (MONTENEGRO, Entrevista I, 2018) El supuesto compromiso con la tradición recae, por lo tanto, en algunos aspectos, pero no en otros.

Es importante notar que el debate apuntado hasta ahora se sitúa en espacios urbanos, atravesados por la cultura occidental, por lo que las mencionadas prohibiciones y resistencias se vinculan al sistema patriarcal de la modernidad europea, mencionado en el Capítulo 1.

Sin embargo, en las comunidades tradicionales del mundo andino esta conexión es menos clara, y quizás más compleja. Es decir, no podemos simplemente suponer que las culturas andinas son también “machistas”, en el sentido occidental, por reservar la práctica de *sikus* para hombres. Es necesario preguntarse aquí si estas divisiones o atribuciones responden a perspectivas de género muy distintas de aquella de la modernidad occidental, lo que requeriría que sean comprendidas desde otros términos; o si son producto de la colonización, y por lo tanto también se insieren en las

formas de la modernidad occidental; o si son un poco de ambas, una especie de “sincretismo de género”, donde residen y resisten, dentro del sistema patriarcal impuesto, otras perspectivas de género.¹⁸⁰

Desde la perspectiva de la colonialidad, discutida en el Capítulo 1, el concepto de género de la modernidad occidental, binario, fragmentado y jerarquizado, impuesto a los pueblos en los procesos de colonización, fue central para establecer la colonialidad del poder. La filósofa, investigadora y activista argentina María Lugones (1944-2020) nos trae la siguiente lectura:

Entender el lugar del género en las sociedades precolombinas es central para entender la naturaleza y el alcance de los cambios en la estructura social impuestos por los procesos constitutivos del capitalismo eurocentrado colonial/moderno. Esos cambios fueron introducidos por medio de procesos lentos, discontinuos y heterogéneos que violentamente inferiorizaron a las mujeres colonizadas. El sistema de género introducido fue profundamente permeado por la colonialidad del poder. **Entender el lugar del género en las sociedades precolombinas también es esencial para entender la magnitud e importancia del sistema de género en la desintegración de las relaciones comunales e igualitarias, del pensamiento ritual, de la toma de decisiones y autoridad colectivas, y de las economías.** Por lo tanto, es importante entender hasta qué punto la imposición de este sistema de género fue tan constitutiva de la colonialidad del poder como la colonialidad del poder fue constitutiva de este sistema de género. La lógica detrás de esta relación es una de constitución mutua. Pero ya debería estar claro que el sistema de género colonial, moderno no puede existir sin la colonialidad del poder, ya que la clasificación de la población en términos de raza es una condición necesaria para que sea posible. (LUGONES, 2007, p. 201-202, énfasis añadidos, traducción mía¹⁸¹)

Por su parte, Catherine Walsh llama a pensar en *un modo muy otro* (WALSH, 2016), no bipolar, no jerárquico, no estático, existente en las culturas andinas pre-hispánicas. En la misma línea, la psicóloga e investigadora ecuatoriana Tsaywa Cañamar propone una reflexión sobre el *tercer género en los Andes*, una metáfora que busca romper la bipolaridad de género que ha dominado el pensamiento popular y científico. Ella recuerda, como ejemplo, que cronistas, al recorrer las costas del Pacífico sudamericano, describían la presencia de chamanes *qariwarmi*, que en quechua significa hombres-mujeres. (CAÑAMAR, 2020)

180 Evidentemente una investigación sistemática sobre estas cuestiones sobrepasa los límites de este trabajo. Sin embargo, me parece importante al menos levantar estas preguntas.

181 Texto original: Understanding the place of gender in precolonial societies is pivotal to understanding the nature and scope of changes in the social structure that the processes constituting colonial/modern Eurocentered capitalism imposed. Those changes were introduced through slow, discontinuous, and heterogeneous processes that violently inferiorized colonized women. The gender system introduced was one thoroughly informed through the coloniality of power. Understanding the place of gender in precolonial societies is also essential to understanding the extent and importance of the gender system in disintegrating communal relations, egalitarian relations, ritual thinking, collective decision making and authority, and economies. Thus, it is important to understand the extent to which the imposition of this gender system was as constitutive of the coloniality of power as the coloniality of power was constitutive of it. The logic of the relation between them is of mutual constitution. But it should be clear by now that the colonial, modern, gender system cannot exist without the coloniality of power, since the classification of the population in terms of race is a necessary condition of its possibility.

Las prácticas musicales y dancísticas están profundamente permeadas por cuestiones de género. En el ámbito de las músicas populares, de la llamada música de concierto, de los ballets folclóricos, del ballet clásico, entre otras prácticas que ocurren en la sociedad urbana occidental u occidentalizada, el sistema ejerce su dominio patriarcal, muy evidente en aspectos como remuneración, visibilidad, espacios de poder, entre otros. Por supuesto que también surgen movimientos de resistencia, aunque muchas veces éstos buscan ocupar los lugares de poder de los que habían sido excluidos, y no necesariamente romper la estructura jerárquica.

En las expresiones relacionadas a las culturas tradicionales, como los pueblos indígenas o afrodescendientes, la cuestión, como mencioné anteriormente, puede ser más compleja. En algunos casos, el que algunas prácticas sean reservadas para ciertos grupos puede responder a otras perspectivas de género, no binarias, no jerárquicas. En otros, estas divisiones pueden ser producto de la imposición de la perspectiva de género de la modernidad occidental. También es posible, y probable, que suceda la sobreposición de ambos casos. Lo mismo puede ocurrir con cuestiones de clase y raza.

En todo caso, en culturas enraizadas en el Buen Vivir o Vivir Bien, como las culturas andinas, prácticas jerárquicas y binarias de género muestran una fuerte contradicción con ese eje central de sus cosmovisiones, la complementariedad, que a su vez se manifiesta de manera tan clara en algunos rituales, mitos, y también en sus músicas y danzas. Tales contradicciones deben ser consideradas en estos debates, por supuesto, y no hacerlo nos dejaría una comprensión equivocada o superficial también de sus expresiones culturales.

Así, la visión purista que busca impedir la práctica de *sikus* por parte de mujeres, como en el caso de *Sagrada Coca*, no considera, por un lado, la posibilidad de que la perspectiva desde la cual fundamenta su posición no corresponde a la cosmovisión de la “tradición” que busca defender, sino que ha sido impuesta desde la modernidad occidental. Por otro lado, cualquier defensa purista de una cultura, es decir, que busca impedir cualquier cambio en ella, es en sí una perspectiva de la modernidad colonial, que solamente atribuye dinamismo, movimiento, historia, a la civilización occidental, y entiende que todas las demás culturas son estáticas. Aunque respondan a otras cosmovisiones o lógicas, también hay tensiones, luchas y movimientos, de género, de clase, de raza, dentro de otras culturas.

Como vimos en el Capítulo 3, la Ley 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” dice, en su Artículo 3, que la educación:

Es descolonizadora, liberadora, revolucionaria, anti-imperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales; orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas en la construcción del Estado Plurinacional y el Vivir Bien. (BOLIVIA, 2010)

Es así que, si entendemos que la modernidad occidental es patriarcal, o en otras palabras, que la perspectiva hegemónica de género responde a las fragmentaciones, binarizaciones y jerarquías del pensamiento moderno occidental, y esto parece estar muy claro en la Ley 070, entonces cualquier proyecto educativo que pretenda ser descolonizador deberá necesariamente ser también despatriarcalizador.¹⁸²

La educación, investigación y práctica de expresiones musicales y dancísticas no pueden estar ajenas a esta cuestión. Por un lado, las expresiones culturales están indisociablemente conectadas con la cosmovisión de sus pueblos, y esto incluye sus perspectivas de género. No entender esto nos llevaría a asociaciones superficiales o equivocadas si, por ejemplo, buscamos entender la complementariedad de los instrumentos andinos a partir de la perspectiva binaria de género.

Por otro lado, como apunta la investigadora mexicana Georgina Flores, “La música, como toda forma simbólica interviene o actúa en el mantenimiento o la transformación de las relaciones de poder y/o dominación.” (FLORES, 2009, p.39) Así, la importancia del debate de género no reside únicamente en una mejor o más profunda comprensión de nuestras músicas y danzas, sino también en el gran potencial de transformación cultural y social que ellas presentan.

Otra cuestión que merece reflexión al pensar sobre interculturalidad es la relación de una cultura con el llamado medio ambiente. En las expresiones culturales de los pueblos indígenas, por ejemplo, son las plantas y los animales los que proporcionan los materiales para la construcción y confección de instrumentos y vestimentas. Sin embargo, los problemas actuales de deflorestamiento, extinción de tantas especies de plantas y animales, calentamiento global, generados por la sociedad antropocéntrica que ve en el planeta un recurso a ser explorado, hacen que algunas prácticas sean evitadas o hasta condenadas en la sociedad urbana occidental. Sobre esto, Alith Camacopa nos trae la siguiente reflexión:

¹⁸² Cabe destacar que, además de la interseccionalidad de raza, clase y género, la cultura de la modernidad occidental también trae fuertes estructuras jerárquicas de edad, priorizando a la población adulta, quizás por ser la “productiva” en la lógica del mercado, y dejando a niños, niñas y personas de la llamada tercera edad, al margen de una participación plena en la sociedad. Es así que, bajo esta perspectiva de sociedad, la escuela se ha construido como una preparación para la vida, y no como parte de la vida misma.

Bueno, respecto al tema del uso de pieles, de plumas, etc., a mi modesto entender, en las comunidades [...] las pieles, las plumas que se usaban de los animales y la ropa que se puede hacer con esos elementos [...], se hacen con un carácter simbólico.[...] Pero nosotros aquí en la ciudad a veces lo consideramos [...] obsoleto, “¿cómo es posible?”, nos indignamos, [...] pero hay que entender también el trasfondo, que en las comunidades esos elementos se transmitían de generación en generación. O sea, no había un sombrero hecho con plumas de pariguana para un año y el año siguiente había que matar otra pariguana para hacerse otro sombrero nuevo, no. El abuelo le pasaba al hijo y el hijo le pasaba a los otros hijos, y así, y el sombrero tenía su trascendencia en el tiempo, entonces el mismo elemento no recurría a un carácter de depredación o cuestión así. Y aquí en la incorporación en las ciudades, [...] obviamente por la lejanía que tenemos con esos elementos, [...] ya no convivimos con esa idea [...], con esos objetos y sus significados [...]. Entonces [...] he visto que muchas comunidades aquí en la ciudad, que hacen música autóctona, ya recurren a elementos [...] que pueden lograr sustituir eso, o sea telas [...], recurrir a la imaginación, ya no al mismo hecho de recurrir al animal mismo y recurrir a sus plumas, a su piel, por la misma conciencia que ya existe del medioambiente y de nuestra relación con el medioambiente. Por el mismo contexto que vivimos en la ciudad, ya no es la misma idea, la misma lógica de convivencia. [...]

Ahora, personalmente, yo trato [...] de incorporar estos conocimientos, el significado, el simbolismo de todos estos elementos, pero ya de manera más [...] visual, o sea [...] tal vez no podemos tener toda la vestimenta completa con los elementos originales, pero tal vez podemos reproducir acá con lo que tenemos, con lo que podemos. (CAMACOPA; RODRÍGUEZ, Entrevista II, 2018)

Tal como ocurre con cuestiones de género, es fundamental entender que las relaciones de un pueblo con el planeta están enraizadas en una cosmovisión amplia, profunda, particular, propia. Así, considerar las prácticas de caza y pesca, el uso de plantas, agua y tierra por parte de los pueblos indígenas como “antiecológicas” sería una lectura superficial y etnocéntrica. Al mismo tiempo, reproducir estas prácticas fuera de sus contextos, y consecuentemente de forma fragmentada, evidentemente puede sumar a los daños que la sociedad moderna occidental causa al planeta.

Esto nuevamente muestra las tensiones presentes en la interculturalidad. Sin embargo, concuerdo con Camacopa cuando sugiere que es posible recurrir a otros elementos, a cambios, “concesiones”, en las prácticas de expresiones musicales y dancísticas fuera de sus contextos tradicionales; y cuando menciona la importancia de comprender los saberes, los significados detrás de estas prácticas. Ahí, en abrir nuestros cuerpos, mentes, escuelas y universidades a otros saberes, y no en lograr fieles reproducciones performáticas, está el desafío de la interculturalidad.

Dentro de estas reflexiones también es importante mencionar la llamada *apropiación cultural*. Este concepto se ha popularizado mucho en los últimos años, generando fuertes discusiones en las redes sociales, donde la disputa por su definición deja en evidencia las fuertes relaciones de poder que lo envuelven.

Tamia Vercoutère Quinche, académica y feminista quichua-francesa¹⁸³, trae una reflexión muy ilustrativa sobre el debate de la *apropiación cultural*:

183 Quichua y quechua son variaciones de la misma lengua, siendo el primero el nombre utilizado en Ecuador.

Si el objeto de apropiación fuera la propiedad privada, sería más sencillo señalar culpables y dictar sentencias. De hecho, siempre y cuando el objeto en cuestión entre en la lógica de la compra y venta capitalista, parecería que la apropiación deja poco margen para la discusión. Así, en muchos países amazónicos, las empresas transnacionales, de la mano con los Gobiernos, minimizan los impactos de la explotación de recursos para la supervivencia de los pueblos y su cultura: frente al capital, los pueblos otros y las culturas otras son irrisorios. Sin embargo, tan pronto como parcelas de esa cultura son patentadas para ser inventariadas, encapsuladas y vendidas ya no bajo el romántico término de “saberes ancestrales” sino con nombres de fármacos de uso “común”, entonces son intocables. Si la cultura puede nutrir al capital, entonces éste toma su defensa. (VERCOUTÈRE, 2019, n.p.)

Lo mismo ocurre con las expresiones musicales y dancísticas. En la historia occidental de la música y de la danza tenemos innúmeros ejemplos de obras musicales y coreográficas “inspiradas” en expresiones de otras culturas. Sin embargo, cuando estas obras son registradas, adquiriendo “autoría” y por lo tanto convirtiéndose en propiedad privada, su uso por parte de otras personas pasa, ahora sí, a ser un problema, que deberá ser resuelto en el ámbito legal.

Esto nos indica, nuevamente, las relaciones de poder presentes en la *apropiación cultural*. En este sentido, cabe diferenciar este concepto de lo que sería *intercambio cultural*, el cual sucedería cuando no hay una relación de dominio de una de las culturas sobre la otra. Aunque quizás sea utópico pensar en intercambios completamente horizontales, aproximaciones a esta situación son posibles y frecuentes, como ha sucedido en muchos casos entre diferentes pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe, desde la colonización y esclavización hasta los días de hoy. La apropiación cultural sucede, por lo tanto, cuando un pueblo dominante utiliza elementos culturales de otro pueblo, sin que en este proceso exista consentimiento ni compensación.

Podemos pensar que se trata de un camino que complementa y refuerza aquella forma más directa de colonización en la que el pueblo dominante impone su cultura al pueblo subordinado, constituyéndose con esto dos vías de dominación. Es decir, la cultura dominante será beneficiada, bajo la perspectiva de su meta de dominación, tanto por la imposición de sus elementos culturales, como por la apropiación de los elementos culturales del pueblo sometido.

Vale resaltar, sin embargo, que la cultura dominante busca, en los procesos de colonización, imponer toda su forma de vida y de pensar el mundo por medio de sus elementos culturales. Ya en el sentido contrario, el elemento de apropiación pasa por un proceso de fragmentación, de apagamiento de sus significados, para ser asimilado por la cultura dominante. Para el dramaturgo y escritor afrobrasileño Abdias do Nascimento (1914-2011), este apagamiento cultural también constituye genocidio, puesto que, para él, cuando se mata una cultura, se mata un pueblo. (NASCIMENTO, 1978) Así, más allá de quién debe o no usar ciertos elementos culturales, el

problema de fondo está en que la suma de los usos de estos elementos sin sus significados y contextos va apagando la cultura de la cual éstos se tomaron.

Encontramos una síntesis de lo anterior en la siguiente reflexión traída por el *babalorixá*¹⁸⁴ y antropólogo afrobrasileño Rodney William:

Sempre que se confunde apropriação com intercâmbio cultural desconsidera-se que no primeiro caso não existe reciprocidade, ou seja, não há uma troca de experiências, não há compartilhamento entre os grupos. O intercâmbio, por sua vez, não pressupõe a manutenção de um dominante. Além de ser marcada pela submissão de uma cultura sistematicamente oprimida, a apropriação desvela as estratégias sofisticadas do racismo e se impõe como um entrave para a afirmação de segmentos minoritários. A questão é grave, embora muitos ainda avaliem como uma banalidade. A utilização de artefatos rituais indígenas ou de elementos sagrados do candomblé como adereços de moda ou simples peças decorativas, desrespeitando todas as significações e o peso histórico e simbólico que possuem, deve ser considerada uma ofensa.

Tomar manifestações culturais como a música, a dança, os trajes típicos, as expressões linguísticas, a arte, a culinária, os acessórios e desviá-los de sua origem e de seu contexto social e histórico é mais do que um simples projeto de apropriação. Ao adotar significações adulteradas, que não revelam sua essência e extinguem os traços de sua cultura, o próprio grupo étnico se põe em risco de desaparecimento. Contudo, o grande problema da apropriação cultural não se resume às alterações e desvirtuamento de significados, está justamente no fato de concorrer para o genocídio simbólico de um povo. (WILLIAM, 2019, p.30)

A partir de esto, algunas preguntas pueden ayudar a percibir o cuestionar, aunque sea de manera inicial, una situación o práctica de *apropiación cultural*. ¿Existe una relación de poder entre las culturas en cuestión, sea en general, o en aquella situación en particular? ¿El flujo de elementos ocurre solamente en un sentido, o existe un intercambio? ¿Esa interacción beneficia a ambos grupos, o a uno solo? ¿De qué manera? ¿Los elementos culturales son transmitidos de manera integral, respetuosa, con sus significados, prácticas y valores, o pierden todo o parte de esto en el proceso?

El debate sobre *apropiación cultural* es, como podemos ver, muy serio y necesario, y no puede quedar fuera de cualquier discusión sobre interculturalidad. Construir un proyecto de educación intercultural implica, por lo tanto, posibilitar espacios horizontales de intercambio que beneficien a todas las culturas involucradas, y donde los elementos culturales, las prácticas y los saberes no sean fragmentados, vaciados, o banalizados en esos procesos de intercambio.

No hay, evidentemente, una frontera establecida y clara entre intercambio y apropiación cultural, sino una zona gris que será más o menos clara según el caso, la situación, el contexto. Así, dentro de una educación que engloba diversos saberes, diversas culturas, será necesario contar con un alto grado de sensibilidad, de cuidados, de debate, para determinar qué elementos pueden ser

¹⁸⁴ *Babalorixá* es un sacerdote o líder espiritual de religiones afrobrasileñas como Candomblé, Umbanda y otras. La mujer sacerdotisa, por su parte, es llamada *Ialorixá*.

practicados por ese grupo heterogéneo, y cuáles deberán ser conocidos u observados desde un lugar externo de respeto. Además, preguntarse a quién beneficia ese intercambio deberá ser un proceso permanente en la educación intercultural.

En la búsqueda por un intercambio lo más horizontal posible entre las diferentes culturas que participan de la educación intercultural, y nuevamente tomando en cuenta las mencionadas tensiones de la interculturalidad, considero importante traer una breve reflexión sobre la escritura y la oralidad.

La oralidad, existente en todas las culturas, permite la construcción y preservación de los saberes, tradiciones, mitos, en fin, permite la memoria colectiva que da cohesión y sentido a un pueblo. Como afirma la psicóloga y escritora brasileña Eclea Bosi (1936-2017), “O instrumento decisivamente socializador da memória é a linguagem.” (BOSI, 1979, p.18)

La palabra escrita, por otro lado, existente solamente en algunas culturas, ha sido para la modernidad occidental la única válida en la construcción de conocimiento y el registro de la historia. Quizás esto responda a la idea, hoy más cuestionada, de que ésta sea más precisa o permanente, aunque debemos considerar el aspecto político y cultural detrás de esto, ya que la división escritura-oralidad responde a las fragmentaciones del pensamiento binario de la modernidad occidental, cuyas determinaciones jerárquicas posibilitan la colonialidad del poder.

Fuera de esta perspectiva binaria, es importante considerar que toda escritura está fuertemente atravesada por la oralidad, pero también que ninguna forma de lenguaje se sustenta por sí sola. Es decir, así como está claro que ninguna cultura se apoya únicamente en el lenguaje escrito, tampoco hay culturas exclusivamente orales. Existen otras formas de lenguaje y de registro. Los tejidos, los rituales, los instrumentos musicales, por ejemplo, son contenedores de memoria colectiva, de saberes, de historia, es decir, son también formas de registro, mucho más elocuentes, en aquello que expresan de manera particular, de lo que podrían ser la oralidad o la palabra escrita.

Evidentemente, las reflexiones sobre las tradiciones oral y escrita son amplias y escapan los límites de este trabajo, por lo que veremos solamente algunas consideraciones sobre el caso particular de la educación musical, en la cual la notación occidental, es decir, la partitura, es ampliamente utilizada independientemente de la cultura musical en cuestión.

Quizás sea importante apuntar que la notación musical occidental presenta algunos desafíos y limitaciones aún con las expresiones musicales con las cuales surgió. Contraponiéndose al discurso de que la música es universal, dentro de la cultura occidental también hay una variedad de expresiones musicales, con estructuras y significados a tal punto diferentes que considerarlas como el mismo lenguaje musical es, estimo, una equivocación. Esto está muy bien fundamentado e

ilustrado en el trabajo del musicólogo austriaco Nikolaus Harnoncourt (1929-2016), quien dedicó gran parte de sus investigaciones y práctica musical a las músicas del periodo barroco.

Para Harnoncourt, los *signos* de notación musical occidental se mantuvieron casi iguales desde aproximadamente el año 1500, aunque, dado que pasaban a representar lenguajes distintos, como lo eran la música del periodo barroco y la del periodo romántico, sus significados iban cambiando. (HARNONCOURT, 1998)

Harnoncourt también apunta distintas funciones o *principios* de la notación musical:

1. É a *obra*, a composição em si, que é notada, não sendo sua execução indicada por esta notação;
2. É a *execução* que é notada, sendo a notação, ao mesmo tempo, uma *indicação da maneira de se tocar*; ela não mostra (como no primeiro caso) a forma e a estrutura da composição, mas sim a execução, tão precisamente quanto possível: é *assim* que se deve tocar isso. A partir de outras informações, devem-se encontrar a forma e estrutura. A obra apresenta-se por si mesma, durante a execução, por assim dizer. (HARNONCOURT, 1998, p.35, énfasis del autor)

Nikolaus Harnoncourt afirma, además, que la música compuesta hasta cerca del año 1800 seguía el primer principio de notación, es decir el de registrar la *obra* musical, y posteriormente se pasó a registrar la forma de interpretar o *ejecutar* la composición. Para comprender esto, debemos tomar en cuenta que hasta aproximadamente 1800, la música europea occidental era compuesta para ser interpretada y escuchada en esa misma época, por personas de ese contexto. Así, se registraba una partitura considerando que la persona que la tocaría o cantaría conocía bien aquel lenguaje musical. Por lo tanto, registrar la estructura musical era suficiente, no siendo necesario anotar indicaciones de articulación, dinámica, intensidad, propias de aquel lenguaje.

A partir de 1800 empezó a surgir la interpretación “histórica”, es decir, surgió el interés por interpretar y escuchar músicas de periodos anteriores. Por lo tanto, se entendía que, de la misma manera, las obras compuestas en aquel momento serían interpretadas en épocas posteriores. Así, dada la posibilidad de que personas de otros periodos y contextos interpretarían aquella obra, se pasó a registrar indicaciones más detalladas sobre cómo interpretarla.

Otros factores también influenciaron los cambios apuntados por Harnoncourt en los principios de notación musical. Uno de ellos es la transición de una formación musical personalizada a una educación colectiva o “en masa”, fuertemente impulsada por el Conservatorio de París, fundado en 1795, influenciado por los ideales de la entonces reciente Revolución Francesa.

Sin detenernos más en ese análisis, considero que dos preguntas se hacen fundamentales con respecto a la notación musical. ¿Para quién va dirigido aquel registro? ¿Con qué objetivo?

Si la partitura va dirigida a una persona que conoce aquel lenguaje musical, y con el objetivo de que interprete lo que ahí está registrado, quizás sea suficiente anotar el “esqueleto” de aquella música. Se trata, en este caso, de comunicar una variación específica de una expresión musical que hace parte de la vivencia y cultura de la persona. Caso contrario, será necesario incluir muchas informaciones sobre la forma de interpretar. También puede suceder, sin embargo, que la notación tenga fines didácticos, por lo tanto deberá adaptarse al grado de familiaridad con ese lenguaje musical, de técnica instrumental, etc., que tenga la persona a la que va dirigida. La notación musical también puede tener fines investigativos, analíticos, históricos, y en cada caso específico se deberá decidir qué registrar.

En todos los casos, para la notación musical se debe hacer *elecciones* sobre *qué* registrar y *cómo* hacerlo, entendiendo que siempre se tratará de una representación, limitada además, puesto que la música, como expresión cultural, jamás caberá en un papel. En el caso de expresiones de otras culturas, como las músicas populares y tradicionales de América Latina y el Caribe, la distancia entre la partitura y la música que ésta busca representar será aún mayor.

Consideremos, por un lado, el principio de notación de la *obra* musical. Esto responde a la idea de *obra* ya comentada anteriormente, es decir a la abstracción que el pensamiento occidental atribuye a la música, confiriendo luego más valor a la abstracción que a aquello que representa. Pero aún desde esa perspectiva, este principio solamente tiene sentido cuando la creación musical sucede de forma paralela a la notación. Es decir, cuando composición y notación son básicamente partes del mismo proceso, como es tan habitual en la llamada “música de concierto”, donde se compone la abstracción *obra* en papel antes de que alguien la transforme en música. Sin embargo, esto no sucede en las culturas populares, donde la creación musical sucede junto con la práctica. Esto hace con que su registro sea ya una lectura o traducción, y no la *obra*.

Con respecto al principio de notación de la *interpretación* musical, una importante dificultad con respecto a nuestras músicas populares es que éstas tienen algunos elementos muy particulares de sus culturas y regiones, las ya mencionadas *maneras de hacer*, para los cuales, por supuesto, el sistema occidental de notación musical no tiene signos. Esto es mencionado por Judith López, de *Sagrada Coca*, en el siguiente relato:

Y como te decía Juana, también nosotras vamos aprendiendo de forma oral. No todas leemos partituras, serán dos, o tres, o una, las que leen partitura pero generalmente nos avocamos más en aprender al oído. Porque además, la partitura la vuelve cuadrada a la música ¿no? Por ejemplo, hay “adornos”, le decimos nosotras, de la *choquela*, de la *tarka* y todo eso [...] En partitura eso no está escrito, figuras no hay para eso. (LÓPEZ; SIRPA, Entrevista III, 2018, énfasis añadidos)

Por su parte, Alith Camacopa menciona la forma en que trabajan, junto con Felix Rodriguez, en el Taller de Música Comunitaria:

[...] en el Taller de Música Comunitaria hacemos la transmisión de manera oral, tal como podrían aprender en una comunidad, sin restringirnos a una idea musical de ritmo, de tiempos, de compases; [...] la escucha hace mucho, la vista, el oído ya se desarrolla también. Te ayuda a desarrollar tus sentidos también.

La música comunitaria tiene otra lógica, una lógica interesante porque [...] si quisiéramos escribir, y he tratado también yo de hacer ese trabajo, tiene [...] otras características que lleva a más complicaciones para ser escrita en una partitura. (CAMACOPA, RODRÍGUEZ; Entrevista II, 2018)

Más allá de la cuestión de los signos de notación, hay otro punto central en esta reflexión. Los “adornos”, o las *maneras de hacer*, como vimos también, no son elementos secundarios, sino estructurales. No podría ser de otra forma, ya que si las músicas populares y tradicionales surgen en la misma práctica, entonces la interpretación es parte de su estructura, de su “génesis”, por decirlo así, y no un elemento separado, posterior. En otras palabras, en las músicas populares y tradicionales de América Latina y el Caribe no existe la fragmentación *obra/interpretación*. Por lo tanto, los principios de notación musical apuntados por Harnoncourt, que pueden corresponder a diferentes épocas de la música europea “de concierto”, no podrían estar así divididos en el caso de nuestras expresiones musicales.

Vale aclarar que con la reflexión hecha hasta aquí no pretendo desmerecer o desechar la notación musical occidental. Se trata de un sistema complejo, elaborado a lo largo de siglos, que ha dado cuenta de representar expresiones muy variadas de una amplia cultura musical, trayendo inmensos beneficios en sus procesos de educación, práctica e investigación. Lo que busco es situar a la *partitura musical* como perteneciente a una cultura en particular, y a partir de ahí generar una reflexión crítica sobre su uso con otras culturas.

El uso de este tipo de notación con otras culturas musicales puede ser benéfico en muchos aspectos, pero, de nuevo, debemos preguntarnos constantemente cuál es el objetivo de ese registro y para quién o quiénes va dirigido. Y además, tratándose de un intercambio entre diferentes culturas musicales, debemos preguntarnos también, nuevamente, si en ese proceso la expresión musical registrada no será fragmentada, vaciada de sus significados. Para que esto último sea posible, es necesario entender que la partitura es una forma de representación, siempre limitada y fragmentada; y es necesario que no sea utilizada como el único ni el principal camino de aprendizaje, investigación y práctica. El cuerpo, la oralidad, la imitación, la danza, los contextos de prácticas, celebraciones, rituales, los aspectos históricos, míticos, religiosos, no pueden estar ausentes de estos procesos. Cuando la notación musical es un *complemento* de todo esto, y no la columna vertebral, entonces estamos pasando de un proceso de colonización musical a uno de interculturalidad.

Hasta aquí apunté algunos ejemplos de tensiones que surgen dentro de una propuesta intercultural de educación musical, también válidas para la práctica y la investigación musical. Considero que estas reflexiones son importantes en cualquier proyecto de educación intercultural, como lo es la Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, y pueden ser muy útiles, por lo tanto, en la combinación del *currículo base* con los *currículos regionalizados*, mencionados en el Capítulo 3.

Hay otras tensiones o desafíos, como la posibilidad de un intercambio horizontal entre las tecnologías digitales y las músicas tradicionales, por ejemplo, que requeriría una investigación aparte, muy pertinente por cierto. Sería imposible registrar todo esto aquí. Sin embargo, espero haber apuntado algunos caminos importantes hacia el horizonte de la interculturalidad crítica, como la necesidad de tener conciencia de estas tensiones; de construir procesos horizontales de intercambio de saberes; de no romantizar o idealizar a las culturas tradicionales, entendiendo que éstas también son dinámicas y dentro de ellas también hay tensiones y movimientos; de no descartar los aportes de la cultura occidental, que pueden ser muy valiosos si no fragmentan, silencian, despojan de significado, en fin, si no colonizan.

5.7 El ilustrativo ejemplo de los *sikus*

En diferentes regiones del mundo, y en diferentes épocas, se encuentran instrumentos musicales de viento formados por varios tubos unidos en hileras, que de manera generalizada hoy reciben el nombre europeo de *flautas de pan*, aparentemente en asociación a Pan, semidios de rebaños y pastores en la mitología griega. Instrumentos similares son encontrados en distintas regiones de América Latina, como la selva amazónica, o en la región de la chiquitanía, donde están los *yoresóx* vistos en el capítulo anterior. Sin embargo, veremos aquí específicamente la región andina.

Los instrumentos con esta característica encontrados en el mundo andino son comúnmente llamados *sikus*, aunque también reciben nombres distintos según la región, el tamaño y número de tubos; y en la música “folclórica” son conocidos como *zampoñas*, como veremos más adelante. Según aparente consenso, *sikus* proviene de la palabra aymara *siktasiña*, que significa preguntarse o comunicarse.

Este instrumento está conformado por un conjunto de tubos de diferentes longitudes y diámetros, amarrados uno al lado del otro en disposición vertical y en orden de longitud, a veces con dos pequeñas estructuras rectangulares colocadas horizontalmente en la parte posterior y anterior de los tubos para mantenerlos mejor alineados. De modo general, el tubo más largo se sitúa

a la derecha de quien sopla el instrumento. Así, los sonidos más agudos están a la izquierda y los graves a la derecha, al contrario de lo que ocurre con el piano, a modo de ilustrar.

El material de estos instrumentos en la región andina ha variado mucho según la época y el pueblo. La compositora y etnomusicóloga Isabel Aretz (1909-2005), nacida en Argentina y nacionalizada venezolana, apunta que se encontraron estos instrumentos hechos de cerámica, barro, hueso, e incluso de piedra, siendo que estos últimos pueden llegar a tener más de 7000 años de antigüedad. (ARETZ, 2003)

Hoy, sin embargo, los *sikus* son contruidos tradicionalmente de caña. Así, los tubos se cortan a partir de los nudos, habitualmente de una misma caña, por lo que un tubo más largo tendrá también mayor diámetro.

Variaciones de este instrumento no solamente se encuentran entre diferentes pueblos, sino también dentro de una misma comunidad. En las *sikureadas*, como son llamados los encuentros en los que se tocan los *sikus*, suelen estar presentes diferentes tamaños del instrumento, contraponiéndose así sonidos graves y agudos, lo que genera una inmensa variedad de sonoridades.

La presencia de las *taquiñas*, ya mencionadas al inicio de este capítulo, marca las variaciones de registros de los *sikus* según la comunidad. También existe una variedad de escalas, principalmente pentatónicas, construidas y usadas de formas distintas.

Debido a la construcción de los instrumentos, las afinaciones difícilmente son precisas, puesto que no solamente son determinadas por la longitud del tubo, sino también por su diámetro, por el ancho de sus paredes, e incluso por las formas de tocar, variando según la fuerza, la posición y el ángulo de soplido. Aunque estos factores pueden ser percibidos como “desafinación” para el oído occidental, hacen parte de las sonoridades de estas expresiones, y en gran medida constituyen esas *maneras de hacer* que generan sentido de identidad para los pueblos.

Hoy en día, sin embargo, debido a la influencia de la música occidental, estos instrumentos se han homogeneizado en quizás la mayoría de las regiones. Sobre esto, el etnomusicólogo peruano Américo Valencia Chacón (1946-2019) menciona:

[...] afirmamos que en la actualidad, los sikus estudiados poseen una escala diatónica similar a la europea, debido tan solo a la distribución de los intervalos largos (tonos) y cortos (semitonos), semejante a la escala natural o diatónica conocida. Es más, pensamos que a pesar de no existir una afinación interválica uniforme en los sikus de caña, es probable que la intención de los actuales constructores nativos es la de confeccionar sikus verdaderamente dotados con los intervalos de la escala diatónica europea, influidos, naturalmente, por la música occidental que escuchan a diario. (VALENCIA, 1989, p.49)

Así, a pesar de que aún es posible encontrar *sikus* con diferentes escalas pentatónicas, e incluso con otras escalas, lo más habitual hoy es que éstas sean diatónicas, conteniendo las 7 notas

de una escala tonal occidental. Probablemente por adaptarse mejor a la voz, la escala diatónica más común en los *sikus* es la de sol mayor, conteniendo por lo tanto las notas sol, la, si, do, re, mi, y fa# (fa sostenido).

Pese a la influencia occidental en sus escalas, estos instrumentos aún están profundamente vinculados a la cosmovisión de sus pueblos. La *complementariedad*, por ejemplo, un importante eje de la cosmovisión andina, se manifiesta en los *sikus* por su manera de tocar, siempre en pares. Para explicar esto, imaginemos que tenemos 17 tubos de distintas longitudes, y los agrupamos de menor a mayor, llamando de tubo 1 al más corto. Estos 17 tubos no se amarran juntos, sino en hileras separadas. Por un lado, se amarran los tubos impares, del 1 al 17, y por otro los pares, del 2 al 16. Así, tendremos una parte del instrumento con 9 tubos, y otra con 8, siendo que ninguna de ellas tendrá la escala completa, sino notas “saltadas”, y las que “faltan” se encontrarán en la otra parte, su complemento.

Esto significa entonces que para hacer música con *sikus* se necesitan al menos dos personas, cada una tocando una de las partes que se complementan, por lo que a esto se conoce comúnmente como la manera “dialogada” de tocar. En aymara, esto recibe el nombre de *jjaktasiña irampi arcampi*, que puede traducirse como “producir algo nuevo, recibir y devolver entre ambas, ponerse de acuerdo la *ira* y el *arca*.” (VALENCIA, 1989, p.61) *Arca* e *ira*, a su vez, se pueden traducir como el/la que sigue y el/la que guía, respectivamente, y son los nombres que reciben las dos partes complementarias del *sikus*. Por lo tanto, *arca* e *ira* forman una unidad, un instrumento.

En algunas regiones este par recibe también el nombre aymara de *chacha-warmi*, que, aunque de forma separada significa hombre y mujer respectivamente, en su conjunto representa la complementariedad de géneros. Así, *arca* e *ira* también representan lo masculino y femenino, aunque no en el sentido binario de la modernidad occidental, sino como complementos, no solamente porosos sino incluso intercambiables. Es así que, aunque habitualmente se atribuye el término *arca* a la hilera con más tubos del *sikus*, e *ira* por lo tanto a la que tiene menos tubos, ésta parece ser una división categórica más propia del pensamiento occidental que de la cosmovisión andina. El profesor y *sikuri* peruano Dimitri Manga Chávez observó, en un taller de *sikus* que ofreció en el XXIV Encuentro del Foro Latinoamericano de Educación Musical - FLADEM - que estas funciones son intercambiables. Es decir, a veces la hilera más corta guiará, siendo entonces *ira*, y a veces seguirá, tomando el papel de *arca*.

Llevados a zonas urbanas y a las lógicas occidentales, con fines artísticos y comerciales, los *sikus* pasan a ser conocidos como *zampoñas*, y pierden con ellas su forma “dialogada”. Es decir, en las *zampoñas* se amarran las dos hileras juntas, *arca* e *ira*, una delante de la otra, de modo que

puedan ser tocadas por una sola persona. En las siguientes fotografías (Imagen 26; Imagen 27) podemos ver, respectivamente, un *sikus* de 9 y 8 tubos, y una zampoña de 8 y 7 tubos.

Imagen 26 - *Sikus* constituido por sus partes complementarias *arca* e *ira*



Fuente: fotografía tomada por mí

Imagen 27 - *Zampoña*



Fuente: fotografía tomada por mí

Es importante aclarar que en algunas comunidades aymaras se encuentran *sikus* con dos hileras amarradas una detrás de la otra, como aparentemente sería una *zampoña*, pero en ese caso se trata de algo distinto. Estos *sikus* no son individuales, y se tocan de forma “dialogada”, con su complemento quedando a cargo de otra persona. En estos casos, ambas hileras están alineadas, y no intercaladas, y además la hilera de atrás no se toca. Es decir, en la hilera de adelante tendríamos, por ejemplo, los tubos 1, 3, 5, etc., los cuales son sopladados, y en la de atrás tendríamos tubos de la misma longitud y diámetro, por lo tanto correspondientes también a las “notas” 1, 3, 5, etc., pero que no se soplan. El objetivo de esto es lograr una mayor resonancia del instrumento, puesto que al tocar un tubo de adelante, su correspondiente de atrás también va a vibrar. En acústica esto se conoce como vibración simpática o simpatética, que es cuando un cuerpo en vibración hace vibrar a uno en reposo si éstos comparten afinidad armónica.

Sobra la diferencia entre *sikus* y *zampoña*, Felix Rodríguez nos trae la siguiente perspectiva:

[...] estructuralmente para mí son dos instrumentos diferentes. El *sikus comunitario*, que tiene una funcionalidad y que es parte fundamental de lo que se llama la *cosmovisión andina*, donde lo principal dentro de esta filosofía es la *complementariedad*, donde todos somos complementarios, todos, hombre y mujer son complementarios, no hay nada opuesto, todos se complementan para ser uno solo. Entonces el *sikus comunitario*, como se lo puede denominar, es el instrumento “ideal” para este tipo de filosofía, donde existe el *siku arca* y el *siku ira*, donde ambos se entrelazan y generan la melodía como una conversación. De ahí también su nombre *sikus*, que viene de *siktasiña*, que simplemente significa comunicarse. [en aymara]

Entonces el *sikus criollo*, como yo lo denomino, o como lo llaman otros, *zampoña*, es muy diferente porque éste, como estaba comentando, es un ser “ególatra”, donde él sólo se basta para generar la melodía con un solo intérprete. Es así donde ya prima más lo que es la técnica y el sonido “limpio”, como se puede decir, del instrumento [...] (CAMACOPA; RODRÍGUEZ, Entrevista II, 2018, énfasis añadidos)

Alith Camacopa complementa:

Y los talleres, específicamente el de Música Comunitaria, quieren equilibrar esta enseñanza de carácter *solista* que se da al estudiante, en el instrumento que se está estudiando obviamente, complementarla con la formación y la lógica completamente diferente de la interpretación de la música en *comunidad*.

Lo que nosotros queremos es que, en el área de vientos por lo menos, y en los demás instrumentos también, los estudiantes *conozcan que existen otros tipos de música, que hay otras músicas*, y que en muchos casos son la raíz, el fundamento de lo que ahora ellos tocan. Un huayño, por ejemplo, tiene sus raíces en la música comunitaria.[...] Lo que nosotros pretendemos con el Taller es que ellos *entiendan estos dos mundos* [...]. (CAMACOPA; RODRÍGUEZ, Entrevista II, 2018)

Además del fundamental elemento de complementariedad, hay también algunas diferencias técnicas importantes entre los *sikus* y las *zampoñas*. Por un lado, si bien en las *zampoñas* se busca esa “limpieza” mencionada por Rodríguez, aspecto muy valorizado en la música occidental “de

concierto”, el carácter dialogado de los *sikus* requiere, necesariamente, una sensibilidad de escucha diferente. Al ser la música un diálogo, *arca* e *ira* deben simultánea y constantemente recibir y proponer intensidades, velocidades, timbres, articulaciones, etc.

Otro elemento importante en los *sikus* es la fuerza y resistencia al soplar. Diferentemente de la música “folclórica”, donde los instrumentos suelen ir amplificados por micrófonos, en las comunidades los *sikus* se tocan sin ningún recurso de amplificación, salvo la segunda hilera de reverberación mencionada anteriormente. Además, las *sikureadas* ocurren al aire libre, y dependiendo del ritual o el evento, durante muchas horas seguidas. Así, lo que hace posible que las *sikureadas* sean escuchadas por toda la comunidad es que éstas no se tocan entre dos personas, sino en grupos que reciben el nombre de *tropas*. Una *tropa* suele tener 12 o 24 *sikuris*, aunque estas conformaciones pueden ser a veces menores, y en ocasiones mucho mayores.

El movimiento corporal también hace parte de las *sikureadas*. En muchos de los rituales o celebraciones propios de estos instrumentos, las *tropas* de *sikuris* suelen girar en círculo mientras tocan. En otras ocasiones, como en procesiones en las que deben desplazarse de lugar, las *tropas* avanzan en filas. En ambos casos, el movimiento es un importante aliado de la sincronía, la fuerza y la respiración de la *tropa*.

Como ya fue mencionado al inicio de este capítulo, los *sikus* son instrumentos que en las comunidades se tocan exclusivamente en época seca. Así, es la celebración del *Inti Raymi*, o solsticio de invierno, entre el 20 y 24 de junio, la que marca el inicio de estos instrumentos, que serán tocados hasta el *Capaq Inti Raymi*, o solsticio de verano, entre el 20 y 24 de diciembre. Veamos ahora, de forma resumida, cómo estos instrumentos dialogan con algunos mitos y rituales de la cosmovisión andina.

Aunque no se conoce la antigüedad de esto, hoy es muy conocida la división andina de tres categorías complementarias llamadas *pachas*. El término *pachamama* es popularmente conocido como madre tierra, pero la palabra *pacha* se traduce, tanto en quechua como aymara, como espacio-tiempo. Así, las tres *pachas* suelen ser traducidas como tres espacios o *mundos*.

Estos tres *mundos* reciben, en quechua y en aymara, los siguientes nombres:

Quechua

Qanaq Pacha

Kay Pacha

Uku Pacha

Aymara

Alax Pacha

Aka Pacha

Manqha Pacha

De forma muy simplificada, estos términos suelen ser traducidos de la siguiente manera: *Qanaq/Ala Pacha* sería el *mundo de arriba*; *Kay/Aka Pacha* representa el *mundo de aquí*; *Uku/Manqha Pacha* se refiere al *mundo de abajo o de adentro*. (ALBÓ, 2000)

Con la llegada del catolicismo en la colonización, estos *mundos* han sido interpretados como relativos a cielo, tierra e infierno. Sin embargo, sus significados son muy distintos en la cosmovisión andina. En primer lugar, los tres *mundos* andinos no están fragmentados en momentos o espacios que no se tocan, sino que están en constante diálogo y contacto, y además se complementan. Por otro lado, el *mundo de arriba* y el *mundo de abajo* no se dividen, como en el catolicismo, en el *bien* y el *mal*. En cada uno de los *mundos* andinos habitan deidades o seres específicos, y en cada uno de estos seres coexisten los elementos complementarios que conforman la cosmovisión andina, incluidos lo que en la cultura occidental se interpreta como el bien y el mal.

