

PUEBLOS INDÍGENAS ORIGINARIOS DE BOLIVIA, ACTORES HISTÓRICOS FUNDAMENTALES DE LA CONSOLIDACIÓN DEL CURRÍCULO INTERCULTURAL E INTRACULTURAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO PLURINACIONAL

Ruth Lucy Catalán Colque



Pueblos Indígenas Originarios de Bolivia, Actores Históricos Fundamentales de la Consolidación del Currículo Intercultural e Intracultural en el Sistema Educativo Plurinacional

Indigenous Native Peoples of Bolivia as Fundamental Historical Actors in Consolidating the Intercultural and Intracultural Curriculum within the Plurinational Educational System

Ruth Lucy Catalán Colque ¹

Recibido el 1-08-2025; Aceptado el 11-9-2025

Resumen

El presente estudio analiza, desde una perspectiva cualitativa e histórica, el protagonismo que tuvieron los pueblos indígena originarios de Bolivia en la consolidación del currículo intracultural e intercultural para todo el sistema educativo nacional. Se parte por demostrar que ya desde las escuelas clandestinas autogestionadas de principios de 1900, pasando por las demandas de implementación de una EIB, entre los años de 1980 a 1994, hasta los planteamientos educativos del Bloque Indígena, socializados entre los años 2004 y 2010, y que fueron consolidadas como parte de la EIIP en la Ley 070, los pueblos indígena originarios siempre mantuvieron una postura crítica, cuestionadora y propositiva frente a la educación tradicional, civilizatoria y aculturizante. Una actitud de reivindicación educativa y social que finalmente consiguió consolidar el currículo base de carácter intercultural y los currículos regionalizados de carácter intracultural.

En todo ese proceso, el punto neurálgico fue siempre la selección de los contenidos escolares, debido a que involucra una serie de intereses sociales y políticos, lo que hace del currículo, en términos de la sociología del currículo, un campo en disputa. En el caso de los pueblos indígena originarios, la lucha de la transformación curricular conlleva el reconocimiento de sus saberes

¹ Licenciada en Ciencias de la Educación, Magister en Educación Intercultural Bilingüe, Doctorada en Psicología y Ciencias de la Educación y varios diplomados de actualización.

y conocimientos con el mismo valor de cientificidad que los conocimientos científicos, en el marco del pluralismo epistemológico. En ese sentido, sus acciones fueron interpretadas desde la interculturalidad crítica, entendida como un proyecto político y epistemológico decolonial, orientado a revertir las relaciones asimétricas del poder, del saber y del ser, dados entre los pueblos indígenas originarios y los que no lo son.

Palabras clave: Interculturalidad, intraculturalidad, currículo base, currículo regionalizado, pluralismo epistemológico, sociología del currículo, EIB, EIIP.

Abstract

This study analyzes, from a qualitative and historical perspective, the leading role played by the Indigenous Native Peoples of Bolivia in consolidating the intracultural and intercultural curriculum for the entire national educational system. It begins by demonstrating that, from the self-managed clandestine schools of the early 1900s, through the demands for implementing Intercultural Bilingual Education (EIB) between 1980 and 1994, to the educational proposals of the Indigenous Bloc, socialized between 2004 and 2010, and which were consolidated as part of Intracultural, Intercultural, and Plurilingual Education (EIIP) in Law 070, Indigenous Native Peoples have always maintained a critical, questioning, and propositional stance against traditional, civilizing, and acculturating education. This attitude of educational and social vindication ultimately succeeded in establishing the intercultural Base Curriculum and the intracultural Regionalized Curricula.

Throughout this process, the neuralgic point has always been the selection of school content, as it involves a series of social and political interests, making the curriculum, in terms of the sociology of the curriculum, a field of dispute. In the case of Indigenous Native Peoples, the struggle for curricular transformation entails the recognition of their knowledges and understandings with the same scientific value as scientific knowledge, within the framework of epistemological pluralism. In this sense, their actions are interpreted from the perspective of critical interculturality, understood as a decolonial political and epistemological project aimed at reversing the asymmetric power, knowledge, and being relations between Indigenous Native Peoples and non-indigenous peoples.

Keywords: Interculturality, Intraculturality, Base Curriculum, Regionalized Curriculum, Epistemological Pluralism, Sociology of the Curriculum,

Intercultural Bilingual Education (EIB), Intracultural, Intercultural and Plurilingual Education (EIIP)

Introducción

Bolivia, al igual que muchos países de Latinoamérica, se caracteriza por su gran diversidad cultural, que está relacionada con los pueblos indígenas originarios, preexistentes a la colonia. Se encuentra entre los países que mayor población indígena originaria tienen, alrededor del 62 % y 66% (López, 2005 y Albó y Anaya, 2004), llegando incluso para algunos autores al 71 % (Abran, 2004). En la actualidad, la Constitución Política del Estado, vigente desde el 2009, asume la Plurinacionalidad (Art. 1), en reconocimiento a los pueblos indígenas preexistentes a la colonia.

Sin embargo, dicho reconocimiento es realmente reciente y se debe fundamentalmente a la lucha histórica que los pueblos indígenas emprendieron desde la época colonial. Una lucha, que si bien, en una primera instancia, recurrió a rebeliones y enfrentamientos bélicos, no dejó de lado la reflexión y el debate ideológico, a partir de planteamientos de reivindicación social y educativa, con miras a su liberación y reconocimiento en igualdad de condiciones.

Es, en ese contexto, que deben ser comprendidas las escuelas clandestinas autogestionadas de principios de 1900; también, las demandas y propuestas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), difundidas entre los años de 1980 y 1991 y concretizadas en la Ley 1565; al igual que la Ley Educativa 070, aprobada el año 2010, con el nombre de Avelino Siñani y Elizardo Pérez, cuyo planteamiento educativo es la Educación Intercultural, Intracultural y Plurilingüe (EIIP).

No obstante, en los últimos años, los conceptos de interculturalidad, intraculturalidad, plurilingüismo y otros afines, han sido vinculados con el partido político del MAS IPSP², como haciendo alusión a que ellos hubieran sido acuñados en su gobierno, situación que verdaderamente niega el

2 En mi condición de docente, profesional y madre de familia, me ha tocado escuchar, de algunos profesionales, estudiantes universitarios, profesores y padres de familia, comentarios como “ ¡Ah, esa educación de los masistas!” , justo en medio de algún taller donde se hace referencia a la interculturalidad o la lengua quechua, como si dichos términos estuvieran vinculados directamente a un partido político y no formaran parte de una lucha histórica social y cultural.

carácter histórico y reivindicativo que dio lugar a la concepción, construcción y consolidación de dichos conceptos. Evidentemente, no cabe duda que fue durante el gobierno de ese partido político que se logró institucionalizar muchas de las demandas educativas de los pueblos indígena originarios, pero eso no significa que hayan nacido al interior de ese partido político y mucho menos que sean recientes.

Por lo tanto, es necesario demostrar, cuantas veces sea necesario, que las transformaciones educativas relacionadas con la interculturalidad y la intraculturalidad, no son el resultado de la gestión y/o concesión hecha por el Estado, o por las autoridades de gobierno de turno, sino que son el fruto de una lucha histórica y permanente que los pueblos indígena originarios lidiaron en la búsqueda de su liberación, reconocimiento, visibilidad, dignidad y justicia social. A ello se dedican los siguientes acápites del presente documento.

Procedimientos metodológicos y sustentación teórica

Enfoque de investigación cualitativa, descriptiva e interpretativa

En primera instancia, es imprescindible señalar que el presente estudio recoge una parte de la información de la tesis doctoral de la autora, cuyo título es “La gestión del currículo intercultural en Bolivia: Una propuesta crítica, intracultural y descolonizadora” (Catalan, 2017), estudio que fue realizado entre los años 2010 y 2017. No obstante, se debe precisar que no se trata de un resumen estricto de la investigación, sino de la selección precisa y minuciosa de la información referida exclusivamente al accionar de los pueblos indígena originarios respecto a la educación, la interculturalidad y la intraculturalidad, información que se volvió a analizar e reinterpretar según el objetivo del presente artículo. El resto de la información, referida a la postura y al accionar del plantel docente respecto al enfoque intercultural, intracultural y plurilingüe y a la implementación del mismo en las prácticas de aula, no fue retomada, por considerarlos menos innovadores y relevantes, para continuar avanzando en la concreción de la educación intercultural e intracultural.

En ese contexto, se recupera la perspectiva cualitativa de la investigación, donde interesa lo que los informantes dicen, piensan, sienten y hacen (Barragán, 2001). En este caso, se trata de describir, comprender e

interpretar las motivaciones, demandas, acciones y expectativas educativas de los pueblos indígena originarias de Bolivia, específicamente en relación al carácter intercultural e intracultural del currículo. Para ello, se recupera la perspectiva histórica, considerando al currículo como producto socio-histórico (Goodson, 1991), donde la importancia radica en visibilizar las formas de negociación y los procesos de construcción curricular a lo largo del tiempo.

La población investigada, que en sentido amplio son los pueblos indígena originarios, estuvo constituida por las organizaciones indígenas emergentes en cada época. Así, a principios de los años de 1900 se analizaron las acciones educativas emprendidas por los caciques apoderados y los preceptores indígenas. Durante los años de 1980 y 1992, se prestó gran atención a las demandas y propuestas educativas de la Central Obrera Boliviana (COB), la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) y otros allegados. En los últimos años, a partir de los años 2000 hasta el 2017, el protagonismo fue del Bloque Educativo Indígena Originario Campesino (BEIOC), cuyos representantes son los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs), con sus diferentes propuestas educativas y curriculares.

La técnica priorizada para el presente estudio fue principalmente la revisión documental de tres tipos de materiales: De libros y artículos de autores expertos y reconocidos en las temáticas de pueblos indígenas, educación e interculturalidad, de quienes se recuperaron citas primarias importantes; asimismo, se realizó la revisión de documentos y ponencias sobre demandas y propuestas educativas de los pueblos indígena originarios, especialmente de los CEPOs, algunos publicados y otros inéditos; también, se recurrió a la revisión hemerográfica de noticias importantes.

Cabe aclarar que las ponencias a las que se hace referencia, fueron el resultado de talleres organizados por la propia autora, entre los años 2010 y 2014, cuando se encontraba en calidad de investigadora y al mismo tiempo de coordinadora (durante el 2010) y docente de la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS).

Interculturalidad crítica decolonial

Para los analistas Latinoamericanos, como Tubino (2004), Gonzales (2006) y Walsh (2009), es importante distinguir la interculturalidad crítica de la funcional. La interculturalidad funcional es promovida desde arriba, es

decir, desde la hegemonía de los gobiernos nacionales, las organizaciones supranacionales y los agentes financiadores, para quienes la supresión de los conflictos socioculturales entre pueblos indígenas y no indígenas pasa por la promoción del diálogo, la convivencia y la tolerancia de un modo acrítico y angelical, invisibilizando las asimetrías socioculturales que causan los conflictos.

En cambio, la interculturalidad crítica es promovida desde abajo, desde la subalternidad, es decir, desde las organizaciones indígena originarias. Implica “visibilizar los conflictos interculturales del presente como expresión de una violencia estructural más profunda, gestada a lo largo de una historia de desencuentros y postergaciones injustas” (Tubino, 2004, p. 160). Por lo tanto, se parte del “reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores” (Walsh, 2009, p. 4).

