

Identidad y dignidad. Reflexiones a partir de escenas etnográficas con estudiantes de La Paz

Carmen Osuna*

1. INTRODUCCIÓN

Entre los años 2008 y 2010 desarrollé una etnografía sobre las nuevas políticas de educación intercultural en Bolivia. En mi trabajo de campo, además del estudio de documentos legislativos y de una revisión teórica sobre el tema, entrevisté a personas implicadas en la conformación de las nuevas orientaciones educativo-escolares¹ y realicé observación participante en dos escuelas, una pública y otra privada. Entre muchas diferencias organizacionales, éstas tenían algo en común, puesto que los equipos directivos de ambas escuelas las definieron como “interculturales”.

Durante mi investigación, entrevisté también a docentes, estudiantes, madres y padres de familia. Fue el discurso de los estudiantes el que más me sorprendió. Pude hablar con niños y niñas de diez u once años de edad acerca de sus identificaciones y la de sus compañeros, niños que sostenían una (auto)percepción caleidoscópica y que, a través de sus prácticas cotidianas y sus enseñanzas, me ayudaron a observar algunas cuestiones desde otro prisma.

Mi intención en este artículo es poner de manifiesto cómo estos niños y niñas desafiaban y, sobre todo,

1 Durante mi trabajo de campo tuve la oportunidad de entrevistar a personal de la Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingües del Ministerio de Educación, a dirigentes y miembros de Consejos Educativos de los Pueblos Originarios y a personas que tomaron parte de la Comisión Nacional para la conformación de la nueva ley educativa, entre otros.

* Doctorada en Antropología. Investigadora y docente del Departamento de Antropología Social y Cultural de la UNED, España.

complejizaban las prácticas e ideas que sus maestros asociaban a “lo intercultural”. Sin embargo, antes de comenzar a analizar información de las escuelas, considero relevante aportar una serie de pinceladas sobre la educación intercultural según la nueva ley educativa en el seno de la refundación estatal.

2. LA NUEVA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y “LO INTERCULTURAL” EN EL NUEVO MARCO CONSTITUCIONAL

El 25 de enero de 2009 se aprobó, vía referéndum, una nueva constitución política que legitimó el proceso de refundación estatal, cristalizado en la denominación del país como “Estado Plurinacional de Bolivia”. La nueva constitución reconoce la interculturalidad como base fundamental del Estado (art. 1) y convierte la educación intercultural en un derecho fundamental (capítulo sexto). La nueva ley educativa, conocida como la Ley 070, recoge los mandatos constitucionales, de manera que la educación intercultural se convierte en uno de los ejes del nuevo modelo que defiende el “potenciamiento de saberes, conocimientos e idiomas de las naciones y pueblos indígenas originarios, campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas” (art. 3.8)².

Cabe destacar que la educación intercultural no es nueva en Bolivia, sino que puede rastrearse hasta los años setenta del siglo XX, quizá incluso antes, y ha sido una demanda constante de las organizaciones representativas de las naciones originarias (Osuna, 2013a). Sin embargo, hasta el momento en el que se inicia el llamado “proceso de cambio” en Bolivia (2006), la educación intercultural no dio los resultados esperados e incluso llegó a ser tildada de perversa herramienta de dominación. Según Felix Patzi, impulsor de la llamada *Revolución Educativa*, el Estado no solo había desplazado a los pueblos originarios sino que no había abandonado a lo largo del tiempo su histórico proyecto integracionista, construyendo las políticas de educación intercultural sobre la base del racismo y legitimando modos de violencia simbólica hacia los pueblos indígenas (Patzi, 2007).

Por todo ello, las nuevas orientaciones educativas se basaron en una educación *intracultural*, *intercultural* y *plurilingüe*, en un intento de ir más allá de las perspectivas ya conocidas y de devolver el rol protagónico a los pueblos indígenas y originarios, así como de potenciar sus saberes y conocimientos, con la finalidad de revertir las relaciones entre estos pueblos y el Estado, para de esa manera luchar contra la histórica discriminación a la que se han visto sometidos.

