La gestión del currículo intercultural en Bolivia

La gestión del currículo intercultural en Bolivia

Propuesta crítica, intracultural y descolonizadora

Ruth Lucy Catalan Colque

Promoteurs
Michèle Garant (UCL)
Silvia Lucchini (UCL)

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de Docteur en sciences psychologiques et de l'éducation

Comité d'encadrement

Vincent Dupriez (UCL)
Isabel Yepez (UCL)

Président

Mariane Frenay

Comité d’accompagnement et jury

Silvia Lucchini
Michèle Garant
Vincent Dupriez
Isabel Yépez del Castillo
Michel Bonami
Fidel Julio Tubino Arias Schreiber

Resumen

La investigación realizada en Bolivia respecto a la gestión del currículo intercultural, ha puesto en evidencia que la temática de la diversidad cultural ha sido gestionada de diferentes maneras, según la ideología política dominante en cada etapa de la historia. En Bolivia, los procesos de colonización y las aspiraciones por consolidar un Estado nación civilizado, homogéneo y progresista, influyeron de sobre manera al deterioro de la cultura de los pueblos indígenas. Sin embargo en los últimos tiempos, desde el interior de los pueblos indígenas se ha ido construyendo una propuesta de interculturalidad, que después se convirtió en política educativa, orientada a revertir situaciones de exclusión, injusticia y discriminación social. Primero a través de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), y después, a partir de un modelo educativo más radical que impulsa la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe (EIIP) en el marco de la descolonización, donde la cuestión epistemológica se ha convertido en el centro de atención y de las discusiones curriculares más trascendentales, porque poniendo en cuestión el carácter universal y absoluto del conocimiento científico, plantea el reconocimiento de los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas con el mismo valor de cientificidad que los conocimientos científicos occidentales. De ahí, que está en vigencia, un currículo base y un currículo regionalizado, que reconocen a ambos tipos de conocimiento como científicos.

Los fundamentos teóricos que sustentan el planteamiento están relacionados con el pluralismo epistemológico, la interculturalidad crítica y la descolonización de la educación. Pero, por otro lado, también se ha podido advertir, en teorías críticas de la educación, provenientes en su mayoría de *la sociología de la educación y del currículo*, planteamientos curriculares que sugieren develar las cuestiones ideológicas inmersas en los contenidos curriculares de la educación en general.

Lamentablemente, los avances en la concretización del currículo a nivel de aula, todavía presenta problemas, avanza muy lentamente, porque entre los actores principales que ejecutan el modelo, se encuentran algunos profesores que no terminan de convencerse de la necesidad y de los beneficios que ese tipo de educación podría tener, por lo que optan por rechazarla, ocasionando así, un avance a medias del nuevo modelo educativo. Entre ellos se encuentran, especialmente los dirigentes del magisterio urbano, que acusan a la nueva ley de anticientífica y retrógrada.

Abstract

The research carried out in Bolivia on Intercultural curriculum management has shown that the theme of cultural diversity has been managed in different ways, according to the dominant political ideology at each stage of history. In Bolivia, the process of colonization and the aspirations to consolidate a civilized, homogeneous and progressive Nation State influenced in a significant way the deterioration of the culture of indigenous peoples. However, in recent times, a proposal of interculturality has been built from within the indigenous peoples. That proposal became later an educational policy, aimed at reversing situations of exclusion, injustice and social discrimination. First through Bilingual intercultural education, and then based on a more radical educational model that promotes Intracultural, intercultural and plurilingual education in the context of decolonization, it states the recognition of the knowledge and wisdom of indigenous peoples with the same scientific value as western scientific knowledge. In that second and more radical model the epistemological question has become the centre of attention and the most fundamental subject of the curriculum discussion, because questioning the universal and absolute nature of scientific knowledge. Hence a core *c*urriculum and a regionalized curriculum are in force, recognizing both types of knowledge as scientific.

The theoretical foundations that support the approach are related to epistemological pluralism, critical interculturality and decolonization of education. On the other hand, it has also been possible to notice, from critical theories of education coming mainly from the Sociology of education and the Sociology of curriculum, curricular approaches that unveil the ideological issues embedded in the curricular contents of education in general.

Unfortunately, advances in curriculum concretization at the classroom level still present problems and progress very slowly, because among the main actors practicing the model, some teachers are not convinced of the necessity and benefits of this type of education, so they choose to reject it, causing thus a half-breakthrough of the new educational model. Among them we found especially the leaders of the urban magisterium, who accuse the new law of beeing anti-scientific and retrograde.

Tabla de materias

Resumen **5**

Abstract **6**

Tabla de materias **7**

Agradecimientos **15**

Antecedentes, presentación y delimitación de la problemática **25**

1. Panorama general de la diversidad cultural y lingüística en América Latina y Bolivia *25*
1.1. Diversidad cultural en América Latina 25
1.2. Bolivia en un contexto multicultural y plurilingüe 28
2. Antecedentes, presentación y delimitación de la problemática *31*
2.1. La interculturalidad en América Latina 31
2.2. La Educación intercultural bilingüe y la diversificación del currículo 32
2.3. El fracaso de la reforma educativa y de la EIB : no se visibiliza ningún cambio del currículo diversificado 34
2.4. Nueva política educativa y curricular : intraculturalidad, interculturalidad y descolonización que antes de empezar corre el riesgo de fracasar 36
3. Preguntas preliminares de exploración *37*
4. Importancia y relevancia del tema de investigación *37*

Escuela y currículo : espacios donde se disputan múltiples intereses sociales **43**

1. Educación, cultura y sociedad *43*
1.1. La « educación » como socializadora y transmisora de la cultura 43
1.2. La educación escolarizada : un modelo de socialización que se impone 46
2. Currículo, conocimiento y contenidos : intereses sociales, políticos e ideológicos en disputa *47*
2.1. El currículo como proyecto cultural de una sociedad 47
2.2. Dos perspectivas sobre curriculum, conocimiento y contenidos 48
2.2.1. El currículo desde la perspectiva filosófica : neutralidad, objetividad y veracidad del conocimiento científico 48
2.2.2. El currículo desde la perspectiva crítica : la construcción social del conocimiento y del contenido son negociables 49
2.3. Currículo, conocimiento y poder en un contexto de selección cultural 51
2.4. Organización y estratificación de los contenidos, y los intereses sociales 54
2.4.1. Las materias escolares y la estructura social 54
2.5. La estratificación de los contenidos y de las estructuras sociales 54
2.5.1. El desafío de desestructurar la estratificación 56

Cultura, diversidad cultural, interculturalidad **61**

1. Percepciones de las culturas en el proceso histórico *61*
1.1. Del interés hacia las primeras jerarquizaciones 61
1.1.1. Jerarquización explícita de las culturas 62

1.1.2. Apertura hacía la diversidad 63
2. Definición de cultura y sus implicaciones 64
3. Diversidad cultural y sus diversas formas de gestionarla. Perspectiva monocultural e intercultural 67
3.1. La visibilización de la diversidad cultural : fenómeno mundial 67
3.2. Cambios en la gestión y la percepción de la diversidad cultural: de la política monocultural asimilacionista hacia la intercultural 68
3.2.1. Política monocultural aislacionista 68
3.2.2. La diversidad cultural como riqueza : perspectiva multicultural y perspectiva intercultural 69
3.3. Programas para la gestión de la diversidad cultural en el mundo 70
3.4. La situación real y actual de la interculturalidad en Europa 73

Interculturalidad crítica y de-colonialidad : una perspectiva del sur de Latinoamérica 77

1. El contexto colonial de la interculturalidad 77
2. Usos y sentidos de la interculturalidad 79
2.1. La interculturalidad funcional : diálogo y tolerancia desde una perspectiva integracionista al Estado neoliberal 80
2.2. La interculturalidad crítica : conflicto en el marco de la estructura colonial y racial 81
3. Interculturalidad crítica de-colonial y pluralismo epistemológico 83
3.1. Visibilizar y enfrentar la matriz cuatri-dimensional de la colonialidad : poder, saber, ser y vivir 83
3.2. Pluralismo epistemológico 84
3.3. Descolonización de la educación 85

Diseño metodológico : perspectiva de investigación cualitativa 89

1. Síntesis del marco teórico : orientaciones para la metodología 89
1.1. Hipótesis de trabajo 89
1.2. La necesidad de la perspectiva histórica en los estudios curriculares y la identificación 90
2. Preguntas de investigación 90
3. Principales épocas y actores en la educación boliviana que son relevantes para el presente estudio 91
4. Tipo de investigación : cualitativa, descriptiva e interpretativa 92
4.1. Descripción e interpretación de lo que piensan, sienten, dicen y hacen 92
4.2. « Aprehendiendo la totalidad » 93
4.3. Triangulación de la información 93
5. Técnicas e instrumentos de investigación 93
5.1. Primera y segunda época republicana 93
5.2. La tercera reforma : educación intercultural bilingüe 94
5.3. La cuarta reforma : educación intracultural, intercultural y descolonizadora 94
5.4. Instrumentos de investigación 98
6. Procedimiento de recolección de información 98
7. Procesamiento, análisis e interpretación de la información 99

Primera etapa de la época republicana (1900-1955) : construcción del Estado nación a partir de un currículo oficial, eurocéntrico, civilizatorio y homogeneizante 105

1. *¡ Ya desde la Colonia ! Educación indígena orientada a imponer la cultura hegemónica dominante* *105*
2. *Primera etapa de la época republicana : los primeros ensayos de implementación de un currículo « civilizatorio » y aislacionista* *106*
   2.1. Exclusión e invisibilización del indígena de los nuevos Estados nacionales 106
   2.2. Desvalorización, denigración y rechazo absoluto a la condición indígena 107
   2.3. Primeras acciones de civilizar al indígena a través de la educación 108
   2.4. Una educación civilizatoria en el marco de un currículo diferenciado : la civilización a medias 110
   2.5. Formación y situación laboral y social de los profesores 116
3. *Escuelas indígenas clandestinas auto gestionadas con miras a resistir y doblegar el poder establecido* *121*
   3.1. Escuelas indigenales clandestinas en defensa de los derechos comunitarios y territoriales 121
   3.2. Repercusión de las escuelas indígenas auto gestionadas en los movimientos indígenas explosionados entre 1945 y 1952 124
   3.3. La escuela Ayllu de Warisata : experiencia que congregó a profesores indigenistas y a la comunidad 125
4. *A manera de conclusión* *128*

Segunda etapa de la época republicana (1955-1994) : consolidación del Estado nación a través de un currículo civilizatorio, homogeneizante y jerarquizador 133

1. *La revolución de 1952 y la invisibilización de lo indígena a través de la « campesinización »* *133*
2. *El Código de la educación boliviana de 1955 y la educación civilizatoria, homogeneizante y jerarquizadora* *134*
   2.1. Democratización de la educación y alfabetización como sinónimo de castellanización 134
   2.2. Educación técnica y desarrollo económico y productivo del país : el campesino como principal beneficiario y responsable de su implementación 137
   2.3. Entre el discurso de la escuela única integral y la realidad del currículo diferenciado impregnado de una ideología civilizatoria y racista 138
3. *Reformas educativas posteriores al código de 1955 y persistencia del currículo tradicional* *143*
4. *Situación profesional, laboral y formativa de los profesores* *144*
   4.1. El magisterio organizado administra y garantiza los beneficios laborales para los profesores 144
   4.2. Pervivencia de la ideología pedagógica de la Misión Belga en la formación de maestros y ensayos por cualificarla con un enfoque tecnicista 146
5. *Surgimiento del bilingüismo de transición : estrategia de inmersión del campesino en la cultura hegemónica* *148*
6. *Afiliación de los pueblos indígena-campesinos al proyecto civilizatorio, castellanizante y homogeneizador* *150*
7. *A manera de conclusión* *152*

Época neoliberal en Latinoamérica (1990) : reconocimiento de la diversidad cultural, lingüística e implementación de una política de educación intercultural bilingüe 157

1. La construcción de la educación intercultural bilingüe en Latinoamérica : factores claves *157*
1.1. Re-emergencia de los movimientos sociales : demandas reconocimiento étnico y de transformación educativa 157
1.2. Implementación de proyectos experimentales de Educación intercultural bilingüe por la cooperación internacional 159
1.3. Demandas de reformas educativas del contexto y de la cooperación internacional 159
2. Consolidación de la EIB en el marco de las reformas educativas de 17 países *161*
3. Comprensión de la EIB de desarrollo y mantenimiento en los países latinoamericanos *165*

Surgimiento y planeación de la EIB en Bolivia : apertura hacia la diversidad cultural y visibilización **169**

1. Demandas y proyectos de EIB de los pueblos indígenas originarios : reivindicación social y política *169*
1.1. El manifiesto de Tiwanaku de 1973 169
1.2. Implementación de proyectos piloto : alfabetización de adultos y EIB con niños del nivel primario del área rural 170
1.2.1. El plan de alfabetización del SENALEP 170
1.2.2. El Proyecto de EIB con niños del área rural del nivel primario (PEIB) 172
1.3. Propuestas de transformación educativa con enfoque de EIB de las organizaciones sociales y del magisterio rural : hacia el Congreso nacional de educación de 1992 178
2. Planeación de la reforma educativa en un contexto internacional y local poco sensibilizado con la EIB *183*
2.1. Nacimiento de la reforma educativa y del ETARE en el Ministerio de Planeamiento y Coordinación y no en el Ministerio de Educación 183
2.2. Repercusiones de la cooperación internacional en el planteamiento de la reforma educativa : sin comprender el por qué de la EIB 185
2.3. Problemas al interior de los gobiernos en torno a la reforma educativa y la EIB 188
2.4. El planteamiento de la EIB en el ETARE : inclinación a mejorar la calidad educativa de los pueblos indígenas 189

Proceso de consolidación, implementación, evaluación y paralización de la EIB **193**

1. Consolidación de la ley 1565 de reforma educativa con enfoque de EIB para todo el sistema educativo *193*
1.1. Reconocimiento constitucional del carácter pluricultural del país 193
1.2. Aprobación de la ley 1565 con enfoque de EIB para « todos » : nivel curricular y lingüístico 193
1.3. Los objetivos de la reforma educativa : riesgos de invisibilización de la población indígena 195
1.4. Implementación gradual de la reforma educativa a partir de programas de transformación y mejoramiento : priorizando a los niños del campo 196
2. Situación, posicionamiento y accionar de los pueblos indígenas frente a la ley 1565 de reforma educativa *199*
2.1. Reconocimiento de la participación social comunitaria como pilar de la reforma educativa 199

2.2. Participación de las juntas escolares a nivel administrativo y curricular : avances y retrocesos a la perspectiva del plantel docente 201
2.3. Participación de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs) en la formulación de políticas educativas 204
3. Interculturalización del currículo, tronco común y ramas diversificadas : entre el discurso y la práctica 206
3.1. El tronco común : en el discurso, intercultural, pero en la práctica monocultural 206
3.2. Las ramas diversificadas : en teoría abordan los conocimientos locales, pero en la práctica nada de nada 211
3.2.1. Los límites de la legislación 211
3.2.2. Priorización del tronco común y dejadez del currículo diversificado en las unidades educativas 213
3.3. Reflexiones, lineamientos y experiencias de « diversificación curricular » desarrolladas a pesar de la dejadez de las autoridades educativas 220
3.3.1. Otros actores, más no el plantel docente, emprenden acciones para implementar la diversificación curricular 220
3.3.2. Perspectivas y lineamientos de diversificación curricular de los CEPOs (CENAQ y CEA) : crítica al árbol curricular de la reforma educativa 221
3.3.3. La diversificación curricular en Puka Puka : incorporación de sabios indígenas al aula y autogestión comunitaria 224
4. Situación y posicionamiento del magisterio frente a la reforma educativa y a la EIB 225
4.1. Resistencia a la desmonopolización de la educación de las manos del magisterio : medidas administrativas de descentralización y participación 225
4.2. Conflictos entre magisterio y Estado por la cuestión salarial y laboral en un contexto neoliberal atentatorio de la educación pública 227
4.3. Resistencia y temor ante el « nuevo modelo pedagógico » de la reforma educativa 228
4.4. Con el tiempo, menor resistencia y mayor valoración del nuevo enfoque de la reforma educativa 230
5. Suspensión paulatina de la reforma educativa y de la EIB : vaivenes de la política gubernamental 231
6. La experiencia de la EIB y de la diversificación curricular en Puka Puka : gestada y abolida en la última etapa vigente de la EIB 235
6.1. La autogestión educativa comunitaria : de escuela estatal a pública de convenio 235
6.2. La implementación de la lengua quechua en todos lo cursos hasta el bachillerato y a nivel técnico profesional 237
6.3. La implementación del currículo diversificado a través la incorporación de sabios indígenas al aula 238
6.4. La oposición del plantel docente a las expectativas de la EIB, a la auto gestión comunitaria y a la diversificación curricular de Puka Puka 240
6.5. La ambigüedad del viceministro de educación : invalida las acciones educativas de Puka Puka 242
6.6. Algunas lecciones 244
7. Evaluación de la implementación de la EIB : entre el discurso de una EIB de desarrollo y mantenimiento para todos y la práctica de una EIB de transición y compensatoria 245

7.1. Avances significativos : legislación de la interculturalidad y de la participación 245
7.2. La EIB circunscrita a las áreas rurales : aún con ello incremento de la cobertura y mejoramiento del desempeño escolar 245
7.3. Críticas al carácter transicional y compensatorio de la EIB de la reforma educativa 247
7.4. Críticas al tronco común y a la priorización de los contenidos occidentales en desmedro de los locales y en complicidad con la educación bilingüe 248

Configuración de un nuevo escenario social y educativo que reconoce a los pueblos indígenas, implementación, evaluación y paralización de la EIB 255

1. Empoderamiento de los movimientos sociales e indígenas : apuestas por un proceso de cambio a nivel sociopolítico 255
2. Pacto de unidad de las organizaciones indígenas, fortalecimiento de la EIB y construcción de un Estado plurinacional 256
2.1. Pacto de unidad y conformación del Bloque indígena : propuesta educativa 256
2.2. Propuesta educativa del Bloque indígena 257
3. Aprobación del « anteproyecto de ley educativa » en el Congreso educativo de 2006 e incidencias de la propuesta del Bloque indígena 261
3.1. Coincidencias y alianzas entre el Bloque gubernamental y el Bloque indígena : alianzas 261
3.2. Planteamientos del Bloque indígena y construcción del anteproyecto de la nueva ley 262
4. Resistencia del magisterio urbano al anteproyecto de ley : motivos laborales 264
5. Aprobación de la nueva ley educativa « Avelino Siñani y Elizardo Pérez » gracias al impulso y presión de los pueblos indígenas 266
5.1. Construcción de la Constitución política del Estado plurinacional como sustento de la nueva ley de educación 266
5.2. Presión de los pueblos indígenas y aprobación de la nueva ley de educación que se encontraba en riesgo 267

Educación intracultural, intercultural y descolonizadora : reconstitución de los saberes y conocimientos indígenas a través de una currículo base, regionalizdo y diversificado 273

1. Intraculturalidad e interculturalidad de la ley de educación « Avelino Siñani y Elizardo Pérez » en el marco de la educación descolonizadora 273
1.1. El nuevo marco normativo : énfasis en el carácter intracultural, intercultural y plurilingüe de la educación en el marco de la descolonización 273
1.2. La intraculturalidad y la interculturalidad como reconstitución de los pueblos indígenas en el marco de la descolonización 275
1.3. La importancia de que la intraculturalidad sea asumida por todos los bolivianos se consideren o no indígenas 277
1.4. La misma validez para los conocimientos universales y para los conocimientos de los pueblos indígenas en el marco del pluralismo epistemológico 278
2. Organización del currículo base, regionalizado y diversificado : demanda de los pueblos indígenas 280

2.1. Demandas de los pueblos indígenas de visibilizar con más fuerza sus saberes y conocimientos a través de los currículos regionalizados 280
2.2. Reglamentación del currículo base, regionalizado y diversificado : dilemas en torno a los roles específicos de interculturalidad e intraculturalidad 285
3. El currículo base elaborado por el Ministerio de educación : intercultural e intracultural 289
3.1. La importancia de que el currículo base sintetice a todas las diversidades : pueblos indígenas, Bolivia y el mundo 289
3.2. La nueva estructura curricular : campos de saberes, conocimientos y ejes articuladores renovados y áreas reorganizadas 290
3.3. Nuevos planes y programas que resaltan los contenidos de los pueblos indígenas originarios 294
3.4. Logros y dificultades en torno al currículo base : perspectiva del Ministerio de educación 302
4. Los currículos regionalizados de los CEPOs : carácter intracultural y perspectiva intercultural con miras a la interculturalidad 304
4.1. Empoderamiento de los CEPOs : se sienten pioneros y protagonistas en la elaboración de políticas educativas innovadoras, como el currículo regionalizado 304
4.2. Fundamentos y principios del currículo regionalizado 305
4.2.1. La importancia de « conquistar la escuela » : el nuevo rol de la intraculturalidad 305
4.2.2. La importancia de los dos tipos de conocimiento : los indígenas y los científicos occidentales en el marco del currículo regionalizado 307
4.2.3. La importancia del « principio de complementariedad » : más allá de la simple incorporación se sugiere una relación intercultural 308
4.2.4. La importancia de reconocer los saberes y conocimientos indígenas con el mismo valor científico que los conocimientos universales 310
4.2.5. Objetivos del currículo regionalizado : transformar las relaciones de poder a través de la educación 311
4.3. Organización y estructuración del currículo propio y del regionalizado : el proceso de complementación y armonización curricular 312
4.3.1. Dificultades en torno a la operativización cuántica y espacial de los currículos regionalizados 312
4.3.2. Estructura curricular y programas de estudio : saberes y conocimientos propios 315
4.3.3. Propuesta de complementariedad y armonización entre el currículo base y el propio 320
4.4. Principales logros y dificultades en torno al currículo regionalizado 330

Implementación de la educación intracultural e intercultural : percepciones y prácticas del plantel docente frente al currículo 335

1. Percepciones del plantel docente sobre la ley 070 335
1.1. La dirigencia del magisterio rechaza la ley 070 catalogándola de antimaestro y anticientífica 335
1.1.1. Una dirigencia de tradición trostkista que cataloga a la ley de antimaestro porque atenta a sus beneficios sociales y laborales 335
1.1.2. La ley es anticientífica : atenta contra el carácter científico de la educación porque se centra en los conocimientos indígenas 337

1.2. El posicionamiento de los profesores de base : posturas en contra y a favor de la nueva ley de educación 342
1.2.1. La nueva ley está centrada en lo propio, es retrógrada y desecha los adelantos científicos : está bien para el campo pero no para la ciudad 342
1.2.2. La nueva ley contextualiza los contenidos y fortalece la identidad cultural : de una visión pedagógica y pragmática a una visión social e ideológica 345
2. Implementación de saberes y conocimientos propios en las unidades educativas 348
2.1. La implementación de los saberes y conocimientos propios no sobrepasa el plano de la planificación 348
2.1.1. La garantía de que al menos a nivel de las planificaciones se consideren los saberes y conocimientos propios 348
2.1.2. Discrepancias entre las planificaciones que son intra e interculturales y las prácticas de aula que son totalmente tradicionales 353
2.2. En algunos pocos casos se ha logrado implementar el nuevo currículo : desde las planificaciones hasta las prácticas de aula 366
2.2.1. A nivel de las planificaciones 367
2.2.2. A nivel de la implementación : énfasis en algunos aspectos y contenidos del nuevo currículo 370
2.2.3. A nivel de la implementación : la poca importancia que reciben algunos aspectos y contenidos del nuevo currículo 381
2.2.4. Propuesta : la relación de los contenidos de geometría plana del área de matemáticas con los elementos de la arquitectura andina 384
3. Razones que impiden la implementación del nuevo modelo educativo : según el plantel docente 390
3.1. Entre la formación colonizadora que recibieron y el desconocimiento del nuevo modelo educativo 390
3.2. Desconocimiento del currículo regionalizado del CENAQ 391

Discusión, análisis de resultados y conclusiones 397

1. El currículo intercultural : un proceso social conflictivo donde se disputan múltiples intereses 397
2. La cuestión curricular se complejiza cuando está ligada a la diversidad cultural indígena 398
3. Currículo y poder : legitimación y reproducción de los conocimientos eurocéntricos de la clase dominante 400
4. La perspectiva tradicional estatal se impulsó un currículo científico, humanista y moral 401
5. El debate epistemológico : la complementariedad entre conocimientos sin jerarquizarlos 402
6. Más allá de la crítica, demandar e incluso proponer : los pueblos indígenas en acción 403
7. La interculturalidad surge en los pueblos indígenas pero es para todos 404

Referencias bibliográficas 407

Siglas y abreviaturas 415

Anexos 417

Agradecimientos

En primer lugar quiero manifestar mi enorme satisfacción al llegar a la etapa final de este proceso de investigación. Un proceso que estuvo marcado por grandes acontecimientos en mi vida. En medio del cual se forjó y al final se pudo culminar con la presente investigación. Situación, que sin duda, no hubiera sido posible, sin el apoyo extraordinario que me brindaron muchas personas, a quienes les brindo mis más sinceros agradecimientos.

En primer lugar quiero agradecer a mis dos tutoras, Silvia Lucchini y Michèle Garant, porque confiaron en mi persona y junto a ellas termine este proceso.

A Silvia Lucchini, porque desde el principio me brindó la oportunidad de acceder a este doctorado, y con quien tuve la oportunidad de compartir muchas ideas respecto a la interculturalidad y descolonización, pero sobre todo, le agradezco el haberme apoyado como una verdadera amiga, animándome, impulsándome y comprendiéndome, y más aún confiando en mi persona. ¡Muchas gracias por todo eso!

A Michèle Garant, por haberme ayudado a descubrir la postura crítica del currículo , y por su guía y sugerencias puntuales sobre el tema, y más aún, por su confianza, su apoyo constante y su disponibilidad para con mi persona, que fueron siempre oportunos.

A Vincent Dupriez, por su tiempo, por su apoyo, y sus devoluciones y sugerencias precisas respecto al trabajo, y por la confianza que siempre demostró hacía mi persona.

A Isabel Yepez, por su tiempo, sus consejos y confianza, que me permitieron avanzar y terminar el presente trabajo de investigación.

A Fidel Tubino y Michel Bonami, porque accedieron a leer la investigación y brindarme sus comentarios y sugerencias para mejorar el trabajo.

A Mariane Frenay, porque como presidenta del jurado coadyuvó a que el presente trabajo de investigación sea defendido.

A la Universidad Católica de Lovaina y a la Administración de Relaciones Internacionales el apoyo financiero, y muy particularmente, a Christian Duqué, por su colaboración permanente.

A las dos instituciones que me permitieron tomar contacto y mantener alianzas con los informantes de la presente investigación, al Programa de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe de la UMSS, y a la Universidad Salesiana de Cochabamba.

Finalmente a mi querida familia, que estuvo conmigo en todo momento. A mi querido esposo Edson, que supo comprenderme y apoyarme. A mi querida hijita Carla Andrea, que llegó justo cuando estaba empezando éste desafío, y a mi querido hijito David Alejandro, que llegó justo cuando me encaminaba a terminar el desafío. A los tres, ¡Muchas gracias!, porque junto a ellos pude avanzar hasta aquí.

Y a Dios, porque siempre nos sostuvo.

Introducción general

Introducción general

La presente investigación, que está referida al análisis de la « Gestión del currículo intercultural en bolivia », parte del hecho que hasta la actualidad, ya son dos las reformas educativas que están abordando la temática intercultural de manera explícita. La primera fue la eeforma educativa de 1994, denominada ley 1565, donde se implementó la Educación intercultural bilingüe, pero que fue abrogada, después de aproximadamente diez años de su implementación, debido a diferentes problemas, entre técnicos, económicos y sobre todo sociales, donde múltiples intereses se entrecruzaban. La segunda, es la ley 070, Avelino Siñani Elizardo Pérez, que de manera más contundente promueve la *Educación intracultural, intercultural y plurilingüe* en el marco de la educación descolonizadora, pero la misma, aún cuando todavía no se la aprobaba como ley, y más aún cuando ya se encuentra en proceso de implementación, es objeto de críticas y rechazo de parte del magisterio, particularmente del urbano, que la acusa de ser anticientífica y retrógrada. Es en ese proceso, que se ha podido evidenciar que nuevamente existe la tendencia de que los nuevos planteamientos fracasen, y más aún cuando el currículo se relaciona con los contenidos de los pueblos indígenas originarios.

Por lo tanto, la presente investigación surge en el marco de esas inquietudes tratando de responder a la : ¿Por qué, leyes de educación, tan innovadoras, como la ley 1565 de EIB, y la ley 070 que postula la intraculturalidad y la descolonización, donde realzan, valoran y potencian la diversidad cultural de los pueblos indígenas, tienden a fracasar, y más aún, cuando se trata de implementar los cambios a nivel de los contenidos, para efectivizar lo que sería el currículo intercultural?

Para ello, se ha considerado de trascendental importancia analizar marcos teóricos referidos al currículo y a los contenidos, donde se han priorizado aquellos que tienen una perspectiva social y crítica. Además de revisar a profundidad las implicancias de la diversidad cultural y de la interculturalidad a nivel educativo, tanto desde la perspectiva de Europa como desde la perspectiva de Latinoamérica.

El presente estudio, ha considerado la perspectiva cualitativa de la investigación, porque en ella se considera importante lo que dicen, lo que piensan, lo que sienten y lo que hacen los actores investigados. Y todo esto, a partir de una mirada histórica y actual de la educación boliviana.

De esa forma, el trabajo ha sido organizado en seis partes, y en cada parte existen capítulos específicos. A continuación se describe cada una de las partes.

En la primera parte de la presente investigación, se presentan los antecedentes del problema de investigación, luego la presentación y delimitación de la problemática, donde se hace referencia a una de las preguntas que guió el presente estudio, y finalmente se fundamenta la importancia del presente estudio. Todo esto ha sido desarrollado en un solo capítulo, denominado capítulo 1.

En la segunda parte se encuentra el marco teórico y la metodología de la investigación, el cual ha sido dividido en cuatro capítulos (del 2 al 4). En el capítulo 2, se presenta un análisis a profundidad sobre el tema, Escuela y currículo : espacios donde se disputan

múltiples intereses sociales, en el mismo se analiza el rol de la educación, la cuestión social del currículo, las dos perspectivas curriculares que existen, tanto la filosófica como la crítica, los contenidos de enseñanza y la estratificación de los mismos. En el capítulo 3, se presenta el tema : Cultura, diversidad cultural e interculturalidad, en el mismo se analizan los temas de las percepciones de las culturas, el concepto de cultura, y todo lo referente a la diversidad cultural, incluyendo las perspectivas monoculturales, multiculturales e interculturales. En el capítulo 4, se presenta el tema, Interculturalidad crítica y de-colonialidad : una perspectiva del sur de Latinoamérica, en el mismo se contextualiza la interculturalidad a nivel latinoamericano, describiendo los diferentes usos y sentidos dados a dicho término, y mencionando el sentido en sí de la interculturalidad para las poblaciones indígenas. En el capítulo 5, se presenta el Diseño metodológico : perspectiva de investigación cualitativa, donde se precisan las preguntas de investigación, las etapas históricas que se asumen, las técnicas y los actores a considerarse.

En la tercera parte, que está referida a los resultados de la investigación, se encuentran dos capítulos, el 6 y el 7. En el capítulo 6 se encuentra el tema: Construcción del Estado Nación, a partir de un currículo oficial eurocentrico, civilizatorio y homogenizante, que avasalla las acciones de resistencia del pueblo indígena. En el mismo se encuentran las políticas educativas asimilacionistas emprendidas desde el Estado y las acciones educativas que surgieron al interior de los pueblos Indígenas, como las escuelas clandestinas. En el capítulo 7, se encuentra el tema : Consolidación del Estado Nación republicano a través de un currículo civilizatorio, homogeneizante y jerarquizador. En el mismo se presentan las acciones realizadas en el marco del Código de la educación boliviana de 1955.

En la cuarta parte, que está referida a los resultados de la investigación, se encuentran los capítulos 8, 9 y 10. En el capítulo 8, se presenta el tema, La etapa neoliberal en Latinoamérica : reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística, a partir de la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe, como parte fundamental de la política pública. En el capítulo 9, se presenta el tema Surgimiento y planeación de la Educación intercultural bilingüe en Bolivia : apertura hacía la diversidad cultural y la visibilización de perspectivas contrapuestas respecto a la educación. En el capítulo 10 se encuentra el tema El proceso de consolidación, implementación, evaluación y paralización de la Educación intercultural bilingüe en Bolivia : apertura hacía la diversidad cultural y la visibilización de perspectivas contrapuestas respecto a la educación.

En la quinta parte, que está referida a los resultados de la investigación, se encuentran los capítulos 11, 12 y 13. En el capítulo 11, se presenta el tema, Configuración de un nuevo escenario social y educativo que reconoce a los pueblos indígenas originarios a nivel constitucional y educativo : un proceso tenso y el forcejeo de perspectivas. En el Capítulo 12, se presenta el tema La Educación intracultural e intercultural en el marco de la educación descolonizadora en Bolivia: La reconstitución de los saberes y conocimientos indígenas a través de un currículo base, regionalizado y diversificado. En el capítulo 13, se presenta el tema Implementación de la Educación Intracultural e Intercultural en las unidades educativas : percepciones y prácticas del plantel docente respecto al currículo que plantea la ley Avelino Siñani y Elizardo Perez.

En la sexta parte, donde se encuentra el capítulo 14, está referido al análisis y discusión de los resultados, desde una perspectiva conclusiva. Los análisis se los realiza triangulando la información empírica con los marcos teóricos presentados.

Finalmente, se presentan las referencias bibliográficas y los anexos.

Primera parte

Antecedentes, presentación y delimitación de la problemática

Capítulo 1

Antecedentes, presentación y delimitación de la problemática

Antecedentes, presentación y delimitación de la problemática

1. Panorama general de la diversidad cultural y lingüística en América Latina y Bolivia

1.1. Diversidad cultural en América Latina

El reconocimiento de la diversidad cultural en América Latina está prácticamente relacionada con la existencia y/o subsistencia[1] de diversas culturas originarias o indígenas[2], quienes habitaron y habitan el territorio americano desde mucho antes del proceso colonizador, y que actualmente coexisten juntamente a la cultura mestiza o castellana, producto del proceso mismo de colonización.

En ese sentido, se hace imprescindible destacar el carácter multicultural de América Latina, sobre todo, en relación a las culturas originarias o indígenas existentes en el continente. López y Küper mencionan que « De una u otra forma, y salvo la única excepción del Uruguay, y de la subregión caribeña, debemos reconocer presencia indígena desde el Sur del Río Bravo o Grande hasta Tierra del Fuego » (2004, p. 18). Varios investigadores coinciden en señalar que, pese a las dificultades que presentan los censos para recoger datos cuantitativos de la categoría indígena[3], existen, aproximadamente, 50 millones de indígenas en la región, lo que equivale al 10% de la población latinoamericana (Abram 2004, Sichra y López 2003, López y Küper 2004, Comboni 2002 y Marin 2000).

En relación a la extensión poblacional de dichos pueblos, se asegura que « […] la mayoría de comunidades amerindias fluctúan entre 500 y 50.000 integrantes. Pocos pueblos indígenas superan el millón de personas (aimara, maya, náhuatl, quiché, mapudungun), destacándose el pueblo quechua con aprox. 10 millones » (Sichra y López, 2003, p. 17). Por lo tanto, es importante precisar que la población indígena se distribuye de manera heterogénea en los países latinoamericanos:

[1] El término es adoptado en alusión a las políticas sociales y educativas implementadas durante la colonia y gran parte de la República, para eliminar cualquier resquicio de las culturas originarias, en aras de construir sociedades modernas y occidentalizadas.

[2] En el presente documento, los términos "indígenas" y "originarios" son utilizados de manera indistinta, pese a que algunos analistas encuentran diferencias sustanciales entre ellos.

[3] Comboni (2002) refiriéndose a las dificultades para determinar con exactitud la cantidad de población indígena existente en América Latina, señala que « aún no estamos en posibilidad de establecer a cabalidad cuántos indígenas realmente hay en cada país latinoamericano, y debemos contentarnos con la información que inferimos de los censos nacionales de población, a partir de una o dos preguntas que éstos incluyen, a menudo exclusivamente, sobre las lenguas habladas por el entrevistado. Como se sabe, por razones de prestigio social y para no sentirse discriminados en un contexto poco permeable a la diversidad, el entrevistado a menudo esconde su filiación lingüística o étnica. Por ello es válido afirmar que las cifras y los porcentajes de los que damos cuenta constituyen indicadores mínimos de la realidad étnica de la región, pues se basan en los datos ofrecidos por quienes tuvieron la valentía de reconocerse como indígenas o hablantes del vernáculo". Asimismo, Sichra coincide con el análisis precedente señalando que "Una de las dificultades de establecer la población indígena tiene que ver con el hecho de que el criterio de filiación va por la autoadscripción » (p. 271).

> En unos países, como Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Guayana Francesa, Venezuela y Paraguay la población indígena actual no supera el 5% de la población total de cada uno de estos países. Sin embargo, en otros como Guatemala, Bolivia, Perú y Ecuador, en ese orden, los indígenas constituyen verdaderas mayorías nacionales, pese a que se los reconozca todavía como integrando sociedades minoritarias... Así, en Guatemala y Bolivia la población indígena constituye cerca del 60% de la población total de estos países… por su parte, aun cuando en el Perú y en Ecuador la cantidad de población indígena sea menor que en los dos casos anteriores (de 25 a 35%), su presencia es gravitante en cada uno de ellos. (López y Küper, 2004, p. 23)

Por su parte Abram (2004, p. 4) refiriéndose a la misma temática, presenta un cuadro que sintetiza de manera objetiva la cantidad de población indígena existente en Latino América. El presente documento solo retomará una parte de los datos que el analista expone, vale decir, los países y los porcentajes de población indígena, dejando de lado los referidos a la población nacional:

Tabla 1. Cantidad de población indígena en América Latina

	POBLACIÓN	**PORCENTAJE**
Más del 40 %	Bolivia	71 %
	Guatemala	66 %
	Perú	47 %
	Ecuador	43 %
Entre 5 % y 20 %	Belice	19 %
	Honduras	15 %
	México	14 %
	Chile	8 %
	El Salvador	7 %
	Guyana	6 %
	Panamá	6 %
	Surinam	6 %
	Nicaragua	5 %
Entre 1 % y 5 %	Guyana Francesa	4 %
	Paraguay	3 %
	Colombia	2 %
	Venezuela	2 %
	Costa Rica	1 %
	Islas del Carive	2 %
	Argentina	1 %
Menos del 1 %	Brasil	0,25 %
	Uruguay	0 %
TOTAL		10 %

Fuente: Cuadro reorganizado en base a los datos de Abram (2004, p. 4)

Como se puede advertir, la población indígena está presente en toda América Latina. Todos los países, a excepción del Uruguay, contemplan entre su población a pueblos indígenas. En unos, se constituyen en verdaderas mayorías, en algunos, son menos pero con significativa importancia, y en otros son minorías, pero su presencia es indiscutible, lo que hace que la diversidad cultural de la región sea también indiscutible.

En ese contexto, es también necesario destacar el carácter multilingüe que hace a dicha diversidad, pues se está ante la presencia de más o menos 400 a 500 idiomas amerindios diferentes (López y Küper, 2004), los que se distribuyen también de manera heterogénea en cada país. Así por ejemplo, en países que tienen poco porcentaje de población indígena, la cantidad de pueblos indígenas es mayor a la que tienen aquellos países que ostentan tener mayor cantidad de población indígena. Un claro ejemplo es el caso del Brasil, donde pareciera ser insignificante su población indígena, ya que no alcanza al 1%, pero es preciso resaltar que la mayor diversidad cultural de Latinoamérica se encuentra precisamente en dicho país, pues son más de 170 lenguas y, por ende, pueblos indígenas que lo integran.

Esta situación es claramente descrita por López y Küper:

> En Colombia, país en el cual la población indígena constituye sólo un 1,7% de la población total, se habla entre 64 y 68 idiomas diferentes; mientras que en Bolivia y Guatemala, países con una proporción de población indígena que bordea el 60%, se está ante 32 y 23 idiomas distintos, respectivamente. Por su parte, el Brasil tendría más de 170 idiomas distintos cuando su población indígena no superaría los 300.000 habitantes o el 1% de la población total. (2004, p. 22)

Asimismo, es también indispensable resaltar que una de las características principales de muchos de los pueblos indígenas latinoamericanos, es que se extienden por encima de las fronteras nacionales, así se pueden encontrar quechuas en Bolivia, Perú, Ecuador, Argentina y Colombia, al igual que aimaras en Bolivia, Perú y Chile, mapuches en Chile y Argentina, etc. Lo que claramente muestra « […] la necesidad de ver la situación de un pueblo indígena en relación con sus fronteras naturales o étnicas y no con las de los actuales Estados nacionales » (López y Küper, 2004, p. 20), quienes en su arbitrariedad no respetaron identidades culturales preexistentes a la colonia para delimitar límites entre países.

De la misma forma, se debe mencionar que si bien hasta hace algunas décadas, las poblaciones indígenas estaban ubicadas en los zonas rurales, en la actualidad « […] la presencia indígena es cada vez más fuerte en zonas urbanas y ciudades capitales como Buenos Aires, Santiago, Ciudad de México, Lima, aún de países con población indígena minoritaria » (López y Küper, 2004, p. 11). Situación que no solo contribuye a la ruptura y modificación del escenario y del imaginario clásico de las ciudades latinoamericanas, sino que además trae consigo desafíos inesperados para las autoridades gubernamentales, quienes ahora deben asumir temáticas de índole indígena, ya no sólo en las zonas rurales sino también en las urbanas.

Sin embargo, es imprescindible hacer notar que aún, cuando se ponga gran énfasis en la subsistencia de la diversidad cultural en América Latina, muchas de las culturas y lenguas de los pueblos indígenas mencionados están en peligro de extinción, no solo porque en algunos casos dichos pueblos cuenten con población reducida[4], sino porque ya no cuentan con hablantes jóvenes, es decir que los jóvenes han dejado de hablar sus propias lenguas y han asumido las lenguas hegemónicas debido al poder y al prestigio que ellas portan y a las posibilidades que les brindan. Al parecer, « […] sólo en América del Sur, 33 lenguas se encontrarían en situación de vulnerabilidad o riesgo; de ellas, 8 tendrían únicamente 50

[4] La situación demográfica de las lenguas es también distinta, « algunos idiomas, como el quechua, cuentan con millones de hablantes (10 a 12 en seis o siete estados diferentes…); otros tienen miles, centenas y hasta únicamente decenas de hablantes, como son los casos del guaraní chiriguano en Bolivia, que cuenta con entre 60 y 70 mil hablantes, del wichí en la Argentina con unos 6.000 hablantes, del bororo y del tapirapé en Brasil con menos de 700 hablantes cada uno y los guarasugwe de Bolivia, con apenas 46 » (López y Küper, 2002, p. 10).

hablantes o menos; 21 contarían con 225 hablantes o menos y 4 con 600 o menos hablantes » (López y Küper, 2004, p. 11).

Es evidente que dicha situación, pone en riesgo la subsistencia de dichas culturas, y con ello de un sinfín de saberes y conocimientos milenarios. Es importante recordar que cuando se extingue una lengua se muere no sólo parte de la historia, sino también y sobre todo un conjunto de saberes y conocimientos desarrollados, acumulados y transmitidos a través de miles de años, los pueblos indígenas son poseedores de saberes y conocimientos referidos a distintos campos, como la botánica, la medicina, la agricultura, la astronomía, etc. Tales conocimientos han sido adquiridos por medio de la transmisión oral y, por la falta de una sistematización escrita, corren el riesgo de perderse junto con la extinción de las lenguas que los vehiculaban (Lopéz y Küper, 2002, p. 11).

Es justo en este punto, y gracias a los problemas mencionados, que conviene reconocer que las culturas y lenguas de los pueblos indígenas latinoamericanos continúan en condiciones de minusvaloración, producto de las condiciones históricas coloniales y republicanas, pues la cultura hegemónica mestiza castellana (o portuguesa, en el caso del Brasil) continúa sobreponiéndose sobre las culturas indígenas, en desmedro de sus valores culturales milenarios. Aunque en la actualidad estén en proceso Leyes y políticas a favor de los pueblos indígenas, en la práctica ellos mantienen su condición de minorizados[5].

En este proceso de minorización de los pueblos indígenas, el sistema educativo tradicional homogeneizante ha contribuido de gran manera, ha sido el brazo operativo de los Estados para construir los Estados Nación ideales, es decir, con una solo cultura, una sola lengua, modernos y occidentalizados, en contra y en desmedro absoluto de cualquier tipo de diversidad cultural y lingüística, en especial de los pueblos indígenas. Pues toda la época republicana se caracterizó por ver a la diversidad cultural como un problema y un obstáculo al progreso y al desarrollo de un estado moderno, tal y como soñaban las élites de la época, herederos de los colonizadores.

Enfocar la diversidad cultural como riqueza y fortaleza es por lo tanto reciente en Latino América, se remonta recién hacía finales de los años 80 y principios de los 90, época en la cual, gracias a las movilizaciones de los pueblos indígenas, gran parte de los países latinoamericanos modificaron sus constituciones abriendo espacios y reconociendo la diversidad cultural y lingüística de sus países. También la educación marcó un nuevo rumbo a partir de las Reformas Educativas emprendidas a inicios de los años 90, en las cuales, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en sus diferentes acepciones, EIB, Educación Bilingüe Intercultural o EBI, Etnoeducación, educación indígena, etc., fue asumida como parte de las políticas de estado, poniendo fin, hasta cierto punto, a los modelos asimilacionistas de la educación.

1.2. Bolivia en un contexto multicultural y plurilingüe

Bolivia, que tiene una extensión territorial de 1.098.501 Km2 y una población de 8 ´274.325, es junto con Guatemala, uno de los países que mayor cantidad de población indígena tiene en América Latina (López, 2005). De acuerdo al Censo Nacional de

[5] A diferencia del término minoritario, minorizado se refiere a la condición sociopolítica del pueblo, que puede llegar a ser, numéricamente hablando, una mayoría nacional, como ocurre en cinco países de América, y más notoriamente en Guatemala y Bolivia. Por lo tanto, al hablar de pueblos minorizados en América se hace referencia a las huellas de minusvaloración y discriminación que han dejado los individuos y pueblos indígenas americanos las sociedades hegemónicas nacionales en el transcurso de las épocas coloniales y republicanas (Comboni 2002 y Sichra y López, 2003).

Población del 2001, el 62% de la población boliviana se autoidentifica como perteneciente a uno de los 34 pueblos indígenas existentes en la región: 30,7% se reconoce como quechua, 25,2% como aymara y un 6,1% como miembro de alguno de los otros 34 grupos indígenas registrados en el país (López, 2005 ; Albó, 2004).

Sin embargo, estas cifras varían según el departamento y la zona que se analice, urbana o rural. Así en el departamento de La Paz, el 70% de la población urbana y el 92% de la población rural se autoidentifica como indígena u originario, en el departamento de Cochabamba, el 64% de la población urbana y el 90% de la población rural se autodeclara como indígena, y en los departamentos de Santa Cruz y Tarija, ciudades tradicionalmente habitadas por pobladores de origen europeos o de criollos o mestizos que reivindican a sus ancestros no-indígenas, se ha podido constatar que en el primero, el 34% de la población urbana y el 48% de la población rural; y en el segundo, el 23% de población urbana y el 13% de la población rural se definen como originarios (López 2005: 23). Esta situación demuestra que lo indígena en Bolivia, no solo debe ser entendido como una característica propia de las zonas rurales o de las regiones del altiplano, sino que implica, en mayor o menor proporción, a todos los departamentos y a todas las zonas del país.

No obstante, es necesario aclarar que dicha autoidentificación no siempre está relacionado con la lengua, es decir que existen muchos casos en los que las personas que se autoidentifican con alguno de los pueblos indígenas no necesariamente hablan la lengua del pueblo con el cual se identifican (López, 2005; Albó, 2004), ya que en la actualidad, es común observar, sobre todo en las nuevas generaciones, la pérdida de las lenguas originarias, pero al parecer la identidad se mantiene. Aunque, se debe señalar que ello no siempre fue así, el rebrote étnico es reciente, hasta hace no más de dos décadas, muchos solían ocultar y avergonzarse de su origen indígena.

Este interés y rebrote indígena, se debe probablemente, a que en las últimas décadas, la emergencia indígena se ha hecho más notable. El escenario político y social, cada vez más se ha ido copando de representantes indígenas, hasta que en la actualidad, por primera vez en la historia de Bolivia, se tiene a la cabeza de la presidencia a un indígena, Evo Morales Ayma, y junto a él, muchos otros que se encuentran asumiendo espacios de poder. Ésta situación, para muchos ha significado el reencuentro con su origen étnico, para otros el cuestionamiento a su propia identidad, y para algunos la oportunidad de continuar criticando y subvalorando lo indígena.

Además, es necesario destacar que el reconocimiento de los pueblos indígenas en Bolivia es también reciente. En 1994, Bolivia se constituye en un Estado multiétnico, multicultural y plurilingüe, y con la recientemente Nueva Constitución Política del Estado, aprobado el 2009, dicho reconocimiento cobra mayor importancia, ya que Bolivia se declara como Estado Plurinacional, haciendo referencia al reconocimiento de los pueblos indígenas como naciones que conforman el nuevo Estado.

> Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país. (art.1)

Tabla 2. Pueblos indígenas en Bolivia

Región	Lengua	Pueblo	Población
Andes, Valle y Altiplano	1. Aymara	1. Aymara	1.470.000
	2. Quechua	2. Quechua	2.150.000
	3. Uru	3. Uru	1.500
Chaco	4. Guarini	4. Guarini	90.000
	5. Tapiete	5. Tapiete	70
	6. Weenhayek	6. Weenhayek	3.000
Oriente	7. Ayoreo	7. Ayoreo	3.000
	8. Chiquitano	8. Bisiru	110.000
	9. Guarayo	9. Guarayu	8.000
Amazonia	10. Araona	10. Araona	100
	11. Baure	11. Baure	600
	12. Canichana	12. Canichana	600
	13. Cavineño	13. Cavineña	1800
	14. Cayuvaba	14. Cayuvaba	900
	15. Chácobo	15. Chácobo	800
	16. Ese-ejja	16. Ese-ejja	600
	17. Guarasug'we	17. Guarasug'we	30
	18. Itonama	18. Itonama	5.500
	19. Joaquiniano	19. Joaquiniano	2.500
	20. Leco	20. Leco	2.500
	21. Machineri	21. Machineri	150
	22. Maropa (Reyesano)	22. Maropa	4.100
	23. Moxeño-ignaciano	23. Moxeño	2.000
	24. Moxeño-javeriano	23. Moxeño	300
	25. Moxeño-loretano	23. Moxeño	2.200
	26. Moxeño-trinitario	23. Moxeño	30.000
	27. More	24. More	120
	28. Moseten	25. Moseten	2.200
	29. Movima	26. Movima	7.500
	30. Pakahuara	27. Pakahuara	30
	31. Sirionó	28. Sirionó	500
	32. Tacana	29. Tacana	5.500
	33. Tsimane	30. Tsimane	6.000
	34. Yaminahua	31. Yaminawa	200
	35. Yuki	32. Yuki	120
	36. Yuracaré	33. Yuracaré	3.500

Fuente : cuadro reorganizado con base en López (2005, p. 38)

Como se observa en el cuadro anterior, la cantidad de pueblos indígenas no es igual a la cantidad de lenguas habladas, esto debido a que existen pueblos indígenas que comparten la misma lengua López (2005, p. 38). Las lenguas indígenas que actualmente están oficializadas son 33, se lo dispuso en la Nueva constitución política del Estado plurinacional :

> Son idiomas oficiales del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, que son el aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasu'we, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré,

mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco. (art. 5, inciso I)

Es en este contexto de diversidad cultural y lingüística que hay que comprender la problemática educativa en Bolivia, aunque, como ya se mencionó, la población indígena no siempre fue reconocida, es recién en la actualidad, ante la lucha continúa de los movimientos indígenas, que la nueva legislación ha transformado su perspectiva frente a los pueblos indígenas. Durante siglos, desde la colonia hasta el año 2009, que es cuando recién se aprueba la nueva Constitución Política del Estado Plurinacional, los pueblos indígenas de Bolivia fueron excluidos y discriminados en sus propias tierras, aún cuando se promovieron políticas de integración y asimilación mediante la "escuela", en ellas no se valoró lo indígena. En los últimos la perspectiva ha cambiado, las nuevas políticas no solo a nivel social sino también a nivel educativo han posibilitado la toma en cuenta de aspectos culturales y lingüísticos en la educación, sin embargo, el cambio de perspectiva no ha sido tan fácil, se ha enfrentado a varios problemas, los mismos que se irán mostrando en el transcurso de la investigación.

2. Antecedentes, presentación y delimitación de la problemática

2.1. La interculturalidad en América Latina

La interculturalidad es una temática que en la actualidad ha cobrado gran importancia a nivel mundial, debido a que en gran parte de los países del mundo la diversidad cultural se ha multiplicado a consecuencia de las múltiples migraciones que se han ido dando entre países, especialmente en Norte América y Europa, por lo mismo los gobiernos se han visto desafiados a asumir políticas orientadas, primero, hacia el reconocimiento de dicha diversidad como una característica positiva de las sociedades postmodernas, y después a asumir acciones en cada uno de los ámbitos de la vida social (político, cultural, educativo, etc.) en el marco del enfoque intercultural. Sin embargo, se debe reconocer que asumir el enfoque intercultural es realmente reciente y es todavía un ideal, ya que a comparación de las reflexiones teóricas, donde se tienen grandes avances, en la práctica poco o nada se ha trabajado.

En los países de Norte América y Europa han asumido distintos modelos educativos intentando « manejar » o abordar la diversidad sociocultural reinante en las escuelas. En principio, la mayoría asumieron una forma de asimilación e integración de los migrantes a los estados de acogida. Posteriormente, se vieron en la necesidad de asumir un enfoque diferente, así por ejemplo, en Norte América se ha puesto en práctica el modelo educativo correspondiente al enfoque del multiculturalismo, el cual ha sido criticado por muchos porque pone énfasis en las diferencias y por lo mismo las profundiza (Forquin, 2000), en Europa por el contrario, existe la tendencia de asumir la interculturalidad, entendida ésta como el enriquecimiento mutuo entre distintas culturas (Abdallah-Pretceille,1999 ; Ansion, Verhoeven & Desmet, 2003). Sin embargo, pese a los esfuerzos realizados la mayoría de las experiencias han terminado implementando procesos de asimilación e integración de las minorías migrantes a los Estados de acogida, descuidando así el verdadero objetivo de la interculturalidad.

En América Latina, las reflexiones sobre la « interculturalidad » tienen características peculiares, si bien se analiza y asume la diversidad cultural, la misma no está ligada a procesos migratorios, sino más bien hacía el reconocimiento y valoración de los pueblos

indígenas preexistentes a la etapa de colonización, una realidad sociocultural e histórica que fue negada por los Estados nación (Tubino, 2004 ; Samaniego, 2004).

Por lo tanto, los análisis sobre la interculturalidad en América Latina, se remontan hacía la época colonial, y hacía las relaciones complejas que se han ido y se van dando entre los pueblos indígenas y los no indígenas. Y aunque el tema de esas relaciones entre ambos grupos sociales ha estado presente en la historia de los Estados, el tema en sí, de asumir la diversidad de los pueblos indígenas como fortaleza, es también reciente, se remonta hacía los años de 1990, cuando la fuerza de los movimientos sociales e indígenas permite que los Estados nación reconozcan a los pueblos indígenas como parte real sus poblaciones, y con el ello la necesidad de una nueva educación que sería la Educación intercultural bilingüe.

2.2. La Educación intercultural bilingüe y la diversificación del currículo

Es necesario no olvidar que durante la época colonial y gran parte de la época republicana los pueblos indígenas tuvieron que padecer situaciones nefastas de explotación e incluso aniquilación; y posteriormente, a partir de la segunda mitad de la época republicana fueron sometidos a procesos masivos de homogenización y asimilación a los Estados nación, donde la escuela desempeñó el rol trascendental de « civilizar » y « castellanizar » a las poblaciones indígenas; el objetivo primordial era eliminar las características socioculturales propias de los pueblos indígenas que impedían, según la percepción de las élites de entonces, que las sociedades latinoamericanas sean « sociedades desarrolladas » (Comboni, 2002 ; López y Küper, 2004 ; Abram, 2004).

Aún las políticas educativas que se emprendieron entre los años 50 y 90, cuando, en una actitud de consideración paternalista y asistencialista con los pueblos indígenas, se expandió de forma masiva la educación hacia a las zonas rurales, tenían el firme objetivo de civilizar y castellanizar a los pueblos indígenas. Los profesores de las escuelas estaban obligados a desarrollar procesos radicales de « castellanización » y « civilización » forzada, donde la forma de vestir, la forma de peinarse, la forma de hablar, las costumbres, las tradiciones, etc. de los pueblos indígenas eran duramente sancionados, y el que intentaba portarlos era desprestigiado e, incluso, castigado por los profesores (Comboni, 2002 ; López y Küper, 2004 ; Abram 2004).

Y aunque, algunos Estados latinoamericanos, entre ellos Bolivia, respaldaron ensayos y experimentos pilotos de Educación Bilingüe (EB), estos eran de tipo « transicional », es decir que en los primeros años de formación de los niños indígenas se les enseñaba en su lengua materna, e inmediatamente llegando al segundo o tercer año de formación se pasaba al castellano (López y Küper, 2004 ; Abram, 2004). Es obvio que el objetivo de estas acciones era garantizar por cualquier medio que los niños aprendan el castellano y que adquieran costumbres y hábitos citadinos para que sean asumidos como parte de los Estados, y si para ello se tenía que retomar algo de la cultura de sus progenitores, pues habría que hacerlo.

El reconocimiento de los pueblos indígenas en las legislaciones de los Estados, no llegó sino hasta después de los años 90, época en la que al fin la lucha reivindicativa de los movimientos indígenas empezó a dar sus primeros frutos, logrando que en la mayoría de los Estados los pueblos indígenas sean reconocidos a nivel de las constituciones políticas (López & Küper, 2004). Juntamente a ello se fueron implementando paulatinamente Reformas Educativas que asumían el enfoque de Educación Intercultural Bilingüe (EIB),

cada país con sus propias connotaciones, EBI en el Perú, EIB en Bolivia y en la mayoría de los países, etnoeducación en Colombia, etc. De esta forma, la EIB pasa de simplemente experiencia piloto a política de Estado, y de la modalidad transicional al de desarrollo y mantenimiento.

De manera general, la EIB significa que la educación se desarrolla en dos idiomas, el castellano y el idioma indígena, y que se toma en cuenta la cultura y el conocimiento indígena en los procesos educativos, en igualdad de condiciones con la "universal" u occidental (López & Küper, 2004 ; Abram 2004). Se considera que siendo la escuela la que coadyuvó en la pérdida de la dignidad e identidad cultural de los pueblos indígenas, es ella misma la que debía encargarse de restaurarlas.

Bolivia, que es uno de los países latinoamericanos que cuenta con la mayor cantidad de población indígena, 62% aproximadamente, según los datos que presentan Abram (2004) y López (2005), fue uno de los países latinoamericanos que asumió explícitamente el enfoque de EIB como política de estado en el marco de la Reforma educativa emprendida en 1994. A diferencia de los otros países, donde la EIB era asumida sólo como modalidad de educación para los pueblos indígenas, en Bolivia, la mencionada Ley asumía dicho enfoque en todo el sistema educativo nacional, vale decir que se trataba de una « EIB para todos », indígenas y no indígenas, sorprendiendo así a propios y extraños, muchos analistas de la época señalaban que se trataba de una de las Reformas más impactantes y trascendentales debido a la mencionada característica (López, 2005 ; Albó & Anaya, 2004).

En la misma, como se mencionó anteriormente, el enfoque de EIB es presentado como el eje curricular fundamental de la propuesta pedagógica, y la participación social aparecía como el eje institucional de la organización administrativa. En este marco, se dio lugar a la participación de los pueblos indígenas en la educación, creando instancias como los Consejos educativos de pueblos originarios (CEPOs), quienes, entre sus atribuciones debían formular políticas de EIB, y velar por su implementación (Nucinkis, 2006).

La EIB garantizaba transformaciones importantes en función de sus dos componentes constitutivos: Lengua y cultura. En relación a la lengua suponía desarrollar los procesos educativos en dos idiomas, por un lado en los idiomas indígena originarios, dependiendo del lugar podía ser en quechua, aymara, guaraní, etc. y por el otro lado, en el castellano, considerado como el idioma nacional. En relación a la cultura implicaba abordar la cultura, los valores y los conocimientos de los pueblos indígenas en el currículo escolar juntamente a los conocimientos universales que tradicionalmente se implementaban.

Para concretizar este segundo punto, referido al abordaje de los conocimientos locales en el currículo escolar, que es el tema de interés fundamental de la presente investigación, se establece que el pilar fundamental sobre el cual debería de basarse el currículo era la interculturalidad, y en ese marco el currículo nacional estaría compuesto por un « tronco común y por las ramas complementarias diversificadas ».

Según los documentos del Ministerio de educación, cultura y deportes (2002, p. 81) de entonces, « el tronco común curricular de alcance nacional asume la perspectiva intercultural adoptada por la educación boliviana. Comprende las competencias básicas que adquieren y desarrollan todos los educandos y rige para todo el territorio de la república". Vale decir que hacía referencia a las distintas « áreas de conocimiento » (lenguaje y comunicación ; matemáticas ; ciencias de la vida ; expresión y creatividad ; y tecnología y conocimiento práctico en primaria ; y en secundaria comunicación y lenguaje ; matemática ; expresión y creatividad ; ciencias sociales ; ciencias naturales y ecología ; filosofía, lógica y psicología ; tecnología y computación ; y especialización ocupacional), y

las llamadas « competencias transversales » (salud y sexualidad, democracia, medio ambiente y género), las mismas que tenían carácter universal.

Por su parte, las « ramas complementarias diversificadas », estaban « orientadas a la adquisición y desarrollo de competencias y contenidos complementarios relacionados con la especificidad ecológica, étnica, sociocultural, socioeconómica y sociolingüística de cada departamento y municipio del país en los que se organiza y desarrolla el currículo » (Ministerio de educación, cultura y deportes, 2002, p. 82). La ley 1565 no especificó con claridad el cómo se debía desarrollar tal situación pero señalaba que la unidad educativa era la responsable de su elaboración con la participación activa de la comunidad. Es justamente este concepto de ramas complementarias diversificadas que en ese entonces se acercaba de manera más concreta al objetivo de interculturalizar el currículo .

Con estas características la Reforma educativa boliviana con su enfoque de EIB se mostró como una de las más acertadas de toda Latinoamérica, respondía a la demanda histórica de los pueblos indígenas, adoptaba la EIB para todos, impulsaba la participación activa de los pueblos indígenas en la educación, propiciaba la diversificación curricular, etc. Muchos investigadores y analistas, tanto bolivianos como extranjeros, centraron su atención en las diferentes acciones de EIB que se fueron implementando, pero muchos de ellos se quedaron con sabor a poco, ya que evidenciaron que de todo aquello que se planteó, muy poco se llegó a concretizar.

2.3. El fracaso de la reforma educativa y de la EIB : no se visibiliza ningún cambio del currículo diversificado

Las investigaciones emprendidas para evaluar el proceso de implementación de la ley de reforma educativa 1565, realizadas entre los años 2003 y 2005, después de transcurridos casi diez años de su implementación, mostraron resultados que no fueron alentadores en relación a la EIB, y peor aún tratándose del currículo diversificado. Si bien muestran avances y logros significativos a nivel de la cobertura y eficiencia escolar (Contreras y Talavera, 2004 ; Ministerio de educación, 2004 ; Albó & Anaya, 2004 ; López, 2005 ; López & Murillo, 2006), la implementación de la EIB se hizo posible solamente en el 22 % de las unidades educativas del nivel primario (López, 2005), y ni siquiera se llegó a la totalidad de los cursos del nivel primario, sino solamente hasta el tercer curso, de estas escuelas la mayoría eran del sector rural (Albó & Anaya, 2004). Con estos datos era evidente que el planteamiento de la « EIB para todos » no había sobrepasado el plano del discurso.

Pese a ello, Albó y Anaya (2004) muestran que en estas pocas escuelas donde se llegó a implementar la EIB se logró mejorar la calidad del aprendizaje y la autoestima de los niños indígenas. Esto se debió especialmente al uso de su lengua materna en los procesos educativos, y no tanto así a la implementación de un currículo intercultural y/o diversificado (Albó & Anaya, 2004), ya que desde los inicios de la implementación de la ley 1565 « […] el énfasis del trabajo curricular por parte de los equipos técnicos del Ministerio de educación estuvo puesto en la construcción del tronco común y en su implementación por medio de los planes y programas de estudio y de los módulos de aprendizaje respectivos » (López, 2005, p. 535). Pese a los reclamos de parte de los CEPOs, para avanzar en la definición de las ramas diversificadas, desde el Ministerio de educación no se dictaron lineamientos y tampoco se dispusieron instrucciones para que las mismas se concreticen (López, 2005).

Con estos resultados era evidente que la EIB había fracasado, lo que generó las críticas de la sociedad boliviana, pero sobre todo de las organizaciones indígenas (CONAMAQ et al., 2004) y de algunos intelectuales, entre indígenas e indigenistas (Patzi, 2006), quienes antes se mostraban como defensores de la EIB, pero en esta ocasión se mostraban como sus cuestionadores, debido a que nuevamente se había implementado simplemente una EIB de transición, y por lo mismo señalaban que formaba parte de un paquete de políticas neoliberales, que tenían por objetivo brindar una educación compensatoria a los pueblos indígenas, donde la lengua y la cultura indígenas no eran valoradas en su esencia, sino solamente para ser utilizadas como instrumentos de transición, en provecho del currículo del tronco común « universal » y occidentalizado.

En este contexto de crisis educativa, donde la propia reforma educativa (ley 1565) estaba siendo cuestionada, la continuidad y el futuro de la EIB se mostraba incierto, situación que se fue agudizando debido a la severa crisis social y política que entre los años 2003 y 2005 reinaba en el país[6], situando a la EIB entre los vaivenes de la política (López, 2005). La situación empeoró cuando el magisterio organizado, en especial el urbano, que siempre se había mostrado en contra de la reforma educativa, pedía entre sus continuas movilizaciones la abrogación de la Ley. De esa forma, se fue suspendiendo paulatinamente la implementación de la EIB, así por ejemplo se suspendió el apoyo de los asesores pedagógicos, la elaboración de material bilingüe y contextualizado, las capacitaciones a los profesores, etc. (López, 2005).

Esta crisis de la educación boliviana, obligó a que en el año 2006 se instale el Congreso nacional de educación, justo cuando se empezaba a estabilizar la situación política del país con la asunción a la presidencia del primer presidente indígena y popular, Evo Morales Ayma. En dicho evento se demandaba la transformación de la educación con miras a una nueva reforma educativa. Los diferentes sectores o bloques (estatal, magisterio urbano, magisterio rural, iglesia católica y organizaciones indígenas) presentaron sus propuestas, sin embargo, la propuesta más completa y contundente, y que cobró gran importancia, fue la del Bloque Indígena (Condori, 2010), en la misma se ratificaba y demandaba con mayor fuerza y firmeza la EIB, exigiendo que ésta sea cualificada y fortalecida (López, 2005 ; Condori, 2010)[7].

Era evidente que lo que estaban demandando los pueblos indígenas eran transformaciones reales en la educación, donde el enfoque de EIB sea asumido en su verdadera dimensión, confiaban, en que esta vez, el nuevo escenario social y político que se estaba estableciendo a partir del año 2006, cuando a la cabeza del gobierno se encontraba un líder indígena, favorecería con mayor fuerza a las demandas de los pueblos indígenas.

---

[6] Entre el año 2002, que fue cuando Gonzalo Sánchez de Lozada asumió la presidencia, y el año 2006, cuando Evo Morales Ayma asumió la presidencia, Bolivia cambio de presidentes en reiteradas ocasiones, y más aún de Ministros y viceministros de educación. Octubre del año 2003 marca un hito trascendental en la historia boliviana, pues se puso en evidencia los cuestionamientos y el rechazo contundente de parte de la población boliviana hacía las políticas neoliberales y por ende hacía sus seguidores, prueba de ello fue que el presidente de entonces tuvo que abandonar la silla presidencial huyendo a los Estados Unidos, debido a que la población boliviana se encontraba indignada y enardecida por los atropellos que estaba cometiendo en el intento de imponer por la fuerza sus políticas neoliberales. Desde ese año hasta el año 2005, el país atravesó por una inestabilidad política profunda. Fue recién, a partir del año 2006, que Bolivia retoma su estabilidad social y política a la cabeza de Evo Morales Ayma como presidente.

[7] La propuesta educativa de las organizaciones indígenas ya había sido trabajada con mucha anticipación al Congreso educativo del 2006, es decir a partir del año 2002 y 2003, llegando incluso a publicar y difundir su propuesta final en el año 2004 con el nombre de « Por una educación Indígena Originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural », en el cual figuran como autores las organizaciones indígenas y campesinas reconocidas a nivel nacional : CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSB, FNMCBS, CEAM, CEPOG, CENAQ y CEA.

Así, entre debates y polémicas, el Congreso concluyó abrogando la ley 1565 de reforma educativa, y aprobando el anteproyecto de una nueva ley de educación denominada « Avelino Siñani - Elizardo Pérez », el mismo que 4 años más tarde, a fines del año 2010, se convertiría en la nueva ley de educación 070.

2.4. Nueva política educativa y curricular : intraculturalidad, interculturalidad y descolonización que antes de empezar corre el riesgo de fracasar

La nueva ley de educación, con el objetivo de superar o mejorar el enfoque de EIB, asumió la EIIP y, juntamente a estos conceptos, explicitó otros que tienen el objetivo de fortalecer el planteamiento de la EIIP, así por ejemplo se declara que la educación es « productiva », « comunitaria », « participativa », « democrática » y « descolonizadora ». A nivel de la organización curricular, se establece que la EIIP debe ser concretizado considerando tres niveles : currículo base, currículo regionalizado y currículo diversificado. Como se puede observar, la nueva ley retoma nuevamente los conceptos de « currículo base » y « currículo diversificado », el primero haciendo referencia a lo que antes se denominaba *tronco común*, y el segundo a lo que se denominaba *ramas complementarias diversificadas*; a estos dos niveles se añade un tercero, el de currículo regionalizado, el mismo que está muy relacionado con el segundo. Estas disposiciones abarcan a todo el Sistema educativo plurinacional.

Sin embargo, ya desde antes y durante el proceso de planificación de la implementación de la nueva ley 070 (2011-2013), y durante la misma implementación (2014-2016) han ido surgiendo infinidad de pronunciamientos en torno a la nueva ley de educación, pero los que más llaman la atención son los del magisterio urbano, especialmente de la dirigencia, que nuevamente como en la anterior reforma rechazan la nueva ley, sobre todo en aspectos relacionados a la interculturalización del currículo . Y en contra posición, nuevamente, como pasó en la anterior ley, las poblaciones indígenas la defienden y esperan que se implemente a cabalidad.

A la fecha, la nueva ley se encuentra en su sexto año de implementación[8], aunque en la realidad se encuentra en su tercer año. Mientras tanto la realidad en las aulas también va mostrando ciertos matices, y de manera general, se percibe que las transformaciones todavía no están abarcando al plano del aula. Parecería que nuevamente las transformaciones están quedándose en el plano discursivo o normativo, y no están aterrizando en las aulas.

Entonces, la tendencia parece ser que, aunque se elaboren reformas educativas altamente innovadoras y con gran legitimidad, las mismas no pueden llegar al plano del aula, o lo que es igual, no pueden llegar a transformar el ámbito específico del currículo , y más bien tienden a fracasar. Así sucedió con la ley 1565 de reforma educativa de 1994, que se

[8] En la actualidad, año 2016, la ley 070 se encuentra en su sexto año de implementación, e incluso se podría asegurar que la real implementación en las aulas, recién se empezó a concretizar a partir del año 2014, y en otras recién en el año 2015; pues durante el año 2011 solamente se emitieron reglamentos complementarios a la ley; el año 2012 se aprobaron los planes y programas oficiales en el Congreso nacional de educación, y además se empezó a implementar procesos de formación y capacitación complementaria a los profesores en ejercicio. Fue recién, en el año 2013, que la nueva ley llegó a las aulas, iniciando su implementación con los primeros cursos del nivel primario y secundario, y a partir del año 2014 se dispuso la implementación en todos los cursos, y algunos profesores manifiestan que recién el año 2015, empezaron a implementar la nueva ley (Comentarios surgidos en la segunda versión del Diplomado en gestión intra e intercultural del PROEIB Andes de la UMSS/05/2015).

presentó como una de las más acertadas, pero que no logró concretizarse, y la misma suerte parece correr la actual ley 070, Avelino Siñani Elizardo Pérez, que también es visibilizada, incluso más que la anterior, como una de las Leyes más revolucionarias de todos los tiempos, pero las circunstancias hacen entrever que aún le falta mucho para llegar a concretizarse.

3. Preguntas preliminares de exploración

Y es en ese contexto de fracasos, y de posibles fracasos, es donde la presente investigación se configura, justo cuando la implementación de la EIB fracasa, y más aún, cuando se constata que el currículo diversificado, al que se hacía referencia para implementar los conocimientos de los pueblos indígenas, para interculturalizar el currículo , no fue implementado. Y cuando nuevamente, en el marco de la nueva Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez, se vuelve a observar indicios de un nuevo fracaso, el mismo que está relacionado con aspectos del nuevo currículo , debido a que la dirigencia del magisterio se opone a los nuevos planteamientos curriculares. De esta manera, el centro de ínteres es el ámbito del currículo , y más específicamente, el currículo en relación a los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas, situación que bien podría denominarse como « currículo intercultural ».

De esa forma, lo que se pretender investigar son aquellos problemas, temas, actores, situaciones, ideas, intereses, etc. que permiten u obstaculizan que la implementación del currículo intercultural sea efectiva, intentando responder a preguntas como:

¿Por qué, Leyes de educación, tan innovadoras, como la ley 1565 de EIB, y la ley 070 que postula la intraculturalidad y la descolonización, donde realzan, valoran y potencian la diversidad cultural de los pueblos indígenas, tienden a fracasar, y más aún, cuando se trata de implementar los cambios a nivel de los contenidos, para hacer efectivo lo que sería el currículo intercultural?

De hecho, el interés por el tema, implica adentrarse en teorías curriculares, de diversidad cultural e interculturalidad, que ayuden a comprender teóricamente y empíricamente la cuestión planteada. Por lo mismo, será necesario revisar la bibliografía a partir de las siguientes preguntas :

¿Qué factores inciden en la construcción curricular? ¿Qué es el currículo en sí? ¿Qué son los contenidos y como se los define?

¿Qué relación existe entre educación, currículo y cultura? ¿Qué tipo de enfoques de gestión de la diversidad cultural existen? ¿Cómo se visualiza la interculturalidad?

4. Importancia y relevancia del tema de investigación

Para concluir este punto, y haciendo referencia a todo lo que se expuso, es necesario señalar que la intención de interculturalizar el currículo , insertando los conocimientos locales en el currículo escolar, viene siendo desde la década de 90 una intención que no termina de concretizarse. Por lo mismo, se trata de un tema que preocupa e interesa a muchos educadores y profesionales del área educativa. Personalmente, desde hace 15 años

aproximadamente, en mi calidad de profesional e investigadora de esta temática[9], vengo buscando, como si se tratase de una « aguja en el pajar », reflexiones, lineamientos y experiencias de cómo concretizar en la práctica está ansiada interculturización del currículo . Lamentablemente, lo único que pude evidenciar fue que dicha intención, no trascendió del nivel discursivo, y aunque sí se pudieron identificar algunas experiencias aisladas, estas terminaron sucumbiendo ante el poder del currículo monocultural.

En la actualidad la expectativa sobre este tema se ha acrecentado, tanto a nivel nacional como internacional. A nivel nacional, porque se espera, en especial la población indígena, que estando a la cabeza del gobierno un líder indígena, Evo Morales Ayma, las nuevas disposiciones respondan con mayor fuerza y claridad a sus demandas e intereses. A nivel internacional, la expectativa nuevamente está puesta en Bolivia, pues la nueva coyuntura política se muestra ante los países latinoamericanos, e incluso ante los países del mundo, como revolucionario.

No cabe duda que en los últimos tiempos, Bolivia se ha convertido en el centro de atención de muchos países. Primero, porque por primera vez se encuentra a la cabeza de la presidencia del país un líder indígena, Evo Morales Ayma[10], situación es impensable para muchos. En segundo lugar porque en su gobierno se aprobaron importantes Leyes a favor de la población indígena, entre ellos se encuentra la ley de « nueva constitución política del Estado plurinacional », aprobada el año 2009, donde se establece que Bolivia se transforma a Estado plurinacional, como reconocimiento a las poblaciones indígenas preexistentes a la colonia. En ese marco, la ley educativa llamada a concretizar este mandato es la ley de educación 070 denominada « Avelino Siñani y Elizardo Pérez », la misma que se avizora como la respuesta a las múltiples demandas educativas provenientes de los pueblos indígenas.

[9] En mi caso personal, me desenvuelvo profesionalmente desde el año 2001 hasta la actualidad en el programa de Licenciatura en educación intercultural bilingüe de la Universidad Mayor de San Simón (Cochabamba-Bolivia), el mismo que está destinado a la formación continua de profesores. A éste espacio le debo el interés por investigar la presente temática, pues ya desde aquellos años, fui escudriñando en el tema, buscando ideas, reflexiones, lineamientos, experiencias o cualquier otro indicio que diera cuenta de « cómo concretizar la interculturalización del currículo » en las Unidades Educativas, debido a los pocos elementos encontrados en este proceso y a las muchas dificultades por las que se tienen que atravesar para intentar concretizarlo, es que el tema en cuestión se convirtió en la presente tesis de investigación.

[10] Evo Morales Ayma asumió por primera vez el cargo de presidente el año 2005, con el respaldo del 54 % de la población, y fue ratificado en el año 2009 con el 64 %, y en las últimas elecciones del año 2014 obtuvo el respaldo del 61 % de la población boliviana.

Segunda parte

Marco teórico conceptual y diseño metodológico

Capítulo 2

Escuela y currículo : espacios donde se disputan múltiples intereses sociales

Escuela y currículo : espacios donde se disputan múltiples intereses sociales

1. Educación, cultura y sociedad

1.1. La « educación » como socializadora y transmisora de la cultura

La educación, desde un punto de vista amplio, tiene sus orígenes con la aparición del hombre en la tierra, no es posible concebir la existencia del hombre sin tomar en cuenta los procesos educativos que hacen a su humanidad[11]. En este sentido, la educación es asumida como un proceso inherente a todas las culturas y/o sociedades, por lo tanto no hay precursores específicos y tampoco espacios específicos de su aparición, lo que significa que cada uno de los distintos pueblos y culturas se hacen precursores de sus propias formas de educación.

En términos de Tardif se podría señalar que:

> L'éducation a l'âge de l'humanité […]. On ne peut comprendre l'être humain sans tenir compte la éducation, car cette dernière fonde sa nature […]. L'origine de l'éducation est donc contemporaine de l'apparition de la vie en groupe, du langage, du travail, de l'art, bref, de la naissance de l'être social, de l'humanité. En ce sens on peut dire que l'éducation n'a pas une origine précise: elle n'a été inventée par personne, elle n'a pas commencé quelque part, pour se répandre ensuite, elle n'est la propriété d'aucun peuple, d'aucune culture particulière. Elle est inhérente à l'expérience humaine. (Tardif, 2005, p. 22)

A partir de lo mencionado, se descarta la idea generalizada de restringir la terminología « educación », meramente al ámbito escolarizado, y por el contrario se asume la comprensión del hecho educativo desde una perspectiva amplia y en su máxima dimensión. En ese sentido, la educación escolarizada[12] se constituye en sólo una parte del amplio campo educativo existente. De esta manera, la comprensión de la educación en su sentido amplio justifica la proposición de definiciones de educación integrales, tal como lo realiza Dasen, quien proclama una definición holística, que integra tanto los procesos educativos que se suscitan al interior de la escuela como los que se desarrollan fuera de ella : « Le concept « éducation » est souvent défini de façon étroite, parfois même comme uniquement la scolarisation. Ce n'est évidemment pas ma façon de voir les choses. Au contraire,

[11] En el sentido de que el ser humano se convierte en humano solo a través de la educación, Tardif señala que « […] ce qu'on appelle l'hominisation est impossible sans éducation. À la différence de l'animal l'être humain doit en quelque sorte naître deux fois. Il naît d'abord une fois comme animal, c'est-à-dire comme un être naturel, et il doit naître une seconde fois comme humain, c'est-à-dire comme un être de culture… Dans cet esprit, on pourrait définir l'être humain comme un animal éduqué. Cette définition serait aussi valable et pertinente que les définitions usuelles telles : l'homme est un animal raisonnable, un animal politique ou un *homo faber* » (2005 , p. 22-23).

[12] Tal y como lo señalan Dubet y Martuccelli, es difícil estudiar la experiencia escolar sin hacer referencia a la institución formal de la escuela, « No se puede estudiar la experiencia escolar sin alejarse de la imagen de la escuela concebida como una institución naturalmente integrada, vinculando armoniosamente las actividades de sus miembros alrededor de algunos principios o valores elementales, o bien alrededor de una "función" única jerarquizando roles y conductas. Fue a menudo de esa manera como se representó la escuela republicana » (1997, p. 25).

l'éducation comprend l'ensemble de phénomènes de transmission culturelle, que celle-ci se passe à l'école ou en-dehors » (Dasen, 2000, p. 112).

Lo mencionado por Dasen invita a introducirse de manera más sistemática al concepto mismo de educación. Sin embargo, es preciso aclarar que el objetivo del presente análisis no es necesariamente profundizar en las valiosas y múltiples definiciones existentes en torno a ella, sino más bien, a partir de una definición amplia y general, analizar las múltiples y complejas relaciones que la temática educativa conlleva, relaciones que por lo general están determinadas por factores como la sociedad, la cultura, la política, la ideología, etc. Por ello, la primera parte del estudio se limita a presentar solamente algunas definiciones que ayudarán a comprender el campo de acción de la educación.

En este marco, es indispensable señalar que existe cierta dificultad al plantear una única definición del término « educación », ya que al tratarse de un hecho de carácter social, ella depende de diversos factores, entre ellos la época, la cultura y los autores que la definen, etc., que ocasionan variaciones en su concepción. Al respecto, Tardif asegura que « Il s'agit d'un champ général de connaissances, dont la signification varie selon les époques, les cultures et les auteurs. En ce sens, il n'y a pas une bonne définition de l'éducation ; il y en a plusieurs, et ces définition sont limitées, partielles, incomplètes » (2005, p. 22).

Pese a esa situación, y con el ánimo de plantear una definición general de la educación, él mencionado analista propone la siguiente definición, que en parte está inspirada en la definición de Durkheim[13]:

> En nous inspirant de Durkheim (1980), définissons donc la éducation comme étant l'action exercée par les adultes sur et avec les enfants afin de les intégrer à leurs communauté et de leurs transmettre leurs culture, c'est-à-dire l'ensemble des savoirs nécessaires à la existence de cette communauté. Cette existence exige aussi bien la connaissance du passé, que celle du présent et du futur. Toutes les sociétés humaines s'acquittent de cette tâche, de cette double fonction : intégrer les enfants et leur transmettre leurs savoirs, leur culture. (Tardif, 2005, p. 22)

La definición planteada por Tardif, resalta claramente las dos funciones más importantes que toda sociedad le proporciona a la educación, ambas están íntimamente relacionadas, pero por razones de mayor profundización en cada una de ellas es que se las separa. Se trata de : 1) integrar a las nuevas generaciones a la comunidad o sociedad, y 2) transmitirles y formarles a la cultura. Toda sociedad o comunidad humana realiza ambas tareas a través de la educación. Estos aspectos han cobrado reconocida importancia para todas las sociedades, tanto en el transcurso de la historia como en el desarrollo del contexto actual.

La función de integración está íntimamente relacionada con la socialización. Según Tardif, « L'intégration est une fonction de socialisation. Intégrer les enfants, c'est les socialiser, c'est-à-dire les amener à apprendre et à intérioriser les normes et les modèles sociaux (de vivre, de faire, de penser, etc.) » (2005, p. 22). Esta función ha sido analizada y profundizada en gran medida por la sociología y especialmente por la sociología de la educación. Durkheim, considerado como uno de los primeros sociólogos de la educación,

---

[13] Émile Durkheim (1858-1917), sociólogo francés, es considerado por muchos analistas como el fundador de la sociología moderna y de la sociología de la educación. Pese a que sus teorías y reflexiones están enmarcados a una época específica (fines del siglo XIX y principios del siglo XX), ellas continúan siendo la inspiración de muchos investigadores del campo de las ciencias sociales y de la educación, muchos lo citan para rescatar sus análisis y muchos otros para criticarlas. En su obra *Éducation et sociologie* (1980), define a la educación como: « L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destine » (Durkheim, 1980, p. 51).

no hace diferenciación alguna entre educación y socialización, para él educar es socializar, así lo plantea en su obra *Éducation et sociologie*. En este sentido, la socialización implica hacer que las nuevas generaciones interioricen las normas y los modelos sociales, los cuales se traducen en formas de pensar, de concebir el mundo, etc., y por tanto se estaría haciendo referencia a lo que es la transmisión de la cultura.

Desde entonces, las distintas definiciones elaboradas en torno a la educación, brindan elementos importantes para asegurar que la temática cultural se convierte en la esencia misma del hecho educativo, pues su principal función es la transmisión cultural. Forquin, sociólogo francés, contundentemente señala que sin importar el tipo de educación al que se haga referencia, la educación implica siempre la transmisión cultural:

> Incontestablement, il existe entre éducation et culture une relation intime, organique. Qu'on prenne le mot « éducation » au sens large de formation et socialisation de l'individu ou qu'on le restreigne au seul domaine scolaire, il faut reconnaître que si tout éducation est toujours l'éducation de quelqu'un par quelqu'un elle suppose toujours aussi nécessairement la communication, la transmission, l'acquisition de quelque chose : connaissances, compétences, croyances, habitudes, valeurs, qui constituent ce qu'on appelle précisément le « contenu » de l'éducation. Du fait que ce contenu semble irréductible à ce qu'il y a de particulier et de contingent dans l'expérience subjective ou intersubjective immédiate mais constitue bien plutôt le cadre, le support et la forme de tous expériences individuelle possible, du fait donc que ce contenu qui se transmet dans l'éducation est toujours quelque chose qui nous précède, nous surplombe et nous institue en tant que sujets humain, on peut parfaitement lui donner le nom de culture. (Forquin, 1996, p. 8-9)

En lo que menciona Forquin se resaltan dos aspectos importantes, el hecho que la educación es un hecho social, es decir que alguien transmite algo a alguien, esa transmisión implica un proceso de comunicación, de transmisión y de adquisición, y ese algo que se transmite, hace referencia a los contenidos de la educación, que se concretizan en conocimientos, valores, hábitos, competencias, etc., los cuales, según asevera el analista, pueden fácilmente adquirir el nombre de cultura.

Es justamente por esa situación que el análisis de la función de la educación como transmisora de la cultura, es uno de los temas que más polémicas ha generado durante los últimos cuarenta años, ya que se trata del análisis mismo de los contenidos de la educación. Según el sociólogo francés,

> De toutes les questions (et de toutes les mises en question) qui ont été suscitées par la réflexion sur les problèmes d'éducation depuis le début des années soixante, celles qui touchent à la fonction de transmission culturelle de l'école sont à la fois les plus confuses et les plus cruciales. C'est qu'elles concernent le contenu même de processus pédagogique et interpellent les enseignants au plus profond de leur identité. (Forquin, 1996, p. 7)

Ahora bien, la cultura es construida por el conjunto de la sociedad, donde sus integrantes negocian, consensuan y acuerdan normas, reglas y formas de actuar válidos para ese conjunto de personas en particular, « en ce sens, l'éducation est une activité profondement sociale, […] l'éducation nécessite la présence d'autrui. Elle est donc une activité socialement organisée » (Tardif, 2005, p. 22). Ya Durkheim, en su obra *Éducatión et Sociologie,* había remarcaba con énfasis que la educación era de naturaleza

eminentemente social. Por lo tanto, la naturaleza principal de la educación es que es un hecho social[14].

