

El Bloque Educativo Indígena Originario en Bolivia: aportes a la educación intracultural, intercultural y la descolonización (2004-2010)

The Indigenous Educational Bloc in Bolivia: contributions to intracultural, intercultural education and decolonization (2004-2010)

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i33.1671>

Weimar Giovanni Iño Daza*

Resumen

En Bolivia, los movimientos indígenas desplegaron una lucha política simbólica de larga duración en defensa de sus territorios, en el reconocimiento de sus identidades, de sus formas de organización política, productivas, territoriales y de educación comunitaria. En ese contexto, el artículo tiene como propósito, por un lado, la descripción del contexto histórico en el que se conforma el Bloque Educativo Indígena Originario; por otro, se explican sus propuestas al campo educativo, que tienen como base la matriz socio-cultural indígena originaria campesina. Para ello, se ha recurrido a la revisión bibliográfica de fuentes secundarias, su análisis de las propuestas educativas, de la bibliografía y de las comunicaciones personales. Los principales resultados se concentran en la visibilización de los aportes del Bloque Educativo Indígena Originario a la discusión y debate de la educación boliviana durante los gobiernos de transición (2004-2005) y durante el primer periodo de mandato de Evo Morales (2006-2009); su incidencia en la elaboración de la ley 070 y en el currículo base plurinacional; así como el posicionamiento político de la intraculturalidad, la interculturalidad y lo plurinacional; lo ideológico, referente a la descolonización; y lo filosófico, relacionado con la cosmopraxis y la ontología indígena originaria campesina, que fueron plasmadas en sus propuestas educativas.

Palabras clave: educación boliviana – políticas educativas – intraculturalidad - interculturalidad – propuestas educativas – sistema educativo plurinacional.

Abstract

In Bolivia, indigenous movements waged a long, symbolic political struggle in defense of their territories, for the recognition of their identities, and for their forms of political, productive, territorial organization and community education. In this context, this article aims, first, to describe the historical context in which

* Maestro en Estudios Latinoamericanos. Líneas de investigación: educación superior y jóvenes rurales, historia de la educación boliviana, movimiento indígena. Profesor-investigador, Universidad Mayor de San Andrés. Bolivia. willkaweimar13@hotmail.com

the Indigenous and Original Educational Bloc was formed; and second, to explain its proposals for the educational field, which are based on the Indigenous and Original peasant sociocultural matrix. To this end, a bibliographic review of secondary sources and an analysis of educational proposals, bibliographies, and personal communications have been used. The main results focus on highlighting the contributions of the Indigenous and Original Educational Bloc to the discussion and debate on Bolivian education during the transitional governments (2004-2005) and during Evo Morales' first term in office (2006-2009). Their impact on the development of Law 070 and the plurinational core curriculum; as well as the political positioning of intraculturality, interculturality, and the plurinational; the ideological, referring to decolonization; and the philosophical, related to indigenous peasant cosmopraxis and ontology, which were reflected in their educational proposals.

Key words: Bolivian education – educational policies – intraculturality – interculturality – educational proposals – plurinational educational system.

Introducción

En Bolivia los movimientos indígenas no solo desplegaron resistencias y movilizaciones, sino que se articularon alrededor de organizaciones sociales con subjetividades revolucionarias en la búsqueda del reconocimiento de su autonomía, el ejercicio del autogobierno y la autodeterminación. Por ejemplo, en los años veinte y treinta del siglo pasado, en el Centro Educativo de Aborígenes “Bartolomé de Las Casas” (1927) y en la “Sociedad República del Qullasuyu” (1929-1930), se fue generando una educación propia, comunitaria, autónoma y autogestiva; una reivindicación de la identidad étnica y la defensa del territorio (Iño, 2016). Para ello, fue vital la lucha por la defensa de sus territorios frente a los modelos de desarrollo dominantes, a los esquemas de acumulación capitalista y a las medidas de aculturación provenientes del Estado, por ejemplo, la imposición del mestizaje en el periodo liberal, la identidad campesina en el nacionalismo de 1952 o la invisibilización del legado indígena durante todo el siglo XX.

Entre los años setenta y ochenta se llevó a cabo el reordenamiento de las organizaciones indígenas, originarias y campesinas, como la Federación Departamental de Trabajadores Campesinos de La Paz y la consecuente conformación de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB); así como la articulación de la Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia (CSCB);¹ en tierras bajas, la Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB), la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) y, como parte de la búsqueda de la autodeterminación indígena, el Consejo Nacional de Markas y Ayllus del Qullasuyu (CONAMAQ). Estas organizaciones indígenas, con distintas características, promovieron sus reivindicaciones sociales, culturales, territoriales y políticas, cada una con sus diferencias y proyectos políticos;

¹ En la actualidad se denominan como interculturales en reemplazo de colonizadores.

dichas organizaciones se articularon en 2004 en el Pacto de Unidad, en donde se tuvo su unificación para la viabilización de la constitución de un Estado y de una educación plurinacional.²

En ese contexto, se tiene la necesidad de explicar la emergencia y participación de las naciones y pueblos originarios en la reforma educativa y en la Asamblea Constituyente, considerando la importancia del rol que le tocó desempeñar al Bloque Educativo Indígena Originario durante la discusión y debate de la educación, de la ley 070, del modelo educativo y del currículo base; así como las propuestas de la intraculturalidad, la interculturalidad y lo plurinacional como parte de sus posturas políticas, ideológicas con la descolonización, y lo filosófico, relacionado con la cosmopraxis³ y las ontologías indígena originaria campesina.

El artículo busca describir y explicar las propuestas del Bloque Educativo Indígena Originario del Pacto de Unidad y sus contribuciones a la ley de educación 070 Avelino Siñani y Elizardo, por ejemplo, el fortalecimiento de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOS) en la afirmación de la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe (EIIPI), y la implementación de los Institutos de Lengua y Cultura (ILC) en la vitalización de los idiomas originarios como lenguas oficiales y como parte de las identidades de las naciones originarias y pueblos indígenas.⁴

Se recurrió al enfoque cualitativo y al método hermenéutico para la comprensión del surgimiento del Bloque Educativo Indígena Originario, el análisis de sus propuestas educativas y la explicación de su incidencia. Se empleó la revisión bibliográfica de fuentes secundarias publicadas sobre la educación boliviana durante la primera década del siglo XXI, los documentos elaborados por el Bloque en lo referido a la educación originaria y su propuesta curricular, y los publicados por el Ministerio de Educación; los cuales fueron recopilados mediante el fichaje bibliográfico y textual. Mientras el análisis de contenido fue mediante los niveles de lectura: exploratoria, selectiva, analítica y crítica de las fuentes de información (publicaciones, propuestas educativas y entrevistas). Y las comunicaciones personales semiestructuradas se realizaron con informantes clave (principalmente representantes vigentes de los CEPOS e ILC) con los cuales se conversó sobre su origen, las acciones que despliegan en el caso de la educación y sus contribuciones a la política educativa, así como sus demandas; se realizaron alrededor de diez entre-

2 Hace referencia al reconocimiento de la diversidad de naciones y pueblos originarios que se encuentran en un territorio. Para el caso boliviano, no solamente se reconoce la diversidad cultural, sino su incorporación política, social y económica; por ejemplo, se garantiza la libre determinación de las naciones y pueblos indígena originarios campesinos, que comprende el derecho a la autonomía, al autogobierno, a su cultura, al reconocimiento de sus instituciones.

3 Se trata de superar el tener una visión del mundo (cosmovisión) de la comunidad epistémica hacia una visión en el mundo: el estando-vivo, por lo que la cosmopraxis es una comunidad de prácticas y practicantes (praxis) donde los seres humanos que habilitan en el mundo en medio de una ontología relacional, a través de un repertorio de saberes, conocimientos y prácticas culturales (el morar en el mundo) que permiten entender practicando y prestar atención, en el sentido de cuidar y criar desde la socialidad y convivencia, mediante los sistemas de creencias ligados a los rituales y los mitos de origen, así como las prácticas culturales.

4 El presente artículo constituye un avance de la investigación sobre "Reformas, políticas educativas y movimientos pedagógicos en Bolivia (1990-2010)".

vistas durante la gestión 2022, las cuales se llevaron a cabo bajo el consentimiento informado y la preservación del anonimato.