En ese sentido, se trata de un “proyecto de-colonial”, que pretende visibilizar la matriz cuatri-dimensional de la colonialidad: del poder, del saber, del ser y del vivir, y apuntala hacia la transformación, la re-conceptualización e incluso la re-fundación de las estructuras sociales, políticas y epistémicas (Walsh, 2009).

Pluralismo Epistemológico

Por su parte, también los analistas latinoamericanos, como Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Boaventura De Sousa y otros, han iniciado una lucha intelectual en contra del eurocentrismo del conocimiento científico, desarrollando conceptos como epistemologías desde el sur, pluralismo epistemológico y ecología de saberes.

Respecto a las epistemologías desde el sur, se entiende como “(...) el reclamo de nuevos procesos de producción y valoración de conocimientos válidos científicos y no científicos y de nuevas relaciones de diferentes tipos de conocimiento” (De Sousa, 2008, p. 20). Con similar planteamiento, el pluralismo epistemológico, apuesta por justificar la posibilidad de la existencia de diferentes conjuntos de criterios de validez del conocimiento, donde la legitimidad de los conocimientos tradicionales no tenga que estar basada en los mismos criterios de validez que se utiliza para los conocimientos científicos tecnológicos (Olivé, 2009).

En la misma perspectiva, el concepto de ecología de saberes, desarrollado por De Sousa (2007), pretende la posibilidad de diálogo entre el saber científico y humanístico que la universidad (escuela) produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas de origen africano, oriental, etc.) que circulan en la sociedad, con el supuesto de que todos ellos, inclusive el saber científico, se pueden enriquecer en ese diálogo.

Currículo desde la perspectiva crítica: Aportes de la nueva sociología del currículo y de la pedagogía crítica

A nivel mundial, desde los estudios de la nueva sociología del currículo y de la corriente de la pedagogía crítica, que fueron analizados a profundidad por Forquín (2008) y Blanco (1994), se pone en evidencia la vigencia de dos tipos de perspectivas en torno al concepto de currículo, vinculado al conocimiento científico y a los contenidos escolares. La primera, es la epistémica o didáctica y la segunda, la crítica o sociológica.

En la perspectiva epistémica o didáctica del currículo se defiende la neutralidad, objetividad y veracidad del conocimiento científico, como parte de los contenidos escolares³. Los defensores de la perspectiva, evitan analizar aspectos controversiales de los contenidos como su origen, valor y significado, por lo cual, según varios analistas, como Gimeno (1994), Blanco (1994), Giroux (1995) y Forquín (2008), se trata de una postura tradicional, acultural y acrítica del currículo.

Contrariamente a ello, en la perspectiva crítica del currículo se parte de reconocer que el propio conocimiento científico es resultado de un proceso de construcción colectiva, donde lo que se denomina “verdad”, “buen razonamiento” o “lógica”, es el producto de modelos asentados en significados compartidos, que con el tiempo se han dado por establecidos, convirtiéndose en categorías dominantes, hasta el punto que todo lo que no se ajusta a sus criterios es visto como erróneo, olvidándose que en su origen fueron socialmente contruidos (Blanco, 1994).

En ese sentido, los contenidos escolares del currículo también son el resultado de procesos de selección que involucran intereses políticos y económicos:

3 Sus principales precursores son Hirst (1977) y Phenix (1973).

El currículum nunca es un mero agregado neutral de conocimientos que aparece de algún modo en los textos y aulas de una nación. Forma parte siempre de una tradición selectiva de la selección de alguien, de alguna visión de grupo con respecto al conocimiento que se considera legítimo. Se produce a partir de conflictos, tensiones y compromisos culturales, políticos y económicos que organizan y desorganizan un pueblo. (Apple, 1996, p. 47)

Abundantes estudios, desde la sociología y la pedagogía crítica, como los de Bourdieu, Althusser, Baudelot y Establet en Francia; Bernstein, Young, Whitty y Willis en Inglaterra; Kallos y Lundgren en Suecia; Gramsci en Italia; Bowles, Gintis, Apple y Giroux en Estados Unidos (Forquin, 2008), han demostrado que esa selección de contenidos, especialmente del currículo oficial, reflejan procesos de estratificación social, es decir, de relaciones de dominación y explotación, por ende, los contenidos también se desarrollan en el marco de una estratificación jerárquica de saberes.

A partir de esos análisis, Forquin (2008) propone cuestionar y analizar los conocimientos científicos y, por ende, los contenidos escolares, con preguntas como ¿Por qué este tipo de conocimiento posee mayor estatus que los otros conocimientos? ¿Quién determina cuales son los contenidos que deben formar parte del currículo? ¿De quién sus conocimientos se consideran legítimos?, ¿A quién beneficia esos conocimientos? ¿A qué grupos sociales está más próximo y quiénes tienen mayores posibilidades de acceder a él y llegar a “poseerlo”? etc. Con ello, el autor apunta a cuestionar la jerarquización de los contenidos curriculares, hasta el punto de plantear la necesidad de impulsar la construcción de currículos que no se basen en la jerarquización de saberes, situación que, para él, sería un acto verdaderamente revolucionario y subversivo.

Resultados de la investigación

Huellas y trascendencia de las escuelas clandestinas autogestionadas y la escuela Ayllu de Warisata

En Bolivia, ya desde principios de los años de 1900, en un contexto totalmente adverso a la diversidad cultural y lingüística, los pueblos

indígena originarios, organizados a la cabeza de los caciques apoderados⁴, desarrollaron las primeras contrapropuestas educativas frente a la tradicional oferta educativa eurocéntrica, civilizatoria y aculturizante que imponía el Estado desde la educación indígenal⁵, las cuales estaban a cargo de los latifundistas o patrones de la época, quienes, aprovechando su poder y su rol de profesores agravaban la situación servil del indígena. Se trataba de escuelas clandestinas⁶ que eran autogestionadas por el movimiento indígena, donde el rol de profesor lo asumieron, en una primera etapa, los caciques apoderados y, posteriormente, los preceptores indígenas o también llamados alcaldes mayores⁷. La mayoría estuvieron ubicadas en los departamentos de La Paz, Oruro y Potosí (Choque y Quisbert, 2006 y Conde, 1992), expandiéndose incluso hasta Chuquisaca y Cochabamba, especialmente a las comunidades de Puka Puka (Catalán, 2007) y Raqaypampa (Arias, 1994), respectivamente.

Las temáticas que se abordaban en esas escuelas clandestinas estaban relacionadas con las problemáticas cotidianas que agobiaban a las comunidades indígenas, entre ellas, la recuperación de sus tierras, que eran usurpadas por los latifundistas y/o hacendados, amparados por la Ley de exvinculación de 1874. Además, en esos espacios, los indígenas reflexionaban sobre su condición de explotación y discriminación, asimismo, sobre la necesidad de luchar por su liberación e, incluso, por el autogobierno

4 En el contexto de la Ley de exvinculación de 1874, que legislaba el pago arbitrario de impuestos y la expropiación masiva de tierras de los indígenas a favor de los terratenientes, el movimiento indígena se organizó a la cabeza de los “caciques apoderados”, primeramente, para la recuperación de sus tierras usurpadas y, posteriormente, para la creación de escuelas para indígenas, que les apoyen con la comprensión e interpretación de leyes. (Conde, 1992)

5 A principios de los años de 1900, las autoridades de gobierno de Bolivia, con el propósito de transformar la educación, contrataron a una Misión Belga, que a la cabeza de Georges Rouma, actualizó el programa curricular bautizándolo de científico, humanista, clásico y experimental (Yapu, 2011). La lengua oficial continuaba siendo el castellano. Por lo mismo, se fortalecía el carácter eurocéntrico, colonizador y civilizatorio de la educación.

6 Eran clandestinas porque funcionaban a escondidas de las autoridades políticas y educativas y, especialmente, de los latifundistas y/o hacendados de la época.

7 Debido a la lucha que emprendieron los caciques apoderados por la recuperación de sus tierras, muchos de ellos fueron desprestigiados como agitadores y revolucionarios, por lo cual, eran perseguidos y amenazados. Por esa razón, nombraron a otros “preceptores indígenas” o “alcaldes mayores”, para encargarse específicamente de las escuelas autogestionadas. (Conde, 1992)

indio (Conde, 1992, López, 2005 y Choque y Quisbert, 2006). Una situación que era totalmente contraria a lo que sucedía en las escuelas indígenas del Estado.

En este contexto, también debe destacarse la experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata (1931-1941), implementada en el departamento de La Paz. Una escuela que pese a formar parte de las escuelas indígenas del Estado, logró implementar una educación verdaderamente favorable para el indígena. El programa curricular estaba vinculado a los ámbitos productivos y de trabajo de las comunidades indígenas y, además, a procesos reflexivos sobre la condición de explotación del indígena en aras de su liberación. Todo ello, en el marco de la co- gestión que se practicaba entre los indígenas y los profesores. El propio Elizardo Pérez (1962), director del establecimiento, manifestaba que él coordinaba de cerca con el Consejo o Parlamento Amauta (sabios aymaras) y que los profesores no realizaban nada sin antes consensuar con dicha instancia.

El éxito alcanzado en la escuela de Warisata, no hubiera sido posible sin esa relación intercultural que se propició entre Elizardo Pérez, el profesor mestizo que dirigía la escuela, y Avelino Siñani, el preceptor indígena que organizaba a la comunidad, ambos actores fundaron, construyeron y administraron la escuela. Elizardo Pérez admiraba la capacidad organizativa y de trabajo que tenían los indígenas, además, tenía plena confianza en su capacidad física e intelectual y, por lo mismo, apostaba por su liberación e incluso por su autogestión (Pérez, 1962), situación que era totalmente contraria a las ideas que se difundían entre la mayoría de los políticos y educadores de la época, para quienes el indígena no era apto más que para la servidumbre y el trabajo físico, incluso, para muchos, entre ellos, el Viceministro de Educación de entonces, el indígena no era más que un retardado mental⁸.

Debido al énfasis social y político puesto en las escuelas clandestinas autogestionadas, incluyendo la Escuela Ayllu de Warisata, las mismas fueron totalmente destruidas por las autoridades políticas y educativas de la época y, más aún, por los latifundistas (Conde, 1992, Pérez, 1962, Salazar, 1985). No

8 Donoso, el Ministro de Educación de 1940, expresaba ideas racistas al fundamentar la necesidad de formar maestros indígenas: “Debe tenerse en cuenta que para la educación del indio, que es un retardado mental y tiene la dificultad del idioma, se precisa, más que para las otras masas, de maestros vocacionales (...)” (en Choque y Quisbert, 2006, p. 119).

obstante, sus repercusiones trascendieron en el tiempo. Así, para el Primer Congreso Indígena de 1945, el pliego petitorio de los líderes indígenas, además de incluir demandas de reivindicación social, como la devolución de sus tierras y la abolición de la servidumbre, incluía la demanda del derecho a la educación pública, la misma que debía considerar las lenguas originarias, el trabajo y la producción (Choque, 2005).