Veamos algunos de los seres de cada uno de estos tres *mundos*¹⁸⁵. Quienes habitan el *mundo de arriba* son “el Padre Sol, su consorte la Madre Luna y la cohorte de estrellas, que ordenan el día, la noche, las estaciones y, con ello, todo el ciclo anual productivo y, a la vez, ceremonial.” (ALBÓ, 2000, p.6) La representación animal del *mundo de arriba* es el cóndor, por lo que estas aves, entre otras, también serían parte de él.

En el *mundo de aquí* viven las personas, plantas y animales en general, aunque algunas plantas y animales habitan los otros dos *mundos*. El animal que representa el *mundo de aquí* es el puma.

El *mundo de abajo/adentro* está asociado a las profundidades, por lo que forman parte de él cuevas, minas, lagos, ríos, etc. Además, al haberse sincretizado con el catolicismo, algunos de los seres que habitan este *mundo* tomaron nombres que se asocian al infierno, aunque, de nuevo, no tienen la misma connotación de representación del mal, sino mantienen el equilibrio de la complementariedad andina. Algunos de los personajes que habitan este *mundo* son el *yawlu*, del castellano diablo; el *tiyu*, del castellano tío, quien protege las minas; el *sirinu*, que veremos a continuación por ser particularmente importante para los instrumentos musicales; entre otros. El representante del *mundo de abajo* es la serpiente.

El nombre *sirinu*, del español *sirena*, probablemente ha sido dado por los españoles a este personaje por habitar el agua, principalmente los ríos. Sin embargo, en las culturas andinas también habita cuevas, y se encuentra tanto en forma masculina como femenina. Veamos las definiciones que nos traen Silvia Rivera y Xavier Albó, respectivamente:

185 Por la dificultad de registrar una cosmovisión tan amplia y compleja, las informaciones sobre los tres *mundos* andinos son muchas veces divergentes. Dejo aquí solamente una lectura aproximada, que puede y debe tener cuestionamientos y divergencias.

Sirinu: Aymarización de sirena. Fuerza sagrada que habita ciertos sitios reservados para los instrumentos y para los músicos. (RIVERA, 2010, p.155)

[...] sirinu/a, del castellano sirena, ser con figura humana que tiene el don de templar los instrumentos musicales que le dejan [...] (ALBÓ, 2000, p.7)

Vemos que este ser, del *mundo de abajo/adentro*, tiene una importante relación con los instrumentos musicales. Cuando se construyen los *sikus*, así como cualquier otro instrumento en las comunidades andinas, éstos deben ser *serenados*, verbo derivado de *sirinu*, antes de que se puedan tocar. Esto significa que, después de ser construidos, los *sikus* se dejan extendidos a la orilla de un río, o donde quiera que habite el *sirinu* o la *sirina*. Este ser saldrá entonces, sin la presencia de la comunidad, a afinar, templar, en fin, a preparar los instrumentos para que puedan ser tocados durante el periodo que está por empezar.

En cierta forma, esto también se ha vuelto tradición en las ciudades, aunque por supuesto no se lleva a cabo de la misma manera. Judith López cuenta cómo hacen esto en *Sagrada Coca*:

Pero eso sí, nosotras siempre *ch'allamos*¹⁸⁶ los instrumentos. Y nos hacemos una sahumada o una mesita ¿no? Pero siempre *ch'allamos*, es una manera de pedir permiso para que suenen bien nuestros instrumentos. [...] Ahora, en las comunidades hacen lo mismo, igual. Incluso, se hace *serenar* en las comunidades, pero eso es un ritual ya bien fuerte también. Se le deja al *sirinu* para que él ponga la melodía y él agarre y toque, y se *ch'alla* y se da mesa... Dependiendo del lugar también porque no todos los lugares son iguales ¿no? [...] Nosotras no hemos hecho *serenar* nuestros instrumentos pero creo que al *ch'allar* y todo eso, al pedir permiso es también una forma de *serenar*, ¿no? (LÓPEZ; SIRPA, Entrevista III, 2018)

Después de *serenados*, los *sikus* estarán listos para ser tocados, aunque todavía habrá la celebración de inicio de aquel ciclo. Como ya vimos, los *sikus* son instrumentos de época seca, por lo que se tocan por primera vez en el *Inti Raymi*, en homenaje al *Tata Inti*, o Padre Sol. Finalizado ese periodo, un proceso similar se hará con las *tarkas* y otros instrumentos de época de lluvia, iniciándose así un nuevo ciclo, complementario al anterior.

Queda mucho por mencionar sobre los rituales relacionados a estos instrumentos, que adquirirán características distintas en cada evento de siembra, cosecha, celebración, entre otros¹⁸⁷. Sin embargo, con lo expuesto hasta aquí podemos comprender la fuerte relación de los instrumentos andinos con los mitos y rituales pertenecientes a su cosmovisión. En los *sikus* encontramos el

186 *Ch'allar*, que en aymara significa rociar o humedecer, es un ritual en el que se ofrece alguna bebida a la *pachamama* buscando algún tipo de protección. En este ritual también se adornan mesas, y se usan sahumados o inciensos, conocidos como *k'oa*.

187 Una reflexión muy interesante sobre la centralidad de rituales y mitos en la música andina puede ser encontrada en la película *Para recibir el canto de los pájaros* (1995), del director boliviano Jorge Sanjinés. También está disponible un texto que escribí sobre esta película (EID, 2020) en: <<https://portal.unila.edu.br/editora/livros/cinelatino>>. Acceso en: 14 feb. 2021. La referencia completa se encuentra en *Referencias Consultadas*.

elemento de la complementariedad manifestado en las formas mismas de tocar. Pero además, al ser afinados por el *sirinu* o la *sirina*, y luego tocados en homenaje al *Tata Inti*, los *sikus* también representan un puente o conexión entre el *mundo de aquí*, el *mundo de abajo/adentro* y el *mundo de arriba*.

Con el ejemplo de los *sikus* podemos volver a las preguntas iniciales de este capítulo. ¿Qué, de las músicas de los pueblos de América Latina y el Caribe, ha sido silenciado? ¿Cómo podemos volver a escuchar?

En los *sikus* encontramos muchas marcas de los procesos de colonización y sus intentos de silenciamiento, como la idea de inferioridad de las expresiones culturales tradicionales, y de la “imperfección” de sus instrumentos; la substitución de los sonidos ancestrales por la afinación y la escala occidentales; el carácter individualista de la modernidad, expresado en la *zampoña*; el concepto binario de género, otra fractura en la complementariedad andina; el encuadramiento de la espiritualidad y cosmovisión a los nombres y a los moldes de la religión católica; en fin, innúmeras fragmentaciones y mutilaciones traídas por la modernidad occidental. Pero en los *sikus* también encontramos resistencias hacia estos silenciamientos, que aún después de cinco siglos resuenan, sutilmente, en sus rituales y mitos; en sus formas “imperfectas” de construcción; en sus ciclos agrícolas; en la conformación de sus *tropas*; en los movimientos de los cuerpos que los soplan; en ese diálogo en que *arca* es *ira*, e *ira* es *arca*, mostrando que nada es binario y todo se complementa; en fin, en sus *maneras de hacer*.

Evidentemente cada expresión de música y danza, cada instrumento, tendrá características particulares, *maneras de hacer* particulares, y se relacionará con su contexto, su cosmovisión, de manera particular. Sin embargo, considero que el ejemplo de los *sikus* permite reiterar que las músicas y danzas tradicionales de los pueblos de América Latina y el Caribe son, cada una a su manera, importantes registros que contienen historia, memoria y saberes, resguardados y manifestados en estas expresiones de forma tan profunda y elocuente.

Un horizonte de educación musical que permita volver a escuchar aquello que ha sido silenciado o que se ha intentado silenciar, es decir, un educación musical descolonizadora, no puede prescindir de todos los elementos que vinculan a una expresión de música y danza con su cultura. La partitura, la tecnología digital, el uso de nuevos materiales e instrumentos, pueden por supuesto complementar y enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, para escuchar aquello que ha sido silenciado es necesario reparar las fragmentaciones de la modernidad, devolver a las expresiones tradicionales su integralidad, y eso incluye conocerlas, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde el cuerpo, la oralidad, la colectividad, las *maneras de hacer*, la

cosmovisión, los mitos y rituales. Eliminar estos elementos de las expresiones culturales sería, una vez más, fragmentarlas, silenciarlas, despojarlas de sentido.

CAPÍTULO 6

Algunas experiencias sobre educación y música en otras regiones de América Latina y el Caribe

Los pueblos que no se conocen han de darse prisa para conocerse, como quienes van a pelear juntos

(José Martí - Nuestra América)

Como mencioné en la Introducción, esta investigación busca comprender el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo no solamente en el espacio de su incidencia inmediata, Bolivia, sino a partir de una perspectiva más amplia, latinoamericana y caribeña, entendiendo que dicho Modelo, aún con sus particularidades, se sitúa bajo problemáticas, desafíos y potencialidades compartidas por los pueblos de toda la región. Es decir, las experiencias tratadas a lo largo de esta tesis dialogan con muchas otras iniciativas, locales y regionales, que dejan en evidencia la búsqueda en América Latina y el Caribe por el reconocimiento y la afirmación de sus propias culturas que son, por un lado, tan diversas, y por otro comparten profundos elementos de identidad regional a partir de luchas, resistencias, historias y horizontes compartidos.

Es en ese sentido que en el Capítulo 1 traje las teorías y conceptos que fundamentan las discusiones de esta tesis, y en el Capítulo 5 presenté algunos conceptos, relatos, implicaciones y posibilidades de descolonización en el ámbito de las expresiones culturales tradicionales. Ambos capítulos contienen discusiones generales amplias, que abarcan e integran a América Latina y el Caribe. En este último capítulo quiero presentar algunas iniciativas o experiencias que, en complemento con las discusiones generales anteriores, permitan hacer más conexiones y generar así una reflexión más profunda y fundamentada sobre la problemática que orienta esta investigación.

Son muchas las experiencias en América Latina y el Caribe que buscan una educación descolonizadora, popular y diversa, y muchas también las manifestaciones culturales tradicionales y populares. Discutiré entonces algunas iniciativas locales y regionales con las que he tenido contacto personalmente a lo largo de esta investigación, y que por lo tanto también han influido en su curso.

Presentaré en primer lugar el Foro Latinoamericano de Educación Musical - FLADEM; luego la Universidad Federal de Integración Latinoamericana - UNILA, y un proyecto de extensión dentro de esta institución, el Proyecto MILPA - Músicas y Danzas de América Latina; y finalmente,

algunas experiencias relacionadas a educación intercultural y a expresiones culturales tradicionales en México.

Lejos de ser un análisis exhaustivo de estas iniciativas, lo que presentaré en este capítulo será, en el caso del FLADEM, una breve contextualización de esta institución, acompañada de un pequeño relato sobre mi participación en uno de sus seminarios, en el que pude compartir una parte de esta investigación; con respecto a la UNILA, institución en la que trabajo, y al Proyecto MILPA, acción de extensión coordinada por mí, haré una breve contextualización de ambas por tratarse de iniciativas comprometidas con la integración de la región, pero también porque a partir de ellas surgió la invitación para visitar México, constituyéndose así como importantes puentes de esta investigación; finalmente, presentaré relatos a partir del intercambio de experiencias que tuve la oportunidad de hacer en México, reiterando nuevamente el carácter etnográfico de esta tesis, y consecuentemente el compromiso de observar y escuchar las voces de personas que viven las realidades que dan sentido a este trabajo. Así, resalto, en los siguientes apartados no busco traer textos detallados sobre las instituciones, iniciativas o proyectos abordados, sino brindar algunos elementos que permitan pensar las problemáticas de esta tesis desde el contexto de América Latina y el Caribe.

6.1 FLADEM - Foro Latinoamericano de Educación Musical

El Foro Latinoamericano de Educación Musical - FLADEM - es una institución autónoma, creada en 1995, formada por educadores y educadoras musicales de todos los niveles educativos, con la finalidad de compartir e integrar prácticas y reflexiones de pedagogía musical de toda América Latina y el Caribe.

El FLADEM fue fundado en San José de Costa Rica en enero de 1995, a iniciativa de Violeta Hemsy de Gainza (Argentina), Carmen Méndez (Costa Rica) y Gloria Valencia (Colombia). Al FLADEM lo integran grupos nacionales, locales, regionales, etc. que están abocándose cada vez con mayor entusiasmo a la búsqueda de implementación de propuestas y modelos propios de comunicación institucional y pedagógica. (FLADEM, 2009, p.13)

Una importante parte de los intercambios del FLADEM sucede por medio de los Seminarios Latinoamericanos de Educación Musical, eventos anuales que van rotando entre los diferentes países representados en la institución, y que cuentan con conferencias, talleres, muestras de propuestas de educación musical, presentaciones musicales, ponencias de investigación, exposición de materiales didácticos, entre otros. El FLADEM también cuenta con secciones nacionales, las

cuales expanden y fortalecen la institución, y tienen autonomía para llevar a cabo seminarios, cursos y talleres locales.

Los objetivos del FLADEM son:

- a) Elevar el nivel de formación profesional del educador musical latinoamericano y tender a la dignificación de su tarea.
- b) Crear conciencia en Latinoamérica acerca de la música como bien social y desde allí contribuir a la preservación de las raíces y tradiciones musicales latinoamericanas.
- c) Aplicar las ventajas que ofrece la tecnología para el progreso de la Educación Musical, neutralizando al mismo tiempo el efecto negativo de los medios de comunicación masiva.
- d) Difundir el vasto y rico repertorio musical latinoamericano a través de los diferentes procesos y circunstancias educativas.
- e) Incrementar la presencia latinoamericana -mediante la participación individual y colectiva - en los encuentros internacionales de Educación Musical, para compartir logros, problemáticas y difundir las particularidades regionales de esta disciplina.
- f) Elaborar un archivo regional de investigaciones y proyectos sobre la Educación Musical y la creación de un banco de datos que incluya a los profesionales e instituciones que se dedican a la Educación Musical.
- g) Organizar acciones tendientes a despertar la conciencia gubernamental y política sobre la importancia de la educación musical en la formación del ser humano. (FLADEM, 2009, p.14)

Por otro lado, en el año 2002, en un seminario en la Ciudad de México, se redactó la *Declaración de Principios* del FLADEM. Éstos son:

DECLARACIÓN DE PRINCIPIOS

Los miembros del Foro Latinoamericano de Educación Musical – FLADEM- firmemente comprometidos con nuestra labor y unificados en red solidaria, dejamos constancia de nuestra ideología a través de esta DECLARACIÓN DE PRINCIPIOS

1. La educación musical es un derecho humano, presente a lo largo de toda la vida, dentro del ámbito escolar y fuera de él. Trabaja desde la música poniéndola al servicio de las necesidades y urgencias individuales y sociales.
2. La educación musical es baluarte y portadora de los elementos fundamentales de la cultura de los diferentes pueblos latinoamericanos, por lo que su atención es prioritaria en función de la conformación de las identidades locales y, por extensión, de la consolidación del carácter identitario de América Latina.
3. La educación musical está al servicio de la integración socio-cultural y la solidaridad, y permite canalizar positivamente las diferencias de todo tipo.
4. Una educación musical flexible y abierta tiende a romper estereotipos y a instaurar nuevos paradigmas de comportamiento y aprendizaje en el contexto escolar y social.
5. La educación musical, procediendo desde la vivencia y la producción musical, tiende a promover el desarrollo pleno de la sensibilidad artística, de la creatividad y la conciencia mental.
6. El FLADEM es una institución independiente, que integra a los pueblos de origen amerindio, ibérico y caribeño que conforman el continente Latinoamericano¹⁸⁸; se propone preservar las raíces musicales y los modelos educativos propios que surgen de los procesos históricos y culturales de los diferentes países.

¹⁸⁸ Aunque la relevancia de las culturas afro-latinoamericanas y caribeñas es evidente en las discusiones y los seminarios del FLADEM, cabe destacar el descuido de su omisión en esta declaración.

7. El FLADEM es una institución de bases artísticas y humanas amplias, que integra a educadores musicales, músicos, artistas, docentes de diferentes áreas y toda persona que adhiera a esta declaración de principios, sin limitar su pertenencia a otras organizaciones.
8. El FLADEM constituye una red de servicio e investigación que propicia la formación de redes solidarias de acción orientadas a formar, capacitar e integrar a los educadores musicales en cada uno de los países que la integran.
9. El FLADEM concibe a la educación por el arte como un proceso permanente de aprendizaje e integración de los lenguajes expresivos, para el mejoramiento de la persona humana en aras de la transformación del mundo y de la vida.
10. El FLADEM se compromete a promover la implementación de políticas educativas y culturales que favorezcan el logro pleno de estos principios. (FLADEM, 2009, p.15-16)

Analizar cada objetivo o principio del FLADEM excedería los límites y finalidades de este trabajo, pero los presento aquí para registrar y destacar la existencia de discursos, luchas y desafíos ampliamente compartidos en América Latina y el Caribe con respecto a la educación musical.

Los cambios educativos, culturales, sociales, políticos y económicos en la región hacen, por supuesto, que la educación musical también se modifique en cuanto a sus necesidades, objetivos, luchas y perspectivas, algo que ciertamente no pasa desapercibido por el FLADEM. Sin embargo, los aspectos apuntados anteriormente son estructuras generales que guían a esta institución en sus diferentes contextos temporales y locales. En otras palabras, la comprensión de que la educación musical es baluarte de la cultura de los pueblos, para dar un ejemplo, podrá ser una constante en el FLADEM desde su fundación hasta hoy, pero las acciones y reflexiones al respecto de dicha comprensión seguramente se habrán modificado y seguirán haciéndolo según el contexto, la época y la región.

Veamos brevemente algunos de estos contextos compartidos por América Latina y el Caribe, notablemente sintetizados por Violeta Hemsy de Gainza (1929-), una de las fundadoras y hoy Presidenta Honoraria del FLADEM.¹⁸⁹ Según Gainza:

A mediados de los cuarenta, en Europa y los Estados Unidos, la pedagogía musical adhiere a los principios de las enseñanzas activas. A partir de la figura pionera del suizo-alemán Émile Jaques Dalcroze que introduce el movimiento corporal en la clase de música se sucederán, prácticamente sin interrupción, los aportes de los grandes metodólogos musicales (Willems, Maartenot, Kodaly, Orff, Suzuki, etc.) que revolucionan la pedagogía musical, principalmente en el nivel inicial, en todo el mundo occidental incluida nuestra América Latina en los cincuenta. Cada uno de estos métodos realizará un aporte específico y complementario y coincidirán todos en estimular la participación activa de los educandos en sus respectivos procesos de musicalización, a través del canto, la ejecución instrumental, el movimiento, la danza, el trabajo grupal y la creatividad en sus diferentes formas. A los importantes aportes metodológicos de las grandes personalidades educativas del campo musical se sumarán posteriormente los de la generación de los compositores-pedagogos (Paynter, Schafer y muchos otros, en los diferentes países europeos y americanos), que imprimen un énfasis fundamental al desarrollo de la creatividad sonora en la educación musical a través de las técnicas de la música contemporánea.

¹⁸⁹ Violeta Hemsy de Gainza, argentina, es pianista, educadora musical y psicóloga social. Contando con más de 40 libros publicados, es una referencia en educación musical en América Latina y el Caribe por su amplia militancia y trayectoria en el área.

La alegre fiesta de las pedagogías activas, que tuvo su período de esplendor en nuestros países durante las décadas del sesenta y setenta (¡de cruentas dictaduras militares!), comenzará a declinar en el momento en que aparecen en la escena educativa los nuevos paradigmas y modelos pedagógicos, –tecnologías varias, músicas modernas, animación musical, multiculturalismo, ecología sonora, etc. (GAINZA, 2011, p. 13)

Las *pedagogías activas* en educación musical apuntadas por Gainza estaban alineadas a tendencias de pedagogía en general, como aquellas elaboradas por Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Friedrich Froebel (1782-1852), Rudolf Steiner (1861-1925), María Montessori (1870-1952), entre otras, que cuestionaban el enfoque positivista y proponían en su lugar pedagogías basadas en la experiencia activa. Así, el modelo educativo del conservatorio, positivista, fragmentado, centrado en la teoría y en la escritura, pasó a ser fuertemente cuestionado, a partir de los inicios del siglo XX, en Europa misma.

Como apunta Gainza, las pedagogías activas en educación musical llegaron a América Latina a partir de la década de 1950, aunque, por supuesto, no tuvieron el mismo alcance en todos los países, llegando a algunos apenas de manera esporádica o indirecta. De todas maneras, está claro que las *pedagogías activas* llegaron desde Europa a nuestra región, tanto en la pedagogía general, con inúmeras escuelas basadas en métodos como Montessori y Waldorf, como en la educación musical, siendo hasta hoy muy presentes las escuelas y proyectos que siguen las pedagogías de Dalcroze, Orff, Suzuki, entre otras. Sin embargo, aún en aquellos países donde dichas pedagogías tuvieron mayor presencia, su influencia se limitó a ciertos espacios, manteniéndose el modelo positivista del conservatorio en muchas instituciones hasta la actualidad, principalmente aquellas dirigidas a formar “concertistas”:

Hoy en día realmente sorprende que, en la música, los procesos de enseñanza-aprendizaje continúen centrados alrededor de la reproducción de modelos: el estudio y la repetición de partituras, la lectoescritura tratada con el enfoque puntual tradicional, la técnica instrumental orientada de manera conductista, los criterios teóricos y lineales que todavía se aplican para la enseñanza de la armonía y la comprensión del lenguaje musical, etc. (GAINZA, 2011, p. 16)

En las décadas de 1980 y 1990 surgió un nuevo escenario educativo, fuertemente relacionado con la política económica neoliberal de la región:

Durante las dos últimas décadas del siglo XX, y coincidiendo con el retorno de las democracias en América Latina, asistimos a una progresiva complejización del panorama educativo general, particularmente de la educación musical. En las altas esferas políticas se cocinan autoritarias reformas en los planes de enseñanza, que una vez más privilegian la incondicional instancia de la planificación educativa a partir del anacrónico modelo curricular.

La consolidación de la tendencia neoliberal incide severamente en el campo educativo. Múltiples fisuras afectarán el cuerpo de la educación musical, determinando profundas brechas, a saber:

- entre la práctica y la teoría pedagógica
- entre los distintos niveles educativos
- entre lo filosófico/pedagógico y lo administrativo
- entre el arte y la tecnología
- entre los nuevos planes y programas y las oportunidades de capacitación y salida laboral que se ofrecen a los maestros. (GAINZA, 2004, p. 16)

Quizás en parte como respuesta a esto, es decir a las reformas autoritarias de este periodo, y a las terribles dictaduras que las antecedieron, en la década de 1990 se fortaleció la idea de una educación musical latinoamericana, o al menos el proceso de institucionalización de dicha idea. Algunos de los proyectos que caminaron en este sentido fueron: la creación del Foro Latinoamericano de Educación Musical - FLADEM, en 1995; el inicio de las Conferencias Regionales Latinoamericanas de la Sociedad Internacional para la Educación Musical - ISME, por su sigla en inglés, en 1997¹⁹⁰; también en 1997, la creación de la Rama Latinoamericana de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular, IASPM-AL, por su sigla en inglés, que a pesar de no estar dirigida específicamente a educación, es un ejemplo de integración en el área de investigación musical, en la cual el ámbito de la educación musical también está presente; entre otros.

También en las décadas de 1980 y 1990, por la característica visión empresarial del neoliberalismo sobre la educación, muchos países eliminaron la educación musical de sus currículos, al mismo tiempo en que exaltaban una sociedad guiada por el “progreso” capitalista, para la cual la educación musical sería irrelevante:

Los docentes que enseñan música en la escuela, y también los que se desempeñan en institutos de nivel terciario y en los cursos de capacitación de profesores, ven hoy peligrar sus puestos de trabajo ya que, en muchos de nuestros países, la música - a semejanza de otras disciplinas del campo artístico - tiende a ser eliminada de la currícula como materia obligatoria. (GAINZA, 2004, p.18)

Algunos años antes, en las décadas de 1970 y 1980, empezaron a surgir, en Europa y Estados Unidos, investigaciones etnomusicológicas dirigidas a la educación musical. Es decir, parte de la academia occidental de música empezó a “descubrir” el enorme potencial de las formas de transmisión o educación musical de las culturas tradicionales. En 1984, por ejemplo, ocurrió en Connecticut, Estados Unidos, un simposio¹⁹¹ sobre las perspectivas de la antropología social en la enseñanza y aprendizaje de música. En él, etnomusicólogos como John Blacking (1928-1990) y

190 Otros intentos para iniciar las Conferencias Regionales Latinoamericanas fueron hechos en las décadas de 1970 y 1980, pero sólo a partir de 1997 éstas se hicieron regulares, ocurriendo bienalmente hasta hoy.

191 “Becoming Human Through Music: The Wesleyan Symposium on the Perspectives of Social Anthropology in the Teaching and Learning of Music, 1985”

Bruno Nettl (1930-2020), entre otros, presentaron diferentes perspectivas sobre educación musical a partir de los pueblos estudiados por ellos.

Esto también sucedió en la academia musical latinoamericana, aunque en este caso ya no se trataba de una renovación en la educación musical a partir de la observación de otros pueblos, como era el caso de Europa y Estados Unidos, sino a partir del re-conocimiento de nuestras propias culturas. Un ejemplo emblemático y de gran influencia en este sentido es el trabajo presentado por Gerard Behague¹⁹² (1937-2005) en un encuentro de la Asociación Brasileña de Educación Musical (ABEM) en Salvador, Bahía, en 1997, titulado *A Contribuição Etnomusicológica na Formação Realista do Educador Musical Latino-Americano*.

Aunque por supuesto hay muchos otros factores históricos, políticos y sociales que tomar en cuenta, las fisuras en la educación musical en las décadas de auge del neoliberalismo, los proyectos de reducción o eliminación de la música en la educación formal, y la atención que las culturas tradicionales estaban generando en el campo de la educación musical, son algunos de los elementos que componían el contexto de aquel periodo en particular en que se fortaleció la perspectiva integradora de educación musical para América Latina y el Caribe. Ése fue el contexto que, encauzado por personas comprometidas con la educación musical y con la integración de la región, dio lugar al FLADEM.

A pesar de las diferencias con el contexto actual, y de las diversas transformaciones en este periodo, tanto negativas como positivas, los problemas y desafíos de las décadas de 1980 y 1990 siguen vigentes hoy:

Uno de los obstáculos más notorios en las prácticas pedagógicas regladas u oficiales es el cúmulo de contradicciones y dobles mensajes que existen entre los conceptos progresistas y abiertos que proclaman los marcos teóricos desde hace más de dos décadas (constructivismo, apertura, creatividad, integración, participación, etc.) y lo que acontece realmente en la práctica (fragmentación, predominio de la teoría, conductismo, repetición, ejercitación, etc.).

[...]

Ya es tiempo de que el modelo didáctico o curricular –la modalidad educativa que con su linealidad, verticalidad y autoritarismo ha logrado neutralizar la revolución pedagógica del siglo XX, provocando en todos los niveles la fragmentación del conocimiento y el alejamiento de la praxis– sea objeto de un profundo análisis crítico que de lugar a un necesario cambio en la pedagogía general y artística.

Si durante este largo período de crisis educativa, la función de la pedagogía musical se ha venido progresivamente desdibujando, invisibilizando, pensamos que el momento por el que transitan actualmente nuestros países latinoamericanos debería ser más que propicio para que directivos, especialistas y profesores se prepararan para abordar a conciencia al ejercicio pleno de la tarea pedagógica. Y lograr así que la música se transmita y se aprenda de una manera activa e inteligente, ampliamente inclusiva y democrática. (GAINZA, 2011, p.15-16)

¹⁹² Gerard Behague, nacido en Francia y criado en Brasil, fue un reconocido e influyente académico dedicado a la etnomusicología latinoamericana.

Cuestionando los modelos impuestos en las décadas de 1980 y 1990, a inicios del siglo XXI el concepto de diversidad cultural empezó a expandirse dentro del ámbito de la educación musical, así como en otras áreas, generando también la demanda por la inclusión de otros saberes en las instituciones educativas. Veamos un fragmento de una ponencia sobre educación musical a nivel superior e interculturalidad, del educador musical colombiano Andrés Samper, presentada en el XVI Seminario del FLADEM, en Loja, Ecuador, el año 2010:

Inevitablemente, la Universidad ha sido un espacio de legitimación de ciertos saberes que se han venido reproduciendo desde sus inicios, configurando lo que Pierre Bourdieu define como el arbitrario cultural. La pregunta hoy es por la necesidad de redefinir los contenidos de los currículos y los estilos de las prácticas pedagógicas que cristalizan este arbitrario cultural, dentro de un contexto culturalmente diverso y acelerado, que sin embargo sigue estando signado por hegemonías y exclusiones.

Las decisiones que se tomen en este sentido deberán estar enmarcadas dentro de una reflexión que aborde el tema de la identidad, auscultando los desarrollos teóricos que buscan entenderla de manera contemporánea y problematizando sobre las distintas acepciones que se han construido en torno a esta categoría, altamente compleja y difícil (sino imposible) de delimitar. Pues está claro, que en un contexto cultural como el de hoy ya no es posible restringir la identidad a un tema nacionalista mediado solamente por matices políticos, en cuanto la idea de nación comienza a verse resquebrajada por la dilución virtual de las fronteras, y la política empieza a ser entendida como una narrativa más, dentro de múltiples narrativas posibles. (SAMPER, 2010, p.2)

Podemos ver, en los principios y objetivos del FLADEM (2009), en el panorama levantado por Gainza (2004; 2011) sobre la educación musical en la región desde mediados del siglo XX, y en la lectura de Samper (2010) con respecto a la entonces entrante segunda década del presente siglo, diversas conexiones con los planteamientos de la *Revolución Educativa* en Bolivia, vistos en los capítulos 3 y 4. Algunas de éstas son: el compromiso con las raíces y tradiciones musicales; la educación musical como derecho humano y como baluarte de la cultura de los pueblos; la utilización de las tecnologías de forma consciente y positiva; la importancia de la investigación; la educación musical como formadora y portadora de identidad; la práctica como precedente y generadora de la teoría; la superación de las fisuras o fragmentaciones de los currículos; la función transformadora de la educación; la inclusión de saberes históricamente excluidos de la instituciones; la comprensión de las identidades más allá del nacionalismo; entre otras.

Con respecto a este último punto, el de la superación de la identidad restringida a lo nacional, cabe recordar que poco antes del 2010, año en que Samper exponía esto en el Seminario del FLADEM, Ecuador y Bolivia habían aprobado, en 2008 y 2009 respectivamente, nuevas constituciones que dejaban atrás el Estado Nacional para promover el Estado Plurinacional. Asimismo, cerca de dos meses después de este Seminario, se promulgaría en Bolivia la Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”.

Estas “sintonías” con el FLADEM dejan claro que el Modelo Educativo planteado por el Estado Plurinacional de Bolivia, si bien responde a trayectorias históricas, políticas y socioculturales locales, está también nítidamente situado bajo un contexto regional en el que América Latina y el Caribe comparten luchas, demandas y desafíos.

En el XXIV Seminario Latinoamericano de Educación Musical del FLADEM, que ocurrió en Lima, Perú, entre el 30 de julio y 3 de agosto de 2018, y cuyo tema fue *Apertura en la educación musical latinoamericana del siglo XXI: acciones y reflexiones*, tuve la oportunidad de compartir las investigaciones iniciales de esta tesis.

El día 31 de julio expuse, en dicho Seminario, una ponencia titulada *Descolonización, interculturalidad e intraculturalidad en la educación musical: el caso de la Revolución Educativa en Bolivia*. En ella presenté brevemente el contexto de la Escuela-Ayllu de Warisata; algunos principios de la Ley “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” y del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo - MESCP; algunos elementos de música y danza en el Currículo Regionalizado de la Nación Aymara; y algunos desafíos del MESCP a partir de reflexiones preliminares de la investigación. Son muchos puntos, y muy amplios, para una ponencia de 20 minutos¹⁹³. Sin embargo, me pareció importante compartir en ese encuentro un panorama general, aunque breve, de lo que estaba ocurriendo en Bolivia en el ámbito de la educación.

A pesar del corto tiempo y la reducida asistencia, destaco algunas constataciones y retroalimentaciones de esta experiencia. En la sala, contando con las personas que presentábamos los trabajos, había aproximadamente 12 personas. En general, la respuesta a mi ponencia fue de sorpresa, ya que al parecer nadie allí conocía los procesos de cambio en el sistema educativo boliviano, los esfuerzos por crear los currículos regionalizados consecuentes con el Estado Plurinacional, etc.

Me sorprendió ver en la sala a Violeta Hemsy de Gainza, quien estaba acompañada de Nérida Hiroko Nakamura, reconocida musicoterapeuta argentina, y miembro honoraria de FLADEM Argentina. Al finalizar las ponencias, Gainza se acercó a decirme que había elegido esa sala justamente porque le interesaba saber lo que estaba ocurriendo en Bolivia. Mencionó el desconocimiento que había en otros países de la región sobre esos profundos cambios, y destacó la importancia de hacerlos conocidos en el FLADEM y otros espacios. Nakamura, por su parte,

¹⁹³ En ese momento contábamos con dos horas y media para la presentación de 5 ponencias, siendo que cada una debía tener una duración de 20 minutos, dejando así tiempo para ajustes de diapositivas o sonido entre ponencias, y el tiempo restante al final sería destinado a preguntas y comentarios. También vale aclarar que simultáneamente ocurren varias ponencias y actividades. Así, el tiempo no permite discusión y reflexión colectivas sobre los temas presentados, y la asistencia es muy reducida, limitándose casi exclusivamente a quienes van a presentar trabajos. Aunque esto es comprensible dada la cantidad de trabajos y experiencias compartidas en estos seminarios, es importante preguntarse hasta qué punto sucede realmente un intercambio horizontal, reflexivo y crítico de esta forma, o cuál sería entonces el objetivo de estas presentaciones.

preguntó si dentro de la educación musical de la *Revolución Educativa* en Bolivia se planteaba la creación de música contemporánea¹⁹⁴ con las sonoridades originarias. Respondí que en las Escuelas que había visitado, es decir las ESFM que vimos en el Capítulo 4, no vi ningún indicio de este tipo de lenguaje musical, y que dentro de las propuestas de intraculturalidad y descolonización se buscaba conocer las músicas originarias dentro de sus propias formas y cosmovisiones. Sin embargo, desde la perspectiva de la interculturalidad, sería interesante plantear el encuentro entre esas diferentes culturas musicales.¹⁹⁵

También se acercaron a conversar Ethel Batres, educadora musical guatemalteca, fundadora de FLADEM Guatemala; Leonardo Moraes Batista, educador musical brasileño y en aquel momento presidente de FLADEM Brasil; y Susana Coqui Dutto, educadora musical argentina, profesora de Composición Musical de la Universidad Nacional de Villa María, en la provincia de Córdoba, siendo que Moraes y Dutto también habían presentado trabajos junto conmigo. Ya sin tiempo, pues la sala sería usada para otro grupo de ponencias, acordamos conversar en otro momento.

Solamente llegamos a coincidir, en otra sala, con Susana Dutto, quien me contó un poco sobre su experiencia con estudiantes de Bolivia en su trabajo con educación infantil en Argentina. También apuntó la destacada presencia del concepto de *interculturalidad* en los trabajos del Seminario de ese año, mucho menos presente en años anteriores. En otro momento, analizando el cronograma, encontré también una fuerte presencia del concepto de *decolonialidad* en los títulos de los trabajos presentados en este Seminario. Esto muestra una cierta tendencia, en América Latina y el Caribe, con respecto a aquello que nos instiga, mueve, ocupa, en el campo de la educación musical hoy en día. Sin embargo, también es importante considerar que los conceptos de “moda” pueden, como muchas veces sucede, ser comprendidos y utilizados de forma superficial, sufriendo desgastes semánticos que llevan a su banalización. Por ello considero importante que en el FLADEM, así como en otras agrupaciones académicas, sociales, populares, se generen espacios amplios, colectivos y participativos en los que los conceptos sean revisitados y debatidos.

Espero haber logrado mostrar, hasta aquí, que el FLADEM es, desde la década de 1990, no solamente un importante espacio de intercambio e integración, sino también una “antena” de la situación de la educación musical en la región. Como tal, podemos ver, reitero, que el Modelo

194 Aunque puede tener muchas connotaciones, el término *música contemporánea* es generalmente usado para referirse a los diferentes lenguajes de la música occidental “de concierto” surgidos desde el fin de los nacionalismos musicales en el siglo XX, hasta la actualidad.

195 Debido a la pregunta de Nakamura, el 2019, cuando tuve oportunidad de conversar con estudiantes de la Unidad Académica Tarata, les pregunté si habían visto algo de música contemporánea. Javier Ali me contó que en el primer año de la licenciatura habían visto muy brevemente algo sobre música experimental, un lenguaje específico dentro de la música contemporánea, pero que ésa había sido su única experiencia al respecto, y que no hacía parte oficial de sus contenidos curriculares. (ALI; CHIRA; GUTIÉRREZ, Entrevista XV, 2019)

Educativo de la Ley 070 en Bolivia, a pesar de sus características particulares, está en estrecha sintonía con los desafíos de la educación musical en toda América Latina y el Caribe. Considero fundamental, por lo tanto, el intercambio entre esta experiencia boliviana y otras de toda la región.

6.2 Universidad Federal de Integración Latinoamericana - UNILA

La Universidad Federal de Integración Latinoamericana - UNILA, fue creada a través de la Ley n.12.189, del 12 de enero de 2010. Se trata de una universidad pública y gratuita, situada en la ciudad de Foz de Iguazú, en el estado de Paraná, Brasil.

La UNILA fue una de las 14 universidades públicas creadas entre 2003 y 2010 en Brasil. Además del fortalecimiento de la universidad pública, este periodo también fue marcado por un cambio en las relaciones internacionales del Brasil, el cual se manifestó claramente en la creación de esta universidad¹⁹⁶, como apunta la economista política brasileña Larissa Rosevics:

A iniciativa brasileira de construir uma universidade vocacionada à integração latino-americana é um marco nas relações da América Latina com o Brasil, país que por tantas décadas priorizou em suas relações internacionais a Europa e os Estados Unidos. (ROSEVICS, 2020, p.57)

Así, heredera del debate que ocurrió en el MERCOSUR Educativo, entre 2006 y 2008, la UNILA surgió con la misión de contribuir con la integración, con el desarrollo, y con el intercambio cultural, científico y educativo de América Latina. La búsqueda por una mayor integración latinoamericana también determinó su sede, Foz de Iguazú, al estar esta ciudad situada en la triple frontera entre Brasil, Paraguay y Argentina.

Junto con el compromiso con la integración de América Latina y el Caribe, también marcan la propuesta singular de esta institución su composición docente y discente, y sus propuestas de educación, investigación y extensión. (ROSEVICS, 2020)

Sobre la composición de su comunidad, a diferencia de otras instituciones de educación superior en Brasil, la UNILA busca ocupar la mitad de sus cuadros docentes y discentes con personas de los demás países de América Latina y el Caribe.

Con respecto a las propuestas de educación, investigación y extensión, Rosevics apunta:

[...] a Unila inova ao oferecer cursos de licenciatura, graduação, pós-graduação e extensão com foco na integração latino-americana. Até sua criação, apenas algumas instituições e programas de pesquisa ligados à pós-graduação eram vocacionados à América Latina e à integração regional, como a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso) e a

¹⁹⁶ En el mismo periodo, y resaltando nuevamente el cambio en las relaciones internacionales de Brasil, se creó también la Universidad de Integración Internacional de la Lusofonía Afro-brasileña - UNILAB.

Es así como, en principio¹⁹⁷, todos los cursos¹⁹⁸ de la UNILA buscan responder a las necesidades y realidades de la región, contraponiéndose a los currículos desarraigados copiados de la academia europea. Para Rosevics, este conjunto de factores otorga a la UNILA las condiciones para ser el *locus* académico latinoamericano para la construcción de conocimiento decolonial. (ROSEVICS, 2020)

Dentro de la propuesta singular de la UNILA se destacan también su carácter interdisciplinar y bilingüe. Con respecto a estos elementos, cabe mencionar el Ciclo Común de Estudios - CCE, inicialmente llamado Ciclo Básico. Se trata de un conjunto de materias comunes para todas las carreras, constituido por tres pilares: *epistemología y filosofía de la ciencia*, que busca la formación metodológica y epistemológica necesarias para fundamentar el pensamiento crítico; *fundamentos de América Latina*, que trae contenidos transversales e interdisciplinarios sobre la región, buscando generar perspectivas situadas, pertinentes e integradas en las formaciones y actuaciones específicas de cada curso; y *lenguas*, siendo enseñados en el Ciclo Común el portugués y español, formación fundamental para el bilingüismo de la institución.

A pesar de que los idiomas oficiales de la universidad son portugués y español, en la práctica se trata de una institución plurilingüe. Debido a la diversidad cultural, principalmente de estudiantes, entre las lenguas habladas en la UNILA están el guaraní, quechua, creole haitiano, entre otras. Estas lenguas poco a poco han ido ganando espacios oficiales dentro de la universidad, siendo impartidas en cursos de extensión o, en el caso de guaraní, también como contenido curricular.

Es importante mencionar que la UNILA, innovadora y transgresora en sus propuestas, también encuentra resistencias, no solamente externas, sino también al interior de la institución.

Con respecto a las resistencias externas, éstas se manifiestan en gran parte por discursos xenófobos contra la migración de estudiantes que vienen a estudiar a esta universidad. También los intereses de las universidades privadas de la región, y los fuertes *lobbies* políticos del latifundio, que buscan conducir la formación superior de la región al agronegocio, han generado constantes amenazas y rechazo a la UNILA¹⁹⁹.

197 Digo “en principio” debido a las resistencias encontradas dentro de la UNILA con respecto a estas propuestas innovadoras y transformadoras. Esto será brevemente comentado más adelante.

198 Actualmente, la UNILA cuenta con 29 cursos de graduación, 6 cursos de especialización, 1 curso de residencia, 12 programas de maestría, 1 programa de doctorado, además de 1 programa interinstitucional de doctorado. Cuenta también con muchos proyectos de investigación y extensión universitaria.

199 Como un claro ejemplo de esto, el año 2017 el entonces diputado federal Sérgio Souza, del *Partido do Movimento Democrático Brasileiro* del estado de Paraná (PMDB-PR), propuso la Medida Provisional nº 785/2017, que tenía el objetivo de transformar la Universidad Federal de Integración Latinoamericana - UNILA, en Universidad del Oeste de Paraná - UFOPR, institución que, según el propio diputado, sería más nacionalista y atendería necesidades locales.

Internamente, al ser el cuerpo docente de la UNILA formado en instituciones tradicionales, llamémoslas así, parte de éste es muy resistente o ajeno a las transformaciones que esta institución propone. Lo mismo ocurre con el cuerpo técnico y administrativo, siendo en las y los estudiantes donde la propuesta innovadora de la UNILA encuentra mayor resonancia. Las mencionadas resistencias hacen con que algunos cursos mantengan casi intocada la herencia europea de sus currículos y prácticas, y también con que la interdisciplinariedad, el bilingüismo, el Ciclo Común de Estudios, y otros pilares de la UNILA, sean constantemente atacados. Manolita Correia Lima, Gisele Ribocom e Ivor Prolo, docentes de diferentes universidades brasileñas, quienes organizaron un libro sobre la UNILA, relatan algunos de estos problemas y sus posibles causas:

As tentativas para diminuir ou extinguir o Ciclo Comum de Estudos são recorrentes. O bilinguismo encontra barreiras na postura de alguns professores e técnicos administrativos educacionais que não estão dispostos a aprender ou praticar outro idioma. Os centros interdisciplinares alcançaram parcialmente o propósito maior de promoção da interdisciplinaridade. Há tímidas iniciativas para se implementar a tutoria. A rápida expansão de cursos e vagas, a qual marcou a segunda gestão de uma reitoria pró-tempore, contribuiu para distanciar a universidade de seu projeto original. Exigiu a contratação de professores e técnicos administrativos educacionais nem sempre alinhados com o projeto fundador da instituição, criando um terreno fértil de disputas e desentendimentos entre aqueles que defendem a consolidação do projeto que justificou a criação da Unila e aqueles defendem [sic] uma concepção hegemônica de universidade. [...] (CORREIA; RIBOCOM; PROLO, 2020, p.52)

Con respecto a estos desafíos, me gustaría traer aquí una breve reflexión sobre el Curso de Música. Creado el 2012, el curso está dividido en dos énfasis: prácticas interpretativas e investigación musical. A su vez, las prácticas interpretativas se dividen en varias áreas o especialidades, que hoy son²⁰⁰: canto, piano, guitarra, creación musical, y percusión. Así, cada estudiante cursará la graduación bajo una de las dos énfasis, y en el caso de prácticas interpretativas, bajo una de las especialidades. Vale notar, por lo tanto, que el Curso no está dirigido a la formación docente, sino a la formación artística, en el caso de las prácticas interpretativas, y a la formación académica, en el caso de la investigación musical.