El artículo inicia con la descripción del contexto político y sociocultural de la primera década del siglo XXI; la conformación del Bloque Educativo Indígena Originario: sus orígenes, su conformación y su constitución como actores en el escenario educativo. Posteriormente, el análisis de sus propuestas; por un lado, la referida a las visiones de la educación, su orientación pedagógica y la organización del sistema educativo plurinacional; por otro, el diseño curricular y los contenidos que toman como base la centralidad de la matriz sociocultural indígena originaria; se debe mencionar que ambas propuestas están vinculadas. Luego, se ofrece un balance de las propuestas y su articulación con la política educativa boliviana, por ejemplo, la incorporación de los postulados de la interculturalidad, la intraculturalidad, lo plurinacional, la descolonización y lo comunitario.

Contexto político y sociocultural

En Bolivia se implementó el modelo económico neoliberal desde 1985. Durante diferentes gobiernos se promovió la privatización de recursos naturales a favor de empresas transnacionales destinadas a estabilizar la economía; no obstante, paulatinamente se fueron ampliando las brechas e inequidades entre los distintos sectores de la sociedad boliviana. En ese contexto, la situación política se caracterizó por una democracia pactada entre partidos políticos tradicionales y populares que se distribuyeron los espacios políticos en el poder Ejecutivo y Legislativo mediante el cuoteo, basado en el capital lingüístico y social. Como sugieren Gómez *et al.* (2010), esta partidocracia encubría las severas limitaciones democráticas como la escasa participación ciudadana, la baja calidad de la representación política, la desigualdad en la distribución de la riqueza y el ocultamiento de la plurinacionalidad.

Justamente, los datos del Censo Nacional de Población y Vivienda realizado en 2001 dieron a conocer que 63% de la población boliviana, sin contar niños/as menores de 15 años, se autoidentificaba como indígena (Instituto Nacional de Estadística, 2002). Actualmente están reconocidos por la Constitución Política de Estado (CPE) 36 naciones indígena originaria campesinas.

En el caso de la educación se llevó a cabo una reforma que se tradujo en la ley 1565, aprobada en 1994, la cual siguió el camino de las medidas económicas neoliberales (Iño, 2018), que respondían a los lineamientos, el impulso y el financiamiento del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial. Los ejes vertebradores de la nueva política fueron la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB), además de considerar la calidad como eje curricular y la participación social como eje institucional (Iño, 2017).

Si bien se planteaba la interculturalidad, esta se implementó como un mecanismo de aculturación y homogenización “en el marco de las políticas multiculturales de corte europeo y norteamericano” (Arispe, 2020: 172). La calidad de la educación fue desplegada como un discurso

para acometer la privatización de la educación pública mediante la racionalización y descentralización, por ejemplo, la ley 1565 dio prerrogativas legales para el funcionamiento de universidades privadas que debían desplazar la centralidad y el peso relativo de la universidad pública (Iño, 2018).

A partir del año 2000, los movimientos indígenas, campesinos y urbano-populares demandaron mayor atención de parte de los gobiernos en turno y a la vez se dieron serios cuestionamientos al modelo económico, político y educativo implementados desde el retorno de la democracia. Los conflictos sociales se reiniciaron con mayor fuerza desde tierras bajas la CIDOB; en tierras altas, el movimiento campesino de la CSUTCB, liderado por Felipe Quispe; en el Chapare, productores de coca bajo la dirección de Evo Morales; el movimiento ciudadano-campesino de Cochabamba por el agua 2000-2001; el movimiento policial del 2002: *Impuestazo y Febrero negro*; Warisata 2003; en la ciudad de El Alto, la *guerra del gas*, en octubre de 2003, marcó la caída de Gonzalo Sánchez de Lozada; la guerra del agua y la segunda guerra del gas en 2005 (Iño, 2017); la salida de Carlos Mesa y la sucesión constitucional en manos de Eduardo Rodríguez (Presidente de la Corte Suprema de Justicia) que supuso el llamado anticipado a elecciones presidenciales en diciembre de 2005, en las que Evo Morales fue elegido como presidente.

Las demandas se articularon en la necesidad de una Asamblea Constituyente, la desmonopolización de la representación política, los derechos sobre la tierra y el territorio, la recuperación de los recursos naturales y una mayor participación en las decisiones políticas. En 2004 pasaron a integrar el Pacto de Unidad para viabilizar sus demandas y reivindicaciones.

La llegada de Morales a la presidencia en 2006 representó un enorme desafío para el movimiento indígena-popular, en general, pues los colocó ante la responsabilidad de transformar la herencia del modelo neoliberal (Gómez *et al.*, 2010). Precisamente en 2007 se llevó a cabo la Asamblea Constituyente que tuvo como resultado una nueva CPE, aprobada por referéndum en 2009 (Iño, 2017). En lo referente a la educación, se puso en marcha un proceso de participación de múltiples actores sociales, políticos y técnicos, “que recoge las aspiraciones del pueblo boliviano referidas al derecho a la educación vinculándola al cambio estructural de la sociedad” (Carrión, 2016: 9). Como sugiere Arispe (2008a), el diseño e implementación de políticas educativas tenía que responder a la diversidad sociocultural de acuerdo con las visiones y expectativas de los pueblos indígenas originarios.

La constitución del Bloque Educativo Indígena Originario

Cabe mencionar que el Pacto de Unidad reivindica varios temas de los movimientos originarios, indígenas y campesinos; mientras el Bloque Educativo fue organizado para abordar la problemática educativa. Ambas organizaciones están integradas por la CSUTCB, organización sindical que representa al sector campesino y referente histórico de la lucha por la tierra, el territorio y la soberanía de las naciones y pueblos originarios; la CSCB es una organización matriz que re-

presenta a las comunidades interculturales del área rural, principalmente de las zonas: Norte de La Paz, Santa Cruz y Chapare de Cochabamba; la Federación Nacional de Mujeres Campesinas Bartolina de Bolivia-Sisa (FNMCB-BS) emerge para otorgar representación y participación plena y equitativa en la toma de decisiones de mujeres rurales; la CIDOB representa a 34 pueblos de tierras bajas ubicados en los departamentos de Santa Cruz, Beni, Pando, Tarija, Chuquisaca, Cochabamba y La Paz; busca la incorporación y participación en decisiones políticas, sociales, económicas y culturales; y el CONAMAQ representa a las naciones de tierras altas, integrada por ayllus de los departamentos de La Paz, Cochabamba, Chuquisaca y Potosí.

El Pacto de Unidad, en su congregación inicial, representó una instancia autónoma que concertó el apoyo al proceso constituyente, “con reivindicaciones que postulaban un proyecto de gobierno plurinacional y la construcción de una nueva estatalidad que garantizara la diversidad, los procedimientos interculturales y el respeto a la autodeterminación de los pueblos indígenas, originarios y campesinos” (Uc, 2019: 94). Según Lambertin y Lizárraga (2008), el principal objetivo de conformar el Pacto fue para garantizar la participación directa de indígenas en la Asamblea Constituyente, como actor social, en el marco de propuestas basadas en la materialización de los derechos colectivos indígenas campesinos y originarios.

Uno de sus resultados fue el consenso de la ley de convocatoria a la Asamblea Constituyente elaborada por el CONAMAQ. En 2006 se presentó la *Propuesta para la nueva Constitución Política del Estado. Por un Estado plurinacional y la autodeterminación de los pueblos y naciones indígenas, originarias y campesinas*, como resultado de la Asamblea Nacional de Organizaciones Indígenas, Originarias Campesinas y de Colonizadores de Bolivia. Para Lambertin y Lizárraga (2008), el Pacto se constituye a través de la construcción de una propuesta articuladora de sus miembros en el eje del proyecto emancipador, en el seno de la Asamblea Constituyente, vía los representantes orgánicos elegidos desde las organizaciones.

El Bloque Educativo es un movimiento pedagógico indígena originario campesino que plantea las bases de una educación plurinacional. En 2002 se articula entre pueblos de tierras bajas y altas, donde se unen las acumulaciones de las luchas de estos pueblos que plantean el derecho a su identidad, con el que además expresan el derecho a la educación (Lambertin, Lizárraga, 2008). El Bloque está conformado por los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOS) y una representación de cada una de las organizaciones matrices que lo constituyen.