Y por lo tanto, es importante remarcar que la educación en general no se origina en ningún lugar preciso, sino en todas y cada una de las sociedades, por lo tanto « chaque société a, par conséquent, des pratiques éducatives relativement bien définies, exercées par des agents particuliers en fonction de finalités et de modalités précises » (Tardif, 2005, p. 22), al respecto Dasen especifica que « dans chaque société le nouveau-né devient enfant puis un adulte adapté à sa société. Les processus en jeu sont l'enculturation et la socialisation ou, autrement dit, la transmission culturelle » (Dasen, 2000, p. 108). En ese sentido, cada sociedad desarrolla sus propios procesos de educación.

Al respecto, con ímpetu Durkheim señalaba que no es posible concebir la existencia de una educación ideal, perfecta y válida para todos los hombres, sino por el contrario, históricamente cada sociedad ha establecido sus objetivos educativos de acuerdo a la época y sus intereses.

Para finalizar el análisis del presente punto, es imprescindible concluir señalando que la función de la educación, como transmisora de la cultura, es la temática más crucial de la educación, porque la cultura en sí es un hecho social, y por ende se convierte en un espacio de consensos y polémicas, donde se enfrentan distintos intereses de carácter social, político, ideológico, económico, técnico, etc. especialmente cuando se aborda la temática en el ámbito de la educación escolarizada.

1.2. La educación escolarizada : un modelo de socialización que se impone

La educación, como se remarcó en el anterior acápite se origina con la humanidad, sin embargo, los orígenes de la educación en su forma escolar, es decir, en su forma de escuela, podrían remontarse a dos periodos de la historia : la edad media (la escuela de la iglesia), y hacía los años de 1600, e incluso hacía la antigüedad (Tardif, 2005). Pero el término en sí de « escuela » hace su aparición desde fines del siglo XVIII, como parte de los Estados republicanos de Europa occidental, se constituye en un nuevo modo de socialización, que se generaliza en todo el mundo (África, América, Estados Unidos, etc.), y es predominante en los procesos de las formaciones de los grupos sociales.

Desde la perspectiva de la sociología de la educación, se trata de un modelo educativo que tiene tiempo y espacio y no es universal como muchos tienden a creer :

> Un mode de socialisation scolaire s'est imposé à d'autres modes de socialisation, pour discerner aussi quels en sont les caractères principaux et tout ce qui fait partie de cette configuration historique singulière, alors que nous avons tendance à le croire, sinon naturel, du moins éternel et universel : la « pédagogie », les « disciplines », etc. (Vincent, Lahire & Thin 1994, p. 14)

Y generalmente, reúnen elementos que denotan relaciones de poder:

> La forme scolaire du processus de socialisation apparaît en réunissant des éléments (écriture et calcul concurremment transmis par les maîtres-écrivains, civilité conseillée à ceux qui veulent maintenir ou acquérir un rang social supérieur, instruction religieuse donnée par les curés ou les pasteurs […] auxquels elle confère un sens, une fonction et donc une structure nouvelle. Les formes dans lesquelles s'opère la transmission des savoirs et des savoirs-faire

[14] Concebir a la « educación » como un hecho social es lo que permite a la sociología investigar los fenómenos educativos, y con ello da lugar a la creación y justificación de lo que es la sociología de la educación.

> sont choisies et travaillées de manière à produire des effets […] qui nous sont apparus comme de effets de pouvoir. (Vincent cité en Van Haecht, 1990, p. 204)

Justamente por su carácter dominante, no cabe duda que está vinculado a objetivos sociales, políticos e ideológicos,

> Dire que le mode scolaire de socialisation est dominant ne signifie pas qui'l s'exerce selon les mêmes modalités, en touts lieux et toutes circonstances, ni qu'il n'existe pas des résistances « objectives » de la part d'êtres sociaux socialisés dans d'autres formes de relations sociales. Il faut notamment compter avec les appropiations différentes opérées par les divers groupes sociaux. (Vincent, Lahire & Thin, 1994, p. 43)

Es decir, la forma escolar se constituye y construye de modo particular y específico en las luchas y las transformaciones sociales.

2. Currículo, conocimiento y contenidos : intereses sociales, políticos e ideológicos en disputa

2.1. El currículo como proyecto cultural de una sociedad

La pervivencia de una sociedad depende de que pueda garantizar los medios que le permitan recrear los conocimientos, las destrezas, las ideas que ha producido. De entre todo ese bagaje cultural que ha producido, ésta selecciona lo que considera conveniente y necesario para transmitir a las nuevas generaciones.

Todos los grupos sociales, en todas las épocas, han dispuesto de medios para asegurar la transmisión de ese conocimiento cultural a las nuevas generaciones. Según Blanco (1994), en épocas, cuando las sociedades eran menos complejas a nivel del trabajo y de la producción de conocimientos, no requerían de espacios o instituciones específicas para transmitir sus producciones, ya que las nuevas generaciones lo hacían directamente participando en esos procesos de producción.

Pero cuando las sociedades se fueron complejizando a nivel del trabajo y a nivel de la producción, donde las nuevas generaciones ya no estaban en contacto directo con los espacios de producción, ni con los que lo producían, debido en gran medida a que la producción se había diversificado, fue necesario crear espacios o artefactos donde se reproduzca dicha producción, para que los jóvenes puedan aprender en ellos, y de esa manera, poder, cuando llegue el momento, incorporarse a ese mundo de la producción. Ese espacio o artefacto, es el que se denomina currículo .

El currículo , se encuentra entonces, entre el contexto de producción y el de reproducción de la cultura, contiene los principios para realizar la selección y la organización de los conocimientos y habilidades a transmitirse, así como alguna indicación respecto a los métodos, es decir, a. las formas cómo tales contenidos serán transmitidos y finalmente evaluados. Son justamente esos principios los que merecen ser investigados, para indagar respecto a los conocimientos que se consideran legítimos para ser incluidos en los currículo s.

2.2. Dos perspectivas sobre curriculum, conocimiento y contenidos

Para definir la naturaleza del conocimiento y del qué puede y debe incluirse en el curriculum, no hay una única teoría que sea verdadera, sino que hay diversas perspectivas, pero de entre ellas las más influyentes e importantes son la filosófica y la sociológica (Blanco, 1994), o según los análisis de Van Zanten, Manguez y Liénard (2008), la epistémica y didáctica y la sociológica, las mismas que representan posiciones radicalmente opuestas.

2.2.1. El currículo desde la perspectiva filosófica : neutralidad, objetividad y veracidad del conocimiento científico

Según Blanco (1994), los filososofos que defienden y que desarrollaron la perspectiva filosófica o epistémica-didática, son sobre todo Hirst (1977) y Phenix (1973). Según ellos, existen « estructuras de conocimiento » que tienen vida independiente, es decir, que no están supeditadas a los intereses de ningún grupo social, y por lo tanto, lo que corresponde es descubrir, clarificar y comprender las pautas de su funcionamiento :

> Existen estructuras de conocimiento establecidas y cognoscibles que son independientes de los maestros y de cualquier otro individuo; que estas pautas pueden descubrirse, clarificarse y comprenderse y que adherirse a ellas es necesario o, por lo menos, muy conveniente para que el curriculo resulte significativo y las experiencias de aprendizaje exitosas. (Eggleston, citado en Blanco, 1994)

En ese contexto, « se considera ‘el conocimiento como’ un cuerpo de entendimiento recibido que nos es *dado* -y aun atribuido- y que, en general, no resulta negociable » (Eggleston, 1980, citado por Blanco, 1994), es decir, que es incuestionable. Por lo tanto, la definición y justificación de la educación estará determinada por la naturaleza y significación del conocimiento mismo, y no por las predilecciones de los alumnos, ni por las exigencias de la sociedad ni por los caprichos de los políticos. Desde esta perspectiva, lo que en la escuela se bebe abordar es el « conocimiento válido », o sea, conocimientos auténticamente « verdaderos », basado en criterios epistemológicos y/o objetivos, libre de influencias valorativas o intereses de grupo social, época, etc. « Puesto que el curriculum requiere necesariamente realizar una serie razonada de elecciones, si se dispone de una base objetiva sobre la cual realizar las mismas, nos evitaremos dejar este asunto tan importante en manos del capricho de sucesivos grupos de poder » (Blanco, 1994) .

En esta perspectiva filosófica, el cultivo de la mente es el objetivo central de la educación. Un curriculum que privilegie la intelectualidad es considerado como el más adecuado para todos los estudiantes, cualquiera que sea su procedencia y su destino académico y social. Ese conocimiento que desarrolla la mente, es considerado como el mayor bien al que podemos aspirar como seres racionales. Por lo tanto, la intención no es que la educación responda a alguna utilidad, o que desarrolle habilidades o valores morales, sino que se enfoque en el desarrollo intelectual, debido a que « conocer » es, en sí mismo, positivo.

Por lo mismo, la estructuración y los contenidos que asume el currículo , son el resultado de procesos y cambios dados a nivel de la ciencia, es decir, a nivel de las disciplinas de enseñanza y de los procesos didácticos :

> Pour le courant épistémique et didactique, la forme et le contenu que prend le curriculum sont principalement le résultat de contraintes « internes » liées à la discipline enseignée et au travail de transposition didactique (Chevallard, 1985). Le curriculum résulte également d'une certaine représentation du savoir : il prendrait des formes différentes selon par exemple que prédomine une représentation du type positiviste, constructiviste ou performative. La question du changement dans le forme et le contenu des curriculums est alors liée à l'évolution des connaissances didactiques y pédagogiques, et aux transformations culturelles de la représentation de savoir. (Van Zanten, Manguez & Liénard, 2008, p. 103)

De esta manera, desde la perspectiva filosófica, se pretende mostrar que el hecho de basarse en fundamentos objetivos de la ciencia, libera a la educación de cuestiones políticas e intereses particulares, y que aglutina a diversos actores en unanimidad y consenso, en pro de un currículo científico, que es neutral, cuyo único objetivo es hacer del estudiante un « hombre educado ». No obstante, afirma Blanco (1994), un mínimo análisis sobre ese currículo tradicional que defienden, y sobre esa idea de « hombre educado » que persiguen, les mostraría que al margen de los elementos epistemológicos, subyace en ellos, elementos políticos, ideológicos y hasta económicos.

Giroux (1995), educador norteamericano, señala que esta postura de comprender la ciencia y sus contenidos como algo « verdadero y objetivo », es una forma acrítica de visualizar las practicas educativas. Y es la que ha prevalecido a partir de los años 50 en la formación de los profesores, quienes asumen la escolarización sin relacionarla con aspectos políticos e ideológicos, como si se tratase de procesos neutrales.

También, Crahay y Forget (2006), señalan que en el ámbito de las ciencias de la educación, desde la perspectiva de muchos pedagogos y técnicos de la didáctica, se ha asumido una posición tecnicista del currículo que tiene sus orígenes en los años de 1950, cuando empieza a difundirse el conductismo.

Al respecto, Gimeno coincide con lo mencionado :

> La tecnocracia dominante en el mundo educativo prioriza este tratamiento que obvia en sus coordenadas el discurso filosófico, político, social y hasta pedagógico sobre el mismo. El currículo pasa a ser un objeto a manipular técnicamente, evitando dilucidar aspectos controvertidos, sin discutir el valor y significado de sus contenidos. Un planteamiento que ha ido de la mano de toda una tradición de pensamiento e investigación psicológica y pedagógica acultural y acrítica. (Gimeno, 1994, p. 55)

De esta manera, según lo manifestado por los autores, la educación en general y la formación de profesores, en particular, han dejado de lado el análisis crítico de la escolarización, y en especial de los contenidos de la enseñanza, basados y fundamentados en la epistemología, han asumido las verdades del conocimiento científico como absolutas, e incuestionables. La cultura, la ideología y el poder han sido prácticamente excluidos del análisis de la teoría y la práctica educativa.

2.2.2. El currículo desde la perspectiva crítica : la construcción social del conocimiento y del contenido son negociables

La perspectiva crítica del currículo y del conocimiento, tiene sus orígenes en las investigaciones desarrolladas en Gran Bretaña, en el marco de la corriente de investigación sociológica, denominada como la *nueva sociología del currículum*, concretizadas hacía finales de los años sesenta. Los trabajos que de mejor manera representan a esta perspectiva son los de Young (1971), Bernstein (1971), Apple (1986, 1987,1990), Popkewitz (1991), Giroux (1996) y todos aquellos que, apoyados en la fenomenología e influenciados por las

ideas marxistas respecto a los mecanismos de distribución del poder y el control en los grupos humanos, enfatizan el carácter socialmente construido de la realidad (Blanco, 1994).

Los trabajos realizados bajo esta perspectiva crítica del conocimiento, parten de problematizar los procesos y mecanismos de selección, distribución, clasificación, valoración y transmisión del conocimiento escolar, y problematizar el conocimiento implica cuestionar los términos absolutos en que desde la perspectiva filosófica se ha teorizado el conocimiento escolar y su papel en el curriculum. Por lo tanto, se basa en una nueva visión de lo que es el conocimiento en sí, y por ende de lo que es el contenido de la enseñanza, dejando en claro que son algo más que un asunto epistemológico.

En sí, en esta perspectiva se trata de comprender el currículo en interacción con la realidad social, cultural y política :

> Dans le courant sociologique […], il s'agit de comprendre le curriculum dans ses interactions avec des réalités sociales, culturelles, politiques qui lui sont au moins partiellement extérieures et qui peuvent être saisies soit au niveau du champ pédagogique, soit au niveau d'une formation sociale dans son ensemble ou à des niveaux intermédiaires ou locaux. (Van Zanten, Manguez & Liénard, 2008, p. 103)

Por lo tanto, el currículo es visibilizado como un constructo social, donde el conocimiento también se construye, por lo cual, no puede ser absoluto, pero tampoco es inválido : « considera Young el conocimiento como un grupo de significados disponibles, colectivamente construidos ; en esta medida no es absoluto pero tampoco es arbitrario » (Blanco, 1994).

Según esta perspectiva, lo que se denomina « verdad », « buen razonamiento » o « lógica », también es producto de una construcción, ya que se trata de modelos asentados en significados compartidos, que con el tiempo se han dado por establecido, convirtiéndose en categorías dominantes, donde todo lo que no se ajusta a sus criterios es visto como erróneo, olvidándose que en su origen fueron socialmente construidos :

> Lo que denominamos « verdad », « buen razonamiento » o « lógica » son modelos asentados en significados compartidos ; en función de estos modelos podemos decidir que algo es verdadero o falso, lógico o ilógico, razonable o no razonable. A menudo, estos significados compartidos se dan por establecidos, se olvida su carácter construido y « consensuado » y, por tanto, se impide la posibilidad de tratarlos como lo que son: problemáticos y cuestionables. Al olvidar ese peculiar carácter, estos modelos se convierten fácilmente en categorías de definición dominantes de manera que todo lo que no se ajusta a ellas puede considerarse « desviado » o erróneo. (Blanco, 1994)

De esta manera, el contenido del currículo es considerado como una construcción socio-histórica, que es negociable, criticable y discutible, sujeta a influencias políticas, y donde las diferencias en la posesión del conocimiento y la capacidad de hacer valer sus posiciones de los diferentes grupos socio-culturales ha de incluirse como relevante (Blanco, 1994).

Esto significa, que las *transformaciones curriculares,* son el resultado, aunque también podrían llegar a ser factores, de las transformaciones a nivel de las estructuras de la sociedad, como la aparición de nuevas élites, o los cambios dados al interior de las clases medias, o también de transformaciones económicas, como la aparición de nuevas necesidades económicas, nuevas formas de división del trabajo, e incluso, de transformaciones a nivel del propio proyecto político del Estado :

> Les transformations des curriculums sont alors le résultat (mais aussi éventuellement un des vecteurs) de ces transformations « externes », qu'il s'agisse de transformations dans les structures de la société (apparition de nouvelles élites, transformations sociales au sens des classes moyennes), dans l'économie (nouveaux besoins de l'économie, évolutions dans la division du travail), ou encore dans le projet politique de l'Etat. (Van Zanten, Manguez & Liénard, 2008, p. 103)

Vale decir, que lo que se enseña en las escuelas y el modo en que se lo hace, no es producto de decisiones tomadas exclusivamente dentro de la institución escolar. En realidad, la cuestión de introducir o hacer desaparecer asignaturas o temas de los programas escolares, no es un proceso consensuado y armonioso, se parece mucho más a una sutil batalla en la que la retórica y el contar con apoyos -dentro y sobre todo fuera de la escuela- son esenciales (Blanco, 1994).

2.3. Currículo, conocimiento y poder en un contexto de selección cultural

Según Forquín (2008) y Blanco (1994), desde la sociología de la educación y desde la sociología del currículo , diversos autores, de diversas latitudes del mundo, tales como 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, han afirmado repetidamente que las escuelas y el conocimiento, tanto explícito como implícito, que se manejan en las escuelas, son elementos extraordinariamente importantes en la reproducción de un orden social estratificado, de relaciones de dominación y explotación.

Las investigaciones de Bernstein, realizadas en el ámbito específico del currículo , respecto al conocimiento escolar, le llevaron a definir el currículo en relación a la selección del conocimiento educativo y a la distribución del poder :

> […] las formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo considerado público (y legítimo), refleja la distribución del poder y los principios de control social. […] El currículum define lo que considera el conocimiento válido, las formas pedagógicas, lo que se pondera como la transmisión válida del mismo, y la evaluación define lo que se toma como realización válida de dicho conocimiento. (Bernstein, 1971, en Yapu, p. 24-25)

De ese modo, el punto de partida de los autores que se enmarcan en la perspectiva crítica del currículo es el hecho de que los « contenidos de la enseñanza deben considerarse menos como un reflejo, una expresión o una imagen de la cultura ambiente que como el producto de una selección hecha » (Forquín, 1987, p. 6), la misma que es sistemática y consciente, pues :

> La « reproduction culturelle » assurée au titre et dans le cadre des pratiques d'éducation ne s'effectue jamais « en texte intégral », même si certaines époques, certaines phases historiques semblent bénéficier plus que d'autres du « don d'amnésie » […] Nous devons reconnaître au contraire l'extraordinaire pouvoir de sélection de la mémoire enseignante, sa capacité d'oubli actif. Chaque génération construit son monde sur les décombres de toutes les précédentes, sur les ruines visibles ou invisibles des « espèces culturelles » éteintes : savoirs caduc, langages morts, fois perdues, monuments désertés. / Et au sein même des savoirs actuellement reconnus comme valides, au sein des mythes encore vivants, des idées communément acceptées, des patrimoines symboliques non dévalués, qu'est-ce qui fait réellement l'objet d'un enseignement dans les écoles, qu'est-ce qui est incorporé dans les programmes et les cursus, qu'est-ce qui est considéré comme ayant une « valeur éducative »

> ou une pertinence sociale et culturelle suffisante pour justifier les dépenses de toutes natures que suppose un enseignement systématique et soutenu par l'État ? (Forquin, 1984, p. 211)

De esta manera, la educación, « et en particulier toute éducation de type scolaire », realiza siempre una selección. Tardif señala, citando a Forquin (1989), que « L'école doit forcément sélectionner, au sein de la culture globale, une culture partielle qu'elle considère exemplaire et porteuse d'avenir ».

Entonces, la escuela no sólo « procesa » personas sino también « conocimiento » y, en la medida en que lo hace, es posible encontrar relaciones de poder tras los principios de selección y organización del conocimiento (Bernstein, 1971). Según muchos investigadores, las relaciones de poder que se manifiestan ponen en evidencia a una clase dominante y otra oprimida.

Al respecto, Wexler (1982), citado por Blanco (1994), señala que las investigaciones desarrolladas en el marco de la sociología del currículo :

> Demuestran que el poder social está culturalmente representado, y que el conocimiento y la cultura, son momentos esenciales en el proceso de la dominación social y la acumulación del capital. La transmisión selectiva de la cultura de clase como cultura común, silencia las culturas de los oprimidos y legitima el orden social actual como natural y eterno.

Por lo tanto, la escuela y el conocimiento escolar no son más que el reflejo de la estructura social, sobre todo de los equilibrios y desequilibrios de poder; donde el conocimiento escolar, representa el medio, el instrumento, por el que la sociedad garantiza su control sobre los individuos y, al hacerlo, asegura su pervivencia futura (Blanco, 1994).

El ejemplo más concreto de que existe relación entre el orden institucional dominante y la organización del conocimiento es el hecho de que el conocimiento ha sido estratificado, del tal forma que hay marcadas diferencias entre lo que cuenta como conocimiento válido y lo que no es válido, en función de cuyos criterios se decide su inclusión o exclusión del currículo .

El presupuesto de que se parte es que existe una relación dialéctica entre el acceso al poder y la oportunidad de legitimar ciertas categorías dominantes, al mismo tiempo, que los procesos a través de los cuales se establece la disponibilidad de tales categorías para determinados grupos, que les capacita para ejercer poder y control sobre otros grupos. De este modo, aquéllos que están en posiciones de poder definen lo que ha de ser considerado como conocimiento válido, quién tendrá acceso a él y a través de qué vías (Blanco, 1994).

Por eso Apple, afirma en varias de sus publicaciones, que la educación no es para nada neutra, sino política por naturaleza :

> La educación está profundamente comprometida en la política cultural. 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)

Al respecto, los sociólogos de la teoría de la reproducción, aseguran que son las élites, los de la clase dominante, los que estando en el poder, garantizan mediante las escuelas que las relaciones sociales asimétricas se reproduzcan, de tal forma que las élites dominantes continúen dominando y que los subalternos continúen siendo dominados :

> La reproducción social se refiere a la reproducción intergeneracional de las clases sociales (por ejemplo, los estudiantes de la clase trabajadora se convierten en adultos de la clase trabajadora los estudiantes de la clase media se convierte en adultos de la clase media). Las escuelas reproducen las estructuras de la vida social mediante la colonización (socialización) de las subjetividades del estudiante y estableciendo las prácticas sociales características de la sociedad. (McLaren, 1994, p. 228)

Por lo tanto, según ésta teoría, el poder de actuar sobre el currículo lo tienen las élites, y por medio de la escuela, primero, difunden sus conocimientos y valores y, después, garantizan su estatus como élites. Pero, la escuela, aún cuando transmite valores y conocimientos del grupo dominante, garantiza que los de la cultura dominada continúen siendo dominados.

Ello se explica, en el sentido de que la cultura dominada no está en contacto directo con los conocimientos y valores de la cultura dominante, y por ende de la cultura que se transmite en la escuela, por lo que tenían dificultades para aprehenderlos o, en todo caso, no les interesa aprehenderlos porque se alejan de sus contextos. Así manifiesta Gimeno, basado en las investigaciones de Bourdieu :

> En el currículo tradicional de la educación obligatoria ha primado tradicionalmente más la cultura de la clase media y alta, basada fundamentalmente en el saber leer, escribir y en las formalizaciones abstractas, y por ello el fracaso de los alumnos de las clases culturalmente menos favorecidas ha sido más frecuente, dado que se trata de una cultura que tiene poco que ver con su entorno inmediato. (Gimeno, 1994, p. 74)

A partir de lo menciona por McLaren y Gimeno, no cabe duda que la cultura de la clase media y alta es la que se ha legitimado en los currículo s oficiales, logrando constituirse en un currículo de clase, donde se reproducen las diferencias :

> En consecuencia, nos guste o no, el poder diferencial se introduce en el mismo centro del currículum, la enseñanza y la evaluación. Qué se acepta como conocimiento, cómo se organiza, quién está capacitado para enseñarlo, qué se considera muestra adecuada de haberlo aprendido y –tan crítico como lo anterior- quién tiene la potestad de preguntar y responder a todas esas cuestiones son aspectos y parcelas de cómo la dominación y la subordinación se reproducen y alternan en esta sociedad. Siempre hay por tanto una política de conocimiento oficial, una política que lleva consigo el conflicto con respecto a lo que unos consideran como meras descripciones neutrales del mundo, y otros como concepciones de la élite, que capacitan para la acción a unos grupos mientras que incapacitan a otros. (Apple, 1996, p 48)

De esta forma, son varios los autores que demuestran que el currículo reproduce las desigualdades. Sin embargo, también existen investigaciones, con la misma orientación crítica, que afirman que en esos procesos de reproducción también se suscitan situaciones de resistencia, es decir, que resisten a esa reproducción. Fundamentado en esa perspectiva McLaren, plantea que la educación :

> […] debería ser un proceso de examen de cómo hemos sido conformados según las ideas prevalecientes, los valores y la visión del mundo de la cultura dominante. La cuestión que hay que recordar es que si hemos sido hechos, entonces podemos ser « deshechos y vueltos a hacer ». ¿Cuáles son algunos modelos alternativos con los cuales podamos comenzar a remodelarnos y a remodelar nuestro orden social? Los maestros necesitan alentar a los estudiantes a reflexionar acerca de estas cuestiones y deben proporcionarles un marco conceptual para comenzar a contestarlas. (McLaren, 1994, p. 231-232)

Entonces, ya sea desde la teoría de la reproducción o desde la teoría de la resistencia, lo queda en evidencia es que la escuela tiene poder, poder « para hacer » y poder « para deshacer ». Mucho dependerá de quién la tenga en su poder. Si sirvió para reproducir la

cultura de los grupos dominantes ahora puede servir para contrarrestarla y/o fortalecer la cultura de los dominados.

2.4. Organización y estratificación de los contenidos, y los intereses sociales

2.4.1. Las materias escolares y la estructura social

Según Forquín (1991), una de las características esenciales de los contenidos escolares es que están organizados en forma de materias y/o disciplinas, las mismas que entre ellas mantienen distancias muy marcadas, es decir, que funcionan casi de manera independiente y/o autónoma. En este contexto, señala el autor, que es fundamental aclarar ¿Cuáles son las causas de esas marcadas divisiones entre las materias?, ¿Será que es un requerimiento propio de la disciplina? o ¿Se trata de requerimientos didácticos? ¿O está relacionado con las motivaciones sociales? Para responder a esas preguntas, el autor retoma las investigaciones Musgrove y Esland.

Según Musgrove, citado por Forquin (1991), la organización del currículo por materias está vinculada a la cuestión social, porque se organizan al estilo de comunidades sociales, entre las cuales existen relaciones de competencia y colaboración, que definiendo y defendiendo sus fronteras, exigen fidelidad a sus miembros, y cambio les proporcionan una identidad profesional. Así, después de los años de estudio, el estudiante será reconocido como un especialista de cierta disciplina, es decir, que el currículo le enseña a un estudiante quien es, por lo tanto, a partir de la comunidad organizada en el marco de su disciplina, y de lo que aprende del currículo , el estudiante construye su identidad profesional y cultural.

Entonces, según la interpretación de Forquin, es debido a esa identidad construida, que las innovaciones que implican actividades integrales que atraviesan las fronteras marcadas por las materias, son percibidas por muchos profesores como amenazantes a su identidad profesional, e incluso personal, sobre todo, si ellas suponen contenidos y/o actividades que les son desconocidas, o que son percibidos como menos prestigiosas, y más aún si suponen hibridación de roles.

En la misma perspectiva, Esland, citado por Forquín (1991), sostiene categóricamente que los contenidos escolares no se asientan sobre ningún fundamento objetivo, y por lo tanto, la separación existente entre las diferentes materias, no hace más que reflejar la propia estructura social, es decir, las corporaciones, los prejuicios, los intereses de ciertos grupos de profesionales y sociales, etc.

2.5. La estratificación de los contenidos y de las estructuras sociales

Uno de los problemas centrales de la política curricular es determinar qué es el conocimiento y cuáles son aquellos que merece la pena incluir en el curriculum, es decir, determinar los contenidos de la enseñanza. Tradicionalmente, en el marco de la perspectiva filosófica del currículo , por contenidos se entendía, con exclusividad, una selección del conocimiento científico, estructurado en las disciplinas académicas que eran consideradas como las formas más objetivas y verídicas de acercarse y comprender la realidad.

En esa perspectiva, los presupuestos de la estratificación del conocimiento y su inevitabilidad, forman parte de las bases implícitas de las ideas que se tiene sobre lo que « es » la enseñanza. Con esas bases centradas en la estratificación, es que se asume que el « conocimiento de mayor estatus », formará parte los currículo s, así lo han corroborado las investigaciones realizadas por Young, citado por Blanco (1994), quien demuestra que la mayor parte de los Estados del mundo, han considerado como parte de sus currículo s aquellos conocimientos que consideran de « mayor estatus », cuyas características son las siguientes :

> a) conocimientos de tipo alfabético, que descansan en una tradición erudita y libresca que prioriza la expresión lecto-escrita sobre la oral ;
> b) dan prioridad al individualismo intelectual, enfatizando las actividades individuales y solitarias ;
> c) conocimientos abstractos, construidos obedeciendo a una lógica propia, no vinculada a las experiencias individuales de los sujetos. Son conocimientos, por tanto, no conectados a la vida cotidiana ;
> d) la valoración máxima es para aquellos tipos de conocimiento considerados « objetivamente evaluables ».

Desde la perspectiva crítica del currículo , el autor señalaba que es necesario cuestionar ¿Por qué este tipo de conocimiento posee mayor estatus que los otros conocimientos? ¿A qué grupos sociales está más próximo, y quiénes tienen mayores posibilidades de acceder a él y llegar a « poseerlo »?

Ahora bien, la estratificación del conocimiento y de los contenidos, no se termina cuando los conocimientos de mayor estatus ingresan a los currículos, Forquin (1991) asegura que ya al interior de las escuelas, los contenidos expresados en materias y/o disciplinas continúan siendo parte de diversas jerarquizaciones, así aparecen escuelas que son más importantes o rentables que otras, indirectamente, eso también es una forma de jerarquización entre los tipos de contenidos, ya que en algunos casos, se desvalorizan a las escuelas que enseñan conocimientos técnicos o profesionales, valorizando más a las escuelas que enseñan saberes teóricos y científicos. Y las jerarquizaciones se dan incluso al interior de las escuelas, al interior de un mismo currículo , donde algunas materias reciben mayor carga horaria que otras, e incluso se dan casos de materias que son reservadas para niños que cuentan con mayor coeficiente intelectual (Forquin, 1991).

Según el autor, todas esas situaciones necesitan analizarse a partir de preguntas como : ¿Por qué ciertos conocimientos pueden formar parte del currículo de las instituciones consideradas de excelencia? o ¿Por qué ciertos conocimientos pueden ser abordados solamente por los estudiantes que tienen mayor nivel de coeficiente intelectual?, o desde otra perspectiva: ¿Por qué razón, las matemáticas en la enseñanza secundaria se ha vuelto en muchos países la disciplina dominante?

Para Forquin (1991), las explicaciones técnicas o funcionalistas, e incluso pedagógicas, como las que se mencionan a continuación, pecan de inocentes: « eran los conocimientos que la sociedad necesitaba en ese periodo de su desarrollo », « son los conocimientos que mejor forman a las personas », o « esos conocimientos permiten desarrollar de mejor manera la inteligencia », o « esos saberes permiten detectar y seleccionar los talentos de los estudiantes ». Para él, las respuestas a las mencionadas preguntas, se las debe buscar en los análisis de *la sociología de la educación y del currículo* , y por eso sugiere recurrir a las obras de Bourdieu y a Young, para quienes la estratificación de los contenidos, no es más que el reflejo de las jerarquizaciones que se dan en la sociedad.

Recurriendo a Young, Forquín (1991) señala, que cuando mayor es la jerarquización de los contenidos, mayor también es la jerarquización entre profesores e incluso estudiantes. La estratificación de conocimientos se ahonda, debido a que los maestros que tienen un estatus y un salario elevado, se convierten en los profesores de aquellos grupos de estudiantes, relativamente homogéneos, que están dotados de los saberes más abstractos, de los saberes que requieren de la codificación escrita. Y que además, esos estudiantes, a quienes se les ha destinado esos « saberes nobles », son generalmente de origen social y estatus elevado, cuyos padres también han sido formados con la misma cultura académica.

De esa manera, desde la perspectiva crítica del currículo , se desmitifica y se desnaturaliza la estratificación de los contenidos, demostrando que responde a diversas situaciones, y entre ellas le corresponde adecuarse y responder a intereses y demandas sociales específicas y en general, situación que hace que se confirme lo que desde el principio se viene sosteniendo, que la escuela y más aún el currículo , es un espacio social, político e ideológico donde se disputan múltiples intereses.

2.5.1. El desafío de desestructurar la estratificación

En la actualidad, gracias a los aportes de la perspectiva crítica del currículo , está en construcción un cambio de perspectiva, de tal forma que por contenidos se pueda entender algo más que una selección de conocimientos pertenecientes a diversos ámbitos del saber elaborado y formalizado :

> Al asumir que la escolaridad va más allá de la transmisión de conocimientos, la justificación del curriculum no puede quedarse en criterios de representatividad de lo seleccionado respecto de la cultura académica, sino apoyarse, muy fundamentalmente, en otros de carácter social y moral dado que lo que se busca con su implantación es un modelo de hombre y de ciudadano. (Gimeno, 1992, en Blanco, 1994)

Al respecto, Popkewitz (1987), citado por Blanco (1994) señala que los contenidos no deben reducirse a los conocimientos formales organizados en el curriculum, sino que debe incluir todos aquellos elementos de la cultura que impregnan la vida y la conciencia de la gente, estructurados a través de su participación en las relaciones sociales.

Por su parte, Forquín, señala que la idea de un currículo que no se base en la jerarquía de los saberes sería una propuesta verdaderamente revolucionaria y subversiva : « la idea de un curriculum fundado en una diferenciación no jerárquica de los saberes implica una alternativa revolucionaria, la subversión de lo que consideramos habitualmente como la esencia misma de la educación » (1987, p. 18). Es decir, que los intentos de modificar la estratificación dominante, utilizando otros criterios de valoración, sería una amenaza a la estructura de poder en la que se asienta.

De esa manera se han ido planteando ideas, e incluso propuestas, pero, pese a esos avances, en el cambio de perspectiva, todavía en muchos países, las transformaciones curriculares, plantean cambios, donde los contenidos se mantienen intactos, o con modificaciones que solamente tocan la forma y no el fondo, es decir, que se hacen cambios en la metodología, en la evaluación, en los objetivos, etc., pero no se cambian los contenidos, lo que significa que no se los cuestiona, y más bien se da por sentado que el currículo debe organizarse en torno a los conocimientos que tradicionalmente se organizan: lengua, matemáticas, historia, etc.

> En la tradición pedagógica se han cuestionado prácticamente todos los elementos del curriculum: la metodología, las objetivos, la evaluación […] en tanto el contenido ha quedado prácticamente intocado e intocable. Y ha sido así, en parte, porque durante mucho tiempo los

> contenidos del curriculum no se han considerado como una cuestión problemática; en esa medida, no había necesidad de prestarles excesiva atención. (Blanco, 1994)

Entonces, la perspectiva filosófica del currículo todavía continúa vigente en el imaginario de muchos educadores, técnicos y autoridades educativas, que asumen los tradicionales contenidos, materias o disciplinas, sin ningún cuestionamiento. Por lo tanto, se hace necesario comprender que el tema de los contenidos es uno de los puntos más importantes y por ende uno de los más cruciales de la investigación curricular, porque le corresponde responder a cuestionantes que entrecruzan diversidad de intereses y posicionamientos respecto a temas como :

> ¿Qué es el conocimiento? ¿Cómo se construye? ¿Existe una única forma de seleccionarlo, organizarlo, evaluarlo y distribuirlo? ¿Cómo se estructura el conocimiento, qué papel juegan las disciplinas y otros campos de experiencia especializada? ¿Cuál es la forma apropiada de presentar el conocimiento, de enseñarlo y de evaluarlo? ¿Es importante y por qué que todos los estudiantes accedan a un núcleo común y básico de contenidos? ¿Quién determina y cómo cuáles son los componentes de ese núcleo? […]. (Blanco. 1994)

Además de estas preguntas existen otras :

¿De quién sus conocimientos se consideran legítimos?, ¿A quién beneficia esos conocimientos?, ¿Cómo se les distribuye?

Capítulo 3

Cultura, diversidad cultural, interculturalidad

Cultura, diversidad cultural, interculturalidad

1. Percepciones de las culturas en el proceso histórico

La historia de la percepción de las culturas está marcada por la jerarquización de culturas, y por el desarrollo de políticas que borren las diferencias, para que todos sean iguales.

1.1. Del interés hacia las primeras jerarquizaciones

Los procesos históricos en torno a los encuentros culturales ponen en evidencia las diversas percepciones que se fueron gestando en torno al « otro » y, por ende, en torno a la « cultura del otro ». Sin el ánimo de hacer un recuento histórico demasiado exhaustivo de los encuentros entre las culturas, sino más bien puntual y específico, se recuperan los aportes de Collès (2007), quien señala que el interés hacía el « otro diferente » se remonta hacía a la « Edad antigua », incluso hacía muchos años antes de la era cristiana, cuando el griego Hérodote, en base al conocimiento adquirido en sus múltiples viajes por el Medio Oriente, ya comenzaba a proclamar las diferencias entre las culturas, y en la misma época el médico Hipócrates, basado en criterios heurísticos, ya había realizado una de las primeras clasificaciones de culturas en base a los temperamentos.

Según asegura Collès, en esa época ya aparecieron los primeros estudios orientados a describir algunas características de los pueblos, entre ellos se destacan :

- Tite-Live écrit le 1° texte ethnocentrique (il parle de « l'âme romaine ») (-64,-10) ;
- tacite esquisse une psychologie des peuples (Les mœurs des Germains) (200-270) ;
- et Strabon élaboré les fondements de la ethnogenèse en étudiant comment les peuples se sont croisés en se mariant entre eux (-58, -25). (2007, p.11-12)

Al parecer, el interés por « el otro » y por su diferencia, influyó de sobre manera en el intento por clasificar a las culturas, sin embargo dichas clasificaciones no estaban orientas a la jerarquización de las culturas, sino más bien, en el sentido estricto de la palabra, a su clasificación. Es recién en la *edad clásica* que se suscitan dos fenómenos importantes que marcan el encuentro de Occidente con el « otro », lo cual influirá de manera significativa en las clasificaciones jerárquicas de las culturas :

- la confrontation avec l'Orient aux XIIe et XIIIe siècles (les croisades, qui attestent un net sous-développement des croisés occidentaux) ;
- le récit des voyageurs aux XIVe, XVe, et XVIe siècles (la fin du Moyen Age, vers 1490, marque le commencement des explorations vers l'étranger, des récits de voyages et, avec eux, des premières hiérarchies culturelles). (Collès, 2007, p.12)

En una primera etapa, ambos fenómenos influyeron en el interés explícito por estudiar y analizar las diferencias entre las culturas, de esa manera surgieron los primeros escritos descriptivos de algunas culturas. Entre las personalidades más importantes que se destacan entre los siglos XVI y XVII se encuentran Voltaire, con su obra *Histoire de la civilisation*, Montesquieu con su obra *Leçon sur les causes de la grandeur et du déclin de l'empire romain*, ambos en Francia, en Alemania se distingue Herder y su obra *Stimmer der Volken*,

que trata sobre el folklore alemán, y en Gran Bretaña, Hume desarrolla el mito de los linajes (Collès, 2007). De esa manera, los escritos de la época se orientaron a describir y mostrar rasgos esenciales de las culturas a las que se referían, mostrando así el interés por las diferencias.

1.1.1. Jerarquización explícita de las culturas

Es a partir del siglo XVI y XVII, y más aún entre los siglos XVIII y XIX, que fueron precisándose términos orientados a la clasificación jerárquica de las culturas. Entre ellos, se encuentran los términos de civilización y cultura, los cuales, dependiendo la época y el espacio, fueron adquiriendo diferentes connotaciones. En algunos casos fueron asumidos en explícita oposición y en otros como sinónimos. Los análisis que realiza De Carlo (1998) a partir del contexto alemán, muestran como ambos términos fueron cambiando de sentido, en el siglo XVIII el término « Zivilisation » estaba muy ligado a clase de la cortesía (la corte aristocrática), es decir que expresaba las características propias de los corteses que ostentaban el poder (estar refinado y cultivado), características que eran criticadas por los de la clase media e intelectual de la época, quienes prefirieron adoptar el término Kultur para referirse a sus propias características, distinguiéndose así de la clase civilizada. Posteriormente, cuando la clase media burguesa ingresó al poder, el término cultura fue asumido para caracterizar a las actividades de todos.

Es en este contexto histórico de la Ilustración (siglo de las luces) donde la connotación de la terminología civilización cumple una función clave en la jerarquización de culturas, ya que « L'histoire du mot "civilisation" montre que, conformément à son étymologie, ce terme a d'abord désigné ce qui pouvait séparer les peuples les plus évolués des autres » (De Carlo, 1998, p 16). Los criterios de la civilización estaban relacionados con la idea de una evolución lineal, es decir de un progreso al cual debe llegar la humanidad, en el cual la ignorancia ha sido abatida y las costumbres y relaciones sociales se hallan en su más elevada expresión, lo cual implicaba que había superado etapas inferiores como la barbarie y el salvajismo, pues propiciar la civilización comprendía estar conscientes de la existencia de estados inferiores, « Pour qu'existe la "civilisation" doivent exister également la "barbarie", la "sauvagerie" » (De Carlo, 1998, p. 16), las cuales habría que superar.

Lo que interesa profundizar en este tema es que esta forma evolutiva y jerarquizada de clasificar a los pueblos fue el fundamento primordial de las conquistas desarrolladas en la época, ya que con la seguridad de que los países Occidentales habían alcanzado la civilización y por tanto eran superiores al resto de los pueblos ocasionó la expansión masiva de la colonización : « La civilisation représente donc les caractéristiques des peuples qui emploient ce mot et en font une théorie : les pays de l'Europe occidentale qui, dans un contexte colonialiste, ont désigné ainsi leur culture comme supérieure aux autres » (De Carlo, 1998, p. 13). Y en estas circunstancias :

> La mission des pays civilisés est de guider les autres populations sur le chemin du progrès, du développement scientifique, de la raison, du monde moderne. Cette idée est propagée et rendue accessible aux masses par les hymnes révolutionnaires, chantés au cours des fêtes nationales. Ces manifestations gigantesques se donnaient pour but de hâter le progrès de la prise de conscience républicaine. (De Carlo, 1998, p. 19)

Esta forma de asumir la civilización, convertía a los países de Europa en los « salvadores » de los países incivilizados, pues todos debían alcanzar el progreso al que ellos habían llegado. Ahora bien, la ideología presente en la época no estaba fundamentada sólo en percepciones sociales y políticos, sino también en teorías y estudios « científicos »

que en su momento se perfilaban como verdades absolutas. No se debe olvidar que la época de la Ilustración se caracteriza por impulsar el desarrollo de conocimiento científico basado en el método científico con el fin de descubrir verdades absolutas.

De esta manera, las teorías darwinistas, obtenidas en el campo de la biología, « théorie selon laquelle les espèces sont issues les unes des autres selon les lois de la sélection naturelle, effet de la lutte pour la vie » (Collès, 2007, p. 13), fueron muy bien adaptados al campo sociológico, dando lugar a las teorías del darwinismo social, en base a las cuales, en Francia Gustave Lebon, desarrolla las tesis racistas en su obra *Les lois psychologiques de l'évolution des peuples*.

Asimismo, las teorías desarrolladas por Taylor, en el campo de la antropología moderna, de alguna manera influyeron sustentaron gran parte de las concepciones jerarquizadas que se realizaron en la clasificación de las culturas, pues su obra denominada *Culturas primitivas* « […] où l'auteur développe l'idée que la cultura est un préalable à la civilisation et qu'elle ne peut donner naissance à une civilisation que si elle s'exporte » (Collès, 2007, p. 13), refleja este tipo de clasificación. En la misma perspectiva Morgan en *Ancian society*, « […] propose un classement des cultures sur une échelle des valeurs selon le système d'organisation et la complexité culturelle » (Collès, 2007, p. 13).

De esta manera, la clasificación de las culturas en civilizadas (superiores) y no civilizadas (inferiores y/o primitivas), basados en los postulado de la "supervivencia del más apto" fueron el sustento de las crisis sociales, económicas, políticas e incluso morales que a Europa le toco vivir, entre ellas las grandes guerras ocasionadas por el racismo y el exacerbado etnocentrismo, las colonizaciones que se masificaron en gran escala durante los últimos cinco siglos, etc. :

> Quant au XXe siècle européen, on sait qu'il a connu de nombreuses crises aussi bien externes (les prétentions à la supériorité ont été le moteur de la domination dans les colonies) qu'internes (il suffit d'évoquer la persécution des Juifs durant la seconde guerre mondiale). Et l'Européen n'est pas encore réellement sorti d'une position dominante dans ses rapports avec les autres cultures. (Collès, 2007, p. 13)

Ahora bien, es importante mencionar que más allá de la actitud etno-céntrica asumida por los países que pretendiendo la « superioridad » impusieron sus reglas sociales, políticas y epistemológicas, las mayores repercusiones se suscitaron en los países donde se impuso dicho orden, pues marcó sus historias, sus políticas y sobre todo la identidad cultural de sus habitantes.

1.1.2. Apertura hacía la diversidad

En la actualidad, debido a múltiples factores, se ha acentuado el fenómeno de la diversidad cultural, lo cual ha puesto a la humanidad frente al « otro » o a los « otros » de manera más contundente. Este fenómeno, en términos de Collès (2007) ha producido dos situaciones.

« Cette augmentation de la diversité culturelle a suscité deux réactions:

- l'exaltation des particularismes. […] c'est-à-dire au renouveau des mouvements qui affirment les identités ethniques et prônant le retour aux racines ;
- le développement d'une tendance à l'uniformité à l'échelle planétaire. Dans une direction opposée à l'exaltation des particularismes, l'évolution actuelle en matière culturelle tend aussi à la diffusion d'une culture planétaire relativement uniforme

> (influencée en droit ligne des États-Unis), que l'on peut qualifier de culture des aéroports des grands hôtels internationaux ». (Collès, 2007, p. 14)

De esta manera, en base al recuento histórico realizado hasta el momento, es posible asegurar que los encuentros entre culturas y las percepciones que surgieron en torno a ellas, estuvieron presentes desde los orígenes de la humanidad, la heterogeneidad cultural no quedó desapercibida. Fueron las respuestas frente a esa diversidad lo que se tornó conflictiva, llegando a producir incluso desastres humanos irreparables. Al parecer, en la actualidad, la humanidad se encuentra frente a un gran desafío y con la oportunidad de reivindicar acciones pasadas: el de asumir la diversidad cultural de la humanidad. ¿De qué manera hacerlo? ¿Qué tiene que ver en ello la interculturalidad?, son preguntas que se encuentran flotando en todos los ámbitos de la sociedad.

Es en función de estas temáticas que se intentará organizar y generar las reflexiones y los debates de los siguientes acápites, no sin antes esclarecer y precisar los elementos y las contradicciones que en torno al término cultura se suscitan, pues es el concepto al que se ha estado aludiendo y se continuará aludiéndolo en el transcurso de todos los siguientes análisis.

Cabe aclarar que las percepciones mostradas no necesariamente son lineales, no significa que dichas percepciones han tenido un proceso o progreso lineal, y que en la actualidad exista una apertura absoluta hacia la diversidad, sino que muchas de esas percepciones están presentes en los contextos actuales.

2. Definición de cultura y sus implicaciones

En el capítulo relacionado con la cultura y educación se puso en evidencia que el término cultura implica varias acepciones, según sea la concepción, Muñoz los clasifica en varios tipos, pues responden a diversas concepciones, « así se distinguen definiciones descriptivas, históricas, normativas, estructurales, funcionales, genéticas, etc. » (Muñoz, 1997, p. 99).

No obstante, pese a que los conceptos difundidos por la antropología son múltiples, todavía persiste, según Santillán, el concepto tradicional y elitista acuñado en el siglo XVIII, juntamente a otro antropológico excesivamente amplio :

> En la actualidad se siguen confrontando dos concepciones de cultura: una restringida y elitista que la considera como « el cultivo de las ciencias, las artes y las letras » y otra amplia y socio-antropológica cuya expresión más exacerbada se sintetiza en decir que « todo lo hecho por el hombre es cultura ». (Santillán, 2000, p. 2)

En estas circunstancias, tal como señala Camelleri « ce n'est pas le sens commun qui nous préoccupera ici (être cultive, instruit) mais le sens anthropologique, tel qu'il apparaît à travers les analyses des ethnologues » (1989, p. 21).

En esta perspectiva, Muñoz (1997) realiza una categorización precisa y enriquecedora de los diferentes tipos de conceptos dados por la antropología, hace referencia a cuatro tipos : el tipo de concepto denominado *concepto objetivado*, en esta línea ubica a los antropólogos Kroeber y Kluckhon (1952), quienes habían inventariado lo que ellos

denominaron *objetos culturales*[15], y además propusieron una definición que según Muñoz suponía « […] una condensación de lo que muchos antropólogos norteamericanos, al menos entre 1940 y 1960, llamaban cultura » (1997, p. 100).

Asimismo, Muñoz (2007) menciona a la *teoría de las formas o patrones o modelos culturales*, vigente en la primera mitad del siglo, su máximo representante fue Boas, quién formuló el siguiente concepto :

> La cultura consiste en formas de comportamiento, explícitas o implícitas, adquiridas y transmitidas mediante símbolos y constituye el patrimonio singularizador de los grupos humanos, incluida su plasmación en objetos; el núcleo esencial de la cultura son las ideas tradicionales (es decir históricamente generadas y seleccionadas), y, específicamente, los valores vinculados a ellas : los sistemas de culturas.

Posteriormente, Muñoz menciona a la *teoría estructural funcionalista*, en la cual, sus seguidores señalan que « […] la cultura es una realidad instrumental que ha aparecido para satisfacer las necesidades del hombre » (1997, p. 100). Y por último, Muñoz (1997) menciona a las *teorías cognitivistas*, las cuales según él, tienen predominio en la actualidad, estas teorías acentúan el carácter subjetivo de la cultura, pues se basan en la psicología social y cultural. En la teoría subjetivista ubica a Triandis (1973), Bruner (1988) y Camilleri (1985) entre otros :

> La culture est l'ensemble plus o moins fortement lié des significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres de une groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalent sur les stimule provenant de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant vis-à-vis de ces stimuli des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés, dont ils à assurer la reproduction par des voies non génétiques. (Camilleri, 1989, p. 27)

Es importante señalar que la idea no es realizar un listado de las muchas connotaciones de cultura que pudieran existir, que por cierto son múltiples, sino poner en evidencia como la asunción de uno u otro concepto de cultura puede tener repercusiones significativas en uno u otro ámbito, pues asumir cualquier concepto de cultura no es un hecho neutral, tiene sus implicancias. Al respecto, de manera, quizás bastante sencilla, Santillan señalaba lo siguiente : « dime qué concepción de cultura tienes o con cuál te identificas y te diré qué programas, proyectos y acciones culturales y educativas podrás desarrollar desde la misma » (2000, p. 2).

Por lo tanto, el concepto de cultura no es neutro es político y en ese campo tiene sus implicancias prácticas. Lo que significa que la concepción que se tenga de cultura influye en el aspecto social, político y educativo de las sociedades. Para Kilani (1994) y Rist (1994),

> La controverse sur la définition du concept de culture a également des prolongements politiques et des implications pratiques. Ainsi, on peut voir dans la définition « classique » de la culture une émanation du colonialisme, où l'anthropologie culturelle servait à connaître les populations exotiques pour mieux les dominer et mieux les exploiter. Même dans le période post-coloniale, l'anthropologie au service du « développement » a pu avoir des relents d'évolutionnisme social. (en Dasen, 2000, p. 14)

[15] El inventario de objetos culturales de Kroeber y Kluckhon (1952) : los productos de la actividad humana: utensilios, obras artísticas. Las instituciones o modos colectivos de organización. Las actitudes evaluadoras y normativas. Los comportamientos distintivos de los grupos: costumbres, hábitos, usos. El saber hacer : los códigos de comunicación, los modos de uso de los utensilios.

Ahora bien, la idea de formular estas clasificaciones no se encuentran en señalar y presumir la cantidad de conceptos encontrados, sino más bien de demostrar que cada una de ellas tiene connotaciones distintas, y que al asumir alguna de ellas también se asumen lineamientos de acción.

Así por ejemplo, no es raro observar proyectos y programas que a nombre de difundir y fortalecer la cultura realizan actividades meramente folklóricas, basadas únicamente en manifestaciones externas de la cultura. En muchos programas de fortalecimiento cultural existe la tendencia de abordar la cultura desde sus características meramente estéticos y no desde una concepción antropológica :

> La cultura definida únicamente a partir de criterios estéticos no expresa la realidad de otras formas culturales. Hay una tendencia unánime a favor de una definición socio- antropológica de la cultura que abarque los rasgos existenciales, es decir, concretos de pueblos enteros/ los modos de vida y de producción, los sistemas de valores, las opiniones y creencias, etc. (UNESCO citado en Santillan, 2000, p. 3)

Una cultura es mucho más, implica modos de concebir el mundo :

> Muchas personas creen que la cultura es el conjunto de las manifestaciones externas que produce un pueblo, como son la música y la artesanía. Sin embargo el concepto de cultura alude a una realidad mucho más profunda. Una cultura es un conjunto de formas y modos adquiridos de concebir el mundo, de pensar, de hablar, de expresarse, percibir, comportarse, organizarse socialmente, comunicarse, sentir y valorarse a uno mismo en cuanto individuo y en cuanto a grupo. (Heise et al., 1994, p. 7)

Es por ello la necesidad de una mirada antropológica y sociológica de la concepción de cultura que hace posible la fundamentación de la interculturalidad. A partir de estas reflexiones se podría asumir la postura de Muñoz (1997, p.102) al construir un concepto en base a los diferentes ya construidos, aunque la idea no es hacer una yuxtaposición de todo, sino más bien encontrar una que tenga las características significativas, entre ellas el autor cita a las siguientes :

- es producción característica de un grupo humano : « patrimonio singularizador de los grupos humanos » ;
- relativamente permanente : se transmite por herencia social de una generación a otra ;
- es relativamente mudable, pues el propio grupo la modifica ;
- es un conjunto de significados, símbolos, valores y normas ampliamente compartidos en el grupo ;
- es asimilada parcialmente por cada uno de los miembros del grupo. También conjuntamente con los demás cada individuo colabora en la modificación o recreación cultural ;
- va plasmándose en varios objetos culturales que tienen una función o un sentido en el presente y en la historia del grupo ;
- es un producto de la interacción social ;
- la lengua es un componente de la cultura.

Por todo lo mencionado, es importante señalar que la cultura es parte fundamental de todo grupo humano, cada sociedad ha creado sus propias formas de organizarse, en base a sus experiencias y conocimientos. Así textualmente lo manifiesta Marin :

> L'individu est le produit de l'interaction entre son héritage naturel avec le milieu culturel dans lequel il a été socialisé. Il est issu d'un vaste processus d'accumulation de connaissances, selon les déférences des chances et des expériences qui font l'histoire de sa vie. Chacun des nous devient le fruit des contextes culturels dans lesquels il est capable de se reconnaitre et sur lequel il construit son identité – contextes riches et dynamiques, à partir desquels il essaye de s'adapter constamment. / Nous parlons de la culture au pluriel au-delà de toute classification hiérarchique. Chaque peuple se posse des questions sur le sens de la vie, de la mort, de la santé, de ses rapports avec la nature et de la transmission de ses connaissances dans ses différents domaines ; il se pose aussi la question du « comment » ? les transmettre. (Marin, 2000, p. 265)

Por lo tanto, no se puede hablar de una cultura sino varias culturas, pues cada sociedad ha creado su propia cultura, no existe una cultura sino culturas. Y en ese sentido es ilógico pensar que una u otra cultura es superior. Cada cultura tiene su propia forma de interpretar vida, y de actuar en ella, y también de transmitir a sus nuevas generaciones. De ahí que se concluye señalando la urgente necesidad de superar las clasificaciones jerárquicas que se hacen de las culturas.

3. Diversidad cultural y sus diversas formas de gestionarla. Perspectiva monocultural e intercultural

3.1. La visibilización de la diversidad cultural : fenómeno mundial

En la actualidad, en gran parte de los países del mundo, las reflexiones y debates en torno a la temática intercultural se han intensificado, debido a que el incremento cada vez mayor de la « diversidad cultural » al que muchos países han sido expuestos, debido en muchos casos a las constantes y masivas migraciones generadas en los últimos años, en el marco del proceso de globalización, han multiplicado los debates sobre las implicancias de la interculturalidad (Abdallah-Pretceille, 1999).

Muchos son los analistas que relacionan la diversidad cultural con las migraciones actuales. Aunque otros por el contrario, nos invitan a no perder de vista que la diversidad cultural estuvo siempre presente y que fue gracias a la difusión de los Estados nación, que en su afán de construir una única nación con una única cultura y lengua, disiparon por todo el mundo un único modelo de desarrollo, de progreso, de modernidad, de ciencia y de racionalidad ; y gracias a ello gran parte de los países del mundo alcanzaron la igualdad que deseaban, claro está que dicho logro lo obtuvieron a costa de la pérdida de identidades locales, de culturas y de etnias particulares (Touraine, 1997).

Sin embargo, en muchos países, los objetivos universalistas de la modernidad homogeneizadora fracasaron, así por ejemplo en España resurgieron con fuerza los vascos, los catalanes, etc. en Norteamérica y Latinoamérica, las culturas originarias indígenas resistieron a los procesos de homogeneización. En base a dichas experiencias, siguiendo a Touraine (1997), es posible asegurar que en los lugares donde se ha alcanzado mayor homogeneidad, el Estado nación ha triunfado, pero donde la diversidad cultural ha prevalecido, el modelo de Estado Nación ha fracasado. En este sentido, se estaría haciendo referencia más bien al fracaso de la modernidad y al resurgimiento de las particularidades.

De todas formas, sea cual fuere la historia de las diversidades culturales, aún cuando para muchos haya significado violentos encuentros entre culturas, como fueron las experiencias de la colonización en América y también en África, a las cuales muchas

culturas resistieron y muchas otras sucumbieron, o se traten de encuentros relativamente pacíficos, como en el caso de las recientes migraciones, lo cierto es que todos los países se encuentran frente al gran desafío de hacer frente a la diversidad cultural o al pluralismo cultural. El desafío está dado para todos los ámbitos de la sociedad, política, economía, salud y sobre todo la educación.

3.2. Cambios en la gestión y la percepción de la diversidad cultural: de la política monocultural asimilacionista hacia la intercultural

3.2.1. Política monocultural aislacionista

Se parte del hecho, que en realidad, la diversidad cultural, fue la norma, antes de que los Estados Nación la contrarrestaran con sus políticas de asimilación, y aún con dichas políticas, no se logró eliminar la diversidad cultural. Y por eso, las políticas de asimilación han estado siempre presentes, aún en la actualidad, a través de diferentes manifestaciones :

> Negar la realidad multicultural, rechazarla desde el racismo o la xenofobia, quedarse en un simple respeto pasivo hacia el otro / la otra sin aceptar una interrelacin (tolero tu presencia mientras no me afecte en nada), caer en posiciones asimilacionistas (te acepto solo si renuncias a tu cultura de origen), etnocentristas (mi cultura es superior a la tuya) […] son posiciones que la historia ha demostrado. (Proyecto Atlantida, 2003, p. 13)

Por eso, Gareta (2001) manifestaba que para llegar hacía el respeto a la diversidad cultural, y hacía la interculturalidad, es necesario que las sociedades superen las fases de asimilación (perspectiva monocultural), integración (a través de programas compensatorios), pluralismo cultural (demás de transmitir la cultura dominante se tienen en cuenta las culturas y lenguas minoritarias, pero manteniendo las distancias), educación multicultural para todos (extensión del anterior paradigma a los alumnos minoritarios y mayoritarios), e interculturalidad (interacción, enriquecimiento […] afectando también a todos).

De hecho, se parte del presupuesto que en la mayoría de los países se desarrollaron, y aún se desarrollan, políticas asimilacionistas, en el marco de los principios que sustentaron los tradicionales Estados nación, los mismos que en base al enfoque filosófico y sociológico de la modernidad, se afanaron en construir naciones homogéneas con una sola identidad cultural y una sola lengua, y encaminando sus políticas económicas y sociales hacía un único modelo de desarrollo y progreso, de ciencia y de racionalidad. Claro está que dicho proceso se desarrolló a costa de la pérdida de identidades locales, de culturas y de etnias particulares :

> En la nación decaen las pertenencias particulares locales, étnicas o religiosas y triunfa una racionalidad que se traduce en reglas administrativas, sistemas de comunicación y programas de educación que impone a todos. Impuso, en nombre del progreso y la ley, las mismas reglas y formas de vida a todos. Lo que se etiquetaba como arcaico, marginal o minoritario fue prohibido, inhibido, inferiorizado […] La imposición de un modelo supuestamente progresista no condujo únicamente a la destrucción de grupos étnicos; también hundió a las diversas minorías en la marginalidad. (Touraine, 1997, p. 168)

De esa manera, el enfoque asimilacionista y homogeneizante de la modernidad, visibilizó la diversidad cultural como un problema, por lo que impulsó la educación monocultural, aún con los programas de integración y compensatorios, la perspectiva estaba puesta en la cultura dominante.

3.2.2. La diversidad cultural como riqueza : perspectiva multicultural y perspectiva intercultural

En la actualidad, la tendencia para aceptar la heterogeneidad, la diversidad o la pluriculturalidad como la norma, y no como la excepción, está en aumento (Abdallah-Pretceille, 1999), contrariamente a lo que sucedía con el enfoque asimilacionista y homogeneizante de la modernidad, las corrientes de la postmodernidad reivindican la diversidad cultural como riqueza y no como problema.

Los países de Norteamérica, donde la migración ha sido fluida desde que se dio la Primera guerra mundial, reivindican la multiculturalidad, orientados generalmente a mejorar la calidad educativa respetando las diferencias, se pone mayor importancia en desarrollar la diferencia y la identificación con lo propio, los programas educativos van orientados por lo general a las poblaciones en desventaja (migrantes, amerindios, negros, hispanos, etc.). Se trata de garantizar una educación que asuma características propias de las culturas a los que se dirigen. Este modelo ha recibido muchas críticas, se le acusa de proporcionar excesiva importancia a las diferencias (Abdallah-Pretceille, 1999). Al respecto, Forquin (2000), ratifica lo mencionado señalando que :

> Une politique multiculturelle est une politique délibérément « différentialiste », une politique dont les orientations, les choix, les justifications reposent sur la prise en compte explicite, la reconnaissance officielle, la projection et la valorisation dans le espace public de différences culturelles historiquement cristallisées, avec l'attribution à des groupes ou à des communautés de « droits culturelle » spécifiques, voire le « traitement préférentiel » accordé collectivement à certains d'entre eux dans un souci de justice compensatrice ou réparatrice. (Forquin, 2000, p. 152)

Como se puede advertir en lo mencionado por Forquin, detrás de la voluntad de reconocer las diferencias, desde las políticas multiculturalistas, se actúa con medidas compensatorias, que en el fondo no reconocen la diferencia como fortaleza, sino como un problema. Y por tanto, a los defensores de acciones multiculturalistas, no les importa mantener las diferencias, siempre y cuando no desestructuren su sistema.

En Europa, donde la diversidad cultural se ha multiplicado debido a las masivas migraciones de las últimas décadas, la tendencia es hacía la interculturalidad, aunque no se manifiestan prácticas y políticas abiertas generalizadas, las reflexiones en torno a la diversidad cultural se orientan a la toma en cuenta de la interculturalidad (Forquin, 2000 ; Abdallah-Pretceille, 1999). Surge como respuesta a los problemas y conflictos sociales dados en el contexto de las diferencias culturales y de la diversidad cultural, intensificados por el fenómeno migratorio de las últimas décadas, que cuestiona el modelo de sociedad tradicional de Europa :

> Ancré directement dans la pratique sociale et généré essentiellement par des dysfonctionnements dans les relations humaines, par des fractures et des ruptures qui traversent le corps social (conflits, raciaux, revendications régionalistes, difficultés liées à l'immigration), le terme « interculturelle » apparaît davantage comme une notion polémique entachée d'affectivité et donc caractérisée par une « élasticité sémantique ». (Abdallah-Pretceille, 1999, p. 9)

En la medida en que el término interculturalidad tiene relación con los problemas sociales, su definición tiene que ver con la interrelación entre grupos de individuos :

> Le préfixe inter du terme interculturel indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités. Ainsi, si le puri-,

> le multiculturel s'arrêtent au niveau du constat, l'interculturel opère une démarche, il ne correspond pas à une réalité objective. C'est l'analyse qui confère à l'objet étudié et analysé le caractère d'interculturel. (Abdallah-Pretceille, 1999, p. 49)

Por lo tanto, la interculturalidad se la entiende como la creación de un espacio común donde puedan darse relaciones de diálogo, de intercambio. Se diferencia del multiculturalismo, en el sentido de que va más allá del hecho de colocar en una especie de yuxtaposición a las comunidades o culturas, pues propicia la interrelación.

Al respecto, Cohen-Emerique afirma que la interculturalidad no puede quedarse en simple reconocimiento de la diversidad cultural, sino que debe propiciar diálogo y negociación, superando la tendencia casi natural que existe de sobreponer como superior la cultura occidental sobre las culturas de migrantes :

> Part de l'idée que la tolérance et le respect à l'égard des individus et des groupes de cultures différentes ne peuvent exister que par une meilleure connaissance mutuelle. Pour cela il ne suffit pas de reconnaître les minorités, il faut créer des espaces de rencontre, de dialogue, de négociation qui rendront possible le respect et la reconnaissance d'individus ou de groupes porteur d'héritages différents, conditions qui favoriseront l'émergence de représentations co-construites (Pagé, 1991), c'est-à-dire des expériences de vie commune. L'interculturel implique que le mode de pensée occidental n'est pas le modèle culturel supérieur et qu'il ne peut que s'enrichir de la diversité: le groupe dominant doit accepter de ne plus être le seul à organiser la vie sociale et que d'autres modes de vie sont possible et légitimes à ses côtés, sans toutefois menaces l'identité nationale. (Cohen-Emerique, 2011, p.150).

En los países de Latinoamérica también se hace referencia a la interculturalidad, pero la misma no tiene relación con las recientes migraciones sino con aquellas que se dieron en la época de la colonización. Las características coloniales del contexto latinoamericano pesan con fuerza cuando se trata de definir la interculturalidad, y en cierta medida están alejadas de aquellas definiciones surgidas en contextos de migración. Es decir, que las reflexiones en torno a la interculturalidad se encuentran en torno sobre todo a la transformación de las relaciones de poder entre indígenas y no-indígenas (criollos y mestizos). Las mismas, aunque sus antecedentes se remontan hacía principios del siglo XX, se han hecho públicos, o más bien, han logrado trascender al ámbito público, recién desde los años 1990. En el siguiente capítulo se abordará con mayor profundidad los planteamientos que circundan al término de interculturalidad.

3.3. Programas para la gestión de la diversidad cultural en el mundo

De manera general, se ha podido evidenciar que a la hora de poner en práctica la educación intercultural se distingue diversas formas e iniciativas. Son varios los autores que desde diferentes latitudes del mundo han intentado sistematizar y analizar las experiencias realizadas en este campo, uno de ellos es Pagé (1993), quien, desde la realidad de Québec (Canada), muestra las diferentes corrientes que se han ido implementando: Courant compensatoire, Courant de la connaissance des cultures, Courant de l'hétérocentrismo, Courant isolationniste, Courant antiraciste y Courant de l'éducation civique. También, Lafortune y Gaudet (2000), han logrado categorizar las diferentes experiencias en tres corrientes ideológicas : « […] les courants de la connaisance des cultures, de hétérocentrisme égalitaire et de l'éducation à la citoyenneté » (Lafortune & Gaudet, 2000, p. 10).

Pero es Muñoz (1997), quien, a partir de diversos autores, ha logrado producir una sistesis completa de todas las corrientes que se han ido implementando a nivel mundial. La síntesis de Muñoz, recupera las clasificaciones de varios autores, entre ellos (Mauviel (1985), Banks (1986), Verne (1987), Davidman (1988), Grant y Sleeter (1989) y Etxeberría (1992), cuyo fin es demostrar que se han desarrollado múltiples formas de gestionar la diversidad cultural en los programas educativos. A partir de todos esos aportes organiza tres grupos, los mismos que a continuación se detallan :

Primer grupo. Programas dirigidos por políticas educativas conservadoras

• programa *asimilacionista* : para poder participar plenamente en la cultura nacional, los alumnos de minorías étnicas deben ser animados a liberarse de su identidad étnica, pues, de lo contrario, sufrirán retraso en su carrera académica y, además, existe el riesgo de desarrollar la tensión y balcanización étnica ;

• programa de *diferencias genéticas* : los alumnos de grupos étnicos minoritarios tienen peores resultados escolares a causa de sus características biológicas. Se reagrupa a los alumnos según su cociente intelectual y se ofrecen programas distintos que conducen a carreras de mayor o menor prestigio.

Segundo grupo. Programas dirigidos por políticas educativas neoliberales

• **l**os programas de *educación compensatoria* : los jóvenes pertenecientes a minorías étnicas crecen en contextos familiares y sociales en los que no gozan de posibilidades de adquisición de las habilidades cognitivas y culturales requeridas para funcionar con éxito en la escuela, necesitando recuperarse de su déficit sociocultural mediante programas compensatorios ;

• los programas *biculturales y bilingües* : los niños de minorías éticas obtienen peores resultados porque reciben la enseñanza en una lengua que no es la materna. Se organizan programas que atienden las lenguas 1 (materna) y 2 (oficial o nacional) de modos diversos ;

• programas de *aditividad étnica* : añaden los contenidos étnicos al currículo escolar, sin ninguna clase de revisión o reestructuración del mismo ;

• programas de *desarrollo del autoconcepto* : el contenido étnico puede contribuir al fortalecimiento del autoconcepto de los alumnos de las minorías. Incluyen unidades didácticas que subrayan la contribución de los grupos étnicos a la riqueza histórico-cultural de la nación ;

• programas de *educación no racista* : dado que el racismo es causa de muchos problemas educativos de las minorías, se articulan programas que intentan reducir el racismo de los enseñantes de la mayoría, del material didáctico y de la convivencia escolar ;

• *promoción del pluralismo cultural* : según este principio, la escuela debe promover las identificaciones y pertenencias étnicas; los programas escolares deben atender a los estilos de aprendizaje de los grupos étnicos y a los contenidos culturales específicos; se deben organizar cursos específicos de estudios étnicos, e incluso establecer escuelas étnicas propias que mantengan las culturas y tradiciones ;

• *desarrollo de competencias multiculturales : Gibson* (1976) lo propone como modelo de educación multicultural y lo define como el proceso por el que una persona desarrolla un cierto número de competencias en múltiples sistemas de normas de percibir, evaluar, creer y hacer. Los individuos aprenden a movilizar, según las situaciones, competencias

culturales diversas. Esto requiere una intensa interacción de individuos de culturas varias en la misma escuela ;

• *educación para la construcción europea* : Colom (1992) afirma que la pretensión de la educación intercultural estriba en propiciar un encuentro cultural, de comprensión, solidaridad y cooperación, a partir de un pluralismo supranacional que, consciente de los conflictos y de las divergencias, los minimice y los supere en función de la participación libre y consentida en nuevos valores y opciones. En este sentido, la educación europea es la formación de la conciencia de la participación en la Comunidad Europea. Colom propone denominar educación multicultural a la atención a las diferencias culturales dentro de una nación, y reservar el término educación intercultural para las situaciones de pluralismo supranacional donde se trata de la contribución educativa en los proyectos de cohesión supranacional, entre los cuales uno de los más avanzados es el de la Comunidad Europea. El interculturalismo es, así, una relación entre culturas iguales (no dominadas-dominantes) que libremente pretenden encontrarse, conocerse y comprender mejor para cohesionar un proyecto político a largo plazo. Se trata de «ser conscientes de nuestra interdependencia y de desarrollar una síntesis cultural nueva ;

• modelo de *integración pluralista* en el que la escuela prepara a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima. Considera la lengua materna como una adquisición y un punto de apoyo importante en todo el aprendizaje escolar, incluso para el aprendizaje de la lengua oficial: se ve como algo positivo y no como rémora. El tema del pluralismo cultural está muy presente en los programas escolares y en el proyecto educativo, no para promover los particularismos culturales, sino para desarrollar en los alumnos el gusto y la capacidad de trabajar en la construcción conjunta de una sociedad donde las diferencias culturales se consideran una riqueza común y no un factor de división. Este es uno de los modelos que mejor traducen el concepto y los fines de la *educación intercultural*.

Tercer grupo. Programas promovidos desde el paradigma socio-crítico

Para la teoría crítica, « la educación multicultural o intercultural es una nueva forma que la ideología burguesa tiene de presentar en la escuela los temas conflictivos, aislándolos de sus repercusiones sociales y políticas, de su dimensión de poder. Es una manera de enmascarar los problemas sociales, de raza y de sexo ». Frente al tipo « liberal » de educación multicultural blanda, la teoría crítica opone una educación multicultural basada en la identificación de los grupos y problemas sociales, para entrar en un proceso de liberación y de conquista de los derechos negados tradicionalmente (Giroux, 1990 ; 1992).

Muchos autores proponen el modelo de *educación antirracista* (Stone, 1981 ; Cashmore & Troyna, 1983 ; Mullard, 1984 ; Troyna & Williams, 1986 ; Brandt, 1986 ; Grinter, 1989, 1992 ; Alegret, 1992). El racismo no es un mero conjunto de prejuicios hacia otros seres humanos, que se puede superar fácilmente por una educación no racista centrada en la modificación de actitudes y creencias. El racismo es una ideología que justifica la defensa de un sistema según el cual ciertos individuos gozan de unas ventajas sociales que derivan directamente de su pertenencia a un grupo determinado. El racismo es un fenómeno complejo en el que intervienen múltiples factores: económicos, políticos, históricos, culturales, sociales, psicológicos, etc.

3.4. La situación real y actual de la interculturalidad en Europa

Ya a fines de la década de 1990, Abdallah-Pretceille (1999) mencionaba que la mayoría de las iniciativas que se desarrollaban a nombre de la interculturalidad, terminaban en procesos de asimilación e integración de las minorías migrantes a los Estados de acogida, situación que, según la autora, contradecía el verdadero objetivo de la interculturalidad, que es el intercambio cultural entre grupos de distintas culturas, donde la cultura del otro es visualizada en términos de riqueza, y no como problema.

También Ansion, Verhoeven y Desmet (2003), afirmaban que aún las iniciativas dadas a partir de los años 1980, eran incipientes y en ocasiones terminaban folclorizando las culturas en desmedro de las mismas. Pues, aseguran los autores, que si bien se parte del hecho de reconocer que la toma en cuenta de los conocimientos previos de los niños genera mejores aprendizajes, por lo que retoman algunos elementos culturales de los migrantes, ya sea en festivales folclóricos o ferias educativas, las mismas se reducen a folclorizar las culturas, negando así la esencia misma de la cultura, lo cual es una clara muestra de que se sigue percibiendo la « diferencia » como un problema y no como un recurso valioso (Ansion, Verhoeven & Desmet, 2003).

Al respecto, también Catalan y Lucchini (2014), a partir de la realidad Belga, aseguran que, durante mucho tiempo, la formación ha estado orientada a la asimilación, a partir de experiencias encaminadas a reducir las diferencias, desarrolladas únicamente con poblaciones migrantes :

> Les formations envisagées pendant longtemps dans les faits l'assimilation, dans le sens où elles ont uniquement visé à la réduction de la différence, vécue comme un problème. Et, lorsque la différence est maintenue, elle se destine uniquement aux ressortissants immigrés ou d'origine immigrée.

Y otras iniciativas, simplemente no permiten que la voz de la diferencia tome la palabra :

> En outre, même lorsque la formation vise la démarche interculturelle, qui fait une place à l'autre, l'accent est mis sur la décentration, sur la compréhension de sa propre implication culturelle, et l'autre ne semble pas pouvoir « prendre la parole » dans l'espace public pour interpréter lui-même ses propres pratiques culturelles ; il semble que les aient des difficultés à émerger, à se faire entendre. On peut d'ailleurs se demander si les signes extérieurs, comme le port du foulard, qui se multiplient un peu partout ces dernières années, ne soient pas la manifestation, publique, des « voix de la différence » toujours réduites au silence.

Y aún cuando se reconoce que la cultura de origen puede favorecer mejores aprendizajes, estos se quedan restringidos a muy contados eventos :

> En outre, même si on met en pratique des initiatives où l'on reconnait que la prise en compte des connaissances préalables des enfants peut générer des meilleurs apprentissages, les innovations pédagogiques se sont souvent limitées à prendre en compte des éléments culturels des migrants, festivals folkloriques ou cuisine par exemple. L'on a ainsi parlé de la « pédagogie couscous ».

Entonces, no cabe duda que la interculturalidad es todavia un proyecto, pues tratándose de países de tradición asimilacionista, la tendencia fue siempre y aún continúa siendo la asimilación del diferente, donde el Estado busca hacer desaparecer las diferencias culturales de los migrantes para integrarlos a los Estados de acogida, evitando la concentración de estudiantes extranjeros y apoyándoles en el aprendizaje rápido de la lengua del país de acogida.

Capítulo 4

Interculturalidad crítica y de-colonialidad : una perspectiva del sur de Latinoamérica

Interculturalidad crítica y de-colonialidad : una perspectiva del sur de Latinoamérica

1. El contexto colonial de la interculturalidad

La problemática de la interculturalidad en América Latina surge a partir de la cuestión indígena, y por ende en relación a la colonización y a las relaciones de dominación y subordinación dados entre grupos mestizos y blancos, por un lado, y los grupos indígenas, por el otro lado. Al respecto, Tubino señala que « el interculturalismo latinoamericano tiene sus orígenes en Sudamérica y surge ligado directamente a la educación bilingüe de los pueblos indígenas » (2013, p. 253).

Por lo tanto, la interculturalidad en América Latina, no puede ser abordada desde una perspectiva amplia o eurocéntrica, ya que los conflictos sociales en Europa surgen a partir de otro tipo de contextos, Tubino aclara con ímpetu las diferencias sustanciales que caracterizan a ambos contextos :

> Mientras que en Europa el discurso sobre la interculturalidad apareció directamente ligado a los programas de educación alternativa para los migrantes procedentes de las antiguas colonias, en América Latina el discurso y la praxis de la interculturalidad surgió como una exigencia de los programas de educación bilingüe de los pueblos indígenas del continente. Anotar las diferencias de los contextos de aparición de estos discursos no es un dato accesorio e irrelevante. Pues una cosa es plantear el problema de las relaciones interculturales en sociedades post-coloniales como las nuestras y otra cosa es plantearlo como problema al interior de las grandes sociedades coloniales del pasado, actualmente invadidas por fuertes olas migratorias procedentes mayoritariamente de sus empobrecidas ex - colonias. (Tubino, 2004, p.155)

> Mientras que en Europa hablar de educación intercultural es plantearse cómo integrar a los migrantes, es decir, cómo incorporarlos a la sociedad envolvente respetando sus diferencias, en América Latina hablar de interculturalidad es plantearse el problema de cómo hacer para que los que vivieron siempre aquí no sean sometidos a desrealizadores procesos de aculturación forzada, expulsados de sus territorios ancestrales y postergados de sus derechos fundamentales. En otras palabras, cómo concebir y generar formas de organización política y de convivencia intercultural basadas en el reconocimiento de la diversidad, la inclusión socio-económica y la participación política de los grupos culturales originarios secularmente postergados. (Tubino, 2013, p. 262-263)

Como lo menciona el autor, no es lo mismo, ser discriminado en la propia tierra que ser discriminado en otra tierra. He ahí, la diferencia sustancial. Es así que la interculturalidad en América Latina comienza a tratarse ligada estrechamente a la problemática indígena, los primeros analistas que intentaron definirla fueron Gonzales y Mosonyi. Ellos, utilizando el término interculturación, señalaron lo siguiente :

> La interculturación consiste básicamente en el mantenimiento del marco de referencia de la cultura original pero vivificado y puesto al día por la inserción selectiva de configuraciones socio-culturales procedentes de sociedades mayoritarias generalmente nacionales. En cierto

> modo la interculturación busca el máximo rendimiento de las partes en contacto cultural, evitando en lo posible la deculturación y la pérdida de valores etnoculturales. (Gonzales & Mosonyi, 1975, p. 308)

De esa forma, Gonzales y Mosonyi plantean contactos culturales que no destruyan los valores etnoculturales, con ello estaban poniendo en evidencia el carácter hegemónico y aculturizante de las clases dominantes, es decir, de los mestizos y de los blancos. Desde entonces, en América Latina se han suscitado varias situaciones, entre ellas, la legislación de la educación que recupere la cultura y la lengua indígena, con ello se han multiplicado los análisis, las reflexiones y, sobre todo, los usos de la interculturalidad.

En la mayoría de los casos, los analistas coinciden en señalar que mediante la interculturalidad se deben buscar relaciones más simétricas, equitativas y justas para todos, sobre todo, para los indígenas, pues es en contra de ellos que se ha actuado ignorándoles, humillándoles y desvalorándoles :

> […] las relaciones no son de nosotros a los otros –en la medida que ya haya diálogo- sino que resulta que uno de esos nosotros dice « yo soy de arriba, lo demás chusma » y que por lo tanto tienen que dialogar con uno que considera inferior. Por su parte el que –en esta estructura- lo han encajado abajo dice « yo quiero subir, me quiero acercar al otro, quiero que nos enseñen castellano en la escuela para que mis hijos no sufran como yo » […]. (Albó, 2000, p. 97)

Así « […] la propuesta intercultural busca que se llegue a una cosa igualitaria, que se establezca un intercambio […] » (Albó, 2000, p. 97).

Samaniego (2004), también pone en evidencia que las relaciones interculturales siempre han existido, pero siempre han sido unidireccionales y forzadas para los pueblos indígenas, « […] la interculturalidad se da, se vive, es más, no puede dejar de producirse, pero su actual producción es forzada, impuesta, unidireccional para grandes sectores sociales » (Samaniego, 2004, p.102), por lo que la interculturalidad debía estar dirigida a propiciar diálogos o intercambios culturales entre grupos indígenas y no indígenas, pero ese intercambio debe efectuarse en situaciones de respeto mutuo e igualdad, y para que ello suceda, debe desaparecer la hegemonía que uno de los grupos ejerce sobre el otro :

> El diálogo supondría respeto mutuo, convergencias, igualdad para el intercambio y surgimiento de novedad, por tanto, encuentro entre interlocutores que se reconocen la capacidad y el derecho para la creación cultural; esto es, existirá interculturalidad si el sujeto y/o la sociedad son capaces de reproducir referentes culturales propios de otra cultura, mayormente a través de prácticas bilingües y/o situadas y legitimadas por el « otro »; no podrán darse relaciones interculturales en el sentido de intercambio genuino de códigos culturales si las relaciones inter étnicas a nivel estructural son indicativas de la hegemonía de un grupo respecto del otro. (Samaniego, 2004, p. 101)

De esa manera, la interculturalidad está ligada a resolver conflictos sociales entre indígenas y no indígenas, entre grupos dominantes y grupos dominados, entre grupos subordinados y grupos de poder. La intención es lograr equilibrio e igualdad de ambos sectores, ya no pueden existir los dominados o subordinados, debe propiciarse el respeto mutuo entre ambos. En dicho marco, se suscitaron varias acciones, lo que significa que en la práctica, los usos y sentidos de la interculturalidad se multiplicaron.

En ese sentido, la interculturalidad es un concepto descriptivo pero también propositivo que hace alusión a :

> […] complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturales diferentes; una interacción que reconoce y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las

> condiciones institucionales que limitan que el « otro » pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia –la capacidad de actuar. No se trata de simplemente de reconocer al otro, o la diferencia en sí, tal como algunas perspectivas basadas en el marco del liberalismo democrático o multicultural lo sugieren. Tampoco se trata de esencializar identidades o entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles. Más bien, se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas. (Walsh, 2001, p. 5)

De esa manera, gran parte de las aproximaciones que se hacen para explicar la interculturalidad en Latinoamérica, hacen referencia a la necesidad de superar, a partir de un diálogo y negociación, las relaciones sociales asimétricas persistentes desde la colonia.

2. Usos y sentidos de la interculturalidad

Varios son los analistas, que desde la realidad latinoamericana han analizado y han logrado esclarecer los tipos de interculturalidad que se van manejando a nivel del discurso y de las prácticas, entre ellos, los más representativos son Fidel Tubino y Catherine Walsh, quienes desde Sudamérica, realizan aportes significativos para comprender la interculturalidad, con ellos coincide Gonzales (2009), que desde Centroamérica, también hace sus aportes.

Desde la perspectiva y el análisis de los tres autores se puede asegurar que existen dos tipos de interculturalidad, los cuales logran describir y explicar lo que sucede en la realidad latinoaméricana : a) la interculturalidad funcional y b) la interculturalidad crítica.

No obstante, antes de pasar a explicar en qué consiste cada una de las perspectivas mencionadas, es necesario, a manera de preámbulo, señalar que además de las dos perspectivas mencionadas, Walsh (2009) distingue otra perspectiva que si bien no ha generado debates es menester mencionarla porque es parte de la realidad, y en ocasiones muchos la retoman sin comprender sus implicancias. Se trata de la « interculturalidad relacional ».

Según Walsh, esta perpectiva es la que hace referencia de forma más básica y general, al tema del « contacto e intercambio entre culturas », situación que podría darse en condiciones de igualdad o desigualdad, puesto que desde esta perspectiva no se le da énfasis a la cuestión de las relaciones sociales. Entonces, si se tratase de interpretar la realidad latinoamericana en función de la perspectiva relacional, se tendría que señalar, adhiriéndonos a las palabras de Walsh, que la misma ya es real, porque dichas relaciones e intercambios se dan y siempre se han dado :

> [Desde esta perspectiva] se asume que la interculturalidad es algo que siempre ha existido en América Latina porque siempre ha existido el contacto y la relación entre los pueblos indígenas y afrodescendientes, por ejemplo, y la sociedad blanco-mestiza criolla, evidencia de lo cual se puede observar en el mismo mestizaje, los sincretismos y las transculturaciones que forman parte central de la historia y « naturaleza » latinoamericana caribeña.
>
> No obstante, el problema con esta perspectiva es que, típicamente, oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad continúa, en que se lleva a cabo la relación. De la misma forma, limita la interculturalidad al contacto y a la relación muchas veces a nivel individual, encubriendo o dejando de lado las estructuras de la sociedad, sociales, políticas, económicas y también epistémicas que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad.

Por lo tanto, el problema en sí no sería la ausencia de interrelaciones, sino las condiciones conflictivas en la cual se dan esas relaciones, que conllevan relaciones de poder y dominación persistentes desde la colonia. De ahí que se requiere analizar la problemática intercultural en Latinoamérica desde la perspectiva de los otros dos tipos de interculturalidad.

2.1. La interculturalidad funcional : diálogo y tolerancia desde una perspectiva integracionista al Estado neoliberal

Respecto a la interculturalidad funcional, los tres autores coinciden en señalar que la misma está referida a esa interculturalidad que se ha estado promiviendo desde los Estados, en el marco de las políticas neoliberales que se pusieron en vigencia a partir de los años 1990, en cuyo contexto se plantea una interculturalidad que no supone un cuestionamiento real a la estructura social, económica y política vigente, que fue establecida en base a la estructura de la época colonial, más al contrario promueve el diálogo y la tolerancia desde una perspectiva integracionista y funcional al Estado neoliberal. Al respecto Tubino señala lo siguiente :

> […] postula la necesidad del diálogo y el reconocimiento intercultural sin darle el debido peso al estado de pobreza crónica y en muchos casos extrema en que se encuentran los ciudadanos que pertenecen a las culturas subalternas de la sociedad […]. Cuando el discurso sobre la interculturalidad sirve –directa o indirectamente- para invisibilizar las crecientes asimetrías, los grandes desniveles culturales y todos aquellos problemas que se derivan de una estructura económica y social que excluye sistemáticamente a los sectores subalternizados de nuestras sociedades, entonces es posible decir que se está usando un concepto funcional de la interculturalidad pues no cuestiona el sistema post-colonial vigente y facilita su reproducción. […] Se trata de un discurso y una praxis de la interculturalidad que es funcional al estado nacional y al sistema socio-económico vigente. (Tubino, 2004, p. 159 ; 2013, p. 154)

Por su parte Walsh (2009), se adhiere a lo que menciona Tubino mencionando lo siguiente :

> Aquí, la perspectiva de interculturalidad se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida. Desde esta perspectiva -que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia-, la interculturalidad es “funcional” al sistema existente, no toca las causas de la asimetría y de las desigualdades sociales y culturales, tampoco « cuestiona las reglas del juego », por eso « es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente ».