2 Las *comunidades interculturales* se definen, según su propio sindicato, de la siguiente manera: “Somos aymaras, quechuas, guaraníes, y de otros pueblos originarios que hemos emigrado de las altas cumbres de Los Andes a zonas subtropicales en busca de mejores condiciones de vida. La causa fue la falta de tierra, desastres naturales y la contaminación que realizan las empresas agroindustriales” (<http://www.cscbbol.org/node/14>)

De todas las medidas adoptadas, quisiera destacar dos que considero relevantes para el presente artículo. En el marco de la *intraculturalidad*, que busca potenciar la identidad cultural de los pueblos indígenas, los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios³ comenzaron un proceso de elaboración de currículos regionalizados para recoger dichos saberes e incluir su aprendizaje en todas las escuelas del país, independientemente de su naturaleza (privada, pública, urbana o rural)⁴.

Dichos currículos fueron finalizados, socializados a partir de diversos talleres y comenzaron a implementarse en algunas escuelas. Esta medida se encuentra íntimamente ligada a la segunda que supone, al amparo del *plurilingüismo*, el aprendizaje obligatorio de una lengua originaria en todas las escuelas del país. Teniendo esto en cuenta, la educación *intercultural*, ahora enmarcada en un proceso de descolonización, reconoce e impulsa los conocimientos indígenas que engloban no sólo la lengua, sino aspectos filosóficos y llamados de cosmovisión, que implican entender “lo intercultural” como un elemento que permea la vida en términos productivos, económicos y territoriales.

Como señalaba anteriormente, las dos escuelas en las que desarrollé mi investigación fueron definidas por los equipos directivos como “interculturales”. En la pública, las razones fundamentales tenían que ver con el hecho de contar con estudiantes identificadas como aymaras, así como con la inclusión en su currículum educativo de conocimientos de diversas regiones del país. En la privada, el equipo directivo argumentaba que no sólo estaban en un *espacio privilegiado para aprender sobre la cultura aymara*⁵ sino que, además, contaban con estudiantes de muy diversos orígenes y procedencias. En esta última escuela, la lucha contra la discriminación se había convertido en *leitmotiv*. En este sentido, cabe destacar que en octubre de 2010 el gobierno aprobó la primera ley contra el racismo y toda

3 Los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs) fueron creados en la Ley 1565 de Reforma Educativa (1994) como consejos de participación popular con funciones relativas a la participación y ejecución de las políticas educativas, en especial en relación a la educación intercultural y bilingüe (art. 6.5). Los Consejos Educativos siguen en activo, han crecido en número y mantienen su posición como «Instancias de Participación Social Comunitaria» (Ley de la Educación 070, art. 92).

4 El currículo regionalizado se refiere al conjunto organizado de planes y programas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación en un determinado subsistema y nivel educativo, que expresa la particularidad y complementariedad en armonía con el currículo base del Sistema Educativo Plurinacional, considerando fundamentalmente las características del contexto sociocultural y lingüístico que hacen a su identidad (art. 70.1 de la Ley 070). Más información en www.cepos.bo

5 Según el equipo directivo, la escuela se convertía en un “espacio privilegiado” en tanto que estaba situada en una comunidad de población aymara y en la que *se vivía la cultura* en el día a día.

forma de discriminación (Ley 045) que contempla la interculturalidad como principio general (art. 6.1) y que propone “diseñar y poner en marcha políticas educativas (...) que incluyan en sus contenidos la historia y los derechos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos y el pueblo afroboliviano” (art. 6.1.b).

Teniendo en cuenta lo anterior, paso a analizar las percepciones y opiniones de los estudiantes en relación con sus referentes y repertorios identitarios, el aprendizaje de *lo aymara* y la discriminación, para poner en relieve, a través de sus discursos y prácticas cotidianas, la complejidad del tema al que me refiero y cómo sus prácticas y reflexiones complejizan la retórica de los discursos oficiales, de sus maestros y de sus tutores o madres y padres de familia.