Posteriormente, después de casi medio siglo, para los años 1980, 1992 y 1994, en el marco de la Ley 1565, dichas demandas fueron sintetizadas y consolidadas en lo que se denominaría el enfoque de Educación Intercultural Bilingüe. Y ya, más adelante, después de otros 15 años más, para el año 2010, en el marco de la Ley Educativa 070, se retoma como el principal referente la experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata, llegando incluso a nombrar a Ley Educativa como “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”. De esa manera, tuvieron que pasar muchos años y cambiar los escenarios políticos y sociales, para que los artífices de dicha experiencia sean reconocidos.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB): Demanda y conquista de las organizaciones sociales y campesinas

A partir de los años de 1970, en plena vigencia del Código de la Educación Boliviana de 1955, los pueblos indígena originarios nuevamente se constituyeron en actores críticos del modelo educativo que estaba vigente. Uno de los principales actores fue un grupo de jóvenes aimaras, que denunciando el carácter aculturizante de la educación, suscribieron el Manifiesto de Tiwanaku de 1973. Posteriormente, a partir de la década de los 80, las organizaciones sociales y campesina como la COB⁹, la Confederación de Maestros Rurales y la CSUTCB¹⁰ demandaban y proponían explícitamente la implementación del modelo de EIB, con planteamientos que justificaban la necesidad de abordar contenidos relacionados a la descolonización, la lengua originaria, la historia propia, la identidad cultural y otros:

La enseñanza que se da es desarraigada tanto en lo que se enseña como en los que enseñan. Es ajena a nuestra realidad, no sólo en la lengua, sino también en la historia, en los héroes, en los ideales y en los valores

9 Central Obrera Boliviana.

10 Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia.

que transmite. (Manifiesto de Tiwanaku de 1973, en Machaca y Cabrera, 2008, p. 18)

La Educación Intercultural Bilingüe, destinada a la población del nivel primario es considerada como “un proyecto educativo descolonizador en el contexto del proceso de liberación social de nuestras mayorías étnicas (...)” y que tiene como fin último “(...) la superación y liquidación definitiva de los resabios colonialistas aún subsistentes”. (CONMERB, 1985, en Machaca y Cabrera 2008, p. 19)

Frente a la Educación Colonizadora, de negación de la identidad y valores de nuestras grandes nacionalidades y grupos étnicos, el Proyecto Educativo Popular propone la Educación Intercultural Bilingüe destinada a rescatar, revalorar y desarrollar las lenguas y culturas nativas, afianzar la identidad étnica, desarrollar la conciencia de clases explotadas de nuestras grandes mayorías autóctonas y fortalecer la identidad nacional de nuestro país. (COB, 1989 en López 2005, p. 112)

Diagnóstico de la CSUTCB: Los contenidos son definidos en las ciudades y no en la realidad diaria del aula escolar. Los contenidos de la educación de nuestros hijos e hijas están alejados de la vida diaria del campo, pertenecen a la cultura oficial. No nos son útiles, sólo logran una pérdida diaria de nuestra identidad nacional, cultural y lingüística. (CSUTCB, 1991, en López, 2005, pp. 104-105)

Propuesta de educación intercultural bilingüe de la CSUTCB – 1991: [R] eformulación de los contenidos de la educación urbana fomentando el respeto y la convivencia entre distintas culturas y lenguas, para que no discriminen a la población rural, porque Bolivia es un país pluriétnico, pluricultural y plurilingüe y pluriregional. (CSUTCB, 1991, en Condori, 2010 y López, 2005)

No fue fácil para los pueblos indígena originarios lograr que sus demandas de EIB fueran incluidas en la Reforma Educativa de 1994, Ley 1565. De hecho, tuvieron que reclamar, negociar y consensuar con los planteamientos e intereses de los otros actores, que también reclamaban la transformación educativa, conforme a sus propios intereses y expectativas. Así, mientras los pueblos indígenas reclamaban la pertinencia cultural y lingüística de la

educación, el Estado apostaba por mejorar la calidad educativa al margen del enfoque de EIB¹¹. Por su parte, también la Cooperación Internacional tenía la intención de mejorar la calidad educativa en términos de aprendizaje y conforme a los criterios de estándar internacional, por lo que no les interesaba la EIB¹². Y como si fuera poco, los profesores también se oponían a dicha Reforma Educativa, catalogándola de neoliberal¹³.

Aún con esas vicisitudes, la Ley 1565, que fue promulgada el 7 de julio de 1994, incluía entre sus ejes fundamentales la implementación del enfoque de EIB para todo el sistema educativo nacional. Se trató de uno de los mayores logros, situación que a nivel internacional hizo que la Reforma fuera visualizada como “de avanzada” (López, 2005), pues, en ningún otro país, ni siquiera en teoría, se había planteado la EIB para toda la población, sea indígena o no indígena. Por lo general, dicho enfoque se lo planteaba solamente para las poblaciones indígenas.

A nivel curricular, la concretización de la EIB implicaba la implementación del tronco común curricular y las ramas complementarias diversificadas. El tronco común estaba constituido, por un lado, por las “áreas de conocimiento”, referidas a los conocimientos científicos, generales y/o universales, que eran las competencias básicas y, por otro lado, por las “competencias transversales”; y las ramas complementarias diversificadas estaban referidas a la implementación de competencias y contenidos concretos relacionados con la especificidad ecológica, étnica, sociocultural, socioeconómica y

11 En el Consejo de Ministros que aprobaba la Ley 1565 se pusieron de manifiesto posiciones contrarias a la EIB: “(...) el presidente de la Cámara de Diputados objetó el artículo que establece la modalidad bilingüe. En su opinión ésta pretendía “resucitar lenguas muertas de culturas derrotadas” [sic] y, por lo tanto, era un retroceso respecto a la castellanización impuesta por la reforma educativa de 1955” (Albó y Anaya, 2004, p. 67).

12 Desde un principio, los organismos internacionales de cooperación no estaban convencidos de apoyar el componente de EIB de la propuesta de Ley 1565, no comprendían las ventajas y las repercusiones que dicho componente podría tener en la calidad educativa, por el contrario, lo percibían como un doble gasto frente a lo que implicaría la educación monolingüe. Afortunadamente, después de un análisis minucioso de costos-beneficio, en función de indicadores de retención y deserción escolar, y con la garantía de que la EIB contribuiría al mejoramiento de la calidad educativa, se pudo acceder al financiamiento del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (Albó y Anaya, 2004, pp. 80-81).

13 Las frases más aclamadas en las marchas del magisterio de esa época eran: “Por el aumento salarial, contra el gobierno hambreador” y “Muerte a ley maldita neoliberal” (Albó y Anaya, 2004).

sociolingüística de cada departamento y municipio. (Ministerio de Educación Cultura y Deportes, 2002)

Sin embargo, pese a la vigencia de dichas normativas el punto de las ramas complementarias diversificadas no logró aterrizar cabalmente en las prácticas de aula, debido a que el Ministerio de Educación le otorgó mayor importancia a la implementación del tronco común y los temas transversales. Por lo mismo, muchos profesores, que no comprendían la intención ni la forma de cómo desarrollar las ramas complementarias, prefirieron no desarrollarlas, argumentando que no estaban capacitados. Así lo denunciaban los propios pueblos indígenas:

En la práctica, la mayoría de las escuelas trabajan solamente con los módulos, que desarrollan las competencias del tronco común. El Ministerio de educación no ha diseñado una estructura operativa, ni una metodología concreta para la construcción de las ramas diversificadas. Tampoco se ha conformado equipos técnicos en las Direcciones Distritales de Educación para la elaboración del currículo diversificado, conforme al Artículo 14 del Decreto supremo 23950 de la estructura curricular. Los profesores desconocen la posibilidad de elaborar ramas diversificadas y tampoco saben cómo hacerlo. Los padres de familia ni las autoridades educativas tienen una comprensión cabal de la diversificación curricular. (...) No se ha capacitado al personal técnico de los distritos educativos ni de las Direcciones Departamentales de Educación para este efecto (...). (CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB, FNMCB-BS, CEAM, CEPOG, CENAQ y CEA, 2004, p. 18)

No obstante, para admiración de muchos y también para la crítica de otros, algunas comunidades, aún sin comprender a cabalidad la forma de cómo implementar las ramas complementarias diversificadas, se lanzaron al desafío de desarrollar lo que planteaba la normativa. Tal el caso de la comunidad de Puka Puka, del departamento de Chuquisaca, donde los comunarios, decididos a fortalecer su lengua y cultura, decidieron designar como profesores de las ramas diversificadas a los sabios de su comunidad. Una situación que les generó grandes conflictos con el plantel docente. No obstante, demostraron que no hace falta ser un experto en la interpretación de leyes y tampoco ser un especialista en interculturalidad para implementar transformaciones curriculares con pertinencia cultural, basta con el

compromiso y la capacidad propositiva que, sin duda, los comunarios de Puka Puka demostraron. (Catalan, 2007)

En ese contexto, también es importante señalar que el otro eje fundamental de la Ley 1565 fue la participación popular en la educación, aspecto que tuvo importantes repercusiones para los pueblos indígena originarios, ya que se logró la institucionalización de su participación en la formulación de políticas educativas, a través del establecimiento de los Consejos Educativos de Pueblos Indígenas Originarios (CEPOs)¹⁴ (Ministerio de Educación Cultura y Deportes, 2002), reconocidos como los brazos técnicos de las organizaciones matrices (CSUTCB, CONAMAQ, CIDOB¹⁵, APG ¹⁶y otros). Desde entonces, dichas instancias, no han cesado de trabajar propuestas curriculares que garanticen el abordaje de los saberes y conocimientos indígena originarios a nivel del currículo escolar.

De hecho, fueron los primeros, a través del Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ) (Guzmán y Garcés, 2003) y del Consejo Educativo Aymara (CEA) (López, 2005), que cuestionando el “árbol curricular” de la Reforma Educativa (tronco común y ramas complementarias diversificadas), se atrevieron a plantear como alternativa el “árbol curricular invertido”, con la finalidad de propiciar mayor espacio para los saberes y conocimientos indígena originarios, proponiendo que los mismos sean desarrollados en primera instancia y, después recién, sean abordados los conocimientos científicos universales, contrariamente a lo que tradicionalmente se hacía. En la figura 1, se muestra de manera muy ilustrativa dicho planteamiento.

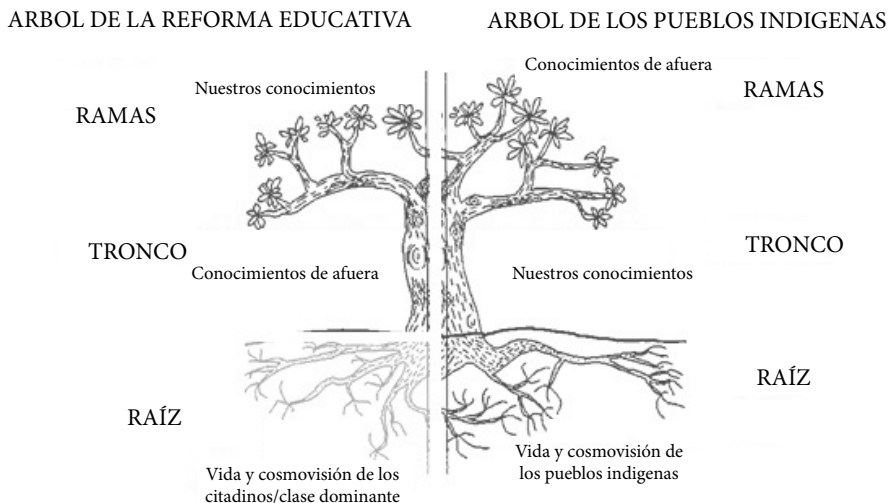
14 Los CEPOs se organizaron conforme a los distintos pueblos indígenas existentes en el país. Los primeros cuatro Consejos que comenzaron a funcionar a partir de 1998 fueron el Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ), el Consejo Educativo Aymara (CEA), el Consejo Educativo de Pueblos Originarios Guaraní (CEPOG) y el Consejo Educativo de Pueblos Originarios Amazónico Multiétnico (CEAM). Posteriormente, hasta el año 2016, siete consejos más fueron constituidos: Consejo educativo del pueblo indígena guarayo (CEPIG), Consejo educativo del pueblo originario chiquitano (CEPOCH), Consejo educativo del pueblo originario indígena mojeño (CEPOIM), Consejo educativo del pueblo yuracaré (CEPY), Consejo educativo de la nación uru (CENU), Consejo educativo de la nación tsimané (CENITs) y Consejo educativo del pueblo afroboliviano (CEPA). Todos funcionan de manera coordinada a la cabeza del

15 Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia, representa a los pueblos indígenas de tierras bajas.