Gonzales (2009) denomina « angelical » a este tipo de interculturalidad, debido a que se proyecta hacía un futuro ideal de relaciones armoniosas, respetuosas y tolerantes :

> Los discursos hegemónicos de la EIB, esto es, los promovidos por los gobiernos nacionales, las organizaciones supranacionales y los agentes financiadores, suelen desarrollar un concepto de la relación intercultural asociado a un *estado ideal de relaciones armónicas* entre diversos, concretable *en un futuro* que suponga valores de tolerancia, respeto y enriquecimiento cultural mutuo. La educación para esta interculturalidad *angelical* (Gasché, inédito) genera acciones educativas centradas en la promoción de estos valores entre niños y jóvenes, no necesariamente miembros de los grupos minoritarios o étnicos, concibiendo la escuela como el espacio de resocialización idóneo para *educar en la tolerancia a lo diferente*.

Como se puede advertir, Gonzales señala que en esta perspectiva también se encuentran los organismos financiadores de las políticas de EIB, y al respecto, también Tubino se

manifiesta señalando que « el multiculturalismo anglosajón es un caso paradigmático de interculturalismo funcional », ya que :

> El programa de acción multiculturalista que impulsa el Banco Mundial en Amèrica Latina promueve acciones de discriminación positiva y de educación compensatoria. Por medio de la discriminación positiva, el banco auspicia la equidad de oportunidades sin necesidad de hacer cambios en la estructura distributiva resultante de las polìticas de ajuste estructural que la propia organización impone al país. Y por medio de la educación compensatoria, el banco impulsa la mejora de la calidad educativa para algunos pocos privilegiados de los sectores periféricos de la sociedad, sin atacar las causas de fondo del problema. Los programas multiculturalistas son solo paliativos, no generan ciudadanía y promueven la equidad pero desde arriba. Son, en una palabra, profundamente paternalistas. (Tubino, 2013, p. 266)

Según Walsh (2009), algunos autores se han referido a esta perspectiva como « la nueva lógica multicultural del capitalismo global ». Donde el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora « incluyendo » a los grupos históricamente excluidos en su interior.

Por lo tanto, se trata de una interculturalidad que apacigua las revoluciones de los pueblos indígenas, pues a nombre de paz no profundiza las causas de los problemas sociales y económicos, y tampoco analiza cuestiones de poder. Y en caso de reconocer inequidades sociales, propone la superación de las mismas con programas asistencialistas o paternalistas que sólo observan a los indígenas como merecedores del apoyo de los otros, es decir, « como pobrecitos que necesitan ayuda », y no como grupos sociales a quienes se les ha negado la oportunidad de auto-manejarse con sus propios derechos y de poner al conocimiento de todos sus conocimientos y propuestas para reestructurar el sistema social existente. De ahí, que se afirma que este tipo de interculturalidad es funcional a los Estados nacionales neoliberales, porque reproduce sus características.

2.2. La interculturalidad crítica : conflicto en el marco de la estructura colonial y racial

En contraposición al interculturalismo funcional, el interculturalismo crítico da cabida a la profundización de los problemas, promueve la puesta en evidencia de las causas de las inequidades e injusticias sociales, con el fin de suprimirlas. Permite recuperar la memoria de los excluidos para explicar las continuas postergaciones sociales por las que los pueblos indígenas han sido obligados a atravesar, es decir, permite denunciar a los causantes y promotores de la postergación que sufrieron y todavía sufren los pueblos indígenas :

> Mientras que el interculturalismo neoliberal busca promover el diálogo sin tocar las causas de la asimetría cultural, el interculturalismo crítico busca suprimirlas. […] Para hacer real el diálogo hay que empezar por visibilizar las causas del no-diálogo. En otras palabras, hay que empezar por identificar y tomar conciencia de las causas contextuales de su inoperancia. Hay que empezar por recuperar la memoria de los excluidos, por visivilizar 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)

En la misma línea, Gonzales (2009) denomina conflictiva a este tipo de interculturalidad, porque parte de explicitar el conflicto para subvertirlo :

> […] generalmente esgrimido por organizaciones sociales e indígenas, y vinculado a procesos locales, aparece un concepto de *interculturalidad conflictiva*, vivida como realidad presente, no futura, e *históricamente cualificada por relaciones de asimetría*. La educación intercultural se entiende, desde esta segunda perspectiva, como orientada a la *explicitación* del conflicto, al análisis de los *mecanismos objetivos y subjetivos* (Gasché, inédito) por los que opera en diferentes dominios societales, y al *empoderamiento* de los niños y jóvenes *indígenas*, entre otros sujetos, para que tengan la capacidad de identificar y subvertir los términos de esta asimetría, tanto en lo subjetivo como en las condiciones objetivas, donde ellos y sus *comunidades morales* son sujetos de la dominación.

Al respecto, Walsh es más contundente y explícita al señalar que la interculturalidad crítica parte del problema estructural-colonial-racial, que significa reconocer que las asimetrias tienen su origen en la estructura colonial, racista y jerárquica, y que la misma ataca a todas las dimensiones de la vida :

> Con esta perspectiva, no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un 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. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas.

Como aclara la autora, se trata de un proyecto que surge desde abajo, desde la subalternidad, es decir, desde los pueblos indígenas, que cuestionando la estructura colonial, buscan transformar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación. En realidad, se trataría de una re-conceptualización y re-fundación de las estructuras sociales y políticas, y junto a ellas de otras estructuras como las epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir (Walsh, 2009). Más adelante se analizará con mayor detalle los desafíos y las pretensiones que a partir de ésta perspectiva se han ido visualizando en la pasada reciente década.

De esta manera, a partir de los usos y sentidos que se le ha dado a la interculturalidad, se ha puesto en evidencia, dos tipos de interculturalidad, la funcional que es promovida por los sectores dominantes, en el maco de los Estados neoliberales, y la crítica que es promovida por el sector subalterno, es decir, por los pueblos indígenas. La diferencia sustancial entre ambos es que la primera invisibiliza y oculta el conflicto social, promoviendo una integración acrítica al Estado, miestras que la segunda pone en evidencia el conflicto social, cuestionando la base colonial de estructura social y política vigente, buscando su transformación.

3. Interculturalidad crítica de-colonial y pluralismo epistemológico

3.1. Visibilizar y enfrentar la matriz cuatri-dimensional de la colonialidad : poder, saber, ser y vivir

Como se mencionó anteriormente, el punto de partida de la interculturalidad crítica es el cuestionamiento a la estructura societal vigente, y por ende, apunta a la transformación total del mismo. En ese sentido, la interculturalidad crítica, como proyecto y práctica política, no se limita a las esferas políticas, sociales y culturales, sino que involucra a las esferas del saber, del ser y de la vida misma, por lo tanto son cuatro las estructuras que, según Walsh (2009), requieren ser transformadas, reconceptualizadas y/o refundadas, las del poder, del saber, del ser y del vivir. Y a partir de tal pretensión, la autora termina asegurando que se trata de un « proyecto de-colonial », que :

> […] se preocupa por la exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémico-cognitiva de los grupos y sujetos, por las prácticas deshumanizadoras, por la subordinación de conocimientos, que privilegian a unos sobre otros, « naturalizando » la diferencia.

De ahí, que no cabe duda que pretende visibilizar y la matriz cuatri-dimensional de la colonialidad : del poder, del saber, del ser y del vivir. Respecto a la colonialidad del poder se afirma que en la misma se fijó una jerarquía racializada que aún perdura :

> Esta colonialidad del poder, que aún perdura, estableció y fijó una jerarquía racializada: blancos (europeos), mestizos y, borrando sus diferencias históricas, culturales y lingüísticas, « indios » y « negros » como identidades comunes y negativas. La supuesta superioridad « natural » se expresó « en una operación mental de fundamental importancia para todo el patrón de poder mundial, sobre todo respecto de las relaciones intersubjetivas » ; así, las categorías binarias : oriente-occidente, primitivo-civilizado, irracional-racional, mágico/mítico-científico y tradicional-moderno justifican la superioridad e inferioridad, -razón y no razón, humanización y deshumanización (colonialidad del ser)-, suponen el eurocentrismo como perspectiva hegemónica de conocimiento (colonialidad del saber) (Quijano, 2000, en Walsh, 2009).
>
> Se pone en duda, el valor humano de estos seres, personas que por su color y sus raíces ancestrales, quedan claramente « marcados », « la deshumanización racial en la modernidad […], la falta de humanidad en los sujetos colonizados » que los distancian de la modernidad, de la razón y de las facultades cognitivas (Maldonado-Torres, 2007, en Walsh, 2009).
>
> La colonialidad cosmológica y de la madre naturaleza, tiene que ver con la fuerza vital-mágico-espiritual, aun presente en muchas sociedades andinas, mesoamericanas y caribeñas. Es la que se fija en la distinción binaria cartesiana entre hombre/naturaleza, categorizando como « no-modernas », « primitivas » y « paganas » las relaciones espirituales y sagradas que conectan los mundos de arriba y abajo con la tierra y con los ancestros y orishas como seres vivos.

De esta manera, la interculturalidad crítica se entiende como proceso, proyecto y estrategia que intenta construir relaciones -de saber, ser, poder y de la vida misma- radicalmente distintas. Esta construcción de modos « otros » del poder, saber, ser y vivir, permite ir mucho más allá de los tradicionales planteamientos de la educación intercultural, de la educación intercultural bilingüe, de la simple relación entre grupos, prácticas o pensamientos culturales, de la simple incorporación de los tradicionalmente excluidos dentro de las estructuras (educativas, disciplinares o de pensamiento) existentes, y de la creación de programas « especiales » que no hacen más que permitir que la educación

« normal » y « universal » siga perpetuando practicas y pensamientos racializados y excluyentes. En ese sentido, la interculturalidad crítica decolonial, tienen directa relación con el pluralismo epistemológico y con la descolonización de la educación, planteados por varios autores latinoamericanos.

3.2. Pluralismo epistemológico

En los últimos años, autores latinoamericanos como Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Boaventura de Sousa y otros, han iniciado una lucha intelectual contra el eurocentrismo del pensamiento, y han emprendido profundas reflexiones dirigidas a la construcción de nuevas epistemologías desde el sur, en aras del reconocimiento del pluralismo epistemológico. Al respecto, De Sousa, señala lo siguiente :

> Entiendo como epistemologías del sur, 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, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y discriminaciones causadas por el capitalismo y el colonialismo, el sur global no es geográfico es una metáfora de resistencia. (De Sousa, 2008, p. 20)

De acuerdo a Olivé (2009) una epistemología pluralista explica la posibilidad y justifica la existencia de diferentes conjuntos de criterios de validez del conocimiento y sostiene por tanto, que la legitimidad de los conocimientos tradicionales no debería estar basada en los mismos criterios que se utiliza para juzgar la validez de los conocimientos científicos tecnológicos.

De Sousa (2007) asegura que la globalización ha visibilizado con mayor fuerza la diversidad cultural y de saberes. Lo que desafía a emprender el dialogo entre conocimientos mediante diferentes prácticas que se sintetizan en una ecología de saberes.

La ecología de saberes es según De Sousa (2007) « […] la promoción de diálogos 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 » (p. 67).

El autor también señala que a la par de la euforia tecnológica, ocurre hoy una situación de falta de confianza epistemológica en la ciencia, derivada de la creciente visibilidad de las consecuencias perversas de algunos progresos científicos. Además en los últimos años se va haciendo socialmente más perceptible que la universidad, al especializarse en el conocimiento científico y considerarlo la única forma de conocimiento válido, contribuyó activamente a la descalificación e inclusive a la destrucción de mucho conocimiento no científico y con eso contribuyó a la marginación de los grupos sociales que solamente disponían de esas formas de conocimiento. Es decir que la injusticia social contiene en su seno una injusticia cognitiva. Esta situación es obvia en la escala global, ya que los países periféricos, ricos en saberes no científicos y pobres en conocimiento científico, transitan hacia hacía el conocimiento científico bajo la forma de la ciencia económica que destruye sus formas de sociabilidad, sus economías, sus comunidades indígenas y campesinas y su medio ambiente. Entonces :

> La ecología de los saberes es un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos inclusive el saber científico, se pueden enriquecer en ese diálogo. Implica una amplia gama de acciones de valoración, tanto del conocimiento científico como de otros conocimientos prácticos considerados útiles,

> compartidos por investigadores, estudiantes y grupos de ciudadanos, sirve de base para la creación de comunidades epistémicas más amplias que convierten a la universidad en un espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales puedan intervenir sin la posición exclusiva de aprendices. (De Sousa, 2007, p. 68)

3.3. Descolonización de la educación

Según Saavedra (2007), el proceso de colonización mental, a la cual él denomina colonialidad, implica la colonización del pensamiento, del imaginario y de la interioridad, y se desarrolla en dos etapas. La primera está referida a vaciar el alma, el espíritu, el vigor, la voluntad y la mente del colonizado. Este proceso ha significado en Latinoamérica la aniquilación y la re(su)presión de los saberes, de los conocimientos, de las ciencias y las tecnologías ancestrales y de la espiritualidad indígena u originaria, a la cual se la ha considerado como una mera superstición, hechicería o brujería. En una segunda etapa, una vez que el colonizador ha logrado vaciar el alma del colonizado, hasta hacerle sentir que es nada, el sistema colonial procede a llenarlo de contenido ajeno y/o foráneo, hasta lograr que el colonizado tenga un sentimiento de admiración hacía su colonizador y desea ser como él, o por lo menos como el mestizo.

Es sobre todo en el espacio educativo donde, según Saavedra (2007), se ha promovido y reforzado la táctica de la colonización mental: vaciar el alma del colonizado, desposeerlo, despojarlo e inferiorizarlo y luego llenarlo con contenido ajeno, extranjerizante, por lo tanto alienante. Y es ese mismo espacio que los pueblos indígenas reivindican para el proceso de descolonización.

En este sentido, la descolonización del conocimiento, implica asumir que no existe un conocimiento universal valido y único, sino existen diversos tipos de conocimientos y diferentes maneras de conocer o crear conocimiento.

En ese marco, se trata de propiciar la descolonización de la educación propiciando la reafirmación de las naciones y pueblos indígenas originarios y campesinos, recuperando y revalorizando sus conocimientos, su cosmovisión, sus sistemas de producción, su música, su arte, etc. de tal forma que se tomen en cuenta en la construcción de los conocimientos de los niños y niñas del sistema educativo plurinacional (Condori, 2010).

Capítulo 5

Diseño metodológico : perspectiva de investigación cualitativa

Diseño metodológico : perspectiva de investigación cualitativa

1. Síntesis del marco teórico : orientaciones para la metodología

1.1. Hipótesis de trabajo

Recuperando el planteamiento teórico de la sociología de la educación, y específicamente de la sociología crítica del currículo , se puede asegurar que la cultura o contenidos que forman parte del currículo escolar, son objeto de delicados y conflictivos procesos de selección social, ideológica y política, los cuales movilizan diversidad de interés, y donde se enfrentan o entrecruzan diversidad de posturas respecto al contenido que tendría que formar parte de un currículo , y por ende dinamizan procesos sociales complejos de negociación, que en muchos casos terminan en conflictos, pues se pone en juego lo más importante del currículo que son los contenidos de la educación. Cabe decir que se trata de un espacio donde se definen que conocimientos son los que se consideran válidos para que sean parte del currículo oficial, y por ende son los conocimientos que se legitimizan como válidos y verdaderos.

Si a esta problemática, ya de naturaleza complicada, se le añade el tema de la diversidad cultural, y más aún cuando se refiere a la cultura de los pueblos indígenas originarios, por siglos subvalorados, la complejidad se multiplica, pues entran en juego prejuicios sociales, culturales y epistemológicos, que ponen en evidencia actores sociales y posturas ideológicas diversas y posiblemente contrapuestas, en torno a lo que sería el currículo intercultural en Bolivia.

Por lo tanto, a manera de hipótesis de trabajo se plantea la siguiente premisa :

> La definición del currículo intercultural en Bolivia no es un proceso de negociación sencillo, neutro y consensuado, es por el contrario un proceso de negociación social complejo y conflictivo, donde se enfrentan diversidad de intereses y posicionamientos respecto a lo que tendría que ser un currículo intercultural. La coyuntura social y política actual del país, que ha explicitado con mayor fuerza los aspectos coloniales de la historia sociopolítica y educativa del país, ha posibilitado el surgimiento de diversos actores que se disputan entre ellos el espacio del currículo para asegurar y/o garantizar lo que cada quien considera válido para ser enseñado. Entre ellos se encuentran, por un lado, el Estado, que se hace cargo de las políticas educativas y curriculares, y que generalmente representa a la clase dominante ; y por otro lado, están los pueblos indígenas, que son desde la colonia la clase dominada, y que actualmente sus voces y propuestas se escuchan con más fuerza ; y finalmente se tiene al plantel docente, que es el responsable de ejecutar los currículo s. Sin embargo, las disputas en torno a la educación y al tema intercultural no son recientes, se remontan al periodo de la colonización, por ende, la interculturalidad tiene que analizarse desde una perspectiva histórica y actual.

Visto desde esa perspectiva corresponde realizar un análisis sobre los actores que se disputan el espacio curricular. En este contexto se hace indispensable investigar a profundidad, los diferentes posicionamientos o posturas que los distintos actores involucrados en la historia de la educación boliviana, manifiestan respecto al llamado

« currículo intercultural », describiendo, analizando y comparando dichas posturas, y definiendo y explicitando los consensos y/o conflictos que en los procesos de negociación surgen.

1.2. La necesidad de la perspectiva histórica en los estudios curriculares y la identificación

Muchos investigadores, entre ellos Milis (1977), sostenía que « la producción de los historiadores puede considerarse como un gran archivo indispensable para todas las ciencias sociales » y que « toda ciencia social, o mejor, todo estudio social bien considerado, exige un ámbito histórico y el uso exhaustivo de materiales históricos » (p. 18).

Por eso Goodson (1991) recomienda que al emprender estudios sobre el currículo es indispensable realizarlo tomando en cuenta la perspectiva histórica, que puede ser desarrollado a partir de tres niveles :

> i) la historia vital individual ;
> ii) el nivel de grupo o colectivo : por profesiones o comunidades que configuran materias y disciplinas ;
> iii) el nivel de relación: las diferentes permutaciones de las relaciones entre grupos y entre individuos y grupos.

En este sentido, intentar ofrecer macroteorías sobre la escolarización y el currículum sin disponer de estudios empíricos relacionados sobre cómo se ha negociado el currículum a mediana y pequeña escala a lo largo del tiempo, es utilizar una secuencia metodológica insatisfactoria y muy peligrosa. Por otro lado, el desarrollo de estudios sobre la complejidad de la acción y negociación del currículum a lo largo del tiempo es un método adecuado para abordar la teoría.

Por lo tanto, será necesario comprender el proceso de aparición histórica y la persistencia de concepciones concretas, del conocimiento y de convenciones concretas (por ejemplo, las materias escolares). En la medida en que tenemos limitada nuestra capacidad para ubicar históricamente los problemas de la educación contemporánea, sufrimos también una limitación para la comprensión y el control.

Por lo mismo, la presente investigación realiza el análisis curricular tomando en cuenta la perspectiva histórica con el fin de comprender con mayor propiedad los acontecimientos actuales.

2. Preguntas de investigación

Para la presente investigación se han planteado dos preguntas generales. Por cada pregunta general se han planteado tres preguntas específicas :

Pregunta 1. ¿De qué manera, en el transcurso de la historia de la educación boliviana, la gestión de la diversidad cultural indígena originaria a nivel del currículo oficial, ha dinamizado actores como el Estado, los pueblos indígenas y el plantel docente, los cuales tienen ideologías y planteamientos educativos generalmente contrapuestos, hasta llegar a constituir lo que actualmente se denomina currículo intercultural?

1. ¿De qué manera, en el transcurso de la historia de la educación boliviana, los representantes del Estado boliviano, se han posicionado en relación a la cultura y a los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas, y que tipo de políticas educativas han implementado para gestionar esa diversidad cultural indígena, a nivel del currículo oficial?

2. ¿De qué manera, en el transcurso de la historia de la educación boliviana, los pueblos indígenas de Bolivia, se han posicionado frente a la escuela, y en relación a su identidad étnica cultural, y que tipo de planteamientos y acciones han ejecutado para fortalecer y potenciar su cultura, sus saberes y sus conocimientos?

3. ¿Cuál ha sido el posicionamiento del plantel docente, frente a la cultura, a los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas, y respecto a las diferentes políticas educativas, implementadas en función de la gestión de la diversidad cultural indígena, en el transcurso de la historia de la educación boliviana?

Pregunta 2. ¿Por qué, Leyes de educación, tan innovadoras, como la ley 1565 de EIB, y la ley 070 que postula la intraculturalidad y la descolonización, donde realzan, valoran y potencian la diversidad cultural de los pueblos indígenas, tienden a fracasar, y más aún, cuando se trata de implementar los cambios a nivel de los contenidos, para efectivizar lo que sería el currículo intercultural?

4. ¿De qué manera los planteamientos curriculares propuestos para gestionar la diversidad cultural a nivel del currículo han logrado concretizarse a nivel de las Unidades Educativas y/o aulas?

5. ¿Qué tipo de problemas y/o tensiones y negociaciones supone la puesta en marcha de políticas educativas o reformas educativas, cuando se trata de dinamizar la gestión del currículo intercultural?

6. ¿Qué tipo de rupturas, continuidades e innovaciones se pueden evidenciar en los planteamientos educativos de los diferentes actores que se involucran en la gestión de la diversidad cultural en Bolivia?

3. Principales épocas y actores en la educación boliviana que son relevantes para el presente estudio

La historia de la educación boliviana reconoce 4 hitos educativos que son claves para entender la educación en Bolivia. En la presente investigación se analizará la educación sobre la cuestión curricular en las 4 épocas a las que se hace referencia, vale decir :

Tabla 3. Épocas, actores y unidades de análisis

Dimensión	Épocas	Actores		unidad de Análisis
Dimensión histórica	1ra etapa de la época republicana (primera mitad del siglo XX) (1900-1955)	ESTADO	PUEBLOS INDÍGENAS	PLANTEL DOCENTE • Ideologías y posisicionamiento respecto a la escuela y a la cultura indígena
Dimensión histórica	2da etapa de la época republicana (segunda mitad del siglo XX) (1955-1994)			• Planteamientos y acciones educativas respecto a la diversidad cultural
Dimensión precedente a la actual	Época neoliberal : reformas educativas de los 90: La EIB como política de Estado (1994 – 2006)			• Concretización en las Unidades Educativas/ aulas
Dimensión actual	Epoca del Estado Plurinacional: La EIIP en el marco de la educación descolonizadora (2010 en adelante)			• Tensiones, negociaciones, rupturas, continuidades e innovaciones

4. Tipo de investigación : cualitativa, descriptiva e interpretativa

4.1. Descripción e interpretación de lo que piensan, sienten, dicen y hacen

El tipo de investigación que se opta para el presente estudio es la investigación cualitativa, la cual es comprendida, desde la experiencia de varios investigadores sociales, como un proceso que implica conocer y comprender a profundidad los acontecimientos o acciones, los pensamientos y los sentimientos que se desarrollan al interior de los procesos sociales. Así lo mencionan los siguientes autores :

> […] estudia, especialmente, los significados de las acciones humanas y de la vida social […] Su interés se centra en el descubrimiento del conocimiento. El tratamiento de los datos es, generalmente, cualitativo. (Barrantes, 2002, p. 65)

> La investigación cualitativa es un tipo de investigación formativa que ofrece técnicas especializadas para obtener respuestas a fondo acerca de lo que las personas piensan y cuáles son sus sentimientos. Esto permite a los responsables de un programa comprender mejor las actitudes, creencias, motivos y comportamientos de la población beneficiaria. (Debus, 1995, p. 3)

Como se puede apreciar, el desafío de la investigación cualitativa es comprender y explicar los hechos sociales, Barragán (2001) textualmente manifiesta que « más allá de las distintas corrientes, lo que se busca son los significados construidos socialmente » (p. 98). En este sentido, en la presente investigación se busca el significado que los sujetos o actores le proporcionan a sus acciones y las concepciones que hay detrás de ellos. Lerma

(2004), señala en este tipo de investigación interesa lo que la gente dice, piensa, siente y hace. En ese sentido, se trata de una investigación descriptiva e interpretativa.

La realidad es concebida como una producción de interacciones simbólicas entre los actores; sus pensamientos y sus comprensiones se constituyen en insumos para construir la realidad, en este sentido, la realidad es considerada como un producto social. Por lo tanto, la investigación corresponde al paradigma constructivista porque se parte del supuesto de que la realidad más que ser objetiva es subjetiva. Es decir que la realidad y, por ende el conocimiento, son producto de la construcción de las personas en sociedad.

Es por eso, que no se puede ignorar, que también la perspectiva del investigador tiene cierta incidencia en los resultados de la investigación. Desde el mismo hecho de seleccionar el tema de investigación, y cuando se seleccionan las lecturas para el análisis y al decidir con quienes realizar la investigación, ya existe cierta direccionalidad en la inestigación. No obstante, en la presente investigación se toma en cuenta lo que dicen los actores, lo que sienten, lo que piensan y lo que hacen, para no caer en interpretaciones falsas, y para tener una información completa sobre la realidad.

4.2. « Aprehendiendo la totalidad »

El presente tema de investigación asume la temática desde una perspectiva integral y holística, porque abarca el tema a nivel histórico y actual, además toma en cuenta a los actores más importantes que se involucran en la temática, y como se dijo anteriormente, se presta atención a lo que piensan, sienten, dicen y hacen. Por lo tanto, se da importancia a la « aprehensión de la totalidad » a la que Velasco y Díaz de Rada (1997) hacen referencia :

> La pretensión que anima el trabajo de campo es la aprehensión de totalidad. Ésta recibe nombres genéricos, globalizadores: el contexto, la historia, la sociedad, la cultura. E incluso cuando la investigación se dirige hacía algún tema específico o hacía algún problema concreto, su comprensión exige la contextualización, es decir, dimensionarlo respecto al conjunto de factores o elementos que inciden o intervienen en él y que finalmente se revelan en extensión casi indefinida, como un conjunto estructurado, como un todo. (p. 32)

4.3. Triangulación de la información

En la presente investigación se considera de mucha importancia la triangulación de la información, a partir de técnicas y también de actores, es por eso que son diversas las técnicas que se han utilizado para obtener información, entre ellas se destacan la entrevista, la observación, la revisión documental, la organización de talleres, y la participación en talleres, los grupos focales, etc.

5. Técnicas e instrumentos de investigación

Las técnicas que se emplearon fueron diversas, dependió de la época y de la accesibilidad a la información. A continuación se describen las técnicas utilizadas en cada una de las etapas trabajadas.

5.1. Primera y segunda época republicana

Para el análisis de las dos primeras épocas, donde se tuvo que hacer una retrospección hacía las características de la educación del siglo pasado, se tuvo que trabajar mayormente

con información proveniente de fuentes secundarias, combinando con información proveniente de fuentes primarias.

En primer lugar se recurrió a la revisión documental de los programas curriculares emitidos por el Ministerio de educación. Para la primera reforma se tuvo que recurrir a la investigación de Mario Yapu, un curriculista reconocido de Bolivia, donde el investigador presenta los programas curriculares de esos años, también se recurrió a la investigación de Choque y Quisbert, investigadores reconocidos sobre los pueblos indígenas en Bolivia.

Para la segunda reforma de 1955, se recurrió de manera directa a la revisión documental de los programas curriculares del código de la educación de 1955. Para analizar la postura de los profesores y de los pueblos indígenas se tuvo que recurrir nuevamente a las investigaciones de Mario Yapu, pero también a las de Talavera, una investigadora reconocida que estudia a profundidad la visión de los profesores en Bolivia respecto a las diferentes reformas educativas.

5.2. La tercera reforma : educación intercultural bilingüe

Para la tercera reforma, se combino entre información de fuente primaria y de fuente secundaria. En esta etapa se contó con mucho material ya que mi persona, como investigadora y profesional, pudo ser testigo de gran parte del proceso de implementación de la reforma educativa de 1994, pues a partir del año 2001, empecé a trabajar en la formación y/o capacitación de profesores en el programa de Licenciatura en educación intercultural bilingüe de la Universidad Mayor de San Simón, lo que me permitió estar en contacto con las diferentes unidades educativas del país, pero en especial del departamento de Cochabamba.

Para la perspectiva general se recurrió particularmente a los analistas e investigadores que estuvieron presentes de cerca en el proceso de la reforma educativa, entre ellos, López, Albó, Anaya, Nucinkis, Contreras. Para analizar el currículo del Ministerio de educación se recurrió a los documentos oficiales. Para analizar la posición de los pueblos indígenas se recurrió a los documentos que ellos elaboraron, los mismos que en algunos casos estuvieron presentes en los artículos de otros investigadores. Para analizar la postura de los profesores, se recurrió al análisis de Talavera, ya que es una investigadora experta en el tema.

Sin embargo, la información general pudo ser contrastada con evidencias de observación y entrevistas de dos unidades educativas y de un grupo de profesores que estudiaban en el programa de Licenciatura en EIB. Este punto también pudo ser enriquecido con evidencias de entrevistas y observaciones realizadas en la comunidad de Puka Puka del departamento de Chuquisaca.

5.3. La cuarta reforma : educación intracultural, intercultural y descolonizadora

Finalmente, para la cuarta etapa se realizó un trabajo de campo amplio, donde se implementó varias técnicas de investigación, la entrevista, la observación de aula, observación de talleres y seminarios, la revisión documental, el grupo focal, el auto diagnóstico individual y grupal, los talleres grupales, los foros virtuales, etc. A continuación se describe en que consiste cada una de las técnicas utilizadas:

Grupo focal

El grupo focal se diferencia de la entrevista grupal, sobre todo, porque permite realizar discusiones en torno a un tema específico, al respecto, Barragan (1996) señala que no es posible confundir los grupos focales con los talleres participativos ya que entre ellos existen grandes diferencias :

> Los talleres participativos implican la participación de un número de personas y el énfasis está puesto en el desarrollo de unas preguntas y unas respuestas entre los talleristas y los participantes. En cambio, los grupos focales requieren de procesos de interacción, discusión y elaboración de unos acuerdos dentro del grupo acerca de unas temáticas que son propuestas por el investigador. Por lo tanto el punto característico que distingue a los grupos focales es la participación dirigida y consciente y unas conclusiones producto de la interacción y elaboración de unos acuerdos entre los participantes. (Barragan, 1996, p. 263)

Por lo tanto, conscientes de dicha situación, se considera imprescindible realizar, los grupos focales, pues ellos permitirán obtener propuestas y conclusiones discutidas respecto a los temas abordados. Dichos grupos focales serán realizados especialmente con los profesores.

Entrevista en profundidad

La entrevista es una de las técnicas más usadas en las investigaciones cualitativas, sobre todo porque permite abordar puntos de vista y razones que fundamentan las acciones de las personas, textualmente Desanti y Cardon (2007) manifiestan que « la entretien permet d'avoir accès au point de vue des personnes, à leur expérience vécue, au sens qu'elles donnent à leurs actions. Il permet de rendre compte des systèmes de representations et des pratiques sociales des individus » (p. 53).

En este sentido, la comprensión de las representaciones y prácticas sociales no se produce sólo a partir de entrevistas superficiales entre investigador e informantes, sino se trata de entrevistas cualitativas en profundidad, las cuales, según Taylor y Bogman, implican la realización de varios encuentros entre el investigador y los informantes, proceso en el cual se logra establecer conversaciones y relaciones de igualdad entre ambos actores :

> Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacía la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. (Taylor & Bogdan, 1996, p. 101)

Sin embargo, cabe aclarar que no sólo se realizarán entrevistas individuales sino también entrevistas grupales, según Hammersley y Atkinson (1994), las entrevistas grupales en la investigación etnográfica son muy útiles, sobre todo, porque combaten el problema de los entrevistados silenciosos :

> […] las entrevistas a grupos están muy extendidas en etnografía. Además del que permiten entrevistar a un mayor número de gente, las entrevistas a grupos también tienen la ventaja de que pueden hacer la situación de la entrevista menos « extraña » y tensa para los entrevistados. Al mismo tiempo pueden superar más fácilmente el problema del entrevistado « silencioso » o monosilábico. (p.136)

Al respecto, Dúchense y Haegel (2005) también señalan que es de suma importancia la realización de entrevistas colectivas.

Observación

La observación fue de gran importancia en la presente investigación, se observaron reuniones, talleres y/o conferencias donde participan los diferentes actores, brindando sus percepciones, acciones, etc. respecto al currículo intercultural. También se observaron practicas de aula.

Se considera que la observación es mucha importancia, porque la información que proporcionan las entrevistas puede muy bien ser contrastada con la información que proporcionan las observaciones, pues así se podrá comprender mejor la realidad, para tener una visión completa de los acontecimientos. Aunque Talavera (1999), también señala que el proceso puede ser de manera viceversa, es decir, que las observaciones también podrían dar pistas para las entrevistas:

> […] también usamos los contenidos de las entrevistas como pistas de observación. De este modo nuestra información adquiere fiabilidad. Si sólo entrevistáramos nos quedaríamos en la superficie de los procesos […]. Al privilegiar la observación sobre la entrevista profundizamos en la comprensión de lo que pasa en ese momento en las escuelas. (p. 16)

Revisión documental

La revisión documental fue de gran importancia en la presente investigación, sobre todo para analizar los planes curriculares del Ministerio de educación, planes curriculares de los profesores, documentos de los pueblos indígenas.

A continuación se presenta un resumen de la investigación de campo realizada para esta etapa :

Tabla 4. Trabajo de campo

Actores	Técnica	Cantidad
Estado - Ministerio de educación	**Revisión de documentos** • Currículo propuesto por el Estado • Programas curriculares propuestos • Otros documentos del PROFOCOM **Talleres y seminarios** • Organización de 3 talleres y seminarios para conocer la postura del Ministerio de educación • Participación de seminarios donde participaba algún técnico del Ministerio de educación	Ley 070, 2010 Curricular Base 2012 Programas de estudio del Currículo Base 2013-14 (#12 desde primaria hasta secundaria) Todos los documentos del PROFOCOM (#12) 2 Exposiciones de los técnicos y autoridades: Grabación de la postura 2 Ponencias. Publicadas por el mismo Ministerio
Pueblos indígenas	**Revisión de documentos** Organización de 3 seminarios, con la complementación de entrevistas	5 documentos de sus propuestas, entre las publicadas y no publicadas. Currículo Regionalizado, y currículo armonizado 4 Ponencias de los dirigentes de los CEPOS – CENAQ, grabaciones y transcripciones 3 autoridades de CEPOS – CENAQ
Plantel Docente	**Investigacion hemerografica** Postura de los *dirigentes nacionales* del sindicato del magisterio 2010-2016 Entrevistas a profesores de base de Cochabamba / Percepcion sobre la nueva Ley 2012-2016 Grupo focal y foros virtuales con directores de unidades educativas: logros, dificultades y desafíos en la implementación del nuevo modelo educativo 2013 Entrevistas, Observación de aula, revisión de planificaciones de los profesores en unidades educativas focalizadas : percepciones e implementación - 2013 Grupo focal de auto diagnóstico sobre la implementación de la Ley 070 complementado con reflexiones escritas individuales (Noviembre 2015)	Entre 10 a 15 publicaciones por año En total, aproximadamente 60 publicaciones 30 Profesores de diferentes especialidades, durante el 2012/ Con más de cinco años de experiencia 20 Profesores de diferentes especialidades, durante el 2012/ Con menos de cinco años de experiencia 12 Directores con más de 10 años de experiencia. (Postulantes a la Universidad Salesiana) 8 Profesores de la unidad educativa Distrito Pocona/ 2013 12 Profesores U. E. S. M. M. P Distrito Tiquipaya 2015 8 Profesores U.E.M.S. Distrito Colcapirhua 2016 8 Unidades Educativas de los Diferentes Municipios de Cochabamba (Cada uno con 3 profesores, en total 24)

Por lo tanto, si bien al principio no se definió con exactitud la cantidad de los informantes claves, estos se fueron definiendo conforme al principio de saturación de la información, es decir, que se procedió a recabar la información aplicando la metodología de la « bola de nieve », hasta que se consideró que la información ya era demasiado repetitiva.

5.4. Instrumentos de investigación

Es importante señalar que para implementar con éxito las técnicas de investigación descritas fue importante utilizar los siguientes instrumentos:

Guías de entrevista, de grupo focal, de observación y de revisión documental

Tal y como señalan Taylor y Bordan (1996), una guía « […] no es un protocolo estructurado. Se trata de una lista de áreas generales que deben cubrirse con cada informante » (p. 119), por lo tanto las guías que se utilizaron en el presente estudio fueron abiertas y flexibles. Se las estructuró en torno al tema principal que es el currículo intercultural, es decir, en relación a la gestión de la diversidad cultural indígena en la escuela. (Ver anexos)

Cuaderno de campo

El cuaderno de campo es uno de los instrumentos más importantes de las investigaciones cualitativas. Se trata del registro de información y de los análisis preliminares. Por lo tanto, como señala Bertely (2000), es necesario « separar el registro ampliado en dos columnas: inscripción (lo dicho y hecho) e interpretación (preguntas, inferencias factuales, conjeturas y categorías empíricas derivadas de los patrones de interacción o representación recurrentes o excepcionales) » (p. 51). En el presente caso, el cuaderno de campo fue utilizado especialmente para anotar las observaciones de los seminarios talleres y de las observaciones de aula. Sin embargo, fue necesario digitalizar la información de manera inmediata con el fin de salvaguardar la información y tenerla a disposición.

Equipos auxiliares

La grabadora, la cámara fotográfica y la filmadora fueron instrumentos de gran utilidad en la recolección de la información, especialmente para las entrevistas y para los talleres y seminarios, pero también para las observaciones de aula.

6. Procedimiento de recolección de información

En primer lugar, es necesario señalar que el trabajo de campo comenzó el año 2010, y el mismo se extendió de manera continuada hasta el año 2016. Al principio, entre los meses de mayo y junio, gracias a los lazos de trabajo que me unen con el programa de Licenciatura en educación intercultural bilingüe (L-EIB) de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), ya que en ese entonces se encontraba en calidad de coordinadora interina del mismo, se pudo organizar tres seminarios talleres a nivel nacional, con la participación de las máximas autoridades del Ministerio de educación, de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs) y de los dirigentes del magisterio (en anexos se ha puesto como ejemplo el cronograma de actividades de uno de los eventos : seminario taller 10 años de EIB).

Fueron en dichos seminarios talleres que se pudo obtener la mayor parte de la información, la misma que pudo ser grabada y filmada, al mismo tiempo que posibilitaron el acceso a las ponencias de los participantes. Dicha información pudo ser complementada con entrevistas. Sin embargo, también se pudo participar a otros seminarios talleres organizados por los mismos CEPOs y el Ministerio de educación, así durante los siguientes años 2011-2016, se pudo asistir a diferentes eventos que corroboraron y complementaron la información obtenida.

Las entrevistas y los grupos focales al plantel docente se realizaron entre los años 2012 y 2016. Los espacios estratégicos que facilitaron la implementación de dichas técnicas fueron la Licenciatura en EIB de la UMSS y la Universidad Salesiana de Cochabamba. Sin embargo, en algunos casos se tuvo que asistir a las respectivas unidades educativas a realizar las entrevistas. En el caso de los dirigentes del magisterio, se tuvo que recurrir a la investigación hemerográfica.

Asimismo se aprovechó los espacios de formación brindados a los profesores en los programas de L-EIB y del postgrado de la Facultad de humanidades, a nivel de licenciatura y diplomado, en cuyos espacios se pudo realizar reflexiones, diagnósticos y foros virtuales sobre la situación de las unidades educativas.

La revisión de los programas de estudio y la observación de aula se realizaron entre los años 2015 y 2016. Para ello se definieron fechas y horas de visita a las unidades educativas con los respectivos directores.

Toda la información fue registrada en grabaciones y filmaciones, y en caso de los documentos, se hizo todo lo posible por conseguirlos tanto en versión física o impresa como en versión digital.

7. Procesamiento, análisis e interpretación de la información

La etapa de procesamiento de la información consideró varias actividades, entre ellas se tienen las siguientes :

- Transcripción de la información grabada y filmada. Al principio se procedió a transcribir toda la información obtenida en los Seminarios-Talleres y en las entrevistas, pero finalmente se tuvo que realizar una transcripción selectiva debido a la gran cantidad de información que se tenía, y que en muchos casos abarcaba más de lo que se requería ;
- transcripción selectiva de la información de los diferentes documentos : ley 070, orogramas de estudio, planificaciones de clase, ponencias, otros documentos del Ministerio de educación ;
- categorización de la información. Este proceso se realizó identificando temáticas macros, y haciendo lo posible por triangular la información a partir de las diferentes técnicas ;
- selección, reducción, depuración y priorización de la información. Este proceso fue sumamente indispensable, ya que se contaba con mucha información, así por ejemplo, las entrevistas, las diferentes planificaciones de los profesores y las observaciones eran demasiado amplias, por lo que se tuvo que seleccionar la información para que formaran parte del documento final ;

- redacción del informe. Una vez que las evidencias fueron claramente identificadas se procedió a redactar el informe final ;
- análisis e interpretación de la información. En esta etapa fue necesario recurrir al marco teórico e identificar las temáticas más importantes y sobresalientes de la investigación.

En todo este proceso, el mayor aprendizaje que se tuvo, fue principalmente la apertura hacía otros marcos teóricos de análisis y de interpretación. Es decir, que en éste proceso tuve la oportunidad de conocer y comprender a otros autores críticos, lo cual me permitió experimentar en mi propia persona un descentramiento cognitivo. Lo que pasa es que en muchos casos, algunos profesionales, pensamos que nuestras ideas son tan originales y tan únicas, que nos cerramos a ellas y no nos damos la oportunidad de conocer y comparar ideas o teorías, así sucedía al principio con mi persona, pensaba que las posturas críticas respecto a los conocimientos científicos occidentales eran propios de América Latina, pero gracias a la presente investigación descubrí que en occidente también existen posturas críticas frente a esos conocimientos, tal el caso de autores que basados en las investigaciones de la sociología del currículo han investigado el tema de los contenidos de enseñanza.

Tercera parte

Presentación, descripción y análisis de resultados desde la dimensión histórica

Capítulo 6

Primera etapa de la época republicana (1900-1955) : construcción del Estado nación a partir de un currículo oficial, eurocéntrico, civilizatorio y homogeneizante

Primera etapa de la época republicana (1900-1955) : construcción del Estado nación a partir de un currículo oficial, eurocéntrico, civilizatorio y homogeneizante

1. ¡ Ya desde la Colonia ! Educación indígena orientada a imponer la cultura hegemónica dominante

La escuela, en el sentido amplio de la palabra, y tal como es concebida en la actualidad, se instaura en América Latina como producto del proceso de colonización europea (Marin, 2000). Desde épocas muy tempranas de la colonización se fundaron colegios y universidades para los hijos de los colonizadores, llegando paralelamente a organizar colegios para los hijos de la nobleza indígena y de los caciques, y ya en esos colegios las lenguas indígenas, además del castellano y del latín, comenzaron a ser utilizadas como idiomas de educación, obviamente con fines estratégicos ligados a la colonización :

> Las lenguas indígenas comenzaron a ser utilizadas como idiomas de educación desde bastante temprano y casi desde los inicios de la invasión europea, cuando los peninsulares organizaron colegios para los hijos de la nobleza indígena y de los caciques y les enseñaran en latín, castellano y en uno de los idiomas indígenas, considerados por el régimen colonial como « lenguas generales ». Esto ocurrió, por ejemplo, en el México y en el Perú coloniales cuando en colegios como los de Tlatelolco y de Quito o Cuzco, los niños y jóvenes indígenas aprendían a leer y recibían instrucción en la doctrina cristiana por medio de la lengua que mejor manejaban –el nahuatl o el quechua- y también a través del castellano y del latín. (Lopez & Küper, 2004, p. 28)

Posteriormente, durante el siglo XVIII, también en Brasil y Paraguay « Une alphabétisation en castillan et en portugais a été développé par les jésuites pour évangéliser les indigènes […] Dans ce contexte, des cours d'éducation bilingue ont été donnés, des grammaires et des dictionnaires des langues autochtones (tupi-guarani) ont été conçues » (Marin, 2000, p. 269).

De la misma manera, en Bolivia también los conquistadores se apropiaron de algunos elementos de la población colonizada para garantizar su proyecto colonizador. Así por ejemplo, los invasores y/o conquistadores se valieron del sistema de la fuerza del trabajo del ayllu o la comunidad ancestral, y del sistema de autoridad política autóctona, es decir, de la institución de kuraka o mallku y de las demás autoridades de menor jerarquía para imponer la esclavitud y el pago de tributos, pues « los españoles sabían que los mallkus o kurakas ejercían una autoridad importante sobre sus súbditos y se valieron de la colaboración de ellos para cobrar eficazmente el tributo, organizar la mita y controlar a la población tributaria » (Choque Quisbert, 2006, p. 45).

Por lo mismo, según los mencionados analistas, se establecieron escuelas, colegios y universidades para los hijos de los caciques, con el firme propósito de prepararles académicamente para que ellos posteriormente asuman eficazmente la obra evangelizadora, por ello se les instruía en la llamada « educación cristiana », la misma que estaba orientada

a la extirpación de idolatrías y de creencias ancestrales de la masa indígena a través de la catequización ; además de ello, los niños y jóvenes aprendían Gramática y Latin, pero también el uso y el estudio de las lenguas originarias tenían mucha importancia, especialmente del quechua y del aymara.

Por su parte, para la masa indígena en general, también dispusieron procesos forzosos de evangelización o catequización, para lo cual construyeron templos en los lugares sagrados ancestrales donde concentraban a la población indígena de forma masiva. Y para que los indígenas captasen mejor los elementos religiosos, incluso estudiaron las lenguas originarias, llegando ya en esos tiempos a elaborar los primeros diccionarios, principalmente en quechua, aymara y guaraní, ya que eran las lenguas originarias mayoritarias.

De esta manera, los conquistadores, utilizaron las lenguas originarias como instrumentos de instrucción, para garantizar la evangelización de los indios y para cumplir con los objetivos de la colonización. Incluso, según algunos estudios, en muchos casos, las lenguas indígenas originarias fueron utilizadas como medios de comunicación por parte de los propios patrones, sacerdotes y demás autoridades coloniales, con el fin de hacerse comprender mejor con sus siervos.

No obstante, la enseñanza de la lectura y escritura en castellano era el principal objetivo, ya que ello les permitiría comprender mejor los artículos de la fe cristiana y las « buenas costumbres y modales » de los españoles. Con el tiempo también vieron conveniente que, además de la doctrina cristiana, como trato político educativo para mejor beneficio de los indios, se debía enseñar « artes y oficios útiles », y de esta manera « atraerlos a las costumbres y modales de los españoles » (Choque & Quisbert, 2006, p. 45).

En este contexto, los maestros de escuela debían enseñar a los niños y jóvenes a leer y escribir para que fuesen cristianos y que tuviesen « ojo y ánima » para ir al cielo, por lo mismo, el maestro debía ser un español de buena conducta cristiana y tener aptitud para enseñar (Choque & Quisbert, 2006, p. 42-45). Así, la evangelización no implicaba la liberación del indígena, sino más bien se trataba de un mecanismo de dominación a favor de objetivos coloniales y de la iglesia católica.

2. Primera etapa de la época republicana : los primeros ensayos de implementación de un currículo « civilizatorio » y aislacionista

2.1. Exclusión e invisibilización del indígena de los nuevos Estados nacionales

Con el advenimiento de la emancipación de los Estados latinoamericanos del yugo español, a fines del siglo XVIII, la situación social de los pueblos indígenas en cierta medida se agravó, ya que las nuevas legislaciones constitucionales excluían legalmente a los indígenas de los nuevos Estados nacionales, debido a que no cumplían con muchos de los requisitos que se exigía para ser considerados ciudadanos (tener ingresos económicos, ser católico, saber leer y escribir, tener la edad suficiente, etc.) (Moya, 2009, p. 23). Las corrientes positivistas y liberales que estaban en auge en Europa influenciaron en gran medida en la constitución política de los nuevos estados latinoamericanos, pues se fundaron

en conceptos políticos como república, nación, Estado, igualdad, libertad, fraternidad, etc., propios de la política europea.

En estos nuevos estados, la diversidad cultural y, sobre todo, la de los pueblos indígenas, era interpretada como obstáculo a la construcción de la unidad nacional. Se veía imposible compatibilizar la igualdad y la unidad con la diversidad. En realidad, pese a la independencia lograda del yugo español, los precursores de la independencia latinoamericana, que eran criollos y mestizos, no renunciaron al modelo civilizatorio de occidente, por el contrario continuaban manteniendo una estructura política, económica y social de tipo colonial, donde las poblaciones indígenas no tenían cabida. De acuerdo con Bonfil Batalla (1990) :

> […] el proceso de descolonización fue incompleto en América Latina : se obtuvo la independencia frente a España, pero no se eliminó la estructura colonial interna, porque los grupos que han detentado el poder desde la independencia nunca renunciaron al proyecto civilizatorio de occidente ni han superado la visión distorsionada del país que es consustancial al punto de vista del colonizador. Así, los diversos proyectos nacionales conforme a los cuales se ha pretendido organizar a las distintas naciones, en los diversos periodos de la historia independiente, han sido todos proyectos encuadrados exclusivamente en el marco de la civilización occidental, en los que la realidad de la población indígena no tiene cabida y es contemplada únicamente como símbolo de atraso y obstáculo a vencer. (en Comboni, 2002, p. 264)

En Bolivia, la situación de los indígenas era similar al resto de los indígenas latinoamericanos, vale decir que los conceptos de emancipación, independencia, liberación, igualdad y otros, propios del periodo independentista, estaban muy lejos de ser comprendidos y vividos por los indígenas, pues para ellos nada había cambiado, continuaban siendo siervos y/o trabajadores explotados de los nuevos patrones, es decir de los criollos y mestizos, quienes se habían convertido en los nuevos dueños del Estado republicano. Ellos, pese a la « emancipación » lograda, mantuvieron el sistema económico, social y político de la colonia, es decir que continuaron explotando a los indígenas sirviéndose de su trabajo y haciéndoles pagar impuestos altos que sobrepasaban las posibilidades de los indígenas. Pérez (2011), asegura categóricamente que el Estado « se sustentaba principalmente del impuesto que el indígena pagaba por ser indígena » (p. 16).

De esta manera, la población indígena, que en esa época conformaban verdaderas mayorías, quedó excluida de los derechos que en el marco del nuevo Estado se habían establecido. Según Albó y Anaya (2004), tres de cada cuatro bolivianos eran indígenas, lo que significaba que sólo el cuarto, es decir, el « no indígena », gozaba de derechos como ciudadano. Los otros tres se sentían cada vez más expoliados en sus propias tierras, bajo el argumento de que eran « indios ignorantes ». Frente a ello muchos indígenas reaccionaban sublevándose periódicamente, pero terminaban duramente reprimidos, y después de cada sublevación la prensa publicaba artículos que trataban el tema como la « problemática indígena », y concluían señalando que era imprescindible *educar y civilizar al indígena* para quitarle esas mañas subversivas (Albó & Anaya, 2004).

2.2. Desvalorización, denigración y rechazo absoluto a la condición indígena

Fue la época republicana donde con mayor fuerza se arremetieron ideas en contra de la condición indígena, denigrando todo lo que ella implicaba, vale decir: su lengua, su cultura, sus creencias, su forma de pensar, su indumentaria, su música, sus hábitos, sus costumbres,

su habitad, su alimentación, etc. Choque y Quisbert (2006) describen ideas y comentarios que intelectuales y políticos bolivianos de la época publicaban en periódicos y eventos públicos, de todos esos comentarios se citan solamente algunos, con el fin de contextualizar socialmente la época :

> « El indio permanece como en la época del coloniaje, en el abatimiento, estupidez, en la grosera idolatría […] ignorancia y superstición. Infeliz! ».
>
> « La raza aborigen se encuentra sumida en la ignorancia y miseria ».
>
> « Los indios creen en la acción maléfica de un demonio y en la aparición de duendes que salen de un pozo. No pudiendo ofrecer ninguna comprobación. Nosotros nos abstendremos de creer en la existencia del demonio o en la aparición de los duendes ».
>
> « El pobre indio vive recordando a sus antepasados, no mira el futuro, está ligado a sus prácticas ancestrales y no puede ver el progreso, hay que enseñarle a mirar hacia el futuro2.
>
> « ¡Los indios conservan su larga cabellera, su dialecto y su traje especial! El indio debe dejar su vestido y su cabellera y hablar el castellano, debe ser mejor y buscar su progreso. Debe dejar de usar el chulo, el poncho, el calzón de bayeta, las ojotas ».
>
> « La música del indio es triste y llorona, solamente refleja su alma atormentada y el dolor por la colonización, alimenta su odio a los blancos ».
>
> « El indio del altiplano vive en un rincón del pequeño patio de la casucha con techo de paja, duerme vestido en la cama común de barro que comparte con toda la familia ».
>
> « El indio es mal alimentado, es casi vegetariano, no come carne sino en fiestas, come lawa de maíz y trigo, no come en la mesa y ni siquiera usa cubiertos. El indio no toma café, ni té, porque no tiene recursos, y aunque tuvieran dinero mantienen esas costumbres ».
>
> « El indio civilizado ya no debe seguir llevando en sus espaldas su carga (q'ipi), porque aunque sepa leer y escribir corre el riesgo de ser arrestado para realizar trabajos forzados en caso de que lo cojan caminando por las calles cerca de la plaza ».

En fin, no existía nada que los blancos valoraran del indígena, absolutamente nada […] ¡Aunque sí! había algo que consideraban útil : Su resistencia y/o fuerza física, aspecto indispensable para desempeñarse como siervo : ¡Eso sí les interesaba aprovechar e incluso desarrollar esa su fuerza mediante la educación!, más adelante se podrá corroborar ésta afirmación, cuando se analicen los planteamientos curriculares propuestos para los indígenas.

Lo que es importante enfatizar es que la teoría sociológica del darwinismo social había calado profundamente en la ideología de las élites de la época que estaban convencidos de que el subdesarrollo de las sociedades latinoamericanas era consecuencia de esa inadecuada composición racial, es decir, debido a la existencia de indígenas nada evolucionados, incivilizados, incultos y analfabetos, y por eso los debates en torno a la educación del indígena se fueron acrecentando.

2.3. Primeras acciones de civilizar al indígena a través de la educación

¿Qué hacer con las poblaciones indígenas?, era la pregunta que dinamizaba seminarios, publicaciones, debates, etc., entre los políticos e intelectuales latinoamericanos de la época, abordando la temática como la « problemática indígena ». Las posiciones en torno al tema eran diversas, pero pueden ser resumidas en dos :

1) Para algunos políticos e intelectuales, los indígenas formaban parte de una raza prehistórica y servil, por lo cual no podían formar parte de las nuevas naciones, se les debía asumir sólo como siervos o esclavos, y en último caso era preferible deshacerse de ellos para construir naciones progresistas. Respaldados en estas ideas, gobiernos como los de Argentina y Chile, apostaron por el exterminio de sus poblaciones indígenas[16] ;

2) Para otros, un poco más optimistas, los indígenas podían civilizarse aprendiendo la cultura occidental a través de la educación, y así formar parte de los nuevos estados nacionales, gozando de los derechos respectivos que la ciudadanía ofrecía. Fueron estas ideas y planteamientos de « educar y/o civilizar » al indígena mediante la educación que fueron ganando el interés y la afiliación cada vez de más adeptos. La mayoría de los países latinoamericanos se fueron afiliando a ésta segunda opción, la educación debía ser el medio para transformar, e incluso anular, todo aquello que se relacionaba con la cultura indígena (tradiciones, creencias, lengua, cosmovisión, etc.), el propósito fundamental era construir naciones verdaderamente unidas y modernas. (Comboni, 2002 ; López & Küper, 2004 ; Abram, 2004)

Sin embargo, cabe aclarar que no todos estaban de acuerdo con la idea de educar al indígena, algunas élites de la clase dominante se oponían, en especial, los terratenientes, quienes advertían cierta peligrosidad en la educación indígena, temían a que se haga realidad el dicho que decía : « indio letrado igual a indio alzado »; para ellos era mejor mantener al indígena al margen de cualquier forma de educación, además tratándose solamente de indígenas destinados a la servidumbre no había necesidad de educarlos, más bien, según ellos, habría que aunar esfuerzos para que el indígena sea un buen siervo obediente. Fue debido a estas ideas que en cierto modo se fue retardando por casi un siglo la atención educativa a las poblaciones indígenas.

En Bolivia, fue recién, a partir de 1900, cuando políticos y educadores de tendencia liberal, y defensores de la Educación Pública empezaron a buscar los mecanismos que permitiesen llevar adelante la educación indígena, y ni siquiera fue por voluntad propia de las autoridades, sino que se debió a que también los indígenas se habían visto obligados a asimilar la importancia de la lecto-escritura, y por lo tanto demandaban escuelas para sus poblaciones (Choque & Quisbert,2006).

La demanda de escuelas por parte de las poblaciones indígenas estaba relacionada con las leyes que el Estado emitía en contra de los indígenas, en especial con la ley de ex-vinculación de 1874 que avalaba la expropiación de tierras de los indígenas a favor de los terratenientes. Ante estas circunstancias, y comprendiendo que dichos atropellos se efectivizaban porque los indígenas no sabían leer y escribir, y que por lo mismo no comprendían las leyes emitidas, los indígenas comenzaron a demandar con mayor fuerza la educación indígena. Estaban convencidos de que adquiriendo las habilidades de la lecto-escritura podrían hacer frente a los avasallamientos y atropellos que se cometían en contra

[16] En Argentina, las élites gobernantes, entre 1875 y 1911, con el nombre de «La Conquista del Desierto», emprendieron la guerra de exterminio en contra de los indígenas que reguardaban sus tierras en la Pampa, la Patagonia y el Chaco. El mandato era suprimir a los indios incivilizados y poblar el "desierto" con una raza blanca civilizada. La invasión militar, eliminó a miles de indígenas. Una vez consumada la conquista, Argentina consumó el poblamiento anhelado con blancos europeos. Para ello se dictaron leyes de inmigración, y entre 1871 y 1914 llegaron millones de inmigrantes, la mayor parte eran italianos, españoles, franceses, ingleses, eslavos y sirio-libaneses. Así, se había cumplido el anhelado propósito de tener una nación blanca y encaminada a la modernidad (Bartolomé, 2003). Con la misma suerte corrieron los indígenas de la Araucanía de Chile, más específicamente los mapuches, en la llamada « Guerra de pacificación de la Araucanía ».

de ellos, es decir que podrían defender y recuperar sus tierras[17] (López, 2005 ; Choque & Quisbert, 2006 ; Yapu, 2011).

Fue en ese contexto que el Estado implementó las primeras acciones educativas a favor de la población indígena, obviamente la educación estaba organizada de tal manera que respondiese a los objetivos o intereses de la clase dominante, para nada les interesaban los objetivos que perseguían las poblaciones indígenas con la educación. Una de las primeras acciones formales que el Estado implementó fueron las escuelas ambulantes para indígenas implementadas a partir de 1905. Se trataba de maestros ambulantes que cargados de sus materiales se desplazaban a distintas comunidades con el fin de alfabetizar y civilizar a los indígenas (Choque & Quisbert, 2006 ; López, 2005). Conforme a la legislación, las personas que establecieran escuelas de primeras letras en poblaciones indígenas tenían derecho a recibir una considerable recompensa económica por cada alumno que sepa leer, realizar las cuatro operaciones aritméticas, conocer la doctrina cristiana y hablar español (Choque & Quisbert, 2006).

Los resultados de estas experiencias no fueron del todo alentadores para las autoridades educativas, las enormes distancias que debían recorrer los maestros, la falta de materiales, la poca preparación de los maestro, e incluso la indiferencia de los propios indígenas ante esta educación[18] debilitó dichas iniciativas (Choque & Quisbert, 2006). Sin embargo, pese a las dificultades y al cambio de legislación que se había dado a partir de 1908, la normativa para el funcionamiento de las escuelas ambulantes continúo vigente hasta 1919 aproximadamente, que fue cuando se las abolió definitivamente.

2.4. Una educación civilizatoria en el marco de un currículo diferenciado : la civilización a medias

Como ya se mencionó anteriormente, los primeros años de 1900 fueron fundamentales para la historia de la educación pública, ya que los políticos y educadores liberales, con los ideales de extender la educación a todos, incluidos los indígenas, encaminaron la educación pública. Al principio la perspectiva era la unificación de la educación, es decir, la « educación única » para todos, perspectiva que no duró mucho tiempo, pues a partir de 1908, en medio de un contexto social que conservaba la estructura colonial basada en la servidumbre, el currículo fue adquiriendo cada vez más el carácter diferenciado o bifurcado.

Los debates en torno a la educación del indígena se fueron multiplicando y tratando temas más específicos : ¿Hasta qué punto educar al indígena? ¿Qué tipo de educación requería el indígena? ¿Debía recibir la misma educación que el blanco? ¿En qué idioma se le debía educar? ¿Se le debía sacar de su contexto o dejarle en su contexto? Fue en torno a estas cuestiones que en el transcurso de la primera mitad del siglo XX, hasta 1940 aproximadamente, que el Estado fue organizando y reorganizando el sistema educativo boliviano.

Para la mayoría de los intelectuales y educadores de la época no se debía implementar una educación única para todos, sino debería ser diferenciada : una para los no indígenas y otra para los indígenas. Para los no indígenas (blancos, criollos, mestizos) debería

[17] Más adelante se profundizará la temática, en el punto referido a las escuelas clandestinas auto-gestionadas.

[18] Más adelante, en el punto de las escuelas clandestinas, se podrá comprender porque algunos indígenas no le daban importancia a la educación brindada por el Estado.

reservarse la educación superior, y para los indígenas la instrucción básica elemental. Entre los fundamentos más importantes que mencionaban los intelectuales de la época para diferenciar la educación se destacaban los siguientes :

- señalaban que los indígenas no podían ni deberían acceder a la educación superior profesional, y menos ser doctores (refiriéndose a la abogacía), porque eso sería un peligro y contraproducente para la estabilidad social y política del país, los indígenas se equipararían con los blancos y mestizos, y eso no se podía permitir ;
- otros escépticos dudaban de la capacidad intelectual del indígena para aprehender la cultura y la racionalidad del ciudadano blanco, decían que el indígena por muy instruido que sea siempre será indio social y moralmente ;
- no faltaban quienes distinguían entre letradura y educación, decían que para el indio era suficiente la letradura, es decir saber leer y escribir, de tal forma que le aproximase hasta cierto punto a las clases superiores, pero la educación en sí debía reservarse para los mestizos y blancos ;
- a esto, otros añadían que no bastaba con instruirlo, sino que habría que aprovechar su fuerza y su capacidad física para los trabajos manuales, para que sea un productor u obrero útil a la nación. Según los defensores de esta postura, el indígena podía convertirse en un factor de producción y progreso a través de la instrucción elemental, que a la vez debía ser práctica y técnica ;
- habían quienes soñaban con la modernización de los campos a partir de la formación técnica del indígena. Se planteaba que debido a la devoción mística y religiosa de los indígenas con las labores de la tierra, éstos debían ser instruidos científicamente en materia agrícola y ganadera, para que industrialice el campo, para que cambie sus prácticas ancestrales y retrasadas de cultivar la tierra, por otras más industrializadas, usando tecnología moderna como el tractor (Choque & Quisbert, 2006).

Fueron esas ideas pedagógicas, unas más que otras, las que fueron nutriendo los programas curriculares que se fueron planteando en el transcurso de 1900 y 1950. Pese a que también se iban manifestando ideas de unificación de la educación, las que al final se impusieron fueron aquellas que estaban a favor del currículo bifurcado : una educación especial para los no indígenas y otro diferente para los indígenas.

La reforma educativa que el pedagogo belga Georges Rouma[19] encaró desde 1908, fue una de las más trascentales de la época, y la que contribuyó de gran manera a la bifurcación de la educación. Recordemos que en el afán de alcanzar a cualquier costo el progreso y la modernización, el Estado apostó por transformar y modernizar totalmente la educación, y para ello, a partir de 1905 y 1907 aproximadamente, contrató a un equipo de profesionales extranjeros a quienes les encomendó dicha responsabilidad. La idea era adoptar lo mejor de Europa, por lo que ingresó al país la *Misión belga* a la cabeza del profesor Georges Rouma.

Los educadores belgas venían imbuidos de las ideas más progresistas de Europa, puesto que en esa época Bélgica había alcanzado un alto grado de industrialización, que influyó en el desarrollo de su educación técnica (Yapu, 2012, p. 50) ; también las corrientes

[19] El pedagogo belga Georges Rouma estuvo en Bolivia desde principios del siglo XX dirigiendo un equipo de especialistas (conocido como "Misión Belga") que asesoró al gobierno boliviano en la modernización de la educación nacional. Rouma ocupó cargos importantes en el Sistema Educativo boliviana, fue Ministro de Educación y fundador y director de la primera Escuela Normal de Profesores y Preceptores de la República, fundada en Sucre en 1909. Permaneció en Bolivia hasta mediados de siglo, participando activamente en las políticas educativas del país.

pedagógicas de la educación activa y la escuela trabajo eran parte de ideología pedagógica de Rouma. En esa perspectiva, ya desde 1908, el Estado buscó asegurar que la « población indígena no acceda sólo a la alfabetización, sino a una educación vocacional ». Se quería que la educación sirviera para mejorar sus técnicas de trabajo y la arraigue en sus lugares de origen (Talavera, 2013). Mientras tanto la educación en las zonas urbanas fue adquiriendo un carácter más intelectual, aunque también tendría que tomar en cuenta principios de la educación activa y de la educación técnica.

Los nuevos programas curriculares de 1912, puestos en vigencia mediante resolución el 1 de marzo de 1915 por la Dirección General de Instrucción, sistematizan a cabalidad el nuevo enfoque pedagógico que la educación boliviana asume a partir de las ideas de educación activa, humanista, científica y técnica que los educadores belgas trajeron desde Europa. El mismo Rouma (1916), bautizó el nuevo enfoque pedagógico con el nombre de « humanismo científico, a la vez clásico experimental » (en Yapu, 2011, p. 52). Para los técnicos extranjeros, era importante valorar la cultura clásica, la música, el arte, la filología; pero también lo científico experimental, ya que la ciencia era el fundamento de la sociedad moderna europea, y por lo mismo, también la parte técnica e industrial adquirió gran relevancia en el nuevo currículo .

Los programas curriculares de la instrucción primaria urbana contenían 16 materias, y estaban orientados a que sus beneficiarios se preparen para ingresar a la educación superior.

Tabla 5. Programa curricular de instrucción primaria urbana - 1915

- Educación moral y cívica. Orientado a la formación de buenos ciudadanos para que vivan en las reglas de la buena sociedad. La moral estaba muy ligada a la estética. El niño debía aprender a discriminar lo bello de lo feo: « no se pondrá delante de los ojos de los alumnos sino obras seleccionadas por personas de gusto; no se les hará leer sino libros bien escritos; no cantarán sino coros y canciones irreprochables en cuanto al fondo y a la forma. No se expondrán dibujos u otros objetos de forma incorrecta, de coloración chillona, o que representen escenas que carezcan de verdad, de verosimilitud o de belleza, o que sugieran ideas falsas o malos sentimientos, puesto que tales exhibiciones son perjudiciales para la cultura moral y la estética de los niños ».
- dibujo. Referido a un tipo de dibujo natural, no a copias ;
- Música. Música modal de J. J. Rousseau y no tonal ;
- Educación física e higiene ;
- Escritura. Con claridad en los trazos, caligrafía ;
- Idioma nacional. Pronunciación, recitación, lectura, ortografía, nociones gramaticales y redacción. Se procede a la lectura por palabras normales, que se presentan completas y luego se descomponen en sílabas y sonidos ;
- Lecciones de cosas y nociones de ciencias naturales, que inducen a observar y comparar los objetos y el mundo sensible, a despertar en el niño la indagación ;
- Cálculo y sistema métrico. Se enseña de manera intuitiva y práctica; formas y dibujos geométricos relacionados con trabajos manuales ;
- Trabajos manuales que deben perfeccionar física, intelectual y moralmente al niño ;
- Labores femeninas. Economía doméstica y puericultura ;
- Geografía. Se estudia como una ciencia natural ;
- Historia. Debe permitir que más tarde los niños cumplan sus deberes de buenos ciudadanos. Se da importancia a la vida de grandes héroes y a los grandes hitos históricos ;
- Derecho constitucional. Aspectos de la Constitución del Estado.

Fuente : (Rouma, 1916 en Yapu, 2011, p. 52-54)

Mientras tanto, los programas de instrucción primaria rural estaban orientados a la educación básica fundamental, poniendo más énfasis a la práctica. El currículo se lo organizó en dos partes : por un lado, estaban las materias que preparaban a los niños indígenas en el aprendizaje del castellano, y por otro lado, estaban las otras materias que

tenían el objetivo de iniciar a la clase indígena en los conocimientos más elementales de la vida civilizada.

Tabla 6. Programa curricular de instrucción primaria rural - 1915

- Castellano ; – La « lección de cosas » y moral ; – Dibujo ; – Trabajos manuales y ejercicios de los sentidos ; – Gimnasia y juegos ; – Cálculo intuitivo y sistema métrico práctico ; – Higiene y canto.

Fuente : (Martínez, 1999, en Yapu, 2011, p. 52-54)

Como se puede observar, el currículo del área rural era más sencillo y más práctico que el del área urbana. De hecho no estaba destinado a formar indígenas para los estudios superiores sino para que los indígenas se integren a la nación a partir de la instrucción básica y de la formación para el trabajo. En la instrucción básica la castellanización del indígena era la materia fundamental, porque coadyuvaría en la integración del indígena a la nación y por ende contribuiría a la unificación del país. En varias oportunidades Rouma justificaba la decisión de castellanizar de la siguiente manera : « si educamos a los indios en su propio idioma, no haremos sino elevar los muros que nos separan de ellos » (Martínez, 1999, en Yapu, 2011, p. 54). Este pensamiento coincidía con los de otros políticos y educadores de la época, pensamientos que han sido recogidos por Choque y Quisbert (2006, p. 125-133), donde se puede ver claramente que sus argumentos por desarrollar el castellano eran políticos :

- el castellano es fundamental para la unificación de la república, si se mantienen las lenguas aborígenes se podría producir división entre criollos, mestizos e indígenas ;
- sino queremos formar estados indígenas dentro del Estado, y más bien queremos asimilar al indio a la vida nacional tenemos que desarrollar la lengua nacional ;
- las lenguas aborígenes no poseen literatura, y el hecho de enseñar a leer en ellas, constituye una pérdida de tiempo, más bien difundamos el castellano, hagamos desaparecer las lenguas bárbaras. Ese es el único medio efectivo y real de incorporar al indio en la vida nacional ;
- la formación de ciudadanos buenos y conscientes de sus derechos y de sus deberes, no puede hacerse sino por medio de la castellanización previa del indígena, en vista de que la única lengua oficial es el español ;
- las leyes están dadas en el castellano y todos deben saber leer y entender en esa lengua ;
- la extensión del castellano al mundo indígena no debe verse como la conquista avasalladora de un pueblo sobre otro pueblo, sino como el ensanche de la civilización moderna.

En cuanto a la formación para el trabajo, los programas curriculares de las escuelas rurales debían poner énfasis en los trabajos manuales, priorizando materias como « la agricultura, las nociones de ciencias naturales, los trabajos manuales, etc. en las escuelas de varones; y la economía doméstica, la puericultura y las labores femeninas en las escuelas de niñas » (Choque & Quisbert, 2006, p. 91). Con estas materias se pensaba fortalecer, modernizar e industrializar el campo, y al mismo tiempo preparar al indígena para otros

oficios manuales necesarios en la sociedad, entre ellos, la minería, el comercio, tejidos, albañilería, alfarería, carpintería, etc. Como los indígenas eran los únicos que labraban la tierra y los que trabajaban las casas de los mestizos y blancos se los tenía que preparar para mejorar o modernizar su trabajo, por ello « la base de la educación indígena debía estar en el perfeccionamiento de los métodos y sistemas de trabajo […] para hacer del indio un miembro útil a la colectividad boliviana » (Choque & Quisbert, 2006, p. 94).

Pero además de todo lo mencionado, estaba claramente establecido que al indígena se le debía enseñar la materia de higiene, situación que estaba en estrecha relación con inculcarles « hábitos higiénicos y antialcohólicos, deberes cívicos » (Choque & Quisbert, 2006, p. 94), consolidando así la parte moralizante y civilizatoria de la educación.

Respecto a los métodos de enseñanza se planteaba la práctica y la experimentación, todo en el marco del enfoque pedagógico de la educación activa, ya que Rouma había sido colaborador de Decroly en Bélgica (Ministerio de educación, 2011, p. 8), quién era el máximo representante de la escuela activa, dichos métodos eran conocidos como « realistas e intuitivos », porque posibilitaban la experimentación en los espacios de trabajo :

> Así el maestro podía conducir al campo para que observen al campesino en su trabajo. Allí aprenderían los nombres de los instrumentos de labranza y de las operaciones agrícolas. Las visitas a la panadería, la herrería, la carpintería y demás industrias locales, evidentemente servirían de temas para excelentes lecciones intuitivas. El fin de los ejercicios de intuición y de lenguaje en las escuelas rurales, podía facilitar el desarrollo de la inteligencia de los alumnos por el método experimental: enseñarles a observar los fenómenos y los oficios, profesionales e industriales; hacerles desprender de estos ejercicios, conocimientos positivos y direcciones morales; hacerles comprender la verdadera significación de las palabras asociándolas íntimamente a las ideas que querían expresar. La enseñanza de la geografía resultaba importante principalmente por el estudio de la geografía local, especialmente sobre la acción de los fenómenos geográficos y su relación con la vida humana. / Por su parte también las niñas recibirían enseñanza de carácter práctico, de cultura doméstica en relación con las costumbres y necesidades del medio. Así el curso de puericultura comprendía el aprendizaje de los cuidados de los niños, especialmente con el recién nacido, la lactancia y alimentación, el vestuario, el aseo, la vacunación y las enfermedades más frecuentes en la infancia. El curso de agricultura para los varones comprendía el aprendizaje de las nociones más útiles acerca del suelo y las aguas, saneamiento; drenaje e irrigación; operaciones e instrumentos de los cultivos de la región; ganado, avicultura; jardinería; hortalizas; árboles frutales; elementos de la economía agrícola. Cada escuela debía poseer un jardín con una sección destinada al cultivo de flores, otra al cultivo de hortalizas y una tercera al cultivo de árboles frutales. En ellas se desarrollarían experiencias comparativas para llamar la atención de los alumnos sobre las ventajas de los abonos, de la irrigación, de la exposición a la sombra y el sol, etc. En excursiones por los campos los escolares aprendían y seguirían el proceso de las operaciones agrícolas de la región. (Choque & Quisbert, 2006, p. 95-96)

En la práctica, gran parte de lo que se planteó se quedó simplemente en planteamiento, ni siquiera se pudo implementar la instrucción básica y menos aún lo referente a la educación activa vinculada a la educación técnica, muchos factores impidieron que la educación pública avance, entre ellos factores sociales, políticos, económicos, pedagógicos, etc.

Sin embargo, este primer currículo de la educación pública boliviana, cuyo enfoque era la educación humanista y científica, cuya base era la ciencia, y donde la pedagogía de la educación activa cobra gran importancia, es el que se fue implementando paulatinamente, pero, como se pudo apreciar, no para todos se daba con la misma intensidad, pues para unos, es decir para los indígenas era limitado el conocimiento científico que se les impartía,

y más bien se priorizaba con ellos las materias que fortalecían los trabajos manuales y agrícolas, contrariamente a lo que sucedía con los no indígenas, para quienes el énfasis eran justamente esos conocimientos científicos. Este currículo diferenciado desde su gestación, a la vez civilizatorio y castellanizante, se constituyó en la base de posteriores reformas educativas, que no hicieron más que ajustar o complementar estas primeras disposiciones. Para muchos analistas, entre ellos Yapu (2011), esta primera reforma trascendió gobiernos, « estuvo vigente prácticamente hasta 1944 » (p. 62), y según Talavera (2013) sus repercusiones trascendieron incluso hasta la actualidad.

Conforme a lo mencionado, en 1919, el Estatuto de la educación indigenal, oficializa la división de la educación indígena en tres clases de institutos : Escuelas elementales, Escuelas de trabajo y Escuelas normales rurales.

> Las Escuelas elementales, tenían el objetivo de inculcar en el educando el idioma castellano, las aptitudes manuales, la preparación de oficios y las nociones indispensables para la vida civilizada. Las Escuelas de trabajo tenían el objetivo de despertar las aptitudes de trabajo y capacidad de los alumnos para que pudiesen desenvolverse con éxito en el medio donde vivían, constituyéndose en factor de avance individual y colectivo. Las Escuelas Normales Rurales tenían el fin de graduar maestros eficientemente preparados para la enseñanza en las escuelas elementales de indígenas. (Choque & Quisbert, 2006, p. 111)

La perspectiva era fortalecer la educación técnica o de trabajo y la formación de maestros indígenas. Primero los niños indígenas se formarían en las escuelas elementales y de trabajo y posteriormente pasarían a las Escuelas normales como pensionados del gobierno, para que los mismos indígenas se conviertan en profesores de su propia raza, siendo los profesores del mismo contexto que sus estudiantes se garantizaría la estadía de los profesores en su contexto y al mismo tiempo se lograrían los objetivos de integración de manera más efectiva. Sin embargo, tales ideas se convertirían solo en utopías, tal como se verá más adelante, cuando se aborde la temática de la formación de profesores.

El contenido del Estatuto de 1919, fue retomado y actualizado en el Estatuto orgánico de Educación de 1930, conocido también con el nombre de Estatuto Sánchez Bustamante. La intención principal del Estatuto fue « emancipar la educación de influencias políticas » (Yapu, 2011, p. 55) desligando al Ministerio de instrucción la responsabilidad de dirigir la educación, y traspasando dicha responsabilidad al Consejo nacional de educación (CNE). En ese marco de autonomía educativa se volvió a ratificar la bifurcación de la educación pública mediante el Decreto supremo de 21 de enero de 1931, donde se explicita que la educación indigenal debe orientarse al trabajo a través de sus tres secciones: escuela elemental, de trabajo y de formación de maestros (Talavera, 2013, p. 178). De esta manera, la diferenciación de la educación, entre una no indígena y otra indígena, una vez más quedó ratificada, al igual que su orientación hacía el trabajo, la misma que fue fortalecida por la « instalación de talleres y granjas agropecuarias » (Choque & Quisbert, 2006, p.134).

Para fortalecer las disposiciones de esta normativa, se estableció la creación de una Escuela Normal para Preceptores Indígenas (Talavera, 2013, p. 178), en cuyo marco se fundó la Escuela Ayllu de Warisata, bajo la administración de Elizardo Pérez, un profesor mestizo, que recibió desde el Ministerio de educación la misión de crear una escuela modelo de Preceptores Indígenas en Warisata. Así nace en La Paz en 1931 la Escuela Ayllu de Warisata, una de las experiencias educativas más innovadoras, ya que pudo implementar en su plenitud la educación indigenal que se venía planteando en las diferentes reformas, es decir que desarrollo la educación activa y productiva a nivel de todas sus secciones: elemental, de trabajo y de formación de maestros.

Además, como parte de la política administrativa, Warisata logró establecer una organización nuclear, que consistía en una estructura que permitía que « una escuela central apoye a otras escuelas afiliadas. La escuela central funcionaba como monitora de prácticas y recursos para sus escuelas asociadas » (Talavera, 2013, p. 179), y todo esto en el marco de una real co-gestión entre la comunidad y el plantel docente, lo cual para muchos analistas se constituiría en la base de la autogestión comunitaria (Williamson, 1998, p. 26), ya que en Warisata la máxima autoridad era el Parlamento amauta, constituido por los ancianos y sabios indígenas de la comunidad (Pérez, 1962). Este último aspecto, junto a otros muy relacionados a la comunidad propiciaron grandes debates e incluso cuestionamientos en torna a la educación que se impartía en Warisata, debido a que no se pudo librar de los intereses sociales y políticos que en torno a ella se entrecruzaban, situación que después de casi diez años de funcionamiento le costó la clausura en 1940.

Posterior al cierre de Warisata, a partir de 1940, la educación pública a través del Plan general de organización escolar de 1941 volvió a ratificar su carácter diferenciado, cambiando la denominación de « educación indigenal » por « educación fundamental ». Entre los ajustes más importantes que se introdujeron en el nuevo plan estaba la nuclearización de la educación, experiencia que fue retomada de la experiencia de Warisata, con esta estrategia el Estado logró el control de muchas escuelas que se habían fundado en el transcurso de esa época, de las cuales se tenía poco conocimiento (Talavera, 2013, p. 179). Desde ese entonces la educación indígena es visualizada como educación fundamental, planteamiento que fue retomado posteriormente en el Código de la educación boliviana aprobado en 1955. Aunque en 1948 hubo intentos de « unificar » la educación, pero la realidad demostraría que se trataban solamente de intentos que carecían de acciones reales.

De esta manera, en el transcurso de los primeros 50 años del siglo XX se impulsó un currículo diferenciado, que limitaba la educación de las poblaciones indígenas a la instrucción elemental, técnica y productiva, vedándoles el acceso a la educación profesional superior, la cual estaba reservada solamente para los mestizos, criollos y blancos. Los fundamentos de tal decisión estaban centrados en ideologías racistas y discriminatorias, pues si bien, influenciados por principios de la pedagogía activa, se postulaba una educación que vincule el aprendizaje con el contexto geográfico, productivo o cotidiano del educando, estos principios estaban casi siempre transversalizados por intenciones e intereses sociopolíticos que intentaban arraigar a los indígenas en sus espacios de trabajo, para que continúen reproduciendo el sistema de hacienda dominante.

2.5. Formación y situación laboral y social de los profesores

La formación de maestros en Bolivia, como parte de la educación pública, comenzó recién en 1909, en el marco del impulso que el partido liberal le brindó a la educación boliviana. Al igual que la educación pública desde sus inicios adquirió el carácter diferenciado. Así, la primera Escuela nacional de maestros, fundada el 6 de junio de 1909 en Sucre, formaba profesores solamente para el área urbana, por lo cual, a partir de 1910 se crearon, a modo de experiencias piloto, otras Normales rurales destinadas a la formación de maestros para la educación indígena.

Desde ese entonces, para las autoridades educativas quedó claramente establecido que sin formación de maestros no se tendrían frutos en la educación pública, el mismo Daniel Sánchez Bustamante, Ministro de educación, señalaba lo siguiente : « si no hacemos

maestros, no podemos hablar de educación » (Choque & Quisbert, 2006, p. 92), y menos aún en la educación indigenal, ya que los profesores existentes no abastecían ni siquiera para responder a los requerimientos de las escuelas urbanas, por ello, se hacía indispensable la creación de Escuelas normales, así lo testifica el propio Rouma, que era el director general de instrucción pública en 1917, « al lado de la Escuela normal de sucre, hemos organizado las Escuelas normales rurales. Su fin es la formación de maestros para las escuelas de indios » (Choque & Quisbert, 2006, p. 92).

De esa forma se dio impulso a la formación de maestros. El enfoque curricular asumido en las Escuelas Normales era similar al de la educación pública: humanista, científica y experimental. No se debe olvidar que los que diseñaron los programas curriculares de la educación pública y de las Escuelas normales fueron maestros belgas, los mismos que fueron docentes en la primera Escuela nacional de maestros de Sucre. Por lo tanto, los profesores que se formaron en dicha normal se nutrieron de los conocimientos pedagógicos más modernos de Europa, así lo testifica el propio Elizardo Pérez (1992), recordando la formación que recibió en Sucre :

> Rouma estableció normas y prácticas vigentes en Europa, basadas en el descubrimiento de los intereses del niño en sus diferentes edades, según los principios de la biogenética. Se « implantó la enseñanza directa de la lectura y escritura, la observación, el análisis y la experimentación de los fenómenos de la naturaleza que inducen a adquirir conocimientos claros y lógicos poniéndose especial cuidado en el desarrollo armónico e integral de las facultades del niño ». (en Talavera, 2013, p. 5)

Para las Escuelas normales rurales el programa curricular tenía la misma orientación, con la diferencia de que debían estar vinculados al trabajo agrícola. Recordemos que la educación indigenal estaba orientada al « perfeccionamiento de los métodos y sistemas de trabajo […] porque el objetivo principal de la instrucción consistía en hacer del indio un miembro útil de la colectividad boliviana » (Choque & Quisbert, 2006, p. 94). Por lo tanto, la formación de maestros indígenas debía también orientarse a consolidar dichos objetivos. Para ello, los futuros maestros debían también formarse tanto en conocimientos generales, como la lectura y escritura en castellano, las buenas costumbres, la moral y los buenos hábitos, como en conocimientos especializados, como la agricultura, la ganadería, la industrialización del ayllu, etc.

Sin embargo, lo real era que Bolivia carecía de profesores que formen a profesores con las características deseadas, ni siquiera los que eran profesores de las Normales Rurales, que eran profesores normalistas egresados de la Normal de Sucre, tenían el conocimiento y la experiencia para abordar las materias técnicas, solo tenían el conocimiento humanístico, científico y pedagógico en el que si eran verdaderas eminencias, al respecto uno de los profesores egresados de la Normal de Sucre reconocía que los conocimientos adquiridos en la Normal eran pura teoría « sabían que debíamos hacer en materia de educación pero no conocían como lo haríamos » (Choque & Quisbert, 2006, p. 105). Por lo mismo, ni en las primeras Escuelas normales creadas entre 1915 y 1918 (Umajala, Sakawa y Puna), ni en las creadas posteriormente, se logró concretizar a cabalidad la formación de maestros que se había planeado : activa, productiva, técnica, científica y humanista.

Por el contrario, el enciclopedismo teórico se apoderó de las normales, donde los programas curriculares servían para darle la orientación científica a la enseñanza, con materias como pedagogía, biología, psicología, ciencias naturales y físicas y metodología. En ese contexto, el fortalecimiento de la instrucción elemental también tuvo gran relevancia, y aunque se había previsto brindarles elementos indispensables de « lectura, escritura, nociones de geografía e historia nacional, de ciencias naturales y matemáticas,

etc. » (Choque & Quisbert, 2006, p. 100), la instrucción que al final recibían los indígenas era una instrucción y castellanización a medias, es decir meramente elemental, que no hacía más que formar personas semi-letradas, ansiosas de librarse de su condición étnica, y de convertirse en autoridades en alguna instancia, así sea como corregidores, donde podían sacarle provecho a su conocimiento para extorsionar a los de su misma raza (Choque & Quisbert, 2006, p. 100).

A esto se sumaba que los estudiantes que se formaban es estas normales eran jóvenes mestizos, con poco o ningún compromiso hacía la población indígena, los mismos, que no estando acostumbrados a las incomodidades del área rural, donde estaban ubicadas las normales, prontamente desertaban, y los pocos que lograban graduarse, rápidamente se insertaban al trabajo en los centros urbanos y/o provincias, y no así en las zonas indígenas como se había planeado.

Aunque se trató de paliar dichas dificultades, la formación de maestros continuaba atravesada por las mismas dificultades. Primeramente, para subsanar la falta de profesores con formación técnica, se contrató a otros profesionales como agrónomos y otros técnicos, pero con ello no se pudo resolver los otros problemas que escapaban del ámbito pedagógico y administrativo, como la escasez de tierras fértiles para el sembradío, la falta de maquinarias modernas, e incluso las inclemencias del tiempo, como por ejemplo, las sequías.

Asimismo, para evitar que los nuevos profesores huyan de las zonas rurales, se estableció formar a los propios indígenas como profesores de su propia raza, se pensaba que esos indígenas letrados no abandonarían sus lugares de origen, y que como conocedores de su propia raza tendrían más éxito en alcanzar los objetivos educacionales (Choque & Quisbert, 2006, p.102), nada más lejos de la realidad, pues aún tratándose de profesores indígenas rurales, ellos optaban por trabajar en las ciudades.

Al respecto, Choque y Quisbert (2006) afirman que los futuros maestros rurales sentían aversión y menosprecio por la causa indígena, generado por ese errado concepto de superioridad de clase, donde el indio seguía siendo considerado, « aun por los maestros indígenas » como un elemento « del menosprecio y de la humillación » (p. 122). En 1931 Rouma había descubierto que 16 profesores varones rurales y 32 profesoras mujeres rurales se encontraban trabajando en diferentes escuelas del área urbana.