Sus roles se anclaron en la construcción de una educación plurinacional, plurilingüe, comunitaria y productiva. Precisamente, en 2004 presentaron la propuesta *Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural*, la cual representa la base del Congreso Nacional de Educación de 2006 y del anteproyecto de la ley 070. Para Machaca (2011), el Bloque Educativo surgió como un nuevo actor en el escenario de la educación boliviana durante el proceso de evaluación de la ley 1565 y en la definición de estrategias educativas para los próximos años.

En 2008 dieron a conocer su propuesta de diseño curricular desde la visión de las naciones y pueblos indígenas originarios. Desde el Bloque Educativo Indígena Originario se ha apoyado a la Asamblea Constituyente para la conformación de un Estado Plurinacional y con una educación a partir de las visiones originarias, con currículos y calendarios propios (Comité Nacional de Coordinación de Consejos Educativos de los Pueblos Originarios, CNC-CEPOS, 2017). En la actualidad, mediante los CEPOS⁵ y los ILC,⁶ se busca la aplicación de los postulados de la ley 070 y del currículo regionalizado, que viabilicen la consolidación de una educación plurinacional que reconoce, revalora y reivindica la centralidad de la nación pueblo indígena originario y afroboliviano en el sistema educativo.

Educación indígena originaria

Las organizaciones como CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB, FNMCB-BS; los consejos educativos: Amazónico, Guaraní, Quechua y Aymara, presentaron en 2004 el documento denominado "Por una educación indígena originaria: Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural", que fue socializado en el *I Congreso Nacional Educativo de las Naciones Indígenas Originarias*. La propuesta realiza un análisis y evaluación de la problemática educativa, principalmente en cuanto a la cobertura y permanencia, en donde se identifica que existe un abandono escolar que es a causa de tres razones: "la no existencia del nivel primario completo en la mayoría de las escuelas, las dificultades económicas y que los niños/as y jóvenes deben trabajar para el sustento familiar" (CONAMAQ *et al.*, 2004: 20); además de reconocer que la cobertura de la EIB representaba solo 10% de los centros educativos del territorio boliviano.

En el marco de la organización del sistema educativo, el documento manifiesta que no se han cumplido con la aplicabilidad completa de la reforma de 1994, por ejemplo, solo se da cobertura hasta el nivel primario. Además, la estructura curricular no responde a la cosmopraxis y formas de organizar las actividades socioproductivas de las naciones indígenas originarias y de otros sectores sociales, por ejemplo, los tiempos de trabajos agrícolas como la siembra y cosecha, las fiestas y rituales ligados al ciclo productivo agrícola y pecuario; la caza, la pesca, la recolección, las migraciones estacionales, entre otros, son momentos constitutivos para el proceso de socialización en la vida comunitaria. Otras de las observaciones son las áreas transversales (educación para la paz, medioambiental, intercultural, bilingüe y género) que no responden al enfoque de los pueblos indígenas.

5 Los cuales fueron implementados en la reforma educativa de la ley 1565, de 1994, y de la ley 1551 de participación popular, de 1999. Actualmente se cuenta con doce, a saber: Consejo Educativo Aymara, Consejo Educativo Amazónico Multiétnico, Consejo Educativo de la Nación Quechua, Consejo Educativo del Pueblo Indígena Guarayo, Consejo Educativo del Pueblo Originario Chiquitano, Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní, Consejo Educativo del Pueblo Originario Indígena Mojeño, Consejo Educativo del Pueblo Yuracaré, Consejo Educativo de la Nación Uru, Consejo Educativo de la Nación Tsimané, Consejo Educativo del Pueblo Afroboliviano y el Consejo Educativo de la Nación Ayorea de Bolivia.

6 Fueron implementados desde el Instituto Plurinacional de Estudios de Lengua y Cultura, se han creado 31 para cada nación y pueblos originarios destinados a la normalización, investigación y desarrollo de sus lenguas y culturas.

La visión que tienen de la educación es que esta debe promover la construcción del Estado Plurinacional con participación comunitaria, la recuperación de las culturas, ciencia y tecnología, ordenamiento territorial con autonomía indígena y un modelo económico comunitario. Por ello, plantearon la constitución del Sistema Educativo Plurinacional, Pluricultural y Plurilingüe desde una “educación con identidad cultural, lingüística y de calidad, que contribuya a la formación de una sociedad crítica, creativa, participativa, horizontal, equitativa, democrática y recíproca” (CONAMAQ *et al.*, 2004: 47). Por ende, desde el análisis de las limitaciones de la reforma educativa de 1994 y su interpelación a la EIB se plasma una contrapuesta: la educación plurinacional.

Los principios educativos, se remiten a las cosmopraxis, gestión territorial y lo comunitario. Las bases y fines buscan que la educación sea fiscal y gratuita en todos los niveles, sin discriminación social, cultural y lingüística; debiendo ser comunitaria y participativa; productiva y territorial; científica; liberadora y espiritual. De este modo, la educación se constituye en uno de los medios de fortalecimiento de la autodeterminación de las naciones y pueblos indígenas.

La visión que plantean es una educación integral desde la diversidad sociocultural que construyan un Estado y una sociedad plurinacional, pluricultural y plurilingüe con participación y equidad, unidas en la diversidad para el fortalecimiento de la identidad cultural, el logro de la calidad de vida, la autodeterminación, la consolidación de derechos territoriales, culturales, sociales, económicos y políticos. La misión es el desarrollo de la educación plurinacional, pluricultural y plurilingüe, acorde a las necesidades y potencialidades socioculturales, económicas, territoriales y políticas de la cosmopraxis, identidad, valores culturales y proyectos de vida de las naciones indígenas originarias, sin discriminaciones ni exclusiones, con un currículo que responda a estas realidades y territorios, con calendarios regionalizados y una auténtica participación social y orgánica (CONAMAQ *et al.*, 2004).

Como se aprecia, la educación se tornó en un hecho político, filosófico e ideológico que pretende desarrollar desde la identidad cultural, lingüística, territorial y comunitaria. Por ejemplo, lo político busca una sociedad con autodeterminación comunitaria; lo ideológico expresa el pensamiento y el modelo de sociedad que demandan las organizaciones, pueblos indígenas originarios y sectores populares (Arispe, 2008b); y lo filosófico es la cosmopraxis de las naciones, los sistemas de saberes y conocimientos, la ontología, los valores espirituales y culturales.

La espiritualidad es la relación sagrada y extraordinaria donde los seres humanos se reconocen para luego interrelacionarse con el mundo natural y de los espíritus y la totalidad cósmica, cuya finalidad consiste en la búsqueda permanente del equilibrio integral de las existencias (CNC-CEPOS, 2012); como sugiere CNC-CEPOS (2013) la espiritualidad parte del principio de que todo tiene vida y que toda existencia debe ser conservada, es la energía presente en las acciones cotidianas, rituales y todas las manifestaciones simbólicas que realizan las personas, las familias o las comunidades. Por ello, los valores espirituales básicos son la convivencia, en el marco de

aquello que caracteriza el saber de los pueblos indígenas: el respeto por el mundo natural y por el mundo espiritual, la equidad y la apertura a lo nuevo (CNC-CEPOS, 2008). Mientras lo socio-cultural en los pueblos y las naciones indígenas originarias se materializa en el conocimiento y en la práctica de los valores y de los principios como la reciprocidad, la complementariedad, el consenso, el equilibrio, la redistribución y la rotación, entre otros, así como en la forma de ser y de estar en los territorios (CNC-CEPOS, 2008); por lo que, los valores culturales son la inclusión, la dignidad, la equidad, la justicia social, la reciprocidad, la complementariedad, la transparencia, el bienestar común y la armonía (CNC-CEPOS, 2013).

De este modo, la educación debe “contribuir a desarrollar sus valores y visiones de mundo, mediante conceptos como la reciprocidad, complementariedad, rotación equilibrio y consenso. Se debe construir la educación desde la realidad concreta y local” (CONAMAQ *et al.*, 2004: 64). Esta acepción, necesariamente tiene que contar con los mecanismos de participación, por ello se plantea la creación de Consejos Educativos Comunitarios que orienten la EIB y garanticen su vinculación con la vida y la comunidad.