3. ESCENAS ETNOGRÁFICAS CON ESTUDIANTES: DESAFIANDO EL DISCURSO ADULTOCÉNTRICO

Tras varios meses de trabajo en las escuelas, y con la finalidad de complementar mi diario y anotaciones, elaboré un cuestionario cuya aplicación estaba dirigida a los estudiantes de aquellas aulas en las que centré mi observación participante. Planteaba un total de once preguntas entre las que figuraba una relacionada con su autoidentificación étnica: *¿eres aymara? ¿Por qué?* Lo que me interesaba relevar a través de estas preguntas era si los estudiantes asociaban la identidad étnica a una serie de características estandarizadas y si, por otro lado, dicho concepto de identidad étnica significaba algo para ellos⁶. Otra de las preguntas tenía que ver con la discriminación: *¿crees que en tu escuela hay discriminación? ¿Por qué?* Mi intención, esta vez, era descubrir si los estudiantes asociaban la adscripción étnica a la discriminación. Buscaba completar informaciones producidas a través de las observaciones y entrevistas, sin embargo las respuestas más interesantes contestaban a preguntas que nada tenían que ver con categorías étnicas, que, por otro lado, poco o nada parecían decirles por sí mismas. En sus respuestas, pero también durante todo el periodo de mi trabajo de campo, pude observar, una y otra vez, cómo las relaciones entre los niños se basaban en distintos supuestos no alineados con una dimensión étnica y que la importancia que otorgaban a la posible pertenencia étnica así como las estrategias

que adoptaban para “tratar con ella” respondían más a proyecciones del profesorado que a intereses y motivaciones propias. Intentaré ilustrar esta idea con dos escenas etnográficas.

La escuela pública: ¿Alguna de vosotras habla aymara?

En la escuela pública, tanto la directora como algunos maestros me habían dicho que muchas de las niñas del colegio eran aymaras. Sus argumentos para hacer esta afirmación eran algunos rasgos del aspecto físico y la lengua que hablaban sus madres o abuelas. Siguiendo su discurso: “mujeres de pollera, con trenzas y que hablan aymara”. Y, por supuesto, el propio aspecto físico de las niñas (“morenitas”, como solían llamarlas). Sin embargo, en su opinión, no valía la pena que me cansara en preguntárselo: no lo iban a reconocer, les daba “vergüenza”.

Puesto que el reconocimiento de la pertenencia étnica es uno de los pilares fundamentales del proceso de cambio impulsado por el Gobierno, yo quería intentar indagar en los procesos intersubjetivos de reconocimiento de las niñas para poder analizar el cómo y el por qué de sus identificaciones. En ese marco, buscaba aprovechar cualquier ocasión para preguntarles si alguna de ellas *se consideraba* aymara. Como ninguna contestaba, entonces insistía intentando averiguar si alguna de ellas *hablaba* aymara. Tampoco obtenía respuesta. Ante su silencio comencé a pensar que, efectivamente, se avergonzaban. Más tarde me di cuenta de que estaba cometiendo dos errores enlazados entre sí: interrogaba desde una posición jerárquica, al mismo tiempo que no les explicaba por qué quería saberlo. Reconozco que nunca llegué a contarles mi interés, no logré advertir mi error a tiempo. Sin embargo, durante mi permanencia en el campo pude saber quiénes *hablaban* aymara, lo que no significa que llegara a descubrir si *se autoidentificaban* como tales. La manera de averiguarlo estuvo siempre vinculada al hecho de mostrar respeto por sus conocimientos y considerarlos significativos.

Como yo misma quería aprender aymara, me apunté a tomar clases. Un día se me ocurrió hacer mi tarea en la escuela y como no había manera de que pudiera resolver ciertos ejercicios, pedí ayuda a las niñas. Fue entonces, al comprender que necesitaba su ayuda y que sus conocimientos no sólo eran útiles sino valorados, cuando pude observar que la mayoría de las niñas del aula hablaban aymara en mayor o menor medida. ¿Significaba esto que se consideraban aymaras? En sus cuestionarios, las niñas que se autoidentificaban como tales no sabían explicarlo. Así, a mis preguntas: “¿eres aymara?” y “¿por qué?” las respuestas más comunes fueron “sí” y “no sé” respectivamente. Las pocas que se aventuraron a dar una explicación, emplearon la lengua como argumento: “porque hablo aymara”.