Los prejuicios anti-indios era una constante en la educación, incluso al referirse a la necesidad de formar maestros indígenas, no faltaban los argumentos racistas, así, Donoso (1940), Ministro de Educación de entonces, señalaba que para el indígena que era un « retardado mental » se necesitaban formar maestros con mucha más preparación que para el resto de los bolivianos :

> 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, preparados especialmente en prácticas agropecuarias, en el manejo de buenos métodos de enseñanza y en el convencimiento de su misión social. (en Choque & Quisbert, 2006, p. 119)

De esta manera, la formación de profesores indígenas comprometidos con sus pueblos era tan solo un enunciado teórico, y por ende la educación indígena continuaba postergada. Los pocos avances que se habían realizado se centraron en desarrollar el currículo que tradicionalmente se implementaba : castellanización, nociones básicas de la ciencia, civilización, etc. La educación activa y los contenidos contextualizados relacionados con el

trabajo, no se implementaron, ni en la educación elemental y menos en la formación de maestros.

Fue recién en el marco de la experiencia de una escuela, la Escuela Ayllu de Warisata (1931-1940), que la formación de preceptores indígenas pudo visibilizarse. Desde la perspectiva de Talavera (2013) fue la única experiencia que logró implementar la educación indigenal y la formación de maestros indígenas. Se desarrolló con la dirección de Elizardo Pérez, un profesor normalista que había egresado de la Escuela normal de Sucre, donde se formó en base a los principios pedagógicos de la educación activa, científica, humanista, técnica y productiva, el mismo que posteriormente se desempeñó como profesor de una de las normales rurales, y finalmente mientras trabajaba en instancias del Ministerio de educación, recibió la desafiante tarea de implementar en Warisata una Escuela Normal Rural para preceptores indígenas, misión que logró cumplir con éxito gracias al apoyo que recibió de los comunarios de Warisata, en especial de Avelino Siñani, un profesor indígena que luchaba por la educación de su comunidad.

Según el programa curricular de Warisata, en esta escuela se logró implementar las materias de educación elemental, humanística, científica y experimental, y al mismo tiempo las materias específicas de la educación técnica :

- conocimientos generales : constituidos por alfabetización, lectura y escritura, cálculo, sistema métrico y geometría, educación física, historia, geografía y ciencias, música, dibujo, educación estética y artes decorativas ;
- conocimientos especiales : constituidos por carpintería, mecánica, albañilería, tejería, ladrillaría y alfarería, hilados y tejidos, agricultura, floricultura, horticultura y arboricultura, zootecnia y ciencias de la educación. Estos conocimientos se impartían a través de los llamados « talleres y granjas ». (Choque & Quisbert, 2006, p 135)

Para 1933, gran parte de las materias ya se estaban implementando, a excepción de algunas como ciencias de la educación, la que « sería implementada dentro de cuatro o cinco años, cuando exista elemento preparado para una mejor orientación profesional para la carrera del magisterio » (Pérez, 1933, en Choque & Quisbert, 2006, p. 135). Según Talavera (2013), « Warisata formó a los primeros maestros indigenales que se titularon en 1936, con una visión integral para ayudar "al resurgimiento de las artes y oficios propios de cada región", según decía el decreto de 1931 » (p. 178). Lamentablemente, la experiencia de Warisata fue destruida, debido a que intereses sociales y políticos se interpusieron en su desarrollo, hasta que en 1940 fue clausurada. Posteriormente, a partir de 1941, retomando algunos aspectos de la experiencia de Warisata, se re-encaminó la educación y la formación de profesores, pero no se lograron generar cambios reales en la situación general de la educación.

Por otro lado, en relación a la situación social y laboral del profesor se pudo constatar que mientras el partido liberal se mantuvo en el gobierno (1904-1917), el magisterio gozó de grandes beneficios : sueldos superiores a la de los jueces y militares, vacaciones pagadas, jubilaciones, becas de estudio, etc., razón por la cual muchos jóvenes se sintieron atraídos hacía la carrera de profesores :

> Desde 1908 la legislación otorgó a los maestros derechos laborales semejantes a los que tenían los militares. De ese modo, como ha señalado Martínez (2009), aún antes de existir como cuerpo docente, la carrera tuvo normas que la hicieron atractiva : vacaciones pagadas, un sistema de jubilación y regularización en el pago de sueldos, que en la época de Montes (1904-1909 ; 1913-1917) eran superiores a los de un juez instructor o al de un subteniente (Donoso, 1946). El trato liberal de entonces incluyó becas de estudio para maestros a países

> vecinos y Europa. Asimismo, cuando se inauguró la Escuela normal de Sucre todos sus estudiantes estuvieron becados.

Así como el magisterio tuvo tiempos de bonanza, también tuvo tiempos de crisis, 1920 a 1930 fue una de esas etapas críticas, que le obligó a organizarse gremialmente para exigir beneficios prometidos en anteriores gobiernos. Fue gracias a esa forma de organización, que en 1930 el magisterio logró obtener como parte de su derecho el control autonómico de la administración de la educación, a través del Consejo nacional de educación :

> Este derecho quedó normado en el Estatuto Sánchez Bustamante de l930, que libraba a la educación de toda influencia política (partidaria). Con la autonomía los maestros no serían más perseguidos ni despedidos de sus puestos. Este derecho, que los maestros ejercieron desde entonces hasta 1945, a través del Consejo nacional de educación, es una de las experiencias sistematizadas por los redactores del código.

Que la educación esté en manos del Consejo nacional de educación era un logro significativo para el magisterio, ya que les permitió a los maestros exigir beneficios laborales que aseguren su trabajo. Y aunque dichos beneficios no fueron suficientes, sirvieron de base para que en la próxima reforma de 1955, éstos sean ampliados y consolidados.

Finalmente, en el marco de todos estos procesos educativos, la imagen del maestro estaba altamente valorada, porque era el centro de los ideales de la educación, pues era el único que podía llevar la luz y el saber a los niños y al pueblo en general, a través de su función misionera, vocacional y humanista :

- […] ya que era el « depositario de los valores culturales y […] el director espiritual del hombre en su edad más delicada » (Donoso, 1946, en Yapu, 2011, p. 64) ;
- […] pues se le « atribuía al maestro la función de misionero como el de las misiones selváticas, pues no sólo debía ofrecer conocimientos sobre ciencia y arte, sino ser capaz de poder edificar el mañana con sus virtudes que serían la estimación de la conducta propia, el amor al peligro, el culto a la verdad, la defensa de la libertad (y) el amor a las cosas que nos rodean » (Alba, 1947, en Yapu 2011, p. 64) ;
- « […] pleno de valores universales, altamente moralizante, que privilegia la dimensión educativa más que la instructiva » (Yapu, 2011, p. 65) ;
- « […] el maestro debía tener mucho entusiasmo y amor, ser esforzado hasta la heroicidad, tener iniciativa, hálito de bolivianismo y una fe apostólica en lo que hace » (Yapu, 2011, p. 64) ;
- y « no debía inmiscuirse en política como había sucedido en el pasado » (Alba, 1947, en Yapu, 2011, p. 64).

Para finalizar este punto, es necesario señalar que pese a la vigencia de normativas que establecían el funcionamiento de la educación indígena hasta la formación de maestros, en la práctica la educación pública no pasaba del discurso, debido a que la sociedad de entonces permanecía arraigado en principios coloniales, donde la condición de servidumbre del indígena era parte elemental de esa sociedad, por lo que la educación del indígena era impensable e incluso contraproducente. Fueron los de la clase dominante, en especial, los hacendados y/o terratenientes los que se opusieron a la educación indigenal, evitando a toda costa que la educación llegue a sus siervos, preferían contar con trabajadores iletrados que se dediquen a su trabajo sin causar problemas. Así impidieron el éxito de cualquier acción educativa que se emprendía en pos de la educación indígena, y con ello también

obstaculizaron hasta cierto punto que los objetivos civilizatorios y castellanizantes del Estado se efectivice tal cual estaba planificado (López, 2005). En ese contexto, la educación continuaba siendo el privilegio de las minorías dominantes.

Sin embargo, como ya estaba legalizada la educación indígena, y en vista de que las propuestas y acciones del Estado repercutían muy poco en las comunidades, los propios indígenas, bajo el amparo de las leyes vigentes, plantearon e implementaron contrapropuestas educativas, a través de las llamadas escuelas « indigenales » o más bien « clandestinas y particulares », las cuales estaban en manos de los caciques y de los comunarios. En el siguiente punto se describen estas acciones.

3. Escuelas indígenas clandestinas auto gestionadas con miras a resistir y doblegar el poder establecido

3.1. Escuelas indigenales clandestinas en defensa de los derechos comunitarios y territoriales

Es imprescindible aclarar que en la práctica, la educación indígena no fue una acción rápidamente asumida por los estados latinoamericanos, pues, como se mencionó anteriormente, muchos preferían mantener al indígena como « iletrado », debido al temor que tenían a futuras sublevaciones. Pero, las demandas y reivindicaciones educativas de las poblaciones indígenas, que se intensificaron a partir de 1900, aproximadamente, obligaron a los estados a asumir acciones a favor de la educación indígena, una educación que obviamente respondía a sus intereses más que a los intereses de los indígenas que demandaban dicha educación.

Los indígenas habían comprendido que la educación era el instrumento indispensable que requerían para conocer, comprender y defender sus derechos ciudadanos y territoriales. Ellos querían aprender a leer y a escribir para conocer e interpretar mejor las leyes que en contra de ellos y de sus tierras se dictaminaban. En otras palabras, reivindicaban la lengua, la lectura y la escritura hegemónica para asumir la defensa de sus intereses, se trataban de « herramientas que podrían coadyuvar a su reconocimiento como ciudadanos y, por ende, podrían gozar de los mismos derechos y beneficios que el resto de la sociedad ostentaba » (López & Küper, 2004, p. 29). En ocasiones, las demandas educativas de los indígenas eran reprimidas de manera violenta por los hacendados que estaban en contra de la educación indígena, así ocurrió por ejemplo en Perú, en 1913, y en Bolivia, hasta 1940 (López & Küper, 2004, p 29).

En Bolivia, la ley de ex-vinculación de 1874 marca un hito en la historia de la educación indígena boliviana, debido a que la misma legislaba de manera más radical el pago de impuestos y la expropiación masiva de las tierras de los indígenas a favor de los terratenientes de la época :

> Las leyes de 1874, 1879 y 1880 radicalizaron aún más estos aspectos, aumentando las obligaciones impuestas en un 20 y 30 por ciento. Desde 1900, la recaudación se hacía por remate público, de acuerdo a la oferta y la demanda, buscando legalizar los abusos y vejaciones, desconociendo a las autoridades naturales indígenas y comenzando su expulsión de sus tierras de origen. (Pérez, 2011, p. 16)

Ante esas circunstancias, el movimiento indígena comenzó a organizarse para hacer resistencia ante esos atropellos. Para ello constituyeron la red de Caciques-apoderados. Las dos principales demandas en torno a las cuales giraba el accionar de los Caciques

apoderados eran : 1) la defensa y recuperación de las tierras usurpadas y, 2) la creación de escuelas para los indígenas. Estaban convencidos de que los atropellos que sufrían se debía primordialmente al hecho de que desconocían la escritura hegemónica (Conde, 1992), por esta razón, a partir de 1914 y hasta 1945, intensificaron los reclamos y las demandas de educación.

Evidentemente, el Estado respondió a la demanda (ver acápite anterior), estableciendo escuelas ambulantes, y posteriormente escuelas permanentes, elementales y de trabajo, y formando maestros indígenas, pero estratégicamente, como señala Conde (1992), muchas de las escuelas fundadas estaban establecidas en las haciendas de los patrones o terratenientes, donde los profesores eran los mismos patrones, situación que más allá de favorecer a la población indígena agravaba la situación servil de los mismos, ya que en dichas escuelas los hijos de los indígenas eran discriminados y ridiculizados frente a los hijos y parientes de los patrones. Quizás por esa razón, se pudo constatar que en muchas de estas escuelas, el ausentismo de la población indígena era generalizado, al parecer a los propios indígenas no les interesaba la alfabetización brindada en esas escuelas, pues antes de asistir con regularidad a sus clases se ausentaban excusando el mucho trabajo que tenían (López, 2005 ; Choque & Quisbert, 2006). Además, no en todas las comunidades se habían establecido escuelas, existían comunidades que no tenían ningún tipo de educación, ni ambulante ni permanente, o sea que las escuelas que el Estado fundaba no abarcaban a toda la población indígena, que en ese entonces era mayoritaria.

En esas circunstancias, los Caciques-apoderados implementaron « […] escuelas en los ayllus, auto sostenidas por ellos mismos con la ayuda de preceptores indios » (Conde, 1992, p. 112). Se trataba de escuelas que en muchos casos eran clandestinas, ya que estaban obligadas a funcionar a espaldas de los hacendados y terratenientes, debido a que ellos se oponían a la educación del indígena por temor a levantamientos subversivos (Conde, 1992 ; López, 2005 ; Choque & Quisbert, 2006). La urgente necesidad de apropiarse del castellano propició que a partir de 1914, los propios indígenas fueran creando sus propias escuelas indigenales.

En estas escuelas los profesores eran las propias autoridades locales, es decir los caciques apoderados. El conocimiento que estas autoridades tenían sobre su propia sociedad y sobre el castellano y la vida citadina, eran aptitudes que les hacían ver como figuras idóneas, ya que ellos no se dedicarían a la mera asimilación del indígena a la vida nacional, sino que lucharían junto a su pueblo por las reivindicaciones indígenas (López, 2005, p. 64).

Por lo mismo, la educación en las escuelas indigenales de la comunidad se orientaba no sólo a la alfabetización, sino prioritariamente a la defensa de sus derechos comunitarios y a la recuperación de sus territorios :

> […] no sólo buscaban la instrucción y alfabetización del indio, sino una educación orientada hacia la defensa de los derechos comunitarios del ayllu, principalmente de la recuperación de las tierras usurpadas por los hacendados. Asimismo, estos proyectos estaban dirigidos hacía una propuesta de autogobierno indio a nivel nacional. (Conde, 1992, p. 114)

También López (2005) afirma que en contra posición a lo que sucedía en las escuelas indigenales del Estado, en las escuelas de los indígenas se abordaban temas de interés para los indígenas, así por ejemplo se hablaban de las leyes que el Estado promulgaba para expoliar las tierras de los indígenas, también analizaban las formas de explotación al que eran sometidos por los feudales de ese tiempo, y por ende se concientizaban sobre la necesidad de luchar por sus derechos, y para ello consideraban que era necesario aprender

la lectura y la escritura. De esta forma, la educación indigenal para los indígenas, más que civilizatoria, debía ser un mecanismo de justicia social, que permita denunciar y luchar contra las injusticias de discriminación, explotación y abusos de autoridad de los hacendados y autoridades locales de la época (Choque & Quisbert, 2006, p. 70-73).

Según los analistas, Eduardo Leandro Nina Quispe fue uno de los preceptores indígenas que abierta y explícitamente vinculaba la temática de la justicia social al que hacer de la educación. Con dicha ideología fundó varias escuelas indígenas en el marco del Centro Educativo Qollasuyo o Sociedad República del Qollasuyo, institución que fundó con sus propios recursos en la ciudad de La Paz en 1928. El conocimiento que tenía de las leyes le permitió hacer funcionar las escuelas en el marco de la legalidad, sin tener que actuar en la clandestinidad, como fue el caso de la mayoría de los profesores indígenas que luchaban por la educación de su pueblo, sin embargo, debido a la ideología libertaria que reflejaba su accionar educativo fue denunciado y sus escuelas debilitadas a partir de 1932. Postulaba la « renovación de Bolivia » a partir de la « redención del indio », que significaba la eliminación de la discriminación, la exclusión, la explotación a la que por siglos habían sido sometidos los indígenas, a cuyo propósito la escuela contribuiría enormemente. La nueva Bolivia que demandaba implicaba un proceso de transformación social orientado a consolidar la justicia y la equidad social. Coherente con estos postulados, éste profesor indígena, además de brindar instrucción en lecto-escritura, también ayudaba a las poblaciones indígenas a tramitar la recuperación de sus tierras (Choque & Quisbert, 2006, p. 70-78).

Debido a la esencia eminentemente política de las escuelas indígenas auto-gestionadas, que en la mayoría de los casos eran clandestinas, no contaban con el respaldo de las autoridades políticas, ni educativas, y menos de los terratenientes. Mas al contrario, ellos asumían represalias en contra de las escuelas, mandándolas a destruir, y a reprimir, perseguir, encarcelar e incluso aniquilar a sus fundadores (caciques apoderados y/o preceptores indígenas), a quienes los acusaban de « revolucionarios, agitadores y comunistas » (Conde, 1992, p. 113). Era evidente que para la élite dominante de la época, dichas escuelas representaban una amenaza a sus intereses, y por eso, además de las represalias, emprendieron una campaña de desprestigio en contra de los caciques apoderados.

No obstante, pese a las amenazas y represalias, los indígenas continuaban en la lucha, aunque para ello tuvieron que cambiar de estrategia de lucha. A partir de 1931, decidieron reorganizar a sus autoridades, creando dos tipos de autoridades con funciones específicas : los caciques apoderados, que continuarían luchando por sus reivindicaciones territoriales dejando los asuntos educativos a otras autoridades originarias que denominaron *alcaldes mayores*, a quienes les dieron la responsabilidad de ocuparse de las reivindicaciones educativas. Es decir que ahora les tocaba a los alcaldes mayores cumplir con « […] el deber de fundar escuelas indigenales entre sus ayllus, tanto en el altiplano como en los valles y territorios indios de todo el país » (Conde, 1992, p. 115).

Para no tener problemas, solicitaron al Estado el reconocimiento de los alcaldes mayores como autoridades educativas, solicitud que fue atendida recién en 1945. Sin embargo, pese a no contar con el reconocimiento respectivo, los alcaldes mayores, como sucesores de los caciques apoderados, continuaron con el trabajo de fundar escuelas, entre 1931 y 1947 ya existían varias escuelas indigenales en todo el país, sobre todo, en los departamentos de Oruro, Potosí, Cochabamba, Chuquisaca y La Paz. « Recogiendo las experiencias y frustraciones del movimiento de caciques-apoderados, los alcaldes mayores se independizaron de sus antecesores, para evitar la represión » (Conde, 1992, p.115), y de

esa forma, « el nuevo movimiento de alcaldes mayores centró su política de lucha y acción en la educación indígena, fortaleciendo e impulsando la educación particular, es decir creando Escuelas Particulares en el seno mismo de los ayllus. Es por eso que también se los denominó Alcaldes Mayores Particulares » (Conde, 1992, p.116).

En Cochabamba, « los Alcaldes Mayores Particulares fue una compacta y fuerte organización en la región entre 1936 y 1947, que llegó a establecer alrededor de 60 escuelas indigenales en el valle de Cochabamba, principalmente entre Aiquile y Mizque » (Arias, 1994)[20]. Dichas escuelas se caracterizaban porque enseñaban a leer y a escribir en lengua originaria y en castellano, la enseñanza estaba relacionada con las actividades agrícolas, la función de maestros lo desarrollaban los mismos comunarios y los Alcaldes Mayores Particulares, sobre todo, aquellos que tenían conocimientos de lecto-escritura, y la gestión de la escuela estaba en manos de un consejo de comunarios y de los Alcaldes Mayores Particulares (Arias, 1994).

3.2. Repercusión de las escuelas indígenas auto gestionadas en los movimientos indígenas explosionados entre 1945 y 1952

Según los análisis de Choque y Quisbert (2006, p. 79-81) las escuelas indígenas auto-gestionadas pudieron haber repercutido a la realización del Primer congreso indígena de 1945, ya que muchos de los líderes que exigían la realización de dicho Congreso eran líderes indígenas fundadores de las escuelas indígenas auto-gestionadas. Además para el Congreso, el mismo que se desarrolló gracias a la exigencia de los indígenas bajo amenaza de sublevación, las poblaciones indígenas elaboraron un pliego petitorio que contenía 27 puntos, las mismas que han sido agrupadas en 5 temas, donde además de demandar la liberación de la servidumbre y la restitución de sus tierras, demandaban explícitamente escuelas indigenales que tomen en cuenta las lenguas indígenas :

Tabla 7. Pliego petitorio indígena - Primer Congreso Indígena de 1945

- La tierra debía ser para los indios y todos los terrenos debían volver a la comunidad.
- Todo trabajo del indio debía ser pagado y de esa manera garantizar su vida y trabajo.
- El indígena debía tener la escuela « para servir mejor a Bolivia » y, desde luego, el Estado debía encargarse de la educación del indio hasta su titulación, estableciendo para ello la enseñanza de oficios y artes para que los educandos sean pintores, músicos, escultores, etc.; igualmente enseñar tanto a mujeres como a los varones todos los deportes e idiomas: castellano, sin descuidar las lenguas nativas (qhischwa y aymara); la enseñanza agropecuaria merecía su consideración « para producir más y cuidar los animales ».
- Debía discutirse sobre los abusos de las autoridades, patrones y otras personas.
- También el tema de la mujer era motivo de discusión, especialmente « sobre el cuidado de las mujeres embarazadas y de los niños ».

Fuente : (Choque, 2005, pp. 110-111)

Ante la presión de los indígenas, al Estado no le quedo otra que aprobar las resoluciones del Congreso que prácticamente daban fin a la esclavitud : derecho a la remuneración justa, abolición del ponguaje y mit'anaje, establecimiento de escuelas rurales. Para ello se emitieron los decretos respectivos. Sin embargo, dichas decisiones no eran para nada del agrado de la oligarquía de entonces, los mismos que se convirtieron en tenaces opositores

[20] El año 1994, Felix Arias publicó un artículo sobre las escuelas indigenales de Raqaypampa en el periódico *Presencia*.

del gobierno pero sobre todo de las resoluciones emitidas a favor de los indígenas. Desde entonces, los conflictos sociales se acrecentaron en las haciendas, una vez que los indígenas retornaron a sus haciendas después del Congreso los patrones les sometieron como castigo a trabajos forzados y en doble turno, lo que ocasionó que en muchas haciendas los indígenas se subleven demandando el cumplimiento de las nuevas disposiciones. La situación se agravó cuando la oligarquía logró derrocar al gobierno posicionando a uno nuevo, que se encargó de anular las concesiones hechas a las poblaciones indígenas, desatando así los más grandes conflictos de la época. Por un lado las poblaciones indígenas reclamaban su libertad con amenazas de sublevación que en muchos casos pasaron de ser simples amenazas a sublevaciones violentas, lo que provocó represalias incluso armadas de parte de los patrones y del ejercito de entonces.

Según Rivera (1986), entre los años 1945 y 1947 se vivieron las rebeliones indígenas más violentas que hasta entonces se había visto, en muchas haciendas del país los patrones y sus familiares murieron en manos de los indígenas. Pero si bien las sublevaciones fueron violentas, la represión oficial fue aún más violenta, por ejemplo : « la rebelión en Ayopaya fue ahogada en sangre por el ejército mediante la intervención de tropas especiales y bombardeos de la aviación […] Centenares de indios fueron apresados en todo el país y enviados al confinamiento en las zonas tropicales de Ichilo y el Chapare » (Rivera, 1986, p. 73).

Mientras tanto, en muchos lugares, muy ligadas a esos movimientos revolucionarios, las escuelas indigenales continuaban funcionando. Así por ejemplo, tal como lo describe Arias (1994), en Cochabamba, los indígenas de Aiquile y Mizque continuaron fundando escuelas auto-sustentadas donde los temas de discusión se referían a la situación de esclavitud del indígena, en dichas escuelas se formaban líderes que no tardaron en enfrentarse a los hacendados, demandando al Estado el cumplimiento de sus peticiones, entre ellas, la suspensión de obligación de trabajo en tierra de hacienda, la restitución de sus tierras y la fundación de escuelas, que culminó con una eclosión social entre 1945 y 1947, expresado en la resistencia al trabajo. Por su parte, los hacendados reaccionaron brutalmente ante las acciones de los indígenas, por ejemplo : « […] mutilaron la capacidad de habla del cabecilla indígena Manuel Andia […] demolieron las escuelas indígenas y todas las escuelas indigenales de la región fueron clausuradas y los líderes o “cabecillas” del movimiento fueron desterrados a Chimoré hasta la amnistía que dictó el gobierno del MNR en 1952 » (Arias, 1994). Esta situación demostró que la educación y la escuela para los pueblos indígenas, estaban también vinculadas a proyectos políticos de emancipación.

3.3. La escuela Ayllu de Warisata : experiencia que congregó a profesores indigenistas y a la comunidad

La escuela ayllu de Warisata, fundada el 2 de agosto de 1931, y vigente hasta 1940, surgió, como se mencionó anteriormente, con el aval del Estado, es decir que no era una escuela clandestina ni particular, pero que contrariamente a lo que sucedía en muchas de las escuelas indigenales del Estado, en ésta se visualizaba, desde su creación y hasta el mismo funcionamiento, la incidencia decisiva de la comunidad. Elizardo Pérez, según lo comentan algunos analistas, se caracterizó por su enorme sensibilidad hacía la población indígena, característica que le favoreció con los comunarios de Warisata, llevándolo prontamente a entablar una estrecha relación de coordinación con las autoridades de la comunidad, especialmente con Avelino Siñani, un profesor indígena que desde años anteriores había

luchado por la educación de su pueblo, fundando en varias comunidades escuelas indigenales clandestinas, sin embargo, como se verá más adelante, fue justamente esa empatía que tenía con la comunidad que le perjudicó en sus relaciones con las autoridades educativas y terratenientes de la época, quienes cuestionaron su trabajo porque defendía la libertad de los indígenas.

En el marco de esa relación estrecha se logró implementar la educación activa, productiva y técnica que pregonaba Elizardo Pérez y que era parte del planteamiento pedagógico estatal, incorporando al currículo contenidos y actividades que se relacionaban con la organización social aimara y con la producción agrícola, pecuaria y artesanal (López, 2005 ; Yapu, 2011). Según Pérez (1962), el fin era « hacer de la escuela el centro de la actividad comunitaria y el motor del desarrollo campesino » (p. 81). Con ese fin se identificó tres espacios fundamentales para el trabajo pedagógico : el aula, el taller y el sembradío. Salazar (1985), uno de los exprofesores de la escuela, explica con detalle la complementariedad que existía entre dichos espacios :

> […] la Escuela asumía tareas en una triple forma de actividad, referida al aula, el taller y el sembradío, fundamentos de su pedagogía. Era lo que podría llamarse « integración activa », combinada, en aspectos no excluyentes sino complementarios, donde la enseñanza en el aula estaba ligada a las labores cotidianas, apoyando las tareas del taller y de los cultivos, apoyándose en éstas; donde el taller era el entrenamiento de todos para utilizar los recursos del ambiente […] (p. 21-22)

El programa curricular, como se mencionó anteriormente, estaba dividido en dos grupos de conocimiento, uno referida a los conocimientos generales y otro a los específicos :

- conocimientos generales, constituidos por alfabetización, lectura y escritura, cálculo, sistema métrico y geometría, educación física, historia, geografía y ciencias, música, dibujo, educación estética y artes decorativas ;
- conocimientos especiales, constituidos por carpintería, mecánica, albañilería, tejería, ladrillaría y alfarería, hilados y tejidos, agricultura, floricultura, horticultura y arboricultura, zootecnia y ciencias de la educación. Estos conocimientos se impartían a través de los llamados « talleres y granjas ».

Para el abordaje de los conocimientos generales era indispensable la castellanización, pero para los conocimientos específicos era necesario recurrir a algunas formas de organización social originarias referidas al trabajo colectivo y al uso de la tierra por la comunidad, ya que desde el principio Elizardo Pérez comprendió que era imposible desarrollar la educación técnica sin tierras (Salazar, 1985). En ese contexto, rescató varios aspectos de la organización social que los indígenas practicaban :

> Son igualmente conocidas las formas de rescate de la institución primigenia del ayllu, que la escuela utilizó con notables resultados: el ayni, la mincka, el tupu, la sayaña, la aynockay la jatha, referidas al trabajo colectivo y al uso de la tierra por la comunidad; las cuales dan sentido original a la escuela, la integran a su entorno social como su vivencia natural, la obligan a salir del recinto escolar para extenderse a toda la comunidad, con la cual se identifica, a la que conduce y orienta; de donde, a su vez, partiría la concepción de "escuela productiva", en todo superior a la mera « escuela del trabajo ». (Pérez, 1992, p. 14)

Con esto se pone en evidencia que si bien estaban establecidos los programas curriculares de la educación indígena, los mismos fueron cuidadosamente contextualizados y complementados con las actividades de la comunidad. Elizardo Pérez le dio una característica peculiar al plan curricular oficial implementado en Warisata, es decir que lo contextualizó, y que además impregnó su pedagogía de una enorme sensibilidad hacía la

temática indígena. Si bien en algunos aspectos compartía con sus colegas contemporáneos la necesidad de civilizar (volverlo mestizo), modernizar y castellanizar al indígena, la diferencia era que él no lo imponía y por el contrario lo realizaba en consenso y coordinación con la comunidad, además esperaba que esas características de la civilización occidental le sirvan al indígena para su propio desarrollo y bienestar. Así pensaba que la castellanización le serviría para revertir su condición servil, permitiéndole desarrollar su máxima capacidad. Elizardo Pérez sí confiaba en la capacidad del indígena, contrariamente a sus colegas contemporáneos y la clase dominante de entonces que catalogaban a los indígenas de irracionales, flojos, útil solo para la servidumbre. Además, valoraba muchas de sus prácticas, pasando así de un mero paternalismo superficial a un verdadero respecto, que en algunos casos incluso se convirtió en admiración.

Uno de los aspectos que mereció su admiración fue la organización social y política que tenían los indígenas aymaras a través del Parlamento amauta. Desde un principio, desde la construcción, la organización, la administración y el funcionamiento de la escuela trabajaron bajo la autoridad del Parlamento amauta : « un consejo de sabios indígenas aimaras que participaba de la toma de decisiones de lo que se hacía en la escuela o a quienes se consultaba respecto de lo que allí debía ocurrir » (López, 2005, p. 70). Al respecto Pérez relata con admiración el trabajo que realizaba el Parlamento amauta en la escuela :

> Hablaré, por ahora, del Consejo de amautas, que empezó a germinar con espontáneo fluir, para convertirse en el ORGANUM de la escuela, el motor que dinamizaría fuerza y orientaría actividades. Las reuniones se sistematizaron, se sujetaron a un orden impuesto por el propio indio. En ellas se planeaba el trabajo, se nombraba comisiones; se empezó a pasar lista de los concurrentes; se establecían turnos para la elaboración de adobes u otros trabajos, y en fin, se organizó toda una maquinaria productiva que funcionaba sin la menor falla. Todo como resultado de un proceso de autodeterminación, pues yo no fui como un dictador o un déspota, sino únicamente como un amigo que sugería o ayudaba al despertar de la conciencia y de las aptitudes de trabajo de los indios. (Pérez, 1992, p. 83)

Así, en palabras de Williamson (1998) y López (2005), en la escuela Ayllu de Warisata se promovía la autogestión o la co-gestión. Para muchos investigadores y analistas, esto fue su mayor contribución a la educación, pues sentó las bases para lo que pudiera ser una verdadera « gestión educativa participativa e intercultural ». Esa capacidad que tuvo Elizardo Perez de « leer el contexto, de escuchar y de aprender de Avelino Siñani y de tantos otros amautas » (López, 2005, p. 78), juntamente al trabajo comprometido de Avelino Siñani y de la comunidad, es prueba de esa colaboración criollo-indígena, que bien podría interpretarse en el marco de la interculturalidad, una interculturalidad a nivel institucional administrativo.

Asimismo, Elizardo Pérez, comprendió que el vínculo de la escuela con la comunidad debía trascender los aspectos pedagógicos, organizativos y económicos, abarcando los aspectos sociales y políticos inherentes al pueblo indígena, entre ellos la situación de explotación y servidumbre del indígena :

> Elizardo Pérez se dio cuenta de que no se podía educar a un estrato de servidumbre, sin plantear al mismo tiempo un condicionamiento libertario. El educador del indio, si es sincero, no puede eludir este planteamiento, que era precisamente el que había faltado toda vez que se trató de dar escuelas al indio. Más tarde, Elizardo Pérez comprobaría que esa omisión respondía a intereses de clase: los esporádicos intentos de dar educación al indio llevaban el no confesado propósito de perpetuar la servidumbre, base fundamental del Estado. (Salazar, 1985, p. 14-15)

Como se puede observar, Elizardo Pérez no compartía con la ideología de explotación del indígena que tenían los gamonalistas y latifundistas, por el contrario creía en la liberación del indígena, y estaba convencido de que la educación debería contribuir en ese propósito. Obviamente, para las élites y autoridades, la postura ideológica asumida en Warisata era contraproducente para el sistema político y social vigente en el país, temían que las ideas libertarias gestadas en la escuela terminaran en movimientos revolucionarios, y por eso se dedicaron a desprestigiar la experiencia y a sus defensores diciendo que « en los concejos de Amautas […] no hacen sino en todos ellos, pensar en la reacción enérgica que deben adoptar contra las injusticias que a diario son objeto de parte de los patrones y autoridades » (Pérez, 1962, p. 311).

De esta manera, pese a que se trataba de una experiencia innovadora, con logros pedagógicos objetivos, la experiencia de Warisata no fue valorada, por el contrario fue cuestionada y paulatinamente destruida. Las denuncias de parte de los hacendados de la zona llegaron hasta las autoridades educativas y de gobierno acusando a los profesores e indígenas que trabajaban en la escuela de revolucionarios y comunistas, por lo que no tardaron en perseguir, amenazar, encarcelar e incluso victimar a sus defensores. El mismo Elizardo Pérez relata las represiones que sufrieron : « los indios eran cruelmente perseguidos […] El Director era calumniado, insultado y […] hasta condenado a muerte ! […] El pretexto más socorrido para atacarnos era acusarnos de que constituíamos un peligroso movimiento comunista » (Pérez, 1962, p. 178). Finalmente, en 1940 la experiencia de Warisata quedó totalmente destruida.

Warisata fue una de las pocas escuelas indigenales que, pese a la prevalencia de un contexto social adverso que mantenía la estructura colonial de la servidumbre, logró implementar la educación indigenal que se había planteado. Aunque existieron otras escuelas impulsadas por otros profesores indigenistas, ninguna alcanzó las repercusiones que Warisata tuvo, repercusiones que le costaron la clausura en 1940, debido principalmente a su componente sociopolítico, que cuestionaba el sistema de esclavitud al que eran sometidos los indígenas, y al mismo tiempo promovía la plena participación de la comunidad en asuntos de la escuela, en otras palabras se impulsaba una educación liberadora y auto-gestionada (Williamson, 1998 ; López, 2005 ; Talavera, 2013), características que para las autoridades educativas y especialmente para los terratenientes eran peligrosas y contraproducentes para la estabilidad del país.

Es así, que una experiencia educativa con tan grandes innovaciones no logró prosperar, debido principalmente a los componentes sociales y políticos que en torno a ella circulaban. Intereses socio-políticos de las élites y de los pueblos indígenas que se entrecruzaron y contrapusieron. Se hacía evidente que las escuelas que ponían énfasis en la búsqueda de los derechos indígenas, no les interesaban a las autoridades educativas y de gobierno, pues ellos tenían otros intereses y objetivos para con la educación indigenal, entre ellos, en hacer del indígena un siervo sometido a la autoridad y respetuoso de las leyes, que además se divorciara de su cultura y asumiera respetuosamente la cultura civilizada que los mestizos le ofrecían.

4. A manera de conclusión

A manera de conclusión, se puede asegurar que entre 1900 y 1955 los intereses para con la educación, y respecto a la diversidad cultural fueron divergentes, e incluso contrapuestos entre los dos actores sociales que tradicionalmente se encuentran enfrentados en Bolivia : el

Estado, junto a la élite dominante y los pueblos indígenas, que desde la colonia se encuentran dominados.

En la élite dominante, que era la que gobernaba el país, la ideología imperante era la « civilizatoria », que se basaba en una concepción evolucionista de la cultura, donde la población indígena era considerada inferior a la occidental europea, y por lo tanto se apostaba por la educación, para que ésta coadyuve con la « asimilación del indígena a la cultura dominante » del país, o a la denominada vida nacional. Sin embargo, era evidente que la civilización que se pretendía no era al 100 % sino a medidas. La intención no era equiparar a los indígenas con los no indígenas, sino por el contrario mantener las clases sociales jerarquizadas, donde el blanco, el criollo y el mestizo sigan ocupando los estratos más altos y los indígenas el estrato más bajo.

De hecho, se trataba de una lucha frontal contra la cultura de los pueblos indígenas, y más aún contra la diversidad cultural, que era visualizada como un problema y un obstáculo al progreso que se pretendía alcanzar. De esta forma, la escuela, y muy particularmente el currículo fue el instrumento o medio que permitió transmitir e imponer la cultura, la cosmovisión, los valores y la lengua de la cultura dominante, y con ello posibilitar, por un lado, la asimilación de los indígenas a la cultura occidental, vista como la única forma de progreso (Marin, 2000, p. 267), y por otro lado, para facilitar la unificación e integración nacional (Comboni, 2002, p. 264). Así, el objetivo principal de la educación era la homogenización cultural y lingüística de la población, a través de la castellanización y occidentalización de los pueblos indígenas originarios.

Por su parte, para los pueblos indígenas, la escuela tuvo un gran significado, si bien no es propia de los pueblos indígenas, estos la fueron reclamando para luchar en defensa de sus derechos, al principio se trató de una lucha por el acceso a la educación, y posteriormente porque ésta responda a sus reivindicaciones. Por eso, las escuelas indigenales deben ser vistas como una forma más de resistencia comunitaria, en tanto y en cuanto se buscaba la instrucción, ligada a la defensa de sus tierras ante la expoliación de que los indígenas de esa época eran objeto por parte de los latifundistas criollos. Por lo tanto, también los pueblos indígenas asumieron una posición política para con la escuela, buscaban que ella contribuya en su proyecto de liberación y justicia.

Capítulo 7

Segunda etapa de la época republicana (1955-1994) : consolidación del Estado nación a través de un currículo civilizatorio, homogeneizante y jerarquizador

Segunda etapa de la época republicana (1955-1994) : consolidación del Estado nación a través de un currículo civilizatorio, homogeneizante y jerarquizador

1. La revolución de 1952 y la invisibilización de lo indígena a través de la « campesinización »

La década de 1950 fue trascendental en la historia de Bolivia, en especial para los sectores populares, la clase media y las poblaciones indígenas, ya que fue la década donde se suscitaron grandes transformaciones de orden estructural. Esa etapa comenzó cuando se dio en el país la tan recordada revolución del 9 de abril de 1952, que no fue más que la expresión máxima de rechazo hacía un sistema político tradicional que avalaba la explotación de las minorías dominadas y privilegiaba a las élites dominantes. En ese contexto de cuestionamiento al Estado, los diferentes sectores sociales del país llevaron al poder al partido político denominado Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR), constituido por intelectuales de tendencia izquierdista y populista. Este nuevo gobierno basó sus reformas en un fuerte centralismo estatal, que reivindicaba la conciencia nacional por sobre todo.

Entre las reformas más trascendentales que tienen relación directa con los pueblos indígenas se destacan la reforma agraria que consistió en devolver las tierras a los indígenas con el lema « la tierra es de quien la trabaja »; también se reconoció el derecho de los campesinos a elegir y ser elegidos a través del voto universal, que antes solo privilegiaba a la población letrada, y que por tanto excluía a los indígenas; y se promulgó el Código de la educación boliviana el 20 de enero de 1955, el cual democratiza o expande la educación a todas las poblaciones indígenas. También, como parte de la política económica y de centralización, se asumió la nacionalización de muchos de los recursos naturales entre ellos la minería. Con esas reformas definió el rol del Estado como único rector de todos los procesos del país: sociales, políticos, económicos, educativos, etc.

En cierta medida, se trata de la época en la que gran parte de las demandas indígenas, expuestas en el transcurso de los años 1940, encontraron respuestas favorables, puesto que se les devolvió sus tierras liberándoles de la servidumbre, se les reconoció como ciudadanos del Estado a través del voto, y se asumió la educación como derecho fundamental de todos los bolivianos sin discriminación alguna, promoviendo la construcción de escuelas en todas las comunidades.

No obstante, aún cuando esas reformas beneficiaban a los indígenas, la condición indígena en sí, no fue reconocida y menos valorada en su dimensión étnica y cultural, fue más bien transformada desde una perspectiva de clase, vale decir que al indígena no se le reconoció como tal, sino como campesino, pues « lo indígena se asoció a un arcaísmo social y cultural, supersticioso y desconfiado : un lenguaje y un referente a superar » (Yapu, 2011, p. 72).

La idea era « desindigenizar a los indígenas bolivianos y convertirlos en campesinos, término que oculta las diferencias étnico-culturales y que también uniformiza a un sinnúmero de colectivos sociohistóricos » (López, 2005, p. 83). El mestizaje era la categoría que según los intelectuales de la época coadyuvaba a superar la división y el enfrentamiento entre indios y blancos, al decir que no existen ni indios ni blancos se invisibilizaba el conflicto racial, y se ensalzaba a la mescla racial (mestizaje) como la categoría que superaba las posiciones racistas y que mejor representaba a la nación (López, 2005, p. 83).

En un contexto imbuido de la ideología del desarrollo y del progreso los mismos indígenas asumieron rápidamente el reto de su campesinización, debido a que la categoría anterior de indígenas denotaba discriminación hacía ellos. Juntamente con ello, también se acepto la nueva forma de organización que el Estado estableció para interactuar con el pueblo, el "sindicato", que ahora era visto como lo moderno y liberador (López, 2005). Los indígenas estaban esperanzados en un nuevo porvenir de libertad y progreso que les ofrecía su nueva categoría campesina que formaba parte de su nueva ciudadanía.

Además, la estratégica de « alianza de clases » que el MNR promovió, acercándose a las organizaciones sociales como la Central Obrera Boliviana (COB), favoreció a que los cambios emprendidos por el nuevo gobierno fueran percibidos como favorables a los intereses del pueblo, por lo que las nuevas disposiciones, sobre todo durante los primeros años, no encontraron opositores, sino más bien aliados.

2. El Código de la educación boliviana de 1955 y la educación civilizatoria, homogeneizante y jerarquizadora

2.1. Democratización de la educación y alfabetización como sinónimo de castellanización

El Código de la educación boliviana de 1955, reformó la educación en función de varios aspectos, entre ellos se destacan los siguientes : primero, democratizó la educación posibilitando que todos los que no habían tenido oportunidad de acceder a la escuela, incluidos los indígenas, considerados campesinos en esa coyuntura, accedan a la educación elemental y se beneficien de procesos de alfabetización ; segundo, dio gran énfasis a la educación técnica, formando técnicos medios que se inserten rápidamente al trabajo productivo basados en fundamentos científicos. El mismo presidente de la Comisión que elaboró la reforma enfatizó en estos aspectos el día que se aprobó el Código :

> Hemos dado primordial importancia al problema de alfabetizar, de dar educación elemental a nuestras muchedumbres. A la formación de técnicos medios y a la orientación vocacional, para llevar a los bolivianos al campo de la producción y del trabajo útil […] A la educación rural que consolidará la liberación agraria. A la enseñanza obrera que ha de levantar el nivel de vida de las clases trabajadoras. Tampoco se ha descuidado la alta educación científica o humanística, que estará al alcance de todos como establece la Escuela Única. (Fernando Diez de Medina, en Ministerio de educación, 1966, p. 22)

Las palabras del Presidente del país también ratifican lo mencionado:

> Estas características de la Reforma, de extender la educación a las mayorías y darle una orientación predominantemente técnica, están determinadas por las necesidades colectivas de la presente etapa histórica. Empero el énfasis puesto en tales aspectos, no significa que

> cerremos los caminos a la formación humanista ni a la de individualidades, sobresalientes. Al contrario, con la estructura de la nueva educación, se ha buscado lograr un armonioso equilibrio. (Victor Paz Estensoro, en Código de la educación boliviana, 1966, p. 25)

Fue un periodo donde la educación de las mayorías campesinas y de las clases trabajadoras tuvo gran importancia, es por eso que se hace mención a la educación rural y obrera. Empero, como lo aclara el Presidente del país de entonces, la educación humanista y científica no quedo postergada, también se la promovió como parte importante de los currículo s en vigencia, sobre todo de los ciclos secundario y universitario, situación que hasta cierto punto denota que los que tenían mayores posibilidades de acceder a esta educación eran los del área urbana, tal como se verá más adelante. Pero sin duda alguna, todas esas acciones educativas estaban orientadas a lograr el desarrollo y progreso económico del país, al cual la educación debía contribuir.

La democratización de la educación fue una política que fue asumida como parte de la justicia social que pregonaban los líderes políticos de entonces, pues cuestionando las políticas anteriores, donde la educación había sido restringida para las élites y las clases privilegiadas, esta vez se proclamaba con vehemencia que la educación era el derecho de todos :

> La educación no debe ser más el monopolio de una minoría, sino un derecho de todos los bolivianos, « principalmente de aquellos, hasta hoy relegados, como los campesinos, obreros y artesanos pobres, de ciudades, pueblos y aldeas ». (Victor Paz Estensoro, 1953, en Ministerio de educación, 1966, p. 12)

> « La educación ya no será un privilegio de pocos, sino el derecho de todos los bolivianos para ser buenos ciudadanos y defensores conscientes de la nacionalidad ». (Victor Paz Estensoro, 1953, en Ministerio de educación, 1966, p. 25)

> « Nos proponemos extender la educación, llevando sus beneficios a las masas, liquidando el analfabetismo y dando iguales oportunidades de enseñanza a todos los habitantes del país, para que la Educación no constituya un privilegio ». (Victor Paz Estensoro, 1953, en Ministerio de educación, 1966, p. 25)

> « De educación de castas a educación de masas ». (Fernando Díez de Medina, 1953, en Ministerio de educación, 1966, p. 40)

Estas ideas son reflejadas con claridad en una de las bases de la educación, cuando señala que la misma está basada en la igualdad de oportunidades, ya que ofrece una educación única para todos, que no discrimina a nadie :

> - es democrática y única, porque ofrece iguales oportunidades de educación común a la totalidad de la población sin hacer diferencia alguna, coordinando sus servicios a través de todos los ciclos y áreas de la enseñanza. (art. 1°)

La finalidad estaba claramente definida :

> - incorporar a la vida nacional a las grandes mayorías campesinas, obreras, artesanales y de clase media, con pleno goce de sus derechos y deberes, a través de la alfabetización en gran escala y de una educación básica. (art. 1°)

De esta manera, se extiende la educación a todos los que habían sido excluidos de ella, a través de la educación básica y la alfabetización, que fueron los ámbitos de la educación que recibieron mayor impulso, promoviendo la construcción de escuelas en todas las comunidades, e implementando estrategias para que los jóvenes y adultos que eran analfabetos sean alfabetizados en sus trabajos o comunidades.

En efecto, entre 1952 y 1960, se logró incrementar de manera significativa la cantidad de población escolar del nivel primario. Según Yapu (2011), el incremento para la educación rural fue de un 161 %, y para el área urbana fue del 52 %. Se trata del mayor incremento logrado en la historia del país, posteriormente, el incremento fue disminuyendo, hasta llegar a un 7 % en 1980. De la misma forma ocurrió con el número de establecimientos educativos, ya que crecieron vertiginosamente, para 1968 existían 1424 escuelas rurales privadas, sostenidas por las propias comunidades campesinas, quienes construían y sostenían sus escuelas con la esperanza de que al cabo de dos años se fiscalicen, era una práctica común que todas las comunidades adoptaban (p. 71).

En ese contexto sociopolítico, imbuido de ideales de progreso y desarrollo, lo indígena estaba asociado a lo arcaico que se debía superar, por ende, las lenguas indígenas no fueron tomadas en cuenta en la educación. En realidad, parecía obvio que la educación debiera desarrollarse en castellano, pues era la lengua que el Estado había asumido como lengua oficial, razón suficiente para que también sea asumida como la lengua oficial de instrucción (Choque & Quisbert, 2006, p. 182 ; Yapu, 2011). Por lo tanto, los programas de la educación elemental campesina y la alfabetización fueron diseñados fundamentalmente para enseñar el castellano a quienes no lo tenían como lengua materna, que era el caso de las mayorías indígenas.

En este marco, desafiante para los educadores y también para las comunidades campesinas, quienes habían asumido el proyecto progresista, civilizador y castellanizante, se desarrollaron procesos masivos de castellanización y civilización, que no escatimaron en adoptar incluso represalias para su efectivización. Más adelante, al finalizar el capítulo, se mostraran algunos ejemplos de quienes vivieron en carne propia los efectos del Código de la educación boliviana del año de 1955, que fue implementada prácticamente hasta principios de la década de los años 1980.

Sin embargo, es necesario señalar que los responsables de elaborar la Reforma ya habían comprendido lo complejo que era enseñar el castellano a las poblaciones que tenían como idioma materno las lenguas originarias, y por eso concedieron la posibilidad de retomar las lenguas indígenas en los procesos iniciales de la alfabetización, con la intención de facilitarles el aprendizaje del castellano, pero una vez que los estudiantes estén familiarizados con el castellano se debía profundizar y desarrollar solamente ese idioma oficial :

> La acción alfabetizadora se hará, en las zonas donde predominen las lenguas vernáculas, utilizando el idioma nativo como vehículo para el inmediato aprendizaje del castellano como factor necesario de integración lingüística nacional. Para este efecto se adoptarán alfabetos fonéticos que guarden la mayor semejanza posible con el alfabeto del idioma castellano. (Código de la educación boliviana, art. 115)

Cabe aclarar que esta posibilidad que el Estado consideró estaba dirigida solamente a la población adulta y no así a los niños de la educación regular, pues con ellos, como se dijo anteriormente, los procesos educativos debían desarrollarse en castellano, aunque los estudiantes no lo comprendieran. Pero, algunos profesores, comprendiendo la compleja situación lingüística de los niños indígenas, y valiéndose del mencionado artículo 115, se vieron obligados a asumir la estrategia de adoptar la lengua materna de los niños para las primeras etapas, como vehículo que les facilite la comprensión del castellano. Sin embargo, la mayoría de los profesores, prefirieron cumplir con las disposiciones legales y desarrollar los procesos educativos netamente en castellano, aunque para ello tuvieran que recurrir a estrategias o represalias que estaban avalados por la propia comunidad, tal como se verá más adelante.

2.2. Educación técnica y desarrollo económico y productivo del país : el campesino como principal beneficiario y responsable de su implementación

Como ya se mencionó anteriormente, desde la política estatal quedo claramente establecido que la educación debía vincularse al desarrollo social, económico y productivo del país. De hecho, el Estado no había renunciado a los objetivos de progreso y modernidad, que desde fines del siglo XIX y principios del siglo XX anhelaba alcanzar, por el contrario los reavivo con más fuerza a través de una educación técnica y de trabajo, muy bien fundamentados en la ciencia y la tecnología, así se explicita en las bases de la educación, en el Código de la educación boliviana de 1955 (art. 1) :

- es activa, vitalista y de trabajo, porque tiende a proporcionar al educando una capacitación práctica para la actividad productiva y socialmente útil ;
- es científica, porque se fundamenta en el conocimiento bio-psíquico del educando y le proporciona una formación sistemática basada en los progresos de la ciencia y en función de la realidad nacional.

También en los fines (art. 2) se ratifica la vinculación que existiría entre educación, progreso, ciencia, técnica, producción, etc.

- formar al individuo en una escuela ético-práctica de educación del carácter, para conformar una ciudadanía democrática, solidariamente unida en el ideal de progreso, en el trabajo productivo, en los beneficios de la economía y la cultura y al servicio de la justicia social ;
- contribuir a la acción solidaria de obreros, campesinos y gentes de la clase media en la lucha por consolidar la independencia económica de Bolivia y la elevación de su nivel de vida ;
- dignificar al campesino, en el medio, con ayuda de la ciencia y de la técnica, haciendo de él un eficaz productor y consumidor ;
- educar a las masas trabajadoras por la enseñanza técnico-profesional formando los obreros calificados y los técnicos medios que el país requiere para su desarrollo económico.

De esta forma, la educación técnica, vinculada a las actividades manuales y al trabajo, fue parte fundamental de los programas curriculares de todos los ciclos o niveles de la educación : primaria, secundaria, profesional, tanto de aquellos que estaban ubicados en el área urbana como de los que estaban ubicados en los sectores rurales. Así se pudo evidenciar al revisar la organización y el programa curricular de los dos sistemas de educación que se pusieron en vigencia.

Como se puede advertir en el siguiente cuadro, en el ciclo primario del sistema escolar urbano se advierte el contenido de « educación económica », y en el ciclo secundario se prevé la sección de « educación vocacional », destinada a la capacitación para el trabajo técnico, y finalmente se considera el ciclo técnico profesional. De la misma forma, e incluso con mayor contundencia, en el *sistema escolar campesino*, se planteó que los niños, ya desde la primaria, estén preparados para el trabajo técnico en función de distintas áreas de trabajo, como la agro-pecuaria, la industria y las artesanías rurales.

Tabla 8. Comparativo sistema escolar urbano y campesino

Sistema escolar urbano y la educación técnica	Sistema escolar campesino y la educación técnica
1). Ciclo pre-escolar. 2). Ciclo primario (6 años). • Contenido relacionado con la educación técnica: Educación económica (pre-vocacional) 3). Ciclo secundario (6 años), que comprende dos grandes secciones: a) la educación humanística: Ciencias y Letras ; b) la educación vocacional, que inicia la capacitación para la vida económica y para adquirir un oficio, arte o profesión. 4). Ciclo técnico-profesional. 5). Ciclo universitario.	1). Núcleos escolares campesinos (6 años). • Contenidos relacionados con la educación técnica: ○ educación manual económica y pre-vocacional ; ○ educación para el hogar y educación estética ; ○ agro-pecuaria ; ○ industrial y ○ artesanías rurales. 2). Sub-núcleos, con tres cursos de primaria fundamental. 3). Escuelas seccionales. 4). Núcleos escolares selvícolas. 5). Escuelas vocacionales-técnicas. 6). Escuelas normales rurales.

Fuente : Código de la educación boliviana de 1955, art. 17-18.

Al parecer se esperaba, como en el anterior sistema, que fueran los campesinos los que en primera instancia se integren al trabajo productivo del país, es decir, que sean ellos la masa trabajadora, y que los niños y jóvenes citadinos se preparen para conformar la clase intelectual que dirija el país.

2.3. Entre el discurso de la escuela única integral y la realidad del currículo diferenciado impregnado de una ideología civilizatoria y racista

Como se menciono en el anterior punto, no obstante que el Estado, desde la misma Constitución y el código de educación, pregonaba la escuela única que « significa la orientación unitaria y coordinada de la educación en todos sus ciclos y la igualdad de oportunidades para todos los bolivianos sin discriminación alguna » (Código de la educación boliviana, 1966, p. 42), en la práctica el sistema de la educación boliviana dividió la educación regular en dos :

- el sistema escolar urbano destinado a la población que vive en las capitales de departamento, de provincias y otros centros demográficos ;
- el sistema escolar campesino, destinado a la población que vive en zonas de actividad rural (art. 16.)

Ambos sistemas estaban organizados de manera distinta, la educación del área urbana abarcaba hasta la educación universitaria, y la educación del área rural abarcaba hasta los Institutos normales superiores :

Tabla 7. Comparativo organización del sistema escolar urbano y campesino

Organización del sistema escolar urbano	Organización del sistema escolar campesino
1) Ciclo pre-escolar ; 2) Ciclo primario. 3) Ciclo secundario, que comprende dos grandes secciones : a) la educación humanística ; b) la educación vocacional, que inicia la capacitación para la vida económica y para adquirir un oficio, arte o profesión. 4) Ciclo técnico-profesional ; 5) Ciclo universitario.	1) Núcleos escolares campesinos ; 2) Sub-núcleos, con tres cursos de primaria fundamental ; 3) Escuelas seccionales ; 4) Núcleos escolares selvícolas ; 5) Escuelas vocacionales-técnicas ; 6) Escuelas normales rurales.

Fuente : Código de la educación boliviana, art. 17-18.

Es evidente que al igual que en el anterior sistema, existe una clara diferenciación a nivel del grado de educación que se quiere lograr en ambos sectores. Para los beneficiarios de la educación urbana se prevé la educación superior profesional, pero para los beneficiarios de la educación rural se oferta una educación básica fundamental que culmina en la educación técnica o en las escuelas normales rurales. Si bien, se había legislado el derecho de que todos puedan acceder a la educación hasta el nivel universitario, lo real era que en los sectores rurales sólo existían escuelas primarias, y ni siquiera la primaria completa, y menos aún se hubiera pensado establecer la educación secundaría en los campos, este ciclo estaba ubicado en las ciudades, donde vivían los blancos, los criollos y los mestizos.

En cuanto al programa curricular, Fernando Diez de Medina señalaba que el mismo debía orientarse a formar integralmente al hombre boliviana a partir de tres dimensiones interrelacionadas : en la conducta cristiana, en la escuela democrática y en la dinámica nacionalista. El reconocimiento de esas tres dimensiones implicaba la aceptación de por lo menos seis planos educativos (en Ministerio de educación, 1966, p. 39) :

- educación física : nutrición, salud ;
- educación moral y religiosa ;
- educación útil y de trabajo ;
- educación intelectual ;
- educación política y ciudadana ;
- educación estética.

Estos planos educativos debían estar distribuidos, de tal manera que todos accedan a la misma educación, sin distinción y/o discriminación alguna. Sin embargo, a la hora de concretizar estos planos educativos en la malla curricular y en las materias respectivas, éstas fueron distribuidas de manera diferenciada entre los del área rural y los del área urbana. Para los estudiantes del área urbana el plan de estudios estaba distribuido y podía concretarse en los 12 años de estudio, mientras que para los estudiantes del área rural el plan de estudios había sido condensado para los 6 años de primaria, con el fin de prepararlos e insertarlos rápidamente al trabajo productivo. Considerando que en las comunidades no existía la educación secundaria y mucho menos la universitaria, estos no tenían otra opción que insertarse al trabajo. En cambio los estudiantes del área urbana podían, durante los 12 años, prepararse para la educación técnica, y además profundizar en

las materias humanistas y científicas que les permitan ingresar a la universidad, ya que el código había previsto la correlación y articulación entre los programas de la primaria, secundaria y universitaria (art. 49).

Esta situación contradice de sobre manera con los discursos que las autoridades de la época vertían, cuando señalaban que tanto la educación técnica como la educación humanística o científica estaba al alcance de todos :

> Hemos dado primordial importancia a la formación de técnicos medios y a la orientación vocacional […] tampoco se ha descuidado la alta educación científica o humanística, que estará al alcance de todos como establece la Escuela Única. (Fernando Diez de Medina, en Ministerio de educación, 1966 p. 22)

En el siguiente cuadro se puede observar las diferencias ya mencionadas, de tal forma que es posible visibilizar la tendencia de la educación campesina hacía la educación técnica, y la tendencia científica y humanista que se le brinda a la educación urbana :

Tabla 8. Comparativo materias sistema escolar urbano y campesino

Materias del sistema de educación urbano	**Materias del sistema de educación campesino**
Primaria (6 años) Áreas de la formación : • educación para la salud ; • educación intelectual y científica ; • educación social y moral ; • educación económica (pre-vocacional) y • educación estética. Secundaria (6 años) Grupos de materias : • materias instrumentales ; • ciencias biológicas y de la naturaleza ; • filosofía y ciencias sociales ; • lenguas vivas ; • técnico-manuales ; • artísticas ; • educación física e higiene.	Curso preparatorio (1 año) • defensa de la salud y adaptación escolar. Escuela primaria central de núcleos (6 años) • educación para la salud ; • lenguaje ; • aritmética ; • educación moral y social ; • educación manual económica y pre-vocacional ; • educación para el hogar y educación estética ; • agro-pecuaria ; • industrial y • artesanías rurales. En las escuelas seccionales (tres años) • programas de la primaria fundamental, más sencillo y práctico que el de la central.

Fuente : Código de la educación boliviana de 1955, art. 34, 51, 127.

Como se puede observar, las materias humanistas y científicas están previstas para ser desarrolladas a partir del ciclo secundario, ciclo que no existe en los sectores rurales, lo que significa que la educación media y superior era casi inalcanzable para los indígenas. Para ellos se había planificado implementar materias más prácticas, que estén en estrecha relación con el trabajo en el que se desempeñan, situación que hasta cierto punto podría ser visualizado como positivo, ya que se estaría postulando una educación contextualizada lo cual es favorable para el aprendizaje, sin embargo habría que relativizar este aspecto, ya que en realidad se postula basarse en el trabajo cotidiano pero no para mantenerlo, valorarlo ni fortalecerlo, sino para mejorarlo e incluso transformarlo hasta lograr modernizarlos conforme al avance de la ciencia y la tecnología.

Lo mencionado, claramente se puede visualizar en los objetivos que se plantearon para la educación fundamental campesina, donde en primera instancia se busca que el

campesino desarrolle buenos hábitos en relación a muchos aspectos de su vida : alimentación, higiene, salud, vivienda, vestuario y conducta. Al parecer, el indígena no tenía nada que valga la pena mantener ni valorar. Incluso se le tenía que enseñar a ser un buen trabajador, renovando y modernizando sus prácticas a partir de la ciencia y la tecnología, lo que significaba eliminar muchas prácticas sociales y culturales que comúnmente se practicaban en torno al agro, como el consumo del alcohol, el pijcheo de la coca y las creencias propias de los indígenas, considerados supersticiones y prejuicios. Era obvio que los tantos años de experiencia que tenía como productor agrícola no tenían valor alguno. El siguiente cuadro permite comprender lo mencionado, ya que se han contrapuesto tanto los objetivos planteados para el área urbana como para el rural :

Tabla 9. Comparativo objetivos primaria urbana y campesina

Objetivos de la educación primaria urbana	**Objetivos de la educación fundamental campesina**
1) promover el desarrollo básico y progresivo del niño, con relación a su desenvolvimiento integral dentro del medio en que actúa y en función de la colectividad nacional ;	1) desarrollar en el campesino buenos hábitos de vida con relación a su alimentación, higiene y salud, vivienda, vestuario y conducta personal y social ;
2) facilitarle la adquisición y el dominio de los instrumentos esenciales del aprendizaje: lectura, escritura y aritmética ;	2) alfabetizar mediante el empleo funcional y dominio de los instrumentos básicos del aprendizaje, la lectura, la escritura y la aritmética ;
3) estimular y desarrollar sus aptitudes de orden manual, como preparación para el trabajo productivo y técnico, utilizando racionalmente los recursos materiales y humanos del medio ;	3) enseñarle a ser un buen trabajador agropecuario ejercitándolo en el empleo de sistemas renovados de cultivos y crianza de animales ;
4) desarrollar en el niño la responsabilidad personal y social, enseñándole a ser un buen miembro de su familia y de su comunidad ;	4) estimular y desarrollar sus aptitudes vocacionales técnicas, enseñándole los fundamentos de las industrias y artesanías rurales de su región, capacitándolo para ganarse la vida a través del trabajo manual productivo ;
5) cultivar en él la comprensión y el cariño hacia la nación y sus instituciones ;	5) cultivar su amor a las tradiciones, al folklore nacional y las artes aplicadas populares desarrollando su sentido estético. Prevenir y desarraigar las prácticas del alcoholismo, el uso de la coca, las supersticiones y los prejuicios dominantes en el agro mediante una educación científica ;
6) guiarlo en el empleo constructivo de su tiempo libre, especialmente a través de las actividades recreativas ;	
7) estimularlo para la adquisición y empleo del método de auto-educación.	6) desarrollar en el campesino una conciencia cívica que le permita participar activamente en el proceso de emancipación económica y cultural de la nación.

Fuente : Código de la educación boliviana, art. 33 y 120.

Como afirma Yapu (2011) « no cabe duda : se sigue repitiendo lo que siempre se pensó para el "pueblo", esto es, una enseñanza fundamental, básica, elemental y práctica que se limita a enseñar a leer y escribir, ser educado y estar capacitado para el trabajo que el país necesita » (p. 70). De hecho, la educación fundamental había sido definida como « la "difusión universal de una cultura mínima y esencialmente útil" que los campesinos deben adquirir » (Villagómez, 1979, en Yapu, 2011, p. 79), y lo que se estaba planteando era prácticamente eso, una cultura mínima y útil para la nación.

A diferencia de lo planteado para la educación fundamental campesina, para la educación primaria urbana se plantea una educación que le permita desarrollar integralmente en función de sus propias capacidades. Llama la atención que en relación al trabajo, el niño del área urbana primeramente es estimulado y luego preparado para el trabajo manual, nótese que no se le quiere « enseñar a ser un buen trabajador » sino estimularlo y prepararlo. Además al niño del área urbana se le enseña a ser un buen miembro de su familia y su comunidad, y al niño campesino se le enseña a ser un buen trabajador. En el niño del área urbana se confía para que organice su tiempo libre con actividades recreativas y aprenda a auto educarse, pero el niño del campo no tiene tiempo libre y mucho menos se podrá auto-educar, sino que hay que educarle.

Es a partir de este currículo , que es a la vez, único y diferenciado, que el Estado boliviano logra al fin concretarse en el Estado nación republicano que los gobiernos de la primera etapa de la época republicana habían anhelado (Talavera, 2013 ; Yapu, 2011 ; Choque & Quisbert, 2006 ; López, 2005), un Estado civilizado, homogéneo, unido por una sola lengua, el castellano, y una sola cultura, que sería la cultura de la élite dominante, basada en la cultura occidental moderna.

En gran medida, la educación fundamental del campesino que planteó el código, mantuvo una continuidad discursiva con las normativas del Estatuto Sánchez Bustamante de 1930, e incluso con el Plan general de instrucción de 1908, ya que en todas esas normativas ya se planteaba la educación elemental, la educación ligada al medio, la estimulación de aptitudes vocacionales y la educación técnica, aunque la única escuela que logró implementar esos planteamientos fue la Escuela Ayllu de Warisata. Con el Código la gran diferencia fue que la situación social y política se había transformado, pero los planteamientos educativos seguían siendo semejantes, así lo afirma Talavera al analizar las características del Código de la educación boliviana :

> El capítulo XI del Código, desde el artículo 118 hasta el 131, reitera la importancia de educar al niño campesino en función del medio, estimulando sus aptitudes vocacionales, técnicas, y el conocimiento de los fundamentos de las industrias y artesanías rurales de su región. Todo esto era lo que ya se hacía en Warisata, experiencia que no se menciona en el texto del Código, aunque éste, igual que ya se hizo antes, recuperó su organización nuclear. La educación fundamental del Código sigue la línea de las normas en las que se fundamentó y desarrolló la experiencia de Warisata. La gran diferencia entre esas normas y las que estableció el Código es que las últimas ocurren en un contexto en el que los hacendados ya no pueden impedir el establecimiento de escuelas, porque las leyes han cambiado por efecto de las reformas realizadas por la Revolución Nacional. Libres de relaciones de servidumbre, la educación se expande, no sólo en el área rural sino en las ciudades, a las que migra la población rural liberada. (Talavera, 2013, p.182)

Por todo lo mencionado, es posible asegurar que el Código de la educación boliviana no significó una verdadera reforma pedagógica, sino la continuidad de planteamientos pedagógicos no implementados. Como lo menciona Talavera (2013), « el tiempo "revolucionario" no alcanzó para llevar adelante una reforma pedagógica » (p. 187). En la realidad, el Estado centró su accionar en la expansión de la educación y el reconocimiento de beneficios laborales al magisterio, este último punto será analizado más adelante a profundidad, ya que es de suma importancia para comprender el posicionamiento de los profesores durante las distintas reformas llevadas a cabo en el país.

Evidentemente, la expansión de la educación fue exitosa, se crearon muchas escuelas y se logró disminuir el analfabetismo (Choque & Quisbert, 2006 ; López, 2005 ; Albó & Anaya, 2004). Claro está que dichos logros solo fueron posibles porque a diferencia de lo

que sucedió en la primera parte de la época republicana, esta vez ya no existían patrones oponiéndose a la educación indígena, ahora, los indígenas, ya emancipados, podían libremente construir sus escuelas en sus comunidades y así acceder a la educación.

Sin embargo, al margen de haberse democratizado la educación, que fue, desde la perspectiva paternalista de los ideólogos y pedagogos de la época, una forma de fortalecer los derechos de los indígenas, la expansión de ese tipo de educación, basada en un enfoque positivista, iluminista, civilizatorio, fue desfavorable para la cultura de los pueblos indígenas, ya que contribuyó de gran manera al aniquilamiento de las culturas indígenas originarias.

3. Reformas educativas posteriores al código de 1955 y persistencia del currículo tradicional

Como se mencionó en el anterior punto, el código no realizó una verdadera reforma pedagógica, y de esta situación estaban conscientes los dirigentes del magisterio, y por esa razón, ya en 1958, el magisterio, a la cabeza de su máximo representante, el profesor Guido Villa Gomez, presentó ante el Ministro de educación, Fernando Diez de Medina, el Plan de fomento de la educación nacional, más conocido como el plan Villagomez, en el se mostraba « qué tiene y qué necesita el servicio educativo » en expansión. Dicho plan quedó frustrado, debido a que el Congreso de 1960 donde debía ser aprobado no se desarrolló, por falta de apoyo de las autoridades de gobierno, quienes encontraron el límite del desarrollo educativo, en la expansión de la educación, por lo que le prestaron poca o ninguna importancia a la reforma pedagógica que se estaba planteando.

Fue recién, a partir de 1969, en el marco de un nuevo gobierno militar, que la educación es nuevamente objeto de reflexiones, cuestionamientos y críticas. Se objetó de manera contundente la división institucional y curricular de la educación rural y urbana, sosteniendo que no se debían formar ciudadanos de segunda clase como los campesinos. De esta forma, de manera explícita, en los estatutos de la educación boliviana de 1970, se dispone la unificación de la educación. Sin embargo, dicha unificación solo abarcó el nivel administrativo y no el pedagógico, y por lo mismo los programas de estudio para el área rural fueron similares a los planteados en el Código de la educación boliviana :

> La educación rural integral está relacionada con el contexto antropológico y los cambios económicos del agro y la castellanización sobre la base de la lectoescritura simultánea en base a la descomposición de palabras. Las ciencias sociales y cívicas están orientadas a la inculcación de fechas cívicas patrióticas con el fin de crear y fomentar la bolivianidad. La religión se propone como contenido educativo, aunque muchas veces se traducía en una materia más del programa. En la enseñanza de manualidades se encuentra una discriminación marcada entre oficios femeninos y masculinos ; los varones trabajan con papel, paja y alambre, y las mujeres con telas, tejidos y alimentos. Las matemáticas ofrecen el contenido de las « matemáticas modernas ». (Yapu, 2011, p. 76)

En 1976, el gobierno militar de Hugo Banzer Suarez, implementó nuevos cambios educativos, en base a un *diagnóstico integral de la educacional boliviana* realizado en 1973. La nueva reforma consolidó la unificación de la educación y planteó nuevos programas de estudio, poniendo particular énfasis en la planificación pedagógica, cuyo principal elemento eran los objetivos de enseñanza, por lo cual su elaboración en sí se constituyó en una verdadera técnica que los profesores debían dominar :

> […] el currículum se definió como un medio que articula la filosofía educativa y los productos del aprendizaje. Se insistió en la articulación entre el cuerpo de objetivos, los objetivos específicos, los contenidos, las actividades y la evaluación. Los objetivos fueron considerados aquí como elementos vitales porque indicaban lo que se busca con la enseñanza y su elaboración constituyó en sí misma una técnica que los maestros debían conocer. (Yapu, 2011, p. 76)

Globalmente, el nuevo programa parece estar centrado más en la estructura curricular y su desarrollo, es decir, en el trabajo docente como una técnica. Es en este período cuando la corriente pedagógica del conductista va impregnando los programas educativos, según dicha corriente los problemas educativos podían ser solucionados aplicando los principios del conductismo y de la tecnología en la metodología de enseñanza, donde los materiales educativos jugaban un rol trascendental. Obviamente la formación de maestros debía estar en consonancia con este nuevo rol del profesor que se estaba gestando, ese rol de técnico que muchos analistas lo relacionaron con el de operador o aplicador.

Por su parte, los programas curriculares contenían ocho asignaturas (Yapu 2011, p. 76) :

- lenguaje ;
- matemáticas ;
- ciencias de la naturaleza ;
- Estudios Sociales,
- educación para la salud ;
- educación agropecuaria ;
- educación para el hogar y
- recreaciones.

Es evidente que en estos programas curriculares no se hicieron grandes transformaciones, y menos transformaciones en beneficio de los pueblos indígenas, por el contrario continuaban imbuidos de ideales progresistas, valorando de sobre manera el contenido humanista, patriótico y científico proveniente de occidente, en desmedro de las culturas originarias. Para los gobiernos militares, al igual que para los revolucionarios de 1952 y de los liberales de principios de siglo, era importante que la educación transmita valores culturales nacionales, universales, humanistas, científicos, cristianos, etc. Según los analistas, en la perspectiva de los gobiernos militares fueron trascendentales las trilogías « Dios, Patria y Hogar » y « Orden, Paz y Trabajo », signos que definían la ideología del *humanismo cristiano tecnicista* que promovieron los militares (Camacho et al., 1991c, en Yapu, 2011, p. 76-77). Además, si bien se unificó la educación, sus repercusiones para la población indígena tardarían en hacerse notorios, debido a que la población indígena apenas lograba permanecer en los primeros cursos, situación que invisibilizaba los cambios efectuados al unificar la educación.

4. Situación profesional, laboral y formativa de los profesores

4.1. El magisterio organizado administra y garantiza los beneficios laborales para los profesores

En el marco del Código de la educación boliviana, especialmente entre 1952 y 1964, el magisterio organizado sindicalmente conquistó el poder para conducir la educación boliviana, debido a su afiliación a la Central Obrera Boliviana (COB), organismo que

aglutinaba a todos los trabajadores de Bolivia, y que en ésta coyuntura había apoyado al gobierno del Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR). « De esa manera, los maestros co-gobiernan en el Ministerio de educación » (Talavera, 2013, p. 182).

De hecho, el Código de la educación boliviana, aunque haya sido discutido y consensuado en diversos talleres con las organizaciones sociales que conformaban la COB, lleva el sello particular del magisterio, ya que el documento final fue redactado por una Comisión compuesta en su mayoría por profesores, a quienes el propio Ministerio de educación les reconoció a la hora de aprobar dicha normativa :

> En nombre de la Patria, que debe gratitud a los hombres que lo compusieron, el Ministerio de educación rinde homenaje a los meritorios educadores que formaron la Comisión de Reforma Educacional, autores del notable documento. Ellos son : Prof. Humberto Quezada, Prof. Julio Lairana S. Prof. Vicente Lema P. Prof. Manuel Durán P., Prof. José Antonio Arze, A., Prof. Gastón Vilar C., Prof. Leónidas Calvimontes, Prof. Faustino Suárez A., Prof. José Pereyra. Sr. Mario Guzman Galarza, Monseñor Armando Gutiérrez Granier.

Este derecho a participar en la conducción de la educación quedó ratificado en el Código de la educación boliviana, así en el título cuarto, desde el capítulo XIX hasta el capítulo XXXII, se garantiza la participación del magisterio en las diferentes instancias de poder y en los diferentes cargos jerárquicos del Ministerio de educación, estableciendo los mecanismos de funcionamiento de los mismos. Así por ejemplo, para ocupar el cargo de Director General o de Directores de Educación se establecen requisitos para garantizar que dicho cargo quede en manos de los profesores (Código de la educación boliviana, art. 202) :

- ser ciudadano boliviano ;
- poseer título profesional docente ;
- haber ejercido quince años la docencia ;
- haber desempeñado cargos jerárquicos.

En esta línea, entre 1960 y 1964 lograron que los funcionarios de la Dirección general de educación sean elegidos de manera democrática por los profesores y no de manera política como se solía hacer. Estas acciones que en el fondo le otorgaban al magisterio gran poder sobre la educación fueron reivindicadas en posteriores gobiernos, pero no todos las viabilizaban, por el contrario, algunos gobiernos, como los militares invalidaron esta práctica.

Asimismo, el poder logrado con la administración de la educación, le permitió al magisterio garantizar la seguridad laboral y muchos otros beneficios para los profesores a través del escalafón del magisterio, donde se establecen las jerarquías y categorías de la carrera docente y administrativa, las normas para ascender de jerarquía y las promociones de categorías en función de la antigüedad en el servicio escolar. De este modo, todos los maestros aseguraron condiciones laborales que les garantizaban permanencia en el puesto de trabajo, reconocimiento a la continuidad en el servicio y posibilidades de ascenso en la carrera. El escalafón acoge desde entonces a todos los maestros, normalistas e interinos y a los funcionarios de la educación, sin hacer ninguna distinción entre urbanos y rurales. Así, por lo menos en el nivel de las condiciones laborales hubo una integración entre el sector urbano y rural.

4.2. Pervivencia de la ideología pedagógica de la Misión Belga en la formación de maestros y ensayos por cualificarla con un enfoque tecnicista

El Código de la educación boliviana de 1955 se constituyó en el documento más completo que legisló el funcionamiento de la educación boliviana, todos los aspectos concernientes a la fundamentación, administración, estructuración, etc. fueron normados con mucha especificidad. Sin embargo, como lo señala Talavera (2013, p. 187) la reforma del Código no tuvo efectos significativos a nivel pedagógico curricular, y menos aún a nivel de la formación de maestros, pues aunque se hicieron algunos intentos de reformar la formación de maestros, estos no se consolidaron. Entonces, no cabe duda de que la formación de maestros estaba todavía marcada por la ideología de la Misión Belga, así lo señalaban las propias autoridades educativas de entonces, quienes reconocían el hecho de no haberse atrevido a reformar la gran obra que Rouma había realizado :

> El profesor Chávez recuerda lo audaz que les resultaba a los maestros de entonces cambiar lo que había hecho « tan significativamente la Misión Belga […] precedida por el gran espíritu de Rouma, teórico y realizador de la ideología educativa liberal en Bolivia ». El mismo maestro señala que les era difícil tocar la herencia dejada por Rouma, pero los nuevos tiempos exigían cambios en la educación, tanto por el contexto político como por la expansión del sistema. (Talavera, 2013, p. 191)

Conscientes de esa situación, y de que el nuevo contexto ameritaba transformaciones, a partir de 1960, las autoridades educativas de la Dirección general de educación, especialmente de la Dirección de formación y mejoramiento docente, a cargo del profesor César Chávez Taborga, empezaron a encaminar acciones para cualificar la formación de maestros, pues las críticas en contra del modelo de la Misión belga se iban haciendo cada vez más contundentes, la tildaban de haber sido demasiado intelectualista, que profesionalizaba a los maestros en un sentido formalista y cientificista, carente de orientación social, también la acusaban de ser elitista, y no faltaban quienes la calificaban de extranjerizante.

En el afán de cualificar esa formación de maestros se elaboró un plan integral de formación de maestros. En el plan se preveían varias acciones, entre ellas, la transformación de las normales, cursos de profesionalización para maestros interinos, cursos de post normales de especialización, etc. Una constante en los planes de transformación de la formación era el de dotarle una orientación más pedagógica, consistente en darle mayor importancia a los métodos de enseñanza. Sin embargo, de todo lo planificado muy poco, o casi nada, se logró implementar, solamente algunos cursos de actualización para directores, quedando de esa forma solamente en teoría la intención de replantear la formación de maestros.

Fue nuevamente, a partir de 1969, y en el marco de los gobiernos militares, que se promovió una nueva reforma de la formación de maestros, en parte se retomó el plan anterior que no se había implementado, poniendo gran énfasis en la formación del « maestro único » y de nivel superior universitario. La ley de Normales de 1975 reiteró la unificación de la formación docente rural y urbana, pero además, a nivel pedagógico, promovió la didactización de la labor docente con el uso de tecnología educativa.

Como se ha podido evidenciar, los programas de la formación de maestros continuaron implementándose en el marco del enfoque positivista y cientificista, donde los conocimientos y valores aceptables eran los provenientes de la cultura occidental. Si bien,

los gobiernos militares implementan reformas, entre 1969 y 1976, estas se enfocaron en aspectos administrativos y en aspectos pedagógicos y didácticos, y no tanto en los contenidos, y menos aún se pensó siquiera en tomar en cuenta los valores culturales de los pueblos indígenas como aspectos positivos. Si bien, en algún momento, durante el gobierno militar de Hugo Banzer Suarez, se firmaron convenios con organismos internacionales para implementar proyectos de educación bilingüe en beneficio de las poblaciones indígenas, estos respondían al enfoque de transición, donde la intención de tomar en cuenta la lengua materna de los indígenas en la enseñanza era con el fin de facilitar la comprensión de la cultura hegemónica y la castellanización.

Por lo tanto, el profesor, incluso el que tenía origen étnico, continuaba siendo el referente y el portavoz oficial de la cultura civilizatoria, pues la doble educación por la que había atravesado, primero en su escuela de origen y luego en la Normal de formación, garantizaban su función como verdadero instrumento de asimilación :

> Desde la esfera oficial persistió, sin embargo, la visión civilizadora del maestro y aún cuando muchos jóvenes de extracción campesina e indígena se hicieron docentes, la Escuela Normal logró uno de los objetivos políticos del sistema: reforzar la inseguridad que la escuela oficial había sembrado en ellos respecto a la validez de su lengua y cultura y a la conveniencia de despojar a las nuevas generaciones de tales elementos que no contribuían a otra cosa que a afirmar el retraso del país. Los maestros indígenas blanqueados por la educación, se sumaron a la cruzada nacional de erradicación de las diferencias y de castellanización forzada. (López, 2005, p. 87)

En este contexto, la imagen del profesor continuaba siendo, como en la anterior época, el referente de la civilización, tanto para la comunidad como para los estudiantes.

> El manual de funciones del maestro rural indica las cualidades del maestro y cómo él debe mantener su escuela como paradigma ante la comunidad, diferente y distante de lo que sucede en ella, pero que oriente su dinámica ; tanto la escuela como el maestro deben ser un referente para las familias en orden, limpieza, salud y moral (SCIDE, 1957).

El rol paradigmático que se le había atribuido al profesor, que era : « vivir en el pueblo pero distanciado de él », implicaba ser el modelo que llevase la luz y el saber al pueblo que estaba sumido en la ignorancia. Y en este sentido, la escuela se convertiría en una especie de monumento que demandaba respeto, pues era « la casa del saber ».

Por lo tanto, la comunidad en general estaba obligada a coadyuvar en todo lo que necesitase el profesor y la escuela. El Código de la educación boliviana establecía este apoyo de la siguiente manera :

> Los padres de familia tienen el deber de coadyuvar y participar en la acción de .la escuela, cooperando a las autoridades educacionales del Distrito y del establecimiento en el que se educan sus hijos. (art. 307)
>
> Bajo los auspicios del Director y personal docente de cada escuela, se organizarán asociaciones de padres de familia, para desenvolver en estrecha colaboración, una acción tendiente a : 1) dar sugestiones para el mejoramiento de la escuela ; 2) contribuir económicamente para proyectos escolares concretos ; 3) ayudar en programas y actividades extra-escolares ; 4) participar en las medidas de protección y seguridad personal de los niños ; 5) sostener entrevistas periódicas e individuales con los maestros, para informarse de la situación escolar de sus hijos. (art. 308)

En cumplimiento de estas disposiciones los comunarios cumplieron al pie de la letra cada una de estas disposiciones, incluso las trascendieron. Hicieron grandes esfuerzos y dedicaron innumerables jornadas comunitarias para construir escuelas, dotar de vivienda a

los maestros, servirles como « alcaldes escolares » en mil menesteres en torno a la escuela, y para controlar la asistencia de los alumnos. De esa forma se intentó y se logró poner al campesino al servicio de la escuela y de los profesores.

5. Surgimiento del bilingüismo de transición : estrategia de inmersión del campesino en la cultura hegemónica

A nivel latinoamericano la corriente indigenista ya había comenzado a tomar fuerza desde la década de los años 1940. Entonces, influenciados por esta corriente, y encontrándose en la urgente necesidad de integrar a los indígenas a la vida nacional, algunos Estados asumieron un discurso paternalista respecto a la situación del indígena, optando por experimentar con algunas de sus poblaciones la utilización de la lengua indígena en los procesos iniciales de la alfabetización, buscando por sobre todo optimizar el proceso de asimilación anhelado. En una reunión de estados americanos en México, llevada a cabo en 1940 « […] se reconoció, en el ámbito continental, la necesidad de utilizar los idiomas indígenas para los procesos iniciales de la alfabetización; aunque teniendo siempre en mente la urgente necesidad de asimilar a las poblaciones indígenas al cauce de la cultura y lengua hegemónicas […] » (López & Küper, 2004, p. 30).

De esa manera, algunos países latinoamericanos, uno a uno y de manera paulatina, se fueron sumando al cumplimiento de dicho reconocimiento. Para tal fin, los gobiernos establecieron acuerdos con el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), institución evangélica de Estados Unidos, que para ese entonces había comenzado a realizar investigaciones lingüísticas sobre las lenguas indígenas; en ese marco, el ILV se convirtió en el aliado más importante de los Estados latinoamericanos en la causa asimilacionista (López & Küper, 2004 ; Comboni, 2002 ; Marin, 2000). « Así ocurrió, por ejemplo, en México y Guatemala, desde la segunda mitad de la década del treinta y principios de los años 1940, en el Perú y en el Ecuador, desde mediados de la década del cuarenta, y en Bolivia desde 1955 » (López & Küper, 2004, p. 25).

En Bolivia, el ILV ingreso gracias al gobierno revolucionario de 1952, justamente para coadyuvar en el proceso de expansión y/o democratización educativa que se había propuesto, por lo tanto, marchó en el marco del Código de la educación boliviana de 1955, dando cumplimiento estricto a lo mencionado en el artículo 115 :

> La acción alfabetizadora se hará, en las zonas donde predominen las lenguas vernáculas, utilizando el idioma nativo como vehículo para el inmediato aprendizaje del castellano como factor necesario de integración lingüística nacional. Para este efecto se adoptarán alfabetos fonéticos que guarden la mayor semejanza posible con el alfabeto del idioma castellano. (Código de la educación boliviana, art. 115)

El ILV, bajo contrato con el gobierno boliviano del MNR, asumió fundamentalmente la responsabilidad de llevar la educación a las regiones amazónicas. Desde su perspectiva, además de educar a los pueblos indígenas era necesario castellanizarlos y evangelizarlos para, « vía ello, incorporarlos a la vida nacional, tal como su contrato lo exigía » (López, 2005, p. 88). Fue la primera institución en incursionar en la investigación formal de las lenguas indígenas y crear alfabetos para las mismas, también elaboraron materiales de alfabetización y bíblicos en lenguas indígenas con el fin de castellanizar y evangelizar y/o cristianizar a las poblaciones indígenas, todo eso con el fin de ayudarles, según el propio ILV lo ratifica « […] por varios medios a aceptar la vida social y económica del país » (ILV, 1975, en López, 2005, p. 88).

Por esa razón, la experiencia del ILV, pese a que estaba orientada a « la asimilación cultural de los pueblos originarios a las pautas y valores de la cultura occidental cristiana y castellano hablante » (Choque & Quisbert, 2006, p. 184-185), se constituyó, según los analistas, en « la primera entrada significativa de la educación bilingüe en Bolivia ».

Sin embargo, cabe aclarar que el ILV, si bien fue una de las primeras y más importantes instituciones que incursionó en el desarrollo de las primeras experiencias de educación bilingüe, especialmente en las zonas amazónicas, no fue la única, pues a dicho trabajo y con el transcurrir del tiempo se fueron sumando otras instituciones, las mismas que no solo incidieron en la formación de adultos sino que posibilitaron la extensión de dicho modelo hacia la educación regular. Así, entre 1976 y 1980, en pleno gobierno militar, se implementaron dos proyectos importantes en convenio con la USAID y el Banco Mundial. Se trataba del Proyecto Educativo Rural I (PER I) y del Proyecto Educativo Integrado del Altiplano (PEIA), cuya finalidad era desarrollar una educación bilingüe de transición en comunidades quechuas y aymaras, las mismas sin embargo, después de un tiempo fracasaron, entre otras razones, debido a la objeción de las autoridades educativas a implementar el componente de educación bilingüe, « […] al parecer se toleraban estas innovaciones sobre todo por los millones de dólares, infraestructura y otras ventajas laterales que reportaban, pero en el fondo las autoridades no acababan de aceptar ese enfoque, por mucho que se limitara todavía a un bilingüismo de simple transición al castellano » (Albó & Anaya, 2004, p. 33).