16 Asamblea del Pueblo Guaraní.

Figura 1

Comparación entre el árbol curricular de la Reforma Educativa de 1994 y la propuesta curricular de los pueblos indígenas



Fuente: Elaboración propia en base a los gráficos presentados por el CENAQ, en Garcés y Guzmán, 2003

Para los Consejos Educativos, el árbol curricular de la Reforma Educativa, representado al lado izquierdo, tiene como tronco los conocimientos occidentales, las ramas lo constituyen los conocimientos indígenas y las raíces la cosmovisión de la clase hegemónica dominante. A su entender, los saberes indígenas en calidad de ramas no tienen gran importancia. Lo que plantean es volcar el árbol, tal como se observa al lado derecho, para que las ramas se conviertan en las raíces del árbol y que el tronco contemple saberes y conocimientos indígenas y en las ramas recién se ubiquen los conocimientos occidentales.

De esa forma, entre demandas, cuestionamientos y propuestas, los pueblos indígena originarios lograron avanzar y consolidar el nuevo enfoque pedagógico de EIB para todo el sistema educativo nacional. Un logro que fue netamente de los pueblos indígenas. De ninguna manera se trató de una concesión fácilmente otorgada por el Estado o el gobierno de turno. En realidad, se trató de un proceso complejo de negociaciones, donde tuvieron

que enfrentar una serie de obstáculos, prejuicios y discriminaciones. Al respecto, Lucia d'Emilio, representante de la UNICEF de entonces, recuerda lo difícil que fue hacer que los pueblos indígenas sean escuchados por las autoridades de gobierno y educativas de ese entonces:

Los jóvenes quizás no saben, piensan que siempre ha sido así la participación, tanto de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios, CEPO, como de la comunidad. ¡No señores! Yo me acuerdo lo difícil, lo terrible que fue convencer a los maestros y autoridades educativas. Ustedes no tienen idea [...]. Cuando se sugería nombres de los representantes de las comunidades, nos decían “¿Como la gente que no son maestros! [...] ¿Qué puede aportar a la educación un campesino? ¡Nada! No ha estudiado, no sabe nada [...]”. La pelea fue terrible. Se consideraba como una forma de desvirtuar lo que era la esencia de la educación ¡Fíjense la mentalidad! Los mismos maestros decían “lo nuestro tienen que ser intercultural”, pero seguían pensando que los campesinos que no saben leer ni escribir, no tienen mucho que aportar. [...] Al principio fue muy difícil que dirigentes [...] dialogaran con las autoridades del gobierno. Ustedes no se pueden imaginar la primera vez que los técnicos del PEIB se fueron con poncho al edificio Lazarte, se armó escándalo con UNICEF. A nosotros nos estaban acusando que estábamos llevando a la oficina a gente con poncho. Bueno, ahora ya no lo dicen. (en Albó y Anaya, 2004, p. 95-96)

Para los CEPOs, la EIB constituyó uno de sus más grandes logros, por lo que no iban a dejar que se diluya, a pesar de las dificultades presentadas en su implementación, como ser su carácter transicional, compensatorio y ruralista. Por ello, en su afán de concretizar y profundizar con más fuerza dicho enfoque, durante el año 2004, en el marco de la evaluación de los 10 años de la implementación de la Ley 1565, afianzaron sus alianzas con los otros sectores de los pueblos indígenas y fortalecieron su propuesta educativa.

La propuesta educativa del Bloque Indígena: Base de la Ley Educativa 070, Avelino Siñani y Elizardo Perez

Al finalizar el año 2004, en un importante Congreso Educativo realizado en la ciudad de Santa Cruz, los pueblos indígena originarios, agrupados en

el denominado Bloque Educativo Indígena Originario Campesino (BEIOC)¹⁷, socializaron y aprobaron su propuesta educativa denominada: “Por una educación indígena originaria, hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural” (CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB, FNMCB-BS, CEAM, CEPOG, CENAQ y CEA, 2004). Se trataba de un documento muy bien elaborado, contemplaba a detalle todos los elementos de un diseño curricular: Diagnóstico de la realidad educativa y evaluación de la EIB, marco filosófico, político y pedagógico (fundamentos, principios, bases, fines, misión, visión y objetivos), órganos de participación comunitaria indígena originaria, estructura curricular (niveles, ciclos y modalidades), organización curricular (concepción de currículo, enfoque pedagógico, calendario regionalizado, desarrollo de lenguas en EIB, materiales educativos y evaluación de aprendizajes), gestión institucional (descentralización, administración, recursos y comunicación) y asamblea constituyente.

De todo ese planteamiento se destaca que “la educación debe contribuir a promover la construcción del Estado plurinacional” (p. 29), asimismo, la ratificación de la EIB, “El nuevo sistema educativo plurinacional, pluricultural y plurilingüe toma como base la conquista de nuestros pueblos de la educación intercultural y bilingüe” (p. 29) y, también, la construcción de currículos que partan de la realidad indígena, “Para las naciones indígenas originarias la elaboración del currículo debe partir desde la cosmovisión, realidad territorial, cultural y lingüística de sus comunidades para todo el sistema educativo plurinacional” (p. 38). Un planteamiento que nuevamente incluye a toda la población boliviana. No es solamente para los pueblos indígenas, sino para todos los bolivianos.

El manifiesto que el Bloque Indígena redactó al finalizar la jornada de socialización de su propuesta, expresa el carácter político y reivindicativo de la propuesta en general, pero más específicamente de la propuesta de EIB, ya que se orienta a revertir el pasado nefasto que les tocó sobrevivir a los pueblos indígenas:

Los pueblos indígenas y originarios constituimos más del 62% de la población de Bolivia y, durante más de cinco siglos, hemos sido excluidos, oprimidos y explotados sistemáticamente por el Estado y la sociedad

17 El BEIOC estaba integrado por las siguientes organizaciones: CIDOB, CSUTCB, CONAMAQ, CNMIOCB-BS, CSCB y los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOS): CENAQ, CEPOG, CEAM, CEPOCH, CEPIG, CEPOIM, CEA y CEPY (Arispe, 2005).

boliviana y nos han considerado como si fuéramos inquilinos en nuestro propio territorio. El sistema educativo colonial y republicano neocolonial, etnocida y castellanizante ha pretendido aniquilar nuestras culturas, lenguas, conocimientos y saberes (...).

Los pueblos indígenas y originarios de Bolivia, considerando esta situación socio histórica, nos reunimos en el Primer Congreso Educativo realizado en la ciudad de Santa Cruz, donde socializamos y aprobamos nuestra Propuesta Educativa para el Congreso Nacional de Educación que se realizará en enero del 2005.

A la conclusión de este evento histórico, que sella la Unidad de los Pueblos Indígenas y Originarios de Bolivia, hacemos conocer a la opinión pública nacional el siguiente manifiesto:

1. Los pueblos indígenas y originarios de Bolivia demandamos la construcción de un Estado plurinacional, pluricultural y plurilingüe porque, aparte de responder a una de nuestras demandas históricas, contribuirá a la revitalización y el fortalecimiento de las nacionalidades indígenas y originarias como sujetos colectivos con identidades culturales, territorios y lenguas propias (...).
2. Cualificar y fortalecer la Educación Intercultural Bilingüe porque, al ser una conquista de los pueblos indígenas y originarios de Bolivia, se constituye en un instrumento de liberación que está contribuyendo a la construcción de un Estado y una sociedad incluyente, equitativa, democrática y con justicia socioeconómica. La interculturalidad y el bilingüismo, como principios fundamentales de la educación, tiene que aplicarse en todo el sistema educativo y, de igual modo, trascender a todos los ámbitos del Estado y la sociedad boliviana.

Manifiesto: Plataforma Educativa de los Pueblos Indígenas y Originarios, Santa Cruz, 18 de noviembre del 2004 (CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB, FNMCB-BS, CEAM, CEPOG, CENAQ y CEA, 2004, p. 49)

En esa época, entre los años 2004 y 2006, la propuesta de los pueblos indígenas era la única propuesta “completa y concluida”, pues los otros actores, como el magisterio, la iglesia y el propio Estado, no contaban con propuestas educativas claras (Arispe, 2005, Machaca, 2006 y Condori,

2010). Por lo tanto, gran parte de sus planteamientos fueron recuperados para el Anteproyecto de Ley aprobado el año 2006 y, posteriormente, para la Ley Educativa 070, Avelino Siñani y Elizardo Pérez, aprobada en diciembre del año 2010, que adoptó de manera explícita el modelo de Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe (EIIP) en todo el sistema educativo plurinacional.

Sin embargo, es importante aclarar que uno de los puntos que más le interesaba concretizar al Bloque Indígena y, especialmente, a los CEPOs, que era la aprobación del currículo regionalizado, orientado a desarrollar la intraculturalidad, fue arbitrariamente excluido del anteproyecto de Ley, justo meses antes de su aprobación. Pasaba que las autoridades educativas de entonces, pese a la convergencia de intereses a favor de los pueblos indígenas, debido a que esta vez el gobierno de Evo Morales y, por ende, las autoridades tenían alineación indígena, consideraban que ya no era necesario la explicitación de un punto referido al Currículo Regionalizado, debido a que el Currículo Base ya asumía la interculturalidad, dando lugar a contenidos relacionados con los saberes y conocimientos indígenas originarios¹⁸. Un problema, al cual se sumaba la oposición rotunda que asumía la dirigencia del magisterio urbano respecto a la aprobación de la nueva Ley, por considerarla atentatoria a sus beneficios laborales¹⁹.

Por lo mismo, a los CEPOs, a quienes les interesaba explicitar con mayor fuerza sus saberes y conocimientos en el currículo, no les quedó otra que volver a reclamar y exigir a través de reiteradas cartas y movilizaciones la incorporación de artículos a la Ley, referidos explícitamente a la implementación y gestión del currículo regionalizado. En la carta enviada por los CEPOs al Ministerio de Educación se explicitaba lo siguiente:

18 En los programas curriculares que el Ministerio de Educación viene elaborando, ya están los conocimientos de los pueblos indígenas, tomando en cuenta la intraculturalidad, la interculturalidad y la descolonización, entonces no tiene mucho sentido hacer otro currículo paralelo, sin embargo, el planteamiento del currículo regionalizado es muy interesante, hay que discutir cómo se podría concretizar. (Taller 10 años de EIB/ Conversación/ Técnico Ministerio de educación, 06/2010)

19 Entre los años 2007 y 2010, lo que más le interesaba defender al magisterio era el Reglamento del escalafón, vigente sin modificaciones desde el Código de 1955, por lo cual se lo pretendía modificar, sin embargo, las movilizaciones y huelgas masivas impidieron su actualización y por el contrario lograron que el Ministerio de Educación ratifique el Reglamento en la nueva Ley. Fue después que la Ley 070 fuera aprobada el año 2010, que recién el magisterio centró su atención en los contenidos curriculares.