6 En realidad no pregunté nada nuevo. En 2006 el Gobierno creó por medio de Resolución Ministerial el Registro Único de Estudiantes (RUDE) de obligado cumplimiento para todas las escuelas y todas las familias. El RUDE funciona como una especie de padrón escolar por el que el gobierno pretende luchar contra la deserción escolar y tomar otro tipo de medidas relacionadas con el perfil de los estudiantes y su acceso a bienes y servicios. Entre las preguntas de este Registro figura una en las que se pregunta por la adscripción étnica y da lugar a las siguientes respuestas: “aymara, quechua, guaraní, otros (especificar)”.

¿Cómo se define una pertenencia étnica sin caer en estereotipos o categorizaciones? Dice James Fernández que ya antes de los años ochenta se señalaba que “la diversidad dentro de cualquier cultura se resuelve a través de distintos procesos de creación de estereotipos que aseguran el *consenso social*” (Fernández, 2007). Las niñas, lejos todavía de compartir plenamente el *consenso social* en torno a lo que significa “ser aymara”, encontraban serias dificultades argumentar su posible adscripción étnica.

Durante mi estancia en la escuela, presencié cómo algunos maestros hacían comentarios racistas hacia los aymaras, indios, indígenas, situación que sin duda debió limitar la posibilidad de las estudiantes de expresarse libremente sobre su familia, creando en ellas un barrera difícil de traspasar sin respeto o trato digno. Dice María Laura Diez que para muchos sectores de la población, asistir a la escuela supone cruzar muchos puentes debido al viaje literal o metafórico que realizan desde sus hogares y referentes hasta la institución escolar (Diez, 2011). Las niñas de esta escuela cruzaban muchos puentes, pero en ese movimiento debían a la vez llevar a cabo distintas estrategias de defensa frente a posibles formas de violencia o descalificación. Ocultar que hablaban aymara, era una de ellas.

¿Se sentían discriminadas por ello? Aparentemente sí. Pero no por parte de sus compañeras, sino de sus maestros. Lo curioso es que éstos, en su discurso, culpaban al resto de las niñas: “Pero pregúnteles, que no van a reconocer (...) les van a decir aymaristas porque las niñas son malas” llegó a decirme una de las profesoras en una entrevista.

Por supuesto, esto no significa que no se produjeran situaciones de discriminación en las aulas con sus compañeros y que las niñas no las identificaran. Significa que la discriminación asociada a tal pertenencia étnica no parecía jugar un papel determinante en las interacciones con sus pares. Las niñas no se insultaban o dejaban de lado por *ser o pertenecer* a un determinado pueblo. Las niñas se sentían discriminadas y decían discriminar por razones relacionadas con cuestiones económicas, tales como no poder comprar caramelos, no tener más de un par de zapatos, no poder comprar los materiales para las tareas. Las niñas tenían desencuentros y desavenencias debido a *vivir vidas diferentes*, aunque en ello no necesariamente adquiriera centralidad la identificación/diferenciación étnica.

La escuela privada: ¿A quién le toca sacar a las ovejas?

La escuela privada funcionaba a partir de proyectos pedagógicos destinados a que los estudiantes aprendieran a relacionarse con el contexto en el que se situaba la escuela. Este contexto era el de una comunidad semi rural que los documentos oficiales del colegio definían como “aymara”. Toda la población con la que hablé

(madres y padres de familia así como otros vecinos) se autoidentificaban como tales, por lo que no entraré en este texto a discutir ese punto. Lo interesante, sin embargo, es señalar ciertas distancias entre lo que parecía significar *ser aymara* en el currículum escolar y los sentidos que cotidianamente se le asignaba en espacios comunitarios. Los aprendizajes escolares respondían a una programación y a una serie de contenidos “típicamente culturales”. Sin embargo, en la vida y las prácticas de las madres de familia de la comunidad estas prácticas folklorizadas tenían mucho menos espacio (Osuna, 2013b).