Y es que, en verdad, como lo señala López, el PERI y el PEIA se desarrollaron en un contexto de vacío de políticas oficiales respecto a la educación bilingüe o de ausencia de reivindicaciones de los sectores sociales de una EIB, es decir que estas experiencias surgieron por el interés y preocupación de terceros, pues todavía no existía coordinación entre los sectores sociales y los profesionales que desarrollaron dichas experiencias. Probablemente por ello la EIB que implementaban era solamente de transición, cuyo fin era : « […] la castellanización y la aculturación de la población indígena y campesina, para lo cual recurrían a la lengua originaria únicamente como puente hacía el castellano, desde una perspectiva de educación bilingüe de transición » (López, 2005, p. 103).

En ese sentido, retomando las palabras de López y Küper (2004), es posible asegurar que « […] la opción por una educación bilingüe surgió como modalidad compensatoria capaz de nivelar educativamente, en un plazo determinado, a la población indígena con la no indígena, de manera tal que la educación pudiera, a partir de un tercer o cuarto grado, vehicularse exclusivamente en el idioma hegemónico » (p. 30). « Este modelo se denomina por lo tanto Bilingüismo de transición, visto que el idioma propio es usado para llegar más rápidamente al idioma dominante » (Abram, 2004, p. 1).

De esta manera se puede corroborar, que desde la política estatal no se escatimaron los esfuerzos para efectivizar la política de asimilación que el Estado continuaba implementando para con los pueblos indígenas, y si para eso se debía recurrir a los propios recursos de los pueblos indígenas, pues habría que hacerlo, todo en el marco « […] d'un modèle politique d'État-Nation incapable de reconnaître la diversité culturelle et linguistique » (Marin, 2000, p. 270). De hecho el modelo político de Estado nación, vigente en latinoamérica y en Bolivia, hasta la década de los 1980 aproximadamente, no permite el reconocimiento de la diversidad cultural como un aspecto favorable, por el contrario continúa considerándola como un obstáculo al proyecto político de Estado nación.

6. Afiliación de los pueblos indígena-campesinos al proyecto civilizatorio, castellanizante y homogeneizador

Según las investigaciones de muchos analistas (Albó & Anaya, 2004 ; López, 2005 ; Yapu, 2011), en ésta etapa de la época republicana, fueron los propios indígenas, campesinos, organizaciones sociales y populares, quienes asumieron consciente y voluntariamente su propia civilización y castellanización. Desde la Revolución de 1952 el Estado estableció alianzas importantes con el pueblo, cabe decir que fueron sus principales aliados los de la comunidad rural y la propia Central Obrera Boliviana (COB), que aglutinaba a toda la clase trabajadora, ésta última llegó incluso a co-gobernar el país junto al Estado. Por lo tanto, los indígenas, llamados en la nueva coyuntura « campesinos », los trabajadores obreros y toda la clase popular, avalaron los planteamientos educativos del Código, llegando incluso a asumirlos y defenderlos como propios (López, 2005, p. 85).

En este contexto, por primera vez en toda la historia republicana, se logró un fuerte punto de confluencia entre el Estado y la comunidad rural, que veían a la escuela como el principal canal institucional del progreso y la modernidad. De esa forma, la inmensa mayoría de las comunidades rurales aceptó el reto de esa educación castellanizante, de la cual esperaban ante todo :

- que sus hijos aprendieran castellano « para que ya no sufran como nosotros » decían, dejando por fin de ser « indios » y, por tanto, de seguir discriminados;
- también alcanzarían el « progreso » y la modernidad soñado sobre todo si lograban dar el gran salta hacía la ciudad.

Y además lograría ser pleno ciudadano boliviano, de hecho a costa de perder su propia identidad como aimara, quechua, guaraní, ayoreo o lo que fuera. Ciudadano se deriva efectivamente de ciudad, con todo el bagaje cultural que esta implica. Y por lo mismo, la pérdida de la identidad cultural no solo significó el cambio de la lengua originaria por el castellano, sino también el cambio de indumentaria, e incluso el cambio de apellidos.

Quedó claro que en ese momento, contribuyó al desarrollo del proyecto estatal, la voluntad de los propios indígenas de trascender los límites de la tradición y construir su modernidad, apropiándose de las herramientas que la sociedad dominante tenía como propias y de uso exclusivo. Por lo tanto, la anhelada modernidad se había convertido en una visión compartida entre los gobernantes y los pueblos indígenas, que apostaban por abandonar todo lo que se relacionaba con lo ancestral, ya que era visto como sinónimo de atraso y de impedimento para el avance individual y social.

Además, la propuesta oficial de buscar la homogeneización cultural y lingüística del país, iba acompañada de la promesa de « igualación » social, política y económica de los marginados, entonces ¿Cómo negarse ante semejante promesa? Por si fuera poco, también iba de la mano de la reforma agraria, de modo que junto con los títulos de sus tierras podían tramitar también los de la escuela local, ¿Cómo darle la espalda a ese proyecto que había posibilitado la devolución de sus tierras, y que además les ofrecía igualdad de condiciones a partir de la educación? Por el contrario, según investigaciones, muchos campesinos que vivieron ese periodo percibían al MNR como un gran libertador, incluso algunos ancianos los veían como dioses, ya que los revolucionarios les habían librado de la esclavitud en la que vivían en manos de los terratenientes (López, 2005).

Fue en ese contexto que aceptaron, e incluso alentaron, represalias duras para imponer el aprendizaje del castellano a sus hijos, niños pequeños que se vieron obligados a aprender

la lengua castellana, quien sabe sin ni siquiera comprender las razones de tan dura situación. Muchos profesores, en complicidad con los padres de familia, establecieron represalias e incluso castigos violentos en contra de los padres que no enviaban a sus hijos a la escuela y más aún en contra de los niños que osaban hablar en idioma originario en la escuela. Al respecto, algunos líderes indígenas, como Froilan Condori (2010), Panfilo Yapu […] y muchos otros, recuerdan que sufrieron las consecuencias de esa educación represora que les prohibía hablar en su idioma materno. Por su parte, Albó y Anaya (2004) rescatan las palabras de algunos comunarios que vivieron esas represalias :

> Yo tenía un profesor llamado C… Cuando yo hablaba en mi idioma aimara me mandaba a la cancha y en las dos manos nos ponía piedras y nos hacía alzar el pie. Un centinela vigilaba y me golpeaba con el palo cuando bajaba el pie. Un profesor ingenioso en Potosí, cada vez que un alumno hablaba en quechua le hacía cargar una gallina. Entonces el chico tenía que ir a todo lado con su gallina, a jugar futbol, y tenía que esperar que algún otro hable el quechua para pasarle la gallina (p. 31).

Se debe remarcar que esas represalias no fueron solamente para las lenguas originarias, sino que también involucraban al vestuario, así lo señala un líder indígena : « el sistema marcó con fuego que a la escuela se va sin poncho ni lluch'u. Las niñas deben ir sin trenzas ni pollera » (Cardenas, 1991, en López, 2005, p. 57). También, los comunarios de Puka Puka, del departamento de Chuquisaca, recuerdan cómo para ir a la escuela tenían que disfrazarse con una ropa que no les producía seguridad :

> Nosotros teníamos que ir hasta Tarabuco a la escuela, corriendo corriendo sabíamos ir hasta llegar al último cerro, ahí sacábamos nuestros ropas de las bolsas, zapatos teníamos que ponernos, y también otras ropas teníamos que cambiarnos, todas nuestras ropitas a la bolsa metíamos junto con las abarcas, y así rápido nomas aparecíamos con nuestras camisas y pantalones, nuestras ropitas dejamos en la bolsa debajo de una piedra al rincón del cerro, luego poder sin poder caminábamos con los zapatos hasta la escuela. Para mí era muy difícil caminar con esos zapatos, no podía ni jugar, para mí era como si fuera un payaso, por eso saliendo de la escuela corría hasta el cerro y otra vez aparecía con mi ropa, así recién me sentía bien. (Entrevista Tata Claudio 08/2005)

De esta forma, las intenciones civilizatorias, homogenizadoras y castellanizantes se hicieron reales en la vida de los campesinos, a través de currículo s y objetivos claramente orientados a la aculturización de las poblaciones indígenas. Pero esta vez no hubo resistencia y tampoco oposición, se desarrollo en el marco de una confluencia de intereses tanto del Estado como de los propios indígenas. Por lo mismo, durante toda la época, hasta 1973 aproximadamente, no se escucharon voces discordantes con los planteamientos educativos del gobierno.

Fue recién, a partir de 1973, y con más fuerza a partir de 1982, después que la democracia retorna al país, que las organizaciones sociales comenzaron a reflexionar e incluso a cuestionar los efectos que la educación había tenido en la vida de las poblaciones indígenas. Los aspectos sociales y políticos relacionados con la discriminación social muy ligados a los procesos de colonización volvieron a resurgir como parte de las reflexiones educativas. En los casi 30 años de implementación del Código de educación de 1955, no se había transformado la condición social del indígena, si bien se habían implementado transformaciones estructurales en el país, todavía estaba vigente la estructura social jerárquica de la colonia, ya que el indígena, aún como campesino, seguía ocupando una de las escalas más bajas de la escala social; y los criollos y mestizos estaban en la escala superior, ocupando cargos de poder importantes, y llevando las riendas del Estado. La promesa de la educación como propiciadora de la igualdad social y de progreso social y

económico, no se había materializado en la vivencia de los campesinos. Por el contrario, se habían suscitado problemas socioculturales aún mayores que repercutían con mayor fuerza en el aniquilamiento de los pueblos indígenas.

Como fruto de dichas reflexiones, más tarde, durante toda la década de los años 1980 se empiezan a plantear verdaderos cambios en la educación, los mismos que lograron consolidarse en 1994 al interior de la reforma educativa. Fue un periodo fructífero para la construcción de un nuevo modelo educativo, muy contrario al tradicional implementado por el código de 1955, se trataba de una nueva forma de comprender la educación, una educación intercultural bilingüe, pero no en su sentido transicional sino desde una perspectiva de desarrollo y mantenimiento. El siguiente capítulo está destinado a analizar con mayor profundidad éste nuevo enfoque educativo.

7. A manera de conclusión

Para resumir y concluir lo sucedido en esta etapa es necesario visualizarla desde dos perspectivas : reconociendo los aspectos favorables y reconociendo los negativos, que están entrecruzados. Se puede apreciar que en este periodo se dio una conciencia social colectiva respecto a las diferencias sociales entre blancos, mestizos, criollos e indígenas. El colectivo social en su conjunto estaba consciente de que era necesario superar esas diferencias discriminatorias, y la única forma que encontraron fue la de asimilar a la población indígena (llamados entonces masas, muchedumbres, pueblo, campesinos, etc.) a la cultura occidental, que seguía siendo el referente de los intelectuales, de las autoridades y de la población en general de la época.

La educación seguía siendo el mecanismo que ayudaría a alcanzar ese objetivo. El currículo sin embargo, pese a los discursos de igualdad presentaba diferencias, y siempre con desventajas para las poblaciones indígenas. El currículo continuaba siendo eurocéntrico, es decir, centrado en los contenidos de la cultura occidental, donde la cultura indígena no tenía cabida alguna, y si aparecía en algún espacio, era para explicitar que tenía que modernizarse, tal el caso de las materias relacionadas con la agricultura. Las repercusiones del Código de la educación boliviana de 1955, fueron significativas y trascendentales para la práctica educativa de muchos profesores, quienes hasta la actualidad no dejan de practicar sus postulados.

Toda esta situación estaba atascada por una mentalidad colonial que no vislumbraba otra opción que la de asimilar a la mayoría indígena a la minoría que la dominaba y la explotaba desde siglos atrás, perpetuando y reproduciendo relaciones jerárquicas y discriminatorias. De hecho, en este periodo, los pueblos indígenas no asumieron un papel protagónico contestatario, se trató más bien de una etapa que afilio tanto a gobernantes como a gobernados en las expectativas civilizatorias. Para muchos analistas, fue el periodo donde por fin se consolido el Estado nación.

Cuarta parte

Presentación, descripción y análisis de resultados desde una dimensión precedente a la actual

Capítulo 8

Época neoliberal en Latinoamérica (1990) : reconocimiento de la diversidad cultural, lingüística e implementación de una política de educación intercultural bilingüe

Época neoliberal en Latinoamérica (1990) : reconocimiento de la diversidad cultural, lingüística e implementación de una política de educación intercultural bilingüe

1. La construcción de la educación intercultural bilingüe en Latinoamérica : factores claves

1.1. Re-emergencia de los movimientos sociales : demandas reconocimiento étnico y de transformación educativa

Las décadas de 1980 y 1990 fueron testigos de importantes acontecimientos suscitados en gran parte de los países latinoamericanos, los cuales han contribuido al reconocimiento de la diversidad cultural, de los derechos de los pueblos indígenas y de la reformulación de las políticas educativas en relación a los pueblos indígenas. Se trata del surgimiento o re-emergencia, como lo denomina Gonzales (2009), de los movimientos indígenas, los cuales se han convertido, a nivel continental, en los movimientos sociales y políticos más dinámicos, innovadores e interpeladores de los Estados. Ellos fueron y continúan denunciando la subalternidad a la cual han sido sometidos desde tiempos coloniales, por lo cual a partir de los años 1980 reclamaron el reconocimiento de sus derechos políticos, culturales y lingüísticos.

Dichos reclamos lo hicieron desde sus organizaciones de base, e incluso desde los espacios de poder político de sus países, ya que muchos de ellos, como líderes e intelectuales indígenas, lograron formar parte de la actividad política de sus regiones, ya sea como senadores o como diputados. Desde esas posiciones impulsaron la aprobación de leyes y decretos en beneficio de los indígenas, así sucedió por ejemplo en Bolivia, Colombia, Ecuador y Guatemala, que « llevó incluso a la constitución de un Parlamento Indígena Latinoamericano » (López & Küper, 2004, p. 26).

Estos movimientos, propiciaron la evolución de las corrientes indigenistas clásicas de tipo paternalistas y asimilacionistas hacía una orientación más crítica. De esa forma, comenzaron a surgir en la mayoría de los países latinoamericanos, profesionales indigenistas comprometidos con la causa indígena, tales como: antropólogos, lingüistas, sociólogos, educadores, agrónomos, etc., quienes se asociaban más con una perspectiva de etnodesarrollo (López & Küper, 2004).

Un segundo acontecimiento que es importante mencionar, y que está íntimamente ligado al anterior fue el retorno a la política democrática de la mayor parte de países latinoamericanos, dejando atrás los muchos años de dictadura a la cual fueron sometidos por los ejércitos. En éste marco, dicha transformación política dio pie,

> […] a nuevas formas de gobernabilidad y legitimidad nacional con participación de la sociedad y diversas organizaciones de ésta. Ya no son los estados asimilacionistas que intentan forjar una identidad nacional negando a sus minorías o discriminándolas. Ahora se reconoce a la nación indígena como algo constitutivo de la *nación,* aceptando la existencia de sus derechos colectivos. (Sichra & López, 2003, p. 19)

En ese nuevo contexto, los discursos relacionados con la interculturalidad, el bilingüismo, los derechos indígenas, las reformas constitucionales, etc. fueron acogidos e incluso desarrollados con intensidad.

La confluencia de estos acontecimientos, dio lugar, a que en gran parte de los países de la región, se apliquen disposiciones legales que reconocen la diversidad cultural y los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas. Es así, que entre los años de 1980 y 2000, casi todos los países latinoamericanos ya habían explicitado en sus Constituciones el reconocimiento de los pueblos indígenas y de sus respectivas culturas :

> En relativamente poco tiempo, menos de dos décadas, 11 países de la región (Argentina, Bolivia[21], Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela) reconocen en sus constituciones el carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe de sus sociedades. (Sichra & López, 2003, p. 19)

Asimismo, ya desde los años 1970, en algunos países, los movimientos indígenas se habían convencido de que el sistema oficial homogeneizante y monolingüe no satisfacía sus intereses ni contribuía a la reproducción de su propia cultura, pues constataron que no bastaba con leer, ni escribir y tampoco con hablar el idioma hegemónico para ser reconocidos y respetados, por el contrario, los mecanismos de exclusión eran más fuertes y la discriminación y el racismo persistían aún cuando se trataba de indígenas letrados y que hablaban castellano, por lo mismo empezaron a demandar, en diversos lugares del continente como en Ecuador y en la Amazonia peruana, el uso de su lengua y la presencia de elementos de su cultura en la educación formal. En este marco la educación bilingüe, primero, y la EIB, después, se convirtieron en demandas de las organizaciones indígenas en aras de una educación de mayor calidad que además de posibilitar una educación que parta de su lengua y cultura, les garantice la apropiación de esas herramientas comunicativas (el uso oral de la lengua hegemónica y el manejo de la lectura y escritura en ella), requeridas para interactuar en mejores condiciones, en el contexto urbano de sus países.

De esa forma, con distintos denominativos se fue demandando una educación que tome en cuenta la cultura y la lengua de las poblaciones originarias, al respecto Sichra y López (2003) señalaban lo siguiente : « las concepciones de las organizaciones indígenas sobre una educación pertinente a su desarrollo van desde una educación propia o etnoeducación circunscrita a los resguardos o asentamiento indígenas con estatuto político específico (Colombia) hasta la educación intercultural bilingüe a nivel nacional (Bolivia) » (p. 20). Más allá de los denominativos, lo que interesa explicitar es que se estaba cuestionando la educación que durante casi un siglo se había implementado, y al mismo tiempo se estaba proponiendo un nuevo modelo de educación.

Se entiende, por lo tanto, éste periodo como el inicio de la apertura hacía la diversidad cultural, donde los Estados y la sociedad en general, se ven enfrentados ante un nuevo paradigma que percibe la diversidad cultural como riqueza y fortaleza, antes que como

[21] En el caso boliviano, después de la reforma constitucional de 1994, recientemente, en el año 2009, ha sido aprobada una nueva Constitución política del Estado, que reconoce a Bolivia como Estado plurinacional, donde se reconocen a todos los pueblos indígenas de Bolivia como naciones indígenas.

problema. Y son justamente los movimientos indígenas quienes en primera instancia empiezan a tomar conciencia sobre dicha situación.

1.2. Implementación de proyectos experimentales de Educación intercultural bilingüe por la cooperación internacional

A raíz de la re-emergencia del movimiento indígena, y la evolución que los proyectos de educación bilingüe de transición habían alcanzado, se fueron generando reflexiones académicas y científicas sobre las implicancias que tendría la implementación de una Educación intercultural bilingüe desde una perspectiva de desarrollo y mantenimiento, la cual fue entendida como :

> Una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la cultura universal. [y que es] vehiculada en un idioma amerindio y en un idioma de origen europeo que propicia el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos en dos idiomas a la vez: el materno y uno segundo. (López & Küper, 2004, p. 33)

En este entendido, a fines de los años 1980 y principios de los 1990, se comienza a implementar, de modo experimental, algunos proyectos de EIB que alcanzaron mucho éxito, entre ellos se destacan el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana, el Programa Nacional de Educación Bilingüe de Guatemala (PRONEBI), el Proyecto de EIB de la Costa Atlántica de Nicaragua, el Proyecto EBI del Ecuador, el Proyecto EIB de Bolivia, etc. (Abram, 2004 ; López & Kúper, 2002 ; Marin, 2000). Estos proyectos, según los analistas, no hubieran sido posibles sin el apoyo técnico y financiero internacional, entre ellas se destacan, la Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos (AID), la ONG italiana Terra Nuova, la Unión Europea, la Cooperación Técnica Alemana (GTZ), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), etc. Esta ligazón entre la EIB y la cooperación internacional, como lo denominan López y Küper (2004), se ha mantenido vigente hasta la actualidad.

Sin embargo, cabe recalcar que los proyectos implementados eran solamente experiencias piloto de tipo experimental, cuyo alcance era mínimo, ya que se desarrollo con poblaciones focalizadas, por lo que tuvieron poco alcance a nivel de los diferentes países. Por lo tanto, los alcances de cada uno de los proyectos fue mínimo, pues su cobertura y su duración fueron muy limitados, aún sumando el trabajo de todos ellos, solo se llegó a cubrir una pequeña parte de la población indígena, situación que hizo que las caracterizaran como proyectos compensatorios.

Fueron, sin embargo, justamente estas primeras experiencias de EIB de desarrollo y mantenimiento, juntamente al acrecentamiento de los movimientos indígenas que demandaban una educación con pertinencia lingüística y cultural, algunos de los factores que sentaron las bases para que la mayoría de los países de Latinoamérica asumieran en sus reformas educativas de los años 1990 la EIB como una de sus modalidades más importantes.

1.3. Demandas de reformas educativas del contexto y de la cooperación internacional

Es necesario señalar que además de los factores ya mencionados, también el contexto internacional de los años 1990 jugó un rol decisivo en la asunción del enfoque de EIB por

parte de los países latinoamericanos. A nivel internacional se había generalizado la preocupación sobre la calidad de la educación que según los especialistas internacionales había ingresado en una profunda crisis. El año de 1990 fue decisivo para definir los objetivos de la educación a nivel internacional y latinoamericano, pues fue el año cuando se desarrolló la Conferencia Mundial de Educación para Todos, que tuvo lugar en Jomtien (Tailandia), del 5 al 9 de marzo de 1990, donde asistieron más de 1500 participantes, delegados de 155 Estados, 20 organismos intergubernamentales y 150 organismos no gubernamentales. En dicho evento, la recomendación más importante fue la realización de reformas educativas, especialmente en los países que tuvieran situaciones más graves en términos de cobertura, calidad e inequidad.

Dicha recomendación afectaba de manera directa a la mayoría de los países latinoamericanos, debido a que en ellos los problemas más recurrentes estaban justamente relacionados con la calidad, equidad y eficiencia educativa (Gajardo, 1999, p. 8) :

- falta de equidad, expresada en la distancia que separa a las escuelas públicas de las privadas y en los resultados del aprendizaje entre grupos con distinto capital social ;
- mala calidad observada en las tasas de repitencia, deserción temprana, y en los puntajes que obtienen los grupos más pobres en las pruebas de evaluación de aprendizajes ;
- excesivo centralismo y escasa autonomía a nivel de las escuelas ;
- deterioro de las condiciones de trabajo docente y desprestigio de la profesión ;
- frecuente desvinculación entre lo que se enseña en las escuelas con las exigencias de las ocupaciones y los requerimientos de la sociedad ;
- financiamiento insuficiente.

Con el fin de dar solución a dichos problemas la mayoría de los Estados latinoamericanos emprendieron la tarea de transformar sus sistemas educativos. En ese proceso, fueron los acuerdos, orientaciones, lineamientos y/o recomendaciones emanadas de los organismos internacionales, como la UNESCO-CEPAL de 1992, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, el PROMEDLAC, entre otros, que se convirtieron en los referentes fundamentales de las transformaciones educativas (Gajardo,1999). De la misma forma, los bancos internacionales, en tanto que agentes de financiación de todas las Reformas, también fueron participantes activos y decisivos en el diseño de las políticas educativas, entre ellos, se destacan principalmente el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (Gajardo, 1999).

Bajo la influencia de dichas organizaciones, las reformas educativas enfocaron sus objetivos de la siguiente manera (Gajardo, 1999, p. 8) :

1) mejorar la calidad educativa en términos de aprendizaje escolar ;
2) mejorar la eficiencia en relación a los recursos y ;
3) promover la equidad en términos de participación y atención prioritaria a los grupos excluidos.

Y la EIB, sería justamente el componente principal que permitiría alcanzar los objetivos planteados.

Es la confluencia de todas esas situaciones, la demanda de los pueblos indígenas, la evolución de los proyectos experimentales de EIB, la demanda de transformaciones educativas del contexto y la cooperación internacional que posibilitan la consolidación de

la EIB en Latinoamérica. Se trata de un nuevo modelo educativo que forma parte de las reformas educativas desarrolladas durante la década de 1990.

Sin embargo, si bien confluyeron situaciones que permitieron dar vida al enfoque de educación intercultural bilingüe, más tarde se demostraría que los objetivos de los diferentes actores que reivindicaban la EIB no fueron necesariamente coincidentes, por el contrario, eran totalmente diferentes y hasta contradictorios. Situación que más adelante generaría problemas y obstáculos en el proceso de implementación de las nuevas reformas. Al finalizar el capítulo se profundizará este aspecto.

2. Consolidación de la EIB en el marco de las reformas educativas de 17 países

En el transcurso de los años 1990, 17 países reconocen el derecho de las poblaciones indígenas a una educación con pertinencia cultural y lingüística. Es así que se oficializa en los sistemas educativos nacionales la educación intercultural bilingüe, y a partir de entonces la EIB ha cobrado mayor fuerza, ya no se tratan de proyectos que tímidamente intentan surgir, sino que esta vez cuentan con el respaldo oficial y el estatus respectivo, es decir que es de gestión pública.

Entre los 17 países que implementan la EIB se tienen los siguientes : México, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Colombia, Venezuela, Belice, El Salvador, Brasil, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Paraguay y Argentina (Abram, 2004 ; López & Küper, 2004 ; Sichra & López, 2003 ; Moya, 1998). Existen otros analistas que no sólo confirman en la lista a los 17 países mencionados, sino a 19, añaden en la lista a los países de Surinam y Guyana Francesa.

En el siguiente cuadro se expone, de manera resumida, algunas de las características peculiares de la EIB en los diferentes países de América Latina. En primer lugar se hace referencia a la población de destino, seguidamente a los escenarios en los que se implementa, posteriormente a las normativas e instancias que la respaldan, para finalmente terminar mencionando las problemáticas o dificultades más sobresalientes.

Tabla 10. Características principales de la EIB en Latinoamérica

País / Beneficiarios	Escenarios de la EIB	Normativas	Dificultades sobresalientes
MÉXICO EIB para indígenas	Países con mayor peso poblacional indígena. Caracterizados por procesos históricos de luchas y reivindicaciones. Cuentan con amplia trayectoria en el impulso de la EIB. Cuentan con amplia base legal de reconocimiento de sus pueblos indígenas, y en sus legislaciones educativas se reconoce la educación indígena como responsabilidad del Estado.	Los antecedentes de la EIB se remontan a los años 20, 30 y 40 (Primer Congreso Indigenista Interamaricano). En 1978 se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). A partir de 1993, la Reforma educativa, a través de la DGEI, impulsa la EIB.	Excesiva burocratización y desconfianza hacía las autoridades estatales. Pareciera que la EIB no produce orgullo del habla y de la cultura indígena, sino más bien por apropiarse del castellano.
GUATEMALA Educación Indígena y/o EB para indígenas (Educación maya)		Los antecedentes de la EIB se remontan a los años 70. A partir de 1984 se inicia formalmente la EBI, primero a cargo del Programa de EBI (PRONEBI), el mismo que desde 1996 se transformó en la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural, DIGEBI, y que actualmente impulsa la EB	La cobertura de la EIB se limitó a la pre-primaria y parte de la primaria. Se busca una interculturalidad maya para todos, aunque cuestionada
ECUADOR EIB para indígenas		En 1992 se reformó la Ley de Educación, confiriendo a la DINEIB la autonomía técnica y administrativa para la EIB (Sistema paralelo).	Participación comunitaria Vigilar que el sistema indígena paralelo no pierda calidad por la excesiva burocratización
PERU EBI para indígenas		Es uno de los pioneros de la EIB, desde los años 30. La Dirección Nacional de EBI, DIGEBIL, transformada en 2001 a la DINEBI impulsa la EBI.	Poco apoyo político y de las organizaciones indígenas. Generalizar la EIB, todavía muy restringida.
BOLIVIA EIB para todo el país		Comienza en los años 70. La Ley de Reforma educativa de 1994, asumió la EIB para todos. A partir del 2010, está en pie una nueva Reforma educativa.	Cuenta con el apoyo continuo de las organizaciones indígenas, pero la oposición del magisterio es Realizar una verdadera transformación curricular.

Fuente : Moya (1998) y Abram (2004).

País / Beneficiarios	Escenarios de la EIB	Normativas	Dificultades sobresalientes
COLOMBIA Etnoeducación para indígenas	Países con minorías étnicas, aún con ello existe a nivel legal un reconocimiento de la diversidad cultural de sus pueblos indígenas, así como medidas legales para la educación indígena.	En 1984 se creó el Programa de etnoeducación, y fue ratificado en 1994 y 1995.	Sus mayores logros a nivel de participación y autonomía.
NICARAGUA		El Ministerio de educación, MED, puso en marcha el Programa educativo bilingüe intercultural, PEBI	Poco apoyo financiero
CHILE		La ley orgánica constitucional, de 1990, instrumentó la readecuación curricular e impulso de la EIB.	Fuerte apoyo y participación de los pueblos indígenas. Se impulsan políticas de rescate.
HONDURAS EB para bilingües	Países con minorías étnicas, donde los esfuerzos por reconocer los derechos indígenas es reciente, a partir de los 90, y donde las medidas por desarrollar la educación indígena son de carácter experimental.	En 1994, el Programa Nacional de Educación para las Etnias Autóctonas y Afroantillanas impulsa la EIB.	La fuerza de su organización Ausencia de reconocimiento de sus pueblos indígenas.
COSTA RICA EIB para indígenas		En 1994 se creó el Departamento educación indígena del Ministerio de educación pública.	Incipiente institucionalidad de la EBI
SALVADOR EIB para indígenas		En 1995, Jefatura de asuntos indígenas, ha iniciado negociaciones para aplicar la EBI.	Falta de personal para implementar la EIB.
PANAMÁ EIB para indígenas		1995, la Asamblea legislativa, se crea la unidad de coordinación técnica para la ejecución de programas de EBI.	Institucionalización de la EIB. Falta de personal para implementar la EIB.
VENEZUELA EIB para indígenas		La Sirección de asuntos indígenas, lleva a cabo el Proyecto de relanzamiento y optimización del régimen de EIB, PROREIB.	Falta de personal para implementar la EIB.
BRASIL EIB para indígenas		Desde 1991 la EIB es oficializada y las Política nacional de educación escolar indígena, la impulsan vía el federalismo.	Reconocimiento legal de los derechos indígenas y de su educación. Pero la EIB está todavía en manos de ONGs.

Fuente : Moya (1998) y Abram (2004).

País / Beneficiarios	Escenarios de la EIB	Normativas	Dificultades sobresalientes
PARAGUAY Educación bilingüe a nivel nacional	Es un caso especial, el 90% de la población habla guaraní. Es bilingüe toda la población	En 1997 se ratifica en la reforma la EIB para todos. Todos son bilingües y no se requiere programas especiales.	La educación Bilingüe es para todos, pero existen otras etnias guaranies que son discriminadas.
ARGENTINA EIB para indígenas	País con minoría étnica y su interés por la EIB es reciente.	El Ministerio de educación ha creado la oficina de Educación aborigen, recientemente se intentan establecer acuerdos con países vecinos	El interés por la EIB es incipiente y reciente.
BELICE EIB para indígenas	Su población indígena es elevada, pero el interés por la EIB es poco significativo.	En 1992 se reformó la Ley dDesde los 90 se impulsa la Educación Bilingüe.	No hay mayores avances. No existe personal capacitado.

Fuente : Moya (1998) y Abram (2004).

Como se ha podido advertir, todos los países latinoamericanos implementan algún tipo de EIB, pues las acepciones en torno a ella son variadas, van desde la EBI, EIB, etnoeducación, educación indígena o endógena, sin embargo la esencia ideológica en todas ellas sigue siendo la misma: el tomar en cuenta en la educación la lengua y la cultura indígena.

También se puede evidenciar que cada país ha incidido en la temática de EIB desde distintas perspectivas. Así en los países con alta presencia indígena y organizaciones indígenas fuertes, como es el caso de Guatemala, Bolivia y Ecuador, la EIB logró establecerse como parte importante del sistema, otorgándole incluso una relativa autonomía, pero en los otros países donde las poblaciones indígenas son minorías, la EIB es simplemente una de las tantas y diversas modalidades existentes para la enseñanza (Abram, 2004). Además se puede constatar que la EIB, a excepción de Bolivia, ha sido asumida como una modalidad educativa exclusiva para los pueblos indígenas, y aún con ello, no todos los pueblos indígenas tienen la posibilidad de contar con la EIB, sino solo aquellos que cuentan con el mayor número de hablantes (López, 2006, p. 83), dejando sin ese beneficio a muchos pueblos indígenas.

Solamente en el caso de Bolivia, como caso excepcional, la EIB fue planeada, aunque sea solo a nivel discursivo, para todos los bolivianos, es decir para la población indígena, y para la población no-indígena, dando la posibilidad de que la temática intercultural sea abordada como tema transversal en todo el currículo y posibilitando que los estudiantes castellano-hablantes también aprendan alguna lengua indígena, situación que no dejó de sorprender a propios y extraños. Más adelante se analizará con mayor detalle dicha situación.

3. Comprensión de la EIB de desarrollo y mantenimiento en los países latinoamericanos

La conceptualización de la EIB fue construyéndose de a poco, conforme evolucionaban las demandas de los pueblos indígenas, las experiencias piloto y las reflexiones de los profesionales intelectuales. En una primera etapa se puso gran énfasis en la educación bilingüe, la misma que llegó a entenderse como :

> […] un enfoque educativo dirigido a consolidar el manejo de la lengua materna de los educandos a la vez que se propicia el aprendizaje de la segunda lengua […] bajo el entendido que el desarrollo y el uso escolar extendido de la lengua materna o de la lengua de uso predominante de los educandos contribuye también a un mejor aprendizaje y uso de la segunda lengua. (López & Küper, 2004, p. 33)

Posteriormente, las reflexiones se fueron dirigiendo hacía la toma en cuenta de la interculturalidad, la misma que surge por la necesidad de trascender el plano lingüístico e ingresar a la modificación sustancial de los programas curriculares, « […] de manera que éste diera cuenta también de los saberes, conocimientos y valores tradicionales » (López & Küper, 2004, p. 33). Es así que se comienza a hablar, ya no solo de educación bilingüe, sino de una educación bilingüe intercultural o de una EIB (Abram, 2004 ; López & Küper, 2004).

De esta manera, la denominación intercultural ha sido y continúa siendo utilizada para referirse explícitamente a la dimensión cultural del proceso educativo, donde se busca responder a las necesidades básicas de aprendizaje, y acercar más la escuela a la a la vida de la comunidad o cotidianidad de los estudiantes, para lograr aprendizajes significativos social y culturalmente pertinentes.

Resumiendo se tiene que :

> La EIB es, por lo general, una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la cultura universal. Es también una educación vehiculada en un idioma amerindio y en un idioma de origen europeo que propicia el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos en dos idiomas a la vez: el materno y uno segundo, tanto en el plano oral como en el escrito. La dimensión intercultural de la educación está también referida tanto a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados por las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, cuanto a la búsqueda de un diálogo y de una complementariedad permanente entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de contribuir a la búsqueda de mejores condiciones de vida. (López & Küper, 2004, p. 33-34)

A nivel curricular :

> Busca producir y usar un currículo en el cual las dos lenguas y las dos culturas, en un diálogo entre ellas, lleguen a un equilibrio respaldado por la realidad social. El niño/niña usa los dos códigos lingüísticos y culturales […] En este modelo la lengua indígena materna es vista como un tesoro, es enseñada en su riqueza y es a la vez usada como lengua de enseñanza para otras materias, como historia, ciencias de la vida u otras. La otra cultura aporta sus contenidos y el currículo trata de transmitir al niño/niña los saberes, las interpretaciones y los conocimientos de las dos culturas. (Abram, 2004, p. 7-8)

Un concepto cercano a la EIB que se ha planteado en Colombia es el de etnoeducación, con la diferencia que se le da mayor protagonismo a la temática de participación indígena

llegando incluso a planteamientos que reivindican la autonomía indígena y la educación propia, fundamentadas en conceptos filosóficos indígenas (Abram, 2004). Según Moya :

> La etnoeducación se sustenta en tres principios esenciales : autonomía, participación comunitaria e interculturalidad, y esta última se visualiza como un horizonte socializador que contribuye a reconocer el derecho a las diferencias y a la diversidad. La etnoeducación implica que la educación se centra en un proyecto de vida comunitario; de ahí que el producto específico sea el *Proyecto de vida* o *Proyecto etnoeducativo Comunitario*, plan «negociado» con las autoridades regionales del sector educativo y que tiene como objetivo primordial la conservación y desarrollo de la cultura respectiva. (Moya, 1998, p. 139)

En otros países el concepto que ha tenido mayor aceptación ha sido la educación indígena o endógena, el mismo que al igual que el anterior parte y reivindica más la participación casi autónoma de la comunidad indígena :

> Normalmente es educación privada, organizada y financiada por las comunidades y las organizaciones indígenas. Pueden existir convenios con el Estado para remunerar a los promotores/maestros. Los ancianos, los sabios y los líderes tienen un papel preponderante. Es el esfuerzo de organizar una educación conforme a la cosmovisión y a la tradición cultural indígena. Pone de relieve la espiritualidad y los valores tradicionales, da mucha importancia al idioma y a los saberes tradicionales y mantiene vínculos fuertes con el medio ecológico. (Abram, 2004, p. 8)

Sin importar cuál sea la denominación específica que cada país le haya otorgado a éste nuevo modelo de educación, sea EIB, EBI, etnoeducación, educación indígena, etc. lo cierto es que los 19 países buscan valorar, fortalecer y desarrollar la diversidad lingüística y cultural de los pueblos indígenas en la educación. Por lo tanto, se puede asegurar que se trata de un nuevo enfoque ideológico que asume la diversidad cultural y lingüística, ya no como problema ni como obstáculo al desarrollo del país, sino como algo natural y hasta como fortaleza y riqueza que se debe aprovechar. En ese sentido, se trata de una nueva perspectiva que el Estado asume respecto a las poblaciones indígenas, totalmente contraria al anterior modelo de asimilación (Marin, 2000, p. 271).

Capítulo 9

Surgimiento y planeación de la EIB en Bolivia : apertura hacia la diversidad cultural y visibilización

Surgimiento y planeación de la EIB en Bolivia : apertura hacia la diversidad cultural y visibilización

1. Demandas y proyectos de EIB de los pueblos indígenas originarios : reivindicación social y política

1.1. El manifiesto de Tiwanaku de 1973

En Bolivia, los primeros cuestionamientos formales al tipo de educación que se implementaba en el marco del Código de la educación boliviana surgieron en el año de 1973. Entre los años de 1972 y 1976 se habían desarrollado en el país algunos eventos y seminarios relacionados con las culturas y los pueblos indígenas, situación que en cierta forma contribuyó a la construcción de un ambiente favorable hacía la valorización cultural, sobre todo en algunos académicos aimaras que vinculados con las organizaciones indígenas manifestaban sus reflexiones y críticas sobre la educación de ese entonces. Es en ese contexto, que en 1973 líderes y estudiantes aimaras vinculados con algunas organizaciones gremiales publican el famoso Manifiesto de Tiwanaku, donde denuncian explícitamente el carácter explotador y discriminador del Estado y el carácter alienante y descontextualizado de la educación :

> Un pueblo que oprime a otro pueblo no puede ser libre", dijo el Inca Yupanqui a los españoles. Nosotros, los campesinos quechuas y aymaras, lo mismo que las otras culturas autóctonas del país, decimos lo mismo. Nos sentimos económicamente explotados y cultural y políticamente oprimidos. En Bolivia no ha habido una integración de culturas, sino una superposición y dominación habiendo permanecido nosotros en el estrato más bajo y explotado de esa pirámide. / La escuela rural por sus métodos, por sus programas y por su lengua es ajena a nuestra realidad cultural y no solo busca convertir al indio en una especie de mestizo sin definición ni personalidad, sino que persigue igualmente su asimilación a la cultura occidental y capitalista. Los programas para el campo están concebidos dentro de esquemas individuales a pesar de que nuestra historia es esencialmente comunitaria. / Para nadie es un secreto que el sistema escolar rural no ha partido de nuestros valores culturales. Los programas han sido elaborados en los ministerios y responden a ideas y métodos importados del exterior. La Educación Rural ha sido una nueva forma (la más sutil) de dominación y anquilosamiento. Las Normales Rurales no son más que un sistema de lavado cerebral para los futuros maestros del campo. 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 que transmite. (en Machaca & Cabrera, 2008, p. 18)

En el manifiesto, las denuncias en contra del Estado y de la educación son contundentes, se los acusa explícitamente de fomentar la explotación, la opresión y el anquilosamiento de los pueblos indígenas :

> Nos sentimos económicamente explotados y cultural y políticamente oprimidos. / En Bolivia no ha habido una integración de culturas, sino una superposición y dominación. / La educación rural ha sido una nueva forma (la más sutil) de dominación y anquilosamiento. Las Normales Rurales no son más que un sistema de lavado cerebral para los futuros maestros del

campo. La enseñanza que se da es desarraigada tanto en lo que se enseña como en los que enseñan.

Dichas denuncias no fueron tomadas en cuenta por los gobiernos militares de entonces. El escenario político entre las décadas de los años 1970 y 1980 estaba en manos de las dictaduras militares, quienes al igual que los anteriores gobiernos apostaban por un Estado nación moderno y progresista, libre de las tradiciones culturales de los pueblos indígenas. Sin embargo, dicho Manifiesto marcó el inicio de reflexiones, debates e incluso propuestas fructíferas en torno a la educación de los pueblos indígenas.

1.2. Implementación de proyectos piloto : alfabetización de adultos y EIB con niños del nivel primario del área rural

1.2.1. El plan de alfabetización del SENALEP

Fue recién a partir del año 1982, cuando el país conquista nuevamente la democracia, que se manifiesta un vigoroso rebrote de la conciencia étnica, y es también cuando las organizaciones sociales vuelven a reorganizarse, y a sentar presencia con sus demandas y propuestas, tanto sociales como educativas. Una de las organizaciones más fuertes que aparece en el nuevo escenario es la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), instancia que representa desde entonces y hasta la actualidad a los campesinos del occidente del país, desde donde ha jugado un rol fundamental en la política boliviana, luchando por diversas reivindicaciones de su sector, entre ellas económicas y educativas. La otra organización que apareció fue la Confederación de Pueblos Indígenas del Oriente Boliviano (CIDOB), la misma que también reivindicó demandas territoriales y educativas (López, 2005).

Fueron justamente esas organizaciones de base, que juntamente a la COB, comenzaron a cuestionar después de aproximadamente 30 años la educación implementada en el marco del código de 1955, demandando explícitamente una EIB como alternativa a la educación tradicional implementada hasta entonces. Así, « el reclamo por una educación que partiera del respeto a la cultura propia fue adquiriendo cada vez mayor coherencia y amplitud » (Albó, 2004, p. 34).

En el nuevo contexto democrático, también las nuevas autoridades educativas del gobierno estaban prestas a desarrollar procesos educativos democráticos y participativos, por ello se mostraron predispuestas a implementar las iniciativas y las demandas que habían surgido para implementar la EIB con grupos específicos. Así, entre 1983 y 1985, desde el Estado se impulsó la implementación del proyecto denominado Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular Elizardo Pérez, coordinada por la instancia gubernamental denominada Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP).

El SENALEP, era una instancia gubernamental descentralizada que gozaba de cierta autonomía para llevar adelante el plan de alfabetización con personas adultas. Para dicho Plan adoptó de manera explícita el enfoque de EIB, produciendo cartillas de alfabetización en tres lenguas indígenas (aymara, quechua y guaraní) y en una variedad popular del castellano, también adoptó el método de las oraciones generadoras, las cuales surgían del propio contexto de los alfabetizados, a fin de promover una lectura reflexiva y crítica de la realidad social.

Desde el SENALEP se le brindó vital importancia a la educación participativa. Ya desde la propuesta técnica se buscaba que el proceso este en manos de los propios beneficiarios y de sus organizaciones, y ya no en manos del magisterio rural u otros extraños, quienes se limitarían solamente a asesorar. De hecho, entre sus objetivos más importantes se destaca el siguiente: Dinamizar la conciencia popular, fortalecer la organización popular y promover la participación popular en todas las instancias de la vida social. Bajo esa línea de trabajo se capacitó a educadores populares seleccionados de entre las propias poblaciones beneficiarias.

La corriente pedagógica del educador brasilero Paulo Freire, que reivindicaba la pedagogía crítica y liberadora, donde se valoran los conocimientos y saberes populares, influyó significativamente en todo el proceso de la alfabetización, desde la metodología, los contenidos y los objetivos.

Entre los logros más significativos del SENALEP se destacan :

> El afianzamiento del alfabeto unificado del quechua y del aimara en los textos producidos, así como la recuperación y afirmación de la identidad, los valores culturales y los derechos de los diversos pueblos originarios. /La elaboración y producción de materiales educativos […] La movilización, organización y promoción de la población de las comunidades rurales y barrios urbano-marginales para su participación en el proceso de su propia alfabetización, estimulando al mismo tiempo la responsabilidad de las organizaciones comunitarias, cívicas y populares en la solución de sus problemas. / La motivación y promoción de un debate nacional sobre la pluralidad lingüística, cultural y regional de la sociedad boliviana. / Además, que contribuyó de manera significativa a la reducción del analfabetismo en Bolivia, pues se pasó de un 37 % de analfabetos en 1982 a un 20 % en 1992. (PNUD-UNESCO 1992, en López, 2005, p. 111)

Además, cabe destacar que el SENALEP se convirtió en un referente de la EIB, tanto para los profesionales como para las comunidades que participaron en dicho proceso.

A partir de los aspectos mencionados, se puede ratificar lo que López (2005) manifiesta cuando afirma que la EIB implementada en el SENALEP, más allá de buscar logros pedagógicos, los cuales vinieron por añadidura, estaba impregnada de objetivos políticos e ideológicos, buscando fortalecer y empoderar a las comunidades y organizaciones sociales, populares e indígenas, con el fin de revertir la situación de discriminación y subordinación que los caracterizaba.

Según el analista, el éxito del SENALEP se debió prácticamente a tres situaciones. La primera es que contó con el respaldo absoluto y la participación activa y decisiva de la CSUTCB y de la COB. La segunda es que tuvo que ser desarrollada al margen de las actividades del Ministerio de educación, pues el mismo estaba en manos de un magisterio sindicalizado poco abierto y sensible a la diversidad cultural y lingüística, y por eso, para garantizar el avance de la educación por una nueva senda, fue necesario crear una institución descentralizada con la autonomía suficiente y en alianza con organizaciones sociales de base. Y la tercera es que fue necesario que desde el magisterio rural surgiera un personaje importante que le diera otra visión a la ideología pedagógica tradicional del magisterio rural, se trataba del profesor José Quiroga, quién había sido exiliado a México por el gobierno militar de Hugo Banzer Suarez, donde conoció y se convenció de las ventajas de la educación bilingüe bicultural, y entonces, al retornar a Bolivia apoyó decididamente los proyectos de EIB que en el nuevo contexto democrático de estaban gestando, de esa forma como asesor de la COB y posteriormente del magisterio rural influyó para que desde esas organizaciones se apoyen los proyectos y las demandas de EIB.

1.2.2. El Proyecto de EIB con niños del área rural del nivel primario (PEIB)

El otro proyecto educativo que se pudo implementar y que tuvo gran trascendencia en la educación boliviana en general y en la EIB en particular fue el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), más conocido como el PEIB, implementado con niños de primaria del área rural, entre los años de 1988 y 1994, justo en un periodo de profunda crisis económica, social y política por la que atravesaba el país.

Vale la pena aclarar que si bien en 1982 el país recupera la democracia, la situación económica de esa época no fue la adecuada, pues en realidad se trató de uno de los periodos más críticos que le tocó atravesar a Bolivia debido a la crisis inflacionaria. Para estabilizar la economía del país, en 1985 el gobierno de turno tuvo que asumir políticas económicas drásticas, aunque con ello perjudicó a muchos sectores de la clase trabajadora, y más aún a los sectores populares y más pobres del país. Se trataba del Decreto supremo 21060, que dio curso a la capitalización de muchas empresas nacionales con la consecuente relocalización de miles de trabajadores bolivianos, obviamente las medidas fueron enfrentadas y rechazadas por todos los sectores de la clase trabajadora. En ese contexto, el gobierno había perdido la credibilidad de gran parte de la sociedad boliviana, que desconfiaba de todas las políticas que planteaba.

Por lo mismo, los planteamientos de transformación educativa que desde el Ministerio de educación surgieron en los documentos del *Libro blanco* de 1987 y del *Libro rosado* de 1988, fueron rechazadas por la sociedad en general y sobre todo por el magisterio, ya que estando concebidos en un contexto que priorizaba la ideología neoliberal capitalista, eran relacionadas con las políticas neoliberales, aún cuando en los planteamientos del Estado se podían advertir ciertos indicios para el inicio de la EIB, no contaron con el respaldo necesario de la población boliviana.

Fueron más bien las iniciativas de los sectores de base y de las ONGs, las que fueron cobrando mayor importancia, y las que tenían mayor respaldo de las organizaciones sociales de base, entre ellas se encontraba el proyecto de EIB, que surgió entre las demandas de las organizaciones sociales y campesinas, incluidas el magisterio rural, y que contaba con el apoyo y el auspicio de otras instituciones lejanas al Ministerio de educación, entre ellas ONGs y agencias de cooperación. En esas circunstancias, al gobierno no le quedó otra que apoyar y coadyuvar dichas iniciativas a través de convenios con dichas instancias, entre ellas se encontraba el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) que estaba interesado en financiar proyectos como el PEIB.

El PEIB se implementó con escuelas piloto pertenecientes a los tres pueblos indígenas mayoritarios del país: quechuas, aimaras y guaranies (Albó, 2004). Así por ejemplo, para la región quechua se eligieron siete núcleos educativos ubicados en los tres departamentos quechuas de Bolivia : Cochabamba (dos núcleos, Tukma Baja y Raqay Pampa), Chuquisaca (dos núcleos, Potolo y el Paredón) y Potosi (tres núcleos, Qhalapaya, El palomar y Jank'arachi) (Condori, 2010, p. 48). Similar distribución se realizó en la región aimara y guaraní, se seleccionaron dos núcleos en el departamento de La Paz y cuatro en Oruro, y en Santa Cruz fueron seleccionados 12 núcleos.

La implementación del proyecto comprendió dos etapas. La primera etapa se desarrollo entre 1988 y 1990, y contempló la formación o capacitación de profesores rurales en la especialidad de lingüística andina y educación, en la Escuela de postgrado de la Universidad Nacional del Altiplano (UNA), en Puno - Perú, cuyo representante era el

profesional Luis Enrique López[22]. Dichos profesores fueron seleccionados de tal forma que representaran a los tres pueblos indígena-originarios mayoritarios del país : Quechua, aimara y guaraní. Vale la pena nombrar a los primeros profesores becarios que se especializaron en la UNA, ya que a su retorno se constituyeron en los actores principales del proyecto, y aún posteriormente la mayoría de ellos fueron los que tomaron las riendas de la EIB implementada en el marco de la reforma educativa de 1994, es por eso que a continuación se tiene el detalle de los 7 primeros profesores becarios del proyecto (Condori, 2010, p. 47) :

- Pedro Apala Flores (aimara) ;
- Celestino Choque Villca (quechua) ;
- Renato Martinez Mollo (quechua) ;
- Adrian Montalvo (quechua) ;
- David Ramirez Ramirez (quechua) ;
- Dionisio Siñani Atto (aimara) ;
- Carmen Rosa Haunca Santos (quechua).

La segunda etapa desarrollada entre 1990 y 1995, implicó la implementación en pleno del proyecto. Entre las muchas acciones que se desarrollaron en esta etapa se destacan la capacitación de profesores, la elaboración de materiales, la capacitación a los padres de familia sobre las ventajas de la EIB y la puesta en marcha de un nuevo currículo que enfatiza en la EIB. En los cinco años de implementación del proyecto se logro cubrir solamente los cinco primeros años de la educación primaria, pues como proyecto experimental, la planificación cubría solamente esos años, con la posibilidad, conforme a los resultados de la evaluación, de ampliar verticalmente y horizontalmente el proyecto.

En relación a la capacitación de profesores, es necesario mencionar que para el PEIB fue fundamental este aspecto, ya que para la puesta en marcha del Proyecto se requerían profesores que además de estar comprometidos con las comunidades, tengan conocimientos sobre la metodología específica de la EIB, y que manejen adecuadamente los materiales del PEIB, es por ello que se les capacitó en las siguientes áreas de conocimiento :

- cultura andina ;
- educación bilingüe ;
- lectoescritura quechua ;
- metodología de L1 ;
- metodología de L2 ;
- metodología de matemáticas ;
- currículo del PEIB y ;
- estrategias del área socioproductiva.

[22] Luis Enrique López, es un lingüista reconocido en Bolivia por su amplia experiencia como investigador, escritor, docente, coordinador, asesor, etc. de proyectos de EIB. Entre las muchas actividades que realizó se destacan su participación en el PEIB, en la reforma educativa de 1994 como asesor del proyecto, también fue coordinador del PROEIB Andes y de muchos otros proyectos relacionados con la EIB. Se trata de un actor clave que permite comprender el desarrollo de la EIB en Bolivia, pues su actuación estuvo siempre vinculado a las organizaciones sociales, en principio a la CSUTCB y posteriormente a los Consejos educativos de pueblos originarios (CEPOS).

Tabla 11. Áreas curriculares y temáticas

Área	Subárea	Ejes Temáticos
Socioproductiva	- Producción comunitaria	Ciclo Agroecológico Ciclo ritual
	- Proyectos educativos complementarios	Hogar Artesanía Agropecuaria
Lenguas	- Lengua materna	Comprensión y expresión oral Comprensión y expresión escrita Reflexión y análisis gramatical
	- Segunda lengua	Comprensión y expresión oral Comprensión y expresión escrita Reflexión y análisis gramatical
Matemáticas	Matemáticas	Numeración Operaciones Medidas
Ciencias para la vida	- Ciencias naturales	Seres vivos Recursos naturales Salud
	- Estudios sociales	Sociedad Historia Habitad
Recreaciones	- Educación musical	Danzas Canciones Himnos
	- Educación física	Gimnasia Deportes Festivales

Fuente : Condori (2010, p. 50)

En relación al currículo se debe mencionar que por primera vez en la historia de la educación de Bolivia el PEIB logra organizar el currículo de tal manera que se hacían explícitos contenidos temáticos que valoraban la cultura y la lengua originaria.

Como se puede apreciar, en el área socio productivo aparece explícitamente el eje temático del ciclo ritual**.** Si recordamos en los anteriores currículo s, si bien se hacía referencia a fortalecer las actividades agrícolas del país en la escuela, era evidente y de forma muy explícita el menosprecio que se tenía hacía las actividades culturales y rituales que estaban ligadas a la agricultura, considerándolas supersticiosas, por lo que más bien se buscaba modernizar la agricultura desvinculándola de todos los rituales. También la lengua materna se explicita como parte fundamental del currículo , de hecho, la enseñanza de la lengua materna y en la lengua materna era lo que se ponía en práctica en las aulas.

En relación a los materiales educativos, cabe destacar que según Albó y Anaya (2004, p. 53) se elaboraron, distribuyeron y utilizaron más de 100.000 textos escolares, además de las guías didácticas para docentes, los mismos que fueron elaborados en las tres lenguas

originarias y en castellano, para las materias de lenguaje, matemáticas y ciencias de la vida. En los mismos se podían distinguir dibujos y temáticas que se relacionaban con la realidad sociocultural del país y con la vivencia cotidiana de los niños.

En este proyecto se fomentó de manera amplia la participación social en la educación, desde la concepción del proyecto, hasta la planificación, la organización, la implementación y la evaluación se dio amplia cobertura a las organizaciones sociales, tanto a nivel nacional como regional, e incluso a nivel local. A nivel general contó con la participación activa de los dirigentes de las organizaciones sociales, entre ellas la organización de campesinos (CSUTCB), la Asamblea del Pueblo Guarani (APG) y la Confederación Nacional de Maestros de la Educación Rural de Bolivia (CONMERB). De esta manera, se llegó incluso a conformar un equipo de trabajo multisectorial entre los profesores rurales ya especializados en Perú, y los representantes de las organizaciones sociales, incluidos el magisterio rural.

Entre los dirigentes de la CSUTCB que conformaron el equipo de trabajo se tienen, por la zona quechua, a Juvenal Pérez y Froilán Condori y, por la zona aimara, a Primitivo Alvarez, Mateo Laura, Lucio Torrejón y Walter Gutierrez (López, 2005, p. 130). Al respecto, éste último dirigente recuerda la forma como emprendieron dicho trabajo :

> En el PEIB hicimos yunta con Froilan Condori, el quechua [hoy miembro del Consejo Quechua]. Yo con mis limitaciones, el con toda la experiencia, pero contribuí con mi formación porque llegue hasta la universidad. El recogía ideas, yo redactaba los documentos […] Eran núcleos muy contaditos y podíamos llegar a todas las comunidades para concientizar y sensibilizar y concientizar sobre la EIB. (Walter Guierrez, en Albó & Anaya, 2004)

La mayoría de los mencionados dirigentes se destacaron por su actuación constante y luchadora a favor de la EIB, desde el PEIB, hasta la reforma educativa de 1994, e incluso hasta la actualidad, en el marco de la nueva ley 070 que rige la educación boliviana. A nivel local, también los padres de familia de base se organizaron en los llamados consejos educativos comunales, con el fin de participar de manera más activa en el proyecto.

De parte del magisterio rural, la participación del profesor José Quiroz fue trascendental, pues, en ese entonces, los profesores del magisterio en general, tanto del área urbana como rural, debido a la formación occidentalizante que habían recibido y la también impartían en las escuelas, estaban convencidos de que la educación castellanizante era la mejor opción para alcanzar el progreso añorado, y en ese contexto, el profesor José Quiroz, con su nueva postura pedagógica de apertura hacía la EIB que había aprendido en su exilio a México, se convirtió en un verdadero guía y asesor para algunos dirigentes y colegas del magisterio rural que decidieron apoyar el enfoque de EIB.

Además de todos estos actores, Condori (2010, p. 46) destaca la importante participación que tuvieron otros profesionales como Lucia D' Emilio, oficial de educación del UNICEF, y Luis Enrique López, director del programa de postgrado de la Universidad Nacional del Altiplano. Éste último fue uno de los actores principales que asesoró el proyecto, llegando incluso a constituirse en el asesor de la Reforma educativa que años más tarde, en 1994, emprendiera Bolivia.

Una vez analizado el contexto, las transformaciones más importantes y los actores del Proyecto es indispensable destacar los fines y objetivos que se plantearon para el PEIB. No cabe duda que más allá de buscar éxitos puramente educativos, se buscaban éxitos educativos ligados a los aspectos sociales y políticos. Los fines planteados desde el principio dan cuenta de lo mencionado (Condori, 2010, p. 49) :

- el desarrollo de la solidaridad y trato igualitario entre pueblos dentro de un marco de respeto y diálogo intercultural ;
- la búsqueda de una articulación real en un Estado pluricultural, multilingüe y plurinacional, buscando la « unidad en la diversidad » ;
- el fortalecimiento del auto-desarrollo y potenciamiento de los valores culturales originarios e indígenas ;
- la recuperación, revaloración, estudio, desarrollo y potenciamiento de las lenguas y culturas originarias.

En cuanto a los objetivos del PEIB, se advierte una especie de re-orientación, pues al principio, si bien los objetivos destacaban aspectos más estructurales y pedagógicos que políticos, tales como la transformación del sistema educativo, la formación de docentes y la mejora de la calidad del aprendizaje (Condori, 2010, p. 49) :

- implementar una EIB de mantenimiento y desarrollo, como alternativa adecuada a la situación sociocultural y económica de las nacionalidades étnicas del país ;
- contar con docentes capacitados a corto y mediano plazo en la modalidad de enseñanza intercultural bilingüe ;
- influir en los procesos de formación docente en las escuelas normales que respondan a la realidad multicultural y plurilingüe del país, formando maestros en la modalidad intercultural bilingüe ;
- mejorara la calidad del aprendizaje de los educandos, tomando en cuenta los principios pedagógicos de lo conocido a lo desconocido, de lo fácil a lo difícil, lo simple a lo complejo, evitando en lo posible el fracaso escolar (repitencia, ausentismo, etc.) ;
- contribuir a una reforma integral, fortaleciendo el Sistema Nuclear y proponiendo propuestas educativas interculturales y bilingües.

Al cabo de tres de ejecución del proyecto dichos objetivos fueron, en cierta medida, re-orientados o quizás complementados con otros objetivos que de manera más explícita identifican tres tipos de objetivos: educativos, lingüísticos e interculturales. En los mismos se puede percibir la prevalencia de los aspectos sociales y políticos :

> El objetivo educativo es prioritario, pretende cambiar la educación tradicional basada en conocimientos, repetición, memorización y verticalismo. Lo que se busca es proporcionar una educación que permita al niño/a ser el sujeto de su aprendizaje, y donde más que conocimientos ya hechos se trabajan en la reflexión crítica, la resolución de problemas, la creatividad. El objetivo lingüístico surge de la necesidad de encarar el conflicto lingüístico en la sociedad diglósica. Frente al proceso homogeneizador […] que en lo educativo significa la escuela castellanizadora, se propone el tratamiento igualitario de los idiomas en el proceso educativo. El idioma propio es utilizado, por ejemplo, para el aprendizaje de los mecanismos de la lecto-escritura, las ciencias sociales y naturales, el desarrollo del lenguaje, mientras que el castellano se aprende como segunda lengua, de modo que el niño/ a pueda desenvolverse en ambos idiomas tanto en la vida escolar como en la real. El objetivo intercultural parte de la necesidad de reconocer y aprovechar la pluriculturalidad del país. Es también una propuesta contra hegemónica, pues frente a la tendencia unificadora occidentalizante plantea la articulación de la diversidad. (PEIB, 1992, en López, 2005 p.138)

Como se puede observar, tanto en los fines como en los objetivos se advierten claramente fundamentos políticos e ideológicos de la EIB, que buscan prioritariamente la reivindicación de los pueblos indígena originarios, a través del trato igualitario, del fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas, en definitiva de la toma en cuenta de la diversidad cultural en la educación. Si bien los objetivos estructurales y pedagógicos

estuvieron muy presentes en el proyecto, no cabe duda de que los objetivos sociales y políticos regían todo el proceso.

Para finalizar, es importante mencionar que el PEIB se sometió a muchos procesos de evaluación, desde los procesuales hasta los terminales, en los mismos, ya desde el principio se fueron socializando resultados que eran favorables hacía la EIB, tanto en la dimensión pedagógica como en la dimensión social y política. Así López (2005), Albó y Anaya (2004) y Condori (2010) rescatan los resultados de distintas evaluaciones, que ponen en relieve los logros más que las dificultades, entre ellos se mencionan los siguientes :

> El PEIB favoreció a la implementación de una educación participativa y comunitaria, lo que en cierta medida favoreció a que las organizaciones sociales y la comunidad en general apoyen y defiendan la EIB. / Contribuyó a fortalecer la identidad étnica y/o cultural de los niños y las comunidades, a partir de la revalorización de la lengua y la cultura indígena en la escuela. / Se fortaleció la autoestima de los niños y padres de familia, pues en clases y en las reuniones se mostraban más participativos y se sentían orgullosos de hablar su lengua y de portar su vestimenta típica. / Se logró mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, y por ende se contribuyó a disminuir la deserción y la repetición escolar.

Sin embargo, aún cuando los logros hayan sido significativos, también se debe mencionar las dificultades más importantes que se tuvieron, ya que fueron justamente esos aspectos que impidieron que los objetivos se logren al 100 %. Uno de los factores con el que el PEIB tuvo que lidiar fue la oposición y/o resistencia de gran parte de profesores, que no terminaban de convencerse que la EIB podía ser la alternativa a la educación tradicional. Se trataba de un magisterio que estaba impregnado de la ideología homogeneizarte, tanto a nivel de magisterio rural como urbano, « ambos furiosamente hispano parlantes, guiados por la castellanización como sinónimo de progreso y cultura » (Camacho, 1993, en López, 2005), y por tanto, « la ideología de la homogeneización había hecho carne en los maestros rurales quienes asumían acríticamente y de forma bastante dogmática la defensa de los postulados del código de 1955 » (López, 2005). Si bien, los primeros en creer y formarse en la EIB, y posteriormente apostar en esa nueva modalidad de educación, fueron precisamente los profesores rurales, cabe aclarar que ellos eran pocos en comparación con aquellos que estaban en contra de la EIB, y que por lo tanto tuvieron que trabajar enfrentando las críticas de su propio gremio, que consideraban ilógico y contraproducente rescatar las lenguas y la cultura de los pueblos indígena originarios.

A esto también se sumaba la oposición de algunos padres de familia, debido a que la falta de información adecuada y oportuna había ocasionado que muchos confundieran la EIB con la enseñanza netamente de la lengua y en la lengua materna sin tomar en cuenta el castellano, que para muchos era lo fundamental de la escuela. Lamentablemente, esta creencia fue ratificada por el actuar de algunos profesores que al ver las ventajas de enseñar en la lengua materna de los estudiantes, pusieron más énfasis en ella, y dejaron de lado la enseñanza del castellano como segunda lengua. Se requirieron muchos procesos de sensibilización contar con una comprensión cabal de las implicancias del nuevo enfoque de EIB, y por ende para contar con una población concientizada y convencida de que la EIB era la mejor alternativa de educación.

Aún con esas dificultades, y otras más, los resultados favorables que paulatinamente se iban difundiendo repercutieron de manera significativa en la incrementación de los adeptos y defensores de la EIB, situación que favoreció a crear un ambiente favorable hacía la reforma educativa de 1994, que tenía entre sus planteamientos principales la EIB. Según lo ratifica López (2005, p. 184), el PEIB no solo creo el ambiente favorable para la reforma educativa boliviana, sino que la influyó de manera determinante, ya que se trató de una de

las fuentes más importantes de la cual se nutrió, conforme se difundían sus resultados, ya que ambas experiencias coincidieron en el tiempo, el PEIB se encontraba en la etapa de ejecución y la reforma educativa en la etapa de elaboración, y además, muchos de los actores que estaban involucrados en el PEIB también estaban relacionados con la nueva reforma educativa.

No cabe duda de que el PEIB juntamente al plan de alfabetización del SENALEP, marcaron la historia de la EIB en Bolivia, se trata de los hitos fundamentales que marcaron el ingreso a un nuevo modelo educativo en Bolivia, y por el éxito que tuvieron son los referentes de la EIB que influyeron en muchos otros proyectos de EIB, pero principalmente en la reforma educativa boliviana de 1994.

1.3. Propuestas de transformación educativa con enfoque de EIB de las organizaciones sociales y del magisterio rural : hacia el Congreso nacional de educación de 1992

Paralelamente a la implementación de los proyectos de EIB descritos en el anterior punto, se fueron consolidando propuestas de transformación educativa que planteaban la EIB como alternativa a la educación tradicional del código del 1955. Entre las propuestas mejor elaboradas que se destacaron estuvieron la propuesta de la Confederación Nacional de Maestros de la Educación Rural de Bolivia (CONMERB), de la Central Obrera Boliviana (COB) y de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB). En las tres propuestas se pueden identificar aspectos político ideológicos que cuestionan el modelo de Estado y por ende el modelo educativo implementado hasta entonces, debido a que fueron consideradas como las instituciones que contribuyeron a la muerte paulatina de las culturas indígena originarias del país.

La Confederación de maestros rurales, CONMERB, en 1985, justo después de la implementación de plan de alfabetización del SENALEP, hace público un documento titulado *Nuevas proyecciones de la educación boliviana*, en el mismo se reivindica la EIB :

> […] en el capítulo de Plan de reestructuración del sistema de la educación rural boliviana y la educación productiva, señala que tiene el propósito de convertir a la educación rural en un instrumento de liberación y desarrollo nacional. / En el capítulo de Educación Intercultural Bilingüe se presenta un análisis detallado acerca de la educación colonizadora. En efecto, se señala que el proceso de colonización comienza con el intento de destruir la lengua y la cultura de los pueblos colonizados; la educación colonizadora se inicia con la negación de la historia de los pueblos; se basa en el mito de la superioridad racial del colonizador ; y se impone la lengua, los valores culturales y el proyecto político del colonizador. 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 & Cabrera 2008, p. 19)

Como se puede apreciar, se parte por fundamentar la problemática de la educación indígena como consecuencia de los procesos de colonización, donde el proyecto educativo descolonizador sería la respuesta para eliminar esos resabios de colonización y discriminación.

Asimismo, la COB, con la experiencia de haber participado activamente en el plan de alfabetización del SENALEP, en 1988 aprueba el documento titulado *Proyecto educativo*

popular, el mismo que posteriormente fue presentado en el Congreso nacional de educación de 1992, donde se reivindica la EIB como alternativa educativa frente a una educación colonizadora que solo había promovido la negación de la identidad étnica, la EIB por tanto permitiría tomar conciencia de la clase indígena, para fortalecer y valorar la lengua y la cultura de los pueblos indígenas, y también la identidad nacional con respeto a los grupos étnicos como país de mayoría indígena :

> 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)

De manera más específica, el asesor de la COB, profesor José Quiroga (1988), señala que los objetivos que se perseguían con la educación intercultural bilingüe eran :

> El rescate, uso y estudio y desarrollo de las lenguas nativas. / El rescate, la valoración, el estudio y potenciamiento de nuestras culturas vernáculas. / El fortalecimiento de la identidad étnico y conciencia de clase de los pueblos indígenas. / El autodesarrollo económico, social y político de las grandes nacionalidades y los diversos grupos étnicos existentes en el país. / El fortalecimiento de la identidad nacional como país de mayoría indígena y el acrecentamiento de la unidad nacional a través del respeto y trato igualitario a todas las expresiones etnoculturales existentes en nuestra nación. (en López, 2005, p. 112)

De acuerdo a estas características, los analistas López (2005) y Machaca y Cabrera (2008) afirman que la educación intercultural bilingüe fue definida por la COB (1989) como « una educación descolonizadora de connotación esencialmente política y no meramente pedagógica », ya que relacionó la EIB con la educación descolonizadora, logrando incluso precisar que el tipo de educación bilingüe que el país requería debía estar enmarcada dentro del « mantenimiento y desarrollo permanente de lenguas y culturas nativas, junto con el aprendizaje y el desarrollo de comunicación nacional » (en López, 2005, p. 112).

En la misma línea, la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, CSUTCB, luego de haber participado activamente en las acciones del SENALEP y del PEIB, y cumpliendo el mandato de su IV Congreso ordinario, realizado en septiembre de 1989, elabora y aprueba en 1991 una propuesta educativa denominada *Hacia una educación intercultural bilingüe*, donde plantea para la educación boliviana la necesidad de implementar un currículo intercultural bilingüe (Centro Cultural Jayma, 1991, en Condori, 2010). Esta propuesta fue la que mayor trascendencia tuvo en la política educativa boliviana, debido a la insistencia y a la fuerza que pusieron los dirigentes de entonces para socializar su propuesta a la población civil y para exigirle al Estado la toma en cuenta de sus planteamientos, es por eso que se analiza con mayor detalle la propuesta emanada de la Confederación de campesinos.

El documento de la CSUTCB, que ha sido rescatado por López (2005) y por Condori (2010, p. 29-36), inicia con un diagnóstico detallado sobre la educación boliviana, en el cual se resaltan varios problemas educativos referidos a la lengua y al currículo , poniendo énfasis en que,

> Hace 36 años hemos conquistado el derecho a la educación escolar […] el Código de la educación boliviana. [Sin embargo] el sistema educativo nos discrimina dándonos una educación de segunda o tercera llamada desde 1955 educación fundamental y hoy [en día] se llama educación rural. / En todas las escuelas el maestro hablaba en un idioma que no

> entendíamos… La prohibición en el uso de su lengua materna acompleja a los niños; les hace sentir como si fueran inútiles; por eso no toman ninguna iniciativa y se mantienen callados. / La educación nos ha metido la idea de que era malo todo lo nuestro: la lengua, las costumbres, la vestimenta, nuestro pensamiento y nuestras tierras; muchos escolares se avergüenzan de ser campesinos, quechuas, aymaras, guaranies, etc. Piensan que deben ser diferentes, que deben salir de las comunidades; en fin piensan que deben negar a sus padres, a su familia, a su comunidad e irse a la ciudad. / 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. Esta situación empeora porque los maestros que trabajan en las escuelas rurales tienen formación para las escuelas urbanas y son portadores de la cultura occidental. (CSUTCB 1991, en López, 2005, p. 104-105)

Y para solucionar dichos problemas, proponen la educación intercultural bilingüe, con acciones específicas, entre las más importantes se destacan las siguientes :

Tabla 12. Propuesta de educación intercultural - CSUTCB

Propuesta de educación intercultural bilingüe de la CSUTCB - 1991
• apoyo y fomento efectivo a los proyectos de educación intercultural bilingüe, porque queremos que nuestros hijos e hijas hablen, lean y aprendan bien en nuestros propios idiomas y en castellano ;
• reorientación del sistema educativo nacional en función de las características culturales y lingüísticas del país y no solamente imponernos mediante la educación la cultura de los q'aras como si fuera la única cultura existente en Bolivia ;
• escuela única pero diferenciada por criterios de lengua, cultura, ecología, espacio (rural-urbano) y región. El sistema educativo boliviano debe coordinar y ser la expresión de los Subsistemas Educativos Regionales Aymara, Quechua, Castellano, Guarani, Mojeño, etc. ;
• reubicación de los docentes de acuerdo a las lenguas habladas por los maestros, los escolares y las comunidades ;
• educación basada en las actividades socio-productivas propias del área rural y el trabajo. Porque la educación rural se da en el campo y si las materias están organizadas en torno a las actividades socioproductivas realizadas por nuestros hijos e hijas diariamente en la agricultura, la ganadería, la caza, la pesca, la silvicultura y la artesanía (lo conocido) aprenderán mejor y más rápidamente. Queremos que aprendan cosas útiles para el trabajo y la vida diaria ;
• reorganización de las 12 materias en 5 áreas : lenguaje (lengua materna y castellano), matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales y artes (según la propuesta del PEIB), con contenidos seleccionados por su importancia, utilidad y actualidad. La selección de objetivos y contenidos escolares debe contar con la participación de las organizaciones de las comunidades, ayllus, tentas, pueblos, ranchos, etc. ;
• reformulación 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. Se debe reformular los contenidos de la educación urbana y la rural de modo que haya contenidos comunes tratados de diferente manera, pero también contenidos propios de las culturas y regiones ;
• elaboración de nuevos textos escolares y materiales educativos según nuestras lenguas, culturas (quechua, aimara, guarani, mojeña, chapaca, chiquitana y otras), historia y regiones (altiplano, valles, yungas, llanos y chaco). Educación de calidad significa que los textos deben desarrollar valores relacionados con la verdadera democracia, el respeto entre las culturas y la capacidad de pensar históricamente. Textos escolares gratuitos y de acuerdo a la realidad ;
• reforma del calendario y horario escolar adaptando al ciclo agropecuario de las diferentes regiones, porque los trabajos y el clima son diferentes en cada región.

Fuente : (CSUTCB 1991, en Condori 2010 ; Lopez 2005).

A partir de éstas propuestas también la CSUTCB (1991) presenta una propuesta curricular específica que explicita la EIB como modelo pedagógico, cuya organización curricular es la siguiente :

Tabla 13. Organización curricular CSUTCB - 1991

Área	Subárea	Eje de actividad
Socio-productivo	- Producción comunitaria	La actividad principal según el ciclo agroecológico Ciclo ritual
	- Proyectos educativos comunitarios	Agrícola, pecuaria, artesanía, salud y hogar
Ciencias para la vida	- Ciencias naturales	Ciclo vital Relaciones naturales Ecología
	- Estudios sociales	Sociedad Habitat Historia
Matemáticas	Matemáticas	Numeración Operaciones Formas y medidas
Lenguas	- Lengua materna (L1)	Comunicación oral Comunicación escrita Análisis del idioma
	- Segunda lengua (L2)	Comunicación oral Comunicación escrita Análisis del idioma
Expresión y creatividad	- Recreaciones	Desarrollo y expresión corporal Desarrollo y expresión artística

Fuente : Condori (2010, p. 38-39)

Como se puede apreciar, la organización curricular propuesta por la CSUTCB es muy parecida a la del PEIB, con algunas pequeñas modificaciones, lo cual ratifica el acuerdo, el apoyo y la defensa que la organización campesina asumió con el nuevo enfoque de EIB. De manera frontal se replantea la organización curricular en las cinco áreas, entre ellas el área socio productivo pretende abordar las actividades comunitarias a nivel de todas sus dimensiones, incluyendo el ciclo ritual, que en el marco del código de 1955 no tenía valor alguno, por el contrario se trataban de prácticas que debían ser superadas en el marco de los avances científicos, también se propone abordar la lengua materna como una de las sub-áreas importantes. Estos planteamientos son muestras claras del viraje que las organizaciones indígenas campesinas le pretendían dar a la educación boliviana, donde se valore y respete en su integridad la cultura y la lengua de los pueblos indígenas originarios.

Todos los planteamientos surgidos en este periodo, tanto de los maestros rurales, la COB y la CSUTCB fueron presentados y analizados en el primer congreso nacional de educación, realizado en La Paz del 26 al 31 de octubre de 1992, donde participaron aproximadamente 660 delegados titulares de las diferentes instituciones y organizaciones del país, entre ellos el propio Estado con sus respectivas instancias y ministerios, las instituciones educativas como universidades, colegios, maestros urbanos y rurales,

organizaciones sociales y laborales como la CSUTCB, la COB y otros, empresarios privados, etc. Se dice que « las propuestas del campesinado boliviano lograron impregnar el Congreso Nacional de Educación » (López, 2005, p. 209), ya que en el Congreso se aprobaron conclusiones que ratificaban la necesidad de implementar una EIB en el marco de la pluriculturalidad y el plurilingüismo que caracterizaba al país :

Tabla 14. Primer Congreso Nacional de Educación - 1992

Conclusiones
Así, en cuanto a los fines de la educación, se concluyó que, entre otras características, la educación boliviana debía ser : « multinacional, pluricultural y plurilingüe [y en tal sentido] asumir la heterogeneidad socio-cultural y universalizar un currículum intercultural y bilingüe [con vistas a] consolidar nuestra identidad plurinacional, educando al hombre y a los pueblos en la dimensión pluricultura […] [y] construir un Estado democrático, plurinacional, pluricultural, socialista, desde la perspectiva de nuestras raíces históricas y culturales ».
De igual forma, se consideró necesario « capacitar al docente sobre el multiculturalismo y plurilingüismo », se aprobó "la regionalización de la educación con el funcionamiento de 4 Consejos Regionales de Educación Intercultural Bilingüe : andino-aymara, andino-quechua, amazónico, chaqueño » y, en lo referente al currículo , destacaban entre las conclusiones las referidas a la « unificación del currículo en cuanto a su orientación nacional, bajo un enfoque intercultural-bilingüe y salvando las grandes diferencias ciudad-campo » y la caracterización del currículo como « abierto y flexible para tomar en cuenta los intereses y las necesidades de la persona y la comunidad, intercultural y bilingüe, en proceso y dialéctico, integrado y sistemático, formativo, productivo, científico y tecnológico, participativo ».

Fuente : López (2005, p. 209)

Como se puede evidenciar, ya en 1992 se planteó la necesidad de reconocer el carácter pluricultural, plurilingüe, e incluso plurinacional del país. En correspondencia con esa diversidad, la EIB sería el enfoque educativo que permitiría fortalecer y potenciar dicha característica a nivel de todo el país. Cabe aclarar que la EIB que demandaban y que planteaban las organizaciones descritas (CONMERB, COB, CSUTCB), en ningún momento se circunscribió netamente a la población indígena, sino que fue planteada de manera general para todo el sistema educativo, vale decir para toda la población boliviana, indígena y no indígena, así lo ratifica López (2005) « […] a diferencia del resto de países latinoamericanos en los cuales, de aceptarse, la EIB es vista como una modalidad compensatoria sólo para indígenas, en Bolivia, a partir de esta etapa comienza a avizorarse la posibilidad de que la EIB, o por lo menos algunos de los principios que la inspiran, impregnen toda la educación nacional ».

Con todo lo expuesto, se quiere demostrar que los pueblos indígenas originarios y/o campesinos, fueron los pioneros en demandar e incluso proponer una nueva alternativa de educación que denominaron EIB, frente a la educación tradicional homogeneizante, y que juntamente a ellos, de alguna manera, también se encontraban los de la clase obrera y el propio magisterio rural. Aún cuando, las dos últimas organizaciones, la COB y la Confederación de Maestros Rurales, no contaban con el respaldo de toda su base, debido a su esencia eminentemente clasista, lo cierto es que mediante su asesor principal, profesor José Quiroz, y algunos otros profesores, respaldaron hasta cierto punto la EIB que se iba encaminando.

Es por ello que se asegura que en Bolivia, « la EIB nunca fue vista como una concesión del Estado, sino más bien como el producto de una lucha permanente, por el reconocimiento, la visibilidad y, como las organizaciones indígenas mismas lo plantearon

en la Marcha Indígena de 1991, se trata de una lucha por la dignidad » (López, 2005, p. 279). Constatando de esta manera, que la EIB está estrechamente vinculada a las reivindicaciones de los pueblos indígenas originarios, que buscan revertir situaciones y relaciones sociales asimétricas impregnadas de discriminación, como consecuencia del proceso largo y profundo de colonización que le tocó vivir al país. Desde el Manifiesto de Tiwanaku de 1973, hasta los proyectos de EIB implementados por el SENALEP y el PEIB entre 1983 y 1994, y los planteamientos surgidos por parte de la CONMERB, la COB y la CSUTCB entre 1985 y 1992, cuestionan el carácter colonizador de la educación y proponen la EIB como una propuesta y acción descolonizadora a nivel educativo y social. Si bien proponen planteamientos pedagógicos específicos, no cabe duda que la finalidad es revertir situaciones de explotación y discriminación, buscando concretizar en la práctica el respeto y el cumplimiento de los derechos de los pueblos indígenas.

Los planteamientos formulados crearon en el país una condición favorable para la reforma educativa de 1994, en especial para el componente de EIB, contribuyendo en gran medida a la estructuración de un discurso reivindicativo que, como nunca antes había ocurrido, subrayaba la naturaleza multilingüe y pluricultural del país y, con ello, la necesidad de una educación cultural y lingüísticamente pertinente.

2. Planeación de la reforma educativa en un contexto internacional y local poco sensibilizado con la EIB

2.1. Nacimiento de la reforma educativa y del ETARE en el Ministerio de Planeamiento y Coordinación y no en el Ministerio de Educación

La crisis de la educación boliviana y por ende las deficiencias del sistema educativo, era una realidad ya conocida desde la década de los setenta, cuando se emprendieron algunas investigaciones, entre ellas la de la Universidad de Ohio que concluyó señalando que la educación formal en Bolivia adolecía de problemas a nivel de los recursos humanos, del acceso a la educación y a nivel de la eficiencia y efectividad (Contreras, 1998), los intentos de transformación educativa de esos años no tuvieron grandes repercusiones. Durante la década de 1980 e inicios de 1990, también las organizaciones sociales y campesinas del país dejaron claramente establecido la urgente necesidad de transformar la educación boliviana en función de la cultura y lengua de los pueblos indígena. También a nivel internacional, en 1990, a través de organismos internacionales como la Comisión Económica para América Latina de las Naciones Unidas (CEPAL) y de eventos como la Conferencia Mundial de Educación para Todos, realizado en Jomtiem, Tailandia, se estableció la necesidad de encaminar reformas educativas orientadas a mejorar la calidad de la educación.

En el marco de toda esa euforia de transformación educativa que se vivía a nivel mundial y local, en 1991 el gobierno de turno, a la cabeza de Jaime Paz Zamora, decide encaminar la reforma educativa boliviana. Para la primera etapa de diseño de la reforma educativa se crea una instancia responsable de la preparación del programa de reforma educativa, denominado Equipo técnico de apoyo a la reforma educativa (ETARE). Lo paradójico es que dicho equipo nace como dependiente del Ministerio de planeamiento y coordinación y no del Ministerio de educación como lógicamente se podría pensar.

Singular situación se le atribuye al hecho de que en el Ministerio de planeamiento y coordinación, específicamente en la Subsecretaria de política social, existían profesionales dispuestos a emprender la transformación de la educación boliviana, incluyendo al propio sistema educativo, lo que no ocurría en el Ministerio de educación, donde no existía interés alguno por efectivizar transformaciones en la educación, además se desconfiaba de la voluntad del Ministerio de educación para generar verdaderos cambios en la educación y en el sistema educativo, debido a que el propio Ministerio se encontraba en manos del magisterio, y por lo mismo entrarían en juego los intereses del propio magisterio, entonces se dudaba de que desde dicho Ministerio surgieran reflexiones y propuestas neutrales sobre la problemática de la educación.

Se optó por una estructura externa al Ministerio de educación, en tanto se pensaba que dada la presencia predominante de maestros y maestras en el Ministerio no sería posible plantear una reforma integral del sistema educativo que afectase intereses y convicciones de uno de los actores privilegiados del proceso: el magisterio. Asimismo se consideraba que era menester trascender el ámbito magisterial, primero, para convocar a profesionales independientes que pudiesen diseñar « medidas que requerían de estudios complejos para los que el Ministerio de educación no tenía capacidad técnica » (Anaya, 1995, p. 7); y en segundo término se vio que era necesario involucrar en la reforma a otros actores sociales, tales como lo padres y madres de familia, a aquellas instituciones del país que habían puesto en marcha innovaciones en la educación y también a las organizaciones indígenas, pues se había tomado conciencia de los éxitos del PEIB y de otros programas de educación bilingüe tanto en el país como en el extranjero. En resumen, se consideró que « no hubiera sido posible organizar en el MEC [Ministerio de educación] un equipo calificado y multidisciplinario como el que se necesitaba para diseñar la propuesta técnica de reforma educativa y que pudiera trabajar libre de presiones » (Anaya, 1995, en López, 2005, p. 198)

> El ETARE se creó en el Ministerio de Planeamiento porque el Ministerio de educación no estaba interesado en asumir esta responsabilidad y no contaba con los recursos humanos para hacerlo. El control de magisterio sobre los nombramientos de las autoridades en el Ministerio de educación hacía inviable que se pueda desarrollar una propuesta que reforme los problemas estructurales de la educación. En vista de los cambios de contexto y modelo de desarrollo, se requería una reforma educativa que no se concentre sólo en lo pedagógico y que logre desarrollar acciones y propuestas concretas; que no se quede en discusiones abstractas sobre el tipo de sociedad a construirse, el nuevo « hombre » a formarse y que, más bien, pueda efectivamente trascender del diagnóstico y definición de objetivos a delinear políticas, formular propuestas y traducirlas en planes ejecutables. [En cambio] el Ministerio de Planeamiento contaba con una Subsecretaria de Política Social que había participado en la elaboración del Decreto supremo 22407 que señalaba las prioridades de la política educativa, indicaba la necesidad del inicio de una reforma educativa y estaba interesada en llevar a cabo este cometido. (Contreras, 1998, p. 57-58)

> El Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma educativa (ETARE) fue creado en 1991 como entidad dependiente del Ministerio de Planeamiento y Coordinación […]. Fue ahí donde se gestó la Reforma educativa, pues el Ministerio de educación carecía de iniciativa y su capacidad de gestión era muy limitada. Las pocas innovaciones educativas eran entonces más bien impulsadas por agencias de cooperación, la iglesia católica y ONGs. Esta situación impidió al Ministerio de educación asumir la responsabilidad de transformar el sector del cual es órgano rector y lo obligó a ser al inicio, más bien objeto de ese proceso de cambio. (Albó & Anaya, 2004, p. 61-62)

Según las afirmaciones de los citados analistas, lo que se quería propiciar era la transformación de la toda la educación, incluidos el Ministerio de educación y el magisterio, que hasta ese entonces había acaparado toda la cuestión educativa. De entrada,

una de las más importantes transformaciones que se pretendía era el de incluir en la temática educativa además de los actores tradicionales como eran los profesores, a otros actores de la sociedad civil, entre ellos, profesionales de distintas áreas, instituciones educativas, padres y madres de familia, organizaciones sociales, indígenas y campesinas, etc., situación que obviamente no sería compartida por los profesores, quienes se consideraban así mismos como los únicos expertos en la temática educativa.