El Bloque Educativo Indígena Originario Campesino (BEIOC) luego de una reflexión amplia sobre la problemática educativa y particularmente sobre la ausencia de una norma que regule las acciones educativas en el marco de la Constitución Política del Estado, ponemos a su consideración la propuesta de artículos para su incorporación en la propuesta de ley “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” que será presentada a la Asamblea Legislativa Plurinacional para su respectiva aprobación. (Carta al Ministro de Educación, Ref. Artículos para la Ley boliviana, 09/2010)

La propuesta de modificación incluía la incorporación de varios artículos referidos al currículo regionalizado, a la formación de maestros en el marco del currículo regionalizado y a la gestión de la educación en general y del currículo regionalizado en particular. A continuación, a manera de ejemplo, se presenta una parte de la tabla que muestra la forma cómo se solicitó la incorporación del artículo 6 referido al currículo regionalizado.

Tabla 1

Propuesta de modificación a la propuesta de ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez

Artículos del proyecto de Ley	Propuesta de incorporación
No existe	Artículo 6 (currículo regionalizado) I. Las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, afrodescendientes, tienen la facultad de elaborar, implementar y desarrollar currículos propios en los territorios respectivos en el marco de la CPE art. 77; y acorde a las características del contexto sociocultural y lingüísticos que hacen a su identidad y en complementariedad con el currículo base plurinacional.

Fuente: Carta al Ministro de Educación, Ref. Artículos para la Ley boliviana, 09/2010

Gracias a dicho pronunciamiento, los CEPOs lograron que la nueva Ley norme de manera explícita la aprobación de los tres tipos de currículos: Base, Regionalizado y Diversificado.

La organización curricular establece los mecanismos de articulación entre la teoría y la práctica educativa, se expresa en el currículo base de carácter intercultural, los currículos regionalizados y diversificados de

carácter intracultural que en su complementariedad, garantizan la unidad e integridad del Sistema Educativo Plurinacional, así como el respeto a la diversidad cultural y lingüística de Bolivia. (Ley 070, art. 69, inc.2)

De esa manera, los pueblos indígena originarios, a través de sus brazos técnicos, los CEPOs, lograron que se apruebe la Ley Educativa 070, ratificando el enfoque de EIIP, que privilegia la complementariedad entre saberes y conocimientos, situación que les convertiría en los protagonistas más importantes de las políticas educativas vigentes hasta la fecha. Conscientes de ese trabajo y protagonismo, varios de los dirigentes y técnicos de los CEPOs se muestran orgullosos y empoderados por las políticas educativas que, en sus palabras, nacieron desde sus entrañas:

La ley 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” ha emergido de los alaridos de los oprimidos indígenas que han elaborado propuestas de educación contextual. Sin duda, es una Ley surgida desde las entrañas de las necesidades propias de los habitantes de este Estado Plurinacional. Dudar y discrepar de una Ley hecha a medida de la sociedad necesitada de una educación contextualizada (...), sería un verdadero naufragio. (Taller Socialización Currículo Regionalizado/ Cbba/ Ponencia/ Técnico CENAQ, 10/2013)

La Constitución, la Ley de la educación 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, la Ley general sobre derechos y políticas lingüísticas y otros tienen el sello de las Naciones y Pueblos Indígena Originarios y Afrobolivianos (NPIOyAs). En el momento surgieron voces escépticas y discriminadoras que dijeron que las poblaciones indígenas son incapaces de proponer leyes, mucho menos de proponer proyectos de políticas educativas, económicas, sociales, pero hasta el momento, las propuestas más revolucionarias, reconocidas por la comunidad internacional, son las surgidas de los movimientos indígena originarios. (Taller Socialización Currículo Regionalizado/ Cbba/ Ponencia/ Técnico CNC-CEPOs/ Pedro Apala, 04/2014)

No cabe duda que los pueblos indígenas y, especialmente, los CEPOs tuvieron que enfrentar procesos complejos de consenso, negociación y hasta de rechazo, con aquellos que discrepaban con sus planteamientos y también con aquellos que los apoyaban. Sin embargo, su accionar fue persistente, continuaron elaborando propuestas cada vez más contundentes y reivindicativas de sus derechos culturales y lingüísticos, hasta lograr que las mismas formaran parte de las normativas del nuevo Estado Plurinacional, en un nuevo escenario sociopolítico que se mostraba favorable hacía sus intereses.

El carácter intercultural del Currículo Base, la intraculturalidad de los Currículos Regionalizados y el desafío de su complementación y armonización

En el marco de la nueva Ley 070, Avelino Siñani y Elizardo Pérez, el carácter del currículo base es intercultural. Es decir, ya no es aquel que está referido solamente a los conocimientos universales, occidentales o del mundo, como tradicionalmente se lo concebía, sino que también incluye los saberes y conocimientos provenientes de las culturas indígenas. Al respecto, los documentos del Ministerio de Educación, aseveran que lo digno de ser aprendido por todos debe provenir de los contextos locales, regionales, nacionales y occidentales:

El currículo base debe ser el común denominador de todas las diversidades existentes en el país. Es decir que lo digno de ser aprendido por todos no solo puede venir de la cultura occidental, sino que también puede venir del contexto regionalizado e incluso de las exigencias y potencialidades que son eminentemente locales. Por ello, es absurdo pensar que el currículo base está conformado por los conocimientos de la cultura Occidental moderna, o de la Bolivia no indígena y que los currículos regionalizados son los conocimientos de los pueblos indígenas. En realidad, nuestro currículo base se ha organizado proyectando varios conocimientos y lógicas indígenas como de valor común para todos los bolivianos y bolivianas. (Ministerio de Educación, 2013a, p. 13)

Para evidenciar de qué manera se concretizaba lo mencionado en los contenidos escolares del nuevo modelo educativo, se realizó el análisis de los nuevos planes y programas de estudio del nivel primario y secundario, de los que fueron elaborados y aprobados entre los años 2012 y 2014, donde se pudo evidenciar que los mismos tenían una nueva perspectiva, especialmente, a nivel de los contenidos, que es lo que más interesa resaltar en este análisis²⁰. Se pudo evidenciar que algunos eran más críticos, otros estaban más contextualizados al entorno del estudiante y otros eran realmente nuevos, relacionados con la cultura indígena. Se trataba de una

20 Los contenidos estaban organizados al interior de cuatro campos de saberes y conocimiento: 1) cosmos y pensamiento, 2) comunidad y sociedad, 3) vida, tierra y territorio y 4) ciencia, tecnología y producción. Al interior se encontraban las áreas y los diferentes contenidos y ejes articuladores. (Ministerio de Educación, 2012)

perspectiva realmente innovadora, pues por primera vez los contenidos curriculares tenían una perspectiva cultural e indígena. En el cuadro 2 se presenta el resumen de los contenidos mencionados.

Cuadro 2

Breve resumen de contenidos críticos, contextualizados y nuevos identificados en los planes y programas de estudio del nivel primario y secundario

Contenidos con enfoque crítico	Imposición de la lengua castellana en la Colonia. (1° de secundaria) Constitución de las nuevas repúblicas con bases coloniales. (1° de secundaria) Invasión, conquista y colonización europea de América. (Secundaria) Testimonios de una etapa de imposición cultural durante la colonia. (Secundaria)
Contenidos contextualizados	- Comunicación oral, corporal, simbólica y gestual expresada en la interrelación familiar, escolar y su entorno. (1° de primaria) - Escucha atenta en diálogos de su entorno sociocultural. (1° de primaria) - Nociones de espacialidad, temporalidad, seriación y clasificación con elementos de su entorno inmediato. (1° de primaria) - Figuras geométricas y descripción de sus elementos relacionados a las formas de la naturaleza. (2° de primaria)
Contenidos nuevos	- Prácticas culturales de reciprocidad, cuidado y respeto a la Madre Tierra en la producción. (1° de primaria) - Rituales de la comunidad en interrelación armónica entre los seres Humanos y la Madre Tierra. (2° de primaria) - Ritualidades y espiritualidades como práctica cotidiana para la salud comunitaria. (2° de primaria) - Valores socio comunitarios de los pueblos. (1° secundaria) - Pluriglosia entre las lenguas originarias y la castellana. (Secundaria) - Historia del arte de los pueblos originarios: Arquitectura, escultura, dibujo, pintura y sus formas expresivas del Abya Yala. (Secundaria) - Iconografía de tejidos, cerámica, grabados, tallados y la simbología de las culturas del Abya Yala: Reproducción en dibujo. (Secundaria)

Fuente: Elaboración propia en base a la revisión de planes y programas de estudio del Ministerio de Educación, 2013b y 2014.

Se los cataloga como contenidos críticos porque se presentan como cuestionadores al proceso colonial, contrario al planteamiento tradicional, por ejemplo: “descubrimiento de América”. Se los cataloga de contextualizados

porque se trata de contenidos que antes eran presentados de manera general y en el marco de la nueva Ley estaban relacionados al contexto inmediato del estudiante. Se los cataloga como nuevos porque antes no aparecían en los planes y programas curriculares.

De esa manera, por primera vez en la historia de la educación boliviana, el Currículo Base hacía el esfuerzo de concretizar la interculturalidad a nivel de los contenidos, donde la cosmovisión, la cultura, la lengua, la historia y los otros elementos de los pueblos indígena originarios serían abordados con el mismo valor de cientificidad que los conocimientos científicos universales, en consonancia con el pluralismo epistemológico, entendido como:

La articulación y complementariedad, sin jerarquías, de distintos tipos de saberes, conocimientos, sabiduría y ciencia, propios y de otros pueblos y culturas, en un proceso de recuperación y diálogo intracultural e intercultural. Esto significa que no puede haber un predominio unilateral de un tipo de conocimiento considerado equívocamente como universal. (Ministerio de educación, 2012, p. 47).

Respecto al Currículo Regionalizado, la Ley establece que es de carácter intracultural, ya que hace referencia al conjunto de planes y programas que abordan saberes y conocimientos relacionados con la realidad sociocultural y lingüística del país, los mismos que deben complementarse en armonía con el currículo base (Ley 070, art. 70).