Uno de los proyectos pedagógicos se basaba en el cuidado de animales, en consonancia con ciertas actividades productivas de las familias de la comunidad (agricultura y cría de animales). De esta manera, el grupo en el que centré mi observación estaba encargado del cuidado de tres ovejas. Su grado de responsabilidad estaba pautado a través de una planilla que establecía turnos, por lo que cada día tres estudiantes se preocupaban de sacarlas a pasear, alimentarlas y vigilarlas, en caso necesario. Este trabajo tenía que llevarse a cabo a primera hora, nada más llegar.

Fueron muchas las veces que escuché: “¿a quién le toca sacar a las ovejas?” Porque los niños encargados lo habían olvidado o directamente no querían hacerlo: “a vos”, “que no, que yo las saqué ayer”, “que sí”, “que no” “ya pueeeees”... Y así hasta que asumían la responsabilidad y finalmente lo hacían. También, en más de una ocasión llegué a escuchar: “que lo haga el Matías pues... ¡él es de la comunidad, lo hace a diario!”. Matías era un niño del grupo cuyos padres tenían chacra y ovejas. En esta escuela, afirmar que un niño era “de la comunidad” era una forma usual de referir a su pertenencia “aymara” y, si bien estos comentarios no tenían un afán descalificador directo (sino que estaban orientados a poner de relieve que la práctica del cuidado de las ovejas correspondía a la cotidianidad de su compañero rural, en el caso de los estudiantes llegados del área urbana), de todas formas parecía subyacer la idea de que ciertas actividades eran propias de unos y no de otros.

En su afán de introducir en el currículum escolar una serie de prácticas sociales a modo de módulos de aprendizaje, los agentes de la institución escolar estaban fomentando, creando e incluso legitimando estereotipos de corte *culturalista* que eran aprehendidos y utilizados por los estudiantes, bien para zafarse de ciertas actividades, bien como recurso contra sus compañeros en el calor de una disputa cualquiera. Por eso es importante advertir cómo esos mismos comentarios podían ser interpretados como un acto de discriminación por parte del estudiante de la ciudad al de la comunidad, al ser escuchados por los maestros quienes, a su vez, habían intentado valorizar los conocimientos culturales aymaras.

Ya señalé cómo la lucha contra el racismo se había convertido en *leitmotiv* para ellos y ponían su foco de atención en discriminaciones de este tipo. Y por supuesto que las había. Por poner un ejemplo, el *yatichiri*⁷ enseñaba a los estudiantes el “modo aymara” de elaborar alimentos, por lo que hacían prácticas con un *qhiri*⁸ construido por él mismo y en el que tostaban habas, maíz y otros productos. Cierta día fui testigo de cómo una niña de la comunidad era marginada por un grupo de compañeras provenientes de la ciudad. Tenían que interpretar una obra de teatro en la que necesitaban utensilios de cocina y comenzaron a hablar de aquellos que más sofisticados les parecían (microondas, batidoras, etc.). Cuando la niña de la comunidad se ofreció para llevar algo, una de ellas le espetó: “tú no puedes, ¿acaso no cocinan sólo con *qhiri*? Mientras el grupo más numeroso se reía, la niña se alejó y pasó un buen rato llorando.

Poniendo en relación ambas situaciones (las cabras y la cocina), cabe preguntarse cuánto de estas escenas respondía a prácticas asociadas a la discriminación étnica. En mi opinión, lo étnico era reflejo de *lo aprendido* y legitimado, tanto en su familia como en la escuela y en otros espacios de socialización. De ese modo, podían funcionar como prácticas o estrategias de diferenciación empleadas por los niños en disputas y rencillas diarias, que tenían que ver con cuestiones de distinta índole. El grupo de niñas tan pronto se fragmentaba como volvía a unirse. Como señala Jimenez Sedano (2007) los niños *juegan* con la etnicidad en sus relaciones sociales y la emplean de manera contextual.