A pesar de priorizar repertorios latinoamericanos en sus prácticas, el Curso de Música de la UNILA ha construido su programa curricular sobre las bases de la lectoescritura musical, y de otros elementos de la tradición del conservatorio, como el solfeo, la rítmica, y la armonía²⁰¹.

Disponible en: <<https://www.opresente.com.br/politica/unila-ou-universidade-federal-do-oeste-do-parana-debate-esta-aberto/>>. Acceso en: 9 ene. 2021.

200 Inicialmente las prácticas interpretativas incluían solamente piano, guitarra y canto. Posteriormente se agregaron creación musical y percusión.

201 Todos estos elementos pueden ser muy importantes en la música y en la educación musical. Sin embargo, cabe preguntarnos, por un lado, por qué son estructurales y no complementarios de la formación musical, y por otro, si son indistintamente adecuados para todas las culturas musicales.

Asimismo, en su programa curricular, el Curso ha definido que trabaja con repertorio latinoamericano de “frontera”, es decir, con música que, habiendo surgido en América Latina, y en ocasiones inspirada en sus músicas populares, fue creada bajo el modelo occidental de “obra” musical, siendo por lo tanto la partitura su medio fundamental de transmisión, y estando destinada a las “salas de concierto”²⁰².

Encontramos, dentro de esta categoría llamada música de “frontera”, un extenso y rico patrimonio en nuestra región, entre las cuales estarían las composiciones de Astor Piazzolla, Heitor Villa-lobos, Ernesto Lecuona, Chiquinha Gonzaga, Simeón Roncal, sólo para citar algunos ejemplos²⁰³. Sin embargo, la mayoría de las culturas musicales de nuestra región, y frecuentemente las culturas y formaciones de las y los estudiantes que el Curso de Música recibe, no caben en esa categoría. Así, este énfasis en la “frontera” limita el alcance del Curso con respecto a la educación, práctica y reflexión sobre la culturas musicales de la región²⁰⁴, al mismo tiempo en que prescinde de la diversidad de experiencias traída por las y los estudiantes²⁰⁵. Esto se contrapone, evidentemente, a la interculturalidad promovida por la UNILA. Asimismo, al copiar el modelo conservatorial, se descarta la posibilidad de crear epistemologías nuevas y propias. En el mismo sentido, también hay un evidente rechazo, en el Curso de Música, hacia la interdisciplinariedad, en especial hacia el Ciclo Común de Estudios, bajo el discurso de que éste quita a las y los estudiantes un importante tiempo que deberían dedicar a sus instrumentos, al solfeo, etc.

Lo anterior se debe, en gran parte, a la formación musical conservatorial, aún generalizada en instituciones superiores de música en todo el continente, la cual, dirigida únicamente a la formación técnico-musical occidental²⁰⁶, es ajena a discusiones y prácticas interculturales, interdisciplinarias, decoloniales, y otras que la UNILA propone; es ajena, también, a la realidad de la región, pues busca formar concertistas para un contexto en el que la gran mayoría se dedicará a la enseñanza, sin contar para ello con la más mínima formación pedagógica.

Con esto no pretendo desmerecer el trabajo que se hace en el Curso de Música dentro del repertorio y los moldes que éste ha definido, y destaco aquí la importante presencia del Curso en la

202 Este nombre es usado para referirse a los espacios de interpretación y contemplación de la llamada “música clásica”.

203 Evidentemente se trata de una “frontera” difusa, porosa, incierta, quizás como cualquier frontera.

204 Para todo el universo de las “otras” culturas musicales de nuestra región, que son de tradición oral, se reserva la materia de etnomusicología, obligatoria únicamente para el énfasis de investigación musical.

205 Con respecto a las expresiones musicales de la región en la que se encuentra la UNILA, recomiendo el trabajo de la cantante e investigadora Romy Martínez, resultante de su maestría en PROLAM/USP, *Canciones a orillas del río: Música e identidad en el espacio cultural uniendo Paraguay, Argentina y Brasil*. Disponible en: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/84/84131/tde-25092019-161806/publico/2018_RomyAngelicaMariaMartinezGaray_VOrig.pdf>. Acceso en: 21 feb. 2021.

206 Me refiero aquí a la formación dirigida exclusivamente a la práctica artística. La formación musical docente, es decir los cursos de profesorado, llamados de *licenciatura* en Brasil, incluyen por supuesto formación pedagógica y consecuentemente una serie de prácticas, cuestionamientos y reflexiones sobre el quehacer musical en la sociedad actual.

comunidad, con constantes presentaciones artísticas en Foz de Iguazú y en toda la región de la triple frontera. Es en la dificultad o resistencia de corresponder a la propuesta de la UNILA, a la diversidad de las y los estudiantes, y a los contextos y necesidades de las regiones de donde vienen, donde suscribo estos cuestionamientos.

También es importante mencionar que hay resistencias dentro del Curso de Música hacia el modelo conservatorio, las cuales buscan una mayor inserción del Curso al proyecto bajo el cual se creó la UNILA. Esto ocurre con una pequeña parte del cuerpo docente, y en mayor medida entre estudiantes, quienes, así como en toda la UNILA, y en las universidades en general, suelen traer las voces disidentes necesarias para la transformación de nuestras instituciones.

Volviendo al contexto general de la Universidad, podemos ver que el proyecto que dio lugar a la UNILA no está consolidado, sino en un proceso de construcción que pasa por permanentes tensiones y disputas. Pero bajo este escenario, vale aclarar nuevamente, hay muchas personas, proyectos y cursos que caminan hacia el horizonte que inspiró la creación de esta institución, horizonte que, alineado con la decolonialidad del saber, la educación intercultural, el *locus* o lugar de enunciación, la educación arraigada, la interdisciplinariedad, entre otros conceptos que vimos en capítulos anteriores, es ampliamente compartido en América Latina y el Caribe.

Para concluir este breve contexto, es importante mencionar que, buscando consolidarse como una universidad popular, diversa, comprometida con la integración, las necesidades y las epistemologías latinoamericanas, en los últimos años la UNILA ha incorporado cupos y formas específicas de ingreso para estudiantes de comunidades indígenas, y para estudiantes con visa humanitaria o en condición de refugiados y refugiadas.²⁰⁷

6.2.1 Proyecto MILPA - Músicas y Danzas de América Latina

El *Proyecto MILPA - Músicas y Danzas de América Latina*, que aquí abreviaré como Proyecto MILPA, es un proyecto de extensión de la UNILA, que al ser coordinado por mí, considero necesario aclarar algunos puntos sobre su inclusión en este capítulo.

En primer lugar, no se trata de un proyecto de amplia trayectoria y alcance, y tampoco es mi intención presentarlo como un ejemplo o modelo a seguir, mucho menos como un método, algo que no es, con respecto al aprendizaje y enseñanza de músicas y danzas tradicionales. Lo incluyo aquí por las conexiones e intercambios que éste ha posibilitado con otras experiencias presentadas en

²⁰⁷ Para conocer más sobre la UNILA, sugiero consultar la página oficial, disponible en: <<https://portal.unila.edu.br/>>. Acceso en: 7 ene. 2021. También recomiendo el libro *UNILA: Uma universidade necessária* (CORREIA; RIBOCOM; PROLO, 2020), de acceso libre, disponible en: <<https://www.clacso.org/unila/>>. Acceso en: 7 ene. 2021.

esta investigación, pero también, quizás en un sentido más personal, por su influencia en la perspectiva desde la cual escribo esta tesis. Comparto el principio, como ya fue discutido en la Introducción y otros capítulos, de que toda investigación es situada. Así, en nuestros procesos de investigación y producción de conocimientos, el reconocimiento y la conciencia de nuestro lugar de enunciación es mucho más objetivo que la pretensión de una supuesta neutralidad.

El Proyecto MILPA es un espacio en el que, aún dentro de una institución académica, me ha posibilitado trabajar con las culturas tradicionales y populares a partir de sus propias formas, la oralidad, el cuerpo, la colectividad, entre otras. Considero, por lo tanto, que ha sido para mí un espacio que me permite, dentro de la esfera altamente teórica de la academia, mantener los pies en la tierra, es decir, un espacio de equilibrio entre teoría y práctica, entre reflexión y acción. Así, en sus seis años de existencia y de experiencias, este proyecto ha contribuido con la construcción y transformación de la perspectiva desde la cual observo, escucho y leo las cuestiones que dan lugar a esta tesis, pero paralelamente ha sido un espacio abierto y receptivo que ha posibilitado la puesta en práctica de algunos de los aprendizajes y experiencias del trabajo de campo y de las lecturas de esta investigación. De esta forma, como veremos, el Proyecto MILPA está estrechamente vinculado a muchas de las experiencias y reflexiones de este trabajo. Por lo tanto, lo presento aquí para continuar “tejiendo” estas conexiones y así contribuir con una reflexión más amplia, integral y situada.

En febrero del 2015 ingresé a la UNILA como profesor de etnomusicología, en el Curso de Música, asumiendo también la tarea de impartir clases de Fundamentos de América Latina, en el Ciclo Común de Estudios, para diferentes cursos de graduación.

Al poco tiempo de mi llegada, un grupo de estudiantes del Curso de Música, que venían de países andinos, preguntaron si me disponía a crear un grupo de música latinoamericana, relatando que en la carrera no se trabajaban músicas tradicionales o populares de algunos países, y sentían especial ausencia de músicas andinas.

Ese año creamos entonces, con ese grupo de estudiantes, un proyecto de extensión llamado *Músicas de América Latina*. Más adelante, el 2017, éste pasó a llamarse *Músicas y Danzas de América Latina*, y finalmente, a finales del 2019, *Proyecto MILPA - Músicas y Danzas de América Latina*, nombre que explicaré más adelante.

A partir del 2016 ingresaron al grupo estudiantes de otras carreras, docentes también de otras carreras, y personas de la comunidad externa. Quitando el primer año, en el que el grupo fue más reducido, el proyecto pasó a tener alrededor de 10 a 15 integrantes cada año, habiendo siempre cierta rotatividad, combinada al mismo tiempo con un pequeño grupo muy constante.

Desde el inicio no se trató de un grupo musical en el sentido más habitual, es decir, dedicado únicamente a ensayos y presentaciones o conciertos. Nació como un proyecto en el que pudiéramos conocer de manera amplia e integral diferentes expresiones populares o tradicionales de América Latina y el Caribe, lo que incluía otras formas de enseñanza-aprendizaje e investigación, más allá de las conservatoriales y académicas.

Un pilar del proyecto es priorizar las expresiones musicales de las regiones de las personas que conforman el grupo, para que así cada integrante pueda enseñar algo de su cultura, conocer más sobre ella por medio del intercambio, la práctica y la investigación, y aprender también sobre las expresiones y culturas de todo el grupo. Esto potencializa la diversidad cultural dentro del proyecto y rompe con los papeles verticales de docente y estudiante, generando un proceso horizontal y complementario de enseñanza-aprendizaje, del que todo el grupo participa. De esa manera, nuevamente, más que un grupo musical, la iniciativa se constituyó como un proyecto de educación intercultural orientado a las músicas y danzas tradicionales de América Latina y el Caribe.

En ese proceso de educación también está incluida la investigación, la cual es hecha de diferentes maneras, como lecturas académicas sobre las expresiones trabajadas y sus contextos culturales; consultas de documentales, audios y videos; entrevistas con personas que tengan experiencia en música y danza de las regiones y tradiciones que buscamos conocer; y, cuando es posible, trabajos de campo que permitan una vivencia con las expresiones tradicionales y sus contextos.

Siendo oficialmente un proyecto de extensión, también trabajamos con este eje, por supuesto, uniendo de esta forma educación, investigación y extensión. La extensión es, a grandes rasgos, la relación de la universidad con la comunidad. Sin embargo, el nombre indica un solo sentido en esta relación, es decir, la universidad se “extiende”, con sus saberes y prácticas, a la comunidad. En el Proyecto MILPA, en el que traemos saberes populares y tradicionales, bajo sus propias formas, a la universidad, usamos también el término “intensión”, como complemento de la extensión. Esto se relaciona con el concepto de *ecología de saberes*, promovido por el sociólogo portugués Boaventura de Souza Santos:

La ecología de saberes es una profundización de la investigación acción. Es algo que implica una revolución epistemológica en el seno de la universidad y como tal no puede ser decretada por ley. La reforma debe apenas crear espacios institucionales que faciliten e incentiven su surgimiento. La ecología de saberes es, por así decir, una forma de extensión en sentido contrario, desde afuera de la universidad hacia adentro de la universidad. Consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas, de origen africano, oriental, etc...) (SANTOS, 2009, p.60)

Así, en el Proyecto MILPA primero trabajamos con el proceso de intensión, trayendo hacia dentro de la universidad saberes populares, por medio de expresiones musicales y dancísticas tradicionales, para luego compartir ese trabajo con la comunidad, constituyendo así la complementariedad intensión-extensión.

La intensión, por lo tanto, es el conjunto de trabajos de investigación y enseñanza-aprendizaje al interior del grupo, el cual llevamos a cabo principalmente en encuentros colectivos, pero complementados con prácticas y lecturas individuales. Podemos ver uno de estos encuentros, o ensayos-vivencia, en la siguiente fotografía (Imagen 28).

Imagen 28 - Ensayo-vivencia del Proyecto MILPA en el Jardín Universitario - UNILA, 17 de junio de 2017



Fuente: fotografía tomada por mí

En estos procesos buscamos acercarnos a cada expresión a partir de sus formas tradicionales, por medio de la oralidad, de la corporalidad y de la colectividad, aunque esto es complementado por lecturas y reflexiones académicas. La notación musical también es utilizada en cierta medida, sea como registro o como auxilio en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la mayor parte de quienes integran el proyecto no son estudiantes del Curso de Música, sino de otras carreras, y no conocen la notación musical occidental. Así, la oralidad, por ser el medio de transmisión de las expresiones musicales que trabajamos, y además por ser accesible a todo el grupo, se ha constituido como uno de los principales ejes de nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje.

La corporalidad es también parte integral de estos procesos. Cuando la expresión incluye alguna forma de danza, lo que sucede en la mayoría de los casos, entonces los movimientos, pasos, zapateados, coreografías, etc., también hacen parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero aún con expresiones que no incluyen danza, como por ejemplo algunos cantos de trabajo, utilizamos dinámicas corporales para interiorizar ritmos, tiempos, expresividad, etc. Asimismo, la voz atraviesa todas nuestras prácticas, siendo usualmente el primer medio de contacto del grupo con cada nueva expresión.

Otro eje fundamental de los procesos del Proyecto MILPA es la colectividad. Dentro de la diversidad del grupo, las experiencias con danza, canto o algún instrumento son muy variadas. También son diversas las formaciones académicas dentro del grupo, que incluyen historia, letras, antropología, química, entre otras. Todas estas experiencias son potencializadas en los procesos de investigación, de enseñanza-aprendizaje, o de extensión. Sin embargo, a pesar de valorar las experiencias individuales, también pasamos por procesos colectivos generales. En este sentido, al trabajar una expresión o repertorio, todo el grupo pasa por el proceso de cantar, de aprender los pasos y movimientos, de practicar la percusión corporal o instrumental, aún cuando más adelante cada quien se enfoque en la práctica en la que tiene más experiencia o con la que se siente más a gusto. Con esto buscamos un contacto integral del grupo con todos los procesos y etapas del trabajo con cada expresión.

Hago un paréntesis aquí para apuntar que las fragmentaciones de la formación musical de tradición conservatorial son responsables por un condicionamiento que causa una fuerte inhibición con respecto al trabajo corporal, y también al trabajo vocal en el caso de instrumentistas. Así, muchas veces estudiantes del Curso de Música que se interesan por el Proyecto terminan desanimándose de participar de él al ver que, más allá de interpretar sus instrumentos, deberán participar también de las prácticas corporales y vocales. Por otro lado, estudiantes que se permiten, a sus propios ritmos, intentar superar esa inhibición, suelen quedarse en el Proyecto por mucho tiempo, apropiándose de manera creativa y crítica de aquellos procesos que antes les causaban incomodidad o extrañamiento.

Volviendo a nuestros procesos de intensión, en el caso de los instrumentos musicales, al menos ciertos de ellos, es más difícil que éstos sean experimentados por todo el grupo, ya que requieren de técnicas y saberes que pueden llevar algunos años de estudio. Sin embargo, hemos incluido en el Proyecto algunos instrumentos, principalmente de viento, que aún requiriendo de mucho tiempo y práctica para adquirir cierto dominio técnico y expresivo, permiten participar de la práctica musical desde los primeros contactos y ensayos-vivencia. Esto es muy habitual en las

prácticas instrumentales comunitarias, en las que tanto iniciantes como personas con mucha experiencia participan colectivamente.

Otro elemento ilustrativo de la colectividad del grupo, y de la oralidad, es la función de *guardián de la memoria*²⁰⁸, adoptada desde finales del 2018. Para cada nuevo repertorio de música y danza incorporado al proyecto, se atribuye un guardián o guardiana de la memoria, que es la persona que se encargará de anotar, grabar, registrar, en fin, de recordar con más detalles todas las decisiones colectivas con respecto al arreglo musical, a los movimientos, coreografía, dinámicas, etc., de dicho repertorio, para luego poder recordarlas al grupo si fuera necesario, enseñarlas a nuevos y nuevas integrantes, y registrarlas de forma escrita.

Con respecto a la extensión, la propuesta del proyecto es compartir con la comunidad los saberes y las experiencias adquiridas durante el trabajo interno, mostrando así la diversidad y riqueza de las expresiones culturales y de los saberes populares de América Latina y el Caribe. En este sentido, evitando mostrar solamente el trabajo estético o artístico, fragmentado de los contextos y saberes que rodean estas expresiones, buscamos no hacer presentaciones o recitales, sino talleres.

El proceso interno de investigación y de enseñanza-aprendizaje, para cada nueva expresión, toma aproximadamente de seis meses a un año. Entonces compartimos este trabajo, de forma condensada, en los talleres. En éstos, las y los participantes, que suelen ser entre 20 a 40 personas, pasan por una serie de procesos, que incluye conocer la región y el contexto sociocultural, histórico, político, etc., de la expresión trabajada; practicar algunos movimientos o pasos básicos de la danza; aprender la melodía y la letra del canto; hacer dinámicas de percusión corporal o instrumental; entre otras actividades. Al final siempre ocurre una rueda de comentarios, preguntas y reflexiones sobre las experiencias del taller. En las siguientes fotografías (Imagen 29; Imagen 30) podemos ver dos de estos talleres.

208 Este concepto nos fue enseñado por Ana Lucía Lagunes Gasca, quien visitó el Proyecto MILPA el 2018. Esto será comentado en el siguiente apartado (6.3).

Imagen 29 - Taller del Proyecto MILPA en el Instituto Federal de Paraná - Foz de Iguazú, 31 de octubre de 2017



Fuente: fotografía tomada por mí

Imagen 30 - Taller del Proyecto MILPA en la Universidad Nacional de Misiones, Posadas - Argentina, 17 de junio de 2019



Fuente: fotografía tomada por mí

Desde su creación, el Proyecto MILPA ha ido modificándose y ampliándose en sus procesos, dinámicas, repertorios, reflexiones, mostrándose como una iniciativa orgánica, en constante transformación. En la última versión del proyecto, que es presentado anualmente a la universidad, tenemos el siguiente resumen:

“Proyecto MILPA - Músicas y Danzas de América Latina” es un proyecto de educación intercultural que asume la tarea de crear un grupo permanente de danza y música, con la finalidad de compartir, investigar, vivenciar, crear, recrear y difundir expresiones culturales tradicionales de América Latina.

El proyecto tiene como principio fundamental la relación de igualdad entre los saberes tradicionales y académicos; trabaja con el concepto de indisociabilidad entre enseñanza-aprendizaje, extensión-intensión e investigación; y tiene los siguientes objetivos: propiciar una formación intercultural de las y los integrantes; generar consciencia y re-conocimiento de los saberes tradicionales y populares; crear una red de integración latinoamericana por medio de la música y la danza.²⁰⁹

Con respecto a la red de integración latinoamericana por medio de la música y la danza, mencionada en el resumen, hoy contamos con algunos elementos que permiten caminar hacia este objetivo. El año 2019 empezamos a construir un archivo de *memoria audiovisual*, el cual nos permite registrar y compartir diferentes aspectos de nuestro trabajo. Parte de esta memoria incluye registrar nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje con cada expresión. Este trabajo es compartido de forma libre en nuestra página de la plataforma *youtube*²¹⁰. También hacen parte de este archivo las *videocartas*, que son videos cortos en los que personas, grupos o comunidades comparten con el Proyecto MILPA sus saberes sobre determinada expresión cultural. Las *videocartas* permiten que nuestro trabajo con cada expresión cuente con la orientación de personas de esa tradición, generando mayor profundidad y respeto en nuestra aproximación a esa cultura. Además, estos videos, con previa autorización de las personas involucradas, también quedan disponibles en nuestra página, promoviendo así el trabajo de estas personas, grupos o comunidades, y fortaleciendo la red de intercambio de saberes sobre nuestras músicas y danzas.

En el año 2020, en complemento con el trabajo audiovisual, empezamos a elaborar la *memoria escrita* del proyecto, que incluirá relatos colectivos de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las diferentes expresiones trabajadas; trabajos de investigación hechos dentro del proyecto; relatos de las experiencias con los diferentes talleres; entre otros textos, que quedarán disponibles en un *blog* del proyecto, aún en proceso de construcción.

209 Proyecto MILPA - Músicas y Danzas de América Latina. Proyecto de extensión de la Universidad Federal de Integración Latinoamericana para el periodo de realización entre 15 de dic. de 2020 y 15 de dic. de 2021.

Disponible en: <<https://sig.unila.edu.br/sigaa/link/public/extensao/visualizacaoAcaoExtensao/91795066>>. Acceso en: 8 ene. 2021.

210 Disponible en: <<https://www.youtube.com/channel/UCDQtBNvGndoZ8s05SUte0Qw>>. Acceso en: 8 ene. 2021.

Veamos, para concluir esta parte, algunas de las conexiones del Proyecto MILPA con otras experiencias relatadas anteriormente. En primer lugar, parte del repertorio, de las dinámicas corporales y de las prácticas instrumentales que hemos trabajado en el proyecto, las he aprendido en diferentes ocasiones que he participado de los seminarios del FLADEM. Los talleres dentro de estos seminarios tienen justamente el objetivo de compartir experiencias pedagógicas a partir de las diferentes expresiones musicales de la región, permitiendo divulgar estas expresiones en otros espacios, o adaptar las propuestas pedagógicas a otras músicas y contextos. Por otro lado, en el año 2016, en el XXII Seminario Latinoamericano de Educación Musical del FLADEM, en Buenos Aires, Argentina, presentamos el Proyecto MILPA junto con Febe Aguirre, integrante y en ese entonces becaria del proyecto, en un espacio de intercambios sobre actividades y experiencias pedagógicas. Esto permitió, además de compartir la experiencia del proyecto con educadores y educadoras de diferentes países, y de recibir preguntas, comentarios y sugerencias, estrechar el interés y vínculo de integrantes del proyecto con el FLADEM. Más adelante, en el año 2019, fuimos invitados a dar un taller en un evento regional de FLADEM Brasil, realizado en la UNILA. Finalmente, a finales del 2020, recibimos la invitación de FLADEM Bolivia para ofrecer un taller, esta vez de forma virtual²¹¹, en un Seminario regional programado para el primer semestre del 2021.

Por otro lado, Alith Camacopa y Felix Rodríguez, docentes de la Escuela Nacional de Folklore “Mauro Núñez Cáceres”, en La Paz, cuyas entrevistas para esta tesis registré en el Capítulo 5, han contribuido mucho con las prácticas de música andina dentro del Proyecto MILPA. Camacopa fue responsable por encargar y seleccionar, en La Paz, *tarkas*²¹² tradicionales para el grupo, y Rodríguez hizo lo mismo con los *sikus*. Además de esto, desde La Paz nos han guiado con respecto a los contextos, técnicas y cuidados con estos instrumentos, que hoy hacen parte de nuestra práctica y repertorio.

De la misma manera, en mi viaje a México, sobre el cual escribiré a continuación, conocí a una comunidad dedicada al *son jarocho*, expresión cultural tradicional del estado de Veracruz. Ese encuentro generó un importante intercambio de experiencias musicales, que relataré más adelante, y a partir de entonces mantenemos un estrecho vínculo con esa comunidad, e incorporamos el *son jarocho* en las prácticas, investigación y repertorio del Proyecto MILPA. También el nombre MILPA fue adoptado en el proyecto a partir de ese encuentro. Milpa, que en la lengua náhuatl significa algo como *parcela sembrada*, es un sistema mesoamericano de cultivo que siembra, en la misma parcela, maíz, frijol y calabaza²¹³, conjunto apodado como “las tres hermanas”. Estos tres

211 Así como sucede con muchos congresos y eventos actualmente, este seminario está programado para hacerse de forma virtual debido a la pandemia de Covid-19.

212 Las *tarkas* son instrumentos de viento andinos de época de lluvia, a diferencia de los *sikus*, que son de época seca.

213 En ocasiones también se incluye el *chile*, llamado en otros países de *ají* o *pimienta*.

elementos se complementan en el uso de la tierra, la luz, el agua, y también en el intercambio de nutrientes, beneficiándose mutuamente, y preservando al mismo tiempo la tierra, evitando los daños del monocultivo. Así, milpa es tanto el conjunto de estas tres especies vegetales, como la parcela de tierra donde se encuentran; pero es también el conjunto de saberes campesinos que dan lugar a este rico ecosistema. Así, decidimos adoptar este nombre por los saberes tradicionales que representa, y que buscamos cultivar; y por simbolizar aquello que entendemos por interculturalidad, un espacio de intercambio que enriquece sin sobreponerse, convertir o someter.

6.3 Educación intercultural en México

En este apartado relataré algunas experiencias relacionadas a educación intercultural y a expresiones culturales tradicionales que tuve la oportunidad de conocer en México. Empiezo relatando el contexto en que dicha oportunidad surgió.

Durante el segundo semestre de 2018, Ana Lucía Lagunes Gasca, en ese momento estudiante de la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad - MEIS, de la Universidad Veracruzana, México, estuvo en Brasil para realizar parte de su proyecto de maestría, titulado *Estrategias feministas para (re)conocernos a través de las fronteras: Experiencia desde T'ja Xuj, Casa de Mujeres entre el Sur y el Norte global*.²¹⁴

Durante su estadía en Brasil, motivada por la propuesta de integración e interculturalidad, y por situarse en región de frontera, visitó la UNILA, donde hizo entrevistas, asistió a clases, conoció proyectos, y además presentó algunos trabajos relacionados a su investigación. En su visita a Foz de Iguazú, Ana Lucía entró en contacto conmigo para charlar sobre la UNILA y al mismo tiempo conocer acerca de mi investigación sobre educación intercultural en Bolivia.²¹⁵ También visitó un ensayo-vivencia y un taller del Proyecto MILPA.

Dado nuestro interés, investigación y trabajo común con educación intercultural, estos encuentros generaron un valioso espacio de intercambio, en el cual también yo llegué a entrevistar a Ana Lucía para conocer más sobre su programa de maestría, y sobre el trabajo de investigación acción que había llevado a cabo en un espacio llamado *T'ja Xuj* en lengua maya mam²¹⁶, que en español se traduce como *Casa de Mujeres*.

214 Hoy, ya concluido el programa de maestría, este trabajo está disponible en: <<https://www.uv.mx/meis/files/2020/11/DR-MEIS-Ana-Lucia-Lagunes.pdf>>. Acceso en: 21 nov. 2020.

215 Ana Lucía Lagunes tuvo conocimiento sobre mi investigación cuando se encontraba en Sao Paulo, a través de Mariela Loreto Pizarro Sippa, una amiga en común y en ese entonces colega mía del PROLAM-USP.

216 Lengua del tronco maya hablada por el pueblo mam, que habita principalmente el noroeste de Guatemala, y en el sureste del estado de Chiapas, México. Es la tercera lengua más hablada de la familia de idiomas mayas.

T'ja Xuj es una iniciativa sostenida por el Centro de Derechos Humanos Fray Matías de Córdova A.C.²¹⁷, organismo civil sin fines de lucro que trabaja en la región del Soconusco, desde la ciudad de Tapachula, fronteriza con Guatemala, en la costa sur del estado de Chiapas. Según Ana Lucía, este espacio busca “hacer posible la vida digna de las mujeres en situación de migración en Tapachula, Chiapas, México.” (LAGUNES, 2020, p.8)

Entre las diversas actividades realizadas a lo largo de su trabajo en *T'ja Xuj*, Ana Lucía me contó que, buscabando promover un intercambio de saberes, cada mes se designaba maestras, de forma voluntaria, quienes compartían con las demás mujeres determinados saberes. Además de estos intercambios, los encuentros en *T'ja Xuj* promovían la reflexión, el análisis político, información migratoria y de derechos, entre otras acciones. (LAGUNES, Entrevista XIV, 2018)²¹⁸

Resguardadas las grandes diferencias con respecto a contextos, objetivos, participantes, espacios de actuación, etc., los relatos sobre la experiencia de Ana Lucía en el espacio *T'ja Xuj* fueron muy enriquecedores para el Proyecto MILPA. La idea de asignar *guardianes de la memoria*, por ejemplo, mencionada en el apartado anterior, fue generosamente compartida con el proyecto por Ana Lucía, quien la ponía en práctica en *T'ja Xuj*. De la misma forma, la incorporación de *videocartas*, también comentadas anteriormente, nos fue sugerida por ella.

Así, aún con contextos tan distintos, estos proyectos comparten la búsqueda por *formas* de construir espacios horizontales de intercambio, y la convicción de que, sea para descolonizar un pequeño espacio académico, sea para hacer posible la vida digna de mujeres en situación de migración, o para que los pueblos sean protagonistas de su propia educación, la pluralidad epistémica, es decir la multiplicidad de voces, es urgente.

Los intercambios y conversaciones con Ana Lucía sobre educación intercultural en México, en la UNILA y en Bolivia generaron otros encuentros e intercambios. A finales del 2018 recibí una invitación del Dr. Gerardo Alatorre Frenk, Coordinador de la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad - MEIS, de la Universidad Veracruzana, para un intercambio de experiencias y conocimientos en México (Ver Anexo VII).

La MEIS, como me contó Ana Lucía, está dirigida a personas que ya hacen parte de procesos educativos comunitarios y colectivos, y propone entonces posibilitar un espacio de reflexión sobre la práctica. Por otro lado, como parte de la Universidad Veracruzana, en el año 2005 se creó la Universidad Veracruzana Intercultural - UVI - para atender las necesidades de acceso a educación superior de las poblaciones indígenas del estado de Veracruz. Así, la invitación que recibí

217 Disponible en: <<https://cdhfraymatias.org/>>. Acceso en: 05 mar. 2021.

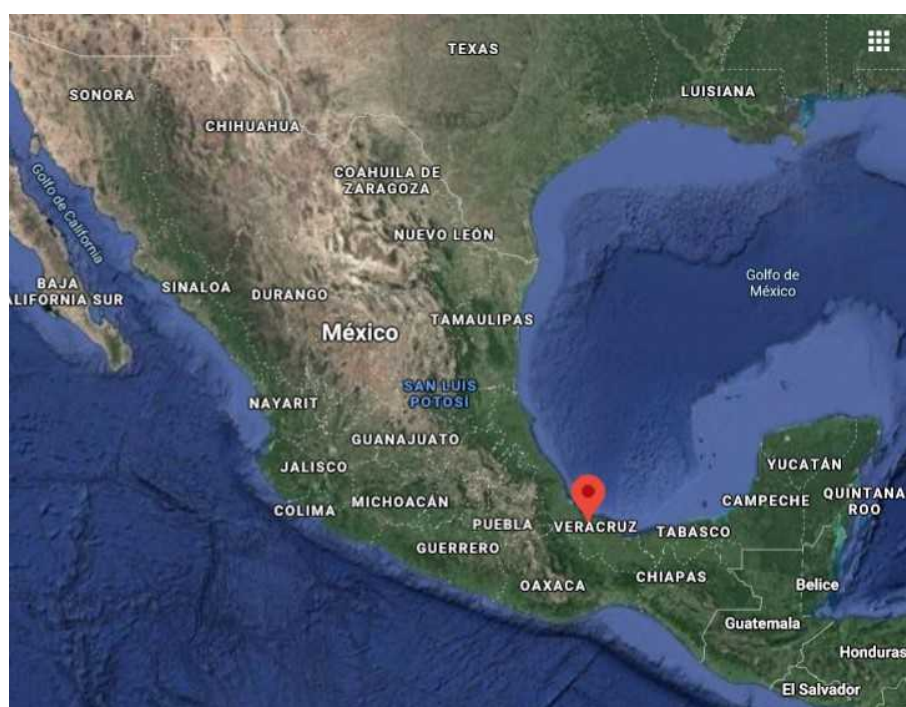
218 Entrevista concedida por Ana Lucía Lagunes Gasca, quien en el momento de la entrevista era estudiante de la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad - MEIS, de la Universidad Veracruzana, Veracruz, México. LAGUNES, Ana Lucía Gasca. Entrevista XIV. [07-11-2018]. Entrevistador: EID, Félix, 2018.

proponía un intercambio en el que, por un lado, conocería algunos proyectos educativos de estudiantes de la MEIS y algunas experiencias de educación indígena con la Universidad Veracruzana Intercultural; por otro lado, compartiría con estudiantes y docentes de la Universidad Veracruzana la presente investigación doctoral, además de mi práctica docente en la UNILA. Para esto elaboré tres propuestas, y cada institución o proyecto que visité en coordinación con la MEIS elegiría una o más de ellas, de acuerdo a sus intereses, contexto, edad de las y los estudiantes, etc. Una de ellas era una charla sobre la *Revolución Educativa* en Bolivia, los *currículos regionalizados* de los pueblos indígenas y afrodescendiente, etc.; otra propuesta era presentar la UNILA, su proyecto de integración, los cursos, las formas y posibilidades de ingreso e intercambio, etc.; finalmente, también propuse compartir un taller de música andina, para el cual llevé desde Bolivia aproximadamente 42 *sikus*, es decir 21 pares de *arca* e *ira*.

De esta forma, estuve en México desde fines de enero hasta inicios de marzo del 2019, donde tuve la oportunidad y fortuna de vivir experiencias muy ricas de intercambio, las cuales relataré a continuación.

6.3.1 Fiesta de la Candelaria - Tlacotalpan, Veracruz

Imagen 31 - Ubicación satelital de Tlacotalpan



Fuente: mapa obtenido de Google maps²¹⁹

219 Disponible en: <<https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/46677/Hern%C3%A1ndezCazaresMArcelia.pdf?sequence=2&isAllowed=ys://www.google.com/maps/place/Tlacotalpan,+Ver.,+M%C3%A9xico/@21.77611,-109.0695937,2545182m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x85c253e5f0d3b591:0xc62e8d1a20490db6!8m2!3d18.61092!4d-95.655968>>. Acceso en: 5 mar. 2021.

A lo largo del mes de enero, antes de mi viaje, elaboramos con docentes de la MEIS un cronograma de actividades para mi estadía en México. Ana Lucía colaboró con dicha programación, sugiriendo algunos proyectos relacionados con música y danza que también podrían interesarme, y además amablemente me acompañó en parte de estas actividades. Siendo que éstas tendrían lugar en diferentes localidades, ciudades e incluso estados de México, el cronograma incluía constantes viajes.

La primera actividad del cronograma era conocer la Fiesta de la Candelaria, la cual se celebra anualmente el 2 de febrero en homenaje a la Virgen de la Candelaria, en la ciudad de Tlacotalpan, en el estado de Veracruz (Imagen 31). Tlacotalpan, que en náhuatl significa *tierra entre dos aguas*, está ubicada sobre la cuenca del río Papaloapan, por lo que es popularmente conocida como *la perla de Papaloapan*.

La Fiesta de la Candelaria responde a una celebración sincrética que estaría vinculada, por un lado, a *Chalchiuhtlicue*, traducido del náhuatl como *la de falda de jade*, que en la cultura mexicana es considerada diosa de los lagos y las corrientes de agua, y protectora de la navegación; y por otro, a la Virgen de la Candelaria, advocación Mariana de la religión católica, de Tenerife, España.

Actualmente, cada 2 de febrero, personas de la región, principalmente aquellas dedicadas a la pesca, llevan a la Virgen de la Candelaria en procesión por el río, ceremonia acompañada por varios días de fiesta en tierra firme. Podemos ver esta procesión en la Imagen 32.

Imagen 32 - Procesión de la Virgen de la Candelaria en el río Papaloapan - Tlacotalpan, 2 de febrero de 2019



Fuente: fotografía tomada por mí

A esta celebración se unen otros dos eventos. Uno de ellos es un tipo de encuentro relacionado a la ganadería, el cual incluye una cabalgata y un día de toros, y que aparentemente se hizo tradición por la habitual llegada de mayoriales de las haciendas para homenajear a la Virgen en su fiesta.

El otro evento, que en realidad fue el motivo por el cual se incluyó este viaje en mi cronograma de actividades, es el *Encuentro de Jaraneros*²²⁰ que ocurre junto a la Fiesta de la Candelaria desde 1979. Este encuentro reúne, de todo el estado de Veracruz, de otras regiones de México, e incluso de otros países, a grupos e intérpretes del *son jarocho*.

El son jarocho²²¹ es una expresión cultural tradicional del estado de Veracruz que incluye canto o *versada*, instrumentos, y zapateado. Aunque no entraré en detalles sobre esta expresión, mencionaré algunas de sus características y el surgimiento del Encuentro de Jaraneros²²².

María Arcelia Hernández, quien hizo una investigación de maestría relacionada al Movimiento Jaranero contemporáneo, comenta que el son jarocho “es una expresión artística y cultural que encuentra sus orígenes en el mestizaje de los siglos XVI, XVII y XVIII...”. (HERNÁNDEZ, 2016, p.10) Como a muchas de las expresiones tradicionales o populares latinoamericanas, a esta expresión también se atribuye la confluencia de las tres “raíces”, la española, la africana y la indígena, algo que ha ocupado gran parte de las investigaciones y debates sobre ella, tendencia común desde México hasta el sur del continente que debe ser mirada críticamente, como vimos en el apartado 5.1. Independientemente de esto, cabe destacar que:

[...] el son jarocho fue representativo de la clase baja trabajadora: arrieros, comerciantes, marineros, vaqueros, etc., quienes a través de la música y su estilo de vida, lograron comunicar su ser y sentir acerca de la cotidianidad en los pueblos y las rancherías. Su medio de expresión es la fiesta popular conocida como fandango, en donde la música, el baile, el vaivén de los zapateadores sobre la tarima, el humor pícaro de los versadores, la comida, la bebida y la vestimenta de variados e intensos colores, son los elementos clave que la conforman. (HERNÁNDEZ, 2016, p.10)

Así, más allá de su “origen”, el son jarocho se constituyó como una importante expresión cultural e identitaria para la población mencionada por Hernández, la cual le atribuyó características

220 Jarana significa fiesta o encuentro animado, pero probablemente derivado del significado anterior, también es el nombre de una familia de instrumentos de cuerdas, centrales en el son jarocho. Así, aunque jaranero sería literalmente quien toca jarana, en el caso de Encuentro de Jaraneros esta palabra hace referencia a quienes interpretan el son jarocho en general, sea que toquen la jarana u otro instrumento, canten o zapateen.

221 Jarocho es como se conoce popularmente a alguien o algo de la región del Sotavento, en la costa central del estado de Veracruz.

222 Para conocer más sobre el son jarocho, y sobre el evento en el que éste se manifiesta, el fandango, recomiendo consultar los siguientes trabajos, además de las referencias citadas en ellos:

Hernández (2016), disponible en: <<https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/46677/HernandezCazaresMArcelia.pdf?sequence=2&isAllowed=y>>. Acceso en: 9 ene. 2021.

Velázquez (2018), disponible en: <<https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/4131/Tesis%20IELA%20Final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acceso en: 9 ene. 2021.

y sentidos propios y particulares. Y es en el fandango, como también menciona Hernández, donde el son jarocho adquiere vida y sentido. El fandango sería entonces, como pude aprender en la Fiesta de la Candelaria, el evento o la reunión en la cual el son jarocho tiene lugar, no como presentación de escenario, sino como práctica comunitaria, espontánea, y que incluye además otros elementos propios de una reunión, como la comida y la bebida. Sin embargo, esto empezó a cambiar en el siglo XX:

Durante el siglo XIX, el son jarocho creció tierra adentro y fue adquiriendo cierta fortaleza que le permitió subsistir a pesar de los cambios sociales de principios del siglo XX, siendo poco conocido en el norte y centro de la república, durante estos años la ejecución del son quedó confinada a la región del Sotavento. No obstante, en la década de los veinte, al atravesar el país por un proceso de reivindicación de los valores e **identidades nacionales** como consecuencia de la Revolución Mexicana, el Estado llevó a cabo acciones para promover lo regional mediante la creación de **estereotipos que cumplieron el papel de corporeizar el nacionalismo**, con ello **el son jarocho abandonó su ámbito rural y accedió a subirse al escenario**, en donde al calor del **folclore reinventado**, dio prioridad al **espectáculo**, el cual se difundió a través del cine y la radio de la época.

Otro acontecimiento que impulsó el reconocimiento del son jarocho como parte del folclore mexicano, se da en 1946 con la campaña electoral de Miguel Alemán para presidente, pues al ser usado como “slogan”, irrumpió en la escena nacional y se convirtió quizá en el segundo estereotipo después del son del mariachi desde Jalisco, los cuales hacen referencia a nuestra **identidad nacional**.

En las décadas posteriores, los medios de comunicación le abren las puertas de par en par, pero **le exige llevar a cabo ciertas modificaciones** para crear mayor impacto en el público que lo recibe. Es así como **los sones que en las rancherías podían durar varias horas se reducen a pocos minutos, las ejecuciones musicales son cada vez más rápidas y virtuosas, los trajes se convierten en uniformes blancos y vistosos, el arpa se agranda con el fin de disponer de un mayor número de escalas y al mismo tiempo permitir que se toque de pie, y finalmente el fandango, la fiesta contenedora del son, se olvida para dar paso a las danzas de escenario**.

Este proceso de adaptación de lo rural a lo urbano, provoca que en los años posteriores, el son jarocho se vea detenido en un cancionero de unos cuantos sones, el margen para la improvisación se restringe y la música ya no es para bailar sino para amenizar el ambiente en bares, cantinas y restaurantes. (HERNÁNDES, 2016, p. 11-12, énfasis añadidos)

En el relato de Hernández podemos ver que el son jarocho, como innúmeras expresiones culturales de América Latina y el Caribe, pasó por ese proceso de folclorización propio de los Estados-nación que buscaban consolidar sus identidades nacionales, eliminando cualquier elemento cultural e identitario heterogéneo que no correspondiera a la sociedad moderna occidental monocultural que se buscaba alcanzar. El son jarocho fue extraído de los fandangos para ser llevado a los escenarios, donde se cambiaron sus tiempos, vestimentas, instrumentos, maneras de hacer, en fin, donde se quitó todo aquello que tejía, entre esta expresión y su pueblo, un sentido integral de identidad.

Más adelante, en la década de 1970, empezaron a surgir movimientos que cuestionaban esta folclorización del son jarocho:

De esta manera, a finales de esta década [1970] surge el “Movimiento Jaranero”, el cual no sólo se encarga de rescatar lo que sus integrantes entienden por “tradición”, sino que lleva a cabo la labor de recontextualizar, reestructurar y resignificar a la cultura jarocho.

En sus inicios, este movimiento se integra por una nueva generación de músicos y versadores que se dieron a la tarea de revivificar el son jarocho, desde dentro y desde fuera, jóvenes músicos interesados en mantener las tradiciones, que eran, al mismo tiempo, promotores del son jarocho. De esta manera, comienzan a trabajar no sólo en el rescate sino en la composición de nuevos sones, pues estaban convencidos de que la única manera de mantener la tradición era renovándola. (HERNÁNDEZ, 2016, p. 12)

Es así como, entre el 31 de enero y el 2 de febrero de 1979, durante la Fiesta de la Candelaria, se realizó el Primer Concurso Nacional de Jaraneros en Tlacotalpan, y el año siguiente tuvo lugar el Segundo Concurso. Sin embargo, de acuerdo a Graciela Ramírez Romero, productora de Radio Educación, estación pública cultural de México, la modalidad de concurso no correspondía a los objetivos buscados por el movimiento que había generado esos encuentros:

El siguiente año, 1981, hubo algunos cambios. Considerando la inconformidad suscitada los años anteriores entre los músicos por la calificación del jurado, se pensó darle un giro al evento, haciendo en lugar de concurso, un Encuentro de Jaraneros, en donde el presupuesto disponible para los premios se repartiera equitativamente entre todos los músicos a manera de estímulo y apoyo. De esta forma se reconocía lo inadecuado de que los “especialistas” tuvieran que elegir entre los representantes de diferentes regiones, cada cual con su estilo característico e igualmente valioso. Esta nueva modalidad fue bien aceptada por los músicos, que ya sin presiones, tuvieron un clima más propicio para el intercambio de versos y sones. (RAMÍREZ, 2016, p.30-31)

Es así como surgieron estos encuentros en Tlacotalpan, que tuve la oportunidad de conocer los días 1 y 2 de febrero de 2019.