La propuesta considera el nivel inicial familiar comunitario, básico (con dos ciclos, cada uno de tres años) y secundario (con enfoque productivo). El nivel superior contempla la formación técnica a través de “Institutos Técnicos Superiores de Producción e Industrialización desde la visión de la educación ambiental para la producción sostenible, sustentable y ecológica de los recursos existentes en cada nación indígena originaria” (CONAMAQ *et al.*, 2004: 57); en la formación de maestros la reconfiguración de los institutos normales superiores (hoy escuelas superiores de formación de maestros); y en lo universitario, la implementación de programas de licenciaturas en EIB, la incorporación en el currículo de la cosmopraxis y sabiduría de los pueblos indígenas, así como la creación de las “Universidades Indígenas Originarias”.⁷

En cuanto a la organización curricular, se establece la incorporación de saberes y conocimientos de las naciones y pueblos originarios para su articulación con los conocimientos universales necesarios; la implementación de un calendario plurinacional regionalizado y el desarrollo de las lenguas en la EIB a través de las lenguas indígenas y originarias como primera lengua (L1) para niños indígenas y originarios, como segunda lengua (L2) para niños indígenas, el castellano como segunda lengua (L2) para niños indígenas; lenguas indígenas como L2 para niños castellanohablantes y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

La organización administrativa, aparentemente, es a partir de las formas de gestión territorial de las naciones indígenas, comprendida como el manejo, control, preservación, protección, conservación, manejo y defensa de la tierra y territorio y todos los recursos naturales desarro-

⁷ La idea de universidades indígenas surge del movimiento katarista en la década de los años setenta. El documento propone que esta institución forme recursos humanos que lleven adelante procesos de investigación y conocimientos a partir de los saberes y conocimientos, cosmovisión y gestión territorial; no obstante, en los hechos pedagógicos solo plantearon lineamientos generales. En 2008 se crearon tres Universidades Indígenas: quechua, aymara y guaraní.

llando la interrelación con las diversas formas de vida de la naturaleza (CONAMAQ *et al.*, 2004: 48). Por lo que la descentralización es con base en una gestión territorial desde la visión de las naciones, que debe abarcar los ámbitos curriculares e institucionales con participación de autoridades indígenas, originarias, de acuerdo con la cultura de cada nación. Por ejemplo, se planteó la siguiente distribución: Direcciones de Educación a nivel de Marca o Tënta guasu o Subcentral, a nivel de Suyus o Capitanía o Centrales Indígenas y la Dirección de Educación a nivel de Naciones indígenas.

Con base en estas visiones, se tuvo el planteamiento de una educación plurinacional, pluricultural y bilingüe que responda a los sectores indígenas. Se hace mayor énfasis de la EIB en todos los niveles, regular y no formal. La recuperación y reconfiguración de la identidad de los pueblos indígenas tiene presencia en los principios educativos, bases y fines, visión y misión, y en los niveles de educación con la inclusión de las cosmopraxis, sabidurías y conocimientos al sistema educativo, así como la puesta en marcha de la educación comunitaria y productiva (tabla 1).

Tabla 1. Balance de la propuesta del Bloque Educativo Indígena Originario, 2004

Visión de educación	Orientación pedagógica	Sistema educativo
<ul style="list-style-type: none"> - Plurinacional - Comunitaria - Participativa comunitaria - Creativa - Horizontal - Equitativa - Democrática - Recíproca - Integral - Plurilingüe - Pluricultural - Intraculturalidad - Interculturalidad - Descolonizadora 	<ul style="list-style-type: none"> - Recuperación de las culturas, ciencia y tecnología. - Identidad cultural, lingüística y de calidad, que contribuya a la formación de una sociedad crítica. - Cosmovisiones, gestión territorial y sistemas de formación comunitaria. - Equidad e igualdad de oportunidades. - Saberes y conocimientos de los pueblos indígenas, el aprender y enseñar como búsqueda de la práctica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Plurinacional, Pluricultural y Plurilingüe. - Educación inicial en la familia comunitaria: no escolarizada y escolarizada. - Primaria o comunitaria vocacional: básica y avanzada vocacional. - Secundaria o comunitaria productiva: tecnológica y especializada.

Fuente: Elaboración propia, con base en CONAMAQ *et al.*, 2004.

Currículo plurinacional desde la visión de las naciones y pueblos originarios

La propuesta surge para consolidar el proyecto de educación indígena originaria. De este modo, en su diseño curricular prima el enfoque étnico-cultural como fundamento principal. Mientras los lineamientos curriculares parten de la comprensión del currículo como la fuente de formación integral de las personas, tanto en espíritu como en cuerpo, en un marco de respeto a la diversidad, a la identidad cultural y lingüística de los educandos, incorporando disposiciones para producir y transformar.

El nuevo diseño curricular es considerado como un espacio de elaboración cultural que parte de la "relación con la naturaleza y el cosmos", y la cultura de los pueblos indígenas, como

la complementariedad entre saberes y conocimientos diversos para hacer una unidad de conocimientos. Para ello, emplean en su diseño el currículo como construcción de nuevos sentidos, que significa consolidar la identidad cultural de los pueblos indígenas, a través del reconocimiento de la existencia de una sociedad plural. El currículo como espacio de acción política, para la “formación de los estudiantes es la oportunidad para desarrollar los conceptos de comunidad o de vida comunitaria, que expresarían una de sus intencionalidades básicas” (Bloque Educativo Indígena Originario, CNC-CEPOS, 2008: 29). A la vez, articulan la teoría con la práctica, por lo que buscan convertir la escuela en un espacio de preparación para la vida y el trabajo.

Este currículo tiene nuevas concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, como la inclusión de la familia presente en la experiencia y en el contexto de los indígenas, con valores, formas de vida y cosmopraxis. El currículo como espacio para desarrollar aprendizajes básicos debe:

[...] incorporar los saberes y los conocimientos que tenemos como naciones y pueblos indígenas originarios a dicho patrimonio, lo que implica la necesidad de difundir al mundo esos saberes indígenas, previo proceso de vitalización, reflexión y de sistematización, demostrando su complementariedad o su oposición con el conocimiento no indígena (CNC-CEPOS, 2008: 35).

Los objetivos que persigue este nuevo currículo consisten en apoyar a la formación integral, el desarrollo de actitudes y prácticas de convivencia comunitaria, incorporación de las cosmopraxis de los pueblos, el desarrollo de la personalidad de los estudiantes con base en los principios de “vida comunitaria”, ligada al ámbito productivo con la recuperación y recreación de conocimientos, creencias, valores y mitos de los pueblos, el bilingüismo individual y social, la incorporación y el uso de la tecnología, hábitos de higiene y salud, así como la estimulación de la expresión artística. Estos objetivos deben otorgar los saberes y conocimientos que formen a nuevos seres humanos desde la cultura, idioma, visión de mundo, espiritualidad y religiosidad de los pueblos indígenas.

Para esta formación y ejecución del currículo se proponen fundamentos filosóficos, políticos, epistemológicos, pedagógicos y culturales. Los filosóficos son la sabiduría cósmica, complementariedad y dualidad, además de la reciprocidad entre las naciones indígenas. Los políticos, son relativos al surgimiento y participación de los pueblos indígenas en la política nacional, como la nueva ley de educación que plantea la *intraculturalidad*, definida:

como un proceso de reflexión introspectiva y retrospectiva sobre nuestros orígenes, raíces culturales, sabiduría, potencialidades y posibilidades. Su objetivo es contribuir a la afirmación y al fortalecimiento de nuestra identidad cultural, revalorizando los saberes y los conocimientos locales relacionados con las formas de vida de los pueblos y de las naciones indígenas originarias (CNC-CEPOS, 2008: 41).

Esto para desarrollar el conocimiento propio para la elaboración de contenidos y textos, así como el fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes.