Sea como fuere, este tipo de manifestaciones que podrían encuadrarse como prácticas discriminatorias, se sucedían en menor medida que otras que tenían que ver con rechazo hacia compañeros con discapacidades físicas o intelectuales⁹ así como con cuestiones relacionadas con el acceso a ciertos bienes. Igual que en la escuela pública a la que aludí anteriormente, poder comprar caramelos, llevar productos manufacturados para consumir a la hora del recreo (y escuchar a tal o cual grupo de música, parecía jugar más como elemento demarcatorio que otras marcas tradicionalmente asociadas a la etnicidad.

En los cuestionarios aplicados en esta segunda escuela, todos los estudiantes de la comunidad dijeron ser “aymaras” aunque no explicaron con mayor detenimiento por qué. Mientras, muchos de los niños provenientes de la ciudad y de familias autoidentificadas como mestizas (dato que pude comprobar en el Registro Único de Estudiantes) aseguraron *crear ser ayma-*

ras. Como decía una de ellas “puedo ser un poquito aymara aunque no sepa hablar bien ni mis padres sean aymaras”. Interesante afirmación o declaración de *indigeneidad*, que cuestiona concepciones estáticas de organismos internacionales (como la ONU) que cuentan con claras definiciones de lo que significa e implica “ser indígena”. En definitiva, ante estudiantes que no contemplaban la etnicidad como un atributo estanco ni completo de significado, era la institución escolar la que, paradójicamente, propiciaba o legitimaba situaciones de demarcación relacionadas directamente con la identidad étnica (Osuna, 2013b).

4. REFLEXIONES A MODO DE CONCLUSIÓN

La Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, en su artículo 58, dispone que los niños sean titulares de los derechos específicos inherentes a su identidad étnica. El reconocimiento de las identidades, saberes y derechos culturales de los pueblos indígenas y originarios es otra de las puntas de lanza del proceso de cambio. Puede que el tema de la identidad sea uno de los más complejos y resbaladizos que existen a la hora de debatir y producir conocimiento en las ciencias sociales. Sin embargo, vale preguntarse en tono crítico: ¿Podemos pensar sin establecer categorías? ¿Se puede escapar de crear y reproducir estereotipos cuando de categorías identitarias y/o étnicas se trata?

En el proceso de toma de protagonismo, los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios crearon un documento curricular en el que se refleja la tensión existente entre la defensa de un *modus vivendi* específico y la lucha contra la momificación de los pueblos a los que representan, de manera que defienden la dinamicidad de sus culturas mientras que argumentan la existencia de aspectos que perduran y conforman la *matriz cultural* de sus pueblos (CEPOs, 2008). ¿Como superar la paradoja de hablar de la perdurabilidad y/o estabilidad de elementos culturales cuando los agrupamientos definen formas de pertenencia en un constante proceso de redefinición de prácticas e interacciones sociales?

La discriminación, por su parte, es otra de las banderas de lucha del proceso de cambio. Por eso la lucha contra el racismo hacia pueblos históricamente oprimidos se convierte en prioritaria. Habría que preguntarse por los efectos de la utilización de categorías identitarias en el marco de los procesos contemporáneos de politización de lo étnico. ¿Es posible que al intentar luchar contra la discriminación y el racismo se abuse del concepto identidad como categoría, generando así fronteras de diferencia absoluta?

Como decía anteriormente, la identidad étnica apenas resultaba motivo de discriminación explícita en ambas escuelas, y cuando sí lo era, parecía responder casi siempre a cuestiones aprendidas y observadas en las prácticas cotidianas los estudiantes podían vivir

7 Yatichiri significa “maestro” en aymara. Así llamaban al profesor de “cultura aymara” en la escuela. “*El yati*” se autoidentificaba como perteneciente a este pueblo originario.