Tlacotalpan es una ciudad muy bonita, con arquitectura colonial muy conservada y colorida. Luego descubrí que estos cuidados son posibles debido al dinero que Tlacotalpan recibe para mantener esa fachada, puesto que en 1998 fue declarada patrimonio cultural de la humanidad por la UNESCO.

Al llegar, lo primero que llamó mi atención fue la cantidad de toros, y mucha gente relacionada al mundo de la ganadería, a lo largo de la costa del río. Se escuchaba ahí diversos tipos de música del circuito comercial, y con volumen casi insoportable para mi percepción. No había circulación de vehículos en el centro de la ciudad durante la Fiesta, pero había mucha gente, además de toros y caballos, y desplazarse era muy difícil.

Saliendo de las calles al margen del río, a pocas cuerdas de ahí, donde está el Templo de La Candelaria, el ambiente era muy distinto, con más cuidados con respecto al sonido, al flujo de personas, e incluso con la limpieza del lugar. Al parecer, durante la Fiesta de la Candelaria, la reunión de ganaderos y hacendados “convive” en Tlacotalpan con el Encuentro de Jaraneros en espacios y ambientes muy distintos.

Al poco tiempo de llegar a Tlacotalpan conocí a Verónica Espinoza, estudiante de la MEIS que investigaba y trabajaba con el proyecto comunitario llamado Jardín Kojima, un espacio dedicado a, entre otras cosas, la educación, práctica y divulgación del son jarocho. Ese trabajo de Verónica fue el que posibilitó, dentro de la MEIS y con mediación de Ana Lucía, mi visita a la Fiesta de la Candelaria, y más adelante al proyecto comunitario Jardín Kojima, sobre el cual comentaré en el apartado 6.4. También conocí a Diego Almazán Parroquín, luthier de instrumentos tradicionales del son jarocho, e intérprete del proyecto musical Yacatecuhtli, grupo relacionado al Jardín Kojima.

Al día siguiente pude ver y escuchar una presentación del grupo Yacatecuhtli en la Fiesta de la Candelaria, y ahí conocí a Julio Mizzumi Guerrero Kojima y a Belén Torres Morales, pareja fundadora del Jardín Kojima y de Yacatecuhtli, y también a Martín Yasuo Guerrero Kojima²²³, hermano de Julio, con quienes más adelante se generaría un importante intercambio.

Durante los dos días en Tlacotalpan pude ver y escuchar diversas manifestaciones del son jarocho. Había tenido muy poco contacto con esta expresión, y el estar dos días en el Encuentro de Jaraneros me permitió empezar a conocer algunos elementos técnicos de su música y danza, además de vislumbrar la dimensión de los aspectos culturales que la rodean.

El son jarocho incluye el canto de versos, práctica instrumental, y zapateado, siendo éste último, además de danza, también una forma de instrumento de percusión.

Vale aclarar que con respecto al son jarocho no se habla de *canciones*, sino de *sones*. Melba Velázquez, quien investigó el Movimiento Jaranero en una maestría cursada en la UNILA, aclara: “Es importante señalar que los sones no son lo mismo que canciones, pues no responden a un ordenamiento fijo de los versos. Cada son posee una estructura relativamente fija pero a la vez lo suficientemente flexible para permitir la espontaneidad de los cantores.” (VELÁZQUEZ, 2018, p.32)

Los versos se presentan bajo diferentes métricas, según el son, y comunmente ocurren en la forma de llamada-respuesta, en la que alguien canta el *pregón*, y otra persona o un grupo responde, sea con el mismo *pregón* o con otros versos.

Como menciona Velázquez, la improvisación ocupa un importante lugar en la *versada* del son jarocho:

En los fandangos hay lugar para el despliegue de la creatividad individual y es bastante común dirigir pregones intencionados que a su vez suelen ser respondidos en verso por el aludido o aludida. La improvisación se logra a partir de la selección o improvisación de versos de los cantadores siguiendo la estructura rítmica del son, la métrica establecida de

223 Julio y Martín, como sus segundos nombres y sus apellidos indican, son descendientes de japoneses.

los versos y estribillos, y obedeciendo la temática que identifica a cada son jarocho. (VELÁZQUEZ, 2018, p.32)

En general los sones tradicionales no tienen denominación autoral, y además son constantemente adaptados. Las temáticas de los sones suelen estar relacionadas a asuntos del campo y la naturaleza, a mitos y leyendas, al amor, a picardías, personajes y eventos que quedaron en la memoria colectiva, entre otros.

Los versos son acompañados por los instrumentos, que en ese momento son tocados con menor intensidad para permitir que el grupo escuche los pregones y las respuestas. Entonces la versada es alternada por partes puramente instrumentales, cuando los instrumentos son tocados con mayor intensidad, y por lo tanto pasan a ser el elemento más escuchado.

Entre los instrumentos tradicionales del son jarocho, según observé en la Fiesta de la Candelaria, está una familia de cuerdas pulsadas, compuesta por *guitarras de son*, llamadas también *requintos*, que se encargan de la melodía o punteo; *jaranas*, que hacen la armonía o rasgueo; y *leonas*, que llevan los bajos. Cada uno de estos instrumentos tiene una variedad de registros y afinaciones. Según la región, el son jarocho puede incluir también arpa y violín. Con respecto a los instrumentos de percusión, hacen parte de esta expresión el pandero, la quijada²²⁴, y el mismo zapateado.

El zapateado tiene lugar en una tarima de madera. Durante la versada, se hace el llamado *descanso*, un zapateado muy suave que permite escuchar los versos. Ya en determinado momento del son, en la parte instrumental, el zapateado es hecho con mucha potencia. Así, versos, instrumentos y zapateado dialogan y se alternan constantemente.

Los sones se suelen clasificar según las agrupaciones que harán el zapateado. Están los llamados *sones de pareja*, en los que una pareja compuesta por un hombre y una mujer, y sólo una pareja a la vez, sube a la tarima; y los *sones de montón*, o *sones de mujeres*, en los que parejas de mujeres, y en este caso varias parejas a la vez, hacen el zapateado. Para los *sones de pareja* suele usarse una tarima pequeña, para dos personas, mientras que los *sones de montón* requieren tarimas largas.

En la Fiesta de la Candelaria pude ver y escuchar presentaciones de una gran variedad de grupos de son jarocho. Estas presentaciones ocurrían en una diversidad de escenarios, desde muy pequeños hasta el principal, que era muy grande, distribuidos por las calles del centro de Tlacotalpan.

²²⁴ Mandíbula seca de burro que se hace vibrar por medio de golpes con la mano, y también raspando los dientes con un palo de madera.

Una de las presentaciones del escenario principal fue de un grupo japonés de son jarocho. Se trataba de *Los Laguitos*, que se autodefinen como un grupo de aprendizaje. Integrado por estudiantes de la Universidad de Tokio, el grupo se formó cuando uno de ellos hizo intercambio estudiantil en México, conoció el son jarocho, y lo presentó a sus colegas, que antes tocaban joropo venezolano. Desde entonces, el grupo ha hecho varios viajes a México, donde tienen como maestro a Julio Mizzumi, del Jardín Kojima, para continuar aprendiendo. En Japón hacen presentaciones para divulgar el son jarocho. En la siguiente fotografía (Imagen 33) podemos ver esta presentación de Los Laguitos, en la que fueron acompañados por dos músicos del Jardín Kojima, situados a ambos extremos²²⁵.

Imagen 33 - Presentación del grupo Los Laguitos, acompañados por Julio y Noe del Jardín Kojima, en la Fiesta de la Candelaria - Tlacotalpan, 1 de febrero de 2019



Fuente: fotografía tomada por mí

A pesar de haber disfrutado mucho de ésta y otras presentaciones, lo que más me sorprendió y se destacó para mí en la Fiesta de la Candelaria fueron los fandangos. Como ya comenté anteriormente, el fandango es la reunión tradicional en la que se manifiesta el son jarocho. A diferencia de las presentaciones, no tiene a intérpretes y público divididos, sino reúne a la comunidad alrededor de una tarima para una celebración colectiva en la que cada persona participa

²²⁵ Parte de esta presentación está disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=gnwKrridyxY>>. Acceso en: 17 ene. 2021.

desde sus posibilidades y deseos, sea en las versadas, con algún instrumento, en la tarima, haciendo o sirviendo comidas y bebidas, o rotando entre varias de las actividades presentes en el fandango.

En las siguientes imágenes podemos ver un fandango de mujeres. En éstos, aunque hombres también participan, lo hacen estando más alejados, y son las mujeres quienes tocan y cantan alrededor de la tarima. En la Imagen 34 se está interpretando un *son de pareja*, por lo que se puede distinguir, en la derecha de la foto, un hombre y una mujer zapateando en la tarima.

Imagen 34 - Fandango con son de pareja en la Fiesta de la Candelaria - Tlacotalpan, 2 de febrero de 2019



Fuente: fotografía tomada por mí

En el mismo fandango podemos ver, en la Imagen 35, un *son de mujeres*, también llamado *son de montón*.

Imagen 35 - Fandango con son de mujeres en la Fiesta de la Candelaria - Tlacotalpan, 2 de febrero de 2019



Fuente: fotografía tomada por mí

En el momento de la anterior fotografía, durante el *son de mujeres*, el son interpretado era un homenaje a la Virgen de la Candelaria, y el pregón decía:

*Candela, Candelita
Virgen de la Candelaria
te hacemos la petición
escucha nuestra plegaria²²⁶*

La fuerza con la que se cantaban estos versos era realmente impresionante. Y es que, al ser el fandango una práctica que no cuenta con amplificación, que ocurre al aire libre, y donde los sones deben ser escuchados por un gran número de personas, la potencia es una característica fundamental en la versada²²⁷, los instrumentos y el zapateado. Esto, sumado a la colectividad, hace que la fuerza de los fandangos sea impactante y contagiante.

Los fandangos, como pude observar, son abiertos, y las personas se incorporan tocando algún instrumento, cantando los versos, subiendo a la tarima, o rotando entre estas actividades. De hecho, es común ver en la tarima a personas con los instrumentos colgados del hombro, los cuales volverán a tocar después del zapateado.

²²⁶ Son tradicional de dominio público

²²⁷ Sobre esto, noté que aquello que desde afuera puede ser percibido como una “desafinación” muy presente en el canto de los versos en los fandangos, responde a la necesidad de potencia, la cual se sobrepone a la necesidad por cuidar la “afinación” individual, puesto además que el resultado sonoro deseado está en la colectividad, en las varias voces que se entrelazan.

Todo lo que ocurre en el fandango responde a un conjunto de códigos. Como me contó Verónica Espinosa, éstos son desconocidos para mucha gente en los fandangos de la Fiesta de la Candelaria, principalmente entre personas jóvenes, y por supuesto turistas. Los códigos son necesarios para determinar, por ejemplo, quién elige el siguiente son, el cual es mostrado a la comunidad por medio de una introducción o *figura* tocada en el requinto; quién canta el pregón; en qué momento de los interludios instrumentales cada instrumento se encargará de hacer una figura; cuánto tiempo durará el zapateado antes de volver a la versada; cuándo y cómo se sube a la tarima, lo que en general requiere tomar el lugar de una persona que está allí; entre otros aspectos que se deben conocer, como:

[...] el son de bienvenida, los códigos sociales, la ordenación musical alrededor del requinto, el respeto a los veteranos y a los ancianos en general, la diferencia de rasgueos entre un son y otro, usos y costumbres, la coherencia temática de los versos dentro de un son, la importancia de lo comunitario sobre el protagonismo, etc. (VELÁZQUEZ, 2018, p.81-82)

Todo estos elementos hacen parte de los cuidados y del diálogo que posibilitan el aspecto comunitario del fandango. Sin embargo, en las presentaciones de son jarocho, es decir cuando la expresión asume la división entre intérpretes y público, estos códigos no son necesarios, y por lo tanto dejan de estar presentes. De la misma manera, también aspectos interpretativos pasaron por grandes modificaciones al salir del fandango para ir a los escenarios y a las discográficas:

En relación a la forma de cantar, el estilo usual de llamada y respuesta que involucra la participación de varias voces en el son de fandango se simplificó para cantar a pocas voces en versiones radiofónicas y grabaciones, convirtiendo la música comunitaria en canto individualizado. Para favorecer el dinamismo de la música, la velocidad al tocar aumentó a la par que el tiempo de duración de los sones disminuyó para adecuarse a los tiempos radiales, y cobró especial relevancia la habilidad de rasguear los instrumentos de forma impecable y elaborada. Como era tocado fuera del fandango, y no había necesidad de hacer coincidir el ritmo de los instrumentos con el zapateado en la tarima, el resultado fue una música vertiginosa y de rasgueos preciosistas, impresionantes. Tales modificaciones en la estructura de los sones les permitió a los músicos repetir versos sin variación, es decir, los convertirá en canciones de letra y estructura musical fija. Dichas canciones o, por llamarles de alguna forma, sones de letra y estructura fija, podían ser registrados con autoría y grabados en vinilos para ser comercializados por el grupo de son. (VELÁZQUEZ, 2018, p.60)

Los rasgueos impecables y elaborados mencionados por Velázquez, los cuidados con la “limpieza” y “afinación” de los instrumentos y la voz, el virtuosismo del zapateado y de los instrumentos, las armonías elaboradas, entre otros, son elementos que, desde el punto de vista de la modernidad occidental, otorgan al son jarocho mayor complejidad, elaboración, dificultad, y por lo tanto mayor atractivo artístico, frente a la “simplicidad” de la expresión en los fandangos.

Sin embargo, una mirada más atenta y menos eurocéntrica nos lleva a comprensiones muy distintas. Todos los elementos anteriores, considerados bajo aquella perspectiva como “complejos”, están relacionados y posibilitados por el abordaje *individual* a cada uno de ellos. En el fandango, en cambio, las diferentes prácticas están tejidas entre sí. Si en la tarima una pareja aumenta la velocidad buscando exhibir el virtuosismo de su zapateado, por ejemplo, los instrumentos y la versada estarían obligados a acompañar esa aceleración, y en algún momento, sea por las características técnicas inherentes a cada instrumento, o por las diferentes experiencias técnicas e interpretativas de las personas, se rompería el tejido colectivo de la práctica de ese son.

Por otro lado, la elaboración de sones con más acordes, es decir con diversas series de encadenamientos armónicos, es posible cuando los versos son predeterminados. Sin embargo, si se busca la creación espontánea de versos en el fandango, donde la persona aludida por un pregón pueda responder casi inmediatamente, es necesario que exista una armonía cíclica, conocida por todo el grupo, sobre la cual se construirá cada nuevo verso. Asimismo, las armonías cíclicas, y una velocidad apropiada, son necesarias para que se puedan improvisar figuras instrumentales, y zapateados, sin romper con el diálogo colectivo.

Dentro del fandango, como más adelante me contaba Julio Mizzumi, cabe a las personas con más experiencia cuidar estos elementos, “frenando” si se empieza a correr, “acelerando” si se disminuye el paso, propiciando espacios adecuados para la versada, los interludios instrumentales y los zapateados, en fin, buscando el equilibrio de todo aquello que constituye este tejido comunitario.

Finalmente, en la lógica del escenario y las grabaciones, en general las personas se especializan en algún instrumento, canto o zapateado. En el fandango, sin embargo, aunque cada persona también podrá tener más afinidad con una determinada práctica, la rotatividad es mucho más común.

Así, la observación y escucha sensible de los tiempos, la intensidad, la diversidad de prácticas ocurriendo simultáneamente; el conocer y seguir los diversos códigos técnicos y sociales; la creatividad y agilidad de creación de versos; la memoria colectiva que permite cantar versos conocidos por la comunidad durante horas; las maneras de hacer los rasgueos en la jarana, que tienen variaciones sutiles pero expresivas para cada son; las formas de llevar el bajo en la leona para que sume a los otros instrumentos sin sobreponerse a ellos; las formas de zapatear en diálogo con la pareja, los versos y los instrumentos; entre tantos otros, son saberes dentro del fandango que nada tienen de “simples”, sino que requieren muchos años de práctica en un proceso de aprendizaje que nunca concluye.

El “virtuosismo” que se ha generado en la práctica artística del son jarocho no es un elemento necesario, ni siquiera adecuado, para los fandangos. Se trata de prácticas diferentes, con

saberes diferentes. Hay, por supuesto, personas que transitan entre ambas, y por lo tanto adquieren los saberes necesarios para ambas. La cuestión es que la atribución de jerarquías, los juicios de valor sobre complejidad, calidad, etc., son perspectivas etnocentradas y descontextualizadas que ignoran que cada práctica es adecuada para su contexto, puesto que a él está enlazada de manera profunda y compleja.

Como vemos en el caso del son jarocho, al sacar una expresión cultural de su contexto, inevitablemente se cambian sus significados, sus técnicas musicales y dancísticas, sus maneras de hacer, y toda una serie de saberes. En otras palabras, se extrae apenas una parte de la expresión, fragmentándola. Entiendo, entonces, que el Movimiento Jaranero no busca mantener intocada una tradición, atribuyéndole estaticidad, sin reconocer su elemento dinámico. Pero es posible y necesario, en la diversidad cultural de las sociedades actuales, tener también una gran diversidad de formas de expresión cultural, más allá de aquellas que responden a las lógicas del mercado. Se trata de resistir a la homogenización a la que son impuestas las expresiones culturales al ser llevadas a los moldes occidentales. En este sentido, es en el fandango donde el son jarocho encuentra la resistencia hacia la modernización y sus fragmentaciones.

Considero que el son jarocho, entre el fandango y la espectacularización, es muy ilustrativo de aquellos elementos que discutimos en el capítulo anterior, sobre expresiones musicales y descolonización, con las fragmentaciones al servicio de la creación de identidades nacionales, las invisibilizadas *maneras de hacer* de los pueblos, la indisociabilidad entre música y danza, entre otros, que también dialogan, por supuesto, con la educación musical buscada por el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo en Bolivia.

Aunque son evidentemente manifestaciones muy diferentes, el son jarocho en el fandango, así como las sikureadas mencionadas en el capítulo anterior, son ejemplos de expresiones culturales comunitarias, que como tales responden a estructuras muy distintas de aquellas de la cultura occidental artística o comercial. En este sentido, veo en el fandango jarocho, con su riquísimo diálogo comunitario, con sus códigos, con la historia, los mitos y leyendas de sus versos, con sus posibilidades de creación e improvisación, con sus prácticas instrumentales, con la práctica corporal de su zapateado, con la rotatividad entre actividades, con su fuerza colectiva, con la posibilidad de agrupar a personas con diferentes grados de experiencia con la expresión, entre otros elementos, un enorme potencial para la enseñanza/aprendizaje colectiva de música y danza, y para una educación intercultural. De hecho, después de mi viaje a México, incorporamos el son jarocho a nuestro trabajo con el Proyecto MILPA, algo que pudimos hacer con el apoyo del Jardín Kojima, como comentaré más adelante.

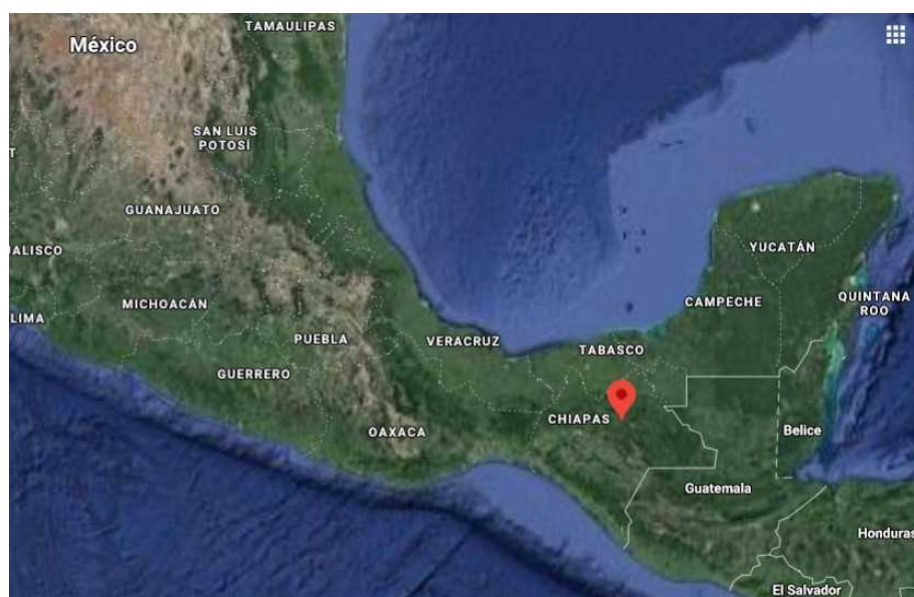
En mi segunda y última noche en la Fiesta de la Candelaria, Verónica Espinosa me prestó su jarana para que tocara en un fandango. Aunque no sabía tocar el instrumento, pude acompañar con rasgueos básicos, observando los acordes o “pisadas”, y por supuesto escuchando, como lo hacen otras personas iniciantes. Fue para mí una experiencia extraordinaria, con la que además concluyó mi estadía en Tlacotalpan.

6.3.2 Escuela Secundaria “Emiliano Zapata Salazar” - Guaquitepec, Chilón, Chiapas

Entre los días 4 y 5 de febrero visité la Escuela Secundaria “Emiliano Zapata Salazar”, un proyecto educativo indígena intercultural²²⁸, en Guaquitepec (Imagen 36).

El poblado de Guaquitepec, que cuenta con 2846 habitantes²²⁹, se encuentra en el municipio de Chilón, en la parte norte del estado de Chiapas, y está habitado en su mayoría por el pueblo indígena tseltal.

Imagen 36 - Ubicación satelital de Guaquitepec



Fuente: mapa obtenido de *Google maps*²³⁰

228 En México, el concepto de educación intercultural es aún muy usado como sinónimo de educación indígena, tal como lo era en la Educación Intercultural Bilingüe. Esto es apuntado por Walsh (2009), como vimos en el Capítulo 1.

229 Censo realizado por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) de México, actualizado el 2015. Disponible en: <<https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=07>>. Acceso en: 26 dic. 2020.

230 Disponible en: <<https://www.google.com/maps/place/Guaquitepec,+Chis.,+M%C3%A9xico/@18.1557903,-99.6097224,1495781m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x85f2974527381625:0x4a188db035a28de7!8m2!3d16.9795972!4d-92.2881833>>. Acceso en: 5 mar. 2021.

Estuve poco tiempo en Guaquitepec, solamente la tarde del día 4 y la mañana del día 5. El primer día conocí el campus de la Escuela, charlé con el director, el Lic. Mariano Méndez López, observé una clase y algunas actividades al aire libre.

En la siguiente fotografía (Imagen 37) podemos ver a estudiantes de la Escuela en un momento de descanso.

Imagen 37 - Estudiantes de la Escuela Secundaria “Emiliano Zapata Salazar” - Guaquitepec, Chiapas, 5 de febrero de 2019



Fuente: fotografía tomada por mí

El Lic. Méndez me contó que la Escuela había sido fundada en la década de 1990 por una educadora que en Ciudad de México tenía una escuela que seguía el método Montessori. Hasta entonces Guaquitepec no contaba con educación secundaria, motivo por el cual se fundó la Escuela Secundaria “Emiliano Zapata Salazar”. Vale aclarar que en México la educación del pregrado está conformada por la escuela primaria, la secundaria, y finalmente el bachillerato²³¹.

Hoy este proyecto de educación indígena en Guaquitepec también cuenta con bachillerato, el cual está en otro campus, a unas cuadas de la Escuela Secundaria, y tiene una modalidad de clases intensivas durante aproximadamente 10 días al mes. Esto posibilita que estudiantes puedan

²³¹ El bachillerato no debe confundirse con el *bacharelado* en Brasil. El primero hace parte del ciclo del pregrado, mientras el segundo es una titulación de la educación superior.

cursar el bachillerato sin tener que dejar totalmente sus trabajos y familias, y también que puedan venir de comunidades más distantes. Por este motivo el bachillerato tiene dormitorios tanto para estudiantes como para profesores y profesoras. La secundaria, por otro lado, tiene clases regularmente de lunes a viernes, y no cuenta con dormitorios. En el momento de mi visita el bachillerato no tenía actividades, pero conocí el espacio y me alojé en uno de sus dormitorios.

La Escuela Secundaria, además de los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, está también fuertemente basada en la educación productiva, para la cual cuenta con parcelas de tierra. Esta producción incluye huertos, viveros, lechones, polluelos, café, entre otros. Recibí, del Lic. Méndez, un paquete del café producido en la Escuela, el cual es comercializado fuera de la región.

Al caminar por los espacios de la Escuela, pude ver algunas actividades que ocurrían al aire libre, como un ensayo de danza, algunos estudiantes pintando, y a un grupo jugando voleibol. Luego entré a la clase de música, después de haber obtenido autorización del director y por supuesto del profesor, quien más adelante supe que se había formado en la misma Escuela.

Me sorprendió ver que había solamente chicos en la clase. Aproximadamente seis estudiantes tocaban guitarra, uno tocaba acordeón, y otro, asistente del profesor, tocaba guitarrón. El profesor tocaba la vihuela. En la pizarra estaba la letra de *Las mañanitas*, canción mexicana muy popular en toda América Latina, y junto a la letra estaban las indicaciones de los acordes. A lo largo de la clase se trabajaron los rasgueos en la guitarra, en tiempo de *ranchera*, y los bajos en el caso del guitarrón y el acordeón.

Esta forma de concepción y práctica de educación musical, que gira en torno de la pizarra y la repetición mecánica, se encuentra en clases de música a lo largo de toda América Latina. En un proyecto de educación indígena, en el que se reivindican los saberes tradicionales, el trabajo con la tierra, la historia de los pueblos indígenas de la región, etc., cabe preguntarse por qué con la educación musical se mantiene esa forma desarraigada, en la que no participan el cuerpo, la colectividad, la sensibilidad, el ritual, la identidad cultural. Me pregunto qué posibilidades traería para estos procesos educativos la música del pueblo tseltal, que lamentablemente no pude conocer.

Con esto no dirijo una crítica a esta clase, a este grupo, ni a las tantas clases similares, que por supuesto reproducen los procesos que conocen. Cuestiono la dificultad general, desde Bolivia hasta México, de romper con el *statu quo* de la enseñanza y aprendizaje de música en proyectos que buscan y logran transformaciones en otras áreas. La dificultad de suplantar esa tan asentada forma de educación musical, aunque extremadamente alarmante, es también un indicador de lo poderosa que sería esa transformación.

Al día siguiente compartí en la Escuela un taller de música andina. Empezamos en la sala de música, con aproximadamente veinte estudiantes y dos profesores. Solamente había un par de chicas, pero luego fueron llegando más estudiantes, incluyendo un grupo de cuatro chicas. Las edades de las y los estudiantes iban de los diez a los diecisiete años aproximadamente.

Imagen 38 - Estudiantes de la Escuela Secundaria “Emiliano Zapata Salazar” tocando *sikus* en un taller de música andina - Guaquitepec, Chiapas, 5 de febrero de 2019



Fuente: fotografía tomada por Ana Lucía Lagunes

Empezamos charlando sobre la región de los Andes, construyendo el contexto a partir de la información que tenían al respecto. Luego les conté un poco sobre la complementariedad andina, los tres mundos o *pachas*, y finalmente sobre el *sirinu* y su relación con los *sikus* (ver Capítulo 5). En ese momento cada persona tomó un instrumento, *arca* o *ira*, los cuales se encontraban en el centro de la sala. Hicimos algunos ejercicios de respiración, y pasamos a aprender a soplar y producir sonido de los instrumentos. En la Imagen 38 podemos ver a un grupo de estudiantes practicando.

Algunas personas logran producir sonidos con los *sikus* casi inmediatamente, mientras a otras les toma más tiempo. De todas formas, algo fundamental de este aprendizaje es el aspecto

comunitario, es decir, hacer los movimientos de forma colectiva y dialogada, independientemente del sonido individual obtenido en ese momento.

Luego de haber logrado cierta familiaridad con los instrumentos, fuimos a las áreas externas de la Escuela. La propuesta entonces era que cada persona, individualmente, buscara un espacio tranquilo en el que pudiera escuchar algunas aves, e intentara dialogar con ellas por medio de su instrumento. Después de un tiempo con esta actividad, volvimos a reunirnos y compartimos los sonidos que habíamos generado en nuestros diálogos con las aves.

Finalmente, para practicar el aspecto dialogado de los *sikus*, compartí una *sikureada* muy conocida en los países andinos, *Flor de Cactus*. Como es habitual, esta *sikureada* alterna partes instrumentales con partes cantadas, ambas con la misma melodía. Para esto volvimos a la sala, donde escribí la letra en la pizarra. Empezamos cantando, puesto que es más fácil aprender la melodía de esa forma, para luego tocarla con los *sikus*. Después de aprendida la parte cantada, empezamos a tocar la melodía con los *sikus*. Al inicio la dificultad en la forma dialogada de tocar suele estar en saber escuchar y esperar a nuestro complemento antes de proceder con nuestra parte. Sin embargo, una vez que el grupo se acostumbró a esto, pudimos seguir y tocamos toda la melodía. Intentamos también tocar moviéndonos en rueda, como es habitual en las *sikureadas*, pero fue evidente que esto requería un poco más de práctica.

Por supuesto que la melodía fue tocada de forma muy lenta, sin seguir con mucha precisión las figuras rítmicas de la *sikureada*, entre otros aspectos que eran esperados en un primer contacto de dos horas con los *sikus*. Sin embargo, el grupo participó con mucha energía y compromiso, y creo que lograron experimentar la forma dialogada y comunitaria de los *sikus*, y conectar la práctica con los aspectos de la cultura andina que habíamos discutido al inicio.

Al terminar el taller, dos estudiantes empezaron a tocar *las mañanitas* con los *sikus*, en diálogo, algo que me dio mucho gusto, pues muestra las conexiones inmediatas que puede brindar la experiencia con otra cultura y otras formas de pensar y hacer música.

Luego salimos nuevamente al jardín para tomarnos la siguiente fotografía (Imagen 39), aunque una parte del grupo, que tenía clases en seguida, ya no estaba. Con esto concluyó esta visita a la Escuela Secundaria “Emiliano Zapata Salazar” y a Guaquitepec.

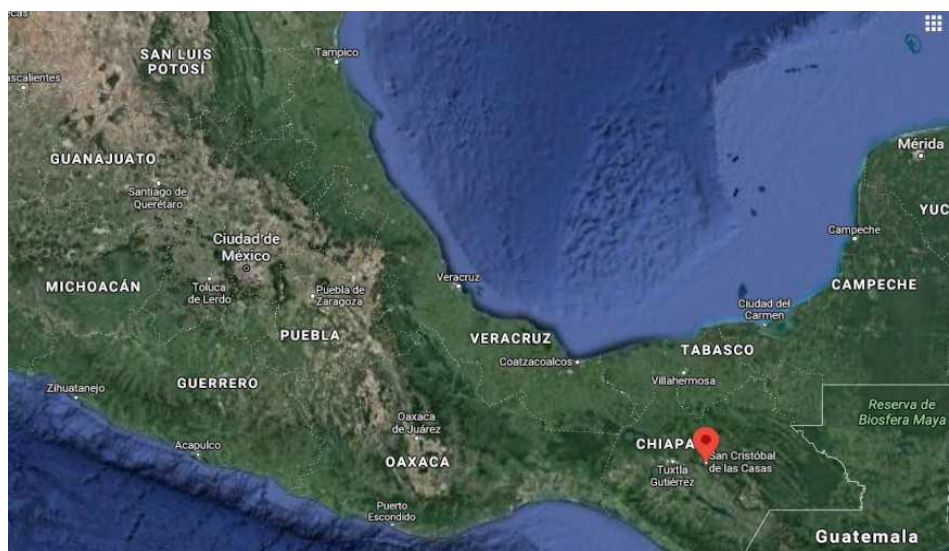
Imagen 39 - Taller de música andina en la Escuela Secundaria “Emiliano Zapata Salazar” - Guaquitepec, Chiapas, 5 de febrero de 2019



Fuente: fotografía tomada por Ana Lucía Lagunes

6.3.3 Centro Indígena de Capacitación Integral/Universidad de la Tierra - San Cristóbal de las Casas, Chiapas

Imagen 40 - Ubicación satelital de San Cristóbal de las Casas



Fuente: mapa obtenido de *Google maps*²³²

232 Disponible en: <https://www.google.com/maps/place/San+Crist%C3%B3bal+de+las+Casas,+Chis.,+Mexico/@18.444676,-98.624636,1059989m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x85ed453b1ea89bcf:0x48d55ca34957e2de!8m2!3d16.7370359!4d-92.6376186>. Acceso en: 5 mar. 2021.

El 6 de febrero tuve la oportunidad de visitar el Centro Indígena de Capacitación Integral/Universidad de la Tierra - CIDECI/Unitierra, más conocido como Unitierra, que se encuentra en las afueras de la ciudad de San Cristóbal de las Casas (Imagen 40), en un camino que conecta esta ciudad con la población de San Juan Chamula, en el estado de Chiapas.

Para describir el contexto en que surgió la Universidad de la Tierra, o Unitierra, cabe recordar brevemente el surgimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional - EZLN. Según el historiador francés Jérôme Baschet (1960-):

Fundado el 17 de noviembre de 1983 como un clásico foco de guerrilla y luego transformado en la organización político-militar de centenares de comunidades indígenas, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional se dio a conocer en la noche del 1 de enero de 1994 ocupando siete ciudades de Chiapas, siendo San Cristóbal de las Casas una de ellas. El México profundo le recordaba su existencia al México de arriba que, ese día, descorchaba champaña para celebrar la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio de América del Norte y, al mismo tiempo, su anhelada integración en el club de la modernidad. (BASCHET, 2015, p.52)

A partir del levantamiento de 1994, las poblaciones indígenas del sureste mexicano despertaron interés y solidaridad por parte de diversos sectores de izquierda en todo el mundo, y por pueblos indígenas de América Latina y el Caribe.

En la ruptura con el Estado que marcó la lucha del EZLN, y en la consecuente construcción de comunidades autónomas, la educación tuvo un papel central, como relata el académico y educador español Jon Igelmo (1982-):

Habiendo transcurrido tres años del levantamiento del EZLN, en 1997, el Foro de los Pueblos Indígenas de Oaxaca, Estado vecino de Chiapas, después de una profunda deliberación declaró que la escuela había sido el principal instrumento utilizado por el Estado para destruir a los pueblos indios. Durante más de un siglo la constante instalación de escuelas había contribuido más que ninguna otra institución a la debilitación de la cultura vernácula de la región. En consecuencia, la decisión adoptada no podía ser otra: los maestros, cómplices en esta tarea de destrucción cultural, debían abandonar inmediatamente las comunidades y las escuelas cesarían en su labor. (IGELMO, 2009, p.286)

Aunque esa decisión fue duramente criticada por medios de comunicación y por la opinión pública, que argumentaba que tal decisión condenaba a la ignorancia a toda una generación de niños y niñas (IGELMO, 2009), en realidad se promovieron formas productivas y autónomas de educación.

La Universidad de la Tierra nació en el año 2002 como una iniciativa que responde a esa reivindicación de educación autónoma, y desde entonces ha sido un importante espacio de encuentro entre la sociedad internacional y grupos del movimiento zapatista.

La Unitierra posee dos sedes, una en el estado de Oaxaca²³³, y la que ya fue mencionada, en el estado de Chiapas²³⁴. Aunque el nombre “Universidad” puede confundir, no se trata de una iniciativa vinculada al Estado o a la educación formal. En la página de la Universidad de la Tierra - Oaxaca podemos leer:

Unitierra nace directamente por nuestro trabajo con comunidades oaxaqueñas. Cuando el Foro Estatal Indígena de Oaxaca declara públicamente que la escuela ha sido el principal instrumento del estado para destruir a las poblaciones y una serie de comunidades deciden cerrar sus escuelas y correr a sus maestros, se hace un escándalo y crean toda clase de presiones sobre ellas, pero algunas persisten.

Un tiempo después, a pesar del enorme éxito que han estado teniendo con que sus niños y niñas están aprendiendo mejor modo de vivir en la comunidad que de lo que se enseña en las escuelas, se siembra la inquietud de qué pasa cuando sus jóvenes y jóvenes ya aprendieron todo lo que pueden aprender en la comunidad y hay algunas cosas que les interesan que no pueden aprenderse en la comunidad y, como no tienen diplomas, necesitan de un lugar donde puedan seguir estudiando, entonces con ellos y por ellos se creó como una coalición de organizaciones indígenas y no indígenas, se creó la Universidad de la Tierra.

Le llamamos universidad para reírnos del sistema oficial y para reivindicar una vieja tradición de las primeras universidades: la de que un grupo de amigos aprenda y estudie juntos, alrededor de una mesa, no para obtener un diploma o avanzar en la pirámide educativa, sino por el mero placer de hacerlo, por la pasión que un tema de estudio les inspira.²³⁵

Con respecto a los procesos de formación o educación en la Unitierra, Igelmo nos trae el siguiente panorama:

[...] la Universidad de la Tierra no tiene contratados profesores, no tiene alumnos, no estructura currículum alguno, no recomienda libros de textos, no oferta títulos. Lo que hace es conectar a una persona que sabe con otra que quiere aprender. Y sucede con el tiempo que el aprendiz se da cuenta de que necesita ayuda en cosas puntuales. Por ejemplo: con frecuencia quienes están ejerciendo de aprendiz ven que para el desempeño del trabajo de su interés es necesario tener conocimientos de informática. Entonces, cuando se juntan varios con la misma inquietud, es la Universidad de la Tierra la que se preocupa de organizar en sus instalaciones talleres puntuales en los que poder [sic] estructurar sesiones específicas para cubrir las necesidades que van surgiendo durante el aprendizaje. (IGELMO, 2009, p.288)

Mi visita a la Unitierra no hacía parte del cronograma creado junto a la MEIS de la Universidad Veracruzana. Sabiendo que estaría en San Cristóbal de las Casas para de allí llegar a Guaquitepec, antes de viajar a México entré en contacto con la Unitierra. Me respondió el Coordinador General de la sede de Chiapas, el Dr. Raymundo Sánchez Barraza, quien amablemente

233 También entré en contacto con la Unitierra de Oaxaca. Sin embargo, no recibí respuesta, por lo que no visité esa sede.

234 En Chiapas la Unitierra se unió al CIDECI, el cual ya existía desde 1989, por lo que esa sede recibe el nombre de CIDECI/UNITIERRA.

235 Universidad de la Tierra - Oaxaca. Disponible en: <<https://unitierraoax.org/quienes-somos/nuestra-historia/>>. Acceso en: 19 ene. 2021.

agendó una visita para el 6 de febrero, y con quien pude conversar brevemente al inicio y al final de la visita.

El campus de la Unitierra de Chiapas es realmente impresionante por su tamaño, organización, y por el cuidado de sus espacios, en los que se encuentran diversos cuadros y murales referentes al movimiento zapatista y a las luchas indígenas. En las siguientes fotografías podemos ver uno de sus muchos bloques (Imagen 41) y un mural pintado en la pared trasera del taller de carpintería (Imagen 42).

Imagen 41 - Vista de uno de los bloques de la Universidad de la Tierra - San Cristóbal de las Casas, Chiapas, 6 de febrero de 2019



Fuente: fotografía tomada por mí

El campus cuenta con diversos bloques destinados a dormitorios, talleres, biblioteca, comedores, sala de conferencias, auditorio, centro de documentación, entre otros, además de parcelas de tierra destinadas a agricultura, floricultura, pecuaria, silvicultura, y tratamiento de aguas residuales.

La Unitierra despierta el interés de mucha gente, por lo que cuentan ya con un recorrido guiado por el campus. Así, mi visita básicamente consistió en observar los espacios y talleres que hacen parte del recorrido, y no tuve oportunidad de interactuar con las personas del lugar, excepto por supuesto con el guía, y con el Dr. Raymundo Sánchez.

Imagen 42 - Mural en el bloque destinado al Taller de Carpintería de la Universidad de la Tierra - San Cristóbal de las Casas, Chiapas, 6 de febrero de 2019



Fuente: fotografía tomada por mí

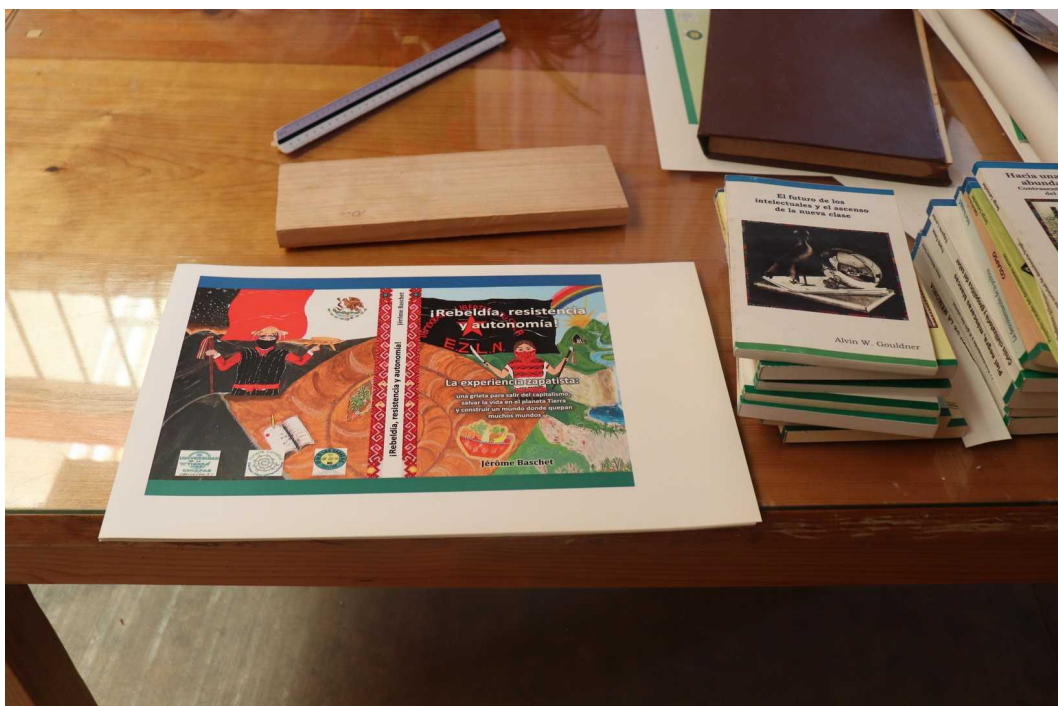
En el recorrido, pasamos por varios talleres y espacios en los que hombres y mujeres, en general jóvenes, trabajaban. Entre ellos están los talleres de hilados y tejidos (Imagen 43), corte y confección, manualidades, música, panadería, reparación de máquinas de escribir, serigrafía, radiotécnica y electrónica, electricidad, diseño y arquitectura, talabartería y zapatería, peluquería, manufactura de libros (Imagen 44), mecánica automotriz, herrería, carpintería, entre otros. También vimos algunas huertas, criaderos de conejos y otros animales.

Imagen 43 - Taller de Hilados y Tejidos de la Universidad de la Tierra - San Cristóbal de las Casas, Chiapas, 6 de febrero de 2019



Fuente: fotografía tomada por mí

Imagen 44 - Taller de Manufactura de Libros de la Universidad de la Tierra - San Cristóbal de las Casas, Chiapas, 6 de febrero de 2019



Fuente: fotografía tomada por mí

El recorrido terminó en una sala de reuniones en la que periódicamente se organizan seminarios y debates sobre diferentes temas. El Dr. Raymundo Sánchez me contó que para cada seminario se eligen algunos temas, combinando lecturas teóricas o conceptuales con análisis de coyuntura política, económica, o sociocultural. En estos seminarios participan personas de la ciudad, personas de poblaciones indígenas de la región, visitantes que esporádicamente llegan de otras regiones de México o de otros países, y por supuesto la comunidad de la Unitierra.

Aunque la propuesta educativa de la Unitierra es autodenominada como *sistema indígena intercultural*, indicada en una placa al ingreso de la oficina del Dr. Sánchez (Imagen 45), en realidad los saberes indígenas, sus lenguas, músicas, formas de cultivo, medicina, etc., no hacen parte de los aprendizajes de este Centro. Esto es comprensible si consideramos que, como ya fue mencionado anteriormente, la Unitierra surgió como un espacio para jóvenes indígenas que buscan saberes fuera de sus comunidades. Nuevamente, sin embargo, vemos el uso de interculturalidad no como encuentro o intercambio de saberes y culturas, sino como la educación destinada a poblaciones indígenas, para que éstas adquieran los saberes necesarios para su inserción en la sociedad hegemónica.