Para los CEPOs, el concepto de intraculturalidad es clave porque permite que sus saberes y conocimientos sean reconocidos con el mismo valor de cientificidad que los conocimientos científicos, lo que permitirá propiciar relaciones más simétricas entre ambos tipos de conocimientos. Así lo manifiesta textualmente uno de sus técnicos:

Construir una educación de carácter intracultural, es de hecho el avance más significativo en la igualdad de derechos de las Naciones y Pueblos Indígena Originarios y Afrobolivianos porque se valorará y se aceptará como científico todo saber y conocimiento acumulado por siglos por los antepasados quechuas, guaraníes, aymaras, movimas, tsimane y los otros pueblos y naciones indígena originarios reconocidas por la Constitución Política del Estado. Estamos en la capacidad de demostrar que nuestros saberes y conocimientos tienen todas las condiciones de ser consideradas como “científicos”, tienen la capacidad de equipararse y entrar en diálogo

horizontal con aquellas producidas por las sociedades occidentales. (Taller Socialización Currículo Regionalizado/ Cbba/ Ponencia/ Técnico CNC-CEPOs/ Pedro Apala, 04/2014)

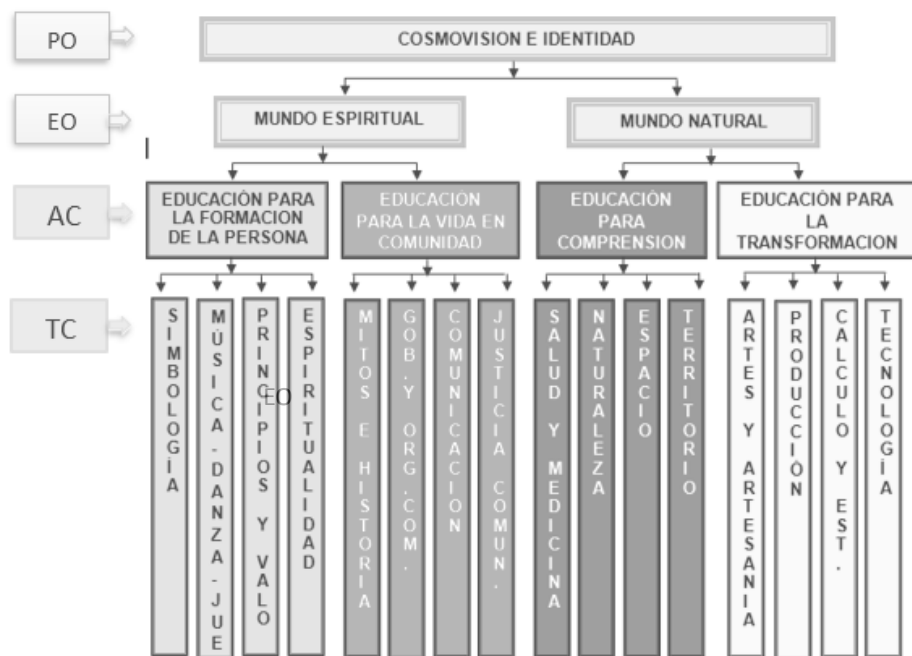
Fundamentados en dicha ideología y amparados por el marco legal, entre los años 2012 y 2014, los CEPOs lograron elaborar sus currículos regionalizados. Según información difundida por el periódico La Razón (10/11/2015), entre esos años se entregaron al Ministerio de Educación 11 currículos regionalizados, cada uno con su respectiva Resolución Ministerial (RM): 1) Chiquitano, con RM 684/2012; 2) Guaraní, con RM 685/2012; 3) Quechua, con RM 686/2012; 4) Ayoreo, con RM 687/2012; 5) Aymara, con RM 688/2012; 6) Guarayo, con RM 689/2012; 7) Mojeño, con RM 690/2012; 8) Uru, con RM 578/2013; 9) Afroboliviano, con RM 052/2014; 10) Yuracaré, con RM 518/2014; 11) Maropa, con RM 519/2014.

Además de los 11 currículos presentados, 14 pueblos indígenas más se encontraban en proceso de construcción de sus currículos regionalizados: Weenhayek, Chiman, Pacahuara, Chácobo, More, Moseten, Itonama, Yuqui, Movima, Kabineño, Machineri, Yaminagua, Esse Ejja, Tacana. Por lo tanto, se proyectaba la vigencia e implementación de por lo menos 25 currículos regionalizados. (Responsable UPIIP-Ministerio de educación, en La Razón 10/11/2015)

Los currículos regionalizados fueron elaborados en el marco de una estructura curricular que los pueblos indígenas construyeron y aprobaron en consenso. Contenía el principio ordenador (PO), referido a la cosmovisión e identidad, los ejes ordenadores (EO), referidos al mundo espiritual y al mundo natural, las áreas curriculares (AC), referidas a: 1) Educación para la formación de la persona, 2) Educación para la vida en comunidad, 3) Educación para transformar la naturaleza y 4) Educación para la comprensión del medio y, finalmente, cada una de las áreas agrupaba a cuatro temáticas curriculares (TC), haciendo un total de 16 temas curriculares. Así se lo presenta en la figura 2.

Figura 2

Estructura curricular del currículo regionalizado de los pueblos indígenas originarios



Fuente: Adaptado de los documentos del CNC-CEPOs, 2010 y CENAQ, 2012 y 2014.

Según la figura, en el área de “Educación para la formación de la persona” se encuentran los temas curriculares de: Simbología, Música y danzas, Principios y valores y Espiritualidad. En el área de “Educación para la vida en comunidad” se encuentran: Mitos e historia, Gobierno y organización comunitaria, Comunicación y Justicia comunitaria. En el área de “Educación para transformar la naturaleza” se encuentran: Salud y Medicina, Naturaleza, Espacio y Territorio. En el área de “Educación para la comprensión del medio”, se encuentran: Artes y artesanías, Producción, Cálculo y estimación, y Tecnología. (CNC-CEPOS 2010 y CENAQ 2012 y 2014)

Al interior de las temáticas curriculares, cada uno de los pueblos indígenas identificaron sus propios contenidos regionalizados. Para el caso de los quechuas, a manera de ejemplo, se presenta el cuadro 3, con el resumen de contenidos más importantes que el CENAQ identificó en las 4 temáticas curriculares del área “educación para la formación de la persona”.

Tabla 3

Breve resumen de contenidos regionalizados del CENAQ

Área: educación para la formación de la persona	
Temática curricular	Contenidos regionalizados
Simbología	1. Lengua quechua ‘Qhichwa rimay’ 2. Wiphalakuna 3. Vestimenta 4. Pututu 5. Colores ‘llimp’ikuna’ 6. Tejidos ‘Tukuy laya awaykuna’ Etc., etc., etc....
Música y danzas	1. Música y danza, tiempo de siembra: Caja, erqi, quena, Tarka, Pinquillada, flauta, larin, coplas de siembra – chumiliada, musuq wawa, luqlu - tonada de todos santos. 2. Música y danza tiempo de carnaval: Caja, erqi, quena, Tarka, Pinquillada, flauta, Salaque, Coplas de carnaval – takipayanaku, Muyu muyu, pali pali. Etc., etc., etc....
Principios y valores	1. Principios: Ama qhilla, ama llulla, ama suwa. 2. Reciprocidad Ayni, Mink’a, Waqi, T’inka 3. Dualidad: hombre – mujer, sol – luna, negativo – positivo. Etc., etc., etc....
Espiritualidad	1. Madre Tierra ‘Pachamama’ 2. Lugares Sagrados: Apus: wak’as, ríos, vertientes, achachilas, apachetas, illas, uywiri, aya samana, cumbreras. 3. Ritos: akulliku, q’uwa, ch’alla, incensar, ofrenda. Etc., etc., etc....

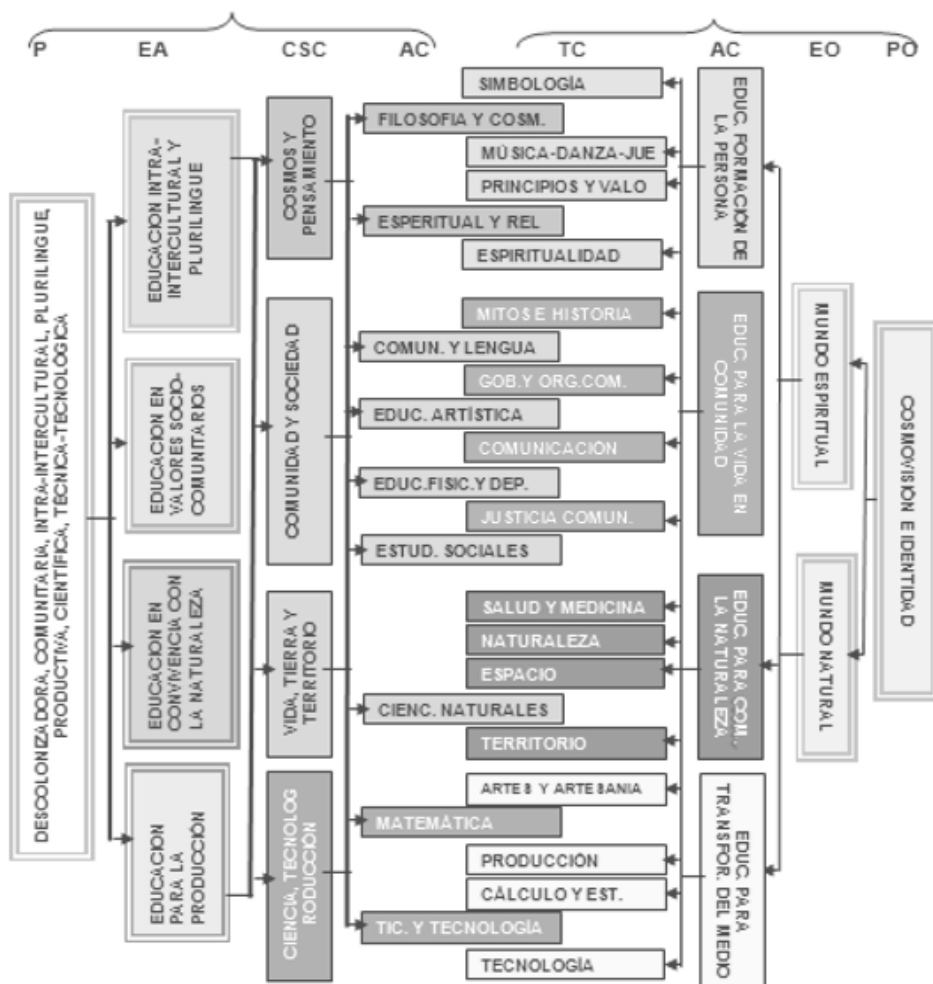
Fuente: Elaboración propia con base a la revisión de documentos del CENAQ, 2012 y 2014.

Con toda esa información organizaron los planes y programas de estudio de sus currículos regionalizados, considerando la misma estructura del currículo base, según ellos, para manejarse en el mismo lenguaje que los técnicos del Ministerio de Educación, con el propósito de no confundir a los profesores, que serían los que al final implementarían los currículos. Sin embargo, estaban conscientes que no era suficiente, si querían realmente posibilitar la implementación de dicho currículo. Por ello, asumieron el desafío de construir la propuesta de complementación y armonización curricular entre el currículo base y el currículo regionalizado.

En primera instancia, a nivel macro demostraron que la complementación debía darse a nivel de las mallas curriculares de ambos currículos y, más específicamente, a nivel de las áreas y los temas curriculares de ambas estructuras curriculares, tal como se presenta en la figura 3.

Figura 3

Propuesta de complementación curricular entre el Currículo Base y el Currículo Regionalizado



Fuente: Adaptado de los documentos del CNC- CEPOS, 2010 y del CENAQ, 2012 y 2014.

En la figura 3 se observa la forma como las mallas curriculares del currículo base y del currículo regionalizado se encuentran frente a frente, hasta llegar a conjuncionar en las respectivas áreas y temáticas curriculares. Al lado izquierdo se visibiliza la malla curricular del currículo base, que empieza con los principios (P), posteriormente se presentan los ejes articuladores (EA), luego los campos de saberes y conocimientos (CS) y finalmente las áreas curriculares que llegan a conjuncionar con las temáticas curriculares (TC) del currículo de los CEPOs. Al lado derecho se visibiliza la malla curricular de los CEPOs, que empieza con el principio ordenador (PO), luego se presentan los ejes ordenadores (EO), después las áreas curriculares (AC) y finalmente las temáticas curriculares (TC), las mismas que se conjuncionan con las áreas curriculares (AC) del currículo base.

Continuando con su trabajo, también plantearon una propuesta de armonización curricular a nivel micro, es decir, de los planes y programas de estudio y, más específicamente, de los contenidos. Realizaron un trabajo minucioso de selección de contenidos, tanto del currículo base como del currículo regionalizado, los cuales fueron plasmados como una especie de sumatoria y síntesis de ambos tipos de conocimientos. Realmente se trataba de un gran esfuerzo que, según ellos, facilitaría el trabajo de los profesores, quienes ya no tendrían excusas que les impidan implementar los contenidos indígena originarios. A manera de ejemplo, en el cuadro 4 se presenta un resumen de los contenidos armonizados que propone el CENAQ para la nación quechua.