8 Palabra aymara: “Fogón, sitio adecuado en las cocinas para hacer fuego y guisar” (Layme, 2004).

9 La escuela admitía a dos estudiantes con discapacidad por curso.

frente a sus docentes, en sus familias y otros ámbitos de socialización y educación (los atributos fenotípicos, el conocimiento folklorizado). Si en sus prácticas cotidianas no referían exclusivamente a la etnicidad como categoría identitaria ¿no debería esto darnos una pista para intentar ver más allá de lo visible y evidenciar la multitud de prácticas invisibles y generadoras de luchas y resistencias?

Para terminar, me permito exponer una reflexión basada en un párrafo extraído del “Currículo Regionalizado Qullana Aymara” (CEA, 2012). En este documento se puede leer:

La descolonización entendida desde la educación no es más que la recuperación de nuestra capacidad de ejercer derechos, de incorporar en el currículo educativo nuestros saberes y conocimientos propios y legítimos; de ejercer nuestros derechos territoriales para aportar a la construcción de una nueva sociedad sin discriminación ni explotación, donde todos tengamos las mismas oportunidades y derechos para acceder a una educación de calidad (CEA, 2012: 56).

En la defensa de mi tesis doctoral, el profesor Ángel Díaz de Rada me instó a que comenzara a pensar en la *dignidad* como concepto político. En sus propias palabras y en medio de una interesante disertación me dijo: “en mi opinión no hablan de identidad, hablan de dignidad”. Quizá las demandas por la dignidad pasan por la necesidad de un reconocimiento de ciertos saberes en la institución escolar. Sin embargo, y en mi opinión, mientras no se solucionen otro tipo de discriminaciones estructurales y de desigualdades sociales y políticas, no importa cuánto intenten cuadrarse los saberes originarios en cuadrículados currículos educativos. Quizá lo mejor que se pueda hacer desde las instituciones escolares es generar herramientas para fortalecer la toma de conciencia sobre el peligro de las naturalizaciones étnicas, y agudizar el sentido crítico hacia las estructuras que crean, recrean y legitiman la opresión y la desigualdad social.

BIBLIOGRAFÍA

- Comité Nacional de Coordinación -Consejos Educativos de los Pueblos Originarios de Bolivia. 2008. *Educación, cosmovisión e identidad. Una propuesta de diseño curricular desde la visión de las naciones y pueblos indígenas originarios*. La Paz: Comité Nacional de Coordinación- Consejos Educativos de los Pueblos Originarios de Bolivia.
- Consejo Educativo Aimara. 2012. *Sistema Educativo Plurinacional. Propuesta de currículo regionalizado Qullana Aymara*. Disponible en: http://www.cepos.bol/assets/pdf/currir/CEA_curriculo_regionalizado.pdf Consultado el 15 de junio de 2014
- Díez, M.L. 2011. “Biografías no autorizadas en el espacio escolar. Reflexiones en torno a ser migrante en la escuela”, en Novaro, G. (ed.) *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos.
- Fernández, J. 2007. “Estereotipos y esencialización”, en Baraño, A et. al (eds.) *Diccionario de relaciones interculturales, diversidad y globalización*. Editorial Complutense: Madrid.
- Jiménez Sedano, L. 2007. “Cuando estudiamos pertenencias étnicas en educación ¿nos ayudan los modelos de análisis basados en categorías étnicas?” *EMIGRA Working Papers*, 102. Disponible en: https://ddd.uab.cat/pub/emigrarp/emigrarp_a2007n102/emigrarp_a2007n102p1.pdf Descarga realizada el 30-05-2014 Consultado el 30 de mayo de 2014
- Layme, F. 2004. *Diccionario bilingüe. Aymara castellano*. La Paz: Consejo Educativo Aymara.
- Osuna, C. 2013a. “«Intercultural Education Should Move from Discourse to Practice». New Perspectives and Old Claims in the Bolivian Process of Educational Change”, en *Tertium Comparationis*, 19:2, pp. 222-39.
- Osuna, C. 2013b “Educación Intercultural y Revolución Educativa en Bolivia: un análisis de procesos de (re)esencialización cultural”, en *Revista Española de Antropología Americana*, 43:2, pp. 451-70.
- Patzi, F. 2007. *Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica. (Análisis de la reforma educativa en Bolivia)*. La Paz: Driva.