Imagen 45 - Placa al ingreso de la Coordinación General de la Universidad de la Tierra - San Cristóbal de las Casas, Chiapas, 6 de febrero de 2019



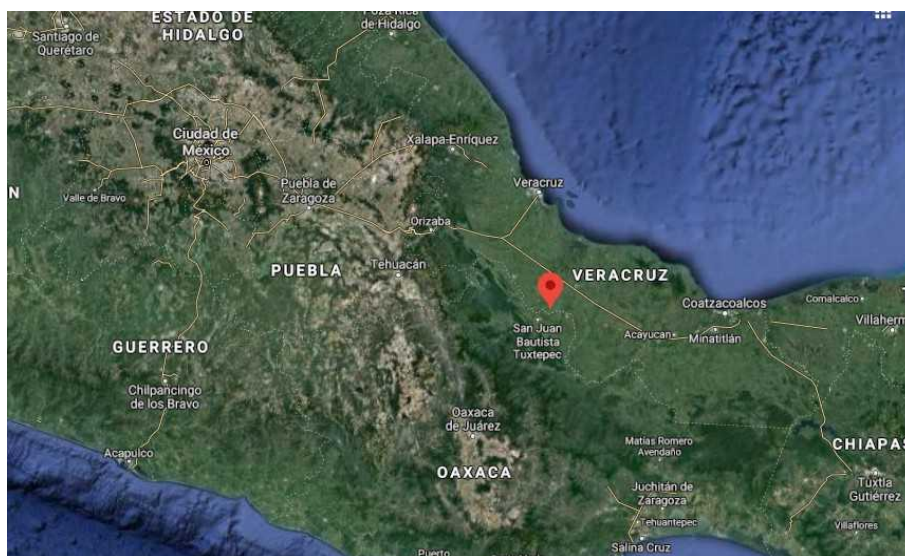
Fuente: fotografía tomada por mí

Me parece evidente que el paradigma de educación en la Unitierra, que parte de la autonomía dentro de sus muros, y busca que ésta se mantenga fuera de ellos, posibilita que cientos o miles²³⁶ de jóvenes indígenas encuentren una vida digna en la sociedad hegemónica. Cabe preguntarnos, sin embargo, cuáles serían los efectos en la sociedad si la cultura hegemónica participara también de los procesos de educación intercultural.

Finalmente, aunque no sea nombrado así, vemos en la Universidad de la Tierra la centralidad de la educación productiva, la cual es resistencia y alternativa al modelo escolar positivista, teórico, desarraigado. La idea “radical” de aprender haciendo, la concepción de educación como parte de la sociedad y no como preparación para ella, es una constante en proyectos de educación indígena, como vimos en el caso de Warisata (Capítulo 2), en el MESCP (Capítulo 3), en Guaquitepec (apartado anterior), y ahora en la Unitierra.

6.3.4 Jardín Kojima - Otatitlán, Veracruz²³⁷

Imagen 46 - Ubicación satelital de Otatitlán



Fuente: mapa obtenido de Google maps²³⁸

236 Aunque no tengo el número exacto, el Dr. Sánchez me contó que la Unitierra de Chiapas cuenta con más de cien personas/aprendices en un determinado momento.

237 Dejo aquí una aclaración sobre las fuentes de este apartado. Como comenté anteriormente, Verónica Espinosa realiza un trabajo de investigación acción con el Jardín Kojima, el cual desarrolla también como estudiante de la MEIS. Hasta el momento en que escribo este capítulo, la monografía resultante de su trabajo no ha sido concluida ni por lo tanto publicada. Sin embargo, gran parte de las informaciones que registro en este apartado vienen de conversaciones con Verónica, y son fruto de su trabajo. También incluyo aquí informaciones transmitidas por integrantes del Jardín Kojima. Parte de estos relatos, incluyendo los de Verónica, están registrados en las *videocartas* que comentaré en el cuerpo de este apartado.

238 Disponible en: <<https://www.google.com/maps/place/Otatitlan,+Ver.,+Mexico/@18.0345364,-98.7427185,658730m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x85c3c2faf1c76311:0x4b1bf73fdf9bdeae!8m2!3d18.1810699!4d-96.034393>>. Acceso en: 5 mar. 2021.

Entre los días 15 y 17 de febrero visité el proyecto comunitario Jardín Kojima, el cual se encuentra en la Villa de Otatitlán, en la zona sur del estado de Veracruz.

Otatitlán cuenta con aproximadamente 5000 habitantes²³⁹, y se encuentra al margen del río Papaloapan. Para llegar tomé un bus desde Oaxaca, a aproximadamente 250km. de carretera, y ahí me esperaban Verónica Espinosa y Ana Lucía Lagunes.

A Otatitlán se conoce también como Santuario del Cristo Negro. Hay diferentes versiones sobre cómo llegó ahí la imagen del Cristo Negro, pero hoy se celebra cada año, entre el 29 de abril y 3 de mayo, una fiesta en su honor. En la Imagen 47 podemos ver la Iglesia del Cristo Negro, conocida también como Santuario.

Imagen 47 - Iglesia del Cristo Negro - Santuario - Otatitlán, Veracruz, 16 de febrero de 2019



Fuente: fotografía tomada por mí

Al llegar a Otatitlán, fuimos con Verónica y Ana Lucía a casa de Julio Mizzumi Guerrero Kojima y Belén Torres Morales, quienes nos esperaban y nos darían alojamiento. Julio y Belén, como comenté anteriormente, fundaron el Jardín Kojima.

Como cuenta Julio, Jardín Kojima es un espacio cultural comunitario dedicado a la promoción y difusión del son jarocho tradicional, repostería tradicional y cuidado del medio

239 Censo realizado por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) de México, actualizado el 2015. Disponible en: <<https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=07>>. Acceso en: 20 ene. 2021.

ambiente. Aunque surgió décadas después, este proyecto es parte del Movimiento Jaranero comentado anteriormente, iniciado a finales de la década de 1970. El Movimiento Jaranero, que engloba diferentes grupos, de diferentes regiones e incluso generaciones, no es homogéneo, y aunque en general surge en oposición a los movimientos nacionalistas o folclorizantes²⁴⁰ del son jarocho, al interior de él hay tensiones a partir de las diferentes comprensiones sobre tradición y comunidad, en las diferentes etapas del Movimiento desde 1979 hasta hoy.

Sobre la década de 2000, la antropóloga Clara Macías apunta:

Esta etapa está caracterizada por una mayor expansión a nivel nacional y por la inserción de los principales grupos profesionales de “son jarocho profesional” a los festivales de *World Music*. Pero así mismo se detecta un deterioro de la música de cuerdas a nivel comunitario y campesino, así como de las olvidadas prácticas musicales de las poblaciones originarias de la costa sur del golfo de México llamadas “son indígena”. (MACÍAS, 2016, p.177)

Es en este contexto que, de acuerdo a Verónica, el Jardín Kojima surge como un proyecto dedicado al son jarocho con una perspectiva que reivindica el quehacer cultural local, en resistencia a las tendencias político-económicas globales. Así, el Jardín Kojima empezó sus actividades el año 2009, con talleres de enseñanza-aprendizaje del son jarocho en el patio de la casa de Margarita Kojima, conocida como doña Mago, madre de Julio y Martín²⁴¹. El nombre de Jardín se debe a los cuidados que doña Mago dedica a ese espacio, con plantas, flores, composta, además de un tortugario y un gallinero. Doña Mago también es conocida por sus dulces, y en el proyecto se comparten también experiencias culinarias. En la siguiente fotografía (Imagen 48), que fue tomada al día siguiente de nuestra llegada, estamos Ana Lucía y yo, acompañados de doña Mago, al centro, con algunos dulces obsequiados por ella.

240 Me refiero a los procesos de fragmentación y estancamiento a los que las expresiones tradicionales son sometidas con el afán de convertirlas en símbolos nacionales.

241 Martín Yasuo Guerrero Kojima, a quien ya había conocido en la Fiesta de la Candelaria, también hace parte del Jardín Kojima y del grupo Yacatecuhtli. De Martín pude aprender mucho sobre los aspectos técnico-musicales del son jarocho.

Imagen 48 - Dulces obsequiados por doña Mago en el Jardín Kojima - Otatitlán, Veracruz, 16 de febrero de 2019



En la foto, Ana Lucía, doña Mago y Félix

Fuente: fotografía tomada por Verónica Espinosa

De esta manera, como ya fue mencionado, el proyecto comunitario Jardín Kojima desenvuelve diversas actividades, que incluyen el intercambio culinario y el cuidado con el medio ambiente. En el ámbito del son jarocho, con el proyecto se formó el grupo Yacatecuhtli, que interpreta sones en presentaciones y fandangos; se organizan dos festivales-fandangos anuales; se reciben visitantes para intercambios culturales, como fue mi caso; se trabaja con la enseñanza-aprendizaje del son jarocho, con niñas, niños y jóvenes, y también con sus familias; y se hacen sesiones sabatinas en las que se reúnen a los diferentes grupos de enseñanza-aprendizaje, es decir instrumentos, versada y zapateado, para una práctica conjunta de son jarocho, constituyéndose así un espacio formativo y vivencial del fandango.

Para mi visita al Jardín Kojima organizamos dos actividades. La primera, a partir del interés que yo había manifestado sobre el son jarocho y sobre el fandango, y la posibilidad de incorporar esta expresión al trabajo con el Proyecto MILPA en la Unila, ocurrió el día que llegué, al final de la tarde. Esta actividad consistió en un encuentro informal, con algunas personas del Jardín Kojima, en el que charlamos y pude hacer preguntas para conocer más sobre el son jarocho y el fandango. Estas charlas fueron grabadas para que luego pasaran a ser parte del archivo de *videocartas* del Proyecto MILPA. Estas *videocartas*, como relaté anteriormente, posibilitan que nuestro trabajo con el son jarocho en la UNILA cuente con la guía y experiencia de personas de esta tradición, y al mismo tiempo ayudan a divulgar el trabajo del Jardín Kojima y los saberes relacionados al son jarocho y al fandango, ampliando y fortaleciendo la red de integración buscada por el Proyecto MILPA.

De esta reunión y charla participamos Belén Torres, Julio Guerrero, Martín Guerrero, Verónica Espinosa, Ana Lucía Lagunes, Noe Guerrero Pontigo, estudiante del Jardín Kojima, y yo. Los temas tratados en esta charla fueron: el Jardín Kojima; historia y aspectos socioculturales del son jarocho; aspectos técnico-musicales del son jarocho; el fandango y sus códigos; danza y composición en el son jarocho; roles de género en el son jarocho; e instrumentos musicales en el son jarocho. Al final el grupo interpretó dos sones, *la bamba* y el *pájaro cu*, enseñando también algunos de sus elementos técnicos para que pudiéramos interpretarlos con el Proyecto MILPA en Brasil.

La reunión duró varias horas, e incluir aquí los aspectos relatados en ella rebasaría los límites y los objetivos de esta tesis. Sin embargo, no quiero dejar de registrar la riqueza y relevancia de este encuentro, en el que el grupo paciente y amablemente compartió sus saberes y respondió tantas preguntas. Como músico, académico, y como persona comprometida con las culturas populares, tener la oportunidad de conocer un poco sobre el son jarocho en el lugar y con las personas de esa tradición, fue para mí una experiencia muy significativa y emocionante. Por otro lado, a lo largo del año 2019 estas *videocartas* fueron editadas²⁴² y divididas bajo las temáticas mencionadas anteriormente, y están disponibles en la página de *youtube* del Proyecto MILPA.²⁴³

Diego Almazán, quien, como ya comenté anteriormente, es integrante del grupo Yacatecuhtli, debía llegar de viaje el día de la mencionada reunión, por lo que también iba a participar de ella. Sin embargo, tuvo un atraso y llegó al día siguiente. Como también comenté, Diego es luthier, y un mes antes de mi viaje a México yo había entrado en contacto con él para encargarle dos instrumentos tradicionales del son jarocho: una jarana y una leona. Cuando llegó a

242 El trabajo de edición fue hecho por María Fernanda Cruz, integrante y becaria del Proyecto MILPA en 2019, quien al final de ese año se graduó del Curso de Cine y Audiovisual de la UNILA.

243 Disponible en: <https://youtube.com/playlist?list=PLmJFzYKsnxH_4WBZOgJKfiQPQn-fNKfeV>. Acceso en: 20 ene. 2021.

Otatitlán me los entregó. En la siguiente fotografía (Imagen 49) estamos, de izquierda a derecha, Martín, Diego, yo, Ana Lucía y Julio. Diego sostiene la jarana, y yo la leona.

Imagen 49 - Jarana y leona construidas por Diego Almazán para el Proyecto MILPA - Otatitlán, Veracruz, 16 de febrero de 2019



En la foto, Martín, Diego, Félix, Ana Lucía y Julio

Fuente: fotografía tomada por Verónica Espinosa

La otra actividad programada para este intercambio ocurrió al día siguiente, el 16 de febrero. Siendo ese día un sábado, Julio había propuesto que en el habitual encuentro sabatino del Jardín Kojima yo compartiera el taller de música andina que tenía preparado.

Para el taller se encontraban las personas que frecuentan el espacio, aproximadamente 25, entre niñas y niños, jóvenes y también algunos papás y mamás. El taller fue en el mismo Jardín Kojima, al aire libre, espacio que podemos ver en las siguientes fotografías (Imagen 50; Imagen 51).

Imagen 50 - Inicio del taller de música andina en el Jardín Kojima - Otatitlán, Veracruz, 16 de febrero de 2019



Fuente: fotografía tomada por Verónica Espinosa

Imagen 51 - Ana Lucía enseñando a soplar los *sikus* en el taller de música andina en el Jardín Kojima - Otatitlán, Veracruz, 16 de febrero de 2019



Fuente: fotografía tomada por mí

Para el taller seguí las mismas etapas de aquél relatado en la Escuela Secundaria “Emiliano Zapata Salazar”. Es decir, presenté un breve contexto del mundo andino, hablé sobre los rituales y mitos relacionados con los *sikus*, pasamos entonces a la práctica de los instrumentos, y luego hicimos la *sikureada* tradicional *Flor de Cactus*. Sin embargo, por haber en el grupo niños y niñas más jóvenes que en la Escuela de Guaquitepec, la dinámica cambió un poco. Por un lado, algunas niñas se interesaron mucho por el mito del *sirinu* o *sirina*, relatado en el Capítulo 5, por lo que nos detuvimos un poco más en ese punto, respondiendo sus preguntas y trayendo más detalles al respecto. Otra novedad en este taller es que la parte cantada de *Flor de Cactus* fue más interesante para los y las más jóvenes, por lo que al final cantamos algunas veces sin los interludios con los *sikus*. Finalmente, al estar presentes Julio y Martín, además de otros músicos, como Sergio Díaz Maulteón, sobre quien escribiré más adelante, al final del taller, ya separados del grupo, me hicieron algunas preguntas sobre afinación y escala de los *sikus*, y sobre música andina en general. También entre los músicos, el concepto de la complementariedad, con la forma dialogada de tocar, despertó mucho interés, por lo que Julio preguntó sobre la posibilidad de conseguir algunos *sikus* para el Jardín Kojima. Como iba a necesitar los instrumentos para otros talleres programados durante mi estadía en México, no podía obsequiarles algunos *sikus* en ese momento. Sin embargo, me comprometí a enviarle algunos pares de *arca* e *ira* al finalizar mi viaje.

Al terminar el taller, nos tomamos una foto grupal (Imagen 52), y luego fuimos a un evento, se trataba de una fiesta particular, en el que tocaría el grupo Yacatecuhtli.

Imagen 52 - Registro del grupo que participó del taller de música andina en el Jardín Kojima - Otatitlán, Veracruz, 16 de febrero de 2019



Fuente: fotografía tomada por Verónica Espinosa

Al día siguiente, teniendo la mañana libre antes de ir a la terminal para tomar un bus hacia Xalapa, fuimos con Belén, Julio, Verónica y Ana Lucía al margen del río, donde pude conocer parte de la vegetación y cultivos de Otatitlán, cuya principal actividad económica es la agropecuaria. Vimos principalmente plátano y mango, además de maíz y frijol. Esto generó una conversación sobre los versos de los sones, muchas veces relacionados a la naturaleza. En el caso del son *pájaro cu*, que habían interpretado la primera noche²⁴⁴, contaban que, aunque se trata de un mito, algunos *soneros* afirman que vieron esta ave. De esto resultó que, bromeando, a lo largo del paseo nos dedicamos a buscar este pájaro.

También vi por primera vez la *milpa*, y hablamos sobre ella. Como ya había comentado, más adelante adoptaríamos este nombre para el proyecto que en ese momento se llamaba Músicas y Danzas de América Latina. Dejo en la siguiente fotografía (Imagen 53) un registro de este paseo, en el cual visto un *sombrero jarocho* obsequiado por Diego.

244 Disponible en: <<https://youtu.be/-4wDuM34mvw>>. Acceso en: 21 ene. 2021.

Imagen 53 - Paseo por los cultivos de Otatitlán al margen del río Papaloapan - Otatitlán, Veracruz, 17 de febrero de 2019



En la foto, Ana Lucía, Julio, Verónica, Belén y Félix

Fuente: fotografía tomada por mí

Al volver a casa de Julio y Belén, para de ahí ir a la terminal de buses, Julio recibió una llamada telefónica de Sergio Díaz Mauleón, quien había estado en el taller de música andina el día anterior, junto a su esposa y su hija, una niña que frecuenta el Jardín Kojima.

Sergio es músico, cantautor de *nueva trova*, y tiene varios discos grabados con canciones de su autoría. En su llamada a Julio, explicó que la noche anterior había compuesto una canción al estilo de la *nueva trova* sobre el taller de música andina, y quería que yo la escuchara antes de mi viaje. Al poco tiempo entonces, junto a su esposa y su hija, llegó Sergio a casa de Julio y Belén, donde nos interpretó su recién compuesta canción, que llamó *Sikus* (Imagen 54). Sergio también me obsequió dos discos suyos: *A cobijo del viento* y *Nacaste*²⁴⁵.

²⁴⁵ Este disco, *Nacaste*, se encuentra en la plataforma digital *spotify*. Disponible en: <https://open.spotify.com/artist/71gL3b5Xlu9EYv2y1pDtCM?si=Tm_bFci5RYm8G4FXmGp1lg>. Acceso en: 21 ene. 2021.

Imagen 54 - Interpretación de *Sikus*, canción compuesta por Sergio Díaz Maulleón en homenaje al taller de música andina en el Jardín Kojima - Otatitlán, Veracruz, 17 de febrero de 2019



Fuente: fotografía tomada por mí

La canción compuesta por Sergio fue una sorpresa muy grande y muy grata. En ella, como podemos ver en la letra a continuación, se encuentran muchos elementos relacionados a los *sikus* dentro de la cultura andina.

SIKUS (primavera 2019)

Sergio Díaz Maulleón

Dejé tendida mi voz a la orilla del río
El pasto suave abrazó sus eternos destellos
Vendrá la ninfa del agua a besar lo que es mío
Y me dirá si es espada, o fallido intento.

Dejé tendida mi red musical a los pájaros
Colgada oculta en las ramas de las copas viejas
Habré de ver si se rozan lo etéreo y lo humano
Si el ángel se hunde... o canta en la tierra

(coro)

Y aquí estoy, aprobado de nuevo
Como cada año, como cada intento
Como antes de lluvia, relente de nuevo

Soy aquel sonido de montaña y viento
Soy voz de los padres, medidas de abuelo
Como lo han soñado los que no vinieron
Soy aquel carrizo que atrapa y libera
Las voces del cielo

(coro)

Y aquí estoy, viviendo de nuevo
Como cada año, como cada intento
Como antes de lluvia, relente de nuevo
Soy aquel sonido de montaña y viento
Soy voz de los padres, medidas de abuelo
Como lo han soñado los que no vivieron
Soy aquel carrizo que atrapa y libera
Las voces del cielo.

Dejé tendida mi voz a la orilla del río...

Como podemos ver, en el primer verso Sergio hace referencia al *sirinu*, quien deberá *serenar* los instrumentos antes de ser usados por la comunidad; en el segundo verso indica el encuentro de los tres mundos, *Qanaq Pacha*, *Uku Pacha* y *Kay Pacha*, involucrados en el quehacer musical andino; en el coro hace alusión al aspecto cíclico de los *sikus*, que en época de lluvias debe dar paso a otros instrumentos; también a la sonoridad de las *sikureadas*, y a la fuerza que necesitan para ser escuchadas entre los vientos del altiplano; a la *taquiña*, medida resguardada por un anciano que preserva la sonoridad ancestral de una comunidad; y finalmente a personajes míticos del *Qanaq Pacha*.

Así concluyó mi estadía en Otatitlán. Nuevamente, la experiencia de este intercambio fue muy especial. Considero que lo que pude compartir sobre música andina fue muy bien recibido, algo que se hace más evidente y concreto con la canción de Sergio. Del taller también surgió una importante conversación y reflexión, principalmente con Julio, sobre tradición, cultura, educación y política en Bolivia y México. Aunque faltó tiempo para discutir temas tan amplios, estaba hecho el vínculo para futuros intercambios. Por otro lado, tuve la oportunidad de conocer muchos aspectos, y de muy cerca, sobre el son jarocho y el fandango, pude traer al Brasil dos instrumentos de esta tradición, y de este encuentro se generaron las *videocartas* mencionadas anteriormente, un valioso registro sobre el son jarocho, el fandango y el Jardín Kojima. Todo esto se constituyó en una fuerte base para que empezáramos a trabajar con son jarocho en el Proyecto MILPA, en Foz de Iguazú. Desde 2019 pudimos aprender, con este proyecto, algunos sones, zapateados básicos, rasgueos, versos, llegando incluso a compartir estos saberes con otros grupos en nuestros talleres, incentivando la creación de nuevos versos como forma de aproximación a las métricas, acentos y otras características de los sones, como sugerido por Julio.²⁴⁶

Como síntesis de este apartado, es importante destacar que el proyecto comunitario Jardín Kojima dialoga, en muchos aspectos, con las temáticas de esta tesis. Por un lado, responde a un movimiento de resistencia a la fragmentación y homogenización de las expresiones culturales bajo el yugo de la modernidad occidental, manifestado tanto en los movimientos nacionalistas como en la industria cultural. En este sentido, dicho proyecto asume un posicionamiento político bastante claro, hasta donde eso es posible, y también actual, sin las miradas románticas que buscan “rescatar” o “preservar” la tradición de manera paternalista, atribuyéndole en ese proceso un carácter estático y permanente. Esto se manifiesta, por ejemplo, en el tránsito que el proyecto hace, por medio del grupo Yacatecuhtli, desde lo comunitario hasta el escenario. Es decir, no reniega la

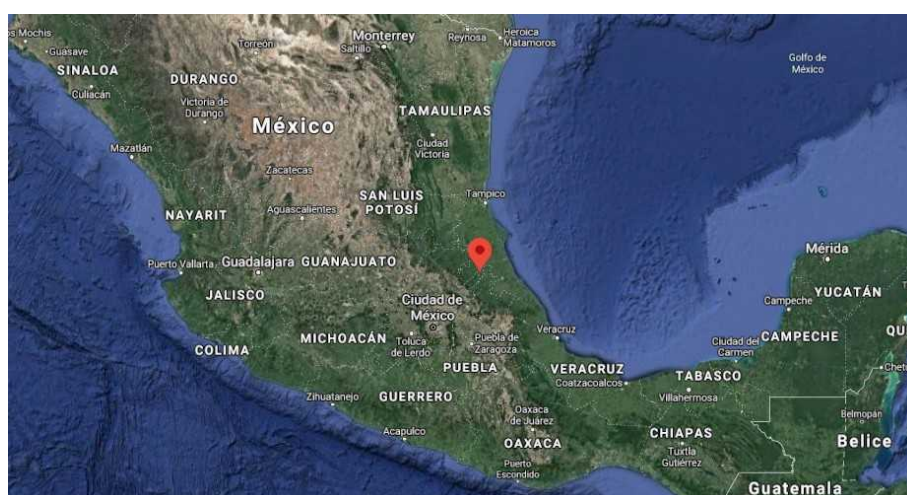
²⁴⁶ Desde entonces pude mantener estrecho contacto con el Jardín Kojima, e incluso surgió la oportunidad de traer, a la UNILA, a Julio, Belén y Martín para una serie de talleres sobre el son jarocho en abril de 2020. Esto tuvo que postergarse por la pandemia del Covid-19, pero aún está de pie para cuando sea posible hacerlo. A este evento también vendrían Alith Camacopa y Felix Rodríguez, de Bolivia, siendo así un encuentro intercultural y una ampliación de esta red de intercambios.

propuesta artística, de espectáculo, ni tampoco deja que ésta apague la expresión comunitaria del fandango.

Finalmente, también la práctica formativa de esta acción dialoga profundamente con los procesos planteados en el MESCP, en Bolivia, y con las reivindicaciones surgidas en las últimas décadas en el ámbito de la educación musical en América Latina y el Caribe. El aspecto comunitario se manifiesta no solamente en los procesos mismos de enseñanza-aprendizaje, que son colectivos, sino en la participación más amplia del Jardín Kojima, que reúne tanto a estudiantes como a sus familias, es decir a la comunidad, y promueve con ella otras prácticas, como la culinaria y el cuidado del medio ambiente. Se trata también de un proceso formativo arraigado, vinculado a las identidades culturales de la región, que además asume las formas de enseñanza-aprendizaje propias de la tradición: la oralidad; el cuerpo, manifestado aquí en el zapateado; la práctica antecediendo a la teoría; el trabajo colectivo, que en vez de separar según edad o experiencia se nutre de esa diversidad; entre otras. A todo esto podemos sumar la valoración de la interculturalidad dentro del Jardín Kojima, la cual promueve recibiendo a personas de diferentes regiones, países y culturas para intercambios musicales, culturales, académicos, entre otros, de los cuales tuve la fortuna de hacer parte.

6.3.5 Universidad Veracruzana Intercultural - Sede Regional Huasteca - Ixhuatlán de Madero, Veracruz

Imagen 55 - Ubicación satelital de Ixhuatlán de Madero



Fuente: mapa obtenido de *Google maps*²⁴⁷

247 Disponible en: <<https://www.google.com/maps/place/Ixhuatl%C3%A1n+de+Madero,+Ver.,+M%C3%A9xico/@20.6878336,-102.4960597,1620567m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x85d0ba5cc11edcef0x25330295dea4b7a3!8m2!3d20.6852535!4d-98.0124308>>. Acceso en: 5 mar. 2021.

Como parte de las actividades organizadas por la Universidad Veracruzana, entre los días 19 y 21 de febrero visité la Universidad Veracruzana Intercultural - Sede Regional Huasteca, o UVI Huasteca en su forma resumida, en la localidad de Ixhuatlán de Madero (Imagen 55), en el municipio del mismo nombre, que se encuentra en la zona norte del estado de Veracruz. Esta zona hace parte de la llamada región Huasteca, de la que también hacen parte el sur del estado de Tamaulipas, parte de los estados de Hidalgo, San Luis Potosí, Querétaro y Puebla. La región es llamada así por la cultura huasteca, desarrollada antes de la invasión española, presente en la zona hasta hoy. Cabe mencionar también que en esta región es muy popular el *huapango huasteco*, también llamado *son huasteco*, una expresión que comparte algunas similitudes con el *son jarocho*, aunque también tienen importantes características técnicas e identitarias que las distinguen.

Ixhuatlán de Madero, o Ixhuatlán, como es llamada, es una localidad pequeña, con aproximadamente 1200 habitantes²⁴⁸. No cuenta con servicio de transporte para llegar a ella, por lo que tomé un bus desde Xalapa hasta Poza Rica de Hidalgo, la ciudad más cercana con terminal de buses, donde me esperaba alguien de la UVI Huasteca para irnos a Ixhuatlán en coche, en un trayecto que toma aproximadamente dos horas y media.

Así, el día 19, al final de la tarde, llegué a un pequeño alojamiento en Ixhuatlán. A pesar de ser una localidad muy pequeña, cuenta con una plaza central, una iglesia católica, la Parroquia de San Cristóbal (Imagen 56), algunos pequeños comercios, una Casa de Cultura, escuelas, y por supuesto, una de las sedes de la UVI.

La localidad de Ixhuatlán se encuentra rodeada de cerros con mucha vegetación florestal, pero también de haciendas destinadas a la ganadería, además de pequeñas huertas y granjas familiares.

248 Censo realizado por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) de México, actualizado el 2015. Disponible en: <<https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=07>>. Acceso en: 21 ene. 2021.

Imagen 56 - Vista de la plaza central y la Iglesia de San Cristóbal - Ixhuatlán de Madero, Veracruz, 20 de febrero de 2019



Fuente: fotografía tomada por mí

Como comenté anteriormente, en el año 2005, como parte de la Universidad Veracruzana, se creó la Universidad Veracruzana Intercultural - UVI, la cual cuenta con cuatro sedes para atender a poblaciones indígenas de diferentes regiones del estado de Veracruz: sede Totonacapan; sede Grandes Montañas; sede Las Selvas; y sede Huasteca.

La sede Huasteca, entonces, busca atender a las poblaciones indígenas de los diversos municipios veracruzanos y de otros estados que conforman la región. Con respecto a la oferta académica, se ofrece, en todas las sedes, la *Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo - GID*²⁴⁹, la cual cuenta con cinco orientaciones: Lenguas, Comunicación, Sustentabilidad, Derechos y Salud.

En la página *web* de la UVI podemos leer lo siguiente con respecto a la misión de esta licenciatura:

²⁴⁹ La sede Totonacapan ofrece también la Licenciatura en *Derecho con enfoque de Pluralismo Jurídico*.

La licenciatura GID es un programa de construcción colectiva de saberes orientados a mejorar la calidad de vida de las regiones interculturales de Veracruz; y a avanzar hacia la sustentabilidad del desarrollo de dichas regiones; hacia el reconocimiento y la valoración del acervo cultural y lingüístico de los grupos autóctonos; hacia el mejoramiento de las condiciones de salud; hacia el ejercicio pleno de los derechos ciudadanos y la revaloración de los sistemas normativos comunitarios; y hacia la modificación de las relaciones de inequidad y discriminación que han prevalecido desde los centros de poder político, económico y cultural.

Para lograr la construcción colectiva de saberes, capacidades y actitudes, la licenciatura GID abre espacios de diálogo y colaboración práctica en los que participan los propios estudiantes, sus familias y comunidades, la comunidad académica de la UV, y muy diversos actores e instancias (de cada región y de otras regiones y países) dispuestos a compartir sus saberes y experiencias.

Mediante esta dinámica de diálogo de saberes para y desde la acción, se generan en el marco de la licenciatura GID nuevos saberes (visiones, métodos, herramientas) que contribuyen a la solución de los principales problemas socioambientales, y permiten impulsar iniciativas en el campo de la salud, en el del ejercicio de derechos ciudadanos, en la mediación de conflictos, en la valorización de las expresiones culturales y lingüísticas, principalmente en las propias regiones interculturales, pero ofreciendo pistas que pueden servir en otros ámbitos.²⁵⁰

En este proyecto encontramos nuevamente, bajo sus propios contextos y prácticas, el compromiso con los saberes de los pueblos indígenas o autóctonos; con lo comunitario como sistema de educación y de sociedad; con la transformación de los procesos discriminatorios y excluyentes de la cultura hegemónica; con el intercambio horizontal de saberes; con la acción como eje central de la educación transformadora; con la educación arraigada que responde al contexto de la región; entre otros aspectos que crean estrechos vínculos entre este proyecto con otros que vimos anteriormente.

Aunque el español es la lengua común entre la comunidad de la UVI Huasteca, otras lenguas coexisten, entre las cuales las más habladas son el náhuatl y el ñuhu, siendo ésta última una variante de la lengua otomí. Además de ser habladas y escuchadas en los diversos espacios de la sede, estas lenguas también se encuentran en diversos murales y avisos en las paredes, así como en las señalizaciones del campus, como podemos ver en las siguientes imágenes.

²⁵⁰ Universidad Veracruzana Intercultural. Disponible en: <<https://www.uv.mx/uvi/objetivomisionvision/>>. Acceso en: 22 ene. 2021.

Imagen 57 - Voces de la Huasteca - Mural en la UVI Huasteca - Ixhuatlán de Madero, Veracruz, 20 de febrero de 2019



Fuente: fotografía tomada por Denisse A. Hernández

Imagen 58 - Señalización en castellano, ñuho y náhuatl indicando la cafetería de la UVI Huasteca - Ixhuatlán de Madero, Veracruz, 20 de febrero de 2019



Fuente: fotografía tomada por mi

Durante mi estadía en la UVI Huasteca, tuve la oportunidad de conocer y conversar con el Lic. Leoncio Lechuga Melo, responsable del Centro de Cómputo, y docente de la experiencia educativa²⁵¹ *Computación Básica*; la Mtra. Alma Hidalgo Alvarado, Mediadora Educativa y docente de experiencias educativas como *Sociedad, Economía y Política*, *Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo*, entre otras; pude también conversar con parte del personal administrativo, y de otros servicios; y finalmente, con estudiantes. El Coordinador de la sede, Mtro. Luis Alberto Montejo Sánchez, estaba de viaje en el momento de mi vista, sin embargo estuve en constante contacto con él, por correo electrónico y por teléfono celular, para organizar mi llegada y las actividades que allí realizaría.

Durante mi estadía pude constatar que la comunidad de estudiantes de la UVI Huasteca, así como el personal administrativo y de otros sectores, y parte del cuerpo docente, vienen de *comunidades indígenas*, expresión utilizada en la mayor parte de los casos, cuando me contaban sobre sus comunidades o regiones de origen. En ese momento, esta identificación me sorprendió. Al dedicarse estas comunidades a la agropecuaria, en Bolivia serían conocidas e incluso autodenominadas como comunidades campesinas, y no indígenas. Esto tiene que ver con los procesos del nacionalismo en Bolivia, y las transformaciones de la revolución de 1952, que ya comenté en el Capítulo 3. Sin embargo, reitero aquí la resistencia de la identidad indígena en México, al menos en esta región, que no deja desplazarse por una identificación de clase, aunque también la asuma.

También pude constatar un fuerte sentido de responsabilidad que hay entre estudiantes con sus comunidades, hacia las cuales dirigen sus estudios y planes de vida. Esto contrasta mucho con las motivaciones personales e individuales de estudiantes que responden a las lógicas de la universidad hegemónica que, aún siendo pública, se debe históricamente a una élite, y no a su comunidad.

Por supuesto que estudiantes de la UVI Huasteca también quieren viajar, continuar sus estudios fuera de la región o incluso del país, algo que no se contrapone con el sentido comunitario de la formación, y en todo caso puede favorecerlo. De hecho, en los días que estuve ahí, una estudiante acababa de llegar de una universidad estadounidense, donde había hecho una temporada de intercambio. Y justamente pensando en fortalecer los intercambios, una de mis actividades ahí, como había sido acordado anteriormente con el Coordinador, Luis Alberto Montejo, consistía en hablar sobre la Universidad Federal de Integración Latinoamericana - UNILA.

²⁵¹ Contraponiéndose a la herencia positivista de términos como materia, disciplina o asignatura, la Universidad Veracruzana utiliza la expresión *experiencia educativa*, la cual refleja la visión pedagógica de la institución.

La charla sobre la UNILA (Imagen 59) ocurrió el día 20 por la mañana. Además de estudiantes de la UVI Huasteca, se encontraban también estudiantes del Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz Plantel 10 Ixhuatlán “Heberto Castillo Martínez”, conocido como Cobaev-10²⁵², quienes habían recibido invitación de la UVI Huasteca para participar de las actividades programadas en mi visita. Así, además de estudiantes del ciclo superior, se encontraban estudiantes de los últimos años del pregrado.

Imagen 59 - Charla sobre la Universidad Federal de Integración Latinoamericana - UNILA, con estudiantes de la UVI Huasteca y del Cobaev 10 - Ixhuatlán de Madero, Veracruz, 20 de febrero de 2019



Fuente: fotografía tomada por Alma Hidalgo

En esta presentación sobre la UNILA conté un poco sobre su historia, su visión de integración e interdisciplinariedad, el Ciclo Común de Estudios, entre otros aspectos ya mencionados anteriormente en este capítulo. Sin embargo, dado que iba dirigido a estudiantes de universidad y bachillerato, dediqué una parte de la charla a hablar sobre los cursos de grado y posgrado con los que cuenta la UNILA, las formas de ingreso, los proyectos de intercambio, las posibilidades de beca, y la vida estudiantil en Foz de Iguazú. Esto generó muchas preguntas por parte de estudiantes y de docentes, quienes manifestaron interés en estudiar o hacer intercambio en la UNILA. En la Imagen 60 vemos un registro del grupo después de esta charla.

²⁵² El Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz - COBAEV, es un organismo público con planteles o sedes en todo el estado, por lo que a cada uno se lo conoce por la sigla de la institución y el número de plantel al que corresponde.

Imagen 60 - Registro del grupo que participó de la charla sobre la UNILA - Ixhuatlán de Madero, Veracruz, 20 de febrero de 2019



Fuente: fotografía tomada por un estudiante

La segunda actividad programada para la UVI Huasteca, de acuerdo al interés manifestado por Luis Alberto Montejo, fue el taller de música andina. Al haber en ese momento más estudiantes que instrumentos, ofrecí un taller en la tarde del día 20, y otro en la mañana del 21. Del primer taller participaron estudiantes del Cobaev-10, puesto que ya no estarían al día siguiente, y un grupo pequeño de estudiantes de la UVI, el cual volvió a participar al otro día. La siguiente fotografía (Imagen 61) fue tomada después del primer taller.

Imagen 61 - Registro del grupo del Cobaev-10 que participó del taller de música andina - Ixhuatlán de Madero, Veracruz, 20 de febrero de 2019



Fuente: fotografía tomada por Alma Hidalgo

En el segundo taller, el día 21, el cual podemos ver en las imágenes 62 y 63, estaban solamente estudiantes y docentes de la UVI Huasteca. La gran cantidad de participantes permitió en estos talleres alcanzar una mayor sonoridad colectiva. También, por el tiempo que disponíamos, pudimos hacer algunas dinámicas de improvisación para practicar la forma dialogada de tocar. Esto se convirtió en una actividad muy divertida para los grupos, principalmente en el segundo taller, con estudiantes de la UVI, que estaban muy a gusto. Nuevamente resalta el interés que causan los *sikus*, con su forma dialogada de tocar, y los mitos y rituales relacionados a ellos.

Al final del segundo taller, durante el almuerzo, cuatro estudiantes me contaron sobre algunas de las tradiciones de la región, sus fiestas y mitos. Al despedirme, puesto que esa tarde viajaba, una estudiante, Denisse, quien había participado del taller de *sikus* ambos días, me preguntó si había la posibilidad de comprar uno de los instrumentos. Le expliqué, así como en el Jardín Kojima, que aún los necesitaba para otro taller, pero que mandaría algunos antes de volver a Brasil. Sin embargo, viendo el interés que demostraba, le dejé un par, *arca* e *ira*, aunque de todas formas más adelante envié más *sikus*, repartiendo todos los que había llevado entre todas las instituciones y comunidades con las que compartí el taller.

Imagen 62 - Taller de música andina en la UVI Huasteca - Ixhuatlán de Madero, Veracruz, 21 de febrero de 2019



Fuente: fotografía tomada por Alma Hidalgo

Imagen 63 - Registro del grupo de la UVI Huasteca que participó del taller de música andina - Ixhuatlán de Madero, Veracruz, 21 de febrero de 2019



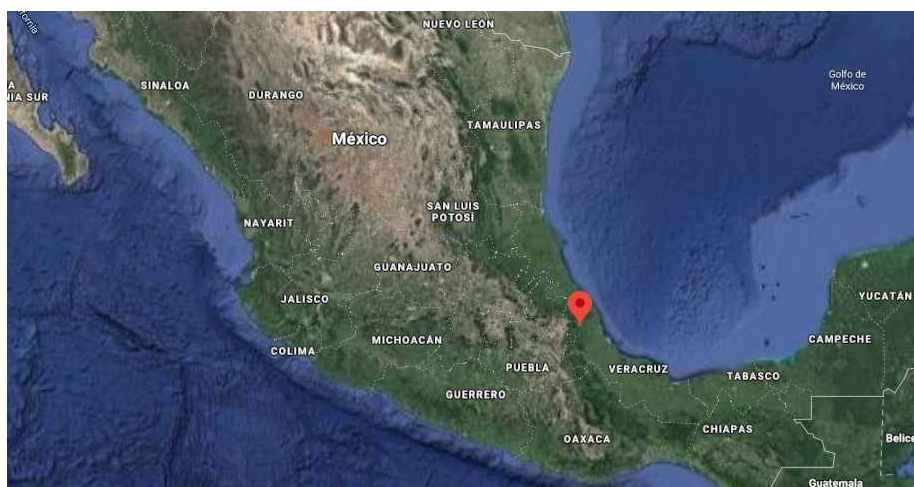
Fuente: fotografía tomada por una estudiante

Las experiencias de este intercambio generaron más adelante, en la Universidad Veracruzana en Xalapa, una conversación sobre la posibilidad de crear un convenio entre la UNILA y la UV, incluyendo por supuesto las diferentes sedes de la UVI. La UNILA evidentemente ofrece muchas oportunidades con sus cursos de grado y posgrado, su propuesta de integración, su diversidad, que reúne a estudiantes y docentes de toda América Latina y el Caribe, la posibilidad de conocer otro país, con toda la experiencia que eso implica, entre tantos otros aspectos positivos. Por otro lado, la Universidad Veracruzana es una institución con más años de trayectoria, ofrece una mayor diversidad de cursos, y quizás tiene más institucionalizado el compromiso con la interculturalidad. Las sedes de la UVI, por otro lado, trabajan con poblaciones indígenas, algo que la UNILA está tímidamente empezando a hacer, mientras las primeras cuentan con estructura y experiencia para ello. Las sedes de la UVI trabajan además con un sistema de educación comunitaria que va mucho más allá de la extensión practicada por universidades que podemos llamar de convencionales. En fin, considero que un vínculo entre estas instituciones sería de mucho beneficio para sus comunidades.

Para concluir, nuevamente destaco las profundas semejanzas de visión y prácticas entre la educación intercultural en México y el MESCP en Bolivia, entre la UVI Huasteca y las ESFM que había visitado algunos meses antes. Retomaré estas conexiones al final de la tesis.

6.3.6 Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad - Universidad Veracruzana - Xalapa, Veracruz

Imagen 64 - Ubicación satelital de Xalapa



Fuente: mapa obtenido de *Google maps*²⁵³

253 Disponible en: <<https://www.google.com/maps/place/Xalapa-Enr%C3%ADquez,+Ver.,+M%C3%A9xico/@21.2835881,-104.2905658,1729967m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x85db321ca1f225d9:0x584837bc4340a47c!8m2!3d19.5437751!4d-96.9101806>>. Acceso en: 5 mar. 2021.

El último intercambio programado para mi estadía en México fue con el grupo de la Maestría en Educación para la Interculturalidad y Sustentabilidad - MEIS, programa del cual, como ya había comentado, surgió la invitación para que visitara ese país.

Este encuentro ocurrió en Xalapa, oficialmente llamada Xalapa-Enríquez, capital del estado de Veracruz, donde se encuentra una de las sedes de la Universidad Veracruzana, aquella que alberga la MEIS.

La Universidad Veracruzana - UV - fue fundada en 1944, y adquirió su autonomía en 1996. Está presente en diversos municipios del estado de Veracruz, y por su matrícula, con más de 80 mil estudiantes en los últimos años, se encuentra entre las cinco universidades públicas estatales más grandes de México. Su oferta educativa incluye cursos de grado técnico, cursos de grado técnico superior universitario, licenciaturas, especializaciones, especializaciones médicas, maestrías y doctorados, con una amplia variedad de cursos y programas en cada uno de estos grados y modalidades.

Uno de estos programas es la Maestría en Educación para la Interculturalidad y Sustentabilidad - MEIS, sobre la cual encontramos, en su página *web*, la siguiente presentación:

La Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad (MEIS) es un programa que imparte desde febrero de 2015 el Instituto de Investigaciones en Educación de la UV, en colaboración con la Universidad Veracruzana Intercultural, el Centro de Investigaciones Tropicales, el Centro de Ecoalfabetización y Diálogo de Saberes y la Facultad de Idiomas.

Se trata de un posgrado profesionalizante, cuyo propósito es contribuir a procesos educativos cultural y ambientalmente pertinentes, encaminados al mejoramiento de la calidad de vida, el ejercicio de derechos, la salvaguarda de los recursos naturales y del territorio, y la construcción de sociedades sustentables, participativas, interculturales. Lo anterior, a través de la generación colectiva de conocimientos, el análisis de las condiciones locales y regionales, y el desarrollo y la visibilización de saberes que sustenten la convivencia y justicia social, la gobernanza participativa y la integración sociedad-naturaleza.

La MEIS trabaja con una metodología multi y transdisciplinaria, intentando nutrir no sólo la formación de estudiantes, sino también de la planta académica, del propio programa y de las entidades (comunidades, colectivos, proyectos, instituciones) con quienes se trabaja en proyectos dialógicos de colaboración.

La educación para la interculturalidad y la sustentabilidad se presenta como una alternativa esperanzadora, fundamentada en una aproximación holística de la crisis social y ecológica actual, y que ofrece la exploración y la construcción del conocimiento promoviendo vías de comunicación más horizontales e igualitarias, espacios para el diseño y aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como el desarrollo de herramientas conceptuales y metodológicas innovadoras y pertinentes en contextos de diversidad cultural y biológica.