Dando curso a ese planteamiento, el ETARE se compuso por profesionales jóvenes de distintas disciplinas (educadores o pedagogos, psicólogos, lingüistas, sociólogos, profesores, antropólogos, etc.), y actores sociales que representaban a diferentes instituciones y organizaciones sociales del país. Ellos, una vez en funcionamiento el ETARE, implementaron una serie de acciones dirigidas a diagnosticar los problemas, las necesidades y las demandas de la educación boliviana. Así por ejemplo, emprendieron investigaciones sobre las necesidades educativas en varias comunidades del país, y también auspiciaron la investigación evaluativa de algunos proyectos que implementaban innovaciones educativas relacionadas con la EIB, entre ellas del PEIB, del cual obtuvieron aprendizajes y líneas de acción importantes para la nueva propuesta de reforma educativa. Se puede advertir que desde el ETARE había la explícita intención de hacer del proceso educativo un espacio verdaderamente participativo, donde estén reflejados todos los actores interesados en la educación.

De esa manera, el ETARE empezó con la tarea de diseñar la reforma educativa en el espacio del Ministerio de Planeamiento y Coordinación, que le posibilitaba actuar casi de manera autónoma, o por lo menos, sin las presiones de un magisterio que cuestionara a los profesionales libres que trabajaban en el ETARE.

2.2. Repercusiones de la cooperación internacional en el planteamiento de la reforma educativa : sin comprender el por qué de la EIB

Como se mencionó en anteriores párrafos, también en Bolivia, al igual que en toda Latinoamérica, las demandas del contexto internacional de reformar la educación en aras de mejorar la calidad educativa, repercutieron en la consolidación de la reforma educativa, no solo al inicio, en la etapa de motivación, sino en todo el largo proceso que implicó su diseño y su implementación. A inicios de 1990, ya la Comisión Económica para América Latina de las Naciones Unidas (CEPAL) claramente había establecido un conjunto de objetivos para una nueva política educativa en la que debía involucrarse todo el continente, y por ende Bolivia, entre ellos se destacan los siguientes :

> Responder a los requerimientos de la sociedad generando una institucionalidad del conocimiento abierta. / Asegurar un acceso universal a los códigos culturales de la modernidad. / Impulsar la creatividad en el acceso, difusión e innovación científico-tecnológicos. /Propiciar una gestión institucional responsable. / Apoyar la profesionalización y el protagonismo de los educadores. / Promover el compromiso financiero de la sociedad con la educación. / Desarrollar la cooperación regional e internacional. (CEPAL 1990, en López, 2005, p. 197)

También la Conferencia Mundial de Educación para Todos, realizado en marzo de 1990, en Jomtiem, Tailandia, definió entre sus acuerdos más importantes la transformación de la educación, de modo que se garantice para Todos los educandos la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, « entre los cuales cobraban preeminencia los códigos culturales de la modernidad, la lectura y la escritura y la adquisición de competencias de

razonamiento lógico-matemático » (López, 2005, p.197). A dicha Conferencia asistieron las autoridades de gobierno, entre ellas, Amalia Anaya, en su condición de Subsecretaria de política social del Ministerio de planeamiento y coordinación, el Ministro de educación Mariano Baptista, y el ex ministro de educación Alfonso Camacho, por lo que se podría asegurar que de dicho evento regresaron sensibilizados hacia la transformación de la educación, especialmente en lo que respecta a la representante del Ministerio de planeamiento y coordinación, tal como se mencionó en el anterior punto.

Ya desde entonces, y más aún cuando se decidió concretizar la reforma educativa, se tuvieron que estrechar vínculos con la cooperación internacional. Desde un principio, en 1991, para el funcionamiento del equipo técnico que iba a elaborar el Programa de reforma educativa, ETARE, fue necesario contar con los recursos del Banco Mundial, habida cuenta que Bolivia no terminaba de reponerse de la crisis económica que le asediaba desde la década de 1980 (Contreras, 1998, p. 58), y le tocaría al mismo equipo garantizar el apoyo de la cooperación internacional para financiar la implementación de la reforma educativa que propusieran.

De esa manera, le tocó al ETARE, ya en 1993, negociar con la cooperación internacional, especialmente con el Banco Mundial y el BID, muchos de los aspectos esenciales de la propuesta de Reforma educativa que se estaba planteando, especialmente el componente de EIB que a la cooperación no le interesaba financiar. Según lo aseveran Albó y Anaya (2004), desde un principio, los organismos internacionales de cooperación no estaban convencidos de apoyar la transformación curricular que se estaba proponiendo, ellos apostaban más por la transformación administrativa institucional, y menos todavía les interesaba el componente de EIB, 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, según los mismos analistas, después de que el ETARE demostró con análisis minucioso los costos-beneficio en función a los indicadores de retención y deserción escolar, y con la garantía de que con ello se iba a contribuir al mejoramiento de la calidad educativa en el marco de los Acuerdos aprobados en Dakar, se pudo acceder al financiamiento de los mencionados organismos internacionales (p. 80-81 ; 118-119).

Al respecto, uno de los miembros del equipo técnico de la reforma educativa contaba el esfuerzo que significó convencer a los financiadores para que apoyen a la reforma educativa boliviana :

> Teníamos que convencerles de invertir en la EIB, a ellos les interesaba que todos los niños aprendan a leer y escribir, querían hacer cumplir los acuerdos a los que se había llegado en la Conferencia de Dakar. Les explicamos que más se perdía si no se implementaba la EIB, ya que los niños no entendían el idioma castellano y por eso abandonaban y reprobaban el año escolar. Teníamos que convencerles, les garantizamos que con la EIB si se podía aprender a leer a escribir y a contar. Fue difícil convencerles, no fue fácil. Estaba en juego el financiamiento de toda la reforma educativa, y también las demandas de los pueblos indígenas, y especial la educación de tantos niños. (Gustavo Gotrett 2004, en Taller de docencia/ PROEIB Andes)

El propio Task Manager del Banco Mundial, Corbett, reconocía que al principio hubo escepticismo sobre las implicancias que tendría la EIB en la mejora de la calidad educativa :

> inicialmente hubo escepticismo, « sobre qué significaba educación bilingüe y a qué apuntaba […] A mucha gente del Banco Mundial y de otros donantes (BID y donantes bilaterales) les sonó a que era una noción romántica la de que las lenguas originarias debían ser celebradas y

> preservadas […] Yo tenía que saber, claramente, qué se estaba proponiendo y cómo se suponía que debía funcionar. ¡ Fue una venta difícil ! » (Contreras & Talavera 2003, en Nucinkis, 2006, p. 70)

Era evidente que estaban en juego intereses que hasta cierto punto eran divergentes. A los organismos de cooperación como el Banco Mundial y el BID les interesaba lograr la calidad educativa en términos pedagógicos, es decir, que Todos los niños tengan acceso a la educación básica para que adquieran competencias en lectura, escritura y razonamiento lógico-matemático. Por su parte, al ETARE también le interesaba mejorar la calidad de la educación, pero en función del diagnóstico de necesidades que habían realizado, donde la demanda de una educación pertinente a nivel cultural y lingüístico era contundente. Afortunadamente, después de esos desencuentros se lograron concretar acuerdos y dar curso al financiamiento.

La experiencia vivida por el ETARE, pone en evidencia que no basta con tener una propuesta técnica excepcional, y tampoco con contar con la voluntad política del gobierno y aún de la sociedad en general, que en el caso de Bolivia, hasta cierto punto se había logrado asegurar, sino que de igual manera, e incluso con mayor prioridad, son de vital importancia los recursos financieros. Pues, no cabe duda de que sin el apoyo financiero de la Cooperación Internacional nada de lo planteado se hubiera podido ejecutar.

Conforme a las evidencias, y según lo ratifican Albó y Anaya (2004: 218), la posición del ETARE como « negociador » requirió de habilidades especiales de diálogo y negociación, ya que se encontraba entre medio de un forcejeo, por un lado debía responder a las demandas de diferentes sectores sociales del país, y por otro lado a las demandas e intereses de las entidades financieras. En este contexto, le tocaría al ETARE, con toda seguridad, relegar o más bien camuflar los intereses « políticos » de reivindicación que los pueblos indígenas perseguían con la EIB, poniendo de antemano los intereses « pedagógicos » con los cuales si coincidían con la cooperación internacional.

Según lo mencionan Albó y Anaya (2004), entre los organismos de cooperación internacional también existieron otros donantes que insistieron en introducir en el proyecto actividades con enfoque de género, ya que en sus países era la problemática de mayor relevancia, frente a dicha situación, el ETARE « tuvo que argumentar que en las escuelas bolivianas la discriminación étnica/rural era (y sigue siendo) mucho mayor que la de género » (p. 218). Su posición « no fue fácil. Algunas batallas el ETARE las libró solo. En otras halló aliados estratégicos dentro de las mismas instituciones donantes » (p. 218). Los citados analistas destacan la UNICEF y a la cooperación alemana GTZ como los principales aliados de la reforma educativa, a ellos también se sumaron otros países Holanda, Suecia, etc.

Esta situación, junto a otras que también pondrían a la palestra otros intereses, influyeron de alguna manera en el planteamiento de los objetivos finales que se propondría la reforma educativa de 1994, con la ley 1565, pues en la misma, algunos de los planteamientos del ETARE fueron reorientados, respondiendo justamente a esos intereses que se hacían cada vez más explícitos, tal como se lo podrá corroborar en los siguientes puntos.

2.3. Problemas al interior de los gobiernos en torno a la reforma educativa y la EIB

Es importante aclarar que la reforma educativa boliviana comenzó a gestarse durante el gobierno de Jaime Paz Zamora (1989-1993), y su posterior aprobación como ley 1565 fue en 1994, durante la presidencia de Gonzalo Sánchez de Lozada (1993-1997), lo que significa que tuvo que vencer obstáculos políticos para poder consolidarse. Ya entre 1990 y 1991 se visualizaban problemas internos en el gobierno por la falta de consenso para encaminar la reforma educativa, había temor para emprender dicha reforma por los problemas que generaría con el magisterio, también en la gestión de gobierno posterior, en 1993, aún cuando algunas autoridades del flamante gobierno habían sido consultores del ETARE, no dejó de tener problemas con algunos ministros.

> Había temores sobre el costo político de llevar a cabo una reforma que movilizase al magisterio en contra del gobierno. Hubo gran oposición al interior del mismo gobierno para la elaboración de la propuesta así como de los distintos ministros de educación del gobierno del Acuerdo Patriótico que tenían su propia agenda o no lograban estar de acuerdo con el ETARE. / Esta situación, no fue del todo resuelta con el cambio de gobierno en 1993. Si bien en el gobierno de Sánchez de Lozada, dos de los consultores del ETARE eran prominentes miembros del gobierno Victor Hugo Cárdenas y Enrique Ipiña, y el equipo técnico del ETARE tenía la confianza del entonces Ministro de Desarrollo Humano, Fernando Romero, no dejó de tener problemas con otros ministros. (Albó & Anaya, 2004)

Como se puede advertir, desde las autoridades del propio gobierno había oposición a la reforma educativa, el propio Paz Zamora al principio dijo NO a la reforma (Berrios 1996, en Contreras, 1998). Pero mayores fueron los debates y las polémicas cuando la reforma educativa llegó al consejo de ministros para su aprobación, donde el presidente de la Cámara de Diputados cuestionó y se opuso 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. Siguieron las réplicas del vicepresidente y líder indígena Victor Hugo Cárdenas, con una explicación de las diferencias sintácticas y fonéticas entre el aimara y el castellano, y del Secretario Nacional de Educación con la fundamentación conceptual y política de la educación bilingüe. El primero mostró los contrastes entre el castellano y el aimara. El segundo, la trascendencia que tenía este paso para construir otro estilo de país y Estado. El presidente zanjó la cuestión con la frase « no quiero que los niños bolivianos sufran en su propia tierra lo que sufrí yo en tierra ajena ». Se refería a su propia experiencia infantil en una escuela de Estados Unidos cuando, por esos avatares de la política, de niño se instaló con su familia en aquel país. (Albó & Anaya, 2004, p. 67)

Se hace evidente que para las autoridades del gobierno, la reforma educativa no era la prioridad, y que menos habían tomado conciencia de la importancia de la EIB. En este contexto les tocó a los miembros de ETARE justificar su importancia y convencer hasta lo posible a las autoridades, quienes aún con las dudas al fin la aprobaron en julio de 1994.

Los problemas internos de falta de consenso entre el ETARE y las autoridades de gobierno, pese a que eran instancias que representaban al propio gobierno, no serían los únicos que se presentarían a lo largo de todo el proceso que duró la reforma educativa. Durante la implementación se presentarían similares problemas que pondrían en riesgo la reforma educativa y más aún el enfoque de EIB. Más adelante se podrá comprender mejor lo mencionado.

Con esta situación, queda demostrado que para la formulación de reformas y/o políticas educativas hacen falta tomar en cuenta varios aspectos, y entre ellos, los políticos, y aún cuando a nivel general un gobierno esté de acuerdo con llevar adelante dicha política, pueda que se presenten problemas internos a raíz de ideologías personales como se dio en el caso boliviano, y es que en definitiva, como lo señaló Contreras (1998), « en la formulación de políticas educativas son las personas las que juegan un papel fundamental » (p. 58).

A esos problemas internos se sumarían otros a los que el gobierno debía responder justo antes de aprobar la pretendida ley de reforma educativa, situación que repercutió en la modificación de algunos puntos del documento final que estaba a punto de aprobarse. Entre otros, el gobierno tuvo que ceder ante el pedido de la iglesia católica de mantener la obligatoriedad de la religión católica en la educación, también cedió, hasta cierto punto, ante las demandas y presiones del magisterio organizado de mantener el tema del escalafón en la ley, ya que era el que les garantizaba su trabajo. En el marco de todos estos acontecimientos, al fin la ley se pudo aprobar en julio de 1994.

2.4. El planteamiento de la EIB en el ETARE : inclinación a mejorar la calidad educativa de los pueblos indígenas

Antes de analizar el planteamiento de la reforma educativa que fue aprobada en el marco de la ley 1565, se hace indispensable revisar algunos puntos clave que el ETARE planteó ya en 1993 como parte de la propuesta de reforma educativa. Entre esos puntos vale la pena revisar los objetivos que en ese entonces se habían planteado, ellos son :

> Plena cobertura; calidad, expresada en relevancia social, pertinencia cultural y lingüística; equidad, igualando las oportunidades de acceso, permanencia y calidad entre educación pública y privada, entre hombres y mujeres, entre la educación del área urbana y rural y entre la población de habla castellana y vernácula ; y eficiencia en el uso de los recursos cuya asignación, además, debe guardar relación con las prioridades del desarrollo nacional. (ETARE 1993, en Contreras, 1998, p. 59)

Como se puede apreciar, los objetivos planteados denotan el esfuerzo que se hizo por responder a los intereses de todos los actores involucrados en la educación boliviana, entre ellos la cooperación internacional y los pueblos indígenas. Cuando se enfatiza en la cobertura total, la calidad y la eficiencia, se nota que se estaba recurriendo a los términos y/ o indicadores comúnmente utilizados por la cooperación internacional, pero cuando se relaciona la calidad con la relevancia social y la pertinencia cultural y lingüística, y la equidad con el hecho de igualar las oportunidades educativas entre el área urbana y rural y/ o entre hablantes del castellano y de lenguas vernáculas, claramente se estaba apostando por una EIB que beneficie en primera instancia a las poblaciones indígenas. Así, de alguna manera, el ETARE pudo concertar diferentes intereses que al principio parecían no tener relación, aunque en ello los intereses y objetivos político ideológicos más profundos que los pueblos indígenas perseguían con la EIB, se iban relativizando cada vez más, conforme se acercaba la hora de la aprobación de la Reforma (tal como se podrá advertir en el siguiente punto). Pero aún así, la EIB continuo formando parte principal de la reforma educativa.

La EIB fue planteada para todo el sistema, sin embargo, con el fin de implementarla de manera sistemática el ETARE (1993) propuso un plan de expansión de la EIB, donde se

definían las fases y acciones que se asumirían para implementar ese nuevo enfoque. Los objetivos del plan eran los siguientes (en Albó & Anaya, 2004, p. 62) :

- atender a todos los niños de comunidades rurales de habla quechua, aimara y guaraní en los niveles inicial y primario a través de una modalidad educativa intercultural bilingüe ;
- iniciar proyectos piloto de educación intercultural bilingüe en algunos pueblos indígenas de la Amazonia con mayor densidad de población que habla una lengua originaria ;
- iniciar proyectos piloto de lectura y escritura en quechua y aimara con educandos que hablan una lengua originaria y que asisten a centros educativos ubicados en las principales zonas urbano-marginales y urbanas del país en los que la educación se imparte en castellano.

En el plan también se definía de manera sistemática la gradualidad con la que se iba a aplicar la EIB. Para la primera fase que duraría los cuatro primeros años, se preveía la expansión vertical y horizontal de la EIB en las escuelas que habían sido parte del PEIB, esto significaba implementar la EIB hasta secundaria y además abarcar a las otras escuelas aledañas a las escuelas que fueron parte de la experiencia piloto del PEIB. Una vez transcurridos los cuatro años, cuando se pudieran ver resultados tangibles, recién podía ingresarse a la segunda fase donde se implementaría la EIB en las demás escuelas fiscales que lo necesitaran (Albó & Anaya, 2004, p. 63).

Se puede notar que desde el ETARE se ponía énfasis y prioridad en mejorar la educación de las poblaciones indígenas a través de la EIB, por eso proponía empezar con este enfoque en las comunidades rurales y con poblaciones cuya lengua materna sea la originaria, se posponía para una segunda etapa a las demás escuelas. Si bien ese planteamiento refleja la buena intención y el compromiso que se tenía para con los pueblos indígenas, lo cierto es que también refleja el descuido que se tuvo, desde el principio, en no abordar la EIB con poblaciones no indígenas. Es probable que esta posición inicial del ETARE influyera para que las autoridades educativas, una vez aprobada la Ley, se enfoquen a implementar la EIB netamente con poblaciones indígenas, tal como se podrá corroborar más adelante.

Aún con esas debilidades en la propuesta de expansión de la EIB, la normativa general instituía que la interculturalidad y el bilingüismo eran parte fundamental del currículo a nivel de todo el sistema educativo boliviano.

Capítulo 10

Proceso de consolidación, implementación, evaluación y paralización de la EIB

Proceso de consolidación, implementación, evaluación y paralización de la EIB

1. Consolidación de la ley 1565 de reforma educativa con enfoque de EIB para todo el sistema educativo

1.1. Reconocimiento constitucional del carácter pluricultural del país

Como se mencionó en anteriores puntos, durante la década de 1980 y principios de 1990, los pueblos indígenas juntamente a sus demandas educativas de EIB, también exigían el reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas. Las mismas fueron escuchadas y concretizadas en 1994, con la modificación de un artículo de la Constitución política del Estado, en la cual el país se definía como pluricultural y multiétnico, en reconocimiento a la diversidad cultural y lingüística que lo caracteriza, se trataba del Artículo 1, que define al país de la siguiente manera : « BOLIVIA, libre, independiente, soberana, multiétnica y pluricultural, constituida en república unitaria, adopta para su gobierno la forma democrática representativa, fundada en la unión y solidaridad de todos los bolivianos ».

« Ese carácter multiétnico y pluricultural se constituye en la base constitucional para la reforma educativa dirigida a que se respete las diferencias étnicas culturales y lingüísticas de los diferentes pueblos originarios » (Choque & Quisbert 2006, p. 197). Es en esas circunstancias que Bolivia, al igual que muchos países de América Latina, ingresa a un nuevo paradigma que reconoce en la diversidad lingüística y cultural una fortaleza indispensable de aprovechar. Y es en el marco de ese nuevo contexto que se empieza a configurar que la ley 1565 de reforma educativa se aprueba para su implementación.

1.2. Aprobación de la ley 1565 con enfoque de EIB para « todos » : nivel curricular y lingüístico

Finalmente, el 7 de julio de 1994 la ley 1565 de reforma educativa fue aprobada, durante el gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada, en un contexto político que fomentaba la ideología política y económica del neoliberalismo. En la ley 1565 se incluyó la propuesta técnica del ETARE, aunque, como se manifestó anteriormente, la versión final sería el resultado de una serie de negociaciones entre diversos sectores, tanto del contexto local como internacional. Al respecto, vale la pena recordar que hubieron varios aspectos que se intentaron e incluso se lograron modificar, de entre ellos el más importante fue el enfoque de EIB con el que muchos no estaban de acuerdo, sin embargo, pese a los intentos que se hicieron por impedir o al menos debilitar el enfoque de EIB en la reforma educativa, esta nueva modalidad de educación largamente demandada por los pueblos indígenas y propuesta por el ETARE fue ratificada en las bases de la ley 1565, donde de manera explícita se afirma que la educación « es intercultural y bilingüe, porque asume la

heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres » (art. 1, 5).

Así, Bolivia ingresa a una nueva etapa en la historia de la educación, por primera vez a nivel de la política pública educativa se le da un viraje a la educación, de ser una educación que privilegia el monolingüismo en castellano y la monoculturalidad pasa a reconocer la importancia de la heterogeneidad socio-cultural a través del bilingüismo y la interculturalidad. Y lo que más sorprendió, pero que también se valoró, sobre todo a nivel internacional, fue el hecho de que la EIB no fue planeada solamente para los pueblos indígenas, tal y como sucedió en la mayoría de los países latinoamericanos, sino que fue planeada, al menos en la propuesta, para todo el sistema educativo, vale decir, para indígenas y no-indígenas, o lo que es lo mismo, para campesinos y citadinos. Esta situación fue catalogada por muchos analistas como una verdadera innovación, que puso a Bolivia entre los países que lideraban la EIB en toda América Latina.

La operativización de semejante desafío fue detallada en el Decreto supremo 23950 de la organización curricular, en el cual se definen y especifican con mayor detalle la forma cómo se iba a abordar la interculturalidad y el bilingüismo a nivel curricular. Para el caso específico de la interculturalidad en el currículo , se establece la organización del mismo en dos componentes; el tronco común de carácter intercultural y las ramas diversificadas de carácter local :

> En los niveles preescolar, primario y secundario, el currículo nacional está compuesto por un tronco común curricular de alcance nacional y por ramas complementarias diversificadas, diseñadas y de uso en cada unidad educativa, núcleo, distrito y departamento. En todo el territorio de la República, en cada unidad educativa y Núcleo Educativo tanto en la educación fiscal como en la educación privada, es obligatorio el desarrollo del tronco común curricular y de las ramas complementarias diversificadas específicas. (art. 8) / El tronco común curricular de alcance nacional asume la perspectiva intercultural adoptada por la educación boliviana. Comprende las competencias básicas que adquieren y desarrollan todos los educandos y rige para todo el territorio de la República. (art. 9) / Las ramas complementarias de carácter diversificado están orientadas a la adquisición y desarrollo de competencias y contenidos complementarios relacionados con la especificidad ecológica, étnica, sociocultural, socioeconómica y sociolingüística de cada departamento y municipio del país en los que se organiza y desarrolla el currículo . (art. 10)

Para el caso del bilingüismo, de manera explícita el Decreto supremo 23950 afirma que « el currículo nacional es además bilingüe para todo el sistema educativo […] » (art. 11), en esta perspectiva distingue dos modalidades de lengua, una denominada monolingüe y la otra bilingüe : « monolingüe, en lengua castellana con aprendizaje de alguna lengua nacional originaria. Bilingüe, en lengua nacional originaria como primera lengua ; y en castellano como segunda lengua » (Ley 1565, art. 9, 2).

En ambos casos, pese a la denominación de monolingüe del primero, se advierte que se debe dar curso a la enseñanza de las dos lenguas: el castellano y la lengua originaria. Para la modalidad bilingüe, que debía aplicarse en las poblaciones donde la lengua materna era una lengua originaria, se define la siguiente estrategia :

1. el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en la lengua materna originaria del educando y el desarrollo y consolidación de las competencias lingüísticas en lengua propia, tanto a nivel oral como escrito ;
2. el aprendizaje oral del castellano con metodología de segunda lengua, desde el comienzo de los aprendizajes del primer ciclo, así como el paso a la lectura y escritura de este idioma, desde el momento en que los educandos hayan

consolidado sus competencias de lectura y escritura en su lengua materna, con vistas a asegurar un manejo eficiente del castellano, tanto a nivel oral como escrito ;

3. el desarrollo del proceso educativo en ambas lenguas: la lengua materna originaria y el castellano, una vez que los educandos hayan desarrollado competencias de lectura y escritura en ambas lenguas. (Decreto supremo 23950, art. 11)

La estrategia asumida claramente manifiesta que el tipo de bilingüismo que se persigue no es el tradicional bilingüismo de transición que anteriores gobiernos apoyaron, esta vez se trata de un bilingüismo que « persigue la preservación y el desarrollo de los idiomas originarios, y a la vez la universalización del uso del castellano […] ». Para su aplicación efectiva se planteó comenzar con la educación primaria, e ir avanzando gradual y progresivamente en todo el sistema.

Para la modalidad monolingüe, que estaba destinada a los educandos monolingües de habla castellana, se establece el aprendizaje y utilización de una lengua originaria, proceso que debería estar acompañado por toda una estrategia de motivación hacía el uso de dichas lenguas, cuya responsabilidad se la remitía a las diferentes instancias del gobierno central :

> El currículo para los educandos monolingües de habla castellana, o para quienes tienen a este idioma como lengua de uso predominante, debería también incorporar el aprendizaje y utilización de un idioma nacional originario. La Secretaría Nacional de Educación queda encargada de estimular el interés por las lenguas originarias del país, para lo cual, en coordinación con la Secretaría Nacional de Asuntos Étnicos de Género y Generacionales, la Secretaría Nacional de Cultura y con los Ministerios de Comunicación Social y de Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente y otros organismos del Estado, elaborará para cada bienio un plan nacional de acción, que incluya el empleo de modalidades y estrategias diversas, para promover en todo el país el uso escrito y el aprendizaje de los idiomas nacionales originarios como segunda lengua. (Decreto supremo 23950, art. 12)

Con estas consideraciones, no cabe duda de que la EIB boliviana planeó y elaboró las disposiciones necesarias para garantizar que todos los bolivianos adquieran competencias bilingües e interculturales. Sin embargo, la realidad mostrará que no basta con tener un conjunto de disposiciones legales, sino que hacen falta otras acciones, y que por lo mismo, entre la teoría y la práctica, hay generalmente una marcada distancia.

1.3. Los objetivos de la reforma educativa : riesgos de invisibilización de la población indígena

Entre las bases y objetivos de la nueva reforma educativa además de la interculturalidad y el bilingüismo se destacan la búsqueda de la calidad y eficiencia de la educación, la importancia de la participación comunitaria, la priorización de la educación de la educación primaria y la promoción de la igualdad de acceso, oportunidades y logros con atención preferencial a la mujer y a los sectores menos favorecidos :

> Mejorar la calidad y la eficiencia de la educación, haciéndola pertinente a las necesidades de la comunidad y ampliándola en su cobertura y en la permanencia de los educandos en el sistema educativo y garantizando la igualdad de los derechos de hombres y mujeres. (art. 3, 3) / Construir un sistema educativo intercultural y participativo que posibilite el acceso de todos los bolivianos a la educación, sin discriminación alguna. (art. 3, 5) / Lograr la democratización de los servicios educativos a partir de la plena cobertura en el nivel primario, hacia la ampliación significativa de la cobertura en la educación secundaria, desarrollando acciones que promuevan la igualdad de acceso, oportunidades y logros educativos, dando

> atención preferencial a la mujer y a los sectores menos favorecidos y valorando la función decisiva que, en tal sentido, desempeña la educación fiscal. (art. 3, 6)

Como se puede advertir se asume la democratización de la educación, para que esta llegue a todos en general, sin discriminación alguna, garantizando la igualdad de acceso, oportunidades y logros educativos a todos los educandos, pero en especial a los sectores menos favorecidos. No dice explícitamente que los sectores menos favorecidos son los pueblos indígenas pero se podría sobre entender que la ley se estaba refiriendo a ellos, aunque cabe la posibilidad que también estaban involucrados en esta declaración, que era general y específica a la vez, también los otros sectores menos favorecidos.

Puede que esta situación, de haber remplazado la perspectiva focalizada en las poblaciones indígenas que tenía el ETARE, por otra perspectiva más globalizada, donde además de los pueblos indígenas se incluiría otras necesidades de otros grupos sociales, haya desviado, hasta cierto punto, los objetivos iniciales de EIB, o que haya abriendo otras formas de entender la EIB. Como se recordará el ETARE puso énfasis en explicitar que la cobertura y la no discriminación debían abarcar justamente y con especificidad la mejora de la calidad educativa de los pueblos indígenas, y la ley 1565 de reforma educativa adopta los mismos enunciados pero dándole una perspectiva más general, vale decir que ya no se refiere solamente a la no discriminación de los pueblos indígenas sino a toda forma de discriminación, ya sea religiosa, física, mental, de género, etc., tal como se lo menciona en la primera parte de las bases de la educación, cuando señala textualmente que la educación : « es derecho y deber de todo boliviano, porque se organiza y desarrolla con la participación de toda la sociedad sin restricciones ni discriminaciones de etnia, de cultura, de región, de condición social, física, mental, sensorial, de género, de credo o de edad » (art. 1, 6).

Hasta cierto punto, la generalización de estos aspectos puede haber significado una gran ventaja, ya que todos los bolivianos se sintieron reflejados en la norma, sin embargo, se podría también señalar que tuvo sus desventajas, pues al quitar de la óptica central a la población indígena y remplazarla por la población en general, se fue perdiendo de vista la problemática de la población indígena, y por lo mismo los objetivos políticos e ideológicos que ellos tenían para con la interculturalidad y el bilingüismo, se fueron diluyendo.

1.4. Implementación gradual de la reforma educativa a partir de programas de transformación y mejoramiento : priorizando a los niños del campo

La reforma educativa estableció un conjunto considerable de transformaciones a nivel de todo el sistema educativo. Estas transformaciones han sido muy bien resumidas por Albó y Anaya (2004, p. 78-79) :

En el ámbito curricular,

- el constructivismo como orientación pedagógica que reconoce al educando como sujeto constructor de sus aprendizajes ;
- la organización curricular por áreas de aprendizaje y por competencias;
- la diversificación curricular para atender necesidades de aprendizaje locales ;
- la desgraduación como respuesta a los distintos ritmos de aprendizaje, permitiendo a los niños alcanzar el desarrollo de las competencias correspondientes, a lo largo de un ciclo sin tener que repetir el año ;
- la atención a la diversidad cultural e individual, dentro de la que se inscribe la modalidad bilingüe como respuesta a la diversidad lingüística ;

- la extensión de la primaria obligatoria de 5 a 8 años para incrementar la formación escolar de la mayoría de la población que solo accede a este nivel de educación ;

En el ámbito institucional,

- la jerarquización académica de la formación docente, transformando las escuelas normales en institutos superiores, algunos de ellos especializados en EIB, articulados a una universidad ;
- la descentralización de las decisiones sobre el currículo diversificado, el proyecto educativo y el funcionamiento de las escuelas ;
- la organización de una estructura administrativa que llega a cada municipio con atribuciones para atender oportuna y eficientemente las necesidades de las escuelas, alumnos y maestros, así como los trámites […] ;
- la activación de la participación social en la gestión escolar, por medio de órganos de representación de los padres de familia y de las organizaciones de base de las comunidades ;
- La unificación de los subsistemas de rural y urbano en uno solo que atienda la diversidad de necesidades de aprendizaje ;
- La recuperación y proyección del núcleo escolar, como una red de apoyo y servicio entre 5 a 7 escuelas […].

Como se puede observar, no se tratan de simples ajustes o enmiendas sino de toda una transformación que abarca todo el sistema educativo nacional, y a nivel de todos sus ámbitos: pedagógico curricular y administrativo institucional. En cada una de ellos se propone acciones o verdaderas políticas, que a la vez implican el desarrollo de otras acciones para su implementación real en las unidades educativas. Lo sobresaliente del ámbito curricular es que se propone un nuevo currículo , que como se dijo anteriormente estaba compuesto por las áreas del tronco común y las ramas diversificadas, además propone una nueva metodología centrada en el estudiante, vale decir el constructivismo, y una nueva forma de evaluación.

A nivel del ámbito administrativo institucional sobresale la descentralización de la educación, que da paso a la participación social, con nuevos actores que se responsabilizan de la educación, los mismos que deben ser incorporados al que hacer educativo en todas las instancias : a nivel nacional, departamental, municipal, distrital y de unidad educativa. Es aquí donde se reconocen a los órganos de participación social, entre los que se encuentran las Juntas escolares y los Consejos educativos de pueblos originarios (CEPOS), sus funciones y atribuciones se analizará en otro punto específico.

Todas esas transformaciones requerían de un proceso gradual de implementación, eran demasiado amplias y ambiciosas como para efectivizarlas de una sola vez. Es por esa razón que se optó por la gradualidad del proceso de transformación, aunque, como señalan Albó y Anaya (2004), también se dieron otros factores que determinaron la gradualidad de implementación de la reforma educativa y de la EIB, entre ellos « […] las limitaciones financieras y la escasa capacidad institucional y técnica del sistema educativo » (p. 80).

De esta forma, la reforma dispuso la implementación de dos programas, un programa de mejoramiento y otro programa de transformación. Al respecto Contreras (1998) resume de manera precisa todos los aspectos implicados en cada uno de los programas :

> El programa de transformación comprende la transformación curricular, a través del diseño de un nuevo currículo , con un tronco común de carácter intercultural, el énfasis en la modificación de los roles del maestro y de los alumnos para priorizar el aprendizaje. Esto se lleva a cabo a través de asesores pedagógicos que deben capacitar a los maestros en este proceso. La transformación también comprende, entre otros, el desarrollo, producción y distribución de materiales educativos ; la capacitación de profesores y directores de unidad educativa y de núcleo; la transformación del subsistema de supervisión escolar ; la transformación del subsistema de formación docente ; la implantación de un subsistema de medición de la calidad de la educación.
>
> En su componente institucional, el programa de transformación comprende la reorganización institucional –unificación administrativa de la educación urbana y rural, diseño de un sistema administrativo y de información, y la transferencia de infraestructura a las prefecturas y municipios-. Además, contempla la creación de distritos y núcleos escolares, la capacitación de personal no docente y administrativo y el reacondicionamiento físico de cierta infraestructura administrativa.
>
> El programa de mejoramiento, por otra parte, fue diseñado para cubrir carencias educativas en un corto plazo y es por eso por lo que es de cobertura universal. Está compuesto fundamentalmente por acciones de provisión de equipamiento escolar y material educativo para docentes y la capacitación para su uso […] libros para bibliotecas escolares y las guías para maestros.

Como se puede apreciar, la mayor apuesta se puso en el programa de transformación, las escuelas que fueron seleccionadas para formar parte de este programa debían asumir a cabalidad todo lo previsto para dicho programa. La ley 1565 dispuso que el programa de transformación comience de manera gradual con el nivel preescolar y primario :

> La transformación curricular del nivel preescolar y del nivel primario comenzará a partir del año escolar de 1995 y se irá extendiendo gradualmente en la medida en que los Núcleos Escolares y Juntas Escolares y de Núcleo y demás órganos de Participación Popular se organicen […]. (art. 131) / La Secretaría Nacional de Educación queda encargada de elaborar un cronograma de ingreso al nuevo currículo para que, en un periodo máximo de cuatro años, a partir del año escolar de 1995, todos los núcleos escolares del país hayan iniciado el proceso de transformación curricular con el último año del Ciclo de Aprendizajes Preparatorios del nivel de educación preescolar y el primer año del Primer Ciclo de Aprendizajes Básicos del nivel de educación primaria. (art. 133)

Vale decir que para el año 1999, aproximadamente, todas las escuelas, del nivel primario, ya deberían estar involucradas en el programa de transformación, obviamente en algunas unidades educativas estarían más avanzados que otros, y en otras recién estarían en el primer curso. Y a nivel secundario se dispuso, que el mismo debería iniciarse con el programa de mejoramiento, e ingresar al programa de transformación, recién cuando en el nivel primario se hubiera logrado la transformación total de todos sus cursos :

> El mejoramiento del nivel secundario, en coordinación de esfuerzos entre las Universidades Públicas y Privadas y la Secretaría Nacional de Educación, comenzará simultáneamente con el proceso de transformación curricular del nivel primario. Sin embargo la transformación curricular del nivel secundario comenzará tan pronto se hubieren logrado los objetivos de la transformación curricular del nivel primario en sus tres ciclos y se extenderá, gradualmente, en la medida en que el tronco común curricular correspondiente, y los objetivos y contenidos diferenciados de carácter departamental, distrital y de núcleo se encuentren listos para su desarrollo. (art. 34)

De esta manera, se estableció una implementación gradual de la reforma educativa, a nivel vertical, lo cual también repercutiría al nivel horizontal, es decir, que se debía decidir

y priorizar con quienes o con qué escuelas empezar el proceso. Según Albó y Anaya (2004, p. 80), era preciso priorizar a los niños de primaria de las escuelas del área rural, en base a los siguientes criterios :

> [ellos son] los más vulnerables y postergados […] con especial atención al acceso y permanencia de las niñas. / La priorización de la educación primaria responde, además del criterio de compensación, a las siguientes razones : 1. es la única manera de erradicar definitivamente el analfabetismo que pone a los sectores más pobres en mayor desventaja para el ejercicio de sus derechos y reduce su capacidad de cumplir con sus obligaciones civiles, en perjuicio de ellos mismos y de la colectividad ; 2. es la base sobre la que se construye todo el sistema educativo; 3. es el mejor instrumento de redistribución del ingreso y de mayor retorno social y económico, por impacto en la disminución de la morbi-mortalidad materno-infantil y en el aumento de la productividad. / Estas razones no son obvias y si el Estado no toma decisiones de políticas como ésta, los derechos de los niños –y sobre todo de los niños indígenas- quedarán indefinidamente postergados. Ellos no marchan en protesta ni bloquean calles o caminos. Ellos no pueden defender sus derechos y, desafortunadamente, sus padres tampoco lo hacen. (Albó & Anaya, 2004, p. 80)

De esta manera, se establece la gradualidad de la implementación de la reforma educativa, y como se ha podido advertir existían razones importantes y razonables para tal decisión. Sin embargo, la realidad mostrara que justamente esa gradualidad se convertiría en el mayor obstáculo de la reforma, ya que el proceso de gradualidad con la que se iban incorporando las unidades educativas al proceso era demasiado lento, las evaluaciones realizadas a partir del año 2003 mostrarían que hasta ese año no se logró incorporar al programa de transformación ni siquiera al 50 % de las escuelas primarias. Situación que fue contraproducente para la reforma educativa, pero especialmente para la EIB, pues causó sospechas y desconfianza respecto al propósito que se tendría con el enfoque de la EIB, algunos actores sociales e intelectuales interpretaban ese accionar como un retroceso a nivel de políticas de EIB, pues, quizás sin intención o con intención, lo que en realidad se había implementado era una EIB compensatoria y transicional. Más adelante se retomará la temática mostrando otros elementos de las evaluaciones implementadas a partir del año 2003.

2. Situación, posicionamiento y accionar de los pueblos indígenas frente a la ley 1565 de reforma educativa

2.1. Reconocimiento de la participación social comunitaria como pilar de la reforma educativa

La ley 1565 de reforma educativa, asume la participación social en la educación, junto a la interculturalidad, como uno de los pilares fundamentales de la educación boliviana. Entre las bases se evidencia que de manera explícita se menciona que la educación « es democrática, porque la sociedad participa activamente en su planificación, organización, ejecución y evaluación, para que responda a sus intereses, necesidades, desafíos y aspiraciones » (art. 1, 3), para así incidir en la calidad de la educación, pues en el marco de la nueva ley se « establece nexos entre participación popular y pertinencia y relevancia, al considerar que la participación comienza por la identificación de las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos y se afirma cuando los padres y madres de familia y las autoridades locales velan por el aprendizaje de sus hijos » (López, 2005, p. 202).

Para ello, se establecieron disposiciones legales que organizaban formalmente a la sociedad civil, en los denominados órganos de partición popular, los cuales debían ejercer sus funciones en todos los niveles, nacional, departamental, distrital, municipal y de unidad educativa. La ley explicita siete niveles de la participación popular en la educación :

1. las Juntas Escolares (es decir, al nivel de cada escuela) ;
2. las Juntas de Núcleo (es decir al nivel de cada núcleo) y las Juntas Subdistritales (es decir, al nivel de « distrito municipal » o subalcaldía) las Juntas Distritales (es decir, al nivel de alcaldía) ;
3. los Honorables Concejos y Juntas Municipales (instancias del gobierno municipal) ;
4. los Consejos Departamentales de Educación ;
5. los Consejos Educativos de Pueblos Originarios ;
6. el Consejo Nacional de Educación ;
7. el Congreso Nacional de Educación.

Para el caso específico de la EIB, conviene destacar que fueron las Juntas escolares y los CEPOs) los que jugaron un rol importante. Los primeros a nivel local y los segundos a nivel nacional. Sobre estos actores la ley 1565 señala que las Juntas Escolares representan a la comunidad, al núcleo y al distrito, y por su parte los CEPOs tienen una representación más amplia, que trasciende fronteras territoriales, ya que representa a regiones culturales y lingüísticas :

> Las Juntas Escolares, que serán conformadas por las Organizaciones Territoriales de Base, tomando en cuenta la representación equitativa de hombres y mujeres de la comunidad. (Ley 1565, art. 6, 1) / Las Juntas de Núcleo, que estarán constituidas por los representantes de las Juntas Escolares y las Juntas Subdistritales y Distritales, que estarán constituidas por los representantes de las Juntas de Núcleo. (Ley 1565, art. 6, 2) / Los Consejos Educativos de Pueblos Originarios, que atendiendo al concepto de la transterritorialidad tendrán carácter nacional y están organizados en : Aymará, Quechua, Guaraní y Amazónico multiétnico y otros. Participarán en la formulación de las políticas educativas y velarán por su adecuada ejecución, particularmente sobre interculturalidad y bilingüismo. (Ley 1565, art. 6, 5)

Según el Decreto supremo 23949, de 1995, las juntas escolares, tanto de unidad, de núcleo y de distrito, al ser órganos de base su participación incluye la toma de decisiones, mientras que de los CEPOs, su participación es solamente a nivel consultivo :

> Las Juntas Escolares, las Juntas de Núcleo y las Juntas Distritales son órganos de base, con directa participación de los interesados en la toma de decisiones sobre la gestión educativa en el nivel correspondiente. (art. 1) / Los Consejos Departamentales de Educación, los Consejos Educativos de Pueblos Originarios [CEPO], el Consejo Nacional de Educación y el Congreso Nacional de Educación son órganos consultivos, conformados por representantes de distintos sectores de la sociedad boliviana en su ámbito correspondiente. (art. 2)

Aún con esas disposiciones, se verá que las juntas escolares no lograron tener grandes avances, y más bien, a nivel legislativo, la reglamentación de sus funciones y atribuciones fue modificada restándoles el poder de decisión y el protagonismo que ostentaban al principio por un rol más pasivo. Contrariamente a ello, los CEPOs mantuvieron su rol consultivo, pero poco a poco se fueron abriendo caminos y pudieron incidir en el avance de las políticas referidas a la EIB.

2.2. Participación de las juntas escolares a nivel administrativo y curricular : avances y retrocesos a la perspectiva del plantel docente

Las funciones y atribuciones de las juntas escolares en la educación ha sido un tema relevante para la educación boliviana, pero también uno de los más controversiales, ya que ha generado conflictos entre el magisterio y las juntas escolares, pues « los sindicatos de maestros no vieron con buenos ojos el nuevo rol que la ley daba a las juntas » (Albó, 2002, p. 120). Debido a esa situación, las primeras funciones y atribuciones que se reglamentaron en el Decreto supremo 23949 de 1995 fueron modificadas por otras que se pusieron en vigencia a partir del Decreto supremo 25273 de 1999.

No cabe duda de que las modificaciones realizadas para 1999 no estaban relacionadas con aspectos técnicos, ni mucho menos con aspectos formales de escritura, como se pudiera pensar, en realidad, respondían a factores de índole más profundos, que denotan relaciones de poder, es decir, que es producto de disputas sobre el control de la educación, entre los dos actores más cercanos a los estudiantes, los profesores y las juntas escolares.

Para comprender y justificar lo mencionado es conveniente comparar ambos decretos. Desde una perspectiva general, es posible asegurar que el primer Decreto supremo 23949 de 1995 es más contundente que el Decreto supremo. 25273 de 1999, ya que le atribuye a las juntas escolares funciones con poder de decisión a nivel curricular y administrativo, pudiendo incluso aprobar, formular y ejecutar los proyectos educativos, mientras que el segundo decreto, anulando ese carácter de participación decisiva, consolida funciones más pasivas que convierten a las juntas escolares en « apoyos », supervisores e incluso controladores de los procesos educativos, sobresaliendo entre ellas el cuidado y mantenimiento de la infraestructura de los ambientes escolares, y el hecho de que deben controlar la asistencia de los maestros y director, incluyendo la evaluación de sus comportamientos. Con ello, desaparece completamente el rol activo otorgado en principio a las juntas escolares en la gestión pedagógica y administrativa.

Todo lo mencionado, es posible verificar en el siguiente cuadro comparativo, donde se presentan los puntos más importantes:

Tabla 15. Comparación decretos

Decreto supremo 23949 de 1995	Decreto supremo 25273 de 1999
2. Plantear las demandas y expectativas de las comunidades barrios o distritos sobre la escuela y la educación, así como sus necesidades de aprendizaje, para orientar y apoyar el desarrollo del currículo complementario (ramas complementarias diversificadas del tronco común curricular).	2. Participar en la definición del contenido del proyecto educativo de su unidad educativa y supervisar su ejecución.
4. Aprobar la formulación e intervenir, junto con las	3. Controlar la asistencia del director, maestros y […].
	4. Evaluar el comportamiento del director, maestros y personal administrativo de la

autoridades educativas y los maestros, en la ejecución del proyecto educativo anual y su presupuesto. 8. Evaluar las actividades y resultados de la gestión anual y aprobar los informes, balance e inventario respectivos de la Dirección del nivel correspondiente. En caso de no aprobación, la determinación de la junta educativa será comunicada al Director del nivel inmediato superior para que este investigue, y en su caso, inicie el proceso administrativo correspondiente. De ser aprobados los informes sobre el desempeño de los docentes, personal administrativo y de servicio, el balance e inventario deben ser firmados por la autoridad educativa y por el representante de la junta educativa. La evaluación de maestros y directores tendrá como resultado la propuesta de ratificación o renovación del maestro y/o director. 10. Apoyar el desarrollo de actividades curriculares y extracurriculares. (Ministerio de educación Cultura y Deportes, 1999, 32-33)	unidad educativa e informar mensualmente […]. 5. Velar por el mantenimiento y buen uso de la infraestructura y […]. 8. Apoyar el desarrollo de actividades curriculares y extracurriculares programadas por el director y maestros […]. 10. Requerir el procesamiento del director, maestros y personal administrativo por faltas graves cometidas en el ejercicio de sus funciones tales como: violación, abuso o acoso sexual, maltrato físico, adulteración de notas […]. (Ministerio de educación Cultura y Deportes, 1999, 293)

Fuente : Decretos supremos 23949 y 25273

Así en el punto 2 del decreto de 1995, claramente se les atribuye a las juntas escolares la función de plantear demandas y expectativas para elaborar el currículo diversificado conforme a las necesidades de aprendizaje, pero esta función desaparece totalmente del decreto de 1999, no se percibe ningún indicio que haga referencia al tema, vale decir que según la nueva reglamentación las juntas escolares quedan al margen de la elaboración del currículo diversificado.

En el punto 4 del decreto de 1995, se autorizaba a la junta escolar aprobar la formulación e intervenir en el proyecto educativo anual, pero el mismo es también modificado, pues se anulan totalmente los términos de « aprobar la formulación », y se remplaza el término de « intervenir » por los de « participar en la definición » y « supervisar la ejecución » de los proyectos. Ya no tienen la posibilidad de aprobar, formular e intervenir en los proyectos, sino que se reduce su participación a simples participantes de la definición y supervisores de su ejecución.

En el punto 8 del Decreto supremo de 1995, las funciones y atribuciones que a las juntas escolares se les atribuye tienen gran incidencia en la gestión pedagógica y administrativa, les correspondía evaluar las actividades académicas desarrolladas durante la gestión escolar, incluyendo la evaluación del desempeño académico del personal docente y administrativo, de cuyos resultados dependía la ratificación o no de los profesores y del director. Con el Decreto supremo de 1999, estas atribuciones de gestión pedagógica y administrativa son anuladas o reorientadas, hacía la evaluación de comportamientos, el control de la asistencia de los profesores y el director, y el cuidado de la infraestructura. De esa manera, las juntas escolares pierden ese poder de decisión en los aspectos más importantes de la gestión pedagógica y administrativa.

Finalmente, en el punto 10, donde parecería no haber necesidad de aclarar esa función de « apoyo », pues no es tan trascendental ni decisivo, se hace una importante especificación, el apoyo que pueden brindar en las actividades curriculares y extra curriculares, debe darse solamente en aquellas actividades que sean programadas por el profesor y/o el director, vale enfatizar en que los padres de familia no están en la libertad de poder apoyar libremente con alguna actividad que ellos consideren importante, sino que deben sujetarse a lo que disponga en las unidades educativas.

De esta manera, las funciones decisivas de aprobar, programar y ejecutar proyectos pedagógicos, fueron exclusivamente reservadas, o, repuestas a los docentes, mientras que para las juntas escolares, se dispusieron funciones más pasivas, de apoyo, y en el mejor de los casos, de supervisión de dichos proyectos. Pero aún con ello, se tiene que reconocer que se trata de un avance significativo, pues como nunca antes se les atribuye la función de participar a nivel de los proyectos educativos, así sea, simplemente como apoyos o supervisores.

Donde sí se les da mayor protagonismo es en las actividades logísticas, que ya eran parte del accionar de padres de familia desde la anterior reforma, entre ellas la participación de la comunidad en el equipamiento, cuidado e incluso en la construcción de las escuelas. También se les atribuye la función de controlar la asistencia del personal docente, incluyendo la evaluación del comportamiento del mismo, con esto, la participación de la junta escolar se reduce a un actuar más de tipo « policiaco » que propositivo.

Con este suceso se evidencia que lo que esta en juego es el « poder sobre la educación ». Queda evidente que los profesores se niegan a compartir ese poder sobre la educación, que lo obtuvieron en el marco del Código de la educación boliviana de 1955. En esta disputa por el mayor control sobre la educación, los menos conscientes fueron las juntas escolares, pues muchos, la gran mayoría, no reconocieron el inmenso poder que tenían en sus manos, por lo que continuaron desempeñando acciones con poca o ninguna repercusión a nivel pedagógico. Varias investigaciones dan cuenta de que la participación de las juntas escolares a nivel educativo no logró consolidarse con la fuerza que se había previsto, ya que continuaban asumiendo las tradicionales funciones logísticas y de cuidado y mantenimiento de la escuela de antes, acciones que incluso continuaban supeditadas a la voluntad de los profesores (Zambrana, 2005).

Fueron pocas las comunidades que reconocieron, y que además actuaron, conforme al poder de decisión que les confería la reglamentación, en especial la primera reglamentación de 1995. Tal fue el caso de las unidades educativas ubicadas en el Distrito mayor indígena de Raqaypampa (Mizque-Cochabamba), donde los comunarios, con la ley en mano, decidieron dar cumplimiento a algunas disposiciones que eran de su interés. Las investigaciones de Arispe (1996) y Arratia (2001), describen cómo los comunarios y padres de familia de dicho Distrito emprendieron la « lucha » por adecuar el calendario escolar a su calendario agrícola, se dice « lucha » porque les toco enfrentar a las críticas y resistencia de los profesores y autoridades educativas no sólo de su Núcleo, sino de todo el Distrito de Mizque. Los comunarios de Raqaypampa estaban convencidos de que la escuela debía organizarse en función de las características de la comunidad, posibilitando a los niños formar parte de ambos sistemas, de la escuela y de la comunidad, en la escuela prendían lo básico de la cultura escrita y en la comunidad aprendían a vivir. Por eso no querían renunciar a ninguna de las formas de educación, y más bien demandaban que se puedan compatibilizar los tiempos de trabajo.

De la misma forma, las investigaciones realizadas por Catalan (2007), revelan la forma como los padres de familia y los comunarios de la comunidad de Puka Puka, (Tarabuco-Sucre), asumieron con dedicación y responsabilidad acciones en la educación, encargándose de asuntos relacionados con la institucionalidad y la organización del currículo de la escuela: planificación del año escolar, evaluación y selección de profesores, planificación e implementación del currículo diversificado, etc. Pero dichas acciones fueron duramente cuestionadas y, sobre todo, desaprobadas por todo el plantel docente de la unidad educativa, incluyendo las autoridades educativas provinciales, departamentales y nacionales. Estas acciones, que fueron asumidas en el marco de un proceso de autogestión

comunitaria, fueron trascendentales para el ámbito administrativo y curricular, por ello se hace imprescindible analizar dicha experiencia en un posterior capítulo.

2.3. Participación de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs) en la formulación de políticas educativas

Los CEPOs en Bolivia se remontan, según algunos analistas, como Nucinkis (2006), a los años de 1992, cuando en el Congreso Nacional de Educación se planteó la organización de Consejos regionales etnoculturales : « deben organizarse cuatro consejos regionales etnoculturales : uno andino-aimara, otro andino-quechua, uno amazónico y uno chaqueño. Estos tendrán como atribución elaborar el currículum regional, establecer los mecanismos para su aplicación y ejecutar programas de capacitación docente » (CNE 1992, en Nucinkis, 2006, p. 53).

Por su parte, Arispe (2005) señala que los antecedentes de los CEPOs se remontan a principios de siglo, allá donde las escuelas auto gestionadas y clandestinas funcionaban gracias a la participación comunitaria, y posteriormente en la CSUTCB que apoyó de manera decisiva en las experiencias de EIB de las décadas de 1980 y 1990, llegando en el Congreso Nacional de Educación de 1992 a demandar el reconocimiento de los consejos regionales etnoculturales, los mismos que posteriormente fueron reconocidos por la ley 1565 de 1994 con la denominación de CEPOs. Por esa razón, según el mismo analista, la participación social comunitaria en la educación no es en sí el logro de la reforma educativa, o la dádiva del Estado hacía los pueblos indígenas, sino más bien el reconocimiento legal de una práctica que ya las poblaciones indígenas lo realizaban desde principios de siglo (Arispe, 2005).

De todas formas, los CEPOs tienen vigencia legal desde la ley 1565, y más aún desde 1998, pues una vez promulgada la ley tardaron tres años más en constituirse a nivel nacional, lo hicieron durante la gestión de 1997, pero la resolución legal de funcionamiento fue otorgado recién en 1998. Como lo estipulaba el artículo 6 de la ley 1565, fueron cuatro los primeros consejos en funcionar :

- Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ) ;
- Consejo Educativo Aymara (CEA) ;
- Consejo Educativo de Pueblos Originarios Guaraní (CEPOG) ;
- Consejo Educativo de Pueblos Originarios Amazónico Multiétnico (CEAM).

Pese a los retrasos en su constitución, los CEPOs no tardaron mucho en consolidarse, especialmente los tres primeros, el CENAQ, el CEA y el CEPOG, que lo hicieron rápidamente, debido a que esos tres consejos contaban con amplia experiencia en cuestiones de EIB, pues mucho antes de constituirse en los denominados CEPOs, ya desde sus organizaciones matrices, la CSUTCB, la CIDOB y la APG, apoyaron y participaron de manera activa en las experiencias del SENALEP y del PEIB, y por esa razón, muchos de los líderes indígenas que participaron activamente en esas experiencias, se constituyeron en los principales líderes de los consejos educativos, así por ejemplo, el líder quechua Froilán Condori, que representaba a la CSUTCB, se constituyó en el Presidente del CENAQ, y el aymara Walter Gutiérrez, que también representaba a la CSUTCB, se constituyó en el presidente del CEA.

La amplia experiencia que estos líderes habían adquirido en la temática de EIB, garantizó en cierta medida la implementación y la continuidad de la EIB, considerando que

en muchas ocasiones, tuvieron que ser ellos quienes asumían la responsabilidad de explicar, socializar, concientizar, justificar, etc. a los diferentes actores, entre ellos las autoridades de gobierno y educativas, comunarios y padres de familia, los profesores, etc., que desconociendo los fundamentos de la EIB se oponían a su desarrollo.

Según la mayoría de los analistas (Albó, 2002 ; Albó & Anaya, 2004), la participación de los CEPOs en la educación es la que más logros ha tenido, entre ellos, han coadyuvado en la constitución de juntas escolares en varias comunidades, explicando y concientizando a las bases sobre los alcances y beneficios de la modalidad bilingüe ; también han participado activamente en la transformación de los Institutos Normales Superiores de EIB ; asimismo participan en la parte administrativa y de formación de la Maestría internacional en educación intercultural bilingüe del PROEIB en Cochabamba.

Es necesario mencionar, que gran parte del éxito que los CEPOs tuvieron en su consolidación, fue debido a que se mantuvieron junto a sus organizaciones matrices como la CSUTCB, CONAMAQ, CIDOB, APG, y al mismo tiempo construyeron juntos, primero entre los cuatro CEPOs, y luego con los otros CEPOs que se conformaron, un proyecto estratégico común. A respecto, Walter Gutierrez, presidente del CEPO Aymara en ese entonces, manifestó los alcances que tuvo ese trabajo mancomunado :

> Una de las cosas más importantes que hemos hecho como CEPOs es contar con un plan estratégico común. Al principio cada CEPO andaba por su lado. Con el plan que hicimos el 2000 pudimos asegurar apoyo financiero y gracias a esas dos cosas, cada Consejo tiene una casa donde se atiende todos los días, hacemos cursillos, talleres para padres de familia y hasta a los profesores y directores damos charlas a favor de la EIB. / El plan contiene cinco líneas de acción: de coordinación interinstitucional, fortalecimiento interno, apoyo a las juntas escolares, formación de recursos humanos y difusión de la EIB. Dentro de la primera línea, mantenemos relaciones con las reparticiones estatales, organizaciones indígenas matrices, sindicales y de cooperación, y también con organizaciones de otros países […] / En el fortalecimiento interno y de las juntas, hemos logrado la renovación de los CEPOs con asambleas de Juntas de todos los Distritos, contamos con estatutos y reglamentos y tenemos capacitación permanente. / Los CEPOs participamos en la formulación y supervisión de políticas educativas. Esta es una atribución que las leyes no otorgan a ninguna otra organización. Es una responsabilidad muy grande. Somos la garantía de que la educación para los pueblos indígenas los dos ejes de la Reforma educativa que son la EIB y la participación, y en eso no vamos a retroceder. Se lo hemos dicho al Ministro con toda claridad. (en Albó & Anaya, 2004)

Como lo menciona el líder indígena aymara, ese trabajo mancomunado que realizaron los cuatro CEPOs de ese entonces, les permitió incluso acceder al financiamiento de la cooperación internacional, particularmente de DANIDA y de la UNICEF, y posteriormente del gobierno holandés.

Desde entonces, el trabajo de los CEPOs no ha parado, y particularmente a nivel del currículo local y/o intercultural, primero empezaron con reflexiones significativas respecto a cómo podría abordarse el currículo diversificado desde la perspectiva intercultural, y posteriormete plantearon lineamientos para dicho trabajo, fueron principalmente los CEPOs Quechua y Aymara, es decir el CENAQ y el CEA respectivamente, los que con más fuerza hicieron conocer sus planteamientos, tal como se verá más adelante. Para el 2004 los CEPOs crecieron, se estructuraron tres nuevos consejos educativos : el Consejo Educativo del Pueblo Originario Chiquitano (CEPOCH), el Consejo Educativo del Pueblo Originario Indígena Mojeño (CEPOIM) y el Consejo Educativo del Pueblo Indígena Guarayo (CEPIG), junto a ellos y a sus organizaciones matrices presentaron ese mismo año una propuesta educativa amplia que sería la propuesta base sobre el cual se estructuraría la

nueva educación de Bolivia a partir del año 2006 y más aún a partir del año 2010. Estos aspectos serán más profundizados en puntos posteriores.

Sin embargo, antes de finalizar este punto es conveniente reiterar que la participación de los CEPOs y de los demás actores sociales en la educación no fue algo tan fácil de lograr, implicó una lucha que no fue necesariamente evidenciada en demandas o discursos elocuentes, sino en acciones y actitudes, quizás sencillas para algunos , pero significativas, que se atrevieron a romper prejuicios, prácticas y/o costumbres discriminatorias por años institucionalizadas, como por ejemplo el no poder ingresar a las instituciones públicas con la ropa originaria, así lo recuerda con emoción Lucia d'Emilio, representante de la UNICEF, a quién le tocó presenciar algunas de esas situaciones, por lo cual llama a la reflexión a los jóvenes para que no se olviden que se trata de logros alcanzados gracias a la lucha persistente de los líderes :

> 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 como Froilán Condori, Enrique Camargo, Mateo, Laura y otros 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 & Anaya, 2004, p. 95-96)

Desde entonces, como ya se mencionó de alguna manera, los CEPOs se han convertido en los portavoces de los pueblos indígenas, sobre todo en relación a los aspectos educativos. Y aunque su relación con las autoridades educativas entra casi siempre en riesgo cuando se cambian autoridades, estos se mantienen luchando por posibilitar que los cambios en la educación, en beneficio de las poblaciones indígenas, no retrocedan. En posteriores puntos se podrá apreciar con más detalle el trabajo que estos actores vienen desarrollando en la educación.

3. Interculturalización del currículo, tronco común y ramas diversificadas : entre el discurso y la práctica

3.1. El tronco común : en el discurso, intercultural, pero en la práctica monocultural

Como se mencionó anteriormente, el abordaje de la interculturalidad en al plano curricular debía concretarse a partir de la dupla : tronco común y ramas diversificadas. Se apostaba por la conjunción de ambos currículo s para garantizar la interculturalidad a nivel curricular, entendida ésta como la toma en cuenta de los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas en el currículo , en igualdad de condiciones con los conocimientos universales. El mismo que debía regir para todos por igual, sin diferenciar entre la educación urbana ni rural, es decir que todos los estudiantes tenían la oportunidad de

acceder a toda la oferta curricular, incluyendo al currículo diversificado, aunque en este si podía existir variaciones, dependiendo de las características propias de cada contexto.

La ley 1565, a través del Decreto supremo 23950, especifica sobre el tronco común que es de alcance nacional y con perspectiva intercultural, cuya elaboración es responsabilidad del Ministerio de educación :

> El tronco común curricular de alcance nacional asume la perspectiva intercultural adoptada por la educación boliviana. Comprende las competencias básicas que adquieren y desarrollan todos los educandos y rige para todo el territorio de la república. (art.9) La Secretaría Nacional de Educación, a través de la unidad Nacional de Servicios Técnico Pedagógicos de la Dirección General, es la responsable de la elaboración del tronco común curricular, de los programas de estudio respectivos y de las orientaciones metodológicas para su desarrollo y para la evaluación de los aprendizajes en los niveles preescolar, primario y secundario. Es asimismo responsable de la actualización permanentemente del currículo , a fin de salvaguardar su naturaleza intercultural e introducir innovaciones producto del avance científico-tecnológico. (art.13)

Entonces, el tronco común curricular estaba constituido por las competencias básicas que todos los educandos bolivianos debían aprender de manera obligatoria, las cuales, según lo disponía la ley, asumían la perspectiva intercultural, y los responsables de su elaboración eran los técnicos del Ministerio de educación, que además de elaborar los nuevos programas de estudio, debían elaborar las orientaciones metodológicas y la metodología de evaluación.

En relación a los contenidos se establece reorganizar las tradicionales materias en áreas curriculares que integren y relacionen contenidos de diversas materias, los mismos que deben expresarse en términos de competencias. Entonces, los programas de estudio debían estar compuestos por las competencias de las « áreas de conocimiento » y las « competencias transversales ». Las áreas de conocimiento para el nivel primario y secundario eran las siguientes :

Tabla 16. Tronco común curricular

Nivel	Áreas de conocimiento	Competencias transversales
Primaria (8 años)	• Lenguaje y comunicación • Matemáticas • Ciencias de la vida • Expresión y creatividad • Tecnología y conocimiento práctico	• Salud y sexualidad • Democracia • Medio ambiente • Género
Secundaria	• Comunicación y lenguaje • Matemática • Expresión y creatividad • Ciencias sociales • Ciencias naturales y ecología • Psicología, Filosofía, Lógica y Ética • Tecnología y computación • Especialización ocupacional	

Como se puede apreciar, las nuevas áreas resolvían el problema de la atomización de contenidos que era una de las problemáticas más sentidas. Sin embargo, a simple vista se

puede advertir que esas áreas claramente reflejan contenidos tradicionales de la cultura occidental, y no se hace visible la perspectiva intercultural a la que la ley hace referencia. En las competencias transversales tampoco se visibiliza que en alguna de ellas se pueda trabajar la problemática de la población indígena.

Con el fin de comprender mejor el contenido de las áreas, a continuación se presenta un cuadro donde se describen las cinco áreas que deben ser trabajadas en el nivel primario:

Tabla 17. Descripción áreas de conocimiento - Reforma educativa 1994

Áreas de conocimiento	
Lenguaje y comunicación	Comprende el desarrollo de la lengua materna del educando, tanto a nivel oral como escrito ; considera la comunicación intrapersonal e interpersonal, la comprensión auditiva, la comprensión lectora, la expresión oral, la expresión escrita, la comunicación visual, simbólica y gráfica, el enriquecimiento del léxico y la reflexión sobre la lengua ; forma a los educandos como lectores y como productores de textos, y comprende la adquisición de un segundo idioma con vistas a su manejo y uso eficiente.
Matemáticas	Desarrolla la abstracción, la capacidad de comprender diversos modos de procesar información matemática y de utilizar la matemática […] Pone énfasis en el desarrollo de competencias que posibiliten el establecimiento de relaciones, la anticipación y verificación de resultados, la comunicación e interpretación de resultados, la estimación de resultados de cálculo y mediciones, así como la destreza en el cálculo reflexivo ; en el uso de instrumentos de medición, dibujo y cálculo […] al mismo tiempo, pone especial cuidado en el desarrollo de actitudes de valoración de la etnomatemática, a fin de despertar su interés y la curiosidad por continuar explorándola, descubriéndola y utilizándola.
Ciencias de la vida	Comprende el desarrollo de competencias relacionadas con la compresión de procesos, la apropiación y manejo de métodos y procedimientos de las ciencias sociales, las ciencias naturales y la ecología, para lograr una mejor lectura de la realidad sociocultural y del medio ambiente; parte de la identificación del entorno inmediato y significativo para el niño y de los elementos que se encuentran en la realidad natural y social, para iniciar el desarrollo y ejercicio de la interrogación y la reflexión y del pensamiento científico en general ; aplica principios metodológicos de las ciencias sociales y naturales, para resolver problemas cotidianos, elaborar y ejecutar proyectos, y valora la contribución de estas ciencias y de sus aplicaciones al desarrollo de la humanidad y en particular el mejoramiento de la calidad de vida.
Expresión y creatividad	Prepara para el descubrimiento de la sensibilidad estética y el desarrollo de la capacidad creadora, haciendo uso del cuerpo, de la mente y de los sentimientos, para que el educando se exprese mediante las artes plásticas, las artes musicales, la danza, la mímica, las artes escénicas, el atletismo y los deportes, respetando las formas de expresión, sensibilidad y creatividad de las diversas culturas nacionales.
Tecnología y conocimiento práctico	Desarrolla la creatividad tecnológica y el interés del niño por las aplicaciones prácticas de las ciencias y la capacidad de imaginar soluciones tecnológicas relacionadas con problemas prácticos y actividades productivas; enfatiza el análisis crítico de los objetos técnicos […] las razones de su creación y el contexto en el cual fueron construidos, por lo que considera también tecnologías tradicionales y apropiadas ; prepara a los educandos en la capacidad de crear y construir herramientas y artefactos que permitan solucionar problemas de la vida diaria.

Fuente : ley 1565 de reforma educativa.

Haciendo un análisis minucioso de las áreas curriculares que elaboró el Ministerio de educación, se puede evidenciar que en gran medida está destinada a la consolidación de los conocimientos universales, tal como se hacía antes, aunque sí se puede advertir algunos indicios, que son mínimos por cierto, que dan cobertura a esa perspectiva intercultural al que hace referencia la ley.

Así en el área de lenguaje y comunicación, el énfasis está puesto en el logro de las habilidades lingüísticas de lectura, escritura, comprensión, etc., con la novedad de que se debe abarcar la lengua materna y una segunda lengua. Si bien se hace referencia a la lengua indígena originaria, lo cierto es que se lo presenta como si estuviera al margen de la cultura de los pueblos indígenas, como si no tuviera contexto social, histórico y político.

En matemáticas, el énfasis esta puesto en lo que comúnmente se suele abordar, la abstracción, el razonamiento lógico, el cálculo, la medición, etc., sin embargo, también aparece al finalizar la temática de la etnomatemática, lo que daría opción a que se aborden los conocimientos matemáticos de los pueblos indígenas, aunque no sea exactamente lo que se menciona en el área.

En ciencias de la vida, se hace énfasis en los principios, métodos y procedimientos de las ciencias sociales, naturales y la ecología con miras a desarrollar el pensamiento científico. Pero también, al igual que en matemáticas, brinda la opción de que esos conocimientos se puedan contextualizar al contexto inmediato del educando. De hecho, tampoco se hace mención de manera explícita a la relación que pudiera tener esta área con la cultura de los pueblos indígenas.

En el área de expresión y creatividad, se hace referencia a una serie de expresiones artísticas que no necesariamente se relacionan con expresiones artísticas de los pueblos indígenas, sino se refieren a las expresiones artísticas de la población citadina, como las artes plásticas, las artes escénicas, el atletismo, etc., aunque también añade que las mismas deben respetar la expresión, sensibilidad y creatividad de las diversas culturas nacionales. Se podría decir, aunque no con total seguridad, que entre esas « diversas culturas nacionales » están incluidas las culturas indígenas.

En el área de tecnología y conocimiento práctico, se hace referencia a las aplicaciones prácticas de las ciencias y a la creación de productos o artefactos tecnológicos que solucionen problemas cotidianos. Y también se menciona que se deben considerar las tecnologías tradicionales, lo que posibilitaría la toma en cuenta del trabajo que desarrollan los comunarios de las comunidades indígenas.

En el nivel secundario, la situación es prácticamente similar, las áreas están orientadas hacía el conocimiento occidental, incluso con mayor énfasis hacía lo académico y lo científico. Incluso se puede evidenciar que algunos de los pocos indicios dados en el nivel primario para abordar la perspectiva intercultural han desaparecido, tal el caso de la etnomatemática. Y aunque se mantiene el hecho de que deben aprender dos idiomas, el enfoque sigue siendo el mismo que en el nivel primario, estudiando las lenguas únicamente en sus aspectos formales, dejando de lado su aspecto cultural. También en las áreas de ciencias naturales y ecología, que hace referencia a la biología, física y química, el análisis se lo aborda desde un enfoque más científico, pretendiendo que con esas teorías se explique la realidad cotidiana. Similar situación sucede en el resto de las áreas.

Tabla 18. Descripción áreas nivel secundario - Reforma educativa 1994

Áreas de conocimiento	
Lenguaje y comunicación	Profundiza el desarrollo de las competencias relacionadas con las dimensiones de la comunicación intrapersonal e interpersonal, con el manejo y uso apropiado y eficiente de la lengua materna del educando y de una segunda lengua […]. Aborda conceptos básicos y necesarios de lingüística y sociolingüística; inicia a los educandos en el aprendizaje de un idioma extranjero […], así como en la apreciación de la literatura, oral y escrita, como parte de la expresión social, cultural y artística de los pueblos ; introduce la temática de los medios de comunicación social y profundiza en la comprensión y uso de lenguaje gráfico audiovisual, icónico (de imágenes) y simbólico.
Matemáticas	Posibilita el conocimiento y la aplicación de técnicas diversas de planteo y resolución de problemas matemáticos ; cultiva niveles superiores de abstracción; desarrolla la capacidad de enfrentar, individual o grupalmente, situaciones problemáticas abiertas, aplicando ideas matemáticas en la solución de las mismas y en la obtención optimizada de productos concretos.
Ciencias naturales y ecología	Aborda principios, contenidos y procesos de la biología, la física y la química para comprender mejor el mundo y el universo. los conceptos biológicos básicos se relacionan con temas de interés desde una perspectiva ecológica […]. A partir del conocimiento sobre las relaciones de interdependencia entre materia y energía y entre lo orgánico y lo inorgánico […], y descubren además posibilidades de utilización racional de la biología, la física y la química para contribuir al bienestar de la humanidad.
Ciencias sociales	Desarrolla principios, contenidos y métodos de la Historia y Sociología para lograr una mejor comprensión de la realidad nacional, latinoamericana y mundial […] ; posibilita la identificación de los cambios y la permanencia en la vida de los pueblos, a nivel nacional, latinoamericano y universal, ayudando a tomar conciencia de que las acciones y hechos del presente influyen también en la construcción del futuro […].
Expresión y creatividad	Incentiva la constancia y la disciplina en el desarrollo de la expresión corporal, la capacidad creadora de la mente y la expresión plástica, musical, escénica y manual, como la artesanía, la danza, la mímica, el atletismo y los deportes, respetando las formas de expresión sensibilidad y creatividad de las diversas culturas nacionales.
Psicología, filosofía, lógica y ética	Aborda el conocimiento de múltiples concepciones sobre el ser, el conocer y el actuar, las maneras de estructuración del pensamiento, el conocimiento de los comportamientos humanos y de las maneras de concebir la trascendencia de diversas culturas, a fin de motivar la reflexión sobre la propia vida moral, espiritual e intelectual y sobre nuestros propios comportamientos.
Tecnología y computación	[…] permite al educando conocer y aplicar diversas maneras de procesar información […].
Especialización ocupacional	Capacita en el ejercicio de la especialidad elegida por el estudiante, haciendo posible su incorporación competente en el mercado de trabajo. Los conocimientos que no se adquieran en otras áreas curriculares del ciclo, se introducirán en el plan de estudios de la especialidad.

Fuente : ley 1565 de reforma educativa

La revisión minuciosa de estas áreas, permiten asegurar que aunque se hayan tomado en cuenta las sugerencias de los pueblos indígenas, es decir de la CSUTCB, de organizar los contenidos en áreas más integrales, dicha modificación no modificó la esencia de los conocimientos y/o contenidos de enseñanza, pues ellos seguían siendo de corte occidental y científico, llamados comúnmente conocimientos universales. De hecho, estas áreas del tronco común, con el tiempo, llegaron a definirse casi de manera automatizada como únicamente de

carácter « universal ». En los muchos eventos de formación y/o capacitación de maestros, los técnicos no reparaban en asegurar que el tronco común estaba compuesto por contenidos universales, a diferencia de las ramas diversificadas que estaban compuestas por los saberes y conocimientos locales.

3.2. Las ramas diversificadas : en teoría abordan los conocimientos locales, pero en la práctica nada de nada

3.2.1. Los límites de la legislación

Las ramas complementarias diversificadas, estaban « orientadas a la adquisición y desarrollo de competencias y contenidos complementarios relacionados con la especificidad ecológica, étnica, sociocultural, socioeconómica y sociolingüística de cada departamento y municipio del país en los que se organiza y desarrolla el currículo » (Ministerio de educación, Cultura y Deportes, 2002, p. 82). Y la responsabilidad de elaborar dichas competencias y contenidos recaía en las unidades educativas :

> La responsabilidad de la elaboración de las ramas diversificadas del currículo recae, en primera instancia en las unidades educativas, las mismas que en interacción permanente con las Juntas Escolares y con el apoyo de los Asesores Pedagógicos, de los Directores de Núcleo y de las Unidades Distritales de los Servicios Técnicos-Pedagógicos, identificarán las necesidades básicas de aprendizaje de la población de la comunidad o el barrio en el que se instale la unidad educativa, analizarán el tronco común curricular e identificarán y diseñarán las ramas complementarias del mismo. (Ministerio de educación, Cultura y Deportes, 2002, p. 83)

De esta manera, conforme a la ley, es la unidad educativa la que debe encaminar el currículo diversificado, y por ende, los profesores y el director respectivo. A ellos se sumarían las Juntas Escolares, el asesor pedagógico, el director de núcleo y el director distrital. Además se aclara que dicho trabajo deberá darse en un proceso ascendente, vale decir, de abajo hacia arriba :

> En un proceso ascendente, primero en el Núcleo Educativo y luego en el distrito, se sistematizará y concertará las propuestas curriculares diversificadas para, en función de las semejanzas existentes entre las propuestas elaboradas por cada unidad educativa y las características socioculturales y socioeconómicas de cada distrito, llegar a la configuración de una propuesta curricular distrital. Este mismo proceso de agregación puede también darse en los departamentos para llegar a la definición de una propuesta curricular departamental que asegure la unidad a nivel departamental y la necesaria diferenciación en los niveles escolar, nuclear y distrital.

En ese contexto, se aclara que también es responsabilidad de la Dirección Departamental de Educación elaborar las ramas complementarias. La responsabilidad de la elaboración de las ramas complementarias del currículo recae también en las Direcciones Departamentales de Educación, las que, a través de sus Unidades Departamentales de Servicios Técnico-Pedagógicos, son responsables de :

1. asesorar técnicamente el proceso de diseño y construcción curricular ;
2. identificar competencias y contenidos de alcance departamental que los distritos escolares, núcleos escolares y unidades educativas deberían considerar en sus ramas complementarias. Las propuestas curriculares elaboradas en el nivel departamental deberán además recoger la opinión de los Consejos departamentales de educación y

de uno o más Consejos educativos de pueblos originarios dependiendo de la filiación sociocultural de la población del departamento.

Después de una minuciosa revisión de la ley 1565 y del Reglamento de organización curricular, es posible asegurar que no existen mayores disposiciones respecto al tema. Es decir, no se realizaron lineamientos y mucho menos guías prácticas para proceder con la construcción del currículo diversificado. Éste hecho, fue para la mayoría de las unidades educativas la excusa perfecta para no ingresar en el arduo trabajo de construir el currículo diversificado, aunque si existieron algunas comunidades, muy excepcionales, que aprovechando esas pequeñas luces que daba la ley, decidieron desarrollar algunas innovaciones, más adelante se podrá analizar algunas de ellas.

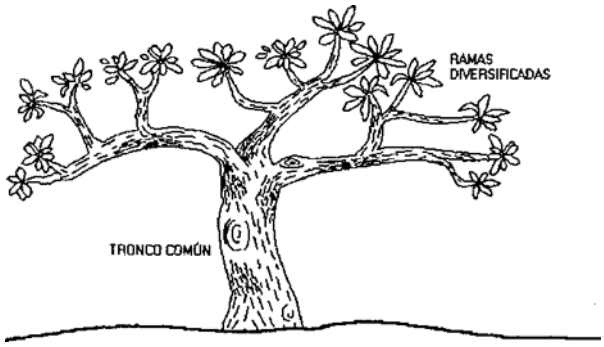
Tabla 19. Organización curricular de la reforma educativa

Nivel	Ciclo	Currículo nacional		Ramas diversificadas
		Tronco común		
		Áreas de conocimiento	Temas transversales	
Educación primaria	Primer ciclo: Aprendizajes básicos (3 años)	• Lenguaje y comunicación • Matemáticas • Expresión y creatividad		
	Segundo ciclo: Aprendizajes esenciales (3 años)	• Lenguaje y comunicación • Matemáticas • Ciencias de la vida • Expresión y creatividad	Salud y sexualidad	
	Tercer ciclo: Aprendizajes aplicados (2 años)	• Lenguaje y comunicación • Matemáticas • Ciencias de la vida • Expresión y creatividad • Tecnología y conocimiento práctico	Democracia	Competencias y contenidos propios de cada comunidad, núcleo, distrito o departamento
Educación secundaria	Primer ciclo: Aprendizajes tecnológicos (2 años)	• Comunicación y lenguaje • Matemática • Expresión y creatividad • Ciencias sociales • Ciencias naturales y ecología • Psicología, Filosofía, Lógica y Ética • Tecnología y computación • Especialización ocupacional	Medio ambiente Género En el marco del enfoque intercultural	

Segundo ciclo: Aprendizajes diferenciados (2 años) a) La opción de Aprendizajes técnicos-medios b) La opción de Aprendizajes científico-humanísticos	• Comunicación y lenguaje • Matemática • Expresión y creatividad • Ciencias sociales • Ciencias naturales y ecología • Psicología, Filosofía, Lógica y Ética • Tecnología y computación • Especialización ocupacional

Fuente : datos Ministerio de educación.

De manera gráfica, los técnicos del Ministerio de educación y algunos profesionales de la capacitación de profesores presentaban el currículo de la Reforma educativa como un árbol compuesto de un tronco y de sus ramas respectivas, la misma que se quedó grabada en el imaginario de muchos profesores, pues de manera casi mecánica hacían referencia al árbol curricular de la Reforma educativa, repitiendo de memoria que el tronco común estaba constituido por las áreas curriculares que representaban a los conocimientos universales y que las ramas diversificadas lo constituían los conocimientos locales.



Para finalizar este punto se hace necesario señalar que se trata de un currículo único, es decir que no existe como en las anteriores reformas un currículo diferenciado para el área rural y otro para el área urbana, se trataba de un currículo por el que todos podían y debían transitar, y recién faltando dos años para finalizar, tenían la opción de elegir entre un bachillerato técnico y un bachillerato humanístico, pero esa elección la tenía que realizar el estudiante, no se le imponía como en anteriores oportunidades.

3.2.2. Priorización del tronco común y dejadez del currículo diversificado en las unidades educativas

Muchos analistas e investigadores, incluyendo a los propios técnicos y autoridades del Ministerio de educación (Nucinkis, 2006 ; López, 2005 ; Albó & Anaya, 2004), han asegurado que a nivel del currículo diversificado no se tienen grandes avances, sino solamente algunos intentos aislados. Al respecto, López manifiesta textualmente que los

técnicos del Ministerio de educación no hicieron nada para efectivizar la concreción del currículo diversificado, sólo se esforzaron por implementar el tronco común :

> Los funcionarios del Ministerio debieron dedicar la mayor parte del tiempo a la operativización de los nuevos postulados y principios de la reforma en lo que la ley reconocía como el tronco común curricular; es decir, el currículo base o mínimo de carácter y alcance nacional que debía en sí mismo ser intercultural y posibilitar el desarrollo de la educación bilingüe. Como se sabe, además de ello, de conformidad con la propia ley 1565 debieron darse los pasos encaminados hacía la definición y elaboración de las ramas diversificadas del currículo , las mismas que tenían que ponerse en práctica a través de las instancias descentralizadas del sistema educativo y con participación comunitaria y de entidades del nivel local. Hasta el año 2004, el Ministerio estuvo prácticamente dedicado al tronco común curricular y no pudo avanzar en lo relativo a las ramas diversificadas. (López, 2005, p. 535)

En el diagnóstico que realizó el Bloque indígena, también se lamenta la falta de ejecución del currículo diversificado :

> 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. Además, los materiales y guías ya vienen diseñados desde el nivel central. No se ha capacitado al personal técnico de los distritos educativos ni de las Direcciones Departamentales de Educación para este efecto. No se ha asignado presupuesto para la investigación de las necesidades de aprendizajes locales y/o regionales, que serían la fuente principal para la elaboración de las ramas diversificadas del currículo . (Bloque indígena, 2004, p. 18)

Como se puede advertir, las organizaciones sociales también coinciden en señalar que la propuesta de diversificación curricular no se concretizó, culpabilizan a las autoridades educativas por no haber viabilizado su construcción, señalando que no organizaron los equipos técnicos que se habían previsto, y que además no los capacitaron, y que tampoco asignaron presupuesto para la investigación de las necesidades de aprendizaje, que sería lo primordial para construir dichos currículo s.

De la misma forma, las investigaciones realizadas con profesores del departamento de Cochabamba, en el marco del programa de Licenciatura en educación intercultural bilingüe de la Universidad Mayor de San Simón, como parte de las evaluaciones diagnósticas aplicadas a los profesores que se inscribieron entre las gestiones anuales 2002-2004, las mismas que fueron analizadas en la investigación de Catalan (2004), dan cuenta de que la mayoría de los profesores desconocen el nuevo enfoque de la reforma educativa y en especial el enfoque de EIB, es decir, que desconocen el cómo abordar la enseñanza de lenguas tanto de L1 como de L2, y también desconocen aspectos importantes de la cultura andina y de cómo los mismos podrían ser abordados en sus planificaciones curriculares, y es justamente por eso que buscaban formarse en el mencionado programa, para adquirir conocimientos y prácticas sobre esos enfoques pedagógicos que para ellos eran totalmente nuevos. De hecho, también se pudo evidenciar que en el tema específico del currículo diversificado, la mayoría de los profesores conocían de manera teórica el planteamiento del « árbol curricular » de la reforma educativa, pero no tenían ninguna práctica en el mismo, y por eso, también manifestaban, entre sus expectativas o necesidades de formación, sus deseos de aprender sobre el tema, así se puedo evidenciar en las diferentes evaluaciones

diagnósticas aplicadas en el módulo específico de « diseño curricular como proceso de negociación sociocultural », de donde se rescatan ideas como « quisiéramos aprender en la práctica a elaborar currículo s diversificados ».

De hecho, se pudo constatar de manera oficial que en la totalidad de las unidades educativas del departamento de Cochabamba no se estaba implementando el currículo diversificado, así lo aseguró una de las técnicas del SEDUCA « Oficialmente no tenemos informes de que se está implementando el currículo diversificado en las unidades educativas, todos tienen la ley y tienen conocimiento que se debe cumplir, pero oficialmente todavía no hemos entrado en ese trabajo, se espera que lo podamos hacer al año, cuando se ingrese a la transformación de otras unidades educativas » (Conversación Técnica SEDUCA Cbba 02/2005). De hecho, lo que sí se había logrado implementar era el tronco común, con sus respectivas áreas, el cual no necesariamente tenía que estar relacionado con la EIB, ni con el currículo diversificado, pues podía implementarse independientemente, y así se lo estaba implementando, al margen del enfoque de EIB y del currículo diversificado.

Como ejemplo se presenta lo que sucedía durante la gestión 2004 y 2005 en una de las unidades educativas más grandes de Tiraque, « Juan José Carrasco », donde la mayoría de los profesores presentaban dificultades en relación al manejo del enfoque de EIB, sobre todo, los que trabajaban con el tercer ciclo de primaria, vale decir, con septimo y octavo, y los de secundaria, así lo afirma desde una postura crítica una de las profesoras del establecimiento :

> Existe poca capacitación en el tema de educación intercultural, en especial para los docentes del nivel secundario y de tercer ciclo que casi nada conocen sobre ese enfoque. Además, la mayoría de los docentes, desconocen la realidad sociocultural de los estudiantes con los cuales trabajan. Así también pocos son los docentes que hablan el quechua, especialmente en el nivel secundario y tercer ciclo, lo que dificulta la relación o comunicación con algunos estudiantes y padres de familia, pues la zona es mayoritariamente de habla quechua. (Entrevista profesor de secundaria F.H. 03/05)

En ese contexto, las planificaciones curriculares se basan netamente en los programas emitidos por el Ministerio de educación, los cuales, según la profesora, no son contextualizados, son más bien generales y con una visión urbana :

> La planificación de actividades, se lo realiza según el programa emitido desde el Ministerio de educación, el cual no es adaptado a la realidad de la región, por ende los contenidos del tercer ciclo y secundaria se encuentran descontextualizados. Las planificaciones de dichos docentes tienen una visión más urbana y no local. De tal forma, estos no responden a las características reales de la zona, ya que los conocimientos locales dentro del proceso áulico, se ha limitado a una transversalización eventual o asociado a horas cívicas. (Entrevista profesor de secundaria F.H. 03/05)

Como ejemplo, a continuación se presentan los contenidos que se toma en cuenta en la planificación anual del área de ciencias sociales, de una de las profesoras del septimo curso de primaria :

Tabla 20. Planificación anual área de ciencias sociales - Distrito Tiraque

Septimo curso de primaria		
Trimestre	**Componente de área**	**Contenido**
Primer	El planeta y sus continentes	Agua y tierra en el mundo : América, África, Asia, Europa y Oceanía.
	La población mundial	Características generales de la población mundial, distribución, crecimiento, composición
	Desafíos de la actualidad	Una economía desigual, la pobreza, el empleo, la migración, violencia y discriminación.
Segundo	La conquista y ocupación territorial	La ocupación del territorio. Organización de ciudades y pueblos. Administración colonial y autoridades coloniales.
	La economía y la sociedad	Una economía basada en la minería. El trabajo en la tierra. Producción manufacturera y comercio. La sociedad colonial. Estructura y dinámica social.
	La iglesia, la educación y la cultura.	La iglesia en América. Evangelización y sincretismo religioso. Educación y cultura en las tierras altas y bajas. La vida en las misiones
Tercero	Crisis del sistema colonial.	Las reformas borbónicas. Los líderes indígenas : Túpac Katari, Amaru, etc.
	Hacia la independencia	Primeros movimientos revolucionarios. Participación popular y etapas de la guerra. Guerrillas y republiquetas. Consecuencias de la guerra de la independencia.
	Bolivia una nueva nación	Concepto de nación, patria, Estado, pueblo, etc.