Tabla 4

Contenidos armonizados del currículo base y regionalizado de la nación quechua para el primer año de escolaridad

Contenidos del currículo base	Campo: cosmos y pensamiento Identidad, autoestima y respeto a los miembros de la familia y comunidad. Creencias religiosas y espirituales en la familia y la comunidad. Costumbres, tradiciones y valores sociocomunitarios en la familia en el contexto social, natural y cultural.
-------------------------------	--

Contenidos del currículo regionalizado	Educación para la formación de la persona Simbología - Colores e identidad (Wawa kay Llimp'ikuna) La vestimenta y textiles, símbolos de identidad. - Unanchakuna (banderas) de la comunidad y del municipio. Música y danzas - Canciones y danza del tiempo de carnaval en la comunidad (de acuerdo al contexto). Principios y valores - Principios de la Cultura Quechua: Ama qhilla, ama llulla, ama suwa. Espiritualidad - Espacios sagrados en la familia (lugares de ofrenda a la Pachamama). - Lugares Sagrados de la comunidad.
--	--

Fuente: Elaboración propia con base a la revisión de documentos del CENAQ, 2014.

Como se puede advertir, los CEPOs insistieron y se esforzaron mucho para concretizar el planteamiento de complementariedad y armonización curricular, cuya base es el “principio de complementariedad”, que es entendida como la coexistencia entre diferentes e, incluso, entre opuestos o contrarios, en una relación de equilibrio e igualdad de condiciones, en donde ninguno es considerado inferior ni superior, sino complementarios.

Para explicar la importancia y significado de su planteamiento de complementariedad a la opinión pública, los técnicos de los CEPOs recurrían a metáforas interesantes de la vida cotidiana, entre ellos, se cita la siguiente:

Para nosotros los dos elementos básicos o principios son la complementariedad y el equilibrio. Por ejemplo, las aves tienen dos alas y las 2 alas no son iguales, si ustedes quisieran hacer una comparación igualando el ala derecha con el ala izquierda, no son iguales son diferentes, pero una no se mueve sin la otra, lo mismo sucede con las manos de nuestro cuerpo, una mano cumple una función diferente en nuestro cuerpo, si yo quiero clavar un clavo, una de mis manos agarra el clavo mientras la otra clava, ambas manos cumplen funciones diferentes. (Taller Educación en Tiempos de Descolonización/ Ponencia/ Técnico CNC-CEPOS/ Pedro Apala, 05/2010)

Según lo explicado, en la complementariedad los elementos contrarios son necesarios y pueden coexistir en igualdad de condiciones. En el

contexto curricular, la complementariedad debe darse entre los saberes y conocimientos indígenas y los no indígenas u occidentales:

Nosotros queremos ese diálogo horizontal de saberes, ese diálogo de igual a igual que plantea la interculturalidad. El currículo regionalizado debe ser propio de cada pueblo indígena originario, que posea sus propios saberes y conocimientos, los mismos que deben estar en complementariedad, en un diálogo horizontal, con los saberes y conocimientos occidentales. Para nosotros, ninguno de los conocimientos se mueve independientemente, nosotros no podemos prescindir de los saberes y conocimientos occidentales, es un saber útil y necesario y tenemos que aprovechar, tienen que complementarse ambos, porque así vivimos, en base a los dos conocimientos. (Taller Educación en Tiempos de Descolonización/ Ponencia/ Técnico CNC-CEPOS/ Pedro Apala, 05/2010)

El planteamiento es netamente epistemológico, se fundamenta en el pluralismo epistemológico porque busca propiciar un diálogo horizontal entre saberes propios y científicos, de igual a igual, donde ninguno sea considerado superior ni inferior, sino más bien complementarios y necesarios, debido justamente a sus diferencias y a su utilidad.

De esa manera, los CEPOs lograron construir sus currículos regionalizados y, con ello, pudieron concretizar los conceptos de intraculturalidad, complementariedad y armonización curricular. No obstante, les fue difícil garantizar la implementación de los mismos, ya que tuvieron que enfrentarse a la radical oposición que asumía la dirigencia del magisterio urbano respecto a la implementación de la Ley 070, por considerarla anticientífica, retrógrada, etnocéntrica, pachamámica, animista, barbarie, etc²¹...

21 Entre los años 2011 y 2014, la prensa nacional y las publicaciones del magisterio urbano destacaban titulares donde el magisterio se oponía a la Ley 070:

- El magisterio rechaza la nueva Ley. Entrevista con Wilma Plata, dirigente del magisterio. (La Razón, 08/11/2011)

- Se ratifica el rechazo global de la Ley Elizardo Pérez y Avelino Siñani, por ser una ley anticientífica y retrógrada. (Dirigente nacional en La Razón, 05/02/2012)

- CONGRESO PEDAGÓGICO, 12, 13 y 14 de diciembre 2012: RECHAZO A LA LEY SIÑANI PÉREZ. (Tiza

Roja, frente Trotskista, Unión Revolucionaria de Maestros 02/2013)

- La Federación de Maestros Urbanos de Cochabamba realizó un bloqueo de las “mil esquinas”, en rechazo de la aplicación de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez. (Los Tiempos, 10/05/2014)

EL MAGISTERIO SE OPONE A LA LEY: La pachamama subordina a la ciencia. (Voz Docente, 10/14)

Una situación, que obligó nuevamente al Bloque Indígena a asumir la defensa de la Ley educativa y, más aún, del Currículo Regionalizado, a través de la suscripción de un Manifiesto que fue publicado a fines del año 2012, durante la realización del Segundo Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional, donde los CEPOs participaban socializando las primeras versiones de sus currículos regionalizados. El contenido del mencionado manifiesto planteaba lo siguiente:

En la ciudad de La Paz, del 17 al 18 de diciembre de 2012, el Bloque Educativo Indígena Originario Campesino y Afroboliviano fuimos partícipes del Segundo Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional, en la que presentamos nuestras propuestas de currículos regionalizados en el marco de la ley educativa “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, sin embargo, con mucha pena recibimos ataques frontales a través de boletines escritos, elaborados por la dirigencia trotskista, que no entienden que Bolivia es un Estado Plurinacional, donde cohabitamos los pueblos indígenas, originarios, campesinos, afrobolivianos, comunidades interculturales, siendo la diversidad nuestra fortaleza. Estos maestros siguen en posiciones coloniales discriminadoras, exclusionistas [...] Frente a estas manifestaciones hostiles de grupos aislados del trotskismo, nos permitimos expresar de manera categórica lo siguiente:

1. Los pueblos indígenas originarios campesinos y afrobolivianos asumimos la firme defensa de la actual Ley de educación que fue construida con la participación de la sociedad civil en su conjunto.
2. Rechazamos ataques infundados de la dirigencia trotskista que carece de conocimiento de la plurinacionalidad de nuestros pueblos, puesto que los saberes y conocimientos de los PIOs son tan ciencia como las universales, no es nada indigenista, es integradora que toma en cuenta diversas visiones por tanto no es retrograda, son esas posiciones racistas coloniales que nos ignoran y menosprecian con volantes insultativos, que seguramente la historia y nuestros pueblos juzgarán.
3. Manifestamos nuestra decisión de defender las propuestas de currículos regionalizados, que es el resultado del trabajo realizado desde las bases de nuestros pueblos, a diferencia de los maestros trotskistas que solamente volantean con papelitos, los pueblos indígenas tenemos propuesta.

Fuente: Manifiesto Bloque Educativo Indígena Originario Campesino y Afroboliviano, 2012, en CENAQ, 2014.

Como se puede apreciar, para los pueblos indígena originarios, la Ley educativa y los currículos regionalizados se constituyeron en instrumentos políticos y epistemológicos a favor de sus derechos políticos, culturales y lingüísticos, por lo que les tocó defenderlos y negociarlos en distintas instancias y con diferentes actores. En realidad, no fue nada fácil que sus planteamientos sean admitidos como parte de la política pública, aun cuando el contexto político se mostraba favorable a los intereses de los pueblos indígenas, tuvieron que movilizarse en reiteradas ocasiones, respondiendo y rechazando especialmente las posturas tradicionales, eurocéntricas y aculturizantes de la dirigencia del magisterio urbano.

Discusión y conclusiones

A partir del análisis histórico realizado sobre la educación en Bolivia, no cabe duda que los pueblos indígena originarios han sido y continúan siendo los actores fundamentales de las transformaciones educativas, especialmente, de los contenidos escolares del currículo. Por lo general, cuando se encaminan reformas educativas desde la academia, el plantel docente o el Estado, lo primero que se piensa transformar es la metodología o la evaluación, en cuya línea se han desarrollado enfoques pedagógicos como el conductismo, el constructivismo y, actualmente, las competencias. En muy pocas ocasiones se atreven a cuestionar y transformar el campo de los contenidos escolares, dando por sentado que los mismos son los adecuados, debido a que fueron definidos desde el currículo prescrito, una postura que es totalmente acrítica (Gimeno, 1994 y Giroux, 1995). No obstante, para la crítica de muchos y la admiración de otros, los pueblos indígena originarios si se atrevieron a cuestionar los contenidos escolares impuestos desde el eurocentrismo, planteando currículos intraculturales e interculturales que propicien el diálogo de saberes propios y científicos, situación que en términos de Forquín (2008), es verdaderamente revolucionaria.

Esa postura crítica, cuestionadora y propositiva fue recurrente en el transcurso de la historia de la educación boliviana y siempre estuvo vinculada a reivindicaciones políticas y epistemológicas. Así, en las escuelas clandestinas autogestionadas, de principios de 1900, incluyendo a la escuela de Warisata, los caciques apoderados y los preceptores indígenas reflexionaban sobre su

condición de explotación, la necesidad de su liberación y la recuperación de sus tierras. Posteriormente, durante los años de 1980 a 1994, organizados como obreros y campesinos, demandaron la implementación de la EIB, con el fin de propiciar su reconocimiento y la incorporación de su lengua y cultura al currículo escolar. En el pasado reciente, a partir del año 2004, organizados como Bloque Educativo Indígena Originario Campesino y representados por los CEPOs, continuaron luchando por su reconocimiento como naciones del Estado Plurinacional, además de la aprobación de los currículos regionalizados, para garantizar la implementación de la intraculturalidad, a partir del reconocimiento de los saberes y conocimientos indígena originarios con el mismo valor de cientificidad que los conocimientos occidentales.

Por esa razón, sus cuestionamientos, demandas y acciones deben ser interpretadas en el marco de la interculturalidad crítica decolonial (Walsh, 2009), porque plantea el reconocimiento o reconstitución de las naciones y los saberes preexistentes a la colonia, desmantelando ideologías y categorías coloniales jerarquizantes, tanto a nivel político como epistemológico. En términos de Olive (2009), se avanza hacia el pluralismo epistemológico y, según Desousa (2007), hacia la ecología de saberes, debido a que se relativizan los criterios de validación de conocimientos, aspirando a construir nuevos criterios que no sean jeraquizantes.