El objetivo último es transitar hacia una perspectiva de sustentabilidad que lleva implícita la conservación y mantenimiento de los ciclos vitales de los ecosistemas, así como la comprensión y valoración de la estrecha interrelación que muchas comunidades y pueblos mantienen con la naturaleza en todas sus expresiones culturales.

En torno al quehacer educativo se trenzan dos paradigmas –la interculturalidad y la sustentabilidad– buscando dar respuestas a problemáticas sociales y ambientales variadas, desarrollando proyectos en ambientes tanto formales como no formales: la gestión del territorio y de los recursos naturales; el fortalecimiento de iniciativas que se apropien del “buen vivir” desde las perspectivas mexicana y latinoamericana, por mencionar algunos ejemplos. De manera transversal, en esos ámbitos, se consideran asimismo aspectos como la exigibilidad de los derechos humanos y la perspectiva de género.²⁵⁴

Las referencias al carácter comunitario, participativo, intercultural, sustentable, multi y transdisciplinario del programa, así como su compromiso con la educación pertinente, con la diversidad, con el buen vivir, entre otros, apuntan la estrecha sintonía de la MEIS con propuestas, construcciones y prácticas actuales a lo largo de América Latina y el Caribe, las cuales pudimos constatar en capítulos anteriores.

De la MEIS pude conocer dos proyectos, ya comentados anteriormente. El primero es el trabajo de Ana Lucía Lagunes en *T’ja Xuj*, Casa de Mujeres, en Tapachula, el cual conocí por medio de conversaciones con Ana Lucía, y la lectura de su documento recepcional²⁵⁵. El segundo es el trabajo de Verónica Espinosa en el Jardín Kojima, que vimos en el apartado 6.3.4. En ambos casos, se trata de trabajos participativos, colaborativos, que ya están en proceso antes de iniciarse el vínculo institucional:

Los proyectos MEIS se enlazan con procesos que ya vienen desarrollándose o, a partir de acuerdos, dan origen a iniciativas con algún colectivo, grupo o entidad. El meollo es la profesionalización de las prácticas, de las colaboraciones, tanto en lo educativo como en lo que implica la gestión de los territorios y de las diversidades (étnica, de género, generacional, etc.).

Puede tratarse de una colaboración con algún grupo, colectivo, organización o institución; puede también ser una sistematización de prácticas colectivas (para derivar aprendizajes), o bien algún tipo de iniciativa educativa dentro o fuera del aula. En muchos casos, los proyectos incluyen actividades de acompañamiento o facilitación de procesos participativos; y siempre hay un componente de investigación, aunque no se trate, centralmente, de proyectos de investigación.²⁵⁶

El encuentro con el grupo de la MEIS ocurrió el 1 de marzo en el Centro de Ecoalfabetización y Diálogo de Saberes - Centro Ecodiálogo, un espacio dentro de la Universidad Veracruzana destinado a actividades de docencia, investigación y vinculación. Se trata de un espacio muy acogedor, construido con madera, circular, techado y abierto en los costados, rodeado de mucha vegetación.

254 Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad. Disponible en: <<https://www.uv.mx/meis/bienvenida/un-innovador-programa-de-posgrado/>>. Acceso en: 23 ene. 2021.

255 Documento recepcional es el término utilizado en la MEIS para nombrar el trabajo escrito o monografía final del programa, que en Brasil, al tratarse de un programa de maestría, recibe el nombre de *disertación*.

256 Proyecto MEIS. Disponible en: <<https://www.uv.mx/meis/estudiantes/el-anteproyecto-meis-estructura-y-contenidos-basicos/>>. Acceso en: 23 ene. 2021.

Para este encuentro habíamos definido dos actividades: una presentación titulada *La Revolución Educativa en el Estado Plurinacional de Bolivia*; y un taller denominado *Música, ritualidad y mitos en los Andes*.

Para estas actividades se encontraban estudiantes de la MEIS, además del Coordinador, Dr. Gerardo Alatorre Frenk, y dos docentes, la Dra. Gialuanna Ayora Vázquez y la Dra. Shantal Meseguer Galván.

En la presentación sobre la *Revolución Educativa* en Bolivia hablé un poco sobre Warisata, la educación comunitaria y productiva, sus vínculos con México; el Estado Plurinacional; el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo; los currículos regionalizados; y algunos desafíos de la implementación de este Modelo.

Luego compartí el taller, en el cual también incluí la práctica de los *sikus*, como podemos ver en la Imagen 65, pero amplié la discusión sobre los mitos y ritualidad, conectando estos aspectos con la charla anterior, buscando debatir las posibilidades y desafíos de la inclusión de los saberes tradicionales en el Sistema Educativo Plurinacional.

Imagen 65 - Registro del taller *Música, ritualidad y mitos en los Andes*, con el grupo de la MEIS en el Centro Ecodiálogo - Xalapa, Veracruz, 1 de marzo de 2019



Fuente: fotografía tomada por mí

De estas actividades surgieron importantes debates y reflexiones. Por un lado, en general causó sorpresa al grupo, tanto a estudiantes como a docentes, conocer todo lo que estaba ocurriendo en Bolivia en el ámbito educativo. Los cambios políticos y económicos, como el Estado Plurinacional, las nacionalizaciones, etc., eran bastante conocidos por el grupo, como lo son en general fuera de Bolivia. Sin embargo, los cambios educativos eran totalmente desconocidos, aún tratándose de un programa de posgrado vinculado al buen vivir, a la interculturalidad, a la integración de los pueblos, lo que muestra nuevamente la necesidad y urgencia, en Bolivia, de visibilizar y socializar sus procesos educativos en toda América Latina y el Caribe. También llamó la atención la noción de intraculturalidad, concepto muy poco presente fuera de Bolivia, así como la propuesta de los currículos regionalizados, que son fruto del mencionado concepto.

A partir de la escucha, sensibilidad, participación, perspectiva crítica y diversidad de experiencias del grupo, varias y muy importantes reflexiones con respecto a las problemáticas de esta tesis surgieron en este encuentro. Entre ellas están la necesidad de “socializar la revolución”; la ampliación del alcance de la interculturalidad; la necesidad de descolonizar la alfabetización y escritura; entre otras. No ampliaré estas discusiones aquí, puesto que ellas, a partir de este intercambio y otros durante mi visita a México, han permeado esta tesis de tal manera que ya se encuentran en las discusiones y reflexiones de los diferentes capítulos.

En este encuentro también surgió la conversación sobre un convenio entre la UV y la UNILA, que había comentado anteriormente. Sobre esto, empecé el proceso en la UNILA en diálogo con la Dra. Shantal Meseguer, que luego haría el proceso correspondiente en la UV. Lamentablemente los trámites en la UNILA, que son bastante burocráticos, se vieron pasalizados por la pandemia del Covid-19, pero se retomarán lo antes posible.

Durante mi estadía en México tuve la oportunidad de hacer algunos paseos, aprovechando algunos días libres entre las distintas actividades que relaté. En los últimos días que pasé en Xalapa, tuve además la oportunidad de participar de algunas clases de jarana y zapateado en un centro cultural llamado *La casa de nadie*.

La experiencia en México fue realmente enriquecedora para mí, y contribuyó con esta tesis en muchos aspectos, los cuales, nuevamente, se encuentran no solamente en este capítulo, sino “diluidos” a lo largo de toda la monografía.

La trayectoria de lucha de los pueblos indígenas en México es realmente impresionante, y digna de conocer. En mi visita a los diferentes proyectos que relaté aquí dedicados a la educación indígena, como la Escuela Secundaria de Guaquitepec, la Unitierra de Chiapas, y la UVI Huasteca, fue inevitable recordar que en México, en 1940, se había realizado el Primer Congreso Indigenista, que llevó a Elizardo Pérez a ese país, así como la Escuela de Warisata había llevado a Bolivia, años

antes, a un grupo de docentes y artistas de México comprometido con la lucha y la educación indígena.

Asimismo, el trabajo con educación intercultural de la MEIS, la resistencia a la globalización y folclorización del son jarocho por parte del Movimiento Jaranero, la riqueza del fandango como expresión comunitaria, el trabajo educativo y comunitario en el Jardín Kojima, son experiencias que dejan en evidencia la importancia de retomar y reforzar ese puente creado casi un siglo atrás entre los movimientos indigenistas de Bolivia y México, y expandirlo a otros proyectos de educación intercultural, y a otras regiones de América Latina y el Caribe.

TEJIENDO LA TARIMA (o reflexiones finales)

[En el fandango] *Hay un tiempo casi perfecto para el danceo; se canta, y se deja que la pareja teja la tarima. Tejer la tarima es recorrerla toda, en las esquinas, sentir todas las partes sonoras, que no es lo mismo pegarle en una esquina que pegarle en el centro...*

(Julio Guerrero - Jardín Kojima - Otatitlán, Veracruz, México)

En esta tesis pudimos leer diferentes conceptos, teorías e historias, pudimos “escuchar” una diversidad de voces, relatos y experiencias, y pudimos conocer algunas de mis observaciones y percepciones, con respecto a los diversos temas que dan lugar a esta investigación. Considero apropiada y valiosa la metáfora de que esta tesis es una tarima compuesta por diferentes sonoridades, provenientes de diferentes lugares, vinculadas entre sí por una problemática común, y un horizonte común. Así, en esta última sección me propongo *tejer la tarima*, volver a recorrerla y escuchar sus sonidos.

A modo de empezar el recorrido final de esta tesis, recordemos la pregunta que le da movimiento, aquella que desde un inicio nos invitó a subir a la tarima: ¿En qué consiste una educación musical descolonizadora, intra e intercultural, sociocomunitaria y productiva dentro de la Ley “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”?

Recordemos también dos puntos importantes sobre esta pregunta. Por un lado, en ella está contemplado lo que se entiende, se siente, y se espera de cada uno de estos conceptos. Así, la pregunta invita tanto a la reflexión como a la acción. Por otro lado, los desafíos presentes en esta pregunta están estrechamente conectados. Una educación sólo es descolonizadora si es intracultural, es decir, si trabaja en base a la cultura del pueblo o la comunidad con la que se desarrolla el proceso educativo. A su vez, en el caso del pueblo aymara, para citar un ejemplo, la compleja construcción de lo comunitario es tan estructurante de su cultura, que no es posible pensar en una educación intracultural que no sea también comunitaria. Por lo tanto, presentaré estos desafíos uno por uno, pero con la intención de ir entrelazándolos de modo que cada uno complementa al anterior, y así, en el

tejido final, visualizar de forma más clara e integral el horizonte hacia el cual nos llevan los caminos de esta investigación.

También vale resaltar que la problemática de esta investigación es dinámica y orgánica, y debe ser constantemente repensada y cuestionada. Así, no se pretende aquí dar una respuesta concreta a la pregunta planteada, sino levantar reflexiones a partir de la investigación realizada, y explorar las hipótesis que sugieren, recordemos, que hay una brecha en el modelo propuesto y su implementación práctica en el ámbito de la educación musical; que experiencias y debates de otras regiones de América Latina y el Caribe, así como la experiencia de la Escuela-*ayllu*, pueden ayudar a trazar caminos hacia una praxis educativa que responda, en el campo de la música, al Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo - MESCP; y, finalmente, que la experiencia de este proceso puede contribuir para la ampliación y renovación del debate sobre educación musical en la región.

En el Capítulo 1 fue presentado el concepto de *descolonización*, trayendo algunas de sus lecturas y desafíos, donde vimos que, mucho más allá de un dominio político y económico, la colonización fue marcada por la imposición de un modelo único de sociedad, causando fuertes rupturas, negaciones, olvidos y discriminaciones con respecto a otras formas de ser, hacer, saber, pensar y sentir. Enraizadas en ese proceso civilizatorio están su supuesto carácter *natural-universal*, y las *fragmentaciones* causadas por su perspectiva binaria del mundo, que lo divide en categorías opuestas y absolutas, como mente y cuerpo, modernidad y atraso, cultura escrita y cultura oral, entre otras.

En este proceso, “la música”, en singular, fue profundamente fragmentada, dejando de lado el cuerpo, la danza, la oralidad, los mitos, los rituales, las maneras de hacer, en fin, todo aquello que pueda recordarnos que hace parte de una comunidad, de un pueblo, de una cultura, para constituirse, en línea con el modelo civilizatorio que representa, en “obra de arte universal”. Por lo tanto, si tuviera que sintetizar este complejo problema en una frase, diría que una educación musical descolonizadora es aquella que busca reconocer y restituir, en una expresión musical, los vínculos con su comunidad y su cultura.

Los caminos para esto son, por supuesto, diversos y abiertos, pero eso no significa que sean aleatorios, difusos o abstractos. En el Capítulo 3, en la sección dedicada a la discusión sobre los currículos regionalizados, pudimos ver lo que algunos pueblos reivindican para la enseñanza-aprendizaje de sus saberes. Y cuando a través de dichos currículos nos dicen que sus expresiones musicales están vinculadas a sus cosmovisiones, a

sus formas de vida, a sus calendarios agrícolas, a sus danzas, a sus mitos, etc., está claro que dialogan, desde sus propios lugares, con los conceptos vistos en el Capítulo 1, los cuales nos alertan, en ese caso desde la academia, sobre el discurso de universalidad y las fragmentaciones de la modernidad occidental. Así, si las lecturas académicas permiten constituir la fundamentación teórica de esta tesis, los currículos regionalizados son el testimonio vivo de lo que se entiende, se siente y se espera de los desafíos planteados por el MESCP.

Pasando a la puesta en práctica de este desafío, en el trabajo de campo en las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros - ESFMs - pude observar, pese a las importantes rupturas propuestas por el MESCP, la persistencia de un modelo de enseñanza-aprendizaje de música constituido bajo las fragmentaciones de la modernidad occidental, diseminado por la fuerte tradición del conservatorio musical. Sin participación activa del cuerpo, sin cualquier vínculo con la danza o con las cosmovisiones en las que se insieren las expresiones e instrumentos siendo practicados, los procesos observados de enseñanza-aprendizaje de música ocurren dentro de la sala de aula, centrados en la partitura, en las notas musicales, en el trabajo individual y en la repetición. Este modelo, observado en diferentes actividades, clases y presentaciones en las ESFMs visitadas, es indicador de la distancia, sugerida en una de las hipótesis de este trabajo, entre lo que se plantea en el MESCP y lo que ocurre en las clases en el campo de la educación musical.

Esto no sucede solamente en las ESFMs y otras instituciones educativas en Bolivia, por supuesto. Se trata de un desafío compartido, y arduo. Aún en instituciones como las ESFMs en Bolivia, y la Escuela Secundaria “Emiliano Zapata Salazar” en Guaquitepec, Chiapas, México, ésta última vista en el Capítulo 6, comprometidas con la educación pertinente y transformadora, la educación musical parece permanecer inmóvil bajo el modelo hegemónico establecido.

Evidencias de que se trata de un desafío compartido por toda América Latina y el Caribe están plasmadas en el Foro Latinoamericano de Educación Musical - FLADEM, en el cual encontramos, en su Declaración de Principios, en sus seminarios, y en las manifestaciones y prácticas de las personas que integran esta institución, la reivindicación de la música como baluarte de la cultura de los pueblos, y la lucha colectiva por la superación del modelo lineal, repetitivo, fragmentado y desarraigado de educación musical. Así, al observar la dificultad de romper con la educación musical fragmentada y

desarraigada en las ESFMs visitadas, y al ver que estas pautas se discuten y se ponen en práctica en los seminarios del FLADEM hace varias décadas, tenemos ya un fuerte indicador a favor de otra de las hipótesis planteadas en este trabajo, de que la apuesta por el MESCP en Bolivia puede y debe nutrirse de otras experiencias de la región.

En el caso de la *intraculturalidad*, básicamente lo que se busca es una educación musical basada en la cultura de la comunidad a la que atañe el proceso educativo. Aunque esto parece bastante claro y directo, lo que suele suceder dentro de esta propuesta, como fue posible observar en las ESFMs, es que algunos elementos de una cultura musical, como instrumentos y repertorios, son trasladados a las estructuras educativas de la cultura hegemónica, perdiendo en ese proceso los sentidos y las formas que los vinculan a la cultura que representan. Es justamente debido a esta relación de poder, en la que se traslada una expresión musical desde la cultura en la que tradicionalmente se manifiesta hacia instituciones educativas estructuradas bajo la cultura dominante de la modernidad occidental, que la educación intracultural debe también ser descolonizadora. Es decir, una educación musical sólo podrá ser intracultural si son las estructuras de enseñanza-aprendizaje las que se mueven para adaptarse a esa cultura, y no el habitual camino contrario, en que las expresiones son transformadas para encuadrarse en las estructuras dominantes.

En el camino hacia una educación musical intracultural también cabe preguntarse sobre cuál es la cultura de la comunidad educativa a partir de la cual se dará inicio a los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el caso de la Ley “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, esta pregunta está parcialmente respondida por el principio de territorialidad que, como vimos en el Capítulo 3, determina un territorio para cada uno de los pueblos y naciones que componen el Estado Plurinacional de Bolivia. Como ejemplo, el currículo regionalizado aymara es utilizado en todas las instituciones educativas dentro del territorio aymara, y por lo tanto será la base de la educación intracultural en toda esa región. Podríamos pensar que esta determinación parte de una perspectiva esencialista, es decir, que considera que jóvenes aymaras deben estudiar música aymara, el pueblo guarani debe estudiar música guarani, etc., mientras que a estudiantes en regiones urbanas, fuera de los territorios de los currículos regionalizados, se destina una amplia gama de opciones. Debemos, por supuesto, tener cuidado para no caer en dicho esencialismo, pero cabe dejar claro que no es ésa la propuesta de la Ley “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”. Por un lado, los currículos

regionalizados, como vimos, son contruidos por representantes de los propios pueblos, y no impuestos desde afuera. Por otro lado, los currículos regionalizados constituyen apenas una parte de toda la malla curricular, la cual incluye también el currículo base y el currículo diversificado. Es así que la educación *intracultural* dialoga y se complementa con la educación *intercultural*. En otras palabras, se propone bajo el MESCP una educación amplia y diversa, que incluye aquellos saberes de la ciencia occidental, pero que garantiza también los saberes culturales ancestrales de los pueblos. Finalmente, como ya fue comentado en el Capítulo 3, son los procesos de educación-investigación arraigada o pertinente, como el Proyecto Sociocomunitario Productivo - PSP, la Investigación Educativa y Producción de Conocimientos - IEPC, y el Proyecto Educativo Comunitario - PEC, los que confieren, frente a la estaticidad de las mallas curriculares, organicidad y dinamismo al modelo educativo.

El diálogo entre la intraculturalidad y la interculturalidad en el MESCP es, según parece señalar esta investigación, una importante contribución de la propuesta boliviana para el más amplio debate regional de América Latina y el Caribe, lo que representa otro indicador a favor de las hipótesis de esta tesis. En este caso no me refiero a una contribución específica en el campo de la música, sino a la educación en general. Como vimos en el Capítulo 1, la educación intercultural en la región, desde las décadas de 1980 y 1990, ha sido practicada como un camino de sentido único por el cual los pueblos indígenas pudieran acceder a la educación occidental. Así, la inclusión de la intraculturalidad, manifestada en los currículos regionalizados, y accionada por los procesos de educación-investigación arraigada, además de promover la autodeterminación de los pueblos con respecto a su educación, posibilita caminos de diversos sentidos, generando consecuentemente puntos de encuentro intercultural.

El concepto de *interculturalidad*, como vimos a lo largo de este trabajo, ha sido ampliamente utilizado y apropiado bajo diferentes comprensiones e intereses, sufriendo en estos procesos un desgaste de poder y de sentido. Es así que proyectos educativos destinados a poblaciones indígenas, aún dejando de lado todos sus saberes, se denominen, sin ningún extrañamiento, de interculturales. También es notoria la creciente presencia de este concepto en el campo de la música, algo que quedó evidente por la gran cantidad de trabajos relacionados a él en el XXIV Seminario Latinoamericano de Educación Musical del FLADEM, el 2018, en Lima, como vimos en el Capítulo 6. Sin embargo, a pesar de

incluir el concepto como parte de sus títulos, en muchos trabajos era difícil encontrar dónde ocurría efectivamente, en esa determinada investigación, alguna práctica intercultural. Todo esto nos alerta, por lo tanto, sobre la urgencia de cuestionar, debatir y reproblematicar aquello que entendemos y practicamos como interculturalidad.

El concepto de interculturalidad crítica traído por Catherine Walsh (2009), sobre el cual apunta que se trata de una práctica aún por construirse, nos brinda, en medio de ese fuerte desgaste semántico, una base más sólida para esa construcción colectiva. Muy distinto de la mera incorporación de las culturas “otras” al modelo establecido, la interculturalidad crítica propone refundar las estructuras a partir de la diversidad de culturas que convergen en un determinado proyecto educativo. También es importante resaltar que bajo esta perspectiva, lejos de proponer crear una nueva y única cultura a partir del encuentro intercultural, se busca valorar la diversidad.

En el camino hacia la construcción de una interculturalidad crítica en el ámbito de la educación, cabe resaltar la importancia de que participen de este proceso todos los sectores de la comunidad educativa. Menciono esto, pues a lo largo del trabajo de campo realizado en Bolivia pude observar, y esta observación fue corroborada en diferentes charlas y entrevistas, que hay bastante dificultad para implementar la interculturalidad en los centros urbanos. Los currículos regionalizados, y todos los procesos del MESCP en general, parecen tener más apelo para los pueblos indígenas-originarios y afroboliviano que para las poblaciones que se autodenominan mestizas o blancas, y por lo tanto los cambios en el modelo educativo se han dado con mucho más énfasis con estos primeros grupos. Para seguir nuestro recorrido de forma fluida en la tarima, retomaremos esta cuestión más adelante.

En el ámbito de la educación musical, la interculturalidad crítica no se reduce a la inclusión de una diversidad de repertorios o instrumentos. Es necesario que las expresiones culturales implosionen, como propone Walsh (2009), las estructuras epistémicas y pedagógicas para así construir paradigmas educativos diversos, *a partir de las formas propias de las diferentes expresiones musicales que constituyen aquel proceso intercultural*.

Así, cada expresión musical, además de presentar elementos y sentidos particulares, requiere consecuentemente de procesos pedagógicos propios. En otras palabras, para cada expresión musical, debemos preguntarnos *qué* enseñar-aprender, es decir cuáles son los

elementos que conforman y dan sentido a esa expresión cultural, como sus instrumentos, sus maneras de hacer, sus danzas, mitos, rituales, épocas, etc., pero también *cómo* enseñar-aprender a partir de dichos elementos. La respuesta a la segunda parte de esta pregunta la encontraremos, por supuesto, en las formas de transmisión propias de estas expresiones.

En los capítulos 5 y 6, con respecto a las sikureadas en Bolivia y al son jarocho en México, respectivamente, pudimos vislumbrar un panorama de los elementos que se entrelazan para formar estas expresiones. En el caso de las sikureadas, vimos que la forma dialogada de tocar es uno de los elementos estructurales de esa expresión. Por lo tanto, si centramos el proceso de enseñanza-aprendizaje de *sikus* en el estudio individual, o en la partitura, estaremos inmediatamente fragmentando esa expresión, quitándole el elemento de la complementariedad, y todo lo que eso conlleva. En otras palabras, el *qué* y el *cómo* están vinculados en los procesos educativos, y aunque esto parezca evidente en el ámbito de la pedagogía, quizás no lo sea tanto en el modelo predominante de educación musical. En el caso del son jarocho, es en el fandango, con sus códigos, sus rotaciones, sus sonoridades, donde ocurre ese proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, el fandango, al ser el espacio de manifestación y celebración comunitaria del son jarocho, es también la escuela arraigada y pertinente para esa expresión.

Esto no significa que dentro de esta perspectiva no podamos utilizar la grafía musical occidental para registrar una sikureada o un son jarocho; o que no debamos hacer uso de la repetición dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje; o que el estudio individual no pueda hacer parte de estos procesos; o que se deba evitar el uso de tecnologías digitales; etc. Al contrario, todos estos elementos pueden contribuir con el diálogo intercultural, y con las diferentes expresiones musicales que lo conforman. Para esto, sin embargo, es necesario atribuir a dichos elementos el papel de *herramientas complementarias* que puedan contribuir con los procesos educativos, investigativos y creativos de estas expresiones, y no el de *ejes estructurales* para toda y cualquier expresión musical.

A este respecto me permito presentar la experiencia del Proyecto MILPA, comentado en el Capítulo 6, en el cual desde el año 2018 incorporamos la práctica de los *sikus*. Nuestro acercamiento a cada nueva sikureada ocurre inicial y predominantemente por medio de la práctica colectiva. Es decir, distribuimos entre el grupo arkas e iras, las partes complementarias de los *sikus*, y vamos aprendiendo la sikureada colectivamente,

dialogando, escuchándonos, danzando en rueda, intercalando los instrumentos con canto, etc. Todo esto además es acompañado de investigación y debate, lo que nos permite situar esta expresión dentro de su cosmovisión, conocer las celebraciones en que se manifiestan, con sus mitos, rituales y religiosidad, conocer la época de estos instrumentos, sus formas de construcción, sus sonoridades, entre tantos otros elementos, y para esto contamos con la guía de personas con una vivencia profunda en esta cultura musical. Sin embargo, también sucede que cada integrante del grupo practica en su casa, de forma individual; también hacemos un registro escrito de las sikureadas que aprendemos, como parte de nuestra memoria escrita; en ocasiones también creamos ejercicios o dinámicas para sobrellevar dificultades técnicas, rítmicas, etc., específicas. La cuestión está, reitero, en que estos elementos sean complementarios y no estructurales, de modo que pueden sumar en vez de fragmentar.

Asimismo, en el intercambio realizado en México el 2019, también comentado en el Capítulo 6, integrantes del Jardín Kojima conocieron los *sikus* a partir de su forma comunitaria y dialogada, mientras que mi acercamiento al son jarocho ocurrió por medio del fandango. Imaginemos una inversión de esto, es decir que yo intentara aprender sobre el son jarocho tocando la jarana de forma dialogada, con otra jarana; o que integrantes del Jardín Kojima buscaran aprender sobre sikureadas reemplazando la orquesta jarocho por *sikus* en un fandango. Aunque esto pueda parecer muy extraño o cómico, no parece causar el mismo extrañamiento cuando se utiliza la partitura como eje para acercarse a cualquier expresión y a cualquier instrumento. Estas “inversiones”, es decir tocar jaranas de forma dialogada y tocar *sikus* en un fandango, pueden ser, claro, herramientas pedagógicas lúdicas y creativas. Lo que busco aquí es ilustrar cómo esta inversión, tan evidente en los ejemplos anteriores, no es percibida cuando ocurre en relación a la cultura hegemónica, es decir cuando se transfiere una expresión colectiva, oral, corporal, a la práctica individual, escrita, estática. En esos casos no se trata ya de un intercambio intencional, creativo, lúdico, crítico, sino de un proceso, en general inconciente, de subordinación y apagamiento.

También considero importante apuntar otra cuestión sobre las formas de transmisión o enseñanza-aprendizaje de las diferentes expresiones musicales, y es que éstas tienen una influencia directa en el resultado sonoro. Es decir, los timbres, las intensidades, los desplazamientos rítmicos, en fin, todos los elementos que componen esas *maneras de*

hacer, vistas en el Capítulo 5, que dan cohesión y sentido identitario a una expresión, tienen una estrecha relación con las diferentes formas de transmisión de esa expresión. Así, el aprendizaje por medio del movimiento corporal, por ejemplo, no puede ser substituido por la escucha o por la reflexión. Para ilustrar esto, tomemos el ejemplo del son jarocho y el fandango. La experiencia de zapatear, de sentir la tarima y medir los golpes de nuestros pies para dialogar con los versos e instrumentos que escuchamos, de comunicarnos visualmente con nuestra pareja para desplazarnos armónica y sincronizadamente por la tarima, entre tantos otros elementos que hacen parte de esa vivencia, nos ofrece saberes distintos de aquella experiencia que pasa por la voz, en la que medimos la intensidad de nuestros versos para dialogar con los instrumentos y el zapateado, en la que escuchamos una melodía y la repetimos con alguna variación, en la que desde la memoria traemos versadas tradicionales, o improvisamos un nuevo verso en respuesta al que acabamos de escuchar.

Por lo tanto, una expresión cultural está compuesta por una diversidad de elementos, prácticas o formas de participación que responden también a diferentes formas de contacto, aprendizaje o transmisión. Pero es importante tener en cuenta que dichos elementos, al ser las partes orgánicas que componen la integralidad de esa expresión cultural, están íntimamente conectados. Es así que experimentar uno de estos elementos contribuye para la práctica de los demás. Volviendo al ejemplo anterior, si quiero aprender a entonar las versadas del son jarocho, evidentemente tendré que practicar las versadas, pero la vivencia del zapateado también me ayudará a acercarme a las *maneras de hacer* propias del canto. Esto sucede, de nuevo, debido a que estas prácticas, con los diferentes sentidos que involucran, y las distintas formas de participación, están íntimamente entrelazadas. Una forma de comprender esto, aunque se trate de una simplificación, es que el ritmo del son jarocho está mucho más explícito en el zapateado que en el canto. También está presente en el canto, por supuesto, pero de forma más sutil, en las “entrelíneas”, quizás auditivamente impercetible para una persona no familiarizada con esa expresión, y cuya entonación por lo tanto no incluirá esas *maneras de hacer*. Sin embargo, al experimentar el zapateado, esa persona encontrará de forma más clara esos ritmos, los cuales podrá incorporar y llevar consigo cuando vuelva al canto. De nuevo, este ejemplo es una simplificación traída para ilustrar estas relaciones, que en realidad involucran complejas conexiones entre una diversidad de procesos cognitivos, sensoriales, afectivos y sociales.

Además de las preguntas sobre *qué* y *cómo* enseñar-aprender dentro de la perspectiva de una educación musical basada en la interculturalidad crítica, es también necesario pensar *quién* asume este desafío, y *por qué* hacerlo. Dejemos la pregunta del *por qué* para más adelante, cuando hayamos recorrido todos los desafíos propuestos por el MESCP, y veamos ahora la cuestión sobre *quiénes* asumen el desafío de la interculturalidad crítica en un proyecto educativo.

En la educación monocultural esta cuestión parece tener una respuesta directa. El profesor o la profesora, al adquirir un conocimiento particular a lo largo de su formación, transmite dicho conocimiento a estudiantes, por lo general de la misma forma en que éstos le fueron transmitidos. Es decir, hay una división clara y absoluta entre quienes enseñan y quienes aprenden. Sin embargo, en la educación musical intercultural probablemente nadie tendrá el “dominio” de todas las expresiones musicales que confluyen en aquella experiencia educativa.

En el Capítulo 4 vimos que la Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros “Multiétnica Indígena de Concepción” es frecuentada por una mayoría de estudiantes de los pueblos chiquitano y guarayo, aunque también se encuentran, en menor proporción, estudiantes de familias quechuas, aymaras, entre otras. De la misma manera, las unidades educativas de la región, es decir las escuelas de educación inicial, primaria y secundaria, tienen una diversidad similar. Relacionado a esto, como vimos en el Capítulo 3, los y las docentes de las unidades educativas deben combinar el currículo regionalizado, que responde al territorio cultural en el que se encuentra la unidad educativa, con el currículo base, general para todo el Estado Plurinacional. Pero deben también integrar el currículo diversificado, que tiene la finalidad de incluir la diversidad cultural de estudiantes que por diferentes motivos se identifican con pueblos distintos de aquellos circunscritos en aquel territorio cultural. En el ejemplo anterior, por lo tanto, es el currículo diversificado el que permite incluir los saberes de estudiantes quechuas y aymaras. Pero, ¿quién puede hacerse cargo de todas estas expresiones musicales? En el sentido del modelo aún dominante que Paulo Freire llama de educación bancaria, en el que ocurre una transmisión vertical y lineal de conocimiento, la respuesta es sencilla: nadie. Sin embargo, como vimos en el Capítulo 5, la interculturalidad crítica debe posibilitar espacios horizontales de intercambio, y esto significa romper también con la relación vertical y binaria entre docentes y estudiantes, entre enseñar y aprender. En un grupo diverso, por lo

tanto, en el que esa diversidad es parte estructural del proceso educativo, la participación por parte de estudiantes, diferente de la receptividad pasiva propia de la educación bancaria, debe ser de acción, de construcción de conocimientos, puesto que cada estudiante trae al encuentro sus saberes y experiencias. De la misma manera, la principal contribución docente para este proceso ya no es la de traer un conocimiento determinado, aunque esto no deja de suceder, sino la de mediar, posibilitar y promover ese encuentro horizontal de saberes.

Así, la educación intercultural requiere una formación docente estructuralmente distinta, ya no centrada en la adquisición de un conocimiento determinado que transmitirá a lo largo de toda su carrera, sino en la capacidad de aprender y reinventarse constantemente, y en la sensibilidad y respeto hacia la diversidad cultural y epistémica. Esto no significa, claro, que dentro de esta perspectiva de educación musical el profesor o la profesora prescinda de “saberes musicales”, o que la experiencia de un determinado lenguaje musical no sea importante. Una amplia formación musical es necesaria para construir las estructuras deseadas para una práctica docente bajo la perspectiva de la interculturalidad crítica. Sin embargo, nuevamente, esa formación debe posibilitar el continuo aprendizaje que ocurre dentro del proceso educativo a partir del diálogo entre las expresiones culturales presentes en el grupo.

También es importante resaltar que la investigación es un pilar fundamental para ese diálogo intercultural. No se trata de aquella investigación más habitual en la academia, por medio de la cual docentes se actualizan con respecto a las áreas de sus formaciones específicas. En la educación intercultural, la investigación está indisolublemente vinculada al proceso educativo, y ocurre por lo tanto de manera permanente pero también colectiva. Así, será esa investigación colectiva y permanente la que posibilite que profesoras y profesores, junto a estudiantes, integren expresiones musicales de diferentes regiones y culturas dentro del proceso de educación intercultural. Por lo tanto, para responder de manera resumida la cuestión sobre quiénes asumen este desafío, podemos decir que, aunque los profesores y profesoras tienen por supuesto una importante función y responsabilidad dentro de estos procesos, es *la acción colectiva de intercambio de saberes y construcción de conocimientos* la que posibilita trabajar con una diversidad de expresiones dentro de una propuesta de educación musical intercultural. Pero esta

colectividad no se limita a docentes y estudiantes, sino también a la comunidad, lo que nos lleva a los siguientes desafíos planteados por el MESCP.

La propuesta de educación *sociocomunitaria* dentro de la *Revolución Educativa* de Bolivia fue adoptada de la Escuela-*ayllu* de Warisata, respondiendo por lo tanto a la perspectiva aymara de comunidad o *ayllu*, pero también a la experiencia particular que se construyó en ese proyecto pedagógico y emancipador de la década de 1930. En ese sentido, aunque todos los pueblos y culturas se apoyan en la comunidad, por supuesto bajo diferentes prácticas y comprensiones, lo comunitario en el contexto de la escuela indígena de Warisata, y posteriormente en el MESCP, se presenta también como postura política de resistencia al liberalismo-individualismo, desdoblamientos del modelo civilizatorio de la modernidad occidental, que a su vez encuentra sus cimientos en el antropocentrismo. Es en este sentido y en este contexto que una educación descolonizadora es también, necesariamente, comunitaria.

También vimos, en el Capítulo 2, que el concepto de *educación productiva* está indisociablemente vinculado al de educación comunitaria. Por lo tanto, en las próximas líneas discutiré ambos desafíos de forma integrada, aunque haga referencia a uno u otro en beneficio de una comunicación más clara.

En la Escuela-*ayllu* la educación comunitaria se manifiesta de manera integrada en diferentes formas. Además de apoyarse en los saberes propios de la comunidad, lo que nos remite a la educación intracultural, los procesos educativos se estructuran en función de la comunidad, es decir *para* la comunidad, pero también *con* la comunidad.

Con respecto a la educación *para* la comunidad, es imprescindible que la institución educativa mantenga un estrecho diálogo con la comunidad o sociedad, y así estructurarse a partir de sus *problemas, necesidades, vocaciones y potencialidades*, elementos centrales en el MESCP, y levantados por medio de autodiagnósticos comunitarios y estudios socioeconómicos, como vimos en el Capítulo 3. Sin embargo, cabe recordar que la Escuela-*ayllu*, como explicaban Elizardo Pérez y Carlos Salazar, no era una preparación o una “caricatura” de la realidad, sino que era la realidad misma. En otras palabras, bajo esta perspectiva la escuela no prepara a estudiantes para que futuramente respondan a los problemas, necesidades, vocaciones y potencialidades de la comunidad; más bien responde a todo esto, transformando así a la comunidad y generando en ese proceso la praxis educativa. Es ahí, en la escuela como parte de la realidad y no como

preparación para ella, donde el carácter *productivo* se vincula a la educación *sociocomunitaria*.

Vale recordar, por un lado, que la educación sociocomunitaria y productiva es *activa y arraigada*: activa porque se aprende haciendo, es decir produciendo, y arraigada porque aquello que se produce está al servicio de la comunidad; y por otro lado, que esta producción se refiere tanto a lo tangible como a lo intangible, y por lo tanto incluye la producción de conocimientos. Con respecto a esto, considero importante hacer aquí una aclaración. El énfasis puesto sobre procesos educativos que respondan a sus contextos y comunidades, y la posible asociación del término *productivo* a su uso más generalizado, relacionado al utilitarismo capitalista, pueden llevar a pensar que este modelo educativo es también utilitario, es decir, que busca solucionar problemas concretos, responder a las necesidades de un contexto en un determinado momento, sin “ir más allá” en el campo epistémico y creativo. Lejos de eso, este paradigma de educación productiva no se contrapone a la investigación o educación exploratoria, o al pensamiento especulativo, fundamentales en los procesos epistémicos. En el MESCP, recordemos, se retoman las cuatro dimensiones educativas de la Escuela-*ayllu*: ser, saber, hacer y decidir; por lo tanto la espiritualidad, la identidad, la teoría, la práctica, la política, etc., hacen parte del paradigma educativo. La producción intangible incluye una amplia gama de posibilidades, como creaciones artísticas, pensamiento crítico, vínculos sociales o identitarios, entre otros. Por otro lado, las *potencialidades*, que constituyen uno de los pilares de vinculación entre los procesos educativos y la comunidad, invitan justamente a pensar más allá de la realidad inmediata. Finalmente, cabe resaltar que ningún pensamiento especulativo está desvinculado del contexto desde el cual se genera. Así, nuevamente, construir procesos educativos que dialogan con una realidad, que buscan respuestas a sus problemas, y que detectan y fortalecen sus potencialidades, no excluye ni prescinde de la construcción de conocimientos especulativos, es decir de aquellos que no responden directamente a lo observado o experimentado, pero desplaza su *locus* de enunciación, y ahí está el aporte fundamental de la educación arraigada, hacia adentro de la comunidad.

Con respecto a los procesos educativos *con* la comunidad, estos también ocurren de diversas maneras. En primer lugar, la comunidad debe participar, por medio del autodiagnóstico comunitario, en la determinación de sus problemas, necesidades, vocaciones y potencialidades, teniendo así un papel central en la construcción de los

currículos y procesos educativos. En el caso del MESCP, por ejemplo, son estos autodiagnósticos los que dieron lugar a los currículos regionalizados. Por otro lado, las decisiones pedagógicas, administrativas, etc., de la institución educativa también son tomadas con la comunidad, a partir de su participación en el consejo educativo. A modo de recordar, en la Escuela-*ayllu* este consejo recibía el nombre de Parlamento Amauta, y el modelo fue también adoptado en el MESCP, con los llamados Consejos Comunitarios. Otra forma de actuación directa de la comunidad en la Escuela-*ayllu* era la participación de personas conocedoras de cierto aspecto de su cultura, que podemos llamar de sabios y sabias, en los procesos educativos. En el caso del MESCP, como vimos en el Capítulo 3, esto generó cierta dificultad a partir del desequilibrio y conflictos que causaba en la comunidad la oferta de una remuneración para este trabajo. Finalmente, tenemos los procesos que salen de los muros de la institución educativa y tienen lugar en la comunidad, y con ella. Es decir, la comunidad participa, junto a estudiantes y docentes, de los procesos de enseñanza-aprendizaje, producción e investigación dirigidos a aquel contexto particular.

Vayamos entonces a lo que sería una educación sociocomunitaria y productiva en el campo de la música. Pensar una educación musical *para* la comunidad y *con* la comunidad implica un profundo cuestionamiento y reestructuración de aquello que se ha venido repitiendo por inercia, y un primer paso en este sentido es hacer lo que podemos llamar de un *autodiagnóstico comunitario musical*, en el que, para un determinado contexto sociocultural, se levanten problemas, necesidades, vocaciones y potencialidades con respecto a las expresiones musicales.

De forma bastante simplificada, las *vocaciones* se refieren básicamente a las prácticas musicales ya existentes en aquel determinado contexto. Si por ejemplo los *sikus* son tradicionales de una región y cultura, como lo son en la Unidad Académica Tarata, vista en el Capítulo 4, la educación musical de la región, para ser arraigada, vinculada a su comunidad, debe asumir y abrazar la práctica de los *sikus* en sus procesos. Esto no significa, sin embargo, que deba acercarse a ellos a partir de una perspectiva purista, paternalista o esencialista, ni que deba limitarse a ellos. Ahí entra la cuestión de las *potencialidades*, que podríamos resumir como aquello que podemos construir a partir de nuestras vocaciones y de nuestra realidad. Volviendo al ejemplo de Tarata, la región tiene la potencialidad de construir *sikus*, además de otros instrumentos, para otras instituciones y regiones del país, algo que podría ser trabajado con la comunidad en los Talleres de Instrumentos Originarios

de la Unidad Académica Tarata. Pero son inúmeros los ejemplos de potencialidades que podemos pensar a partir de este contexto: la creación y experimentación sonora con estos instrumentos y las maneras de hacer vinculadas a ellos, lo cual nos remite a la creación de la llamada música contemporánea a partir de expresiones originarias; el diálogo de las expresiones de la región con otras expresiones musicales, y con otros lenguajes culturales, como el teatro o el cine; el uso de tecnologías digitales que puedan contribuir con la creación, la experimentación, el registro y la difusión de estas expresiones culturales; entre muchas otras potencialidades que pueden surgir de un autodiagnóstico, y que tantos beneficios pueden traer a la comunidad.

Los problemas, necesidades, vocaciones y potencialidades evidentemente son muy distintos de acuerdo a cada cultura, región y época. Por lo tanto, para una educación arraigada, es necesario plantear permanentemente la pregunta sobre la función social o comunitaria de la educación musical en aquel determinado contexto, y consecuentemente los saberes que se buscan construir con ella. Para ilustrar esto, tomemos el ejemplo de aquello que aún hoy sucede en cursos superiores, conservatorios y otras instituciones de formación musical a lo largo de nuestra región, las cuales acriticamente continúan buscando formar profesionales solistas o de orquesta. Sólo una proporción muy reducida de estas personas termina actuando profesionalmente con estas prácticas solistas u orquestales, mientras la gran mayoría debe desplazarse a otras actividades no contempladas en su formación musical, como la docencia en música.²⁵⁷

Éste es un claro ejemplo de una educación musical desvinculada de su comunidad o sociedad. Hace más de dos siglos que el modelo conservatorio viene transmitiendo los mismos saberes, con las mismas disciplinas, ignorando que en ese tiempo la sociedad ha tenido cambios muy significativos en sus formas de hacer, escuchar, transmitir, enseñar, aprender, investigar, pensar, sentir, en fin, relacionarse con expresiones musicales de manera general. Esta desvinculación genera enormes problemas, como la frustración de quienes incorporan el sueño romántico de ser concertistas, para luego encontrar una realidad muy alejada o limitada con respecto a esta práctica; o los vacíos creados por esta formación en áreas que quizás la sociedad más necesita, como la formación pedagógica

257 Aunque aquí traigo esta reflexión desde mi propia trayectoria empírica como músico y profesor, muchos estudios enfocan este problema desde diferentes perspectivas y regiones, como Bennet (2008), Guadarrama (2014), Moore (2016), Machillot (2018), Bartz (2020), sólo para citar algunos. Las referencias completas se encuentran en *Referencias Consultadas*.

para docentes de música, la investigación musical, el manejo de tecnologías musicales, sólo para citar algunos ejemplos. Esto no significa que se deba descartar o considerar obsoleta la formación solista u orquestal de la cultura musical europea. El problema está en la hegemonía de este modelo en sociedades cultural y socialmente heterogéneas. Al abrirse la educación musical a una diversidad de perspectivas, habrá espacio para la práctica de expresiones musicales occidentales, antiguas y actuales. Considero que esta práctica sería incluso beneficiada al dejar de ser el modelo hegemónico de formación musical masiva que ha dejado de dialogar con la sociedad, para situarse como una *opción* entre una diversidad de propuestas de educación y práctica musical, reencontrando o reinventando, en ese nuevo lugar de la sociedad, su carácter creativo y crítico.