Fuente : Planificación anual / Ciencias sociales / Prof. F.H./ U.E.J.J.C / 2005

Como se puede observar, y como ya lo señalaba la propia profesora de la unidad educativa, los contenidos presentes en el plan curricular, abarcan conocimientos generales del contexto mundial y nacional. La postura crítica y auto reflexiva con la que la profesora evalúa el trabajo pedagógico que se desarrolla en su unidad educativa, permite comprender que estos conocimientos generales, si bien son importantes, podrían ser enriquecidos con otros que fueran más cercanos a los estudiantes para que los mismos no se queden en el olvido :

Tabla 21. Autoreflexión de una profesora sobre planificación

Contenidos de la planificación
Si bien los contenidos correspondientes al primer trimestre propuestos por el Ministerio de educación son apropiados y necesarios para los estudiantes de séptimo curso, son conocimientos generales que pocas veces serán utilizados en la vida práctica de los estudiantes, más aún si se habla de conocimientos que corresponden a otros continentes, Europa, África y otros, solo les servirán como datos generales sobre una realidad ajena.
Durante el segundo trimestre, los contenidos propuestos están directamente relacionados a la realidad boliviana en cuanto economía, producción, etc., y es también información muy valiosa; no obstante habría mayor riqueza y aplicación directa para los estudiantes, si además se tocaran temas sobre la economía Tiraqueña, por ejemplo, pues permitirían un análisis de su propia realidad, donde los estudiantes podrían analizar posibles causas y soluciones de la situación.
Durante el tercer trimestre se trabaja temas importantes sobre el proceso de independencia de Bolivia y su nacimiento como nación, momento que puede bien aprovecharse para desarrollar valores civiles y devoción a la patria en los estudiantes; pero los contenidos se limitan sólo a lo acontecido en Bolivia de manera general, sin recopilar lo que pasó y se vivió en cada comunidad y región.

Fuente : profesora secundaria F.H. 03/05

Lo sucedido en esta unidad educativa, es solo un ejemplo de lo que sucede en la mayoría de los establecimientos del país. Y en realidad, tampoco actúan fuera de lo que las autoridades educativas han establecido, pues desde las propias direcciones de unidades, de núcleo, de distrito, del departamento e incluso del Ministerio, se ha ido exigiendo con mayor prioridad el cumplimiento del tronco común.

Y en este intento de cumplir con todo lo dispuesto, muchos profesores cumplían al pie de la letra las indicaciones de las guías establecidas en los materiales de la reforma, lo cual incluso se convertía en excusa para no contextualizar sus prácticas, siendo que la misma es un requisito básico para que los contenidos de aprendizaje sean significativos para los estudiantes. Al respecto, el director de uno de los establecimientos más grandes del distrito de Mizque en Cochabamba, núcleo « Betta Raqaypampa », señalaba que los profesores no estaban preparados para trabajar de manera contextualizada, y que tampoco los materiales educativos que proporcionaba la reforma educativa estaban contextualizados, por el contrario traían temas y cuentos de contextos ajenos, y que las guías para los profesores, que marcaban ya de inicio y con mucha precisión todas las actividades que habría que realizar, les había convertido a los profesores en dependientes de las mismas, pues ahí ya todo estaba especificado :

> El desarrollo de las unidades de aprendizajes, secuencias didácticas y proyectos de aula en diferentes áreas de conocimiento y diferentes ciclos de aprendizaje con los alumnos son descontextualizados. La mayoría de los profesores se apoyan en las guías de lenguaje, donde están cuentos o textos que no responden a la realidad de los niños. Por ejemplo, en la biblioteca de aula de cada curso, los profesores cuentan con varios libros de donde escogen cuentos que no son del interés o de la vivencia de los estudiantes, siendo estos « la caperucita roja, el leñador, el zorro y el sapo » y otros cuentos en castellano. (Entrevista director núcleo, 03/2005)

Lo mencionado por el profesor fue corroborado al observar el aula de uno de los profesores, donde se pudo constatar la forma cómo un profesor desaprovecha las circunstancias que se presentaron para contextualizar sus contenidos :

Tabla 22. Observación de aula

UEBR - Distrito Raqaypampa
El profesor presenta a los niños la actividad del día indicando lo siguiente : Profesor : bien niños escuchen, hoy día vamos a conocer un cuento, ustedes saben que es un cuento?, ¿Qué cuentos conocen?. A ello los estudiantes responden en quechua : Estudiantes : arí, yachayku jawarikunataqa (Si sabemos los cuentos) Profesor : ¿quien puede contar un cuento en este momento?. En ese momento algunos niños gritan y levantando la mano dicen : Estudiantes : ñuqa, ñuqa yachachik (yo… yo profesor). Profesor : Haber Gilberto, nos va a contar un cuento, escucharemos todos con atención. Así, Gilberto empieza a contar un cuento en quechua que titula Atuqmantawan Pilimantawan (del zorro y del pato), después de él otros niños también contaron sus cuentos, los cuales eran muy tradicionales, es decir referidos a su contexto. Después de que muchos estudiantes presentaron sus cuentos, el profesor también presenta el cuento que preparó para la clase. Profesor : Bueno niños yo también he traído un cuento para ustedes. El profesor saca de una bolsa un cuento escrito en papelografo que contiene algunas escenas gráficas, se trata del cuento de la Caperucita Roja, que está escrito en castellano, les muestra a los niños y lo coloca en el pizarrón. Después, juntamente con los niños, empezaron a leer repetidas veces. Luego les hizo copiar en los cuadernos y archivadores personales. Después de unos 30 minutos, organiza un drama sobre el cuento con los niños, los niños tenían que representar el cuento con los personajes principales y con las escenas más sobresalientes. Pero, aquí se pudo constatar que los estudiantes no se animaban a hablar en castellano, ni siquiera mencionaban palabras claves del cuento, al parecer tenían vergüenza, al respecto el profesor comenta en voz alta : Profesor : Siempre tienen este problema de vergüenza a hablar el castellano, tendré que tomar otras estrategias que pueda mejorar este problema en los alumnos.

La oportunidad que el profesor les da a los niños de poder contar los cuentos que conocen es realmente valorable, pues denota el intento de hacer de su clase un espacio participativo, sin embargo, esa estrategia se queda truncada cuando al momento de avanzar con el tema el profesor saca el cuento que el preparó, como si demostrara que el cuento que él preparo es mejor que los que contaron los estudiantes, el cual además deben leer, copiar en su cuaderno, aprendérselo de memoria y desarrollar un drama. Quizás hubiera convenido que el profesor les haga escribir los cuentos o por lo menos uno de los cuentos que contaron los niños y eso traducirlos en castellano, si es que era el objetivo la enseñanza del castellano. Además, se debe considerar que el cuento que el profesor preparó para los niños de esta zona rural, era totalmente descontextualizado, muy ajeno a la realidad de los niños, considerando que muchos de los niños no cuentan con televisión para ver la película y tampoco sus padres les compran esos cuentos a sus hijos. Con todo eso, era obvio que los niños tengan problemas al expresarse, pues además de intentar representar una escena de una realidad que para ellos es desconocido lo tenían que hacer en castellano, una lengua también nueva para ellos.

De esta forma, se constata que la diversificación curricular no avanzó, no se desarrollaron procesos de investigación de saberes y conocimientos locales, y tampoco se elaboraron nuevas competencias relacionadas con el contexto social, económico y cultural de la zona, y en muchos lugares ni siquiera pudieron contextualizar los contenidos generales que se presentaban.

Incluso, el Sistema de medición y evaluación de la calidad de la educación (SIMECAL), instancia creada por el Ministerio de educación para evaluar los avances de la

reforma educativa, terminó evaluando solamente lo concerniente al tronco común. Y a nivel de los aprendizajes, se aplicaron pruebas en las áreas de lenguaje y comunicación y matemáticas, evaluando únicamente conocimientos generales o universales, y aunque dichas pruebas también fueron aplicadas en lenguas originarias, la diferencia era solamente la lengua, no se tomaron en cuenta los conocimientos locales y otros aspectos que tienen que ver con la EIB (Albó & Anaya, 2004 ; López, 2005).

Obviamente, dicha situación repercutió en las unidades educativas, donde los directores centraban su atención en hacer que los profesores cumplan con los contenidos programados en sus planificaciones, que no eran más que los previstos por el tronco común. Por lo mismo, no solicitaban ni demandaban a los profesores realizar actividades o trabajos relacionados con los conocimientos locales, por el contrario, si algún profesor intentaba emprender un trabajo relacionado a investigar o implementar saberes y conocimientos locales en el establecimiento era condicionado a no perjudicar su planificación anual ya prevista desde inicios del año, así lo manifestaban los profesores que en ese entonces estudiaban en el programa de licenciatura en EIB de la UMSS :

> No hay tiempo para hacer otros proyectos con la comunidad, para hacer este proyecto el director me ha dicho que puedo hacer siempre y cuando no interrumpa mi trabajo, lo importante es que cumpla con lo que está en mi plan, así me ha dicho el director, sino ¡cuando evalúen los del SIMECAL vamos a quedar mal! me ha dicho. (Entrevista profesor, 10/2004)
>
> Una de las dificultades para implementar los contenidos locales es que las mismas autoridades no dan espacio para eso, no nos apoyan, cuando queremos hacer trabajos para recuperar saberes locales nos dicen que estamos perdiendo tiempo en vez de apurarnos en cumplir con los planes. (Entrevista profesor, 05/2005)
>
> En vano se hacen estos proyectos, el director en mi unidad educativa no valora los trabajos que hago, a veces le muestro para que me de permiso para venir a pasar clases los sábados, pero no le da importancia, solo me dice que tengo que escoger entre mi trabajo o mis clases. (Entrevista profesor, 05/2006)
>
> En vano se avanzan esos temas, cuando evaluamos a los estudiantes en las libretas no se puede poner lo que se ha logrado hacer en la comunidad, más bien tenemos que anotar si saben leer y escribir bien, si saben las cuatro operaciones de matemáticas, no hay en ningún lugar donde podamos poner que han aprendido los conocimientos de su comunidad o que saben valorar su cultura, eso no hay, entonces parece que en vano estaríamos poniendo en práctica esto del currículo diversificado. (Entrevista profesor, 05/2006)

Por lo tanto, no cabe duda de que en realidad, ni en la teoría ni en la práctica, se propuso la evaluación de contenidos relacionados a la diversificación curricular. Y por lo mismo, ya Albó y Anaya (2004), al igual que Lopez (2005), recomendaban repensar los instrumentos de evaluación del SIMECAL, considerando un enfoque intercultural, vale decir, que tome en cuenta aspectos cualitativos como autoestima, participación, expresión, capacidad crítica etc.

Con todas estas evidencias, no cabe duda que la reforma educativa, a nivel curricular, limitó su transformación únicamente a niveles estructurales, es decir, a nivel del armazón, o lo que es igual, de la cubierta, más no transformó lo que estaba al interior, es decir, la esencia misma de los contenidos, pues, aunque organizados en áreas, seguían representando y reflejando a la cultura universal y/o occidental. Si bien se estableció el desarrollo de un currículo diversificado, éste no se implementó, y aún, a nivel de la contextualización, que es una de las formas más sencillas de relacionar el contenido general con lo cercano cotidiano, se tuvieron que lidiar con inconvenientes, debido a que los profesores preferían cumplir al pie de la letra las consignas dadas en las guías de enseñanza.

Por esta razón, algunos investigadores y analistas, entre ellos Albó y Anaya (2004), recomendaban repensar la construcción del currículo intercultural impregnando todas las áreas y los temas transversales con los contenidos locales, cuidando de que el principio fundamental sea siempre la interculturalidad. Sin embargo, para otros analistas y líderes indígenas más críticos, la no implementación de este aspecto importante del currículo , no hacía más que corroborar las sospechas que en algún momento se habían manifestado señalando que en realidad la intención última del Estado no era más que implementar únicamente el currículo nacional y universal, con el objetivo de seguir contribuyendo a la homogenización cultural y a la asimilación de la población indígena a la cultura hegemónica de una manera menos traumática.

3.3. Reflexiones, lineamientos y experiencias de « diversificación curricular » desarrolladas a pesar de la dejadez de las autoridades educativas

3.3.1. Otros actores, más no el plantel docente, emprenden acciones para implementar la diversificación curricular

En este punto, se hace necesario aclarar, que pese a los resultados desalentadores que mostraron las investigaciones respecto a la diversificación curricular, en el anterior acápite, vale la pena señalar que, aunque con mucha lentitud, si se llegaron a desarrollar reflexiones, propuestas e incluso experiencias educativas relacionadas con la diversificación curricular. Obviamente no se realizaron en el marco del trabajo del Ministerio de educación, pues como ya se mencionó, esta instancia gubernamental poco o nada hizo por concretizar las mencionadas ramas complementarias diversificadas, y por lo mismo, tampoco fueron los profesores del gremio magisterial los que las impulsaron.

En realidad, fueron impulsadas a iniciativa de actores e instituciones sociales que se encuentran fuera del gremio magisterial, y por lo mismo, se quedaron en la periferia, e incluso en la clandestinidad. entre ellos se destacan las organizaciones indígenas originarias (CEPOs, comunidades, dirigentes, comunarios y padres de familia) ; también se encuentran las instituciones educativas privadas (ONGs, fundaciones, instituciones de investigación, etc.), donde trabajan profesionales de distintas disciplinas (Sociólogos, antropólogos, pedagogos, psicólogos, etc.) ; y también forman parte de este grupo las universidades, en especial la Universidad Mayor de San Simón, donde funcionan dos programas reconocidos a nivel latinoamericano : el PROEIB Andes y el programa de licenciatura en EIB, espacios donde también trabajan profesionales de distintas disciplinas, entre los que se destacan lingüistas, sociólogos, antropólogos y cientistas de la educación, más conocidos como pedagogos.

Al respecto, Nucinkis (2006) y López (2005), recomendaban realizar un análisis a profundidad de esas pocas acciones encaminadas, con el fin de encontrar lineamientos que ayuden a concretizar y a avanzar con mayor claridad en el desafiante tema de la interculturalización del currículo . En el presente estudio no es posible realizar un análisis a profundidad de todas las acciones encaminadas, sin embargo se podrán analizar las acciones de dos organizaciones indígenas, debido a que en ellas se han evidenciado reflexiones, propuestas e incluso acciones que son innovadoras, se trata de las acciones encaminadas por el CENAQ y por la comunidad de Puka Puka, una población ubicada en el departamento de Chuquisaca.

Esto no significa que no se dieron otras acciones, pues como se mencionó anteriormente, algunas ONGs y universidades, como el Proyecto Tantanakuy del PROEIB Andes[23] y el programa de Licenciatura en EIB (L-EIB)[24], ambos pertenecientes a la Universidad Mayor de Simón, plantearon lineamientos de diversificación curricular encaminados al trabajo específico del plantel docente. Pero, debido a que dichas acciones surgen y son motivadas en el marco de las acciones de las mencionadas instituciones, y por los docentes de las universidades, y no necesariamente por los profesores de las Unidades Educativas, es que en el presente documento no se encara abiertamente el análisis de dichas experiencias.

Contrariamente a ello, las reflexiones, propuestas y acciones que desarrollaron el CENAQ y la comunidad de Puka Puka, surgen al interior de sus propias organizaciones de base, es decir que están vinculadas a sus propios intereses, por lo cual es conveniente profundizar en el análisis de dichas acciones, con el fin de comprender mejor las intenciones o perspectivas educativas de los pueblos indígenas.

3.3.2. Perspectivas y lineamientos de diversificación curricular de los CEPOs (CENAQ y CEA) : crítica al árbol curricular de la reforma educativa

A partir del año 2000 aproximadamente, los CEPOs, y más concretamente el CENAQ, fue planteando críticas más contundentes a la escuela en general, en uno de los seminarios a los que asistió el Presidente manifestó su descontento con la educación alienante que se brindaba en las escuelas donde solamente se privilegiaban los conocimientos científicos :

> Como consecuencia de este divorcio entre el currículo occidental y el comunitario hay una oposición entre el conocimiento propio y el ajeno, oposición que desequilibra la forma de pensar y razonar correctamente en nuestros hijos […]. Esto sucede en las escuelas primarias del área rural, donde sólo se privilegia y se sobrevalora la transmisión de 'conocimientos occidentales', y con ello se pretende legitimar el saber occidental como la única ciencia y camino para tener un status de alto rango. Mientras que la cultura madre del niño es desvalorizada, menospreciada y humillada en la escuela. (Condori Froilan, 2002)

En ese marco, la postura crítica que el CENAQ tenía frente al árbol curricular de la Reforma educativa, se fue haciendo cada vez más visible y contundente. La misma fue publicada el año 2003 en el documento denominado : « Educacionqa, Kawsayninchikmanta Kawsayninchikpaq Kanan Tiyan. Lineamientos para la diversificación curricular propuestos por la nación Quechua ».

---

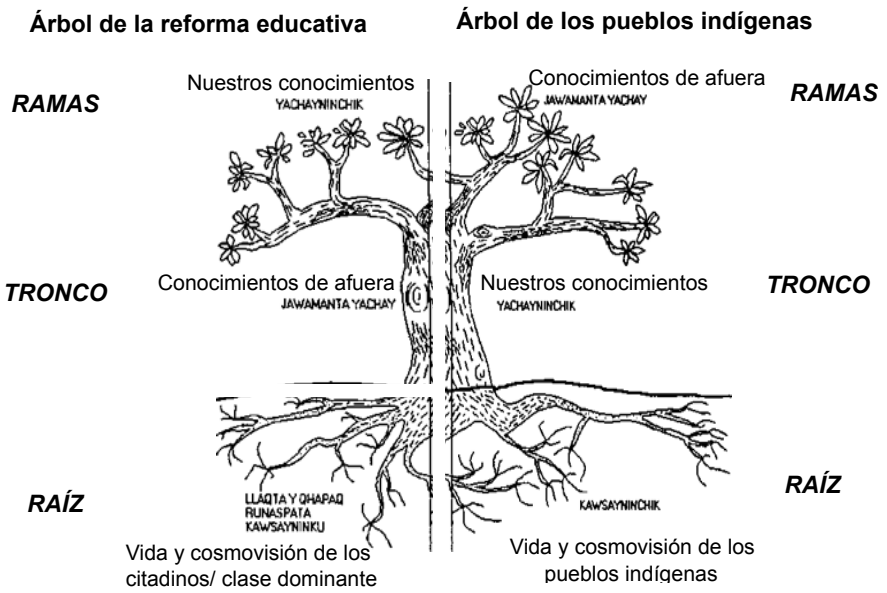
[23] El PROEIB Andes es un programa que como ejes centrales tiene la formación y la investigación. Es en este espacio donde mi persona se formó como Magister en Educación Intercultural Bilingüe. Por lo mismo, y por las características propias del Programa, éste se constituye en el espacio de referencia cognitiva y profesional para identificar avances en la temática del currículo intercultural.

[24] La Licenciatura en educación intercultural bilingüe es un programa de formación continua de profesores, que desde el año 2000 hasta la actualidad (2015) centra su accionar en la formación en temáticas relacionadas con la EIB. Empezó a funcionar con el apoyo de la cooperación internacional de Bélgica (APEFE) a la cabeza del cooperante Pascal Montoisy, y a partir del año 2004 la Facultad de humanidades y ciencias de la educación se responsabiliza de su funcionamiento, sin embargo como al principio continúa siendo autofinanciado por los propios profesores que con su matrícula sostienen el programa. Es en este programa que mi persona se desenvuelve laboralmente y profesionalmente desde el año 2001 hasta la actualidad. A éste espacio le debo el interés por la presente temática, pues ya desde aquellos años, aunque no sistemáticamente, fui escudriñando en la temática buscando "cómo concretizar la interculturalización del currículo ", así pude encontrar algunas reflexiones, lineamientos, propuestas, experiencias, etc. que a partir de la presente investigación son analizadas.

En primer lugar, se cuestionaba el hecho de que el árbol de la reforma educativa se lo presentara como si no tuviera raíces, cuando en realidad todos los árboles tienen raíces. Entonces, terminaban señalando que si bien las raíces del árbol de la reforma no estaban expuestas, eso no necesariamente significaba que no existieran, por el contrario, ellas si existían, pero se encontraban invisilizadas, sin que nadie se animara a revelarlas, ya que las mismas representaban a la « cosmovisión de vida de los citadinos y de la gente pudiente », es decir a los sectores de la clase dominante. Y por lo mismo, el tronco reflejaba los conocimientos de ese grupo de poder, que eran identificados por los dirigentes indígenas como provenientes de afuera o del extranjero. Y finalmente las ramas, recién daban lugar a los conocimientos de los pueblos indígenas.

Ese árbol curricular que ponía los conocimientos locales en el último lugar de importancia no les convencía a los dirigentes del CENAQ, ni a los comunarios de base con quienes discutían el tema, puesto que se dieron cuenta que los conocimientos de los pueblos indígenas eran asumidos como simples complementos o añadidos del tronco común. En el gráfico que se presenta a continuación, se puede advertir, al lado izquierdo el árbol de la reforma educativa que los dirigentes indígenas critican, y al lado derecho está la propuesta que ellos tienen para abordar un currículo que se base en su cultura :

Imagen 1. Comparación árboles curriculares



Fuente : gráficos presentados por el CENAQ en Garcés y Guzmán (2003) y los dibujos realizados por dirigentes en distintos talleres y conferencias.

Entonces, como se ve al lado derecho del gráfico, para los dirigentes del CENAQ era necesario invertir la situación, es decir, que el árbol debía invertirse, de tal forma que las raíces del árbol reflejen la vida y la cosmovisión de los pueblos indígenas, y por ende, el tronco del árbol, nutrido de esas raíces, tendría que reflejar los conocimientos de los pueblos indígenas, y al final, como ramas si se podrían abordar los otros conocimientos, es decir los conocimientos de afuera. Esa visión era totalmente contraría a la propuesta por la ley 1565, y a la idea generalizada de los diferentes actores sobre el currículo escolar, por lo

mismo, al menos como idea, porque no se llegó a plantear una propuesta concreta con esas características, estaba revolucionando las ideas tradicionales de currículo , pues ¿Quién se podría haber animado a sustituir los conocimientos científicos universales por los conocimientos indígenas?, era visto por muchos, sobre todo profesores, como irreal, e incluso, irracional.

Posteriormente, similares reflexiones se fueron dando al interior de los demás CEPOs, especialmente en el Consejo Aymara, pues en varios eventos donde le tocaba participar Walter Gutierrez como presidente del CEA mencionaba las mismas ideas (López, 2005) :

> Se tiene que invertir el « tronco común » de la reforma educativa, que privilegia el conocimiento universal, por el « tronco común local », es decir el saber universal debe ser complemento del saber local. En los pueblos originarios se trabaja sobre tres preguntas : ¿qué enseñar? que tiene que ver con contenidos. ¿Cómo enseñar? enfoque pedagógico, a diferencia del constructivismo, los pueblos indígenas tienen su propio enfoque que es aprender y/o enseñar viendo y haciendo. Y ¿para qué enseñar? Esto tiene que ver con el enfoque liberador. (Gutierrez, 2004, en Lopez, 2005, p. 540)

El CENAQ, paralelo a sus reflexiones también planteó algunos lineamientos político-curriculares, que son generales pero muy importantes para el abordaje de currículo s interculturales o diversificados, entre ellos se encuentran los siguientes :

Tabla 23. Lineamientos curriculares CENAQ

Lineamientos político curriculares del CENAQ	
El control organizativo-comunitario de la educación	Los procesos educativos de comunidades tienen que estar bajo el control de sus organizaciones campesinas-indígenas como parte de su propuesta política de control territorial y jurisdiccional.
El calendario escolar según el calendario agrícola-ritual	La escuela debe funcionar según el calendario agrícola-ritual. los niños tienen que participar en labores agrícolas porque es el espacio en el que se desarrollan sus posibilidades de reproducción y recreación cultural andina
La formación de maestros comunitarios originarios	Los maestros comunitarios, en relación con las comunidades y bajo el control de las organizaciones locales, ofrecen las condiciones para construir y validar currículo diversificado porque parten de su realidad cultural.
La autoinvestigación comunitaria y educativa	Los estudiantes y comunarios como protagonistas en la investigación permite el empoderamiento de la comunidad, se parte del supuesto de que la comunidad que se mira así misma, se reconoce, advierte sus problemas y sus fortalezas y a partir de ello se proyecta. El profesor posibilita el proceso y recupera los trabajos de los estudiantes para contextualizar las áreas del tronco común.

Fuente : Garcés y Guzmán (2003)

Claramente se advierte una orientación autogestionaria que se le pretende dar a la educación, el control organizativo comunitario, el calendario regionalizado, los maestros comunitarios y la autoinvestigación comunitaria implican el empoderamiento de la comunidad. Sin embargo, también estaban conscientes de que tenían que limitar sus acciones en el marco de la normativa vigente, así lo especifican explicitamente :

> […] nuestra concepción de currículo debe ubicarse justamente en el límite, en el intersticio, en el forcejeo y negociación de lo que se propone desde el Estado. Es decir, en el contexto actual de reforma educativa boliviana, tenemos que trabajar desde el límite de los espacios que nos permite la normativa educativa. En ese sentido, la propuesta curricular del CENAQ no se puede elaborar sin tomar en cuenta lo que se plantea en cuanto a participación social en

> educación y con las posibilidades de construir un currículo comunitario en el espacio de las ramas diversificadas y complementarias al tronco común de la reforma. (Garcés & Guzmán 2003)

Por lo tanto, se podría concluir señalando que existieron algunas organizaciones y entre ellas el CENAQ y el CEA que aprovechando hasta cierto punto las posibilidades brindadas por la ley fueron planteando reflexiones y propuestas sobre el currículo intercultural, y aunque no terminaron en experiencias concretas, fueron el inicio de un proceso más largo de transformación educativa, pues no cabe duda que a partir de entonces, cada vez con más fuerza, los CEPOs van planteando propuestas más radicales, así el año 2004, los CEPOs en mancomunidad, y juntamente a sus organizaciones matrices, plantearon una propuesta educativa que no se centró solamente en el currículo diversificado, sino replanteó la educación para todo el sistema educativo boliviano, la misma que sirvió de base a la nueva propuesta educativa que se pondría en vigencia en el país a partir del año 2010. Durante los siguientes puntos, dichas propuestas serán retomadas en varias oportunidades, ya que los CEPOs se convirtieron, más aún en la actualidad, en las organizaciones indígenas que más planteamientos educativos han presentado ante el Ministerio de educación, los mismos que más adelante serán analizados.

3.3.3. La diversificación curricular en Puka Puka : incorporación de sabios indígenas al aula y autogestión comunitaria

La comunidad de Puka Puka[25], ubicada en el departamento de Chuquisaca, fue una de las pocas comunidades que, aprovechando los planteamientos de la normativa vigente, que posibilitaba la construcción del currículo diversificado, se lanzó, a inicios del año 2005, a implementar el currículo diversificado, tomando en cuenta a la comunidad en los procesos de aula. Estaban convencidos, que eran los sabios y la comunidad en general, los que eran especialistas en esos saberes y conocimientos, por lo que no vacilaron en posibilitar que los comunarios sean considerados como profesores en las escuelas.

Evidentemente, ese proceso requirió que anteladamente la comunidad realice las gestiones necesarias para transformarse de escuela fiscal estatal a una escuela pública de convenio, donde tendría las posibilidades de ella misma administrar su educación, en el marco de la autogestión comunitaria. Por lo mismo, tuvo grandes repercusiones a nivel local y nacional, pues pudo poner en evidencia diversidad de posicionamientos en torno a la EIB, a la participación comunitaria y a la diversificación curricular.

Pero sobre todo, demostró que en algunas comunidades, porque no fue en todas, si se pudieron generar reflexiones e incluso acciones en torno al tema de la diversificación curricular, las mismas que podrían servir de ejemplos, tanto para profesores como para las propias autoridades educativas. Por la importancia que tiene la presente experiencia, para comprender el desarrollo mismo de la EIB en Bolivia, es que mas adelante, en el punto 6 del presente capítulo, se le brinda mayor espacio para analizar con mayor detalle cada uno

[25] La comunidad de Puka Puka se encuentra ubicada en la provincia de Yamparáez del departamento de Chuquisaca, pertenece a la primera sección municipal de Tarabuco. Se trata de una comunidad rural, que está muy alejada de los poblados urbanos, se dedica a la producción agrícola. Además se caracteriza porque sus pobladores mantienen con orgullo y firmeza gran parte de sus valores y costumbres culturales e identitarias, entre ellos la lengua quechua, su traje típico que comúnmente es usado en la danza típica del « Pujllay ». A nivel educativo, hasta el año 2006 funcionaba como escuela seccional perteneciente al núcleo San José del Paredon, debido a que solamente contaba con el nivel primario, pues el nivel secundario funcionaba de manera particular gracias a las contribuciones de los padres de familia. Los primeros bachilleres se graduaron recién el año 2004.

de los aspectos relacionados con la EIB, la autogestión comunitaria y la diversificación curricular en Puka Puka.

4. Situación y posicionamiento del magisterio frente a la reforma educativa y a la EIB

Como lo señalan Albó y Anaya (2004, p. 129), por mucho que la reforma educativa se hubiera constituido en una ley de Estado, su implementación seguía siendo un permanente navegar contracorriente, debido a la resistencia que el magisterio puso durante todo el proceso. Los resultados de varias investigaciones, incluyendo los informes de trabajo de los técnicos y funcionarios del Ministerio de educación (Talavera, 2013 ; Nucinsky, 2006 ; López & Murillo, 2006 ; López, 2005 ; Contreras & Talavera, 2004 ; Albó & Anaya, 2004 ; Albó, 2002 ; Contreras,1998), coinciden en señalar que el mayor obstáculo que la ley 1565 tuvo que librar fue la tenaz y radical resistencia que el magisterio puso a su implementación, especialmente desde la parte dirigencial del sector urbano[26], pues como lo señalan López y Murillo (2006), menor fue la resistencia de parte de la dirigencia del magisterio rural, aunque en muchos casos su posición fue más bien ambigua, por una parte estaban conscientes de los beneficios de la reforma, ya que fueron ellos los que mayormente se beneficiaron, pero por otra parte la lógica y el compromiso gremial no les permitían desvincularse del gremio urbano, y al final juntos arremetieron molizaciones en contra de la reforma educativa.

Las razones de dicha resistencia pueden ser organizadas en dos grupos : 1) en relación a las medidas asumidas a nivel administrativo, de descentralización y de participación ; 2) en relación a los beneficios laborales y salariales. Sin embargo, no se puede negar que también existió una tercera razón, aunque fue más sentida a nivel de los profesores de base, se trataba de : 3) la resistencia hacía el nuevo modelo pedagógico, que era totalmente desconocido para los profesores. De las tres razones mencionadas, la que más huelgas y movilizaciones generó fue la que estaba relacionada con el incremento salarial y los beneficios laborales. A continuación se describen cada una de ellas, incluyendo un punto que demuestra de cómo dicha resistencia fue cediendo.

4.1. Resistencia a la desmonopolización de la educación de las manos del magisterio : medidas administrativas de descentralización y participación

La desmonopolización de la educación de las manos del magisterio implicó una serie de transformaciones que la reforma educativa asumió, con el fin de responsabilizar a todos el tema de la educación, fortaleciendo las políticas de participación social en la educación. Una de las más grandes transformaciones que se realizó fue integrar a más actores en el que hacer educativo, vale decir que fueron integrados otros profesionales y la sociedad, como los padres de familia y dirigentes, como actores decisivos en la educación. Ya desde la organización del ETARE, equipo técnico que diseñó la reforma educativa, existía la intención de hacer que la educación sea responsabilidad de todos, y por eso dicho equipo fue constituido por diferentes profesionales, y no solamente por profesores, como muchos,

[26] La perspectiva de la dirigencia del magisterio es de vital importancia, pues fueron sus acciones y demandas las que contribuyeron a que la reforma educativa se vaya debilitando y finalmente termine abrogándose.

y aún los propios maestros deseaban realizar. Por eso, en el marco de la nueva ley 1565, se legisló el ingreso de otros profesionales universitarios y técnicos superiores al sistema educativo :

> El Director General, los Directores Departamentales y los Directores Distritales y Subdistritales de Educación, podrán ser Maestros con título en Provisión Nacional o profesional universitario de probada capacidad […]. (art. 33) / Los maestros con título en provisión nacional, los profesionales universitarios y los técnicos superiores tienen derecho a ingresar en el servicio docente […]. (art. 34) / El plantel titular de los Institutos Normales Superiores estará conformado por profesionales con grado académico igual o superior a la licenciatura. (art.17)

Además, se hace « oficial » la abolición de la co-conducción de la educación entre Ministerio de educación y magisterio. La presencia de maestros en cargos jerárquicos del Ministerio era parte del antiguo proceso de institucionalización que ahora les limitaba a mandos intermedios, por ello, entre los pliegos petitorios de la dirigencia del magisterio, no faltaban demandas que pretendían hacer respetar acuerdos de anteriores gobiernos que les garantizaban la conducción de la educación, es decir la toma de decisiones de manera directa (Talavera, 2013, p. 20).

Por otra parte, aunque muy relacionado con este tema, también se encontraba el problema de la « participación social », que para el magisterio era visualizado como un problema, debido a que implicaba el control de los padres de familia hacía el desempeño de las autoridades educativas y del docentado en general, situación que estaba establecida por la propia ley : « las Juntas Escolares, de Núcleo, Subdistritales y Distritales a las que se refiere el art. 6º. ejercerán el control social sobre el desempeño de las autoridades educativas de Núcleo, Distritales o Departamentales » (art. 36).

Dichas disposiciones nunca fueron aceptadas por el magisterio, pues como ya se señaló anteriormente, en punto 4 de este capítulo, los profesores hicieron todo lo posible por debilitar al máximo las atribuciones de las juntas escolares a nivel curricular y administrativo. Estaban convencidos que la tuición de la educación era solamente de los profesores.

En este contexto, tampoco las medidas de descentralización educativa eran convenientes para el magisterio, al parecer podía influir en que el Estado se desentendiera de la educación pública, y por ende de los profesores :

> [Las medidas de descentralización] levantaron la mayor sospecha de los dirigentes sindicales del magisterio respecto a un posible gradual desentendimiento del Estado de la educación pública. Ni descentralización ni transferencia de responsabilidades implica obviamente desentendimiento estatal, pues lo estatal no se limita sólo a lo que es responsabilidad del gobierno central, pero así lo quisieron ver los gremios docentes, y particularmente los sectores de la CTEUB. Lo que al parecer estaba en juego era más bien la potencial pérdida de centralidad sindical, pues a mayor descentralización de funciones, menor podía ser la influencia del sindicato en todo el país. (López & Murillo, 2006, p. 22)

De esta forma, todas las medidas de transformación relacionadas con promover la participación de más actores en el que hacer educativo fueron resistidas por el magisterio. Por lo mismo, se puede asegurar que lo que en realidad esta en juego, tanto desde la perspectiva del estado como desde la perspectiva del profesorado es la tuición respecto a la educación, es decir, el poder de decidir sobre la educación. Para los primeros, la educación es responsabilidad de todos, y por lo mismo, todos los actores tienen derechos y obligaciones sobre ella. Pero para los profesores, el poder y control del sistema educativo

debía permanecer en sus manos, se trataba de un beneficio que habían logrado con el código de 1955 y no podían renunciar a ello, por eso « la administración educativa, el control social a través de la participación de los padres de familia, […] fueron sentidas por algunos de ellos como una amenaza al poder y control que habían adquirido […] en la administración del sistema educativo. La reforma educativa significaba la pérdida de esos privilegios » (Albó & Anaya, 2004, p. 96).

Sin embargo, este tema, si bien generó conflictos entre el magisterio y el Ministerio de educación, no fue el motivo principal de las huelgas prolongadas que el magisterio desarrolló, sino que hubo otros motivos, considerados como más prioritarios para el magisterio, entre ellos el salario y sus beneficios laborales. Por esta razón, en el siguiente punto se describe con más detalle dicha situación.

4.2. Conflictos entre magisterio y Estado por la cuestión salarial y laboral en un contexto neoliberal atentatorio de la educación pública

Según las investigaciones de Talavera, el mayor problema que enfrentó al magisterio con el Estado fue el « incremento salarial ». Según la investigadora, las huelgas y movilizaciones más contundentes y largas, que lograron coalicionar a todo el magisterio de Bolivia, tanto rural como urbano, se dieron por el incremento salarial. Si bien existían otras demandas como parte de sus pliegos petitorios, ellas no fueron motivo de largas y masivas huelgas.

Las huelgas prolongadas por el incremento salarial se remontan hacía los años 1980, y se prolongan hasta los años 1990 e incluso hasta los años del 2000. Todos los gobiernos de turno durante esos años se enfrentaron a la lucha que el magisterio emprendió para recuperar los salarios que tenían antes de la crisis inflacionaria de los años 1980. En esa década, Bolivia enfrentó una de las crisis económicas más severas de su historia, a consecuencia de la hiperinflación heredada de los gobiernos militares, motivo por el cual, los gobiernos democráticos de entonces implementaron ajustes estructurales que redujeron de manera significativa los salarios de toda la clase trabajadora, incluyendo la del magisterio. Incluso, como parte de las medidas económicas muchos trabajadores fueron relocalizados y las empresas privatizadas y/o capitalizadas.

Desde entonces, las movilizaciones y huelgas del magisterio han sido recurrentes y masivas. Incluso, las primeras movilizaciones del magisterio incluían la organización de comités de defensa de la educación pública, pues se pensaba que en un ambiente político cuyas medidas económicas apuntaban al neoliberalismo y a la capitalización, educación podía ser privatizada y dejar de ser pública, por lo menos ese era el argumento que los dirigentes del magisterio manejaban para oponerse a la nueva ley.

De hecho, ese contexto político neoliberal en el que surgió la reforma educativa era totalmente desfavorable para su implementación :

> Para colmo, la reforma educativa fue promulgada por un gobierno que acababa de privatizar las empresas estatales, principales fuentes de empleo, que en una anterior gestión se introdujo las primeras medidas de economía de mercado. El escenario político no fue el más auspicioso para la reforma educativa, por el contrario fue aprovechado para señalarla como parte de un paquete neoliberal que buscaba reducir el gasto mediante el despido masivo de maestros. (Albó & Anaya, 2004, p. 96)

Las frases más escuchadas en las marchas docentes de todo el país, dirigidas en su mayoría, por la Unión Revolucionaria de Maestros (URMA), eran : « Por el aumento salarial, contra el gobierno hambreador », asimismo se llagaban a manifestar apelativos extremos en contra de la Ley, entre ellos : « Muerte a ley maldita neoliberal ». De esta manera se evidencia que la lucha por el incremento salarial y por los beneficios laborales estaba muy relacionada con la lucha contra el modelo neoliberal que asumió el Estado.

Al respecto, Contreras afirma que la lucha del magisterio era una mezcla entre intereses salariales y el rechazo categórico hacía el Estado, y principalmente hacía la política neoliberal que asumió :

> Por una parte hay una fuerte radicalización de los gremios de los maestros, muchos de los cuales están controlados por líderes trotskistas que no están interesados en mejorar el sistema educativo como tal, sino que ven el sistema educativo como un medio a través del cual derrocar al modelo de desarrollo neoliberal y, en última instancia al Estado, para iniciar una revolución socialista. Además reclaman que la ley de reforma educativa no incluya entre los fines de la educación que es « anti-imperialista, antioligárquica y antineoliberal » y que en la elaboración de la propuesta « hay técnicos extranjeros de todas partes, traídos con la plata del Banco Mundial, y no los revolucionarios. Cuestionan : ¿Por qué no han contratado a técnicos cubanos? ». (Contreras, 1998, p. 67)

Evidentemente, la ley 1565 de reforma educativa fue explícitamente catalogada como una ley neoliberal, y por ende el financiamiento de la cooperación internacional era también cuestionada, en contraposición los dirigentes del magisterio demandaban asumir una postura anti-imperialista, antioligárquica y antineoliberal, al parecer desde su perspectiva se apostaba más por un modelo social y económico socialista.

Y en esa contraposición frente al Estado, lo que se visibilizaba cada principio de año eran masivas huelgas y movilizaciones por el incremento salarial y en contra de la ley neoliberal. Las mismas fueron recurrentes durante toda la década de los 90, hasta que al fin, al finalizar la década, lograron recuperar sus salarios, y además, mantener sus beneficios laborales tales como el seguro laboral, de salud, las vacaciones pagadas, bonos, aguinaldos, etc., logrando incluso que sus sueldos se dupliquen en un periodo no mayor a tres años. Hasta cierto punto, la mejora de los salarios redujo la intensidad de las movilizaciones a partir del año 2000.

Sin embargo, el tiempo de pacificación no duró mucho, hacía el año 2003, en un contexto de crisis política, donde el Ministerio de educación también se encontraba debilitado, el magisterio volvió a reorganizarse en torno a su postura anti-reforma, demandando con mayor fuerza la derogación de la ley 1565. Fue a partir de entonces que desde el Ministerio de educación se dejaron de implementar muchas políticas relacionadas con la EIB, entre ellas se suspendió la asesoría pedagógica, con el argumento de que los recursos provenientes de esa política servirían para incrementar el presupuesto de la educación y de los salarios, también se suspendió la elaboración de materiales educativos. Obviamente, el magisterio acepto y más aún aplaudió dicha decisión, pues como no estaban comprometidos con la reforma y menos aún con la EIB, esperaban la abrogación total de la ley.

4.3. Resistencia y temor ante el « nuevo modelo pedagógico » de la reforma educativa

En el transcurso de la implementación de la reforma educativa también se pudo evidenciar que la resistencia hacía la Ley también estaba relacionada con el nuevo enfoque

que la reforma educativa había asumido. Si bien desde la dirigencia se ratificaba la oposición hacía el modelo de EIB, pocas veces se llegó a especificar razones pedagógicas, sin embargo donde si se hicieron manifiestas las reacciones en contra del modelo pedagógico en sí, fueron las escuelas, sobre todo, en aquellas donde se había previsto implementar la EIB. Así por ejemplo sucedió en la comunidad de Potolo, donde algunos maestros se asociaron en un sindicato « para rechazar a muerte el quechua y en el colegio aplazaban a los alumnos bilingües » (Froilán Condori, en Albó & Anaya, 2004, p.134), y similar situación sucedió en la comunidad de Puka Puka, donde los profesores rechazaban la EIB y la diversificación curricular propuesta por los comunarios (Catalan, 2007), tal como se lo especificó en un anterior punto.

Las razones de este rechazo al enfoque específico de la EIB pueden ser explicadas desde dos perspectivas. La primera es que la formación recibida en las normales con énfasis en el rol civilizatorio del docente, les impedía advertir la diversidad cultural de los pueblos indígenas como fortaleza, ya que estaban acostumbrados a percibirla como un problema que se debía superar. La segunda explicación es que los profesores se oponían a dicho modelo porque era nuevo para ellos, y por lo tanto, desconocido, no habían sido preparados para ninguna de las innovaciones que proponía. Y en muchos casos ambas razones estaban interrelacionadas, tal fue el caso de los profesores de la comunidad de Puka Puka, algunos se oponían a la EIB porque la consideraban un retroceso, mientras que otros se oponían porque desconocían la metodología y/o la lengua originaria.

Las investigaciones de Talavera revelan que la reforma educativa tuvo que lidiar con profesores cuya formación era contraria a lo que se pretendía, ya que hasta fines de los años 1970 la formación de los profesores se caracterizaba por ser enciclopédica y tradicional, y muy conforme a lo que se había heredado de los planteamientos curriculares de inicios de 1900, sobre todo en relación al carácter « civilizatorio », y que si bien a fines de los años 1970 se impuso una reforma en las escuelas de formación de maestros, la misma sólo contribuyó a que los nuevos profesores se conviertan en « meros aplicadores » de consignas, ya que se formaron en el marco de un enfoque tecnicista, a esto se sumaba el hecho de que una buena cantidad de profesores, cerca del 40 %, eran interinos, vale decir que no tenían formación pedagógica.

En este contexto, cuya característica era, según Talavera, la « desprofesionalización del profesorado », la reforma educativa, que buscaba « reprofesionalizar » a los maestros, introduciendo la investigación como transversal en la formación y práctica docente, el enfoque constructivista y la EIB, era visualizada por muchos profesores como demasiado exigente, y por otros como incomprensible, pues no terminaban de comprender cómo es que el profesor podía construir sus actividades, y más aún, complicarles la vida a sus estudiantes dándoles actividades constructivistas, cuando les podrían facilitar el trabajo brindándoles las actividades resueltas. En realidad, los cambios que asumió la reforma educativa tardaron mucho en ser comprendidos y aceptados por los pocos profesores que se vieron obligados a enfrentar el nuevo enfoque educativo.

Por lo tanto, retomando los análisis de Talavera, se podría señalar que la resistencia de los profesores no fue necesariamente al modelo de EIB, sino más bien al hecho de asumir un « nuevo enfoque » de trabajo para el cual ellos no estaban preparados, pues la reforma, que había asumido explícitamente el enfoque constructivista, obligaba a los profesores a transformar su tradicional rutina de trabajo, desafiándoles a propiciar procesos de enseñanza aprendizaje a partir de la investigación y de la construcción de conocimientos de manera colectiva, a esto se sumaba la cuestión bilingüe e intercultural, para lo cual los profesores no habían recibido formación alguna. Consecuentemente, se podría asegurar que

más allá de la oposición, lo que en realidad existía en los profesores era el temor a enfrentar el cambio, es decir, el nuevo modelo.

4.4. Con el tiempo, menor resistencia y mayor valoración del nuevo enfoque de la reforma educativa

Para finalizar este punto, vale la pena mencionar que varias investigaciones realizadas directamente en las unidades educativas y con profesores de aula, han demostrado que la resistencia de los profesores, fue más sentida a inicios de la reforma y que con el tiempo la misma fue cediendo, pues a partir de 1999 encontraron profesores más asequibles al nuevo modelo educativo, y además con conocimientos más sólidos sobre la temática, incluso mostrando mayor entusiasmo por la misma, así lo asegura Talavera (1999), cuando afirma que en las escuelas existen « nuevas voces y nuevos maestros" » también las investigaciones realizadas por Naciones Unidas de Bolivia, en el marco del levantamiento del Informe de desarrollo humano 2004, muestran como los profesores se han apropiado del discurso de la transformación educativa y la consideran útil para el país (PNUD 2004, en Murillo & López, 2006), por su parte, también Lopez (2005) demuestra que con el tiempo los propios profesores, sobre todo los que estuvieron involucrados en el proceso, se imbuyeron del espíritu de transformación :

> Los maestros que asumieron el desafío de la transformación curricular muestran cambios positivos en sus prácticas áulicas y fuera de ellas. Dinamizan su clase y para esto se apoyan en estrategias metodológicas diversas y utilizan materiales diversos. No importa si aplican o no a rajatabla las nuevas propuestas de la transformación curricular tal y como fueron formuladas por los técnicos del Ministerio. Lo importante es que el espíritu de transformación y de búsqueda se haya hecho presa de ellos. (López, 2005, p. 391)

De hecho, lo que mencionan los investigadores puede ser corroborado con el hecho de que entre los años 2001 y 2005 muchos profesores, sobre todo de las áreas rurales, han asumido por cuenta propia su actualización profesional, matriculándose en programas de formación en temas de EIB, así en varios departamentos del país, pero sobre todo en Cochabamba, varios profesores se han inscrito en el programa de licenciatura en EIB, y muchos otros han hecho diplomados en relación a las Lenguas Indígenas e incluso maestrías en EIB en el PROEIB Andes, ambos programas pertenecientes a la Universidad Mayor de San Simón.

Obviamente, los profesores que se embarcaron en el *programa de transformación de la reforma educativa*, o más bien, a quienes se les embarcó en dicho proceso, fueron muy pocos en comparación con la cantidad de profesores existentes en el país. Los datos estadísticos muestran que la EIB llegó solamente al 22 % de las escuelas del nivel primario, y que la mayoría eran del área rural. Mientras tanto, el resto de los profesores implementaba la pedagogía tradicional, con algunas leves transformaciones a nivel de la organización curricular. Y aquellos que decidieron matricularse por cuenta propia en programas de formación de EIB, también fueron pocos en comparación con la cantidad de profesores existentes en el país. Por lo mismo, parece ser obvio que gran parte de los profesores, al desconocer la nueva pedagogía de la reforma, se resistan a la misma.

Lamentablemente, después de aproximadamente 10 años, hacía el 2003, justo cuando los profesores se encontraban en proceso de valoración y asimilación de las transformaciones educativas, desde el gobierno se fue suspendiendo paulatinamente la

reforma educativa, y más aún los proyectos de EIB. El cambio de gobierno tuvo sus repercusiones en la misma. El siguiente punto está referido al tema.

Sin embargo, antes de finalizar este punto, vale la pena recalcar y concluir señalando que en realidad, la tenaz lucha que el magisterio emprendió en contra de la reforma educativa no estaba expresamente orientada hacía las propuestas mismas de la reforma, sino hacía otros aspectos, entre ellos, el principal motivo era el incremento salarial, a ello también se sumaba el cuestionamiento hacia el entorno neoliberal que circunscribía a la reforma, y también es evidente que existía temor al cambio de enfoque educativo, debido a que no estaban preparados para asumir las transformaciones, pues cuando se incrementó el salario, cuando se garantizó los beneficios laborales, cuando se limitó la descentralización y la participación de los padres de familia y cuando los profesores tuvieron mayores conocimientos sobre el nuevo enfoque, la resistencia comenzó a ceder. Entonces, se podría asegurar que el problema no era la propuesta pedagógica en sí, pues si así hubiera sido, el magisterio hubiera presentado o defendido otra propuesta alternativa, pero no lo hizo.

5. Suspensión paulatina de la reforma educativa y de la EIB : vaivenes de la política gubernamental

Como se mencionó anteriormente, la reforma educativa, desde antes de su aprobación como ley 1565, no gozó de la total aprobación de las autoridades gubernamentales y tampoco de las educativas, que en esa época estaban a la cabeza de Jaime Paz Zamora[27], aún así, logró diseñarse a través del ETARE, equipo que estaba a cargo del Ministerio de Planeamiento, hasta que finalmente fue aprobada el 7 de julio de 1994, en la presidencia de Gonzalo Sánchez de Lozada, quién la declaró como « hija adoptiva », haciendo alusión a que el proyecto de ley había sido elaborado en el anterior gobierno. Posteriormente, la reforma educativa trascendió dos gobiernos más, el tercero era el de Hugo Banzer Suarez (1997), y el cuarto le correspondería nuevamente a Gonzalo Sánchez de Lozada, donde, contrariamente a lo que se esperaba, la reforma terminó debilitándose, ya que no contó con su apoyo[28].

El hecho de seguir avanzando a pesar de los gobiernos llevó a pensar que la EIB en Bolivia podía convertirse en política de Estado. Sin embargo, ese hecho no le eximia de los problemas políticos y técnicos que tendría que afrontar en cada proceso de cambio de gobierno y de autoridades. Al respecto, Albó y Anaya (2004, p. 135) señalan que a raíz de dichos cambios de gobierno se perdían valiosos recursos humanos ya formados, debido a los reemplazos obligados que se hacían, lo que en muchos casos implicaba un « empezar de nuevo », porque muchos de los nuevos actores que ingresaban como autoridades desconocían o estaban en contra de lo avanzado, así sucedió por ejemplo con autoridades del nivel central, departamental, distrital y de unidades educativas.

Ya en 1994, el cambio de autoridades del Ministerio de educación repercutió en algunas decisiones del proceso de implementación de la reforma, y en el grado de importancia que le brindaran a la misma, pues según lo señalan López (2005) y Albó y Anaya (2004), el

[27] Como se mencionó en la primera parte de este capítulo, en el punto 2, la primera reacción de Jaime Paz Zamora frente a la implementación de la EIB, fue de rechazo, al igual que muchos Ministros que consideraban un retroceso el hecho de dar curso a las lenguas y culturas indígenas en la educación.

[28] En los debates previos a la sanción de la Ley 1565, Sánchez de Lozada no vaciló en decirles a los miembros de la bancada del MNR en el Congreso que esta reforma no era “su reforma”. Con los hechos acabaría demostrando que nunca le tuvo sincera simpatía. (Talavera 2013: 34)

apoyo que el nuevo gobierno le dio a la reforma fue mucho menor que el que le dio a los proyectos de capitalización y de participación popular. En el cambio de gobierno de 1997 dichos cambios se dieron a nivel departamental y municipal, pero al menos se logró mantener la continuidad del equipo central de la reforma, lo que garantizó de alguna manera la continuidad de los proyectos previstos a nivel nacional.

Pero, el cambio de gobierno del año 2002, tuvo mayores repercusiones en la continuidad de la reforma educativa y por ende de la EIB, en realidad fue el que más contribuyó a su suspensión paulatina. Como se mencionó anteriormente, se trataba del gobierno de Gonzalo Sanchez de Lozada, quien asumía la presidencia en el marco de la coalición que realizó con Jaime Paz Zamora, dos expresidentes en cuyas gestiones se inició la reforma educativa, por lo mismo se esperaba continuidad y mayor apoyo, pero desafortunadamente no fue así, más al contrario, en desmedro de su continuidad, primeramente se procedió a cambiar a todas las autoridades del sistema educativo, incluyendo a los del equipo central de la reforma, y posteriormente, apenas transcurrido algunos meses nuevamente el Ministro de Educación fue cambiado.

En realidad, el gobierno de Gonzalo Sanchez de Lozada fue corto, solamente duró hasta octubre del 2003, que fue cuando se vio obligado a renunciar y a salir huyendo del país, debido a que la población boliviana, muy enardecida por los excesos de poder que había cometido, lo amenazaba con cobrar justicia con mano propia. Se trató de un periodo de severa crisis política que culmino en tragedia, pues se llevó la vida de muchos bolivianos, sobre todo indígenas aymaras, que peleaban contra las medidas neoliberales y de capitalización que el gobierno intentaba imponer por la fuerza.

Sin embargo, pese al poco tiempo que el gobierno se mantuvo en el poder, éste logró desestabilizar la continuidad de la reforma educativa y de la EIB. Ya desde el inicio de su gestión le restó importancia, argumentando que en los diez años transcurridos la situación nacional e internacional había cambiado, y que la globalización le situaba a la educación ante nuevas demandas y necesidades. Además, se ponía la excusa de que se deberían esperar los resultados de las evaluaciones que se pondrían en curso, pues justamente, a partir del año 2003 en adelante se había previsto la evaluación de la reforma, debido en parte, a que las entidades financieras consideraban indispensable este proceso para encaminar las nuevas acciones del decenio venidero.

Esta indecisión, entre continuar o no con la reforma, debido a la nueva orientación que pretendía asumir el gobierno, juntamente a la inestabilidad política y técnica por la que atravesaba el nuevo gobierno, a lo que se sumó la presión de la dirigencia del magisterio, que aprovechó la coyuntura para nuevamente demandar la abrogación de la ley, propiciaron que el año 2003 se suspendieran muchos proyectos relacionados con la implementación de la EIB, entre ellos, la elaboración de material educativo para el tercer ciclo de primaria y la asesoría pedagógica. A esto se sumaron algunas denuncias de irregularidades y corrupción en la reforma educativa, que como señala López (2005), no fueron comprobadas. Todo este conjunto de situaciones incidió en la paulatina suspensión de la reforma educativa, y más aún de la EIB.

Posteriormente, cuando el vicepresidente Carlos Mesa retoma la Presidencia del país, desde octubre del 2003 hasta junio del 2005, si bien se creó una instancia específica, la Dirección Nacional de EIB, para capitalizar la experiencia en EIB y reencaminarla, con funcionarios indígenas, la misma tuvo poca incidencia a favor de la EIB, a lo mucho pudo encaminar los proyectos que ya estaban previstos en el marco de los convenios con la cooperación internacional. Sin embargo, le tocó colaborar en la preparación del Segundo

Congreso Nacional de Educación, instancia que muchos actores esperaban que se realice para evaluar y definir el futuro de la reforma educativa, para lo cual se fueron realizando talleres pre-congresales con el fin de recoger reflexiones y propuestas. También en el marco del gobierno interino de Rodriguez (junio 2005-diciembre 2006), lo más que se pudo realizar fue la continuidad de los mencionados eventos previo al Congreso. Por lo tanto, entre los años 2003 y 2005, las acciones para encaminar la Reforma educativa y la EIB quedaron paralizadas, quedando en la incertidumbre su futuro, pues dependía de las decisiones que se tomarían en el 2do Congreso Nacional del 2006.

En este periodo de gran inestabilidad institucional, social y política las diversas perspectivas eran evidentes, y en muchos casos contradictorias. Así por ejemplo, desde la perspectiva de la mayoría de los ministros, Isaac Maidana (agosto 2002 - febrero 2003), Hugo Carvajal (marzo a octubre 2003), Maria Soledad Quiroga (junio 2004-mayo 2005) y Maria Cristina Mejía (junio-diciembre 2005), todos de extracción criollo-mestizo, se asumió una postura contraria hacía la reforma educativa, les interesaba revertir la atención brindada a la diversidad a través de la EIB, y más bien apostaban por el desarrollo productivo empresarial del país, y la formación técnica universitaria, solamente para el ministro Donato Ayma (octubre 2003-mayo 2004), de extracción indígena aymara, la EIB tenía importancia, aunque enfatizaba en la necesidad de reorientarla.

Contrariamente a ellos, los viceministros nombrados para ocupar esos cargos eran profesionales que se auto-identificaban como indígenas, se trataba de Esther Balboa (agosto-noviembre del 2002), Pánfilo Yapu (diciembre 2002-octubre 2003) y Celestino Choque (octubre 2003-noviembre 2005), para quienes la EIB tenía mucha importancia, aunque también, debido a las discrepancias ideológicas, no se pudo garantizar uniformidad en sus perspectivas respecto a la EIB, pues aunque los tres valoraban la cultura y lengua de los pueblos indígenas, diferían en aspectos de concretización, lo que causó incluso que algunos de ellos, como Esther Balboa, antes que apoyar a la implementación de la EIB, coadyuve a su suspensión (López, 2005). Y en el caso de Yapu y Choque, aunque intentaron llevar adelante la EIB, su competencia fue limitada, ya que se trataba de funcionarios intermedios con menor poder de decisión respecto a los ministros y al propio gobierno.

Con todas estas evidencias se quiere demostrar que en la realidad, más allá de que la EIB haya trascendido gobiernos, al interior de los mismos, la reforma educativa y, aún más, la EIB, no gozaban del respaldo de gran parte de las autoridades, pues desde su gestación y hasta su pleno desarrollo, tuvieron que ser las organizaciones sociales, que juntamente con los técnicos, se daban la tarea de explicar, demandar y exigir a las autoridades el cumplimiento de la Ley, a esto también coadyuvaría la presión de entidades financieras que exigían el cumplimiento de acciones para el desembolso de los recursos económicos. Al respecto, Albó y Anaya señalan que las autoridades de gobierno aceptaban la reforma educativa solamente por la construcción y equipamiento de las escuelas que ésta propiciaba, pero no por la transformación curricular ni mucho menos por la EIB, pues como siempre, en la ideología de la élite dominante la lengua y la cultura de los pueblos indígenas continuaba siendo sinónimo de retroceso :

> Las autoridades políticas de los sucesivos gobiernos por cuya administración ha transcurrido la reforma educativa, han demostrado particular entusiasmo por la construcción y el equipamiento de las escuelas, que fueron financiados por este programa, pero poco o ninguno por los cambios curriculares. La EIB ha sido más bien motivo de incomodidad, por el constante cuestionamiento al uso de las lenguas indígenas que es vista por muchos como un « lastre » para el desarrollo y la competitividad en un mundo globalizado, porque las creen

> incompatibles con la ciencia y el uso de la tecnología llamada de punta. (Albó & Anaya, 2004, 93)

De esta manera, se pone en evidencia que desde las autoridades gubernamentales, caracterizadas por su tendencia neoliberal, no hubo el respaldo real al enfoque de EIB, pues mantenían una mirada despectiva hacía la cultura y lengua de los pueblos originarios, y si bien le daban curso, no era precisamente porque estaban de acuerdo con dicho enfoque, sino porque la veían como un instrumento que podía servir a los fines de la calidad educativa, y en muchos casos, porque se sentían obligados a asumirla porque existían compromisos con la cooperación internacional que se debían cumplir, o porque finalmente las organizaciones indígenas les presionaban.

Entonces, el hecho de que la EIB haya persistido o sobrevivido como política de Estado aproximadamente diez años, no fue gracias al apoyo recibido de las autoridades gubernamentales, sino más bien, fue debido a las primeras gestiones que el equipo técnico (ETARE) encaminó para garantizar el financiamiento de la reforma, lo que generó que sean justamente las entidades de cooperación internacional quienes presionaban al Estado a implementar acciones a cambio de los desembolsos comprometidos, ante cuya presión al Estado no le quedaba otra que implementas las acciones ya previstas con anterioridad, a lo que también coadyuvaron las organizaciones sociales, especialmente los CEPOs, quienes presionaban al gobierno para cumplir con la ley 1565.

En parte fue esta situación que influyó a que los resultados de la reforma educativa y de la EIB no fueran tan alentadores como se esperaba, tal como más adelante se podrá corroborar, pues tuvo que batallar entre diversas perspectivas, y más aún, entre los « vaivenes de la política », tal como lo señala López (2005).

Fue el año 2006 que las acciones encaminadas por la reforma educativa, y más específicamente las relacionadas con la EIB, terminaron de suspenderse, pues el flamante gobierno, catalogado como indígena-popular, a la cabeza del líder indígena Evo Morales Ayma, que ganó las elecciones con más del 50 % de la votación boliviana, y que tenía ideales totalmente contrarios a los gobiernos de tendencia neoliberal, también tenía sus observaciones al modelo de EIB aplicado en el marco de la reforma educativa. Esta vez las observaciones, contrariamente a los anteriores gobiernos, estaban relacionadas con el hecho de no haber asumido la EIB en su real dimensión y en la doble via planteada. Y por lo mismo, ya en su propuesta que presentó para las elecciones del 2005, el nuevo gobierno había planteado la necesidad de una educación : « Intracultural, intercultural y bilingüe de doble via, con base en la plurinacionalidad y el plurilingüismo del país, y de aplicación en todo el sistema educativo nacional » (MAS 2005, en López, 2005, p. 601).

En ese contexto, desde las autoridades gubernamentales y desde el Ministerio de educación se planteaba la derogación de la ley 1565 de reforma educativa y la construcción de una nueva política educativa orientada a la intraculturalidad, interculturalidad, el bilingüismo de doble via y la « descolonización de la educación », la misma que podría ser entendida como la mayor radicalidad del enfoque de EIB, pues se planteaba la enseñanza del idioma indígena para todos los bolivianos, y además planteaban la transformación curricular reorientando los contenidos en el marco de la descolonización. El encargado de darle impulso a esta nueva educación sería el nuevo Ministro de educación Felix Patzi.

6. La experiencia de la EIB y de la diversificación curricular en Puka Puka[29] : gestada y abolida en la última etapa vigente de la EIB

Como se mencionó anteriormente, la comunidad de Puka Puka, puso en marcha a inicios del año 2005, una de las experiencias más innovadoras en relación a la EIB y a la diversificación curricular. En principio, cabe aclarar que se trataba de una comunidad que estaba convencida de que la EIB era la modalidad de educación que más le convenía, ya que estaba relacionada con el fortalecimiento de la identidad cultural, con la autonomía social y educativa, que para los comunarios era importante, y con la promoción de relaciones sociales más justas, simétricas y equitativas (Catalan, 2007).

Fue en ese contexto, que la comunidad de Puka Puka pudo implementar tres de sus planteamientos más importantes : la autogestión comunitaria, la enseñanza de la lengua quechua a nivel técnico profesional y la diversificación curricular con la incorporación de sabios o comunarios al aula. A continuación se describen los aspectos más importantes de dichas acciones.

6.1. La autogestión educativa comunitaria : de escuela estatal a pública de convenio

A los comunarios de Puka Puka no les cabía la menor duda de que sus necesidades y expectativas educativas solamente podían ser respondidas por ellos mismos, pues ya habían sufrido desilusiones esperando que los profesores implementaran sus demandas, por lo que decidieron encaminar con mano propia sus planteamientos educativos, para lo cual la autogestión comunitaria era fundamental, ya que les permitiría tener mayor control sobre su educación.

De esa manera, los comunarios de Puka Puka realizaron las gestiones necesarias para cambiar el estatus administrativo de su unidad educativa, de escuela fiscal a escuela pública de convenio. Durante años la escuela de Puka Puka funcionaba como escuela estatal fiscal, pero comprendieron que mientras la escuela estuviera dirigida por los profesores no había ninguna posibilidad de que ellos pongan en práctica sus demandas de EIB y de participación activa en la educación, por eso, para poner en marcha sus ideales educativos, decidieron convertirse en escuela pública de convenio, ya que ese estatus administrativo les permitía administrar la educación, y por ende intervenir en el currículo . Al respecto, el Tata Fidel explica las ventajas y desventajas de los diferentes tipos de escuelas existentes, y las razones por las que prefirieron la escuela pública de convenio :

> Para poder participar en el manejo de la educación, en Bolivia existen tres formas de encaminar la educación, la pública fiscal, la pública de convenio y la privada, nosotros hemos escogido la Pública de Convenio, nosotros también queríamos formar parte de la educación, administrándola y manejándola junto a ellos. Lamentablemente al interior de la escuela fiscal no nos dejan participar, entonces de acuerdo a lo que ellos quieren hacen, aunque la ley de

[29] En el presente punto, solamente se comparten los puntos más relevantes del planteamiento educativo de la comunidad de Puka Puka, sobre todo, los que mayor relación tienen con la diversificación curricular. Las expectativas y la experiencia educativa completa de la comunidad de Puka Puka ha sido presentada y analizada en una anterior investigación, implementada en el marco de la Maestría en educación intercultural bilingüe, del PROEIB Andes - UMSS, donde mi persona tuvo la oportunidad de realizar los estudios de maestría, el mismo que lleva por título, *Encuentros y desencuentros : luchando por una educación propia y participativa en una comunidad quechua de Bolivia, y cuyo autor es Catalan Colque Ruth, 2007.*

> participación popular dice que las juntas escolares deben participar, pero eso no es así, no se puede ni cambiar a los profesores, aunque en el reglamento de la reforma educativa dice que a los profesores malos podemos cambiar, pero eso no se ve hasta ahora. Entonces, las privadas también son buenas, pero no tenemos dinero para pagar a los profesores, por eso no queremos escuela privada ni fiscal, queremos ser de convenio. (Entrevista Tata Fidel, 05/05)

Estaban conscientes de que la escuela fiscal no era la mejor alternativa para efectivizar la participación comunitaria, pues aunque existían reglamentos que promovían la participación, los mismos no se podían cumplir porque eran contradictorios. Contrariamente a ello, la escuela pública de convenio les daba mayores posibilidades de intervenir en la educación. Es por esa razón, que después de resolver una serie de problemas administrativos y legales, que obligaron a la comunidad a convertirse en la ONG JYPA (Junt'asqa Yachay Purichej Ayllu), Puka Puka logra firmar a fines del año 2004, un convenio interinstitucional con el Ministerio de educación, donde se aprobaba el nuevo estatus administrativo de la unidad educativa, a continuación se muestra un extracto de dicho convenio :

> El JYPA es una institución social sin fines de lucro […] se compromete a : a) desarrollar acciones para el mantenimiento y uso de la cultura y lengua originaria de la comunidad en todos los ámbitos: educativos, sociales, religiosos, institucionales y otros. / El Ministerio de educación se compromete por su parte : a) se considera al colegio « unidad de los Pueblos » aprobado mediante resolución administrativa Nº ADM/0169/02 […] como una unidad pública de convenio institucional, de acuerdo a lo estipulado en el […] Reglamento de Administración y Funcionamiento para Unidades Educativas […], que a la letra dice « Convenio, cuando es administrada por organizaciones sin fines de lucro, iglesias u otras instituciones que cuentan con personal docente y administrativo financiado por el Estado ». b) autorizar al JYPA para que en forma concertada con las autoridades educativas del nivel respectivo, la selección y designación de docentes y director de unidad educativa. (Rev.Doc.Vic.Ed., 09/05)

Como se puede observar, en el convenio se establece con mucha claridad que la ONG JYPA se comprometía a desarrollar acciones para el mantenimiento y uso de la cultura y lengua originaria de la comunidad, entonces era evidente que podían implementar la EIB. Por su parte el Ministerio de educación aprobaba el cambio de escuela fiscal a escuela pública de convenio, especificando que en la misma el Estado cumple con financiar el personal docente y administrativo, dejando la responsabilidad de la administración a la institución sin fines de lucro.

Con el convenio en manos, a principios del año 2005, los comunarios de Puka Puka tomaron las riendas de su educación, estaban convencidos de que lo podían hacer, no solo por el mencionado convenio, sino porque era su derecho, debido a que estaban en su territorio y porque la escuela les pertenecía:

> Tenemos derecho para que nosotros mismos manejemos y trabajemos por nuestra educación, porque es de nosotros la escuela, estamos dentro de nuestro territorio, porque no hemos venido de otros lados, desde miles de años nuestra comunidad tiene sus orígenes aquí, estamos dentro de nuestro territorio. (Entrevista T.Isa., 05/05)

Las acciones que realizaron involucraban toda la gestión, tanto a nivel administrativo como curricular. Entre las acciones más importantes que realizaron se destacan el fortalecimiento que le dieron a la enseñanza de la lengua quechua y la implementación de la diversificación curricular, las mismas que son analizadas a detalle en los siguientes puntos.

6.2. La implementación de la lengua quechua en todos lo cursos hasta el bachillerato y a nivel técnico profesional

Para los comunarios de Puka Puka, era importante la EIB, y por ende, la enseñanza en quechua era fundamental para ellos, y sobre todo, si se trataba de los niños más pequeños, que eran prácticamente monolingües quechuas. Pero también consideraban importante que los más jóvenes aprendan más sobre la lengua quechua, para que se preparen como técnicos profesionales en esa lengua. Con esa ideología, las primeras acciones que realizaron, en el marco de la autogestión comunitaria, fue reorganizar a todo el personal docente, según el grado de conocimiento que tuvieran de la lengua quechua, y según las características lingüísticas de los estudiantes. Así, para los niños pequeños del primer curso de primaria, designaron a la profesora que mayor dominio tenía en esa lengua, y a los cursos superiores como el 4to curso de primaria, le pusieron a la profesora que no hablaba quechua, así lo confirma uno de los comunarios :

> La profesora R. al 2do curso ha llegado sin saber hablar quechua y como nosotros queríamos que a los niños pequeños les hablen en quechua, porque los más pequeños hablan más en quechua y casi no entienden el castellano, entonces por eso la hemos cambiado, de segundo a cuarto la hemos hecho subir, y al profesor Antonio a segundo le hemos puesto, el está trabajando en quechua y en castellano, y después, a primero a la profesora L. le hemos puesto, ella está enseñando en quechua [porque ella sabe hablar en quechua]. (Entrevista T. Sev., 05/05)

Y para garantizar la enseñanza del quechua hasta el último curso de secundaría, como materia aparte, y de manera particular, implementaron la materia de quechua en los últimos cursos de primaria (sexto, septimo y octavo de primaria), y en todos los cursos de secundaría (de primero a cuarto de secundaria), dándole énfasis a la traducción, pues tenían la intención de convertir a la materia de quechua en una rama técnica que prepare a los estudiantes a nivel técnico profesional :

> La lengua originaria desde primero hasta octavo y, asimismo, hasta cuarto medio tiene que ir, o sea, queremos que desde abajo ambas lenguas vayan juntas, castellano y quechua, por eso a un profesor de quechua hemos contratado para intermedio, y otro para secundaria. Ahora queremos que salgan como traductores, porque queremos hacer historias, materiales, currículo s regionalizados, y por eso queremos que ellos sean los creadores de eso, y que estén preparados para que ellos sean los futuros profesores, para enseñar tanto en quechua como en castellano. (Entrevista T. Cla., 05/05)

Era evidente que la enseñanza de la lengua quechua la habían relacionado con la profesionalización de los estudiantes, y es que para ellos, en la nueva coyuntura, la EIB y el tema de la lengua, parecían mostrarse como una oportunidad de trabajo para sus hijos, que no se podía desaprovechar, ya que habían sido testigos de cómo profesionales que manejaban la lengua quechua eran cotizados en los puestos de trabajo, y por ello visualizaban con esperanza, que en las futuras legislaciones se haga real el tema intercultural, en relación a los derechos indígenas :

> En la actualidad, todos se están antojando hablar nuestra lengua, quieren trabajar con quienes hablan y escriben el quechua. Ahora por ejemplo, nuestro hermano Adán Pari, su hermano Diego Pari, ya han egresado como licenciados y magísteres de Educación Intercultural Bilingüe, ahora bien cotizados están, el Pedro Plaza, que era nuestro amigo, el Juan de Dios Yapita, ellos también están bien cotizados, por ellos se están « quitonendo », como para que no escapen están, y con buenos sueldos […] / Para nosotros también, seguro está que en el Segundo Congreso Nacional de Educación gane el proyecto educativo de interculturalidad, y

> para eso queremos preparar gente que hable y escriba quechua, o sea, para que nuestros hijos trabajen. / Si en la Asamblea Constituyente se consigue hacer respetar los derechos indígenas, esas temporadas para nosotros va a ser muy importante, porque se va a necesitar profesores [que hablen quechua] para cada comunidad, para cada lugar, por eso es importante que nosotros nos preparemos. (Ob.Re.Co.T.Cla., 09/05)

De esa manera, la EIB y la enseñanza del quechua, también habían adquirido un sentido más pragmático, en relación con la cuestión económica y laboral, aunque dichos aspectos, en el fondo, también estaban relacionados con aspectos re reivindicación social y política, ya que en el fondo lo que se buscaba era la autonomía social y educativa, situación que podría lograrse, una vez que los jóvenes, ya profesionales, ocupen los espacios de trabajo que actualmente lo ocupaban los profesores.

Por lo tanto, la EIB para los puka pukeños, se constituía en el instrumento político educativo, que les ayudaría a apropiarse de los espacios de trabajo, y por ende, de esos espacios de poder, que se encontraban en manos de los profesores. Con ello de alguna forma se avala lo que López señala cuando afirma que « Ellos [los indígenas] conciben la EIB como una herramienta para avanzar en el arduo camino por arrebatar a los sectores criollo-mestizos espacios cada vez mayores en el control del aparato estatal » (2006, p. 84).

6.3. La implementación del currículo diversificado a través la incorporación de sabios indígenas al aula

Para los comunarios de Puka Puka era de vital importancia su participación a nivel curricular, en especial a nivel del currículo diversificado. Estaban muy bien informados respecto a lo que la ley demandaba en relación al currículo diversificado, y por eso, ya desde el año 2004, demandaban su cumplimiento :

> Ahora a nosotros nos toca hacer los currículo s, queremos organizar nosotros mismos nuestra educación, de acuerdo al camino que nos hemos trazado, porque lo que viene de arriba no está de acuerdo a nuestro pueblo. Sí, así es. (Entrevista Gr.T.Cla., 11/04).

> La comunidad quiere complementar, quiere yapar, con todos nuestros conocimientos al tronco común curricular que viene del Ministerio, entonces en todo lo que respecta a la organización de esos conocimientos la comunidad quiere participar. (Entrevista Gr.T.Fid.11/04)

> Ahora con la reforma educativa nosotros estamos pidiendo que durante el mes por lo menos cinco días ingresemos al aula como profesores. Como la reforma educativa dice, no sólo los profesores pueden enseñar, sino también los padres, las madres y las autoridades comunitarias también pueden enseñar como profesores. Más profesional que el profesional es la persona de la comunidad, él sabe de los cantos, de los bailes, y de otras cosas, entonces él podría enseñar. Ahora si hablamos de la artesanía, por ejemplo, si viene una profesora, por más licenciada o masterada que fuera, no va a poder trabajar en el campo, ni tejer, ni hilar, entonces cómo va a enseñar. (Entrevista Gr.T.Cla., 11/04)

Lo interesante es que los comunarios de Puka Puka reclaman una participación activa a nivel de todo el proceso curricular, desde la elaboración del currículo hasta la implementación, incluso actuando como profesores en las materias relacionadas con los contenidos locales, « por lo menos cinco días al mes debemos ingresar al aula », dicen. Aseguran que las personas que no son del lugar, desconocen los conocimientos locales de Puka Puka, es decir, no saben tejer, tampoco saben los bailes y mucho menos hacer artesanías, entonces, según ellos, los más indicados para realizar dicho trabajo, son los comunarios.

Estas ideas recién las pudieron poner en práctica cuando se convirtieron en escuela pública de convenio, es decir, a inicios del año 2005, que fue cuando asumieron la administración de su educación, en cuyo contexto, redistribuyeron las cinco áreas de conocimiento entre los profesores normalistas y la comunidad. A los profesores normalistas les designaron tres áreas de conocimiento : matemáticas, lenguaje y comunicación y ciencias de la vida ; mientras que la comunidad se responsabilizaba de dos áreas de conocimiento : expresión y creatividad y tecnología y conocimiento práctico. Con ello, los comunarios de Puka Puka querían garantizar que sus saberes y conocimientos sean implementados en las mencionadas áreas, donde los « sabios de la comunidad » asumirían el rol de profesores.

Lamentablemente, la idea de que los « sabios comunarios » ingresen al aula, no la pudieron concretizar en su verdadera dimensión, pues debido a la susceptibilidad que dicha situación generó en los profesores, JYPA tuvo que cambiar de estrategia y designar como profesores de las mencionadas áreas a los flamantes bachilleres de la comunidad, ya que ellos si contaban con la experiencia de saber leer y escribir, que era lo que los profesores cuestionaban de los sabios, aún con ello, la finalidad de los profesores bachilleres, seguía siendo la misma : implementar en las dos áreas la diversificación curricular. Así lo manifiesta enfáticamente el Tata Claudio :

> El horario también hemos organizado nosotros, hemos hablado de las materias, quiénes se iban a encargar de ellas. Lenguaje, ciencias de la vida y matemáticas a las profesoras les hemos dado, y las otras materias, la comunidad ha dispuesto darles a los bachilleres. En realidad queríamos que los comunarios ingresen al aula, que la mama Basilia enseñe a hilar y a tejer y que los tatas enseñen de artesanía y la producción, pero los profesores se han opuesto, decían que los comunarios no sabían leer ni escribir, ¿Cómo van a ser profesores? nos han dicho, por eso hemos dispuesto que los bachilleres trabajen en esas áreas, para no tener problemas con el Director Distrital, ellos ya saben leer y escribir y también conocen la comunidad y todos sus conocimientos. Además nosotros teníamos que estar ayudándoles, para eso está la junta escolar, los dirigentes y todos los papas también tienen que apoyar. (Entrevista Tata Claudio, 05/05)

También uno de los bachilleres designados por la comunidad confirmó que su trabajo consistía en implementar los saberes y conocimientos de la comunidad :

> En el convenio dice que nosotros podemos participar en las ramas « diversificadas », por eso estamos haciendo, por ejemplo, en la materia de expresión y creatividad estamos creando canciones, rescatando nuestra historia, estamos aprendiendo a manipular el charango y también estamos usando en esa parte los trabajos artesanales, queremos elaborar materiales para la cocina, de barro vamos hacer platos, vasos, y de palo vamos a elaborar cucharas, tasas, chuwas. También estamos elaborando por ejemplo, las parcelitas, el huerto escolar con la producción de hortalizas. (Entrevista Bac.Ger., 05/05)

Lo mencionado por los entrevistados, pudo ser constatado a través de observaciones en la escuela, donde se pudo observar a un comunario, que era padre de familia de la escuela, juntamente al bachiller designado por la comunidad, enseñando los bailes de la comunidad a los estudiantes. El bachiller, designado por la comunidad, está con un grupo de niños, junto a él está el tata Fidel, un comunario y padre de familia, ambos les están enseñando a bailar a los niños uno de los bailes de la comunidad, otro estudiante está tocando el charango mientras canta una canción, dicen que la canción fue compuesta por el Tata Fidel y por el estudiante que está a cargo del charango. La letra de la canción dice lo siguiente :

Tabla 24. Observación de escuela

Canción	
En quechua	En español
Ñawpa Kawsayqa imaynataq karqa	¿Cómo era la vida de anteriores tiempos?
Qhichwa aylluqa Tawantin suyupi jatunman chayarqa	El imperio quechua en el Tawantinsuyo se ha engrandecido
Pikuna niptataq urmasqa kachkanchik	¿Por culpa de quiénes hemos caído?
Españoles nipta tawantin suyuqa urmayman chayarqa	Por culpa de los españoles el Tawantinsuyo ha caído
Mayk'aqmanta pacha urmasqa kachkanchik	¿Desde cuándo estamos caídos?
Waranqa phichqa pachak kimsa chunka iskayniyuqmanta	Desde el año 1532

Después de 20 minutos, aproximadamente, el estudiante que estaba tocando el charango se pone a descansar, entonces el Tata Fidel saca un cassett y lo pone a la grabadora. Y la música que empieza a tocar es la misma que estaban tocando y cantando, y la voz del que está cantando es precisamente la voz del Tata Fidel.

Como se puede apreciar, el trabajo de los bachilleres de la comunidad, estuvo orientado a fortalecer y practicar los conocimientos propios de la comunidad, e incluso conocimientos históricos que desde una perspectiva crítica cuestionaban el proceso de colonización, así se advierte en la canción que cantaban los estudiantes.

De esta manera, se pone de manifiesto que desde la perspectiva de la comunidad existe una clara intención de descentralizar el poder sobre las áreas del currículo , es decir sobre el conocimiento, donde ya no sean solamente los profesores los que tengan todo el poder sino también la comunidad, a partir de sus propios saberes y conocimientos. Una idea que en ese entonces no sería bien vista por los profesores, quienes se sentían dueños del conocimiento, tal como más adelante se podrá comprobar.

Lamentablemente, las iniciativas educativas de la comunidad no duraron mucho tiempo, solamente hasta mediados o fines del mes de mayo del año 2005, es decir, aproximadamente durante cinco escasos meses, que fue cuando el plantel docente, en alianza con las autoridades educativas del Viceministerio de educación, lograron invalidar el convenio. No obstante, en ese corto tiempo, pudieron demostrar que cuando se quiere y cuando se está comprometido con la causa indígena, no hay barreras que detengan la concreción de expectativas educativas, que en el presente caso estaban relacionadas con la EIB y la diversificación curricular.

6.4. La oposición del plantel docente a las expectativas de la EIB, a la auto gestión comunitaria y a la diversificación curricular de Puka Puka

Ya desde el año 2004 se puso en evidencia que entre los comunarios de Puka Puka y los profesores que trabajaban en la escuela existían expectativas educativas totalmente contradictorias, pues para los comunarios era importante la EIB, pero para los profesores era sinónimo de retroceso y enfrascamiento, por lo cual no estaban de acuerdo con la EIB, con frecuencia se escuchaban comentarios como los siguientes :

> Estos padres son muy « cerrados », a su cultura nomás quieren apoyar, a sus hijos eso no más quieren enseñarles, en eso les van a enfrascar. (Observación escuela, 10/04)

> No podemos cerrarnos sólo a nuestra cultura y a nuestras costumbres solamente, lo que queremos es preparar gente que conozca otras culturas, ¿creen que estamos yendo en contra de su cultura? ¡ No señor !, lo que queremos es preparar al hombre de hoy no para el siglo XIV sino para el siglo XXI. (Observación escuela Dir. Es.,11/04)

Y cuando, a principios del 2005, prácticamente se les obligó a trabajar en quechua, no titubearon en señalar que no estaban de acuerdo:

> Aquí, a principio de año, los papás me han exigido a que trabaje con quechua, por eso estoy con el quechua, en otras comunidades no quieren quechua, pero aquí raros son los papás, quieren que se les enseñe en quechua a sus hijos […]. Para mí sería mejor empezar directamente con castellano, sin perder tiempo hay que enseñarles el castellano. (Entrevista Pr. Lid., 05/05)

> Los padres están a favor del quechua, pero quieren que sea en todos los cursos, este año nos han sorprendido, hasta 8vo quieren quechua, ya, aunque podría estar bien que sea en primero, segundo, tercero, pero después ¿para qué el quechua? La educación bilingüe yo lo entiendo como la enseñanza en su propio idioma en sus primeros años, así nos han instruido, que tenemos que comenzar con su idioma en primero, segundo, tercero y, luego ya vamos más utilizando castellano. (Entrevista Profa. Car., 05/05)

Por lo tanto, tampoco las propuestas por transformar la escuela en pública de convenio, eran aprobadas por los profesores, más al contrario, para todo el plantel docente, incluyendo a las autoridades educativas del núcleo, del distrito y del departamento de Chuquisaca, las acciones encaminadas por la comunidad de Puka Puka, eran totalmente reprochables e inconcebibles. Desde un principio se opusieron a las acciones de la comunidad, enfrentándose ante ellos, a través del envío de informes negativos ante el Ministerio de educación, sobre el actuar de los comunarios, a cuya instancia solicitaban la solución del problema. De los varios informes que los profesores y el Director Distrital enviaron hasta instancias del Ministerio de educación, a continuación se transcribe, un extracto de uno de ellos :

> Me dirijo a usted para informarle el mal comportamiento de las autoridades comunales y vecinos de la citada comunidad : desde el inicio de la gestión se dieron a la tarea de perjudicar el trabajo so pretexto de su convenio con el viceministro, apoderándose de la Dirección, del libro de inscripciones. También han incurrido en los errores de designar otros profesores que ni siquiera son ni bachilleres, intentaron dejar en vacancia los 6 cargos de los profesores con item fiscal. Se dedicaron a cometer ésta invasión de atribuciones y al atropello de los derechos profesionales del Director y de todo el personal docente. (Rev.Doc. Informe Dir.Dis., 09/05)

Como se puede apreciar, para el plantel docente, la administración comunitaria de la escuela, significaba una invasión a las atribuciones del Director, y un « atropello » hacía su dignidad profesional. En esas circunstancias, era imposible para ellos aceptar la administración de la escuela por parte de la comunidad. Y tampoco estaban de acuerdo con el hecho de que los comunarios, sean sabios o bachilleres, ingresen a las aulas en calidad de profesores, argumentando la no formación de los mismos, que según ellos, era indispensable para desenvolverse como profesores de aula :

> Los JYPA habían hecho su carga horaria en que a las profesoras nos han dado solamente un área con las 96 horas, nos han quitado áreas, a mí me han dicho que debo dar matemáticas y nada más, a las otras profesoras les han dado ciencias de la vida y lenguaje, y ellos se lo han agarrado expresión y creatividad y tecnología y conocimientos, no nos pueden quitar horas ni áreas, tenemos orden desde el Ministerio de llevar todas las áreas, es imposible de que ellos dicten esas materias, ellos no tienen ninguna formación para trabajar como profesores. (Entrevista Pr. Car., 05/05)

> A estos inocentes niños se los va engañando asignándoles profesores sin ninguna formación, no son profesores, no conocen las metodologías de enseñar, no saben evaluar, con qué criterios van a evaluar, además los requisitos para ser profesor es ser normalista. (Ob.Re.Co.Dir.Dis., 05/05)

Aún cuando JYPA había elaborado las cargas horarias sin disminuirles horas de trabajo a los profesores, estos no estaban dispuestos a compartir el espacio de la docencia con los comunarios. Era evidente que en la realidad, lo que les interesaba a los profesores era mantenerse como los únicos responsables de la educación.

Y cuando descalifican a los comunarios y bachilleres, argumentando que no están formados académicamente, lo hacen sin considerar que los comunarios, aunque no tengan la formación académica, si poseen grandes conocimientos sobre su cultura, y por ende son especialistas en su área, y no solo son portadores de conocimientos sino que también los saben transmitir, por lo cual se podría decir que también manejan metodologías de enseñanza, ya que sus conocimientos se van transmitiendo de generación en generación. Por tal razón, se puede asegurar que las críticas que hacen los profesores, no se basan en fundamentos válidos.