Mientras que la interculturalidad está inspirada en la pedagogía de la diversidad y en la aplicación de la descolonización de la educación. Por lo que,

supone reconstruir las identidades propias de las naciones indígenas originarias, mediante la recomposición del equilibrio social, revalorización de los saberes y los conocimientos, consolidación de nuestras identidades culturales a través de nuestra lengua, promoción de la participación de las comunidades en la gestión educativa, elaboración, aplicación y valorización de nuestras propias experiencias desde las demandas y sabiduría de las naciones indígenas originarias (CNC-CEPOS, 2008: 43).

Los fundamentos epistemológicos, están condicionados por la relación Naturaleza y cosmos, ordenada en la dualidad mundo-espiritual mundo-natural, siendo la base la cultura sobre la cual el individuo conoce y comprende la realidad, y se relaciona con los demás.

Los fundamentos pedagógicos ratifican la interacción de los “elementos propios de las pedagogías de los pueblos indígenas originarios...” (CNC-CEPOS, 2008: 48), además, se busca establecer la interacción entre conocimiento y acción para lograr aprendizajes básicos y elementales, donde los estudiantes puedan continuar sus estudios en los centros de formación profesional de acuerdo con las demandas individuales, familiares y socioeconómicas de las comunidades y del Estado. Este fundamento plantea la necesidad de transitar de un aprendizaje memorístico a uno significativo, del individualismo al comunitarismo.

Y los fundamentos culturales, orientados a reconocer la existencia de la diversidad y lograr su coexistencia, su convivencia en paz, armonía, respeto y en reciprocidad. Los aspectos del currículo plurinacional son la aplicación de los conocimientos propios, universales y de otros pueblos, promovidos por la interculturalidad. Es decir, se plantea como eje central a la sabiduría y cultura de las naciones y pueblos originarios.

De este modo, las características del currículo son lo comunitario, lo intracultural, lo intercultural, lo descolonizador, lo productivo y territorial, lo científico, lo técnico y lo tecnológico, lo espiritual y los elementos que propician la innovación y la construcción de pedagogías propias. Asimismo, las fuentes y bases son: la historia, la cosmopraxis y los saberes de los pueblos indígenas, la revisión crítica de las experiencias pasadas y recientes de renovación educativa, las experiencias de implementación y los resultados de proyectos de EIB de los CEPOS, entre otras. La estructura del nuevo currículo, parte de los principios, ejes ordenadores, temáticas curriculares y áreas.

Los principios tienen como base la cosmopraxis e identidad indígena. Mientras que los ejes ordenadores, están compuestos por dos: el mundo espiritual y natural.

Esa dualidad expresa la manera en que los pueblos indígenas originarios concebimos la realidad, nuestra posición telúrica, nuestra comprensión del cosmos y el modo en que nos comportamos en el mundo. El mundo espiritual es un camino de cognición para conducir lo espiritual en el ser humano a lo espiritual en el universo. Está relacionado con los valores que sustentan el desarrollo y el desempeño interno, como personas, y con las personas y los pueblos del entorno cercano y lejano (CNC-CEPOS, 2008: 59).

Las temáticas curriculares se fundamentan en los saberes de los pueblos indígenas y su complementariedad con los conocimientos producidos por los pueblos no indígenas. Se dividen en cuatro áreas: la primera es la “educación para la formación de las personas”, en donde se tienen temáticas como la simbología, la música y la danza, los principios y los valores y la religiosidad destinada a la formación de personas con identidad cultural, valores, ética, moral, creencias y concepciones religiosas.

La segunda, es la “educación para la vida comunitaria” integrada por los mitos e historia, gobierno y organización comunitaria, comunicación y justicia; estos contenidos están orientados a que los estudiantes adquieran capacidades y comprensiones en torno a cómo deben participar y actuar bajo una nueva forma de organización social basada en el respeto mutuo, en la complementariedad de deberes y de responsabilidades, y en el servicio a los demás, en la lucha por el bien común. “Favorecer la comprensión de ese modo de actuar, sobre la base del análisis de la realidad social, de la historia y de la actividad de los seres humanos, que condicionan las maneras de sentir, de organizarse e incluso de pensar” (CNC-CEPOS, 2008: 72).

La tercera, la “educación para la transformación del medio”: artes y artesanía, producción, cálculo, estimación y tecnología, así como contenidos temáticos destinados a desarrollar capacidades y habilidades relacionadas con la productividad eficiente y la interacción entre teoría y práctica, con las que sea posible la inclinación vocacional de quienes se encuentran en el proceso de formación.

Y la cuarta, “educación para la comprensión del medio” (mundo natural) con temáticas como salud, naturaleza, espacio y territorio, las cuales deben estimular las capacidades de análisis de los fenómenos naturales con base en saberes indígenas, para lograr en los estudiantes la integración del conocimiento-acción-producción.

Para lograr la aplicación de las áreas, temáticas y propósitos del “currículo plurinacional,” se toman en cuenta las pedagogías, expresadas en la complementariedad de saberes propios con los otros conocimientos; el diálogo entre las prácticas pedagógicas de las naciones indígenas originarias con los discursos pedagógicos no indígenas (CNC-CEPOS, 2008). Por lo que el aprendizaje es una actividad y práctica social que promueve el desarrollo de la identidad cultural en las escuelas, desde la participación e involucramiento de la comunidad y las familias. El aprendizaje escolar en, y por la cultura, garantiza el acceso equitativo al conocimiento, que “significa que el aprendizaje es entendido como actividad que cobra sentido y relevancia en la medida en que se corresponde con el espacio social donde es funcional” (CNC-CEPOS, 2008: 83).

De este modo, la propuesta del “currículo plurinacional” adquiere un matiz étnico-lingüístico-cultural que toma como bases a la cosmopraxis, historia, costumbres, tradiciones, lengua, espiritualidad, religiosidad, saberes y prácticas pedagógicas de los pueblos indígenas. El modelo pedagógico planteado es el problematizador y crítico porque se realiza el análisis de la realidad; mientras el diseño curricular considera el cambio de actitud de los estudiantes (saber ser), la aplicación de contenidos (saber) y el desarrollo de capacidades del individuo (saber hacer y convivir). De esta manera, la selección de contenidos busca la coexistencia de la diversidad con base en la centralización de la matriz sociocultural indígena originaria.

Un balance de las propuestas y su articulación con la política educativa boliviana

La propuesta del sector indígena, *Por una educación indígena originaria* (2004) establece la construcción de la educación con identidad cultural, lingüística y comunitaria que contribuya a la formación de una sociedad crítica, creativa, participativa, horizontal, equitativa, democrática y recíproca. “Contiene todo el pensamiento educativo de los pueblos indígenas originarios que permite formular una pedagogía propia. Las bases teóricas que sustentan el diseño curricular son pedagogía y pedagogías” (Apala, 2013: 24). De este modo, la educación plurinacional y plurilingüe se constituyen en uno de los medios de fortalecimiento de la autodeterminación de las naciones y pueblos originarios.

Para Machaca y Cabrera (2008), y Arispe (2020), la propuesta educativa del movimiento indígena fue incorporada en el Congreso Nacional de Educación de 2006, con la aprobación de los postulados de educación intercultural, intracultural y plurilingüe; la participación social en todo el sistema educativo plurinacional; así como las de contenido político e ideológico, como son la descolonización y la educación comunitaria. “Con la propuesta del bloque indígena se da inicio oficialmente a la denominación de sistema educativo plurinacional que posteriormente fue incorporado en el Anteproyecto de Nueva Ley de la Educación boliviana” (Machaca, Cabrera, 2008: 25).

Según Arispe (2020), en la elaboración de la actual ley 070 la participación de los pueblos indígenas fue activa, con un mayor protagonismo, participación e incidencia. “Los pueblos originarios han hecho sentir su voz reclamando el respeto de sus valores culturales, de su forma de organización (económica y social) y sus costumbres, para llegar a una especie de concertación sobre el tema educativo” (Choque, Quisbert, 2006: 195). Como sugiere Apala (2012), las propuestas emergen desde sus experiencias, sus maneras de ser, de pensar y hacer las cosas. “La nueva ley de educación fue trabajada desde los pueblos para los pueblos, a través de un modelo educativo donde se pretende fortalecer la lengua y la cultura en los pueblos indígenas” (Entrevista 1, 19 de mayo de 2022).