Por otro lado, construir proyectos educativos a partir de diagnósticos *con* la comunidad también evita que sea la industria cultural, en función del mercado, la que imponga en sociedades diversas un modelo único de educación musical. Esto no significa que la realidad laboral no deba ser tomada en cuenta en los proyectos de educación musical. Sin embargo, hay que considerar que la comunidad o sociedad puede requerir o beneficiarse de ciertas prácticas relacionadas al campo de la música que no sean de interés para el mercado, como por ejemplo la investigación. En ese caso, cabe al Estado, a la sociedad, a la comunidad o a la institución, dependiendo del contexto, crear las condiciones necesarias para que un sector de la comunidad pueda dedicarse a dicha práctica. Por lo tanto, reitero, en la educación sociocomunitaria la relación entre educación y comunidad es dialéctica. Es decir, la educación debe responder a la realidad, pero no de manera subordinada, sino para transformarla.

También es importante considerar que no solamente la formación musical profesional debe dialogar con la sociedad. Desde el desafío de la educación sociocomunitaria es fundamental determinar qué saberes, valores y sensibilidades se desea construir en la educación musical infantil, primaria y secundaria, las cuales conforman la base de la comunidad musical que dará sentido a las diferentes prácticas profesionales del área. Como vimos en el Capítulo 3, en el Sistema Educativo Plurinacional esto se hizo por medio de autodiagnósticos comunitarios al interior de cada nación o pueblo, generando los currículos regionalizados. Por otro lado, también se hacen diagnósticos en las unidades educativas para determinar qué áreas necesitan o necesitarán docentes, y a partir de esto aumentar o disminuir los cupos de las especialidades en las escuelas de formación docente.

Otro importante aspecto de la educación musical sociocomunitaria es la participación, en estos procesos, de personas con amplia experiencia en alguna expresión musical. Es decir, se deben incorporar a los procesos educativos los saberes que se encuentran en la comunidad. Esto no significa que estas personas deban asumir necesariamente la actividad docente de música en las diferentes instituciones educativas, puesto que dicha actividad requiere también de formación en pedagogía, investigación, además de otros procesos reglamentados en el sistema educativo. Sin embargo, si hablamos de una educación musical intercultural, en la que buscamos trabajar con diversas culturas musicales en un proceso educativo, es en la comunidad donde encontraremos las experiencias y saberes para esa diversidad de expresiones. El diálogo con personas que guardan los saberes de una determinada tradición puede ocurrir dentro de la institución, al ser éstas invitadas a compartir dichos saberes en un encuentro puntual o de forma más prolongada; y puede darse también por medio del sentido contrario, en el que estudiantes y docentes van a los espacios de actuación de estas personas, y por lo tanto a los contextos en que se manifiestan las expresiones culturales que se busca conocer. La segunda opción trae la evidente ventaja de presentar la expresión musical dentro de su espacio, con todos los elementos que hacen parte de ella, mientras la visita a las instituciones educativas significa casi siempre una representación de aquella práctica. Sin embargo, dependiendo del contexto, las distancias, los presupuestos, etc., muchas veces la primera opción será más viable. Bajo la perspectiva de la educación sociocomunitaria, entretanto, sí se hace necesario crear espacios estructurales de acción educativa e investigativa fuera de las paredes de la institución, lo que nos lleva al complemento de este desafío, el de la educación productiva.

Bajo los conceptos heredados de la Escuela-*ayllu* de Warisata, recordemos nuevamente que una educación *productiva* es tanto *activa* como *arraigada*. Por lo tanto, una educación musical productiva significa, de manera resumida, que el proceso de aprendizaje ocurre *haciendo* música, y no *preparándose* para hacerla, pero además que ese hacer ocurre dentro de la función comunitaria o social de la música.

La educación activa en música está en gran medida relacionada a la colectividad. Para hacer música de manera individual, la cual revela la sociedad individualizadora, competitiva y excluyente en la que se insiere, es necesario tener cierto dominio de las técnicas del instrumento, los aspectos rítmicos, tímbricos, melódicos, en fin, de los

diversos elementos que conforman aquella determinada práctica musical. Así, en el modelo conservatorio se practica cada uno de esos elementos de forma aislada para poco a poco ir uniéndolos, siendo necesario pasar por un largo proceso de preparación hasta finalmente llegar al punto de “hacer música”. Cabe apuntar que dicho modelo, al basarse en una perspectiva y en una sociedad individualista, se mantiene también en prácticas colectivas. Es decir, también para hacer música de orquesta, por ejemplo, la preparación, o una importante parte de ella, es tradicionalmente llevada a cabo de manera individual. Presento aquí este panorama para ilustrar la diferencia entre el modelo conservatorio y la propuesta de educación musical activa, y entre las perspectivas individualista y colectivista a las que respectivamente se relacionan, pero es importante registrar que hoy en día podemos encontrar muchos proyectos de formación de orquestas con una propuesta de pedagogía activa.

Pasando a la práctica colectiva, dentro de un grupo es posible participar con tan solo un elemento, aquel que esté dentro de nuestras posibilidades en aquel momento de nuestro proceso de aprendizaje. Ese elemento, que podría ser un mero ejercicio repetitivo si estuviera aislado, en la práctica colectiva se convierte en una contribución, en una de las partes orgánicas que constituyen la integralidad de aquella práctica musical, y por lo tanto adquiere allí *sentido* musical y cultural. Pero además en este caso no practicamos tan solo aquel elemento que llevamos a la manifestación colectiva, como ocurriría en la práctica individual, sino que al mismo tiempo vamos incorporando, por medio de la escucha, el movimiento, la observación, la interacción, todos los demás elementos que componen la integralidad de aquella expresión. Así, la educación activa también evita la fragmentación, al menos en una de las varias dimensiones en que ésta ocurre.

Dentro de esta pedagogía musical activa y colectiva, práctica habitual en las culturas populares, es importante contar con un grupo heterogéneo en relación a experiencia. Para ilustrar esto, traigo el ejemplo, comentado en el Capítulo 6, de mi participación en un fandango en la Fiesta de la Candelaria. El elemento que yo “llevaba” a esa práctica colectiva, involucrando a unas 50 personas, eran algunos rasgueos con la jarana que lograba hacer por imitación, observando algunas personas a mi alrededor. Sin embargo, mucho más que practicar un movimiento de brazo, y tres o cuatro acordes, en aquel momento yo estaba viviendo una experiencia integral de aquella expresión cultural, escuchando las versadas, los diferentes instrumentos y zapateados, las oscilaciones y

alternancias de intensidad, observando los movimientos, sintiendo la energía sonora y corporal del grupo; estaba, por lo tanto, aprendiendo a dialogar, por medio de mis tres o cuatro acordes, con ese universo musical. Para eso, para poder pasar por esa vivencia, era necesario que en el grupo se encontraran personas con amplia experiencia en las diferentes prácticas que componen el fandango, personas que cuidaban el “paso” de todo el grupo, que proponían las temáticas de los versos, que propiciaban los tiempos necesarios para los instrumentos, las versadas y los zapateados, que improvisaban en los interludios instrumentales, etc.

Cabe señalar que, al contrario de lo que puede indicar una mirada lineal, el aprendizaje no ocurre solamente en un sentido. También para las personas con más experiencia la práctica con grupos heterogéneos trae desafíos y aprendizajes, puesto que dicha práctica requiere de estas personas las habilidades y sensibilidades necesarias para guiar al grupo y articular los elementos que allí se encuentran. En este sentido, la educación musical concebida y estructurada por “niveles” es altamente incompatible con la educación activa y colectiva, y por lo tanto no participa de sus beneficios.

Vale recordar que la educación productiva, bajo la concepción de la Escuela-*ayllu*, es compuesta por el complemento entre la educación activa y la educación arraigada. Sin embargo, no toda práctica activa es arraigada. Es decir, si dentro de una institución educativa aprendemos música *haciendo* música, de manera colectiva, con un grupo heterogéneo, estaremos adoptando un abordaje activo, pero al inscribirse esa actividad dentro de la institución y tener una función únicamente educativa, no necesariamente será arraigada. Para ser activas y arraigadas, y por lo tanto inscribirse en la educación productiva, estas prácticas deben ocurrir dentro de los espacios y las funciones que la comunidad atribuye a las expresiones musicales. Planteando esto desde otro punto de partida, se produce para la comunidad, y en ese producir ocurre el proceso de enseñanza-aprendizaje, relacionándose así la producción y la educación de forma dialéctica. Esto no significa que bajo esta perspectiva se deben eliminar ensayos dentro de la institución, así como tampoco se excluyen las prácticas individuales. Éstas pueden ser importantes herramientas de apoyo, pero es en la acción arraigada, en el aprender *haciendo* música, pero además haciendo música dentro de los contextos que la comunidad atribuye y requiere del quehacer musical, donde la educación productiva encuentra su paradigma pedagógico, político y cultural.

Con esto, es evidente que bajo la concepción de la Escuela-*ayllu* hay una relación complementaria e indisociable entre lo *productivo* y lo *comunitario*, y es por eso que la *educación sociocomunitaria y productiva* debe ser comprendida como un concepto integral.

En el trabajo de campo con las ESFMs pude observar algunas experiencias que se insieren en lo que podemos llamar de educación musical sociocomunitaria y productiva. En las tres instituciones que visité es habitual la participación de estudiantes de la especialidad de música en eventos, celebraciones, fiestas, etc., de la comunidad. Sin embargo, aunque constituye un importante vínculo con la comunidad, no se trata de una práctica estructural dentro de los cursos. Así, las invitaciones o convocatorias para estos eventos recaen sobre aquellos grupos, conformados de manera autónoma por estudiantes, que son más conocidos o están más establecidos en la comunidad, mientras un gran número de estudiantes no participa de estas experiencias.

Donde la educación sociocomunitaria y productiva sí se manifiesta de forma estructural en las ESFMs, y en el MESCP en general, es en los ya mencionados procesos y mecanismos destinados a la educación arraigada, como el Proyecto Sociocomunitario Productivo - PSP, la Investigación Educativa y Producción de Conocimientos - IEPC, y la Práctica Educativa Comunitaria - PEC, vistos en los capítulos 3 y 4. Estos procesos articulan, de manera dialéctica, la investigación pertinente, la producción de conocimientos en beneficio de la comunidad, y la práctica educativa. Con esto podemos ver, resguardadas las diferencias de época, lugar y contexto, un estrecho vínculo entre la Escuela-*ayllu*, la Investigación Acción Participativa, la Educación Popular, y el MESCP. Esto señala, una vez más, que se trata de propuestas que responden a problemáticas compartidas en América Latina y el Caribe.

Al ser la IEPC-PEC estructural dentro de la formación docente en el MESCP, es ahí, como señalé anteriormente, que la educación sociocomunitaria y productiva se manifiesta de forma más clara y encuentra su mayor potencial de acción. Además, al presentarse de forma transversal a lo largo de todo el curso, la IEPC-PEC permite rebasar los límites disciplinarios y temporales traídos por la organización del proceso formativo en materias y bloques semestrales, posibilitando así un proceso formativo más orgánico e integral, un mayor diálogo interdisciplinar, y el trabajo conjunto entre estudiantes que se encuentran en diferentes momentos de su formación.

En las ESFMs que visité, como mencionaba, los cursos de música trabajan con la comunidad por medio de participaciones en eventos de diferentes naturalezas, pero además, de manera estructural y transversal por medio de la IEPC-PEC, llevan a cabo prácticas docentes, producciones tangibles e intangibles de conocimiento, e investigación *para* la comunidad y *con* la comunidad. Considero, nuevamente, que son éstos los ejes que dan lugar a la educación sociocomunitaria y productiva en las ESFMs.

A pesar de la importancia de la IEPC-PEC en el camino hacia la educación sociocomunitaria y productiva, la observación, lecturas y diálogos relatados en el Capítulo 4 indican que en otros espacios del currículo, especialmente en las unidades de formación dirigidas a la práctica y teoría musical, los procesos de enseñanza-aprendizaje aún se mantienen distantes de esta propuesta. La manutención de una malla curricular fragmentada en el área de música, dividida en solfeo, lectura musical, técnicas instrumentales, etc., marca una estructura incompatible con la educación musical activa y arraigada discutida anteriormente. Vale aclarar que solfear, practicar técnica, entre otras prácticas separadas del quehacer musical activo y arraigado pueden ser herramientas útiles, y no deben ser descartadas. El problema está, reitero, en que al construir la malla curricular a partir de ellas, estas prácticas dejan de ser herramientas y se convierten en ejes estructurales de ese proceso de formación, dando lugar a una educación fragmentada y desarraigada. Considero, por lo tanto, que se hace necesaria una reestructuración del modelo curricular tradicional y fragmentado todavía presente en la especialidad de música de las ESFMs, de modo que responda, estructuralmente, a la propuesta conceptual del MESCP. Por otro lado, la IEPC-PEC, que sale de los moldes del currículo fragmentado, debe ser reforzada y ampliada. Proponer estructuras curriculares que dialoguen con la propuesta del MESCP, o más aún, proponer estructuras que rompan con la centralidad y estaticidad de las mallas curriculares, se aleja demasiado de los objetivos y límites de este trabajo. Se trata, sin embargo, de una cuestión muy importante, y por eso dejo aquí esta invitación a pensar sobre ella.

Volviendo a las hipótesis de este trabajo, considero que la perspectiva de educación sociocomunitaria y productiva practicada en la Escuela-*ayllu* de Warisata, y adoptada en el MESCP, puede nutrir y ser nutrida por medio del diálogo con otros proyectos, procesos y propuestas de educación comunitaria y productiva de América Latina y el Caribe. Al mismo tiempo, esta perspectiva y los elementos relacionados a ella, pueden contribuir

mucho con la práctica y reflexión relacionadas a educación musical en la región. Pensar en la práctica de diagnósticos comunitarios que indiquen necesidades, problemas, vocaciones y potencialidades, como apoyo para la construcción de proyectos y cursos de educación musical; considerar los espacios y las posibilidades de educación productiva en el ámbito de la música; considerar la investigación pertinente como parte indisociable de la educación musical; para citar algunos ejemplos, son caminos transformadores que pueden construir procesos plurales de educación musical que dialoguen con su entorno, su contexto, su comunidad.

Habiendo pasado hasta aquí por el conjunto de conceptos y desafíos que dan lugar a los problemas de investigación de esta tesis, el de una educación descolonizadora, intra e intercultural, sociocomunitaria y productiva en el ámbito de la educación musical, cabe reiterar que a pesar de sus diferencias semánticas, históricas y políticas, todos estos conceptos, debido a que presentan importantes espacios de intersección, están estrechamente entrelazados.

Retomo ahora dos cuestiones levantadas anteriormente, y también profundamente conectadas. La primera se refiere a la constatación de una mayor participación de poblaciones indígenas-originarias y afrobolivianas en los procesos de cambio propuestos por el MESCP. Con respecto a las poblaciones identificadas como mestizas o blancas, y a los centros urbanos en general, por un lado parece haber desde desconocimiento hasta rechazo hacia este modelo, pero también una dificultad de planificación o propuesta desde la gestión educativa para estos sectores y estas áreas. Los obstáculos para la implementación de la educación descolonizadora, intra e intercultural, sociocomunitaria y productiva en los centros urbanos, según relatos de las personas involucradas en la implementación del MESCP, como vimos en el Capítulo 3, ocurre en parte debido a que estos procesos, no sólo en Bolivia sino en toda la región en general, fueron pensados para poblaciones indígenas, afrodescendientes y campesinas, es decir, para poblaciones cuyos saberes fueron históricamente excluidos de los paradigmas educativos. Entonces, cuando se propone un Estado Plurinacional, y un consecuente sistema educativo que incluya la pluralidad de saberes de los pueblos que conforman ese Estado, surge la pregunta sobre qué hacer con respecto a las poblaciones que consideran que el anterior modelo educativo ya las representaba en términos de cultura e identidad. Así, hacer cambios en la educación

para estas regiones y sectores se convierte en un desafío en términos de propuesta educativa, pero también quizás de desgaste político.

Es necesario tomar en cuenta que las poblaciones urbanas están en general más expuestas a diferentes estímulos e influencias, tanto por la diversidad de contextos culturales y socioeconómicos por los que transitan cotidianamente, como por el incesante bombardeo de la cultura hegemónica globalizada, de modo que sus identidades son a tal punto fragmentadas que les resulta mucho más difícil definir, o incluso sentir la necesidad de hacerlo, qué aspectos de sus “culturas locales urbanas” serían relevantes para construir esa educación *intracultural* desde la cual podrían construir el diálogo *intercultural*. En este sentido, la educación sociocomunitaria y productiva, con los autodiagnósticos y todos sus procesos, no solamente podría dialogar con los problemas, necesidades y potencialidades de los diferentes contextos locales, sino también contribuir para crear mayores vínculos y sentidos de pertenencia en los diferentes barrios, contextos y comunidades que coexisten en los centros urbanos. El estudio de estos elementos rebasa los límites de esta tesis, pero resalto aquí la importancia de llevar a cabo investigaciones dirigidas hacia esta cuestión, fundamentales para construir o fortalecer los procesos de educación pertinente y transformadora también en centros urbanos.

Vale aclarar que algunos cambios del MESP ocurren en todo el país, como la implementación de los talleres productivos en las unidades educativas, la IEPC-PEC en las ESFMs, las formaciones de consejos comunitarios, sólo para citar algunos ejemplos. Sin embargo, las unidades educativas de los centros urbanos, al no corresponder a un territorio originario o afroboliviano, no tienen un currículo regionalizado y trabajan únicamente con el currículo base, y eventualmente con el diversificado. Así, estas unidades educativas, que comportan gran parte de la población del país, quedan al margen de la educación intercultural, y consecuentemente del aspecto descolonizador relacionado a ella. Pensar en las desventajas o problemas de quedar al margen de estos procesos me lleva a la segunda cuestión que me comprometí a retomar, y que trata sobre el *por qué* de enseñar-aprender dentro de la perspectiva de una educación musical basada en la interculturalidad crítica. Amplíe esta cuestión para la educación descolonizadora, intra e intercultural, sociocomunitaria y productiva. ¿A quién sirve esta educación, y de qué manera?

Presento esta cuestión a partir de la música, aunque por supuesto puede y debe ser ampliada a otras áreas. En el caso de los pueblos cuyas culturas fueron históricamente

excluidas del sistema educativo, su participación integral y estructural en el nuevo modelo educativo es evidentemente positiva. Sin embargo, las lecturas sobre cómo esta participación es positiva podrán ser muy diversas, o sesgadas, o acríticas, y por lo tanto lo “evidente” necesita ser expresado y discutido.

En primer lugar, es importante resaltar que la educación musical, aún siendo intracultural y comunitaria, no substituye o toma el lugar de las funciones que ocurren en otros ámbitos de la comunidad o sociedad. Para ilustrar esto con un ejemplo, la educación musical en la escuela o universidad no preparará al próximo *amauta* que se hará cargo de la taquiña con la cual se construyen los instrumentos de una determinada comunidad aymara. Las comunidades ya se hacen cargo de sus manifestaciones y expresiones culturales, por lo que sería innecesario, pero además injerencial, transferir estos procesos a las instituciones educativas. Así, podemos pensar en dos “funciones” generales de la educación descolonizadora, intra e intercultural, sociocomunitaria y productiva para los pueblos y las culturas tradicionales: la de restituir, si eso es posible, o entonces revitalizar, la identidad, la cosmovisión, la dignidad, la memoria y los saberes que fueron violentamente apagados en los últimos cinco siglos; y la de crear espacios en la sociedad contemporánea donde los pueblos puedan vivir y manifestar sus cosmovisiones, saberes e identidades de forma plena y autónoma, y en diálogo con otras culturas.

Ambas funciones están conectadas. Si no hay una revaloración de los saberes y de la identidad de un pueblo que fue colonizado, y cuya existencia ha sido históricamente discriminada, el único espacio posible en una sociedad plural será el de la aculturación. Tampoco es posible restituir o revitalizar saberes e identidades de manera anacrónica, por lo que esos procesos deben dialogar con la realidad actual. Así, la relación entre estas funciones es dialéctica y resulta, sin un apagamiento cultural, en la producción de nuevos sentidos para pueblos y comunidades.

En ambas funciones, las expresiones de música y danza tienen un papel fundamental. Con respecto a la primera, a lo largo de este trabajo, principalmente en el Capítulo 5, vimos que estas expresiones tienen una estrecha relación con los rituales, los mitos, las relaciones comunitarias, la identidad, en fin, con los saberes y las cosmovisiones de los pueblos. Así, más allá de la función artística y de los beneficios cognitivos reivindicados por la sociedad occidental, estas expresiones culturales llevan, en sus complejas maneras de hacer, elementos quizás apagados de otras prácticas por los procesos

colonizadores. En otras palabras, las expresiones musicales y dancísticas son contenedoras de memoria, y por lo tanto son fundamentales para la revitalización de las culturas.

Con respecto a la segunda función, las expresiones culturales tienen un enorme potencial para la creación de espacios plurales en la sociedad contemporánea. Tomemos el ejemplo de compositores europeos que a partir de la segunda mitad del siglo XVIII exploraron músicas “otras”, inicialmente de India, China, y otras regiones de Asia, y posteriormente también de África, América Latina y el Caribe, y cuyas sonoridades les permitieron renovar la estética musical europea. Se trata por supuesto de un proceso de colonización musical, pero lo que quiero apuntar aquí es el potencial creativo de las expresiones tradicionales del mundo. Y si, a partir de una educación musical que ofrece técnicas, herramientas, y posibilidades, son los propios pueblos quienes experimentan y crean con sus músicas y danzas tradicionales, entonces el proceso educativo estará nutriendo las potencialidades de esos pueblos, y ampliando sus espacios de participación en la sociedad contemporánea. Claro que estos procesos no responderán, al menos no exclusivamente, a los afanes estéticos de los compositores mencionados anteriormente, sino a las necesidades y expectativas de cada pueblo, y a sus formas particulares de relacionarse con sus expresiones culturales.

En el ejemplo anterior mencioné técnicas, elementos y posibilidades que la educación musical puede ofrecer en beneficio de la potencialidad creativa con respecto a las expresiones tradicionales. Estos elementos pueden incluir la escritura musical occidental, conocimientos de acústica para la construcción de instrumentos o para la composición musical, manejo de programas digitales de creación, edición y grabación de música, entre tantos otros. Es decir, elementos presentes en la educación occidental pueden contribuir con los procesos educativos de otras culturas sin colonizar, fragmentar, silenciar, respetando la autodeterminación y el interés de los pueblos y las comunidades locales; pueden, en otras palabras, propiciar una educación intercultural. Sin embargo, la interculturalidad también puede traer profundos beneficios a la cultura hegemónica, o, pensando en el caso boliviano, a las sociedades urbanas que se identifican como mestizas o blancas.

Para estudiantes de los centros urbanos de Bolivia, en unidades educativas, cursos superiores, institutos de arte o conservatorios, estudiar expresiones culturales tradicionales, no como “folclore”, exotizándolas y fragmentándolas, sino bajo las propias concepciones y

cosmovisiones de estas culturas, permite conocer otras formas de pensar, escuchar, ver, sentir y hacer música y danza, posibilitando no solamente una profunda renovación creativa, sino también epistémica²⁵⁸. Estas renovaciones, creativas y epistémicas, pueden ofrecer nuevos espacios en la sociedad contemporánea también a las poblaciones urbanas, mestizas o blancas, que ni se identifican con las culturas tradicionales, incluso las rechazan, ni encuentran un lugar digno de participación en la cultura occidental.

Es justamente en ese espacio, entre el rechazo a la cultura local y el anhelo por la “alta” cultura, donde se sitúa la apuesta por la educación conservatorial y por la formación de “concertistas”. Nuevamente, el problema no es que alguien en la ciudad de Sucre, por ejemplo, quiera estudiar el repertorio europeo de los períodos clásico y romántico en el piano, ni que existan instituciones educativas dedicadas a estos repertorios. El problema se presenta cuando toda la educación musical del país, o casi toda, desconectada de su contexto, época y cultura, se estructura a partir de esa cultura musical.

Esta desconexión genera diversos problemas, como el sentimiento de “artistas incomprendidos”, atribuyendo a la sociedad la responsabilidad de cambiar, de “educarse”, para corresponder a sus prácticas; o la formación de pequeños “nichos” musicales, en los que el público para las composiciones, festivales, recitales, etc., de un determinado instrumento o lenguaje musical son las mismas personas que se dedican a él, generando ambientes de mucha competencia, agravada aún más por los pocos o nulos espacios de actuación fuera de esos ambientes; la necesidad de encontrar espacios de trabajo fuera de la trayectoria elegida y del correspondiente ámbito de formación; y por supuesto el impacto para la sociedad de no contar con propuestas de educación musical dirigidas a sus necesidades, las cuales, al no contar con estudios y diagnósticos, pasan desapercibidas, y por lo tanto también pasan desapercibidos los beneficios que resultarían de atenderlas.

No insinúo con lo anterior que la educación musical debe subordinarse a la sociedad, ni mucho menos sucumbir a las demandas de la industria cultural que dicta lo que se consume, y cómo se consume, en la sociedad globalizada. La educación bajo la perspectiva adoptada por el MESP es, así como en la Escuela-ayllu y la Educación Popular, de carácter transformador. Sin embargo, esta transformación ocurre a partir de una

²⁵⁸ Me permito aquí citar el caso de Agustín Barrios “Mangoré”, guitarrista y compositor paraguayo de la primera mitad del siglo XX, quien “reinventó” la llamada guitarra de concierto en la región a partir de las culturas populares en América Latina y el Caribe. Traté de este tema en mi investigación de maestría, ya mencionada en la Introducción de esta tesis (EID, 2013). La referencia completa se encuentra en *Referencias Consultadas*.

relación dialéctica entre sociedad y educación. Es decir, para ser transformadora, la educación debe estructurarse a partir de la realidad que busca transformar.

Esto nos lleva a los beneficios del autodiagnóstico comunitario y del estudio socioeconómico, relacionados a la educación sociocomunitaria y productiva, en el ámbito de la educación musical. Detectar problemas, necesidades, vocaciones y potencialidades relacionadas a las expresiones culturales no trae beneficios únicamente a pequeñas comunidades, sino también por supuesto a centros urbanos. Como vimos en el Capítulo 4, estos estudios ayudan a detectar las necesidades de las unidades educativas con respecto a docentes, pero también pueden ayudar a conocer la realidad y las necesidades en otros espacios de actuación relacionados a música y danza, como el teatro, la radio, la televisión, el cine, estudios de grabación, editoras, centros de investigación, centros culturales, sólo para traer algunos ejemplos.

Claro que estos estudios y diagnósticos no deben limitarse a hacer un mapa de los espacios de trabajo para entonces dirigir la educación musical hacia ellos. También es fundamental pensar en aquello que no ocurre, o lo hace de forma muy limitada, pero que puede traer beneficios a la comunidad o sociedad. En esos casos, además de dirigir cursos de formación a esas áreas, también es necesario crear espacios de actuación y trabajo para ellas. Es en este sentido que los autodiagnósticos incluyen también, entre aquello que buscan determinar, las vocaciones y potencialidades de una comunidad o sociedad.

Otro beneficio que el MESCP trae, y nuevamente aquí me refiero a todas las regiones del país, es en el campo de la investigación. En Bolivia la investigación de expresiones musicales y dancísticas ha estado relegada a esfuerzos individuales, eventualmente con apoyo de alguna institución, pero no ha sido hecha de forma amplia ni sistematizada. Esto significa que muchas de las manifestaciones culturales del país no fueron estudiadas ni registradas, lo que implica en serias omisiones en las políticas públicas y educativas que eventualmente se construyan en relación a ellas; en el desaparecimiento, de la memoria, de ciertas prácticas que por diferentes motivos dejan de manifestarse; en la no participación en congresos, foros, y eventos académicos que promueven el intercambio de saberes y experiencias con otras regiones; entre tantos otros problemas.

Al asociar la investigación y la producción de conocimientos a la práctica educativa, el MESCP crea un importante camino para superar este problema. En todas las

ESFMs del país se hacen investigaciones, desde el primer hasta el último año de formación, por medio de la IEPC-PEC. Es decir, el MESCP posibilita una investigación amplia, estructurada y sistematizada, en todas las regiones del país. Pero no se trata de aquellas investigaciones verticales, desarraigadas, con paradigmas eurocéntricos, que discutimos en el Capítulo 5, sino de investigaciones *pertinentes*, transformadoras, que surgen a partir de diagnósticos comunitarios, y que se llevan a cabo con la comunidad.

Considero que hay un potencial muy grande en la apuesta por una práctica educativa vinculada a la investigación pertinente y a la producción colectiva de conocimientos, y que es fundamental por lo tanto dedicar permanentes esfuerzos para fortalecer y profundizar esta práctica. Tomando en cuenta los enormes desafíos de la construcción de un Estado Plurinacional, la *Revolución Educativa* requiere de una revolución también en el campo de la investigación.

Aunque quizás ya esté mencionada anteriormente, al menos en las entrelíneas, es importante señalar de forma explícita otra potencial transformación que la educación musical bajo el MESCP puede traer a la sociedad. No me refiero aquí a la formación especializada, sino a la educación musical dirigida a toda la sociedad, dentro de la educación infantil, primaria, secundaria y especial. Vimos cómo las manifestaciones de música y danza, con los diferentes elementos que las conforman, contienen memorias, resistencias y saberes de sus cosmovisiones e historias. Así, la educación musical intra e intercultural, que trabaja con una diversidad de expresiones a partir de sus propias estructuras, de sus propios términos, posibilita no solamente el autoconocimiento, individual y colectivo, sino también el respeto y la sensibilidad hacia la diversidad. La educación musical es, en este sentido, fundamental en la construcción de una sociedad plural.

Hasta aquí apunté un breve panorama de las posibles contribuciones que la educación musical bajo el MESCP puede traer a la sociedad. Hay mucho más que comentar y discutir al respecto, por supuesto, pero espero al menos haber traído un panorama de la amplitud de áreas que pueden ser impactadas por la educación musical, y también haber argumentado que los beneficios de una educación musical descolonizadora, intra e intercultural, sociocomunitaria y productiva no se restringen a las culturas tradicionales. En este sentido, con respecto a algunos proyectos anteriores de educación intercultural en Bolivia y en la región, como la Educación Intercultural Bilingüe - EIB, hay

un aspecto que indica en el MESCP una propuesta revolucionaria. Mientras en los primeros casos se buscaba incorporar a los pueblos indígenas en la educación hegemónica, en el segundo el desafío es el de incorporar a las poblaciones mestizas y blancas al modelo propuesto.

Entiendo, por las lecturas, escuchas y observaciones que han dado lugar a este trabajo, que el MESCP es un proyecto en construcción, y que al proponer cambios tan profundos, requiere un trabajo amplio, colectivo, permanente, y también orgánico, cuestionador, crítico.

En el año 2019, como había comentado al inicio de esta tesis, hubo una ruptura en los procesos políticos, y consecuentemente educativos, en Bolivia. Esto muestra que, a pesar de ser una política de Estado, resguardada por su vínculo con el Estado Plurinacional y la Constitución Política del Estado, la implementación del MESCP aún no está consolidada y presenta cierta fragilidad. En este sentido, como apuntaron algunos docentes de las ESFM's que visité, el MESCP sólo puede consolidarse si es apropiado, en el buen sentido de la palabra, por maestros y maestras, estudiantes, comunidades educativas, movimientos sociales, artistas, intelectuales, etc. Como comenté en el Capítulo 3, sin embargo, aún hay mucho desconocimiento con respecto a este proceso, principalmente en los centros urbanos.

Del mismo modo, resalto también la importancia de que la gestión educativa en Bolivia divulgue y comparta el MESCP con toda la región, en las diversas áreas de conocimiento, como mecanismo fundamental para su continuidad, fortalecimiento y consolidación. Vimos, en este trabajo, algunas de las experiencias e iniciativas en América Latina y el Caribe relacionadas a las expresiones tradicionales de música y danza, a la educación intercultural y comunitaria, a la educación musical y a la integración latinoamericana. Vimos también que el MESCP es muy poco o nada conocido en estos proyectos y regiones. Así, resalto la necesidad de construir puentes sólidos y estructurales de intercambio por medio de convenios institucionales autónomos; de becas permanentes para participación en eventos; de programas de intercambios docentes, estudiantiles y de gestión con instituciones dentro y fuera del país; de la creación de espacios y plataformas para la publicación y socialización de los trabajos de investigación y producción de conocimientos realizados en las diferentes regiones del país; entre otros caminos que pueden ayudar a integrar al MESCP con la región, sin depender para ello del gobierno de

turno, sino por medio de la gestión de las diferentes instituciones y comunidades que asumen la praxis educativa.

Hay, por supuesto, muchos otros desafíos, dificultades, fortalezas y potencialidades con respecto a la implementación del MESCP, lo que da lugar a la necesidad de otras investigaciones, desde diferentes campos de conocimiento y desde diferentes lugares de enunciación, que generen las miradas críticas, plurales y sensibles que toda propuesta cultural y educativa requiere.

Con respecto a esta investigación en particular, dejo aquí, a modo de concluir, la siguiente recapitulación. Inicié esta monografía presentando el contexto, la pregunta de investigación, las hipótesis, los objetivos, los caminos metodológicos, y el lugar desde el cual elaboro esta tesis. En el Capítulo 1 vimos algunas de las experiencias, reflexiones y teorías que muestran la lucha compartida por procesos educativos y culturales pertinentes en América Latina y el Caribe, y que conforman parte del sustento teórico de esta investigación. En el Capítulo 2 recorrimos brevemente la historia de la Escuela-*ayllu* de Warisata, sus conexiones e impacto en Bolivia y otros países de la región, y sus propuestas de educación comunitaria y productiva, las cuales complementan la fundamentación teórica de este trabajo. El Capítulo 3 trató sobre los antecedentes de la llamada *Revolución Educativa*, su relación con el Estado Plurinacional, y la Ley de Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”. En él vimos lo que podemos considerar como la propuesta *estructural* del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. En el Capítulo 4 relaté mi visita a diferentes Escuelas de Formación de Maestras y Maestros, y pudimos “escuchar” algunas de las voces protagonistas de este proceso educativo, lo que permitió conocer los *imponderables* del MESCP, y las *percepciones* que sobre él manifiestan estudiantes y docentes que viven este modelo cotidianamente. En el Capítulo 5, a partir de observaciones, textos y relatos traídos desde una diversidad de contextos y regiones, fueron presentadas algunas reflexiones sobre expresiones musicales y descolonización en América Latina y el Caribe. En el Capítulo 6 compartí algunas experiencias sobre música y educación en diversas regiones de América Latina y el Caribe que tuve la oportunidad de conocer de forma vivencial. Los capítulos 5 y 6, junto con el Capítulo 1, posibilitan situar al MESCP dentro del contexto regional.

Finalmente, en este recorrido por la tarima busqué tejer, a partir de la pluralidad de voces manifestadas a lo largo de los capítulos, algunas reflexiones, lecturas y caminos

hacia una educación musical descolonizadora, intra e intercultural, sociocomunitaria y productiva. Paralelamente exploré las hipótesis de esta tesis, que versan sobre la posibilidad y la necesidad de diálogo entre este modelo boliviano y experiencias en otras regiones de América Latina y el Caribe. Considero que el percurso recorrido aquí nos muestra las profundas conexiones entre las diversas experiencias presentadas en este trabajo, y nos permite vislumbrar la ampliación, el fortalecimiento y la renovación que pueden surgir a partir de puentes de diálogo, acción e integración entre ellas.

Recordemos, para concluir, los objetivos de esta tesis: comprender la educación musical bajo el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, e identificar puentes entre este Modelo y experiencias de otras regiones de América Latina y el Caribe. Entiendo que la problemática de esta investigación es orgánica y dinámica, y debe ser continuamente repensada y cuestionada. Así, lejos de pretender dar una respuesta concreta a la pregunta planteada, o alcanzar los objetivos de forma conclusiva, el propósito de esta tesis es, a partir de la investigación realizada y del conjunto de voces que en ella se expresan, compartir reflexiones que puedan nutrir ese constante sentipensar y accionar hacia una educación musical *plural, arraigada y transformadora* en América Latina y el Caribe.

REFERENCIAS CITADAS

ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Editora Elefante, 2016.

ACOSTA, Leonardo. **Música y Descolonización**. La Habana: Editorial Arte y Literatura, 1982.

AHARONIÁN, Coriún. **Conversaciones sobre música, cultura e identidad**. 1ª ed.: 1992. Montevideo: Ediciones Tacuabé, 2005.

_____. **La enseñanza de la música y nuestras realidades**. En: Conferencia para el “Seminário Iberoamericano de Educação Musical e Inclusão Social”. São Paulo, 2009.

ALBÓ, Xavier. **Preguntas a los historiadores desde los ritos andinos actuales**. Cristianismo y poder en el Perú colonial. Cuzco: Fundación Kuraka, 2000.

_____. **Interculturalidad en el desarrollo sostenible**. El caso de Bolivia: pistas conceptuales y metodológicas / ALBÓ, Xavier; GALINDO, Fernando J. La Paz: CIPCA, 2012.

ARETZ, Isabel. **Música prehispánica de las altas culturas andinas**. Buenos Aires: Lumen, 2003.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília**, n. 11, p. 89-117, ago. 2013.

BARIÉ, Cletus Gregor. Nuevas narrativas constitucionales en Bolivia y Ecuador: el buen vivir y los derechos de la naturaleza. **Revista de Estudios Latinoamericanos**, v. 59, p. 9-40, 2014.

BASCHET, Jérôme. **Adiós al capitalismo**: autonomía, sociedad del buen vivir y multiplicidad de mundos. España: Futuro Anterior Ediciones; NED Ediciones, 2015.

BOAS, Franz. **Antropología cultural**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BOLIVIA. [Constitución, 2009]. **Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia**: promulgada el 7 de febrero de 2009.

_____. **Ley de la Educación No. 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”**, del 20 de diciembre del 2010, 2010.

BORDA, Roberto Montero. La educación musical en Bolivia. En: HENTSCHKE, Liane (Org.). **Educação musical em países de línguas neolatinas**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 33-46.

BOSI, Eclea. **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos**. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 1979.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **La educación popular en América Latina**. Quito: CEDEP, 1989.

CAÑAMAR, Tsaywa Maldonado. El tercer género en los andes: un modo muy otro. **Nueva Pacha**, 14 jun. 2019. Disponible en: <<https://nuevapacha.home.blog/2019/06/14/el-tercer-genero-en-los-andes-un-modo-muy-otro/>>. Acceso en: 21 oct. 2020.

CARREÑO, Manuel Antonio. **Manual de urbanidad y buenas maneras para uso de la juventud de ambos sexos**; en el cual se encuentran las principales reglas de la civilidad y etiqueta que deben observarse en las diversas situaciones sociales; precedido de un breve tratado sobre los deberes morales del hombre. New York: Appleton y Compañía, 1854.

CASTRO, Celso. **Textos básicos de antropología**. Cem anos de tradição: Boas, Malinowski, Lévi-Strauss e outros. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)**. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

CEA - CONSEJO EDUCATIVO AYMARA. **Diseño Curricular Regionalizado y Planes y Programas de Estudio de la Nación Qullana Aymara**. El Alto: CEPOs, 2013.

CENAQ - CONSEJO EDUCATIVO DE LA NACIÓN QUECHUA. **Currículo Regionalizado de la Nación Quechua**. Sucre: CEPOs, 2012.

CEPA - CONSEJO EDUCATIVO DEL PUEBLO AFROBOLIVIANO. **Currículo Regionalizado del Pueblo Afroboliviano**. La Paz: CEPOs, 2017.

CEPOCH - CONSEJO EDUCATIVO DEL PUEBLO ORIGINARIO CHIKUITANO. **Currículo Regionalizado Chikuitano**. Territorio Chikuitano: CEPOs, 2012.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

CHÁVEZ, Daniel B. Entrevista por Alí Majúl de Canal Cultura/Contexto, julio de 2016. Disponible en: <<https://carloscastrom.wordpress.com/2016/07/01/lo-que-el-cuerpo-nos-ensena-o-lo-que-nosotrxs-le-enseamos-al-cuerpo-entrevista-a-daniel-chavez/>>. Acceso en: 16 nov. 2020.

CNC-CEPOs. **El Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo: Reflexión desde las naciones y pueblos indígenas originarios**. La Paz: Coordinadora Nacional Comunitaria de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia (CNC-CEPOs), 2016.

CORREIA, Manolita Lima; RIBOCOM, Gisele; PROLO, Ivor. Introdução. En: CORREIA, Manolita Lima; RIBOCOM, Gisele; PROLO, Ivor [orgs.]. **UNILA: uma**

universidade necessária. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Brasília: CAPES, 2020.

DÍAZ, Carmen Orozco. **La lujuria urbanizada: cuerpo y sexualidad ciudadana en el Manual de Carreño**. Mérida: Universidad de los Andes, 2015.

DÍEZ, Álvaro Astete. **Compendio de etnias indígenas y ecoregiones de Bolivia: Amazonía, Oriente y Chaco**. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional, 2018.

DUSSEL, Enrique. **1492 - El encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad**. La Paz: UMSA / Plural Editores, 1994.

_____. Europa, modernidad y eurocentrismo. En: LANDER, Edgardo (comp.) **La colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales - Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: FLACSO, 2000. p. 24-33.

ECUADOR. [Constitución, 2008]. **Constitución de la República del Ecuador: promulgada el 20 de octubre del 2008**.

ELIADE, Mircea. **Mito y realidad**. Barcelona: Colección Labor, 1991.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**, n. 1, p. 58-86, 2003.

FALS-BORDA, Orlando. **El socialismo raizal y la Gran Colombia bolivariana: Investigación Acción Participativa**. Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana, 2017.

FLADEM. **Apertura, identidad y musicalización: bases para una educación musical latinoamericana**. SIMONOVICH, Alejandro (comp.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Foro Latinoamericano de Educación Musical, 2009.

FLORES, Georgina Mercado. **Identidades de viento**. Música tradicional, bandas de viento e identidad púrhépecha. México: Juan Pablo Editor y Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2009.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 18ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 35ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Educación Musical - Siglo XXI: Problemáticas contemporáneas. **Revista da ABEM**. Londrina, v. 19, n. 25, p. 11-18, jan./jun. 2011.

_____. Problemática actual y perspectivas de la educación musical para el siglo XXI. En: GAINZA, V.H.; NAVAS, C.M.M. (orgs.). **Hacia una educación**

musical latinoamericana. San José: Comisión Costarricense de Cooperación con la UNESCO, p. 14-19, 2004.

GARCÍA LINERA, Álvaro. Ciudadanía y democracia en Bolivia (1900-1998). En: GARCÍA LINERA, Álvaro. **La potencia plebeya:** acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia / Álvaro García Linera; antología y presentación, Pablo Stefanoni. México, D. F.: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015a [1999], p. 173-196.

_____. Narrativa colonial y narrativa comunal. En: GARCÍA LINERA, Álvaro. **La potencia plebeya:** acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia / Álvaro García Linera; antología y presentación, Pablo Stefanoni. México, D. F.: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015b [1998], p. 251-270.

_____. Autonomías indígenas y Estado multinacional. En: GARCÍA LINERA, Álvaro. **La potencia plebeya:** acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia / Álvaro García Linera; antología y presentación, Pablo Stefanoni. México, D. F.: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015c [2004], p. 271-346.

_____. Crisis del Estado y sublevaciones indígena-plebeyas en Bolivia. En: GARCÍA LINERA, Álvaro. **La potencia plebeya:** acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia / Álvaro García Linera; antología y presentación, Pablo Stefanoni. México, D. F.: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015d [2004], p. 423-446.

GISBERT, Teresa. **Iconografía y mitos indígenas en el arte.** La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional, 2018.

GÓMEZ-MARTÍNEZ, José Luis. **Bolivia:** un pueblo en busca de su identidad. La Paz - Cochabamba: Los amigos del libro, 1988.

GROSFOGUEL, Ramón. “Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas”. En: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (eds.). **El Giro Decolonial:** Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana / Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 63-77.

GRUPO LATINOAMERICANO DE ESTUDIOS SUBALTERNOS. “Manifiesto inaugural”. En: CASTRO-GÓMEZ, S.; MENDIETA, E. (eds.). **Teorías sin disciplina:** latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998.

GUZMÁN, Felipe Segundo. **El problema pedagógico en Bolivia.** La Paz: Imprenta Velarde, 1910.

HARNONCOURT, Nikolaus. **O discurso dos sons**: caminhos para uma nova compreensão musical. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

HERNÁNDEZ, María Arcelia Cázarez. **Mujeres divinas y profanas**: La bruja, la llorona y la sirena en el imaginario social del Movimiento Jaranero contemporáneo. Documento Recepcional (Maestría en Estudios de la Cultura y la Comunicación). 244 p. Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación, Universidad Veracruzana. Xalapa de Enríquez, Veracruz, 2016.

IGELMO, Jon Zaldívar. La Universidad de la Tierra en México: una propuesta de aprendizaje convivencial. En: HERNÁNDEZ, J. L. H.; SÁNCHEZ, L. B.; PÉREZ, I. M. (Coords.). **Temas y perspectivas sobre educación**: la infancia ayer y hoy. Salamanca: Globalia Ediciones Anthema, 2009. p. 285-298.