En ese sentido, la lucha por la consolidación de una educación intercultural, intracultural y plurilingüe está vinculada a intereses de reivindicación política, social, cultural y lingüística, por lo que conlleva enfrentamientos, negociaciones y consensos entre diferentes actores. Así, durante la época de las escuelas clandestinas autogestionadas y la escuela Ayllu de Warisata, los pueblos indígena originarios tuvieron que enfrentarse con las autoridades de gobierno, de educación y con los latifundistas, quienes al final terminaron destruyendo sus experiencias. Para la consolidación de la EIB, en el marco de Ley 1565, también tuvieron que enfrentarse con un gobierno neoliberal y, con ello, con las agencias de cooperación, a quienes para nada les interesaba la lengua y cultura originaria, no obstante, les tocó convencerlos de sus beneficios a favor de aprendizajes más significativos. Más tarde, para la aprobación de la Ley 070, Avelino Siñani y Elizardo Pérez, también tuvieron que enfrentarse con gobierno de turno, que esta vez era indígena, pero ni siquiera el hecho de que compartieran el compromiso por la causa indígena facilitó la concertación de intereses en torno a la aprobación e implementación de la Ley, debido a que entre ellos forcejeaba

otro importante actor, la dirigencia del magisterio urbano, que se oponía a la nueva Ley, por considerarla anticientífica, retrograda, etnocéntrica y pachamámica.

De esa manera, se ratifica que la cuestión curricular, donde el punto neurálgico es la definición de contenidos escolares (Forquín, 2008), es objeto de complicados procesos de selección, donde se movilizan actores y distintos intereses, situación que genera escenarios de lucha, de forcejeos, de negociaciones y de consensos, en torno a los contenidos que se consideran dignos de transmitir. Por lo tanto, el currículo nunca es un mero agregado neutral de conocimientos que aparecen de algún modo en los planes curriculares, en los textos y en las aulas, sino que forma parte de una tradición selectiva, que implica relaciones de poder entre los distintos grupos que se disputan el campo educativo (Apple, 1996).

En ese sentido, por todo lo complicado que resulta la consolidación de propuestas educativas y, más aún, si ellas surgen de la subalternidad y son revolucionarias, no cabe duda que el hecho de contar con una Ley educativa que aprueba el currículo base de carácter intercultural y los currículos regionalizados de carácter intracultural, es una verdadera conquista. Por primera vez el currículo base cuenta con contenidos críticos, contextualizados y relacionados con la temática indígena, situación que dejó sorprendidos a propios y extraños, pues por lo general el currículo base está constituido por conocimientos científicos universales. Asimismo, se cuenta con currículos regionalizados, organizados con base a los saberes y conocimientos de los pueblos indígena originarios, situación que también es innovadora, hasta ahora, ningún académico o institución universitaria se había atrevido a diseñar un currículo basado en saberes y conocimientos indígena originarios. Tuvieron que ser los propios indígenas quienes se animaron a sistematizar sus saberes y organizarlos en currículos regionalizados.

No obstante, es importante reconocer que, si bien, los planteamientos educativos analizados fueron aplaudidos por muchos, también fueron criticados por otros, desde perspectivas que en cierta medida son contradictorias. Así, para algunos, entre ellos, la dirigencia del magisterio urbano y la población citadina, se trataba de una exageración, de un etnocentrismo, que buscaba solamente el adoctrinamiento político de la población boliviana. En cambio, para otros, entre ellos, los intelectuales indigenistas, las transformaciones curriculares eran demasiado simples

y superficiales, no habían logrado transformar la estructura central del currículo, incluso, las tildaban de alineadas, por el esfuerzo que hacían al intentar demostrar que los saberes indígenas se podían equiparar a los conocimientos científicos, situación que, según ellos, no hacía más que seguir validando los criterios de validez del conocimiento científico, en desmedro de los saberes indígenas. De esa manera, algunas críticas son por hacer demasiado y otras por hacer poco.

Pero, sin el afán de dejar de lado las críticas manifestadas, mismas que, sin duda, podrían ser validadas o refutadas, lo que interesa destacar en el presente estudio es que los pueblos indígena originarios lograron trascender la fase de las críticas y pasar a la fase de la proposición y finalmente llegar a la fase de la ejecución. Fueron ellos mismos, los que se atrevieron a sistematizar sus saberes, elaborar los currículos regionalizados y plantear planes y programas armonizados. No se quedaron en sus escritorios analizando y criticando la realidad educativa, como sería el caso de muchos intelectuales e investigadores académicos, incluyendo a la autora, que no pasamos del análisis a la acción. Pero ellos, aún, con el riesgo de que sus propuestas sean rechazadas y se queden en los papeles y no pasen a la implementación, debido a la oposición del magisterio, ellos continuaron trabajando con mayor fuerza. Y no lo hacían pensando solamente en sus pueblos, sino en toda la población boliviana, pues a diferencia de otros países Latinoamericanos, donde la EIB es planteada solamente para las poblaciones indígenas, en Bolivia, la interculturalidad y la intraculturalidad están planteadas para todos los niveles de la educación, es decir, para todos.

En la coyuntura actual, cuando el contexto político se muestra incierto respecto al futuro de la educación, será importante analizar las debilidades, los alcances y los desafíos de los currículos base intercultural y regionalizado intracultural. Uno de los desafíos importantes es la necesidad de concertación entre los propósitos políticos y pedagógicos, dejando en claro que además de contribuir a la reconstitución de los pueblos indígenas, también se debe favorecer a la contextualización de los contenidos, con el fin de propiciar aprendizajes significativos y críticos, que es el propósito de toda educación. En ese sentido, tocará ganarse al plantel docente para que en vez de oponerse coadyuve en el proceso, lo mejor será empoderarlos para que esta vez sean ellos los que elaboren materiales educativos en base a la cultura, los saberes y las lenguas originarias. Será importante incidir en aquello que no se hizo, que es justamente la didactización de la sabiduría indígena originaria.

Referencias Bibliográficas

- Abram, M. (2004). *Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina*.
- [Manuscrito no publicado].
- Albó, X. y Anaya, A. (2004). *Niños alegres, libres, expresivos*. La Paz: CIPCA-UNICEF.
- Apple, M. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Arias, J. F. (1994, enero). *Raqaypampa*. Publicación de Presencia. La Paz.
- Arispe, V. (2005). *Los indígenas originarios tenemos pensamiento, palabra y voz propios*. Proceso de elaboración de la propuesta educativa del Bloque indígena. Pretextos Educativos. Revista boliviana de educación (2), 117-128.
- Barragán, R. (2001). *La investigación cualitativa*. En R. Barragan (Coord.). *Formulación de proyectos de investigación* (pp. 97-114). La Paz: PEIB.
- Blanco, N. (1994). *Los contenidos del currículum*. En F. Angulo & N. Blanco (Coords.). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Catalán, R. (2017). *La gestión del currículum intercultural en Bolivia: Una propuesta crítica, intracultural y descolonizadora*. Tesis doctoral inédita. Bélgica: Universidad Católica de Lovaina. En <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:185664>
- Catalán, R. (2007). *Encuentros y desencuentros: luchando por una educación propia y participativa*. Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón/ PROEIB Andes/ Plural Editores.
- CENAQ (Consejo Educativo de la Nación Quechua) (2012 y 2014). *Currículo regionalizado de la nación quechua*. Propuesta desde la pluralidad, cosmovisión e identidad de los pueblos. Sucre: CENAQ.
- CNC-CEPOs (Comité Nacional de Coordinación de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios) (2010). *Educación para vivir bien*. Unidad desde la pluralidad. Currículos regionalizados por la nación indígena originaria para un país plurinacional. La Paz: CNC/CEPOS.

- Choque, R. (2005). *Historia de una lucha desigual*. La Paz: Unidad de Investigaciones Históricas UNIH-PAKAXA.
- Choque, R. y Quisbert, C. (2006). *Educación indígena en Bolivia*. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales. La Paz: Unidad de Investigaciones Históricas UNIH-PAKAXA.
- Conde, M. (1992). *Lucas Miranda Mamani: Maestro indio Uru-Murato*. En R. Choque et al. *Educación indígena ¿Ciudadanía o educación?* (109-122). La Paz: Aruwayiri/Taller de Historia Oral Andina.
- CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB, FNMCB-BS, CEAM, CEPOG, CENAQ y CEA
- (2004). *Por una educación indígena originaria*. Hacia la autodeterminación, ideológica, política, territorial y sociocultural. Santa Cruz: Unidad Nacional de Naciones Indígenas Originarias (UNNIOS). En <https://documentoskoha.s3.amazonaws.com/14264.pdf>
- Condori, F. (2010). *Descolonización*. Culturas y Lenguas en la Educación Boliviana. La Paz: Condori Froilan.
- Constitución Política del Estado Plurinacional (2009). *La Paz: Estado Plurinacional de Bolivia/ Ministerio de la Presidencia*.
- De Sousa Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI*. La Paz: CIDES-UMSA, Plural. De Sousa Santos, B. (2008). *Conocer desde el Sur*. La Paz: Plural Editores.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Garcés, F. y Guzmán, S. (2003). *Educacionqa, kawsayninchikmanta kawsayninchikpaq kanan tiyan*. Elementos para diversificar el currículo de la nación quechua. Sucre: CENAQ.
- Gimeno Sacristán, J. (1994). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Giroux, H. (1995). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Gonzales, E. (2009). *Acerca del multiculturalismo, la educación intercultural y los derechos indígenas en las Américas*. CPU-e, Revista de Investigación Educativa.

- Goodson I. (1991). *La construcción social del currículum*. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. En Revista de educación (295), 7-37. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/1990>
- Ley de la Educación 070, Avelino Siñani-Elizardo Pérez (2010). *La Paz: Estado Plurinacional de Bolivia/Ministerio de Educación*.
- López, L. E. (2005). *De resquicios a boquerones*. La educación intercultural bilingüe en Bolivia.
- La Paz: Plural.
- Machaca, G. (2006). *Actores, propuestas y desafíos en el proceso Pre-Congreso Nacional de Educación en Bolivia*. En Qinasay. Revista de educación intercultural bilingüe (4), 11-43.
- Machaca, G. y Cabrera, E. (2008). *Educación y descolonización en Bolivia*. Mod. 9. Cochabamba: FUNPROEIB ANDES.
- Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2002). *Nuevo compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas*. La Paz: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Ministerio de Educación (2012). *Currículo base del sistema educativo plurinacional*. Serie Currículo. Documento de trabajo. La Paz: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2013a). *Gestión Curricular del Proceso Educativo*. Cuadernos de Formación Continua, Unidad de Formación No. 9. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.
- Ministerio de Educación (2013b). *Educación secundaria comunitaria productiva*. Campos de saberes y conocimientos: comunidad y sociedad. [Manuscrito no publicado].
- Ministerio de Educación (2014). *Educación primaria comunitaria vocacional*. Programa de estudio. Primero a sexto año de escolaridad. Serie Currículo. Documento de trabajo. La Paz, Bolivia.
- Olivé, L. (2009). *Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica*. En M. L. Tapia (Coord.), Pluralismo epistemológico. La Paz: Muela del Diablo

Editores, Comuna, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y CIDES - UMSA.

Pérez, E. (1962). *Warisata*. La Escuela Ayllu. La Paz: Burillo.

Salazar Mostajo, C. (1985). *Warisata mía*. La Paz: Editorial Juventud.

Tubino, F. (2004). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. En M. Samaniego & C. G. Garbarini (Comps.), *Rostros y fronteras de la identidad* (pp. 151-165). *Temuco: Universidad Católica de Temuco*.

Yapu, M. (2011). *Políticas Educativas, interculturalidad y discriminación*. Estudios de caso: Potosí, La Paz y El Alto. La Paz: PIEB.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Ponencia presentada en el Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.