Mientras la *Propuesta de diseño curricular desde la visión de las naciones y pueblos indígenas originarios*, parte del eje central, la cultura e identidad para promover la intraculturalidad, in-

terculturalidad y descolonización. Por lo que, esta propuesta curricular establece una relación complementaria del planteamiento de educación indígena originaria de 2004. Es la base teórica, sobre sus lineamientos generales, los pueblos indígenas originarios construyen su currículo regional (Apala, 2013). Para Machaca (2011) el Bloque Educativo Indígena Originario reivindicó dos de las propuestas del movimiento indígena: la educación intercultural bilingüe y la participación social en el ámbito educativo. De acuerdo con Oyarzo (2017), es incuestionable que el movimiento indígena ha desplazado las agendas gubernamentales, instaurando contenidos que dotan de una especificidad inusual a la política educativa boliviana en el siglo que comienza.

El Consejo Educativo de la Nación Quechua desde su fundación ha luchado por la implementación de políticas educativas con enfoque intra-intercultural plurilingüe en el sistema educativo, como también el fortalecimiento de la lengua y la cultura de la Nación Quechua en las tres regiones Cochabamba, Potosí y Chuquisaca (Entrevista 2, 22 de mayo de 2022).

El establecimiento de nuevas temáticas curriculares pretendió fortalecer la educación de la persona con base en lo comunitario, la transformación del medio y la comprensión del mundo. Varios de los postulados fueron incorporados en el currículo base plurinacional del sistema educativo boliviano y sirvieron de base para la elaboración y posterior implementación de currículos regionalizados, a través de los CEPOS se han ido incluyendo los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas (Osuna, 2016), así como en los ILC. “Nosotros como organizaciones sociales estamos insistiendo que la educación debe ser para la liberación de los pueblos, eso significa: una educación desde la vida para la vida” (Entrevista 3, 20 de mayo de 2022). Para Samanamud (2023), el nuevo currículo plantea la necesidad de producir conocimientos propios y pertinentes a partir de la recuperación en todas las áreas de saberes y conocimientos de los pueblos indígenas.

De este modo, las propuestas de interculturalidad, intraculturalidad, sistema educativo plurinacional, descolonización y educación comunitaria emergieron del movimiento indígena que implicaba el aporte a la construcción del Estado Plurinacional (Machaca, 2011; Arispe, 2020). Dichas propuestas giran en torno a la matriz sociocultural y lingüística de los pueblos originarios.

Es la reivindicación histórica de la identidad cultural y su autonomía, uno de ellos es el currículo regionalizado, la sistematización de los saberes y conocimientos propios, la contribución en la ley 070, porque todas nuestras visiones están ahí, las bases fundamentales que se refiere a la descolonización, lo productivo, lo comunitario y la participación social. Es una reivindicación histórica que vivimos actualmente en el Estado Plurinacional (Entrevista 4, 20 de mayo de 2022).

La intraculturalidad en el sistema educativo boliviano tiene sus orígenes en el proceso organizativo indígena originario campesino (Saaresranta, 2011). Se planteó desde los valores y

principios de su cultura, cosmopraxis, ciencia y tecnología, modelos productivos y económicos basados en sus formas de organización, sin descartar los conocimientos de la ciencia y la tecnología universal (CONAMAQ *et al.*, 2004). Por lo que la intraculturalidad fue comprendida como “la relación de una cultura, etnia o pueblo consigo misma; es decir, es un proceso de recuperación, revitalización, fortalecimiento y desarrollo de una cultura por voluntad propia de sus componentes, mediante sus diversos elementos, rasgos y valores ancestrales” (Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos, CEPOS, 2006, p. 36). Es una educación en la que se aprende y enseña desde el hacer, el sentido, las interrelaciones, la espiritualidad, en lo colectivo o comunitario, en función a la edad y el género, así como el valor de la familia (CNC de los CEPOS, 2013). Según Iño (2021) es mirar hacia dentro, el conocer el interior de la cultura; por un lado, es recuperar, revalorizar y recrear la identidad propia; por otro, la autoafirmación de las identidades locales ante su desconocimiento y discriminación.

La razón que motivó fue que los pueblos indígena originario no tenían una educación acorde a la realidad, lo cual motivó la reivindicación de los derechos culturales y lingüísticos, para formular propuestas educativas para la nación aymara: una educación propia a partir de nuestra identidad y pertinencia cultural y lingüística, que pueda generar una educación intercultural, una sociedad que alcance el Vivir Bien en convivencia entre los seres humanos y Naturaleza (Entrevista 5, 20 de mayo de 2022).

Si bien la intraculturalidad planteada por el Bloque Educativo Indígena Originario forma parte de la política educativa y de la educación boliviana, y se viene implementando con mayor protagonismo y desarrollo en los currículos regionalizados. Como sugiere Samanamud (2023), la intraculturalidad en su visión pedagógica plantea la reconstitución, la revalorización y la revitalización de las culturas ancestrales en Bolivia, ligado al proyecto político mayor de la reconstitución de los territorios antes de la colonización. Por lo que se ha priorizado más la matriz civilizatoria indígena originaria. De este modo, está dirigida, en mayor grado, a las naciones y pueblos originarios, en menor grado a los afrobolivianos y, en grado nulo, a los “blanco-criollos” y mestizos que, como se dijo, siguen siendo un sector importante de la sociedad boliviana (Is-hizaka, 2017).

Para Machaca (2011) la interculturalidad tiene una perspectiva de convivir en igualdad de condiciones y oportunidades. Según el Consejo Educativo Aymara (2005), es una educación que valora la diversidad cultural para el desarrollo y la construcción de la sociedad con equidad e igualdad. Por lo que la educación intercultural para el Bloque Educativo tiene un componente político orientado a la transformación de las estructuras socioculturales y excluyentes del Estado nacional (Arispe, 2020) y un componente de liberación de indígenas y no indígenas para contribuir a la conformación de un Estado y una sociedad intercultural (Arispe, 2008c). Para ello, se debe “promover e impulsar la educación intercultural bilingüe en las unidades educativas y otros espacios donde se imparte formación y conocimiento” (Entrevista 6, 20 de mayo de 2022).

Sin embargo, su implementación no está logrando modificar las estructuras socioculturales de jerarquización y exclusiones, a pesar de los ideales planteados por el Bloque Educativo Indígena Originario y su posterior incorporación en la ley 070 y su concreción en el sistema educativo; por ejemplo, la crisis política de noviembre de 2019 evidenció la presencia y persistencia del racismo y la discriminación no solamente de sectores oficialistas y opositores, sino de la misma sociedad boliviana. Si se profundiza en la educación intercultural, se refiere a la articulación entre el conocimiento universal con los saberes de los pueblos indígenas (Samanamud, 2023); en la práctica se tiene el conflicto del lugar que ocupan los saberes legos indígena originarios en escuelas y universidades que se encuentran atrapadas en matrices occidentales. Por lo que aún la interculturalidad sigue siendo el ideario didáctico del deber ser: respecto a la diferencia, aún falta avanzar hacia la intrarrelación entre lo local con el interior de una cultura, la interrelación entre las culturas e intercambio cultural, y las transrelaciones entre diversos grupos (Iño, 2021).

Mientras el sistema educativo plurinacional orienta la profundización de la democracia participativa comunitaria, la recuperación de las formas de vida y los valores comunitarios, el reordenamiento territorial con autonomía de gestión y la instauración de un modelo económico que incentive el bien vivir y la gestión sustentable de los recursos naturales (Arispe, 2008b). Siendo la matriz sociocultural indígena la base de la reorganización de la educación boliviana, para Machaca y Cabrera (2008) es la mirada de la cosmopraxis, ontología, cultura, lengua, tierra y territorio, saberes y conocimientos, religiosidad y espiritualidad, entre otros.

De este modo, se tendría que concretar una transgresión de la diversidad cultural en el aula para la erradicación de la discriminación, exclusión y la naturalización del racismo; así como la correspondencia del aprendizaje con la comunidad y territorio para la revaloración y revitalización de las identidades culturales, los saberes y conocimientos de las naciones y pueblos originarios. “Lo plurinacional y la propuesta de ciudadanía intercultural son propuestas esencialmente descolonizadoras porque interpelan el paradigma de Estado nación liberal europeo y a su correspondiente ciudadanía única que históricamente invisibilizó y excluyó a la población indígena” (Machaca, Cabrera, 2008: 33).