IKEDA, Alberto T. Culturas populares no presente: fomento, salvaguarda e devoração. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 27, n. 79. p. 173-190, 2013.

LAGUNES, Ana Lucía Gasca. **Estrategias feministas para (re)conocernos a través de las fronteras**: Experiencia desde T'ja Xuj, Casa de Mujeres entre el Sur y el Norte global. Documento Recepcional (Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad). 247 p. Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana. Xalapa de Enríquez, Veracruz, 2020. Disponible en: <https://www.uv.mx/meis/files/2020/11/DR-MEIS-Ana-Lucia-Lagunes.pdf>. Acceso en: 21 oct. 2020.

LANDER, Edgardo. Ciencias sociales: Saberes coloniales y eurocéntricos. En: LANDER, E. (comp.) **La colonialidad del saber**: Eurocentrismo y Ciencias Sociales - Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: FLACSO, (p. 4-23) 2000.

LÉVI-STRAUSS, Claude. La estructura de los mitos. En: LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropología estructural**. Barcelona: Paidós: 1987. p. 229-252

LÓPEZ, Alfredo Austin. **Los mitos del tlacuache**. México: UNAM IIA, 1998.

LOZADA, Blithz Pereira. **La formación docente en Bolivia**. La Paz: IESALC, Ministerio de Educación, 2005.

LUGONES, María. Heterosexuality and the Colonial / Modern Gender System. **Hypatia**, vol. 22, no. 1, p. 186–209, 2007. Disponible en: www.jstor.org/stable/4640051. Acceso en: 30 nov. 2020.

MACÍAS, Clara Sánchez. **La explosión del son y el fandango jarocho**: Músicas, versos y baile para el ritual. Tesis. 640 p. (Doctorado en Antropología) - Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México, 2016.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (eds.). **El Giro**

Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Pontificia Universidad Javeriana / Siglo del Hombre Editores, Bogotá, 2007. p. 127-167.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental:** um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné, Melanésia. São Paulo: Abril Cultural, 1976. (Col. Os Pensadores.)

MAROF, Tristán. **La tragedia del altiplano.** Buenos Aires: Editorial Claridad, 1935.

MEDINA, Cremilda. Leitura crítica. En: **Rumos [do] Jornalismo Cultural.** LINDOSO, Felipe (org). São Paulo: Summus: Itaú Cultural, 2007.

MEJÍA, Marco Raúl. La Educación Popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas.** Arizona, v. 22, n. 62, 2014.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (eds.). **El Giro Decolonial:** Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Pontificia Universidad Javeriana / Siglo del Hombre Editores, Bogotá, 2007. p. 25-46.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **El nuevo currículo del Sistema Educativo Plurinacional.** La Paz, Bolivia: Ministerio de Educación, 2012.

_____. **Directorio:** Formación de Maestras y Maestros del Sistema Educativo Plurinacional. La Paz, Bolivia: Ministerio de Educación, 2015.

_____. **Directorio:** Formación de Maestras y Maestros del Sistema Educativo Plurinacional. La Paz, Bolivia: Ministerio de Educación, 2018.

_____. **Lineamientos de la Investigación Educativa y Producción de Conocimientos y de la Práctica Educativa Comunitaria.** La Paz, Bolivia: Ministerio de Educación, [s.a.].

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina:** reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NAVARRO, Mónica Vásquez. Colonialidades e identidades étnicas en la universidad de Cochabamba: ¿Por qué entramos “indios” y salimos “profesionales”? En: NAVARRO, Mónica Vásquez (coord.). **Lenguas, culturas e identidades en la educación superior:** Investigaciones y experiencias. La Paz: Plural editores, 2017.

ORTIZ, Renato. América Latina. De la modernidad incompleta a la modernidad-mundo. **Nueva Sociedad**, n. 166, p. 44-61, mar./abr. 2000.

PALACIOS, Rafael. Pasos en la tierra. En: OROZCO, Natalia; GÓMEZ, Sandra. (coords.) **Danza, tradición y contemporaneidad**: reflexiones de los maestros de los procesos de formación a formadores y diálogo intercultural. Dirección de Artes, Ministerio de Cultura, Colombia, 2008. p. 99-108.

PÉREZ, Elizardo. **Warisata**: La Escuela-Ayllu. La Paz: Ceres/Hisbol, 1992.

_____. **Warisata**: La Escuela-Ayllu. La Paz: Ministerio de Educación, 2015.

QUIJANO, Aníbal. "Colonialidad del Poder y Clasificación Social". En: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (eds.). **El Giro Decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana / Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

_____. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En: LANDER, E. (comp.). **La colonialidad del saber**: Eurocentrismo y Ciencias Sociales - Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: FLACSO, 2000. p. 122-151.

RAMÍREZ, Graciela Romero. Radio Educación en Tlacotalpan. **Revista La manta y la raya**: Universos sonoros en diálogo, n. 1, p. 29-33, feb. 2016.

REINAGA, Fausto. **Franz Tamayo y la revolución boliviana**. La Paz: Editorial CASEGURAL, 1956.

_____. **La Revolución India**. La Paz: Fundación Amáutica Fausto Reinaga, 2000.

REIS, Raúl. **El arco y la flecha**: Apuntes sobre metodología y práctica transformadora. Caracas: Guarurá Ediciones, 1990.

RESTREPO, Eduardo. **Etnografía**: alcances, técnicas y éticas. Bogotá: Envión editores, 2016.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIVERA, Silvia Cusicanqui et al. **Principio Potosí Reverso**. La Paz: Departamento de Actividades Editoriales del MNCARS, 2010.

RODRÍGUEZ, Adriana Barraza. El mito del origen. **AGORA**, v. 35, n. 2, p. 13-25, 2016.

ROSEVICS, Larissa. Do Mercosul à América Latina: Reflexões sobre a construção da UNILA. En: CORREIA, Manolita Lima; RIBOCOM, Gisele; PROLO, Ivor [orgs.]. **UNILA: uma universidade necessária**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Brasília: CAPES, 2020. p. 57-96.

RUIZ, Angélica Zardán. Formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia. **Rev. Integra Educativa**, La Paz, v. 4, n. 3, p. 175-189, 2011.

SALAZAR, Carlos. **Warisata mía**. La Paz: Librería Editorial “G.U.M.”, 2013.

SAMPER, Andrés Arbaláez. **Educación musical a nivel superior e interculturalidad en el siglo XXI**: nuevas epistemologías, nuevas aproximaciones didácticas. Ponencia del XVI Seminario Latinoamericano de Educación Musical de FLADEM. Loja, 2010.

SANTOS, Antonio Bispo dos. Somos da terra. **Piseagrama**, Belo Horizonte, n. 12, 2018, p. 44-51. Disponible en: <<https://piseagrama.org/somos-da-terra/>>. Acceso en: 20 abr. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Una epistemología del Sur**. México: Siglo XXI, 2009.

SEIXAS, Renato. Globalização cultural e multiculturalismo na América Latina: análise a partir de experiências das civilizações pré-colombianas. En **Revista de Direito Privado da UEL** – Universidade Estadual de Londrina, volume III, nº 1, janeiro a abril/2010, ISS.1983-5299. Disponible en: <<http://www.uel.br/revistas/direitoprivado/edicao.php?id=35>>. Acceso en: 2 ene. 2020.

SIGL, Eveline; MENDOZA, David. **No se baila así no más...** La Paz: [s.n.], 2012.

SMALL, Christopher. Musicking: A Ritual in Social Space. En: RIDEOUT, Roger (ed.), **On the Sociology of Music Education**. Oklahoma: University of Oklahoma, 1997.

STRECK, Danilo R.; AZEVEDO, Daiane A.; ALBERTON, Mirele; MACHADO, Dênis W. Elizardo Pérez: Warisata - a escola ayllu. En: STRECK, Danilo (org.). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana**: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TAMAYO, Franz. **Creación de la pedagogía nacional**. La Paz: Librería Editorial Juventud, 1999.

TAPIA, Luis. Multitud y sociedad abigarrada. En: **I Ciclo de seminarios internacionales: Pensando el mundo desde Bolivia**. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia, 2010. p. 39-43

TORRES, Alfonso Carrillo. **Educación popular**: Trayectoria y actualidad. Caracas: Imprenta Universitaria UBV, 2011.

_____. La Investigación Acción Participativa: entre las ciencias sociales y la educación popular. CEAAL, **Revista la Piragua**, n. 41, p. 11-20, nov., 2015.

_____. **Educación popular y movimientos sociales en América Latina**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos, 2016.

VALENCIA, América Chacón. **El siku altioplánico**. La Habana: Casa de las Américas, 1989.

VELÁZQUEZ, Melba Alí Mabarak Sonderegger. **Dos proyectos de salvaguarda de fandangos**: el Movimiento jaranero (México) y el Museu Vivo do Fandango (Brasil). Disertación (Maestría en Estudios Latinoamericanos). 163 p. Programa de Posgraduación Interdisciplinar en Estudios Latinoamericanos (PPG IELA), Universidad Federal de Integración Latinoamericana. Foz de Iguazú, 2018.

VERCOUTÈRE, Tamia Quinche. ¿A quién beneficia la apropiación cultural? **Nueva Pacha**, 24 may. 2019. Disponible en: <<https://nuevapacha.home.blog/2019/05/24/a-quien-beneficia-la-apropiacion-cultural/>>. Acceso en: 1 dic. 2020.

VILCHIS, Arturo Cedillo. La Escuela-Ayllu de Warisata, Bolivia y sus relaciones con México. **Revista De Raíz Diversa**, México D.F., vol. 1, n. 1, p. 145-170, abr./sep., 2014.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural**. Ampliación de Ponencia presentada en el Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 mar. 2009.

_____. Sobre el género y su modo-muy-otro. En: QUINTERO, Pablo (comp.). **Alternativas descoloniales al capitalismo colonial/moderno**. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2016. p. 165-181.

WILLIAM, Rodney. Apropriação cultural. En: RIBEIRO, Djamila (coord.). **Feminismos Plurais**. São Paulo: Pólen, 2019.

ZAVALETA, René Mercado. La formación de las clases nacionales. En: ZAVALETA, René Mercado. **La autodeterminación de las masas** / René Zavaleta Mercado; antología y presentación, Luis Tapia. México, D.F.: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015a [1967], p. 35-48

_____. El Estado en América Latina. En: ZAVALETA, René Mercado. **La autodeterminación de las masas** / René Zavaleta Mercado; antología y presentación, Luis Tapia. México, D.F.: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015b [1984], p.321-356.

REFERENCIAS CONSULTADAS

ANGOLA, Juan Maconde. **Raíces de un pueblo: cultura afroboliviana**. La Paz: Producciones CIMA, 2003.

BARROS, José D'Assunção. **As hipóteses nas ciências humanas: aspectos metodológicos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017

BARTZ, Guilherme Furtado. Identidade profissional e música erudita: músicos de orquestra, trabalho flexível e os dilemas da profissão. **Opus**, v. 26 n. 1, p. 1-23, ene./abr. 2020.

BENNET, Dawn Elizabeth. **Understanding the classical music profession: the past, the present and strategies for the future**. Hampshire: Ashgate Publishing Limited, 2008.

CNC-CEPOs. **Educación, cosmovisión e identidad: Una propuesta de diseño curricular desde la visión de las naciones y pueblos indígenas originarios**. La Paz: Coordinadora Nacional Comunitaria de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia (CNC-CEPOs), 2008.

CORREIA, Manolita Lima; RIBOCOM, Gisele; PROLO, Ivor [orgs.]. **UNILA: uma universidade necessária**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Brasília: CAPES, 2020.

DELGADO, Freddy; RICALDI, Dennis (eds.). **Desarrollo Endógeno y Transdisciplinariedad en la Educación Superior: Cambios para el diálogo intercientífico entre el conocimiento eurocéntrico y el conociendo endógeno**. La Paz: AGRUCO/Plural editores, 2012.

DELGADO, Freddy; RIST, Stephan (eds.). **Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinariedad: Aportes teórico metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo**. La Paz: Plural editores, 2016.

EID, Félix. **Música e identidade na América Latina: o caso de Agustín Barrios "Mangoré"**. Disertación (Maestría en Etnomusicología/Educación Musical). 147 p. Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, 2012. Disponible en: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/91611>. Acceso en: 22 abr. 2021.

_____. Escuchando a los pueblos indígenas: reflexiones sobre la película Para recibir el canto de los pájaros. En: NAME, Leo; SPYER, Tereza. (Orgs.) **Cinelatino: imagens da América Latina a serem decifradas**. Foz do Iguaçu: EDUNILA, 2020. p.128-138. Disponible en: <https://portal.unila.edu.br/editora/livros/cinelatino>. Acceso en: 14 feb. 2021.

EYZAGUIRRE, Miltón. Warisata: Visiones de una realidad. Desarrollo Histórico de Bolivia. En: REUNIÓN ANUAL DE ETNOLOGÍA, Tomo I, 1995. La Paz. **Anales [...]** La Paz: MUSEF, 1995. p. 208-224.

FALS BORDA, Orlando. Pesquisa-Ação, ciência e educação popular nos anos 90. En: STRECK, Danilo (org.). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010a. p. 358-370.

_____. Da pedagogia do oprimido à pesquisa participativa. En: STRECK, Danilo (org.). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010b. p. 370-375.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FREIRE, Patrocínio Solon. **Pedagogia da práxis: o conceito do humano e da educação no pensamento de Paulo Freire**. 2010. Dissertação (Mestrado). 191 p. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GUADARRAMA, Rocío. Multiactividad e intermitencia en el empleo artístico. El caso de los músicos de concierto en México. **Revista Mexicana de Sociología**, Ciudad de México, v. 76, n. 1, p. 7-36, ene./mar. 2014.

MACHILLOT, Didier. La profesión del músico, entre la precariedad y la redefinición. **Sociológica**, Ciudad de México, n. 95, p. 257-289, dic. 2018.

MADORRÁN, Carmen Ayerra. Filosofías para la liberación latinoamericana. Revista de Filosofía **Bajo Palabra**. II Época, N. 7, p.505-514, 2012.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (orgs.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

MONASTERIOS, Elizabeth. **Vanguardia plebeya del Titicaca: Gamaliel Churata y otras beligerancias en los Andes**. Puno: Universidad Nacional del Altiplano, 2015.

MOORE, Andrea. Neoliberalism and the Musical Entrepreneur. **Journal of the Society for American Music**, Cambridge, v. 10, n. 1, p. 33-53, 2016.

MUNTER, Koen de; MICHAUX, Jacqueline; PAUWELS, Gilberto (eds.). **Ecología y reciprocidad: (Con)vivir Bien, desde contextos andinos**. La Paz: Ceba/Plural/Tari, 2017.

NAVARRO, Mónica (coord.). **Lenguas, culturas e identidades en la educación superior: Investigaciones y experiencias**. La Paz: Plural editores, 2017.

NEGRETE, Víctor. A la memoria del maestro Orlando Fals Borda: Bases y desarrollo de la investigación acción participativa en Córdoba (Colombia). **International Journal of**

Psychological Research [en línea], 1(2), p. 85-97, 2008. ISSN: 2011-2084. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299023508011>>. Acceso en: 31 dic. 2019.

PIO, Paulo Martins; CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; MENDES, José Ernandi. Práxis e prática educativa em Paulo Freire: reflexões para a formação e a docência. En: **Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores**. Livro 2. Fortaleza: EDUECE, 2019.

PRUDENCIO, Cergio. **Hay que caminar**: Escritos, ensayos, entrevistas. La Paz: Artelibro, 2010.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira (orgs.). **Diálogos sem fronteira**: História, etnografia e educação em culturas ibero-americanas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SALAZAR, De la Torre Cecilia. **Estética y política en la Escuela-Ayllu de Warisata**: una aproximación al expresionismo de Mario Alejandro Illanes. La Paz: CIDES UMSA, 2006. Disponible en: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Bolivia/cides-umsa/20120903103257/torre2.pdf>>. Acceso en: 5 feb. 2020.

SÁNCHEZ, Walter C. Aires nacionales de la tierra: Criollos, indios y mestizos en las imágenes auditivas de “lo boliviano”. En: REUNIÓN ANUAL DE ETNOLOGÍA, Tomo II, 1993. La Paz. **Anales** [...] La Paz: MUSEF, 1993. p. 77-96.

SARDO, Susana. Etnomusicología, música e ecología dos saberes. Música e cultura: **Revista da ABET**, vol. 8, n. 1, p. 66-77, 2013.

SOTO, Veimar Gastón Quiroz. La praxis de la educación indígena de los liberales de principios del siglo XX. En: REUNIÓN ANUAL DE ETNOLOGÍA, Tomo II, 1995. La Paz. **Anales** [...] La Paz: MUSEF, 1995. p. 68-76.

STRECK, Danilo (org.). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana**: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TUHIWAI, Linda Smith. **A descolonizar las metodologías**: investigación y pueblos indígenas. Santiago: Lom Ediciones, 2016.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofía da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ZAVALETA, René Mercado. Notas sobre la cuestión nacional en América Latina. En: ZAVALETA, René Mercado. **La autodeterminación de las masas** / René Zavaleta Mercado; antología y presentación, Luis Tapia. México, D.F.: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015c [1983], p.357-372.

WALSH, Catherine. “Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial”. En: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (eds.) **El Giro Decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica

más allá del capitalismo global. Pontificia Universidad Javeriana / Siglo del Hombre Editores, Bogotá, 2007. p. 47-62.

_____. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tábula Rasa**. Bogotá – Colombia, No. 9: p. 131-152, jul./dic. 2008.

_____. (ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, re(existir) y re(vivir). Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

APÉNDICES

Apéndice I - Guía de entrevistas

ENTREVISTA I

Álvaro Montenegro: Flautista, saxofonista, compositor y arreglista, con un amplio trabajo también en el área de las culturas y las músicas originarias de Bolivia.

Lugar: La Paz, Bolivia.

Fecha: 7 de marzo de 2018.

Ref. MONTENEGRO, Álvaro. Entrevista I. [07-03-2018]. Entrevistador: EID, Félix, 2018.

ENTREVISTA II

Alith Camacopa / Felix Rodríguez: Docentes de música, especialistas en instrumentos andinos de viento, fundadores del Taller de Música Comunitaria en la Escuela Nacional de Folklore “Mauro Núñez Cáceres”, en La Paz.

Lugar: La Paz, Bolivia.

Fecha: 16 de marzo de 2018.

Ref. CAMACOPA, Alith; RODRÍGUEZ, Felix. Entrevista II. [16-03-2018]. Entrevistador: EID, Félix, 2018.

ENTREVISTA III

Judith López Uruchi / Juana Sirpa Tambo: Integrantes de la comunidad Sagrada Coca, grupo femenino de instrumentos tradicionales de viento, dedicado a la música originaria aymara.

Lugar: La Paz, Bolivia.

Fecha: 16 de marzo de 2018.

Ref. LÓPEZ, Judith; SIRPA, Juana. Entrevista III. [16-03-2018]. Entrevistador: EID, Félix, 2018.

ENTREVISTA IV

Roberto Aguilar: Ministro de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia en el momento de la entrevista, quien estuvo al frente del proceso de elaboración e implementación de la Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”.

Lugar: La Paz, Bolivia.

Fecha: 23 de marzo de 2018.

Ref. AGUILAR, Roberto Iván Gómez. Entrevista IV. [23-03-2018]. Entrevistador: EID, Félix, 2018.

ENTREVISTA V

Mirjam Guevara: Pedagoga con amplia experiencia en proyectos educativos en América Latina y el Caribe, trabajó haciendo consultoría, diagnósticos, evaluaciones y sistematizaciones de la Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”.

Lugar: La Paz, Bolivia.

Fecha: 29 de marzo de 2018.

Ref. GUEVARA, Mirjam. Entrevista V. [29-03-2018]. Entrevistador: EID, Félix, 2018.

ENTREVISTA VI

Cergio Prudencio: Compositor y director de orquesta, fundador de la Orquesta Experimental de Instrumentos Nativos (OEIN), y en el momento de la entrevista, Presidente de la Fundación Cultural del Banco Central de Bolivia.

Lugar: La Paz, Bolivia.

Fecha: 3 de mayo de 2018.

Ref. PRUDENCIO, Cergio. Entrevista VI. [03-05-2018]. Entrevistador: EID, Félix, 2018.

ENTREVISTA VII

Juan Churqui / Cybele Zuazo: Trabajaron en el “Programa Apoyo a la Educación Secundaria Comunitaria Productiva” en el Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia.

Lugar: La Paz, Bolivia.

Fecha: 10 de mayo de 2018.

Ref. CHURQUI, Juan; ZUAZO, Cybele. Entrevista VII. [10-05-2018]. Entrevistador: EID, Félix, 2018.

ENTREVISTA VIII

Franz Quispe Ramos: Oriundo de Warisata, y en el momento de la entrevista docente del área de ciencias sociales de la actual Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros “Warisata”.

Lugar: Warisata, La Paz, Bolivia.

Fecha: 22 de mayo de 2018.

Ref. QUISPE, Franz Ramos. Entrevista VIII. [22-05-2018]. Entrevistador: EID, Félix, 2018.

ENTREVISTA IX

Carmelo Alanoca Mamani: Docente de la Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros “Warisata” en el momento de la entrevista, impartiendo la Unidad de Formación “Bases y Fundamentos del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo”.

Lugar: Warisata, La Paz, Bolivia.

Fecha: 23 de mayo de 2018.

Ref. ALANOCA, Carmelo. Entrevista IX. [23-05-2018]. Entrevistador: EID, Félix, 2018.

ENTREVISTA X

Heloy Huanca Quispe: Docente de la Unidad Académica Tarata - ESFM “Simón Rodríguez” y responsable por la Unidad de Formación “Taller de Instrumentos Originarios” en el momento de la entrevista.

Lugar: Tarata, Cochabamba, Bolivia.

Fecha: 4 de junio de 2018.

Ref. HUANCA, Eloy. Entrevista X. [04-06-2018]. Entrevistador: EID, Félix, 2018.

ENTREVISTA XI

Juan Carlos Machaca Mamani: Coordinador General de la Unidad Académica Tarata - ESFM “Simón Rodríguez” en el momento de la entrevista.

Lugar: Tarata, Cochabamba, Bolivia.

Fecha: 7 de junio de 2018.

Ref. MACHACA, Juan Carlos. Entrevista XI. [07-06-2018]. Entrevistador: EID, Félix, 2018.

ENTREVISTA XII

Johnny Moreno D'Loayza: Coordinador de Investigación Ejecutiva y Producción de Conocimientos de la Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros “Multiétnica Indígena de Concepción” en el momento de la entrevista

Lugar: Concepción, Santa Cruz, Bolivia.

Fecha: 11 de junio de 2018.

Ref. MORENO, Johnny. Entrevista XII. [11-06-2018]. Entrevistador: EID, Félix, 2018.

ENTREVISTA XIII

Hernán Arancibia: Director de la Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros “Multiétnica Indígena de Concepción” en el momento de la entrevista.

Lugar: Concepción, Santa Cruz, Bolivia.

Fecha: 12 de junio de 2018.

Ref. ARANCIBIA, Hernán. Entrevista XIII. [12-06-2018]. Entrevistador: EID, Félix, 2018.

ENTREVISTA XIV

Ana Lucía Lagunes Gasca: Estudiante de la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad - MEIS, de la Universidad Veracruzana, Veracruz, México, en el momento de la entrevista.

Lugar: Sao Paulo, Brasil.

Fecha: 7 de noviembre de 2018.

Ref. LAGUNES, Ana Lucía Gasca. Entrevista XIV. [07-11-2018]. Entrevistador: EID, Félix, 2018.

ENTREVISTA XV

Javier Ali / Wara Chira / Álvaro Gutiérrez: Estudiantes de la especialidad de Educación Musical de la Unidad Académica Tarata - Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros “Simón Rodríguez” en el momento de la entrevista.

Lugar: Villa Sebastián Pagador, Cochabamba, Bolivia.

Fecha: 11 de enero de 2019.

Ref. ALI, Javier; CHIRA, Wara; GUTIÉRREZ, Álvaro. Entrevista XV. [11-01-2019].

Entrevistador: EID, Félix, 2019.

Apéndice II - Modelo de solicitud de visita y trabajo de campo en las ESFMs y Unidad Educativa

(Ciudad, fecha)

Señor

(Nombre)

(Cargo e Institución)

Ref. Solicitud de trabajo de campo

Estimado Señor (cargo):

Me llamo Félix Eid Ceneviva, soy boliviano, y actualmente radico en Brasil, Foz de Iguazú, donde trabajo como docente en la Universidad Federal de Integración Latinoamericana – UNILA. Soy licenciado en Educación Musical, tengo una maestría en Etnomusicología, y actualmente soy doctorando del Programa Integración de América Latina – PROLAM, de la Universidad de Sao Paulo – USP. En mi doctorado llevo a cabo una investigación sobre **el papel de la música en la Ley de Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”**, a partir de la relación que tiene esta Revolución Educativa con la búsqueda que se da desde hace varias décadas por la descolonización de la educación musical en América Latina, y la importancia que para este fin tiene la formación de maestros y maestras en el área de la música.

Con este objetivo, me encuentro en Bolivia haciendo investigación de campo. Inicié este trabajo en La Paz, haciendo investigación documental, bibliográfica y entrevistas en el Ministerio de Educación; me gustaría complementar mi trabajo de campo visitando instituciones de formación docente en tres regiones de Bolivia: altiplano, valles y tierras bajas.

En este sentido, solicito su autorización y apoyo para llevar a cabo una investigación de campo en la _____ (nombre de la institución), entre los días _____ (fechas), que incluiría las siguientes actividades de investigación:

1. *Visita a los espacios de la Escuela, si fuera posible con alguna persona que pueda guiarme.*
2. *Observación de algunas clases y actividades del área de Educación Musical.*
3. *Charla/entrevista con profesores/as del cuerpo docente del área de Educación Musical.*
4. *Charla/entrevista con estudiantes del área de Educación Musical.*
5. *Una copia de la Malla Curricular de la Especialidad en Educación Musical.*
6. *Finalmente, solicito autorización para registrar las actividades anteriores, sea en audio o video, resaltando que todos los datos recolectados en este trabajo de campo serán utilizados solamente con fines académicos, y siguiendo las normas éticas de investigación que la Universidad de Sao Paulo exige, siempre en total respeto con las personas e instituciones que hacen parte del tema que investigo.*

Quiero enfatizar que mi trabajo de campo no consiste en hacer una evaluación de las Instituciones Educativas que visito, sino en crear una reflexión crítica sobre los desafíos de llevar adelante una educación musical descolonizada y descolonizante, que incorpore la cosmovisión y las prácticas culturales de los pueblos originarios.

Quedo también a disposición, caso les parezca interesante, para dar una charla a la comunidad académica de la Institución que usted dirige, sobre la investigación que llevo a cabo y sobre los desafíos de la educación musical en América Latina.

Finalmente, una vez concluido mi programa de doctorado, me comprometo a enviarles una copia de mi tesis doctoral, que espero pueda contribuir con la reflexión y la práctica de la educación musical en Bolivia.

Muy cordialmente,

Félix Eid

C.I. 2902490

Tel. 70717469 (Bolivia); +55-45-991119878 (Brasil, whatsapp)

Correo electrónico: felixeid@gmail.com ; felix.eid@unila.edu.br

ANEXOS

Anexo I - Carta de Elizardo Pérez al Director del Departamento de Asuntos Indígenas de México

Fuente: VILCHIS, 2014, p. 162-164.

Dirección General de Educación Indígenal.
La Paz, Bolivia.
La Paz, 25 de febrero de 1938.

Al señor Profesor
Graciano Sánchez
Director del Departamento de Asuntos Indígenas,
México.

Señor:

Por intermedio del señor Alfredo Sanjinés, Ministro Plenipotenciario de Bolivia en México, esta Dirección General de Educación Indígenal y Campesina, se dirige a sus colegas y camaradas de México para testimoniarle su más viva simpatía en la obra fecunda de la redención del indio en que se hallan empeñados.

La evolución social mexicana, caracterizada por profundas transformaciones, político-económicas en beneficio del indio y del campesino, constituye para los maestros de Bolivia un verdadero ejemplo de proceso histórico, el cual deseamos seguir para conquistar la nueva estructura indoamericana, al frente del viejo régimen de privilegios de las oligarquías pretéritas.

La instauración del socialismo en Bolivia, data en su forma inicial del 17 de mayo pasado. El Ejército, las masas obreras, las clases estudiantiles y particularmente los excombatientes venidos de las trincheras del Chaco, han iniciado tal movimiento, por la redención social del indio y por un régimen de justicia en la economía de la tierra.

Los maestros indigenistas de Bolivia, cuyo voto solemne interpreta este mensaje, luego de una asamblea memorable, reunida en octubre del pasado año, hemos aprobado el estatuto orgánico que regula el funcionamiento de las escuelas del campo y cuya doctrina y filosofía se inspira en las bases de nuestra cultura prehispánica de una parte, y de la otra en la organización de núcleos autónomos con sentido y orientación que tienden a dar unidad a una obra colectiva. La restauración de la organización incásica referente a la tierra a base de las “kulakas” “comunidades” y “ayllus”.

Doce núcleos escolares indígenas distribuidos en todo el territorio, señalan la primera etapa de este nuevo proceso social. Actualmente desarrollamos una gran campaña

por la implantación de nuevos núcleos escolares indígenas, convencidos como estamos, como estaréis vosotros, de que las masas indígenas americanas han de encontrar por el instrumento de la Escuela, su mejor camino de liberación.

Consideramos que el problema en sí es completamente social y económico, ligado a la tierra y a la producción, pero es también particularmente un proceso educativo. Os pedimos luchar por los setenta millones de indígenas que habitan la América y habremos hecho, estamos seguros, obra auténticamente americanista.

México y Bolivia se ligan por analogías. Bolivia posee cerca de dos millones y medio de indígenas, es país minero, con tierras fértiles al oriente. Aquí como en México, la colonia ha dejado instituciones seculares, continuadas dentro de la República y de la democracia. Los maestros estamos frente a esa supervivencia del pasado, por la instauración del porvenir.

Mucho tenemos que aprender y observar del gran país azteca, que ha promovido la más honda revolución en el orden de la incorporación del indio al ritmo actual de la civilización. Profundamente convencidos de esa política sabiamente iniciada por líderes populares como Morelos, Hidalgo, Zapata, Madero, Juárez, que actualmente reciben impulso de ese recio constructor popular que es Lázaro Cárdenas, os enviamos nuestro saludo fraterno a nombre de las escuelas campesinas bolivianas que las masas indígenas de Bolivia, deseando estrechar cuanto cabe vínculos de aproximación espiritual e ideológica con vosotros que sois los verdaderos gestores del más grande experimento americano sobre la tierra y el indio.

Veríamos con sumo agrado la realización de un Congreso Indigenista de países iberoamericanos, ligado al problema, como Bolivia, el Perú, Colombia y México, con el fin de uniformar un plan general que tienda a rehabilitar las masas campesinas de Indo-América, masas expoliadas por la ignorancia y el retraso cultural.

Trabajad por tal idea y nosotros nos encaminamos a ella resueltamente.

Con admiración profunda a la obra realizada por la Revolución mexicana, os estrechamos fraternalmente.

(Fdo) Elizardo Pérez,
Director General de Educación Indigenal y Campesina

Anexo II - Resolución del Primer Congreso Indigenista Interamericano - 1940

Fuente: PÉREZ, 2015, p. 332.

“PRIMER CONGRESO INDIGENISTA INTERAMERICANO.- Sección Educativa (III).

Teniendo en cuenta la ponencia boliviana, la Sección Educacional (III) recomienda al pleno del Congreso el siguiente proyecto de resolución:

- 1.- Los países de América deberán proporcionar a sus masas indígenas una educación que les permita, más tarde, participar en forma directa en la vida y el desenvolvimiento de sus respectivos países.
- 2.- La organización de las escuelas indígenas deberá hacerse de acuerdo con las modalidades de la región en que éstas han de actuar, teniéndose en cuenta las condiciones geográficas, su porvenir económico y las tradiciones y costumbres de las comunidades indígenas para las que han de ser creadas.
- 3.- Estas escuelas deberán levantarse en el corazón mismo de las comunidades indígenas, y sus formas de gobierno tendrán como propósito primordial la elevación de las condiciones sociales y económicas de sus habitantes, con el objeto de no apartarlas de su suelo.
- 4.- Los indígenas de la región y los padres de familia en particular, deberán tener participación activa en los proyectos de organización, ejecución y gobierno de la escuela; contribuyendo en su levantamiento material en forma voluntaria, coadyuvando a su mantenimiento moral y físico y participando en la labor de la escuela.
- 5.- El programa educacional en las regiones indígenas tendrá como propósito una organización coordinada con escuelas centrales que comprenden desde el servicio preescolar hasta el vocacional, y escuelas elementales establecidas en las comunidades.
- 6.- Para la mejor realización de la acción educativa, se seguirá simultáneamente un programa de construcción de caminos, con el objeto de que los centros educativos estén vinculados con las distintas comunidades indígenas.
- 7.- Creación de escuelas especiales para los selvícolas y otros grupos móviles de diversos tipos; subordinando el perfeccionamiento de estas escuelas a los estudios antropológicos del Instituto Interamericano al cual se recomienda avocarse como primera tarea –el problema educacional-.

Aprobado en la sección del 22 de abril de 1940, pase a la Secretaría del Congreso.

(Firmado) – El Presidente, José A. Escalante (Perú); el Vicepresidente Willard W. Beaty (EE. UU.); el relator, Gerardo Cabrera Moreno (Colombia) y el Secretario, Julio de la Fuente (México)”.

Anexo III - Canción del profesor Antonio González Bravo - Escuela-*ayllu* de Warisata
Fuente: PÉREZ, 2015, p. 152-153.

JAIPU URURI WARAWARA

Jaippu ururi warawara,
 kkoma jhankko llipfipiri;
 alajhpachansa, ajayunsa
 kollke canana wiui.

Uru irnak pfokasqui ucajha,
 jumau jacañ samaraita,
 chchiar purquiri aumarusa,
 jhankkomampiu koñachaita.
 ¡Wali kkajiri alajhpacharu;
 suma khaniri chuima mankharu!

2. Aca jiska jacañanjhan,
 takewa jankka tucusi,
 khanamasti wiñayawa,
 jaippunacana warsusi.

Jumaru uñtántam ucajha,
 chuimán wali khanau manti,
 makhán kotaru uñtatasti,
 yakha aljhpachjamau kkanti.
 ¡Wali kkajiri alajhpacharu;
 suma khaniri chuima mankharu!

AL LUCERO DE LA TARDE

Clara estrella de la tarde
 limpia y blanca resplandeces
 en el cielo y en nuestra alma
 brillante de la luz de plata.

Cuando se han llenado los trabajos del día
 tú haces descansar la existencia
 y a la negra noche que llega
 con tu blancura la haces suavizar.
 ¡Resplandeces intensamente en el infinito
 brillante hermosa dentro del corazón!

2. En esta vida pequeña
 todo luego se acaba
 pero tu claridad eternamente
 en las tardes se vacía.

Cuando a ti te miramos
 en el corazón mucha luz penetra
 y adentro como en el lago
 otro firmamento refulge.
 ¡Resplandeces intensamente en el infinito
 brillante hermosa dentro del corazón!

3. Jaippu ururi warawara,
 achachil cusisiyiri,
 wali cauq chchamacpachata,
 jhankko nina nactayiri.

Ucjamaraquí khepatjha,
 yakha jhakenacataqui,
 llamppu kollke willirchita,
 jacañ sumachañataqui.
 ¡Wali kkajiri alajhpacharu;
 suma khaniri chuima mankharu!

3. Clara estrella de la tarde
 alegría de los abuelos
 desde los tiempos más remotos
 enciendes tu fuego blanco.

Así también después
 para otras gentes
 derramarás el polvo de plata
 para embellecer la vida
 ¡Resplandeces intensamente en el infinito
 brilladora hermosa dentro del corazón!

Anexo IV - Declaración de Investigación de Campo

Fuente: Prof. Dr. Renato Braz Oliveira de Seixas - PROLAM/USP



Universidade de São Paulo – PROLAM USP
Programa de Pós-Graduação – Integração da América Latina



DECLARACIÓN DE INVESTIGACIÓN DE CAMPO

Declaro, para los fines pertinentes, que **Félix Eid Ceneviva**, número USP **7284657**, es alumno regularmente matriculado en el curso de **Doctorado**, en el programa Integración de América Latina - PROLAM de la Universidad de Sao Paulo, bajo mi tutoría, **Prof. Dr. Renato Braz Oliveira de Seixas**, donde investiga la aplicación de la enseñanza-aprendizaje de música en Bolivia a partir de la "Ley de Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez", ley No. 070, decretada por la Asamblea Legislativa del Estado Plurinacional de Bolivia en diciembre de 2010. Por este motivo, estará en Investigación de Campo en **Bolivia**, en los departamentos de **La Paz, Oruro, Potosí, Chuquisaca, Cochabamba, Santa Cruz y Beni**, entre las fechas de 15/01/2018 a 15/07/2018. Solicito a quien esta declaración sea presentada que colabore con el mencionado investigador en lo que sea posible.

Prof. Dr. Renato Braz Oliveira de Seixas

Tutor

Fecha: 30/11/2017

Firma del alumno

Anexo V - Reporte de estudiantes inscritos en la Unidad Académica Tarata en la gestión I - 2018.

Fuente: Archivo y Kardex de la Unidad Académica Tarata


REPORTE DE ESTUDIANTES INSCRITOS

Gestión: I | 2018

Departamento: COCHABAMBA

ESFM/UA: UNIDAD ACADEMICA - TARATA (SIMON RODRIGUEZ)

Nro.	Especialidad	Año Form.	F	M	Total
1	EDUCACIÓN MUSICAL	PRIMERO - A	4	27	31
2	EDUCACIÓN MUSICAL	PRIMERO - B	2	28	30
3	EDUCACIÓN MUSICAL	SEGUNDO - A	3	20	23
4	EDUCACIÓN MUSICAL	SEGUNDO - B	4	20	24
5	EDUCACIÓN MUSICAL	TERCERO - A	5	21	26
6	EDUCACIÓN MUSICAL	TERCERO - B	4	20	24
7	EDUCACIÓN MUSICAL	CUARTO - A	6	22	28
8	EDUCACIÓN MUSICAL	QUINTO - A	1	0	1
Total General			30	157	187


 Lic. Ramiro Vasquez Céspedes
 TEC. ARCHIVO Y KARDEX
 U.A. TARATA
 SIMON RODRIGUEZ

Anexo VI - Malla curricular de la especialidad de Educación Musical de la Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros “Multiétnica Indígena de Concepción” en la gestión 2018 - I.

Ministerio de Educación
Vicerrectorado de Educación Superior de Formación Profesional
Dirección General de Formación de Maestros

MALLA CURRICULAR

ESPECIALIDAD		EDUCACIÓN MUSICAL																		
SUBSISTEMA		EDUCACIÓN REGULAR																		
NIVEL (S)		PRIMARIA (COMUNITARIA VOCACIONAL Y SECUNDARIA COMUNITARIA PRODUCTIVA)																		
CÓDIGO																				
SEMESTRE	1er. AÑO DE FORMACIÓN				2do. AÑO DE FORMACIÓN				3er. AÑO DE FORMACIÓN				4to. AÑO DE FORMACIÓN				5to. AÑO DE FORMACIÓN			
	TEC.	UNIDADES DE FORMACIÓN	U.F.	TEC.	UNIDADES DE FORMACIÓN	U.F.	TEC.	UNIDADES DE FORMACIÓN	U.F.	TEC.	UNIDADES DE FORMACIÓN	U.F.	TEC.	UNIDADES DE FORMACIÓN	U.F.	TEC.	UNIDADES DE FORMACIÓN	U.F.		
FORMACIÓN GENERAL 1. 2010	FORMACIÓN BÁSICA COMÚN	BASES Y FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN DEL MESCP	6	100	BASES Y FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN DEL MESCP II	6	100													
		NEUROCIENCIAS Y PSICOLOGÍA PARA LA EDUCACIÓN	4	100	COMPRESIÓN Y ATENCIÓN A LA DISCAPACIDAD	4	100	ATENCIÓN EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD I	3	60	ATENCIÓN EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD II	3	60							
		HISTORIA CRÍTICA DE BOLIVIA Y DESCOLOREACIÓN	3	80																
		LENGUA ORIGINARIA I	8	100	TALLER LENGUA ORIGINARIA II (+TCLQ)	8	80													
		EPISTEMOLOGÍAS Y EDUCACIÓN	3	80																
	FORMACIÓN BÁSICA COMPLEMENTARIA	PEDAGOGÍA EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS	4	100			PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN CURRICULAR	4	80					POLÍTICAS EDUCATIVAS DEL ESTADO PLURINACIONAL	5	100		PEDAGOGÍA POPULAR LIBERADORA Y DESCOLOREADORA	3	80
FORMACIÓN ESPECIALIZADA 2. 2000	FORMACIÓN ESPECIALIZADA	INTRODUCCIÓN A LA LECTO ESCRITURA MUSICAL	6	100	SOLFO PERCUSIVO HABLADO Y ENTONADO	6	100	LECTURA MUSICAL Y TRANSCRIPCIÓN I	5	100	LECTURA MUSICAL Y TRANSCRIPCIÓN II	5	100					TEC PARA EDUCACIÓN MUSICAL INFORMÁTICA MUSICAL	5	100
															PRACTICA CORAL I	5	100	PRACTICA CORAL II	5	100
		TÉCNICAS Y EJERCICIOS BASE PARA EL TECLADO Y EL ACOORDIÓN	6	100	TÉCNICAS AVANZADAS Y MÚSICA NACIONAL DE TECLADO O ACOORDIÓN	6	100	MÚSICA INTERNACIONAL Y REPERTORIO DE HIMNOS PATRIOS PARA TECLADO O ACOORDIÓN I	5	100	TECLADO Y ACOORDIÓN II	5	100							
TALLERES COMPLEMENTARIOS DE FORMACIÓN (Opcionales)	FORMACIÓN ARTÍSTICA	FORMACIÓN ARTÍSTICA I	0		FORMACIÓN ARTÍSTICA II	0														
4.300		9 UF	1.200	8 UF	1.100	6 UF	7 UF	1.100	4 UF	7 UF	1.000	6 UF	8 UF	800						

PONOS FORMACIÓN GENERAL	1.500	25,5
PONOS FORMACIÓN ESPECIALIZADA	1.720	75,5
TOTAL CARGA HORARIA	3.220	101

*La organización académica presenta la malla curricular en función a la organización de períodos y horarios.

La malla curricular presenta esta organizada por formación general y formación especializada y la correlatividad de UF por año de formación significa cumplimiento de prerrequisitos.

Fuente: Lic. Hernán Arancibia - Director General de la ESFM - MIC en 2018 - I

Anexo VII - Invitación de la Universidad Veracruzana para actividades de intercambio de experiencias y conocimientos con estudiantes y docentes de la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad - MEIS

Fuente: Dr. Gerardo Alatorre Frenk - Coordinador de la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad



Xalapa, Veracruz, a 20 de noviembre de 2018.

Mtro. Félix Eid Ceneviva

**Doctorando del Programa de Postgrado Integración de América Latina
Universidad de Sao Paulo – PROLAM/USP.**

Paseo #112,
Sección 2A,
1º Piso, Col.
Nuevo Xalapa,
C.P. 91097,
Xalapa-Equer,
Veracruz, México

Teléfono
(228) 819 39 67

Commutador
842 17 00
Extensión
13850
Ext. MEIS: 13893

Correo electrónico
ie@uv.mx
coord.meis@gmail.
com

Estimado Maestro Félix Eid:

Por este medio le extiendo una cordial invitación a participar en diversas actividades de intercambio de experiencias y conocimientos con estudiantes y docentes de la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad (MEIS), de la Universidad Veracruzana, con sede en Xalapa. Veracruz.

Son de interés para la MEIS tanto la investigación doctoral que usted desarrolla en educación intercultural como su práctica docente en la Universidad Federal de Integración Latinoamericana – UNILA. Sin duda será mutuamente enriquecedor un intercambio con los distintos procesos educativos en los que participan las y los estudiantes de la MEIS, que se encuentran en la última fase de su maestría. Dichos proyectos se desarrollan en distintas regiones de Veracruz, así como en otros estados de la República Mexicana, como Hidalgo, Chiapas y Campeche.

La invitación que estamos haciéndole es a que nos visite durante el mes de febrero de 2019. Consideramos que cuatro semanas pueden ser suficientes para

la realización de visitas a diversos proyectos educativos y la impartición de conferencias y seminarios en el marco de las actividades docentes de la MEIS.

Sin más por el momento me despido. Espero su confirmación y le envío cordiales saludos.

ATENTAMENTE

"Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz"

A handwritten signature in dark ink, appearing to read 'Gerardo Alatorre Frenk', with a horizontal line extending to the right.

Dr. Gerardo Alatorre Frenk

Coordinador de la Maestría en Educación
para la Interculturalidad y la Sustentabilidad