Las organizaciones indígenas originario campesinos de la Nación Quechua somos conductores y constructores de la educación dentro del Estado Plurinacional de Bolivia, por ejemplo, los aportes a la ley 070 “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, la ley 269 de Derechos y Políticas Lingüísticas, entre otras normativas; en dichas leyes se propuso el cambio profundo del Sistema Educativo Plurinacional (Entrevista 7, 15 de mayo de 2022).

En cuanto a la descolonización, en el movimiento indígena fue planteada como un proceso intra e intercultural. De acuerdo con Machaca y Cabrera (2008), como parte de la política educativa tiene el propósito de erradicar los sistemas de colonialidad que siguen vigentes en varias instituciones como la escuela, el servicio militar, la universidad, los medios de comunicación,

entre otros. Es decir, es la superación de la discriminación y exclusión étnica, racial social, cultural, religiosa, lingüística, política y económica (Ministerio de Educación y Culturas, 2008). Según la Dirección General de Lucha contra el Racismo (2015), es la construcción de una sociedad justa y armoniosa, con justicia social, conforme mandato de la Constitución.

En la ley 070 y en el modelo educativo sociocomunitario productivo quedó establecida su implementación en todos los niveles y sistemas, con el propósito de ofrecer una formación integral de las personas, partiendo de la identidad y diversidad cultural, derechos humanos y respeto de principios y valores, en el contexto de la Constitución Política del Estado (Dirección General de Lucha contra el Racismo, 2015). Para Samanamud (2023), se trata de articular la recuperación de los saberes y conocimientos indígenas a las exigencias nuevas de la vida donde la ciencia no tiene la última palabra. Es una búsqueda de complementación para transformar la propia visión exclusivamente cientificista de la realidad.

Al igual que en la intraculturalidad se enfatiza más en la matriz indígena originaria, esto sin duda deja con una interrogante de qué sucede con otros grupos sociales no indígenas, son excluidos: "...una descolonización eficaz, real y democrática no consiste en crear otra colonia, ni en el predominio de una sola lengua o de una sola cultura" (Ishizaka, 2017: 206). Es decir, donde quedó la interculturalidad y trilingüismo establecido en la ley 070.

En el caso de su aplicación, ha llegado hasta el nivel primario a través del desarrollo de la intra e interculturalidad y el plurilingüismo; sin embargo, se presenta una dificultad en la puesta en práctica en las aulas escolares y universitarias, a pesar de que para lo escolar se desplegó la capacitación a profesores mediante el programa de formación complementaria, considerando que su implementación depende muchas veces de la iniciativa de maestras/os.

A lo mencionado hay que agregar la cuestión de la enseñanza lingüística, que ha recibido más énfasis en las naciones indígena originaria que en los otros grupos sociales urbanos, teniendo en cuenta que la propuesta del Bloque Educativo fue el desarrollo de programas de enseñanza de lenguas originarias como segunda lengua, con una visión intercultural para niñas y niños castellanohablantes en contextos urbanos y periurbanos con carácter obligatorio, es el bilingüismo orientado a la práctica de un idioma originario (CONAMAQ *et al.*, 2004). Por ello, un paso que se debe dar es el desarrollo del sentido ontológico en los procesos de aprendizaje y enseñanza, porque se requiere recuperar la esencia de la descolonización (Iño, 2023), que no es más que el rechazo del racismo, la discriminación y la desigualdad desde procesos intra-interculturales que permitan la valoración de la diversidad política, económica, sociocultural y lingüística de la sociedad boliviana.

Para Machaca (2011), la tarea descolonizadora conlleva un replanteamiento epistemológico de la escuela y de los procesos de enseñanza y aprendizaje que, entre otras cosas, implica la interpelación a la hegemonía del conocimiento occidental, para dar espacio a la epistemología de los pueblos indígenas en equidad de condiciones y oportunidades, desde la revaloración de

saberes y su articulación con los conocimientos técnicos, es decir, el diálogo de saberes-haceres como alternativa al monólogo disciplinar, eurocéntrico y la pedagogía tradicional bancaria. “Es necesario empezar a trabajar desde los procesos educativos la recuperación de los saberes y conocimientos locales como estrategia principal para fortalecer la identidad cultural y la formación del pensamiento crítico en los estudiantes” (Entrevista 8, 9 de abril de 2022).

Palabras finales

Las propuestas del movimiento indígena, a través de su articulación en el Pacto de Unidad y en el Bloque Educativo Indígena Originario, han planteado sus visiones y propuestas en lo concerniente a la educación. Si bien varios de sus planteamientos como la intra e interculturalidad, descolonización y plurinacionalidad tuvieron su incidencia en la Asamblea Constituyente y en la CPE de 2009; así como en el Congreso Nacional de Educación de 2006, en la ley 070, en el modelo educativo sociocomunitario productivo y en el currículo base plurinacional; no obstante, después de quince años de la constitución y de catorce años de la ley 070, hace falta que las organizaciones sociales realicen un balance de sus propuestas de 2004 para generar una real concreción del Estado Plurinacional, así como los horizontes de formas de vida y desarrollo sustentable que están vigentes en sus vidas cotidianas.

Como sugiere Arispe (2020), se deben generar las condiciones de posibilidad para la construcción de una sociedad intercultural de convivencia entre todos los sectores de la población boliviana, interrelacionados e interdependientes con la Madre Tierra. Por ejemplo, es necesario buscar la consolidación de la autonomía en sus territorios indígena originario campesino desde la autodeterminación, así como la exigencia del cumplimiento de los derechos de la Madre Tierra por parte del Estado y del sector privado, el fortalecimiento de las economías campesinas y originarias, la revaloración de sus formas de vida y cultura educativa, la revitalización de sus idiomas originarios como parte de sus identidades, entre otros.

Si bien los CEPOS avanzaron en la sistematización de saberes y conocimientos, la elaboración de currículos regionalizados, su concreción curricular y desarrollo en los proyectos socioproductivos, según Machaca (2011), los desafíos deben ir hacia el uso, revitalización, fortalecimiento, fomento y desarrollo de idiomas indígenas originarios, así como la valoración del idioma como vehículo de las culturas. Esto implica que tengan mayor protagonismo en la formación inicial y de proceso de maestras/os para su posterior concreción curricular en la consolidación de la EIIP.

Mientras los ILC han logrado la proyección y promulgación de la ley de derechos de política lingüística, la inclusión de las lenguas oficiales, la intra e interculturalidad en la formación de maestros; la producción y difusión de materiales en lenguas indígenas originarias: escritos, orales, audiovisuales y virtuales. Uno de los desafíos es realizar investigaciones sobre la cultura y la lengua desde lo vivencial, participativo y comunitario que promueva su revaloración y

revitalización. En coordinación con las escuelas superiores de formación de maestros, con la Universidad Pedagógica, con los CEPOS (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, 2017), con las organizaciones locales y unidades educativas.

En este sentido, tienen el desafío de la implementación de los currículos regionalizados, no solamente como asesores sino como promotores de su ejecución en las aulas. Según Lanza, Arteaga y Copa (2020), la participación en la formulación de los planes educativos de cada unidad educativa, la asesoría en la formulación de planes curriculares de aula y otras actividades de fortalecimiento organizacional. En los ILC recae la responsabilidad de coordinar las diversas actividades relacionadas con la concreción del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo en las unidades educativas y en las aulas.

Como se aprecia, lo intracultural, lo intercultural, lo plurinacional y la descolonización han integrado y vienen funcionando como una meta didáctica en las escuelas y aulas; pero, principalmente en naciones y pueblos originarios, dejando de lado a otros grupos sociales y culturales no originarios; esto, sin lugar a duda muestra que aún falta su concreción en la vida estatal y social boliviana. Por ejemplo, la crisis de noviembre de 2019 evidenció la polarización y la vigencia del racismo y la discriminación en la sociedad. Al tener un énfasis la intraculturalidad y descolonización en las naciones y pueblos originarios, se presentan conflictos pedagógicos en su implementación; por ejemplo, el lugar que ocupan los saberes y conocimientos de las naciones y pueblos originarios en las escuelas y universidades, cuando aún en estas instituciones siguen las matrices occidentales y eurocéntricas. Por lo que el posicionamiento del reconocimiento del legado indígena originario tiene como amplitud solo en los currículos regionalizados, y no así en el currículo base, lo que le resta la preponderancia al énfasis establecido por las propuestas del Bloque Educativo Indígena Originario de superar las jerarquías señoriales coloniales y privilegios, y lo monocultural de la sociedad boliviana, es decir, avanzar hacia lo plurinacional que supone la constitución de un Estado y una sociedad con más de 36 nacionalidades indígenas, incluyendo a los castellanohablantes; la construcción de una sociedad intercultural en los ámbitos político, ideológico y territorial; el desarrollo de todas las lenguas indígenas y el castellano como parte de la educación bilingüe.

Referencias

- Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (2017). *La educación intracultural, intercultural y plurilingüe en el modelo educativo socio-comunitario productivo. Percepciones, análisis y propuestas desde el Foro de Educación de la Cooperación Española*. Bolivia: AECID.
- Apala, P. (2012). Currículo base y currículos regionalizados. *Educación intracultural. Sistematización de la mesa temática*. Bolivia: Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional, Ministerio de Educación, 52-56.

- Apala, P. (2013). El camino hacia una pedagogía indígena originaria. *Pedagogías propias de los pueblos indígenas originarios e innovaciones pedagógicas de maestros y maestras de aula*. Bolivia: Ministerio de Educación, Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingüismo, 19-28.
- Arispe, V. (2020). Educación intercultural: La perspectiva de los pueblos indígenas de Bolivia. *Caracol*, 20, 166-187. <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9651.i20p166-187>
- Arispe, V. (2008a). *Historia del movimiento indígena en Bolivia*. Bolivia: PROEIB Andes, CEPOS.
- Arispe, V. (2008b). *La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. Bolivia: PROEIB Andes, CEPOS.
- Arispe, V. (2008c). *Fundamentos de educación intercultural bilingüe en Bolivia*. Bolivia: PROEIB Andes, CEPOS.
- Carrión, J. (2016). *Revolución educativa con revolución docente*. Bolivia: Ministerio de Educación, 9-24. https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_k2&view=item&id=94:revolucion-educativa-con-revolucion-docente
- Choque, R; C. Quisbert (2006). *Educación indígena en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*. Bolivia: Unidad de Investigaciones Históricas UNIH-PAKAXA.
- Comité Nacional de Coordinación de Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (2017). *Propuesta educativa de los pueblos indígena, originario, campesinos y afrobolivianos*. Bolivia.
- Consejo Educativo Aymara (2005). *Lucha de los pueblos originarios por la educación*. Bolivia.
- Consejo Nacional de Markas, Ayllus del Qullasuyu et al. (2004). *Por una educación indígena originaria: Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural*. Bolivia.
- Comité Nacional de Coordinación de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (2008). *Educación, cosmovisión e identidad. Una propuesta de diseño curricular desde la visión de las naciones y pueblos indígenas originarios*. Bolivia.
- Coordinadora Nacional Comunitaria de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (2012). *Las formas como sentimos el mundo*. Bolivia: CNC-CEPOS, UNICEF, Ministerio de Educación.
- Coordinadora Nacional Comunitaria de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (2013). *Concepciones y prácticas de valoración de aprendizajes en las naciones y pueblos indígenas originarios. Hacia la construcción de un modelo de evaluación educativa fundado en la valoración comunitaria*. Bolivia.
- Dirección General de Lucha contra el Racismo (2015). *Bolivia, Estado Plurinacional en proceso de descolonización*. Bolivia: Ministerio de Culturas y Turismo, Viceministerio de Descolonización.
- Gómez, L.; J. Gómez; F. Pineau; A. Mora (2010). La educación desde los pueblos indígenas de Bolivia. Análisis del proyecto de Nueva Ley de Educación "Avelino Siñani y Elizardo Pérez", como resistencia frente a la educación para la globalización neoliberal. *Temas de Nuestra América, Revista de Estudios Latinoamericanos*, 1(48), 117-136. https://www.researchgate.net/publication/277825640_La_educacion_desde_los_pueblos_indigenas_de_Bolivia_Analisis_del_proyecto_de_Nueva_Ley_de_Educacion_Avelino_Sinani_y_Elizardo_Perez_como_resistencia_frente_a_la_educacion_para_la_globalizacion_neolibe

- Instituto Nacional de Estadística (2002). *Censo Nacional de Población y Vivienda de 2001*. Bolivia.
- Iño, W. (2016). Pedagogía de las emergencias: el caso de los caciques apoderados y su lucha por la educación en Bolivia (1900-1930). *Temas Sociales*, (39), 191-218. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29152016000200009&lng=es&tlng=es
- Iño, W. (2017). Una mirada a las reformas educativas y la formación de la ciudadanía en Bolivia (siglo XX y XXI). *Alteridad*, 12(2), 144-154. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.01>
- Iño, W. (2018). Estado, gobierno y sociedad: los caminos de la reforma educativa en Bolivia (1982-1993). *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 9(1), 150-167. <https://dx.doi.org/10.18175/VyS9.1.2018.09>
- Iño, W. (2021). In-surgir la educación desde lo intracultural y lo de-colonial: aportes a las pedagogías con identidad propia. *Trenzar*, 3(5), 79-104. <https://revista.trenzar.cl/index.php/trenzar/article/view/96>
- Iño, W. (2023). Sentires narrativos de maestr@s sobre la descolonización educativa en Bolivia: comprensiones, enseñanzas y praxis descolonizadoras. *Disenso. Crítica y Reflexión Latinoamericana*, 6(II), 1-21. <https://barropensativo.com/index.php/DISENSO/article/view/145>
- Ishizaka, H. (2017). Políticas educativas de descolonización en Bolivia en el siglo XXI: Sus luces y sombras. En González, N. (comp.). *Bolivia en el siglo XXI. Trayectorias históricas y proyecciones políticas, económicas y socioculturales*. Bolivia: Iberoamericana Vervuert, Plural, Universidad de Oslo, 185-209.
- Lambertin, G.; P. Lizárraga (2008). *La propuesta de refundación del proceso educativo en el marco de la Asamblea Constituyente en Bolivia: La descolonización de la educación*. Argentina: Laboratorio de Políticas Públicas.
- Lanza, M.; R. Arteaga; E. Copa (2020). *Currículos regionalizados: contribuciones al fortalecimiento de las identidades socioculturales en comunidades de los pueblos aymara y tacana*. Bolivia: Instituto de Investigaciones, Interacción Social y Posgrado de la Carrera de Trabajo Social, Observatorio de Políticas Públicas y Sociales, UMSA.
- Machaca, G.; E. Cabrera (2008). *Estado y sistema educativo plurinacional*. Bolivia: PROEIB Andes, CEPOS.
- Machaca, G. (2011). Educación y descolonización en Bolivia. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, (7), 71-111. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10870795>
- Ministerio de Educación y Culturas (2008). *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional*. Bolivia.
- Osuna, C. (2016). Entre desfiles y wiphalas: escuela y construcción de ciudadanía en Bolivia. *Disparidades. Revista de Antropología*, 71(1), 269-290. <https://doi.org/10.3989/rdtp.2016.01.011>
- Oyarzo, C. (2017). Demanda indígena por derecho a la educación en Bolivia: Producción y participación, 1931-2010. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 35-49. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200004>
- Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos y Consejos Educativos de Pueblos Originarios (2006). *Programa de Fortalecimiento de Liderazgos Indígenas*. Bolivia.

- Saaresranta, T. (2011). Perspectivas hacia una educación intracultural en el contexto indígena originario campesino. *Tinkasos*, (30), 127-143. <https://www.redalyc.org/pdf/4261/426141573007.pdf>
- Samanamud, J. (2023). *La descolonización de la educación: el "modelo" educativo socio-comunitario productivo (MESCP)*. Bolivia: Editorial del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Uc, P. (2019). *Tinku y Pachakuti. Geopolíticas indígenas originarias y estado plurinacional en Bolivia*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas; Argentina: CLACSO. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15356/1/Tinku_y_Pachakuti.pdf