6.5. La ambigüedad del viceministro de educación : invalida las acciones educativas de Puka Puka

En un ambiente de conflictos y enfrentamientos entre profesores y comunarios, se vio por conveniente que el propio Ministerio de educación resolviera el conflicto, para lo cual se convocó a una reunión en la propia comunidad, para tomar determinaciones[30]. En dicho evento, el posicionamiento del plantel docente tuvo mayores aliados, y desde el propio Viceministerio de educación, que fue la instancia que firmó el convenio, se procedió a descalificar las acciones educativas realizados por Puka Puka, con aseveraciones como las siguientes :

> Cualquier documento, sean proyectos, currículo s o materiales, los campesinos podemos hacer, pero no solos, para eso está el director distrital, cualquier documento debe ser aprobado por una autoridad educativa. Yo a ustedes les digo, en buena hora han hecho eso, el único error está en que lo hayan hecho solos y no junto con las autoridades, y hay un decreto que dice que junto con los asesores pedagógicos debían hacer, pero si ya no hay, entonces para eso están los directores, ellos deben hacer eso. (Ob.Re.Co.Vic.Ed., 05/05)

Por lo que menciona el Viceministro de educación, los comunarios no eran libres de poner en práctica sus innovaciones, pues cualquier acción educativa, lo tenían que realizar en coordinación con los respectivos directores, ya que eran ellos los directos responsables de avalar y encaminar la educación. Y es ahí, donde surge la pregunta ¿Y por qué entonces el viceministro de educación firmó el convenio? Profundizando en el tema, se pudo constatar, que en realidad, desde la perspectiva de dicha autoridad, nunca hubo la intención de darle el poder sobre la educación a la comunidad, sino, solamente, el de fortalecer su rol de acompañante en la educación :

---

[30] El13 de mayo del 2005 se efectuó una reunión con el objetivo de solucionar el conflicto existente entre profesores y comunarios. A dicha reunión asistieron los profesores de la escuela, el director de núcleo, el director distrital, la federación de maestros rurales, el SEDUCA de Chuquisaca, los comunarios de base, la junta escolar, la junta nuclear, el JYPA, el CENAQ, el Consejo nacional de markas y ayllus del Qullasuyu (CONAMAQ), el defensor del pueblo, el alcalde de Tarabuco, el representante de participación popular y el Viceministerio de educación, juntamente con la Dirección nacional de educación intercultural bilingüe (DNEIB). Todas estas organizaciones podían interceder, argumentar, comentar y opinar sobre la problemática, sin embargo, sólo el Viceministerio de educación, junto a la DNEIB, podían definir la solución al problema.

> En mi opinión la escuela no es una unidad de convenio, por lo menos la intención no era esa, hay que interpretar bien el Convenio, sino era de que la comunidad vaya acompañando en todo lo que significa la parte administrativa y la parte curricular a la estructura del sistema educativo instalado en esa unidad educativa, que vayan apoyando, no a que vayan administrando por su parte, ese era el espíritu del convenio. (Ent.Vic.Ed.,09/05)

> Para mí los comunarios han exagerado, quieren manejar toda la parte institucional, designando al director y a los profesores, inclusive la parte curricular, y eso no puede ser así, porque en primer lugar no es un colegio privado, porque está registrada como una unidad educativa dependiente del Estado, y si depende del Estado tiene que depender institucional y curricularmente de las instancias jerárquicas del Ministerio de educación, es decir, del director distrital, del director de núcleo, por tanto no puede haber una autonomía como lo que pretendían ellos. (Ent.Vic.Ed., 09/05)

La palabra que utiliza el Viceministro de educación para el rol que le correspondería asumir a la comunidad es el de « acompañamiento », una actuación muy pasiva en comparación a lo que la comunidad pretendía, que era apoderarse de la administración escolar, situación que según la autoridad no era factible. De ésta manera, la posición del Viceministro denota ambigüedades y contradicciones, al principio apoya a la comunidad firmando el convenio, y posteriormente, parcializando la postura de los profesores anula el convenio.

Cabe aclarar, que la postura de ésta autoridad, se torna trascendental en el presente análisis, debido a que se trata de un funcionario que estuvo entre los pioneros de la EIB en Bolivia, pues formó parte del equipo de profesores rurales que fueron seleccionados en calidad de becados para capacitarse en la Escuela de postgrado de la Universidad Nacional del Altiplano (UNA), en Puno - Perú, en 1988, cuyo fin era la implementación del exitoso proyecto de EIB de 1990-1995, por lo cual también apoyó al ETARE, en la planificación de la reforma educativa, y en esta ocasión, le tocaba apoyar en la ejecución de la misma. Por toda esa experiencia, era reconocido como uno de los defensores de la EIB, a cuya situación se le debe añadir que abiertamente se autoidentificaba como indígena quechua.

A partir de esos antecedentes, llama de sobre manera la atención, el hecho que no haya apoyado la postura de la comunidad de Puka Puka, siendo que sus planteamientos estaban en el marco de la EIB. ¿Por qué el viceministro de educación no apoyó a la comunidad de Puka Puka? ¿Es que acaso pesó más su identidad como profesor?

Algunas respuestas a estas interrogantes la daría el técnico de la DNEIB, quién también siguió de cerca el conflicto, juntamente al viceministro, el, consciente de las mencionadas contradicciones, manifestaba cierta frustración al reconocer que como indígena quisiera actuar de otra manera, pero que se siente coartado por las propias leyes que son contradictorias a los intereses de los pueblos indígenas :

> En este momento, como Ministerio, en el fondo lo que se apoya, son las normas que están vigentes, lo que está institucionalizado y lo que está normado, es lo que se apoya. Ahora otra cosa diferente es la actitud o el sentimiento de los funcionarios. Los funcionarios tenemos otras percepciones, mi caso por ejemplo, estamos aquí coyunturalmente y sabemos cómo indígenas que hay normas que no corresponden a nuestras formas de pensar, pero la administración educativa todavía no es intercultural. Están dadas las leyes y siempre se dice que las autoridades están para garantizar el cumplimiento de las leyes y eso es lo que pasa con los funcionarios, estamos en una situación difícil y complicada. (Ent.Tec.Vic.Ed., 09/05)

Según menciona la autoridad, en su posición de autoridades y de funcionarios públicos lo que les correspondía era hacer cumplir las normas, aunque no estén de acuerdo con ellas. A partir de esas declaraciones, pareciera que de nada sirve el hecho de que los indígenas

hayan llegado a acceder a los puestos más elevados del gobierno, ya sea en calidad de ministros, de viceministros o de técnicos, pues su accionar continuaba siendo delineado y delimitado por las leyes que en muchos casos eran contradictorias a los intereses de los pueblos indígenas.

Al respecto, Patzy (1999), un intelectual indígena, crítico de la reforma educativa, quién también había reflexionado sobre este punto, aseveraba que el Estado estaba utilizando a los funcionarios indígenas para avalar y legitimar leyes destinadas a la autodestrucción del proyecto de reivindicación indígena :

> En este proceso de etnofagia estatal, la incorporación de personajes de origen indígena en los primeros planos de la vida nacional es muy importante. Sin embargo, ello no necesariamente significa que éstos asumieron los intereses de las naciones de donde provienen sino que, más bien, están ahí para avalar y legitimar su propia liquidación y exclusión como proyecto nacional. (Patzi, 1999, p. 537)

Y al parecer, tenía razón, pues, como se mencionó en el anterior punto (punto cinco del presente capítulo), muchas autoridades educativas indígenas, entre ellos los Viceministros indígenas, poco o nada contribuyeron en el avance de la EIB, más por el contrario, justamente en sus gestiones se fue paralizando la EIB en Bolivia, y lo que sucedió en Puka Puka, parecía ser el reflejo de lo que iba aconteciendo a nivel nacional, donde antes que impulsar la EIB se la iba obstaculizando.

6.6. Algunas lecciones

La experiencia educativa de Puka Puka quedó truncada, a raíz de los intereses mezquinos de los profesores y de la ambigüedad en el posicionamiento de las autoridades o funcionarios indígenas. Al igual que en Warisata, muchas de las innovaciones realizadas fueron anuladas, por el simple hecho de haber sido efectuadas por comunarios que no tenían formación alguna, pero que tenían la firme intención de implementar la EIB. Sin embargo, no cabe duda que dejó importantes lecciones para la comunidad educativa, sobre todo, para aquellos que quieran encaminar proyectos de EIB :

- ponen en evidencia que las simples leyes y reglamentos no son suficientes para encaminar procesos de transformación, hace falta más que eso, una gran voluntad, y un real compromiso para con la cultura, los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas ;
- y sobre todo, partir en coordinación y con la participación activa de la comunidad y de los padres de familia.

Y para los que quieren abordar los currículo s locales, propios, diversificados, o como se los quiera denominar, ponen en la palestra cuestionantes muy complejos en torno al conocimiento, sobre los cuales será necesario reflexionar :

- ¿Quién define los contenidos de la enseñanza? ¿Son acaso solamente los profesores los que pueden decidir que enseñar? ¿Es que la sociedad civil, los padres de familia, y los indígenas, por tantos años excluidos, no pueden participar en la educación?
- ¿Quién enseña los conocimientos locales? ¿Con qué metodologías se enseñan los contenidos locales? ¿Se requiere ingresar a la Normal o Universidad para ser profesor de los conocimientos locales? ¿Quién valida y/o certifica los conocimientos locales?

Al respecto, los comunarios de Puka Puka tienen clara la perspectiva, pues han asumido que la incorporación de saberes indígenas en el currículo escolar, significa profundizar los niveles de participación de la comunidad y de los padres de familia en las actividades pedagógicas, así como también compartir roles con los maestros, hasta el punto de compartir el espacio de la docencia.

7. Evaluación de la implementación de la EIB : entre el discurso de una EIB de desarrollo y mantenimiento para todos y la práctica de una EIB de transición y compensatoria

7.1. Avances significativos : legislación de la interculturalidad y de la participación

A nivel general, la reforma educativa significó un hito importante en la historia de la educación boliviana, por primera vez, desde que la escuela se implantó en el país, se hizo el esfuerzo de darle otra orientación, contraría a la que por años se había impuesto, sobre todo a nivel de la interculturalidad y de la participación, así los aseguran varios investigadores y analistas, entre ellos, Contreras y Talavera (2004), de Albó y Anaya (2004), de López (2005), de López y Murillo (2006), de Nucinkis (2006) :

- se reconoció la diversidad cultural como una fortaleza y por ello se asumió como parte de la educación pública la EIB, a nivel de todo el Sistema Educativo, aunque en la práctica el planteamiento no se logró concretizar en las áreas urbanas, sino solamente en el área rural. Aún así, fue un inicio para reflexionar y discutir sobre la temática ;
- incorporó a profesionales de diversas especialidades a las distintas reparticiones del Ministerio de educación, antes ocupados casi exclusivamente por maestros, entre ellos, pedagogos y curriculistas quechuas, aymaras, guaraníes e hispanohablantes, lingüistas, psicólogos, economistas, ingenieros de sistemas, estadísticos, administradores, etc. Logrando crear en el propio Ministerio de educación el primer espacio de convivencia y trabajo intercultural dentro del Estado boliviano ;
- logró eliminar la división entre educación urbana y rural, implementando un currículo único para todos los estudiantes del país, que era una de las demandas principales de los pueblos indígenas ;
- se legisló la participación de los órganos de participación social en el sistema educativo. Así la participación de las juntas escolares y de los CEPOs se pudieron consolidar.

Es a partir de estos planteamientos generales que se fueron generando logros y resultados más específicos. En los siguientes puntos se detallan algunos avances, pero también debilidades que fueron criticadas y cuestionadas.

7.2. La EIB circunscrita a las áreas rurales : aún con ello incremento de la cobertura y mejoramiento del desempeño escolar

Las investigaciones emprendidas para evaluar el proceso de implementación de la ley de reforma educativa 1565, realizadas entre los años 2003 y 2005, después de transcurridos

aproximadamente diez años de su implementación, mostraron resultados que no fueron tan alentadores para la EIB, pues se evidenció que la implementación del Programa de Transformación de la Reforma educativa y por ende de la EIB se hizo efectivo solamente en el 22 % de las unidades educativas del nivel primario (López & Murillo, 2006 ; López, 2005), y ni siquiera se llegó a la totalidad de los cursos del nivel primario, sino solamente hasta el segundo ciclo, y de estas escuelas la mayoría eran del sector rural (Albó & Anaya, 2004), aunque equivalían solamente al 27 % de las escuelas ubicadas en el sector rural.

Aún con ello, los logros a nivel de la cobertura y eficiencia escolar fueron significativos, así lo evidenciaron los datos del Ministerio de educación (2004), las investigaciones de Contreras y Talavera (2004), de Albó y Anaya (2004), de López (2005), de López y Murillo (2006), de Nucinkis (2006), a continuación se hace un resumen de los logros cuantitativos más significativos :

- el crecimiento de la matrícula durante el periodo 1992-2003 subió en todos los niveles. En el nivel inicial se incrementó en un 59.9 %, en el nivel primario en un 34.5 % y en el nivel secundario creció en un 94.8 %. Estas tasas de crecimiento son muy superiores a las tasas de crecimiento poblacional de los diferentes grupos de edad, lo que mostraría que cada vez una proporción mayor de niños asiste a la escuela ;
- las tasas de término del nivel primario se acrecentaron. Mayor número de niños que terminaron los ocho años de primaria. Mientras que en 1997 solo un 51,6 % de alumnos lograba completar ocho años de escolaridad primaria, en el 2004, un 70,8 % lo logró ;
- las tasas de término del nivel secundario se acrecentaron. En 1993 la tasa de término en el área urbana llegaba al 23,5 %, y en el área rural al 1 %, para el 2004 las tasas se incrementan, en el área urbana alcanza al 60 %, y en el área rural al 21,5 %. Es decir, que la tasa de abandono ha reducido ;
- las tasas de reprobación ha disminuido. En 1997, en el área urbana era del 7,3 % y para el 2002 llegó al 3,4 %; en el área rural era de 6,9 % y para el 2002 llegó al 2,6 %. Según las interpretaciones, en el área rural reprueban menos que en el área urbana ;
- se ha incrementado el presupuesto para la educación, lo que ha posibilitado el incremento salarial, el incremento de la carga horaria para las áreas rurales, el incremento en el número de docentes, el incremento en el número de escuelas, etc.

Estos logros han sido reconocidos por los analistas latinoamericanos, así en un trabajo del BID, refiriéndose a los avances de las reformas educativas en la región, sus autores destacaban el crecimiento cuantitativo de la educación (en Talavera, 2013, p. 18). Y a nivel nacional dichos logros también fueron reconocidos, sin embargo, no faltaron las críticas, debido a que los mismos no eran producto de una acción generalizada a nivel nacional, sino que provenía de acciones focalizadas, con muy poco alcance.

A nivel cualitativo, los logros también se concentraron en las escuelas donde se implementó la EIB, es decir, en aquellas que ingresaron al Programa de Transformación. Entre los logros más significativos se destaca el mejoramiento del desempeño escolar de los estudiantes, visibilizado en un mejor rendimiento escolar, en la participación activa, en el fortalecimiento de su autoestima y en la afirmación de su identidad cultural. Según López (2005), los tres últimos puntos son los logros más trascendentales que tuvo la EIB, pero fueron justamente esos aspectos los que no se valoraron a la hora de someter a evaluación a los estudiantes, a través del SIMECAL, ya que las evaluaciones implementadas por esa

instancia centraron su interés en las áreas de lenguaje y matemáticas, y aunque fueron aplicadas en el idioma originario, la evaluación continuaba centraba en el contenido mismo de dichas áreas.

Investigaciones en aula, lograron evidenciar que en algunos contextos como Morochata, Piusilla y Rodeo del departamento de Cochabamba, los niños eran participativos y activos en la clase, no tenían miedo de hablar, se habían vuelto extrovertidos, incluso se atrevían a observar y corregir a los profesores que se equivocaban al hablar o escribir el quechua, mostrando así seguridad y autoestima elevada. (Machaca, 2003 ; Pari, 2003 ; Zuazo, 2005 ; López, 2005).

Por su parte, Albó y Anaya (2004), afirman que esos logros a nivel de la calidad del aprendizaje, de la participación activa y del fortalecimiento del autoestima de los niños indígenas, se debió especialmente al uso de la lengua materna en los procesos educativos, situación que además permitió que muchos niños, e incluso padres de familia, afiancen su identidad cultural.

7.3. Críticas al carácter transicional y compensatorio de la EIB de la reforma educativa

Como se ha podido advertir, en todo el recorrido que tuvo la EIB, desde su diseño, su aprobación y su implementación, tuvo que enfrentar diversos obstáculos, entre ellos la falta de apoyo desde el propio gobierno, los cambios a nivel de las autoridades educativas, la oposición del magisterio, la falta de recursos humanos para implementar la reforma, etc., factores que influenciaron a que la EIB no se implemente conforme a lo que se había previsto, es decir, para que no haya avanzando a los niveles superiores. Incluso, el hecho de que al principio se decidiera priorizar al área rural y a los niños del campo, influyó a que la EIB se haya mantenido en las áreas rurales y no haya traspasado hacía el área urbana.

Sin embargo, los factores mencionados no tuvieron relevancia a la hora de evaluar la implementación de la EIB. En realidad, como en toda evaluación, lo que realmente importaba era constatar el cumplimiento de objetivos y contrastar los planteamientos con lo realmente implementado. Y en ese marco, los informes y las investigaciones evaluativas desarrolladas entre el 2003 y 2005, constataron que la EIB, a nivel de la educación nacional, tuvo poco alcance, solamente llegó al 22 % de las unidades educativas del nivel primario, y ni siquiera abarcó a todo el nivel, sino solamente hasta el segundo ciclo. De hecho, no había evidencias de que la EIB se había implementado en cursos superiores, y menos aún de que hubiera trascendido al área urbana. Además, también se constató que muchos de los elementos esenciales del modelo de EIB no lograron implementarse, entre ellos la interculturalidad y el currículo diversificado, elementos que debían implementarse en todas las unidades educativas.

Con todas esas evidencias, se comprendió que la EIB de doble vía o « EIB para todos », no se concretizó, es decir, que se quedó en el plano del discurso. Entonces, la interpretación que se fue generalizando entre los « intelectuales indígenas e indigenistas » de la época, fue que se trataba de una « EIB de transición al estilo compensatorio ». Al respecto, se destacan las críticas de Felix Patzi (2000 y 2006), un intelectual indígena, cuyo liderazgo a nivel nacional, le permitió llegar al cargo de Ministro de Educación, en el marco del nuevo gobierno indígena-popular que asumió el poder a partir del 2006, de ahí la importancia de mencionar algunas de las críticas que hizo al modelo de EIB de la reforma educativa :

- la EIB de reforma toma en cuenta la lengua y la cultura indígenas solamente para los primeros cursos de la educación primaria y luego en la secundaria la educación fomenta la castellanización, de esa manera la lengua y cultura indígenas son simplemente utilizados como instrumentos de transición, en provecho del currículo del tronco común « universal » y occidentalizado, y de la lengua castellana (Patzi, 2006 ; Delgado, 2006b) ;
- la reforma educativa forma parte de un paquete de políticas neoliberales de discriminación positiva o compensatoria, que parte del hecho de considerar la diferencia como un problema o como un déficit, que puede ser superado con la EIB. De esa forma, la EIB de la reforma educativa era visibilizada como una moderna forma de incorporar al indígena al nuevo sistema de globalización dominante, para cuyo propósito se disfrazó de indianista para reproducir los contenidos de la cultura occidental en la lengua propia (Patzi, 2006).

Además, se aseguraba que al enfatizar sólo en la educación pública centrada en el área rural, no eliminaba las jerarquías sociales colonialmente estructuradas. Más bien propiciaba el mantenimiento de los programas de enseñanza diferenciados, uno de EIB y otro que no era de EIB, los primeros para el campo y los segundos para la ciudad. Asimismo, paralelo a este sistema, se continuaba manteniendo, otro grupo de unidades educativas particulares catalogadas como de primero y segunda categoría, las mismas que eran para los hijos de extranjeros y familias pudientes, las cuales no funcionan conforme al currículo nacional, sino de manera autónoma, reproduciendo programas de países como Estados Unidos, Alemania y Francia. Esta diferenciación, en el fondo mantenía y fortalecía la jerarquización colonial entre clases sociales. (Patzi, 2006, p. 168)

En realidad, Patzi no estaba en contra de la EIB, más bien estaba consciente de que la misma se había gestado en las organizaciones sociales, pero consideraba que el hecho, de que el Estado se hubiera apropiado del enfoque, la desnaturalizaba de los fines políticos que marcaron su surgimiento :

> La educación intercultural bilingüe fue una discusión gestada en diversas instancias de la sociedad civil, principalmente entre la dirigencia campesina, que la considera como una alternativa frente a la educación homogeneizante y castellanizante. Sin embargo al apropiarse el Estado de esta propuesta y colocarla bajo sus intereses, la interculturalidad aparece como una nueva teoría contemporánea del mantenimiento del orden social establecido. (Patzi, 2006, p. 167-168)

Estas críticas encontraban su fundamento en el hecho de que la reforma educativa fue gestada y aprobada en un contexto político que avalaba políticas económicas neoliberales, y que además, desde su gestación, hasta su diseño e implementación fue financiada por organismos internaciones como el Banco Mundial y el BID.

7.4. Críticas al tronco común y a la priorización de los contenidos occidentales en desmedro de los locales y en complicidad con la educación bilingüe

Como se vio en un anterior punto, desde el Ministerio de educación se puso mayor énfasis a la implementación del tronco común, el mismo, que aunque fue planteado como intercultural, fue totalmente monocultural, se centro en desarrollar los contenidos provenientes de la ciencia occidental. Fue justamente este aspecto que mayores críticas recibió por parte de los intelectuales indígenas o indigenistas de la época, quienes en diferentes eventos, como seminarios, talleres, paneles, etc. no vacilaron en lanzar las más

duras críticas hacía la reforma y la EIB. Entre ellos Felix Patzi, para quien la escuela, a través del tronco común, de la misma forma que en anteriores reformas, seguía reproduciendo el acervo cultural de la clase dominante, es decir, de la clase mestiza-criolla, con la diferencia que ahora se lo hacía en la lengua originaria :

- la reforma reforzó a la escuela como el escenario clave para la interiorización del patrimonio dominante, continúa transmitiendo, ya no en castellano sino en aymara, el saber y los bienes que constituyen el acervo histórico estructurado por la clase dominante. Al enseñar geografía, se dice qué es y dónde termina el territorio de la nación ; en el estudio de la historia, se relatan los acontecimientos en los que se logró fijar esos límites en lucha con los adversarios externos e internos, resaltando a los héroes criollos pero ignorando la lucha y los respectivos líderes de la nación subyugada. Antes los símbolos patrios y los héroes de la clase dominante o casta blancoide, como Bolivar, Sucre, Murillo y otros, eran transmitidos en idioma español; ahora el mismo contenido y la misma significación se hacen en idioma nativo (Patzi, 2006, p. 119) ;
- se plantea la inserción de contenidos de los pueblos indígenas al sistema educativo a través de la complementación curricular. Pero, las adecuaciones y adaptaciones de estos planteamientos se han hecho conforme a los contenidos de la homogeneidad y universalización moderna. […] En este proceso de transmutación de los contenidos nacionales en locales, es donde lo local y lo étnico quedan subsumados a la cultura nacional que en realidad es la cultura dominante de los blancoides. Entonces, a pesar del reconocimiento de la diversidad se impone una « cultura única », la cultura legítima, mestizo-criolla (Patzi,2006, p. 125).

De la misma forma, a nivel departamental, específicamente en el departamento de Cochabamba, se fueron difundiendo críticas de otros intelectuales indígenas e indigenistas. Al respecto, las críticas de Delgado (2006a ; 2006b) resumen con claridad muchas de las críticas que varios intelectuales hicieron :

> La organización curricular puede definirse como la educación de los q'aras, o sea la educación de los gringos. Tiene un tronco común, y luego la cultura se la plantea como un accesorio. Por otro lado, la cultura es presentada como ramas diversificadas y como ramas complementarias. En este modelo la cultura local es un accesorio de la cultura académica o de la cultura del aprendizaje. (Delgado, 2006a, p. 173)

> Tras el tronco común de la educación primaria, la EIB en Bolivia no desarrolló un currículo intercultural en la educación secundaria y menos en la superior. La formación secundaria y superior está expuesta a un currículo mono-cultural, donde prima más el conocimiento y la formación en la ciencia de occidente. En los hechos, este currículo de EIB desprecia el conocimiento local y de las culturas originarias […] reduce el conocimiento local y de las culturas locales a lo complementario o lo diversificado. (Delgado, 2006, p. 94)

> La reforma educativa y la EIB, a nombre de Necesidades Básicas de Aprendizaje (NEBAS), han organizado el tronco común con conocimientos, capacidades, actitudes y valores que supuestamente son universales, y por lo mismo todos los niños del mundo deben aprenderlos, sin embargo, esos conocimientos responden a las definiciones de vida de las naciones ricas de occidente. (Delgado, 2006, p. 96)

De esta manera, desde la intelectualidad indígena e indigenista boliviana, se lanzaron duras críticas a la reforma y la EIB. Situación que fue aprovechada para que muchos sectores, que no estaban a favor de dichos planteamientos demanden la abrogación de la Ley y la construcción de una nueva normativa, entre ellos el magisterio y el propio

gobierno, actores que ya desde el 2003, habían logrado paralizar la implementación de la EIB.

Por su parte, las organizaciones indígenas, que eran los impulsores y defensores de la EIB, también cuestionaban la forma inadecuada cómo ésta se había implementado. El hecho de que la EIB se haya implementado solamente con poblaciones indígenas generaba desconfianza en muchos indígenas de base, que aseguraban que se trataba de una nueva forma de discriminación hacía los pueblos indígenas, y que en el fondo sólo se pretendía diferenciar a los citadinos de los rurales, haciendo que los últimos no aprendan lo que los de la ciudad aprendían, categóricamente señalaban que a los indígenas se les estaba enseñando en una lengua « discriminada » para que continúen siendo « discriminados ».

Sin embargo, cabe aclarar que pese a sus cuestionamientos, para las organizaciones indígenas, la implementación de la EIB seguía siendo parte de sus demandas, estaban conscientes de que el Estado no había asumido el enfoque conforme a lo que se había planteado y por eso demandaban la implementación real de la EIB. Es más, no sólo demandaban, sino que elaboraron a fines del año 2004 una propuesta educativa en la cual ratificaban la EIB como parte esencial de la educación boliviana, y junto a ello planteaban la construcción de un nuevo Estado plurinacional. Esa propuesta, debido a la riqueza del planteamiento se constituyó en la base fundamental del nuevo enfoque que se plantearía a partir de mediados del 2006.

En ese contexto de profundos cuestionamientos y de inestabilidad educativa, debido en parte al constante cambio de autoridades educativas, no había otra opción que impulsar la realización del Segundo Congreso Nacional de Educación, una demanda generalizada en todo el sector educativo, cuya finalidad sería la toma de decisiones respecto al futuro de la reforma educativa. El mismo que se llevó a cabo a mediados del año 2006, en el marco de un nuevo gobierno, catalogado de indígena popular, debido a que empezando desde el Presidente del Estado, los Ministros de gobierno y la cámara de diputados y senadores, estaba constituido por personas, líderes, intelectuales indígenas e indigenistas, muy comprometidos con la causa indígena.

Se trataba de un nuevo contexto social, político, económico y educativo que se empezaba a construir Bolivia. Los subsiguientes capítulos están referidos a este nuevo periodo, enfatizando en el rol protagónico que le tocó vivir a los pueblos indígenas.

Quinta parte

Presentación, descripción y análisis de resultados en la realidad actual del nuevo Estado plurinacional

Capítulo 11

Configuración de un nuevo escenario social y educativo que reconoce a los pueblos indígenas

Configuración de un nuevo escenario social y educativo que reconoce a los pueblos indígenas, implementación, evaluación y paralización de la EIB

1. Empoderamiento de los movimientos sociales e indígenas : apuestas por un proceso de cambio a nivel sociopolítico

A partir del año 2003 aproximadamente, los movimientos sociales e indígenas de Bolivia, van cobrando paulatinamente mayor fuerza, debido a la reflexión crítica y contestaría que fueron asumiendo respecto a las políticas de privatización que el gobierno de entonces impulsaba. Las movilizaciones alcanzaron su mayor auge cuando el gobierno intentaba privatizar los recursos naturales más básicos relacionados con la subsistencia humana, es decir, el agua, a ello también se sumaba la privatización del petróleo. Por lo tanto, las demandas exigían la preservación de los recursos naturales en manos de los bolivianos, es decir, en manos del Estado, pues no estaban de acuerdo con la privatización de dichos recursos. Lamentablemente el gobierno, a la cabeza de Gonzalo Sánchez de Lozada, hizo caso omiso de dichas demandas, ocasionando con ello uno de los enfrentamientos más sangrientos de la década, donde varios indígenas aimaras fueron brutalmente asesinados por el ejército. Dicho suceso, obviamente colmó la paciencia de todos los bolivianos, pero sobre todo de los movimientos sociales e indígenas, quienes indignados y con movilizaciones lograron la renuncia y la derrota del mandatario cuestionado, y con ello marcaron el inicio de una nueva etapa en la historia de la sociedad boliviana.

Este suceso dejo como precedente el hecho de que « cuando el pueblo quiere, el pueblo puede ». Cabe decir que desde entonces los movimientos sociales y los pueblos indígenas sentaron las bases para reencaminar muchos aspectos de la vida política, social, educativa y cultural del país, por lo que los siguientes dos gobiernos interinos, Carlos Mesa y Eduardo Rodríguez, limitaron sus acciones a preparar el escenario para las nuevas elecciones presidenciales que se desarrollarían en diciembre del 2005, evento que marcó uno de los hitos más trascendentales de la historia boliviana, pues por primera vez la población en general y, sobre todo, la población indígena, llevaron a la presidencia del país a un personaje indígena, Evo Morales Ayma, que recibió el apoyo del 54 % de la población boliviana[31]. A raíz de éstas circunstancias muchos analistas concluyen señalando que la población boliviana había apostado por un cambio total en la estructura política del país, entregando el poder en las manos de los movimientos sociales e indígenas, quienes desde entonces fueron ocupando muchos espacios de poder que antes se les había negado.

[31] El mismo que posteriormente, años más tarde, el 2009, sería ratificado con el 64% de la votación total.

2. Pacto de unidad de las organizaciones indígenas, fortalecimiento de la EIB y construcción de un Estado plurinacional

2.1. Pacto de unidad y conformación del Bloque indígena : propuesta educativa

A nivel educativo, como se mencionó en el anterior capítulo, Bolivia atravesaba por una crisis en cuanto a la implementación de la ley 1565 de reforma educativa, y por ende la crisis afectó a la EIB. El nuevo gobierno antes que apoyar a la implementación de dicho modelo, emprendió una campaña de desprestigio de la EIB, excusándose en los bajos resultados que había tenido, pues en realidad, las expectativas educativas del nuevo gobierno apuntaban a otro modelo educativo que no tenía relación con la EIB ; por su parte el magisterio organizado, ante la crisis educativa, planteaba la inmediata abrogación de la ley 1565 ; y los pueblos indígenas continuaban demandando la implementación de la EIB pero de una EIB más real y radical, pues aseguraban que la misma se había implementado a medias. En este escenario, de perspectivas diversas sobre la situación de la educación boliviana, todos los actores, de manera unánime, apostaron por la realización del Segundo Congreso Nacional de Educación, en cuyo espacio se definiría el futuro de la educación. Dicho congreso debía realizarse en primera instancia a fines del 2004, pero después de varias prórrogas al fin se definió celebrar el congreso en julio del 2006.

Con la participación de los actores mencionados y otros más, en enero del 2004 se constituyó el Consejo Nacional de Educación (CONED), organización que se encargaría de encaminar las acciones necesarias para el desarrollo del congreso. Los diferentes actores y sectores, que involucraban a distintas instituciones y organizaciones, primero se organizaron en tres bloques, el Estatal, el popular y el social.

En el bloque estatal están varios ministros del Poder Ejecutivo; en el bloque popular la Central Obrera Boliviana (COB), Confederación Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs), Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia (CTEUB), Confederación Nacional de Maestros de la Educación Rural de Bolivia (CNMEUB); en el Bloque Social, la Comisión Episcopal de Educación, Foro Educativo Boliviano, Iglesia Metodista, Confederación Universitaria Boliviana, Confederación de Juntas Vecinales, entre otros (Machaca, 2006, p. 13).

Posteriormente, para marzo del 2005, a partir de una nueva reorgnización, se oficializaron los siguientes Bloques:

El Bloque Laboral, antes Popular, el Bloque Magisterio, antes parte del Popular, el Bloque Social, el Bloque Indígena, antes parte del Popular, el Bloque Cívico, El Bloque Gubernamental, las Organizaciones Departamentales, y CONED. (Machaca 2006: 15)

Entre los mencionados bloques, se estableció reflexionar, debatir y elaborar propuestas respecto al futuro de la ley 1565 de reforma educativa, las mismas que serían presentadas y debatidas en talleres previos al Congreso por departamentos, a lo largo de la gestión 2005.

Con relación al Bloque Indígena, es necesario aclarar que fueron las organizaciones indígenas quienes decidieron conformar su propio bloque, debido a que en el bloque popular, a donde inicialmente pertenecían, sentían que sus expectativas educativas no eran comprendidas por los diferentes sectores que conformaban el bloque, especialmente por los

maestros urbanos, quienes desde el principio intentaban imponer sus ideas a todos los integrantes del bloque popular. Al respecto, Arispe, antiguo técnico de los CEPOs señala lo siguiente :

> Uno de los aspectos que ayudó a la conformación del Bloque Indígena fue la poca apertura a la lectura sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas originarios y el énfasis en la visión clasista en el bloque popular, particularmente del magisterio urbano. Entonces, al ver que este sector pretendía monopolizar las acciones y decisiones del bloque popular donde estaba el sector indígena, después de un análisis profundo y en sujeción a las organizaciones matrices, se decide la conformación del Bloque Indígena. (Arispe, 2005, p.122)

De esa forma, las organizaciones indígenas lograron constituir su propio bloque. En este proceso el accionar de los CEPOs, órgano de participación popular que surge en el marco de la ley 1565, jugó un rol trascendental, pues fueron los primeros en comprender la magnitud y la importancia del congreso educativo que se avecinaba, estaban convencidos que se trataba de una oportunidad que se la podía desaprovechar, y por eso instaron a sus organizaciones matrices a conformar el denominado Bloque indígena con el fin de presentar una propuesta educativa en conjunto, unánime entre todas las organizaciones indígenas, para que tenga la fuerza necesaria de ser escuchada y tomada en cuenta por la población boliviana. Para tal efecto, como parte de sus actividades, y con sus propios fondos económicos, los CEPOs organizaron encuentros nacionales con sus organizaciones matrices, que tuvieron como resultado la conformación del Bloque educativo indígena originario campesino (BEIOC), integrado por las siguientes organizaciones : la CIDOB, CSUTCB, CONAMAQ, CNMIOCB-BS, CSCIB y los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOS) : CENAQ, CEPOG, CEAM, CEPOCH, CEPIG, CEPOIM, CEA y CEPY (Arispe, 2005). De esta manera, se estableció entre esas organizaciones indígenas un Pacto de unidad a nivel educativo, donde los brazos técnicos continuaban siendo los CEPOs, quienes estaban encargados de concretizar las demandas y expectativas en proyectos educativos formales.

2.2. Propuesta educativa del Bloque indígena

Fue en el primer Congreso Nacional de Educación de los Pueblos Indígena Originarios, desarrollado en noviembre del 2004, donde por primera vez las organizaciones indígenas, reunidas en una sola voz, a través del denominado Bloque indígena, hicieron público sus demandas, expectativas y propuestas educativas en un Manifiesto que textualmente sancionaba el carácter neocolonial y etnocida del Estado y del Sistema Educativo, por lo que demandaban la inmediata construcción de un nuevo Estado plurinacional y la cualificación y fortalecimiento de la EIB.

Tabla 25. Manifiesto 1er Congreso educativo indígena

Los pueblos indígenas 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 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; usurpar nuestros territorios, terminar con nuestros recursos naturales y las formas ancestrales de organización y funcionamiento comunitario.

Los pueblos indígenas 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, a parte 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, las mismas que se constituyen en una potencialidad para el desarrollo socioeconómico del país.

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.

3. Consolidar las diversas instancias de participación social en la educación para que los pueblos indígenas y originarios participen con poder de decisión en la gestión del sistema educativo plurinacional. La estructura de la participación social en la educación tiene que responder a las formas de gestión territorial y organizativa de los pueblos indígenas y originarios.

4. Consolidar y cualificar los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios, articulados a sus organizaciones matrices, para que participen con poder de decisión en la formulación, aplicación y evaluación de las políticas educativas plurinacionales en todas las áreas, niveles y modalidades educativas.

HACIA LA DESCOLONIZACIÓN IDEOLÓGICA, POLÍTICA, TERRITORIAL Y SOCIOCULTURAL

POR UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL, BILINGÜE, DESCOLONIZADORA Y CON GESTIÓN TERRITORIAL Y AUTODETERMINACIÓN

NUNCA MÁS POLÍTICAS EDUCATIVAS SIN LA PARTICIPACIÓN DETERMINANTE DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS Y ORIGINARIOS

Santa Cruz, 18 de noviembre 2004

Como se puede advertir en el documento, las poblaciones indígenas demandan la construcción de un nuevo Estado plurinacional, pluricultural y plurilingüe, además reivindican la educación Intercultural y Bilingüe como sus instrumentos de liberación, donde la participación con poder de decisión se hace fundamental, y por tanto también demandan la consolidación de los CEPOS en la educación. También se puede advertir que en la parte final de su documento, además de hacer referencia a la EIB, se reivindica con mucha fuerza la descolonización de la educación.

La propuesta concreta que el Bloque indígena definió y aprobó en el mencionado Congreso, fue publicado en el documento denominado « *Por una educación indígena*

originaria, hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural » (2004). Se trata de una propuesta muy completa, se basa en un diagnóstico de la educación, realizado a profundidad, y plasma una propuesta que contiene, además de los principios, fundamentos y objetivos, una estructura y organización curricular para todo el sistema educativo : regular, alternativa y superior, también contiene una propuesta de gestión administrativa y muchos otros elementos más. En este punto interesa hacer énfasis en que la propuesta reivindica la EIB, con el fin de posibilitar la construcción de la plurinacionalidad en el país, aunque deja claramente establecido que la EIB implementada en el marco de la ley 1565 no fue aplicada adecuadamente : la EIB planteada por la reforma educativa, a pesar de recoger las propuestas de varias organizaciones indígenas originarias y sociales, no responde a la propuesta política ni a las cosmovisiones de las naciones indígenas originarias porque no se aplicó adecuadamente. (CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB, FNMCB-BS, CEAM, CEPOG, CENAQ, CEA, 2004)

Y justamente por ello, nuevamente se la vuelve a plantear, poniendo énfasis en la necesidad de construir un Estado plurinacional, un sistema educativo plurinacional, pluricultural y plurilingue, donde se construyan currículo s basados en los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas. En la propuesta también se plantea la construcción de un nuevo Estado plurinacional a través de una Asamblea constituyente que esta vez permita la participación de los pueblos indígenas :

Tabla 26. Propuesta educativa del Bloque indígena

	Propuesta educativa
Respecto a la educación Plurinacional, pluricultural y plurilingüe	La educación debe contribuir a promover la construcción del Estado plurinacional. La educación pluricultural, plurilingüe y la participación social en educación, al ser una conquista de las naciones indígenas originarias y del magisterio rural planteada desde las necesidades y demandas de los pueblos, comunidades, tentas, capitanías, ayllus y otras organizaciones, como alternativa a la anterior corriente de educación clásica, castellanizante, aculturante y caduca, se constituye en uno de los instrumentos político ideológicos para lograr la fundación del nuevo Estado y la autodeterminación desde la visión de las naciones indígenas originarias. El nuevo sistema educativo plurinacional, pluricultural y plurilingüe toma como base la conquista de nuestros pueblos de la educación intercultural y bilingüe. El Sistema de Educación Plurinacional desde la mirada indígena originaria es un proyecto inminentemente político, ideológico y filosófico: Es político, porque por medio de la educación se debe construir una sociedad con autodeterminación comunitaria donde todos tengamos derecho al poder político, económico, social y territorial. Es ideológico, porque expresa el pensamiento y el modelo de sociedad plurinacional, pluricultural y plurilingüe que demandan nuestras organizaciones, porque contribuye a proyectar nuestro futuro como naciones indígenas y originarias. Es filosófico, porque se base en nuestros propios valores y principios de nuestra cultura, cosmovisiones, ciencia y tecnología, modelos productivos y económicos basadas en nuestras formas de organización sin descartar los conocimientos de la ciencia y la tecnología universal.

Respecto a la organización curricular	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. Este currículo debe incorporar, en una relación dialógica, los conocimientos universales necesarios para una educación de y para la vida que permita la integración de un Estado plurinacional. El currículo debe desarrollar los saberes y conocimientos de diferentes aspectos de la vida de las naciones, desde las necesidades locales y regionales de aprendizaje... Se debe construir desde y en la práctica currículo s acordes a las realidades socioculturales, considerando que cada nación indígena originaria tiene un territorio propio, historia, economía, denominación específica y sus actividades están organizadas de manera integral en el espacio y el tiempo. Para optimizar el currículo de las naciones indígenas originarias es necesario aplicar una política de descentralización curricular.

Fuente : CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB, FNMCB-BS, CEAM, CEPOG, CENAQ, CEA, 2004.

En la propuesta también se plantea la construcción de un nuevo Estado Plurinacional a través de una Asamblea Constituyente que esta vez permita la participación de los pueblos indígenas:

Tabla 27. Planteamientos para una nueva Constitución política

Planteamientos para la nueva Constitución política
- Fundar y construir un Estado plurinacional, pluricultural y plurilingüe, con autonomías de gestión territorial indígena y originario. Aplicar una gestión propia con autonomía en nuestro territorio, basada en un nuevo ordenamiento territorial. - La Asamblea Constituyente debe realizarse con participación mayoritaria de las naciones indígenas originarias de acuerdo a normas, sistemas de organización y vida comunitaria. - La educación debe contribuir a promover la construcción del Estado a partir de la profundización de la democracia participativa comunitaria y el respeto a las naciones indígenas originarias, la recuperación y práctica de nuestros usos y costumbres, el reordenamiento territorial con autonomía y un nuevo modelo económico, político y social de gestión de recursos naturales. - Las naciones indígenas originarias planteamos un Sistema Educativo Plurinacional con autonomías de gestión territorial.

Fuente : CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB, FNMCB-BS, CEAM, CEPOG, CENAQ, CEA, 2004.

Lo que se pretende demostrar con estas evidencias es el hecho que las poblaciones indígenas, a través del Bloque indígena, y muy particularmente de los CEPOs, como brazos técnicos de los mismos, asumieron la EIB como una de sus principales conquistas, por lo que no renunciaron a ese modelo educativo, aún con los inconvenientes que se presentaron. Los pueblos indígenas estaban convencidos de que la EIB, entendida como la educación basada en su lengua y cultura, era la respuesta a muchos de sus problemas educativos, tanto a nivel pedagógico como social. No cabe duda de que la perseverancia y el compromiso con que el Bloque indígena defendía e impulsaba la EIB fue lo que inspiró en muchos otros actores la apuesta por este tipo de educación, aún cuando fuera con otro nombre.

Respecto a los demás bloques, la mayoría de los investigadores y analistas coinciden en señalar, que aunque demandaban la derogación de la ley en vigencia, basándose en una serie de cuestionamientos, mencionados ya en un anterior capítulo, no todos tenían propuestas alternativas que la remplacen. Hasta fines del año 2004, solamente la propuesta del Bloque Indígena se hizo pública, era la única propuesta « completa », que contaba con

todos los elementos de una propuesta. Contrariamente a ello, los otros sectores, incluido el magisterio urbano, no contaban con propuestas « completas », en la mayoría de los casos, y particularmente en el caso del magisterio, su propuesta estaba centrada prácticamente en la crítica realizada hacía la anterior ley 1565, y muy poco de propositivo, solamente algunos lineamientos generales, que no terminaban en propuestas específicas (Machaca, 2006, p. 18).

3. Aprobación del « anteproyecto de ley educativa » en el Congreso educativo de 2006 e incidencias de la propuesta del Bloque indígena

3.1. Coincidencias y alianzas entre el Bloque gubernamental y el Bloque indígena : alianzas

La propuesta educativa del Bloque indígena, que fue publicada a fines del año 2004, y que fue socializándose en todos los talleres pre congresales de la gestión 2005, con miras al Segundo Congreso Nacional de Educación del 2006, fue aplaudida y valorada por muchos sectores de la sociedad civil y académica, incluyendo a los bloques gubernamental, social y de los maestros rurales. Incluso, según lo testifican Arispe (2005), Machaca (2006) y Condori (2010), a falta de otras propuestas, en la mayoría de los talleres pre congresales, la propuesta del Bloque Indígena, se convirtió en el documento base para la discusión y planteamiento de propuestas.

En relación al Bloque gubernamental, desde que el Bloque indígena fue presentando su propuesta en los diferentes talleres Pre Congresales, muchas autoridades educativas fueron sumándose a los planteamientos de las organizaciones indígenas. Así por ejemplo, el Viceministro de educación del año 2005, Gustavo Rodríguez, después de haber participado en uno de los talleres pre congresales realizados en Cochabamba a fines del año 2004, remarcó con admiración la capacidad propositiva de los pueblos indígenas, que en contraposición a los otros sectores, entre ellos el magisterio, tenían propuestas claras y bien fundamentadas :

> Hay que mirar lo […] sucedido aquí en Cochabamba en el Congreso Departamental de Educación de diciembre de 2004, donde se aprobó la propuesta indígena como marco de referencia, que además el gobierno apoya. Se ha producido un quiebre muy importante porque ellos habían sido regularmente excluidos de la educación […]. Entonces, no existían los indígenas como entidad autónoma diferenciada con un proyecto cultural, con una perspectiva educativa o con una construcción epistemológica o pedagógica. Entonces, la presencia indígena con una propuesta de por medio reposiciona a este sector en el tema educativo, además de evidenciar la orfandad de los maestros […] Diría que los factores de definición […] serán los indígenas en la perspectiva de que puedan lograr apoyo en las organizaciones gubernamentales, en algunas organizaciones sociales y en los maestros rurales. Desafortunadamente y hay que subrayar esta palabra, la capacidad propositiva de la dirección trotskista del magisterio ha llegado a su límite; todo lo que hemos escuchado es un conjunto de negaciones, lo que no debemos hacer y muy poco de lo que deberíamos hacer. (Rodríguez 2005, en López, 2005, p. 499)

Por lo que menciona el viceministro, no cabe duda, que la propuesta del Bloque Indígena, por la riqueza de su planteamiento, fue incidiendo en muchos sectores, pero sobre todo en el Bloque gubernamental, pues ya a partir del año 2005, se fue estableciendo entre ambos Bloques una especie de alianza, debido a la coincidencia de algunos planteamientos,

así lo señala López (2005) « el propio Ministerio en alianza con el Bloque Indígena incorpora muchos de sus planteamientos en el Bloque gubernamental » (p. 499). Al respecto, también el presidente del CEA de entonces corrobora lo mencionado, « la solidez de la propuesta indígena y la ausencia propositiva de los otros sectores contribuyó a que el Ministerio en su conjunto, incluida la DEIB, buscase alianzas con el Bloque Indígena y se incorporasen muchos de sus planteamientos en la propuesta del Bloque gubernamental » (Walter Gutierrez, en López, 2005, p. 499).

Para el año 2006, en el marco del nuevo gobierno, cuya característica principal sería la defensa de los derechos de los pueblos indígenas, dicha alianza se fue afianzando cada vez más, debido a que los planteamientos del nuevo gobierno encontraban coincidencias y complementaciones con los planteamientos de los pueblos indígenas. Pues como se mencionó anteriormente, el nuevo gobierno de Evo Morales Ayma, también apostaba por la derogación de la ley 1565, debido a que la EIB implementada no había abarcado a toda la población, por lo cual como parte de su propuesta educativa para las elecciones de fines del 2005 proponía la implementación de una educación : « Intracultural, intercultural y bilingüe de doble via, con base en la plurinacionalidad y el plurilingüismo del país, y de aplicación en todo el sistema educativo nacional » (MAS 2005, en López, 2005, p.601). Propuesta que a partir del año 2006 se fue complementando con la temática de la « educación descolonizadora », impulsado con mayor empeño por el flamante Ministro de educación Felix Patzi.

Por lo tanto, la perspectiva del gobierno, que planteaba mayor radicalidad con la EIB, a través de efectivizar la intraculturalidad, interculturalidad, lengua indígena y descolonización en todo el sistema educativo, no estaba muy alejada de la perspectiva de las organizaciones indígenas, quienes a nombre de la EIB, prácticamente planteaban lo mismo, la reivindicación social y política de los pueblos indígenas a través de la educación. Sin embargo, debido a las contradicciones internas y del cambio de gobierno a inicios del 2006, el Bloque gubernamental, no contaba con una propuesta única y menos trabajada a profundidad, al parecer existían dos o más versiones, las de antes del gobierno de Evo Morales, y la propuesta del nuevo gobierno, lo que le restaba credibilidad cuando dichas propuestas eran presentadas en los talleres.

3.2. Planteamientos del Bloque indígena y construcción del anteproyecto de la nueva ley

Como se mencionó anteriormente, la propuesta que fue ganando mayor apoyo, y que se convirtió en el principal referente, tanto en los talleres pre congresales como en el mismo congreso realizado en julio del 2006, fue la del Bloque indígena, ya que era la más trabajada y completa. Así lo manifiesta, con orgullo, Froilan Condori, uno de los líderes quechuas más activos de la época, y que fue presidente del CENAQ en esa temporada : « esta es la propuesta central y más avanzada, trabajada y apoyada en el Congreso Nacional de Educación de julio 2006. En las conclusiones del mencionado congreso la mayor parte de nuestras propuestas fueron tomadas en cuenta ».

Uno de los comentarios previos y posteriores al Congreso fue que el documento de la Comisión nacional de la nueva ley educativa boliviana (CNNLEB) y las conclusiones del mismo tendrían carácter indigenista y comunitario. Esto se debió a la inclusión de términos como « pueblos indígenas », « Estado plurinacional, pluricultural », « autonomía de gestión territorial », entre otros. Estas afirmaciones se deben a que por primera vez en la historia educativa en Bolivia, los pueblos indígenas y originarios tuvieron la capacidad de presentar

su propuesta educativa y demostrar un perfil propositivo en el tema educativo. Esto demuestra que estamos muy claros en cuanto al modelo educativo que necesitamos para nuestros hijos e hijas (Condori, 2010, p. 90).

Y en efecto, en el Segundo Congreso Nacional de Educación se definió la abrogación de la ley 1565 de reforma educativa, y la aprobación de un anteproyecto de ley denominado *Avelino Siñani Elizardo Perez*, en el mismo, la mayoría de los planteamientos de los pueblos indígenas fueron tomados en cuenta, ya que recibieron el respaldo de gran parte de los actores que participaron en dicho evento, entre ellos, las autoridades educativas, organizaciones indígenas, los padres de familia, las juntas vecinales, profesores rurales, instituciones educativas, etc. ; los únicos que no apoyaron los planteamientos del Bloque indígena fueron los dirigentes del magisterio urbano, quienes en pleno desarrollo del congreso optaron por retirarse.

En el anteproyecto de ley, también gran parte de los planteamientos del gobierno fueron asumidos. Del mismo modo, también los otros sectores coadyuvaron con sus aportes a la nueva ley. Es por eso que en Bolivia, cuando se refieren a la ley de educación, se asegura que fue elaborada de manera participativa, tal como se afirma en el Manifiesto del congreso, que fue publicado después de la finalización del evento : « Todas las organizaciones, instituciones y naciones indígenas originarias de la sociedad boliviana que asistieron al Congreso, expresamos nuestro pleno respaldo y aprobación del anteproyecto de la nueva ley de educación, constituyéndonos en defensores de su aplicación en el sistema educativo nacional » (07/2006).

Entre los principales aspectos que destaca el anteproyecto de ley es que la educación asume el rol fundamental de construir el Estado plurinacional, asumiendo principios como : descolonización, comunitario, intraculturalidad, interculturalidad, plurilingüismo, productivo, etc., por lo cual se parte del hecho que la educación :

- es descolonizadora, liberadora, revolucionaria, anti-imperialista y transformadora de las estructuras económicas y sociales orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afro bolivianas hacia la construcción de un Estado plurinacional ;
- es comunitaria, democrática, participativa y de consensos para la toma de decisiones en la gestión de políticas educativas públicas dentro del marco de la unidad en la diversidad ;
- es intracultural, intercultural y plurilingüe porque articula un sistema educativo plurinacional desde el potenciamiento de los saberes, conocimientos y la lengua propia de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afro bolivianas, promoviendo la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades para todas y todos, a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas ;
- es productiva y territorial, orientada al trabajo creador y al desarrollo sostenible que garantice procesos de producción, conservación, manejo y defensa de todos los recursos naturales, fortaleciendo la gestión y control territorial de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afro bolivianas. (PLEASEP, art. 2).

Los únicos que no apoyaron la propuesta del Bloque indígena, y por ende el anteproyecto de ley, fueron los dirigentes del magisterio urbano, quienes el primer día del Congreso decidieron retirarse, debido a que su máximo representante no fue elegido como parte del Presidium (Condori, 2010), y también porque no estaban de acuerdo con los

nuevos planteamientos que se empezaban a vislumbrar. En realidad no apoyaban la propuesta de los pueblos indígenas y tampoco la del Bloque gubernamental, que eran justamente las que se iban imponiendo. Pero aún, sin la participación de los maestros urbanos, la nueva ley de educación fue aprobada.

La aprobación del anteproyecto de ley como constitucional no debía ser un proceso largo, se previó realizarlo para fines de ese año (2006), con el fin de comenzar la gestión 2007 con un nuevo modelo de educación. Sin embargo, no fue así, la aprobación de la ley recién se la pudo realizar a fines del año 2010, debido a que muchas circunstancias impidieron que se la realice antes, entre ellas, la resistencia radical y constante de la dirigencia del magisterio urbano hacía la nueva ley.

4. Resistencia del magisterio urbano al anteproyecto de ley : motivos laborales

La posición que asumió la dirigencia del magisterio frente a la nueva ley de educación fue, al igual que con la anterior ley 1565, de resistencia y oposición, en especial la del magisterio del sector urbano, quienes, incluso antes de su aprobación como anteproyecto de ley, ya manifestaban su insatisfacción con los conceptos que se iban acordando en los talleres pre congresales, así lo testifican Arispe (2005) y Machaca (2006) cuando señalan que los dirigentes del magisterio estaban en contra de la participación de las organizaciones indígenas y de los padres de familia en los eventos pre congresales. Incluso, por sus actitudes y por la forma cómo asumían algunos temas parecía que hubieran estado instruidos para cumplir tres consignas :

> Lograr -a como de lugar- la declaratoria de la abrogación o anulación de la ley 1565; acceder a todos los espacios directivos de los eventos para, desde allí, influir en las decisiones; y, por entre todas las cosas, no permitir que se aborde en la discusión el tema del Escalafón Docente. Este hecho, por ejemplo, provocó en Cochabamba que abandonen el Congreso Departamental porque, según ellos, el Escalafón es una conquista irrenunciable y solo puede ser tratada por su gremio. (Machaca, 2006, p. 18)

Lo que llamaba la atención de las intervenciones que hacían los dirigentes del magisterio en los talleres pre congresales era que en sus reflexiones, críticas y planteamientos no se referían a la práctica pedagógica en sí, sino que lo hacían desde una perspectiva general, teórica y abstracta, situación que terminó decepcionando a gran parte de la opinión pública, debido a que se esperaba que, tratándose de la entidad que esta directamente vinculada a la educación, pudiera presentar propuestas más contundentes que las que presentó.

La posición del magisterio urbano se hizo más evidente cuando en pleno desarrollo del Congreso deciden abandonar el evento, debido a que su máximo representante no logró apoyo para formar parte de las tres primeras carteras de Presídium, aunque los argumentos que ellos manejaban para dicho abandono, fue la falta de socialización del documento que se pretendía debatir (Condori, 2010, p. 91). Esta actitud del magisterio recibió el repudio de muchos sectores, incluyendo a sus colegas del magisterio rural :

> El Consejo Departamental de Juntas Escolares de la ciudad de La Paz, ALERTAN a todos los bolivianos y bolivianas que la Educación Fiscal nuevamente está siendo atropellada por la dirigencia del magisterio Urbano que en el pasado llamaron a la Reforma educativa « Ley maldita », hoy cuando nuestra Patria vive tiempos de cambio y transformación como la Nacionalización de los Hidrocarburos, Asamblea Constituyente y la elaboración de una Nueva Ley de Educación Boliviana, estos se oponen queriendo SABOTEAR Y ANULAR las

> determinaciones de quienes participaron en el Magno Congreso Nacional de Educación, nos preguntamos: ¿Qué clase de Ley Educativa quieren?, ¿Qué propuesta alterna tienen?, ¿Por qué siguen atentando a la Educación Fiscal?. (08/2006)
>
> ACLARACIÓN A LA OPINIÓN PÚBLICA Y AL MAGISTERIO RURAL BOLIVIANO. Ante las irresponsables informaciones de algunos medios de comunicación […] en sentido de que el magisterio urbano y el magisterio rural asumirían un paro de 24 horas […] en contra de las conclusiones del Congreso Educativo de Sucre y exigiendo la renuncia del Ministro de Educación, Lic. Felix Patzi P., a cuyo respecto, el Comité Ejecutivo Nacional de la Confederación de Maestros de Educación Rural de Bolivia, aclara que tal información es totalmente falsa e interesada, porque no compartimos con criterios aventureros y posiciones que se asemejan a los de la oligarquía parasitaria del país. Nuestra posición es avanzar con la nueva propuesta educativa que fue elaborada interpretando las inquietudes y aspiraciones de los trabajadores, indígenas y pueblos originarios, tal como se debatió en el Congreso de la Educación. (08/2006)

Como se puede advertir en las evidencias, la aprobación del anteproyecto de ley sin la participación del magisterio urbano, no debilito al sector, más al contrario, mantenía su radical oposición ante la nueva ley, sobre todo en relación al Reglamento del escalafón del magisterio nacional, vigente sin modificación alguna desde el código de 1955, y que en el marco de la nueva ley se la pretendía actualizar. Las movilizaciones y huelgas en defensa de dicho reglamento fueron masivas y contundentes hasta que lograron debilitar al Ministerio de educación e introducir en el proyecto de ley la ratificación del Reglamento en cuestión, juntamente con la inamovilidad docente :

Artículo 7° (Escalafón del magisterio nacional) el reglamento del escalafón nacional del servicio de educación es el instrumento normativo de vigencia plena que garantiza la carrera docente, administrativa, y de servicio del Sistema educativo plurinacional.

Artículo 8° (Inamovilidad funcionaría) Se respeta la inamovilidad funcionaría docente, administrativa y de servicio en concordancia con la presente Ley.

Por otro lado, el magisterio también demandaba mantener la educación al margen del proyecto de descentralización educativa, y en efecto, el Ministerio de educación, presionado por el magisterio, firmó un acuerdo a mediados del año 2010, comprometiéndose a liberar la educación de cualquier proceso de descentralización. Era evidente que al magisterio no le convenía la descentralización, pues implica la descentralización del poder sobre la educación, con lo cual el magisterio nunca estuvo de acuerdo, mientras que para los pueblos indígenas era la única forma de velar y garantizar la implementación de sus proyectos.

Con estas evidencias, queda confirmado que desde el principio el magisterio urbano mostró su desacuerdo con la nueva ley de educación. Sin embargo, el desacuerdo mostrado en esa primera aún de construcción, estaba centrado en cuestiones administrativas y laborales, y no necesariamente en la propuesta pedagógica o educativa, pues en realidad la mayor demanda del magisterio urbano era la ratificación del Reglamento del escalafón del magisterio, a nivel pedagógico no tenían demandas ni propuestas específicas.

5. Aprobación de la nueva ley educativa « Avelino Siñani y Elizardo Pérez » gracias al impulso y presión de los pueblos indígenas

5.1. Construcción de la Constitución política del Estado plurinacional como sustento de la nueva ley de educación

La aprobación de la nueva ley de educación requería además del anteproyecto ya aprobado, un marco normativo a nivel nacional, es decir que era preciso elaborar una Constitución Política que sustente legalmente el nuevo modelo educativo. Dicho proceso duró hasta principios del año 2009, que fue cuando se aprobó la « Nueva Constitución Política del Estado Plurinacional ». En el mismo, les tocó a las organizaciones indígenas, más que a los otros sectores, luchar por sus reivindicaciones, aunque esta vez si contaban con el respaldo de las autoridades del gobierno, o más bien, ambos se orientaban en la misma dirección por lo que no fue complicado la aprobación de muchos puntos a favor y en reconocimiento de los pueblos indígenas. Pese a ello, la propuesta final de la Constitución tuvo que ser sometido a un referendum nacional, y tras su aprobación, recién pudieron cantar victoria.

La nueva Constitución, fue un proceso de reconstrucción total del Estado, no se trataba de simples modificaciones o ajustes, como ocurrió el año 1994, se trataba de una profunda transformación del Estado que reconfigura las relaciones de poder entre indígenas y no-indígenas. En primer lugar, porque contrariamente a lo que sucedió en la elaboración de la primera Constitución, donde solamente participaron los criollos y mestizos, en el nuevo escenario, la nueva Constitución del Estado Plurinacional fue construida de manera participativa con los pueblos indígenas. En segundo lugar, porque en ella se reconoce abiertamente la pluriculturalidad del país, llegando incluso a declarar al país como plurinacional. En el Capítulo primero, artículo 1, señala que Bolivia es un Estado plurinacional, fundado en el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, « Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país ».

Y también a nivel educativo, en el artículo 78, se establece el carácter descolonizador, intracultural, intercultural y plurilingüe de la educación : « La educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad. La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo ».

Por lo tanto, a partir del 2009, se produce un giro en la historia de la educación boliviana, primeramente porque Bolivia se constituye en un Estado plurinacional, que reconoce a las poblaciones indígenas como naciones que conforman el nuevo país, se trata de una nueva forma de visibilizar a los pueblos indígenas, ya no son solamente grupos minorizados o miniritarios, o étnicos, sino naciones indígenas, por ende el nuevo modelo educativo es intracultural, intercultural y plurilingüe en el marco de la educación descolonizadora.

Es recién, a partir de la nueva Constitución que los pueblos indígenas se sienten reconocidos como parte del nuevo Estado plurinacional, y por eso, con mucha satisfacción

y orgullo por haber sido ellos los que contribuyeron con este logro señalan que al fin son reales en el país.

> Los CEPOs y las organizaciones indigenas estamos orgullosos en que los pueblos mayoritarios o minoritarios seamos reconocidos Constitucionalmente, y todo eso es gracias a nuestro esfuerzo […] (Taller 2010/Corpus Malale CEPOIM).

> La nueva Constitución política, el anteproyecto de la ley A*velino Siñani y Elizardo Pérez* y otros, tienen el sello de las naciones y pueblos indígenas originarios y afrobolivianos, y por eso los pueblos indígenas originarios a través de los pueblos Consejos Educativos de Pueblos Originarios nos mostramos satisfechos, expresamos nuestra palabra de satisfacción con la nueva Constitución política, porque por primera vez los pueblos indígenas originarios tenemos existencia real, políticamente reconocidos, si bien nuestros pueblos han existido por muchos años, aún antes de la llegada de la conquista, sin embargo hemos vivido en la clandestinidad, nuestros criterios en diversos ámbitos del que hacer nacional no fueron reconocidos, no fueron tomados en cuenta, pero ahora si, a partir de la nueva Constitucion. (Taller 2010/ Técnico CNC-CEPOS/Pedro Apala)

> Nosotros hemos sido partícipes directos en la elaboración de la Constitución política del Estado, donde hemos luchado por hacer respetar nuestros derechos, y también en coordinación con los CEPOs, estamos luchando por una educación intercultural y participativa. (Taller 2010/ CIDOB 2010)

Es evidente, que este logro, como lo señalan los mencionados dirigentes indígenas, no hubiera sido posible sin la perseverancia e incluso lucha incansable de los pueblos indígenas.

5.2. Presión de los pueblos indígenas y aprobación de la nueva ley de educación que se encontraba en riesgo

La aprobación de la nueva ley de educación requirió de una constante vigilia de parte de las organizaciones indígenas, es decir, del Bloque indígena, pues constantemente se encontraba en riesgo debido a que el magisterio urbano no descansaba en su intento de modificar e incluso anular la conclusiones del Congreso del 2006, sobre todo, en relación a aquellos puntos que atentaban contra sus beneficios profesionales y laborales, entre ellos, reivindicaban la ratificación del Reglamento del Escalafón del magisterio. De hecho para el 2007, tal como se mencionó en el anterior punto, los maestros lograron introducir en el anteproyecto de ley dos artículos, el 7 y 8, donde se ratificaban el Reglamento y la inamovilidad funcionaria, aspectos que según resoluciones del Congreso, merecían ser revisados y actualizados.

Ante este escenario, le tocó al Bloque Indígena manifestarse en varias oportunidades en contra de tales determinaciones, ya que atentaban a sus posibilidades de mayor participación en la gestión de la educación. Una de las primeras resoluciones que emitieron en contra del artículo 7 manifestaba lo siguiente :

> […] después de un amplio análisis al Proyecto de la nueva ley de educación *Avelino Siñani y Elizardo Pérez*, encontramos serias observaciones a dicho proyecto, las cuales están en franca contradicción con lo aprobado en el Congreso Nacional […] señalamos el artículo 7 que se refiere al reconocimiento del escalafón como instrumento normativo de la carrera docente […] consideramos que ni la Confederación de Maestros Urbanos ni el Ministerio de educación tienen la potestad de cambiar las conclusiones de un Magno Congreso Educativo. / Hasta ahora las organizaciones indígenas originarios hemos avanzado en los procesos de transformación de la educación boliviana y con amplia participación de nuestras

> organizaciones nacionales, departamentales, regionales y locales y este artículo constituye un retroceso a estos logros de los pueblos indígenas. Específicamente contraviene los avances de la participación de los pueblos indígenas en los procesos de gestión educativa (institucional, curricular y administrativa) la cual constituye una conquista de nuestras organizaciones. / Exigimos que se retire el artículo 7 del Proyecto de la nueva ley de educación, respetando la anterior redacción […] Considerando esta observación exigimos la pronta aprobación de la nueva ley […]. (Resolución Bloque Indígena 04/2007)

Posteriormente, durante el año 2010, después de la aprobación de la Constitución del Estado plurinacional, el Bloque Indígena tuvo que posicionarse en el frente de la defensiva de la nueva ley, pues como ya habían transcurrido más de tres años de la aprobación del anteproyecto de ley, en cuyo tiempo se habían suscitado una serie de acontecimientos, entre ellos, la aprobación de la nueva Constitución del Estado plurinacional, dio lugar a que algunos actores, más específicamente el magisterio, sugiera e incluso demande la realización de un nuevo Congreso, argumentando que era necesario actualizar el anteproyecto de ley conforme a la nueva Constitución y a los cambios suscitados a nivel nacional e internacional, acción que además pedían que se realice directamente en las unidades educativas, con los profesores de base. Dichas demandas fueron fueron visibilizadas por los pueblos indígenas como riesgosas al arduo trabajo que años antes realizaron. Estaban seguros que de realizarse un nuevo Congreso, el magisterio lograría orientar la ley hacía sus intereses, relegando o disolviendo las conclusiones del Congreso del 2006, y por ende, también los planteamientos de los pueblos indígenas, por ello, en el *taller de educación descolonizadora*, realizado en junio del 2010 en la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamaba, donde participaron gran parte de las organizaciones indígenas (Bloque Indígena, juntamente a los CEPOs), resolvieron presionar al gobierno para que de una vez proceda con la aprobación de la ley. Al respecto, se rescataron las siguientes manifestaciones :

> Es importante impulsar la aprobación de la propuesta de ley, de acuerdo a las declaraciones del Ministro, decía que habría que adecuar a la nueva Constitución, pero ustedes saben que si eso pasa se va a dilatar nuevamente la Ley, otra vez van a querer hacer Congresos, y ahí otra vez el magisterio va a querer hacer lo que quiera, ya el Ministerio esta cediendo ante el magisterio, los profesores le han dicho que la Ley debe trabajarse en las unidades educativas, y ustedes saben, ahí ya no nos van hacer valer, y si dejamos que eso pase, todo lo que hemos trabajado va a quedarse en la nada. No queda otra que hacer aprobar la ley como está, ya ha sido trabajada con las organizaciones indígenas el año 2006 en el Congreso Magno, ya no podemos bajar a consulta, tiene que aprobarse de una vez. (Técnico CNC-CEPOS Pedro Apala, 06/2010)

> El proyecto educativo debe ser formulado de una vez. Ya se ha promulgado la ley de la nueva Constitución, entonces ¿Que se está esperando? De una vez el Ministro tiene que posicionarse, o está con los dirigentes del magisterio o están con las organizaciones indígenas que somos los que verdaderamente hemos participado en la construcción de la nueva ley. (Técnico del CEA, 06/2010)

> Tenemos que lamentar la ausencia del Ministerio de educación en este evento, el nos aseguró su presencia, seguramente el acuerdo firmado con el magisterio [respecto a la no descentralización de la educación] le está impidiendo dar la cara, porque con ese acuerdo han hecho a un lado nuestras demandas. Ustedes saben que en el magisterio hay muchos comunistas, también en el Ministerio de educación hay gente que no está de acuerdo con los cambios, si bien hay quienes apoyan los cambios también hay aquellos que están frenando esos cambios. Tenemos que luchar para hacer respetar lo que se definió el 2006. Solamente nosotros podemos sostener y luchar por la nueva ley. Desde el principio los que hemos sostenido la ley Avelino Siñani, somos los pueblos indígenas, por lo tanto somos nosotros los que debemos impulsar a que se apruebe. CEA.

> La ley ha sido consensuada entre todos las organizaciones el año 2006, es necesario que de una vez se apruebe, ya están dadas las normas, entonces ya no podemos seguir esperando. (CONAMAQ, 06/2010)

Como se puede percibir, esta vez ya no importaban los ajustes y/o actualizaciones, se trataba de salvar el Anteproyecto de ley consensuado en el Congreso del 2006, antes que el magisterio logre doblegar al Ministerio de educación e imponer sus planteamientos, pues al parecer, el cambio de Ministro había afectado en el posicionamiento del Ministerio frente a las demandas del magisterio, ya que se mostraba, o más bien, era visibilizado, como más flexible e incluso débil frente a un magisterio que parecía empoderarse, por lo que no había otra que asumir la posición de defensa, e incluso de ataque, por lo que no faltaban quienes sugerían movilizaciones para presionar al gobierno : « La ley tarda mucho en promulgarse, de una vez debe promulgarse, yo sugiero que si el Ministerio de educación no promulga la Ley, ya nomas nosotros debemos manifestarnos y caso contrario hacer una marcha » (Presidente del CEPOIM, 06/2010). « La nueva ley ya es hora que se apruebe, ya el año 2006 tenía que aprobarse, ¿Qué estamos esperando para movilizarnos? » (Técnico del CENAQ, 06/2010). El Bloque Educativo Indígena tenemos que hacer respetar lo que propusimos y hacer un manifiesto conjunto y si es posible hacer movilizaciones, marchas y huelgas. CEA.

Otros dirigentes también planteaban acudir ante las autoridades del poder legislativo (cámara de diputados), que eran los responsables de la aprobación de la ley, para explicarles su contenido y así no tener problemas en su aprobación :

> Nosotros desde la CIDOB incluso hemos invitado a los diputados para hacerles conocer la Ley para que de una vez aprueben, hemos visto con mucha peno que nuestras autoridades que están como diputados, muchos no leen los documentos, ni siquiera leen el periódico, y así sin saber están en el parlamento, y son ellos los que van a aprobar las leyes compañeros, así nomás es, dependemos de ellos. (Representante de la CIDOB, 06/2010)

> Entonces hay que de una vez armar un Bloque con los diputados y asambleístas, así nomas es esto compañeros, sino hablamos con los diputados en vano va a ser nuestro esfuerzo. (Técnico del Consejo Guarani, 06/2010)

De esta forma, en un contexto de generación y circulación de ideas, planteamientos, debates, y donde el forcejeo de perspectivas respecto a la educación generaban enfrentamientos y en algunos casos alianzas, es que al fin, a fines del año 2010, la nueva ley de educación 070, denominada *Avelino Siñani Elizardo Pérez*, es aprobada, y desde entonces hasta la actualidad (2017), queda oficialmente establecido el carácter intracultural, intercultural y plurilingue de la educación para todo el sistema educativo plurinacional, en el marco de la « educación descolonizadora ».

Capítulo 12

Educación intracultural, intercultural y descolonizadora : reconstitución de los saberes y conocimientos indígenas a través de un currículo base, regionalizado y diversificado

Educación intracultural, intercultural y descolonizadora : reconstitución de los saberes y conocimientos indígenas a través de una currículo base, regionalizdo y diversificado

1. Intraculturalidad e interculturalidad de la ley de educación « Avelino Siñani y Elizardo Pérez » en el marco de la educación descolonizadora

1.1. El nuevo marco normativo : énfasis en el carácter intracultural, intercultural y plurilingüe de la educación en el marco de la descolonización

La vigencia de la Educación intracultural, intercultural y plurilingüe para todo el sistema educativo plurinacional de Bolivia, está legislada a partir de la nueva Constitución del Estado Plurinacional (CPEP), promulgada el año 2009, y de la nueva ley de educación 070, « Avelino Siñani – Elizardo Pérez », promulgada en diciembre del año 2010. En la Constitución claramente se establece que « la educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo » (CPEP Art. 78, II), lo cual es también ratificado por la ley educativa 070, donde se dispone como mandato constitucional que : « La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo » (Art. 1, 6). De esa forma, se establece que el nuevo modelo educativo en Bolivia es la Educación intracultural, intercultural y plurilingüe.

Como se puede advertir, en éste nuevo modelo educativo se vuelve a retomar el concepto de interculturalidad como parte fundamental del modelo, y junto a él aparecen dos nuevos conceptos de significativa importancia en el contexto boliviano : la intraculturalidad y el plurilingüismo. El primero es un concepto nuevo que surge y se fortalece en el seno de los pueblos indígenas, en cambio el concepto de plurilingüismo refuerza y/o remplaza al concepto de bilingüismo, ya existente en la anterior ley.

Cabe hacer notar que el concepto de intraculturalidad es relativamente nuevo, que tiene su origen en Bolivia, como producto de la reflexión de los diferentes actores interesados en la temática educativa, así lo ratifica uno de los técnicos del Ministerio de educación : « La intraculturalidad como política es un aporte que se ha planteado desde aquí; siempre se ha hablado de interculturalidad, pero muy pocas veces se ha hablado de la interculturalidad articulada a la intraculturalidad » […], por lo tanto, también el concepto de interculturalidad, tal como se verá más adelante, asume otra perspectiva por el hecho de estar articulada a la intraculturalidad.

El común denominador entre ambos conceptos es la « educación descolonizadora », ya que entre los fundamentos políticos e ideológicos que el nuevo Estado plurinacional asume se encuentra justamente la política de descolonización, situación que a nivel educativo es reconocido por la propia Constitución que establece que « la educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad » (CPEP, art. 78, I), del mismo modo, en la nueva ley de educación, como mandato constitucional y como parte de las bases y fines se establece que la educación :

> […] es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad. (Ley 070, art. 1, 5)
>
> Es descolonizadora, liberadora, revolucionaria, anti-imperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales; orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas en la construcción del Estado Plurinacional y el Vivir Bien. (Ley 070, art. 3, 1)
>
> Contribuir a la consolidación de la educación descolonizada, para garantizar un Estado Plurinacional y una sociedad del Vivir Bien con justicia social, productiva y soberana. (Ley 070, art. 4, 1)

Por lo tanto, el nuevo enfoque de educación intracultural, intercultural y plurilingüe en Bolivia no pueden ser comprendidos sino se hace referencia al contexto de la colonización y la colonialidad, y la urgente necesidad de abordar la descolonización de la educación. También, es importante señalar que a diferencia de lo que sucedía con la anterior ley 1565, donde a penas, en algunos artículos, se hacía referencia al término de interculturalidad, en la presente ley, el carácter intracultural, intercultural y plurilingüe de la educación, se lo menciona en reiteradas ocasiones en las bases, los fines y los objetivos de la educación, y a lo largo de todo el texto.

> Bases de la educación. / Artículo 3, 8. Es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. Desde el potenciamiento de los saberes, conocimientos e idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas, promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades para todas y todos, a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas. / Fines de la educación. Artículo 4, 4. Fortalecer el desarrollo de la intraculturalidad, interculturalidad y el plurilingüismo en la formación y la realización plena de las bolivianas y bolivianos, para una sociedad del Vivir Bien. Contribuyendo a la consolidación y fortalecimiento de la identidad cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas, a partir de las ciencias, técnicas, artes y tecnologías propias, en complementariedad con los conocimientos universales. / Objetivos de la educación. Artículo 5,3. Contribuir al fortalecimiento de la unidad e identidad de todas las ciudadanas y todos los ciudadanos como parte del Estado Plurinacional, así como a la identidad y desarrollo cultural de los miembros de cada nación o pueblo indígena originario campesino, y al entendimiento y enriquecimiento intercultural e intracultural dentro del Estado Plurinacional. (Ley 070)

De esta forma, a través de la Constitución y de la ley educativa se norma y garantiza el desarrollo del nuevo modelo educativo denominado Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe (EIIP), en el marco de la educación descolonizadora, el mismo que debe regir para todo el sistema educativo plurinacional, vale decir, para todas y todos los bolivianos, indígenas y no indígenas.

De todos los aspectos mencionados, lo que interesa profundizar en el presente capítulo es el carácter intracultural e intercultural de la educación en el ámbito específico del currículo , y más concretamente a nivel de los contenidos curriculares, y es por eso que en

los siguientes puntos se pone mayor empeño en describir y analizar la forma cómo los dos conceptos se van concretizando a nivel de los contenidos de la educación.

1.2. La intraculturalidad y la interculturalidad como reconstitución de los pueblos indígenas en el marco de la descolonización

Desde los primeros artículos de la ley, se deja claramente establecido que el nuevo modelo educativo esta orientado hacía el reconocimiento, fortalecimiento, desarrollo o potenciamiento de la cultura, la lengua, la identidad, la espiritualidad, la gestión territorial, los conocimientos, etc. de los pueblos indígenas originarios. En algunos artículos incluso se especifican aspectos concretos de las culturas que se tendrían que reivindicar en la educación, así por ejemplo se hace mención a los principios y valores del ama qhilla, ama llulla, ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso, no seas ladrón).

> Bases de la educación. Artículo 3, 6. Es laica, pluralista y espiritual, reconoce y garantiza la libertad de conciencia y de fe y de la enseñanza de religión, así como la espiritualidad de las naciones y pueblos indígena originario campesinos […]. / Artículo 3, 9. Es productiva y territorial, orientada a la producción intelectual y material… fortaleciendo la gestión territorial de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afro bolivianas. / Artículo 3, 13. La educación asume y promueve como principios ético morales de la sociedad plural el ama qhilla, ama llulla, ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón), suma qamaña (Vivir Bien), ñandereko (vida armoniosa), teko kavi (vida buena), ivi maraei (tierra sin mal) y qhapaj ñan (camino o vida noble), y los principios de otros pueblos. Se sustenta en los valores de unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, igualdad de oportunidades, equidad social y de género en la participación, bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales, para Vivir Bien. (Ley 070)

Por lo tanto, no cabe duda que el carácter intracultural que se le ha otorgado a la nueva Ley de Educación está en función de la recuperación, el fortalecimiento y el desarrollo de las culturas de las naciones y pueblos indígenas, tal como la propia ley lo menciona :

> La intraculturalidad promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas para la consolidación del Estado Plurinacional, basado en la equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justicia. En el currículo del Sistema Educativo Plurinacional se incorporan los saberes y conocimientos de las cosmovisiones de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas. (Ley 070, art. 6, I)

Visto de este modo, la intraculturalidad, entendida como la reconstitución de los pueblos indígenas, no puede estar al margen de las reflexiones del contexto de la colonialidad, puesto que no se podría asumir el trabajo de la reconstitución sin tener que hacer referencia al contexto de la colonización, la colonialidad, y la urgente necesidad de asumir procesos de educación descolonizadora, así lo aclaran los técnicos del Ministerio de educación :

> El tema de la intraculturalidad es la demanda de las organizaciones de los pueblos indígenas, que plantearon como exigencia fundamental de la nueva educación recuperar sus culturas propias. Por lo tanto, es indispensable reconocer que la colonialidad y la exigencia de la descolonización son parte de la problemática de la intraculturalidad, sólo así podremos comprender por qué la intraculturalidad aparece en Bolivia como una reconstitución de las

> culturas fundamentalmente de los pueblos indígenas. No se trata pues aquí de un objetivo nostálgico, anacrónico, iluso y parcializado de recuperación de las culturas y los modos de vida de los pueblos indígenas, como se dice, en pleno siglo XXI, en un momento de predominancia casi totalitaria de la técnica y la ciencia modernas. (en Ministerio de educación-IIPP, PIEB & CEBIAE, 2012)
>
> Se trata, por un lado, de una justicia histórica, en el sentido de reparar las consecuencias de un largo proceso colonial que todavía no ha acabado, donde reparar significa primero dejar de vulnerarla, por ejemplo, por la acción civilizadora de la educación colonial-monocultural y, en sentido fuerte, reconstituir la riqueza de esa tradición humana. (en Ministerio de educación-IIPP, PIEB & CEBIAE 2012)

Como señala la autoridad, la intraculturalidad no implica un simple reconocimiento y valoración de los pueblos indígenas, sino su reconstitución y/o reparación, proceso que necesariamente debe empezar con el reconocimiento de la colonización y la colonialidad, y posteriormente asumir el reto de la educación descolonizadora, entendida como la incorporación al sistema educativo de valores y conocimientos de los pueblos y naciones indígena originarias de modo igualitario, para revalorizar, recuperar y desplegar sus potencialidades. Solo así se podrá avanzar en ese proceso que busca hacer justicia histórica con las culturas de los pueblos indígenas.

Por lo tanto, el planteamiento de la intraculturalidad no encuentra sentido sino esta ligado al planteamiento de la interculturalidad, considerando incluso que la intraculturalidad se constituiría en un paso previo antes de ingresar a la ansiada interculturalidad, es decir, que antes de la relación intercultural entendida como la relación de diálogo y de aprendizaje mutuo en condiciones simétricas entre las culturas indígenas y la cultura occidental, es necesario trabajar en la reconstitución o reconstrucción y fortalecimiento de las culturas indígenas, al mismo tiempo que relativizar la supuesta superioridad de la cultura hegemónica, solamente así se podrá generar la interacción intercultural en condiciones simétricas :

> La intraculturalidad no es un movimiento hacia adentro exclusivamente, que sólo quiera concentrarse en el despliegue de lo propio de un modo autista, pues aquí la intraculturalidad es un movimiento inseparable a la interculturalidad. La interculturalidad implica una relación de diálogo mutuo, el que sólo es posible en un aparejamiento de los dialogantes, que implica una relación de convivencia sin jerarquías. Ello significa que no puede haber una opresión civilizatoria monocultural, y que se debe reconocer la validez de cada tradición cultural, lo que implica, a la vez, un trabajo de reconstitución de las tradiciones deconstituidas y la relativización de la supuesta universalidad de la cultura hegemónica. Pero, además, implica comprender que esa relación de diálogo es una relación de mutuo aprendizaje, lo que tiene que ver, en lo profundo, con los aspectos comunes en cuanto seres humanos que podemos compartir y de los cuales, por tanto, podemos aprender. (Ministerio de educación-IIPP, PIEB & CEBIAE, 2012)

De la misma forma, la Ley es clara al afirmar que la interculturalidad, además de propiciar la interacción, se orienta hacía el fortalecimiento de la cultura e identidad propia, es decir de los pueblos indígenas, cuyo fin incluso sería la universalización de la sabiduría propia :

> Interculturalidad : el desarrollo de la interrelación e interacción de conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios de cada cultura con otras culturas, que fortalece la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones entre todas las culturas bolivianas con las del resto del mundo. Se promueven prácticas de interacción entre diferentes pueblos y culturas desarrollando actitudes de valoración, convivencia y diálogo entre distintas visiones del mundo para proyectar y universalizar la sabiduría propia. (Ley 070, art. 6, II)

De esta forma, tanto desde la intraculturalidad como desde la interculturalidad se enfatiza en la necesidad de reconstituir las culturas de los pueblos indígenas del país. Como nunca antes, ambos conceptos se posicionan de manera contundente y explícita a favor de que la cultura de los pueblos indígenas sea parte importante del currículo escolar oficial. Es decir que no sucede como en la anterior ley 1565, o como en otros países donde el concepto de interculturalidad se lo plantea de manera global, haciendo referencia solamente a las relaciones de intercambio entre las diferentes culturas, en este caso se trata de la relación entre las culturas indígenas, por siglos subalternizadas, y la cultura occidental, que es hegemónica y supuestamente universal.

1.3. La importancia de que la intraculturalidad sea asumida por todos los bolivianos se consideren o no indígenas

Como lo establece la normativa, el carácter intracultural e intercultural de la educación ha sido establecido para todo el sistema educativo, vale decir que todas y todos estamos obligados a ingresar al nuevo modelo, seamos o no seamos indígenas. Al respecto, desde el Ministerio de educación se aclara que la intraculturalidad que enfatiza en la reconstitución de la cultura de los pueblos indígenas no puede ser asumida solamente por los indígenas como tradicionalmente se lo fue haciendo, sino que también los que no se consideran indígenas deben transitar por los procesos de intraculturalidad, para que en algún momento recuperen esa identidad que perdieron o que se les negó, y caso contrario, para que también reflexionen críticamente en las raíces de la cultura occidental :

> Este énfasis estratégico y coherente con el contexto de la educación intracultural, en la recuperación de las culturas indígenas, no quiere decir que la educación intracultural no incumba a los sectores urbanos y, especialmente, a los que no se identifican como pertenecientes a los pueblos indígenas. La intraculturalidad en el contexto urbano implica, en primer lugar, la crítica radical del mestizaje como identidad, lo que puede desembocar finalmente en un trabajo de recuperación de las culturas indígenas originarias por parte de quienes debido a las fuerzas de la colonialidad se apartaron o fueron apartados por sus padres de la experiencia de sus culturas. En segundo lugar, plantea un nivel, para quienes no se consideran indígenas, de recuperación crítica de lo intracultural en los términos propiamente de la cultura occidental, esto es un trabajo de profundización en las raíces y aspectos críticos y emancipativos de dicho horizonte. (Ministerio de educación-IIPP, PIEB & CEBIAE, 2012)

Sin embargo, pese a la normativa no se ha podido evitar posicionamientos contrarios a que el nuevo enfoque sea asumido por todos los bolivianos, en especial con relación a la intraculturalidad, pues desde muchos sectores, entre ellos los profesores y los académicos, tildan al nuevo modelo educativo, y por ende a los nuevos programas de estudio que se han ido construyendo, de muy indigenistas, así uno de los muchos comentarios que corrobora lo mencionado indica lo siguiente :

> En el Ministerio de educación, veo un énfasis demasiado indigenista, es decir, piensan reiterativamente, ya parece que sólo piensan en los pueblos indígenas originarios. Hay que pensar la educación para el siglo XXI, para el mundo global en el que vivimos y en el que, además, el 70 % de la población boliviana es urbana, sólo un 30 % —y con una tendencia a disminuir— es rural, es indígena campesina. Por tanto, la educación que estamos pensando o estamos proponiendo en el Ministerio de educación es reduccionista porque está pensada apenas para un tercio de la población boliviana; hay que pensar para el conjunto de las poblaciones urbanas, citadinas y ahí no hay propuesta. (Docente de la UMSA, en Ministerio de educación-IIPP, PIEB & CEBIAE, 2012)

La respuesta desde el Ministerio de educación ante este tipo de posicionamientos no se dejó esperar, los técnicos y autoridades educativas aseguran que esas reacciones no hacen más que demostrar la ausencia de una lectura crítica del proceso de colonización y de la realidad de colonialidad aún vigente en nuestros tiempos, lo que también ratificaría la necesidad de abordar la educación descolonizadora :

> No se trata de pensar una visión entre mayoría y minoría, no es 70 %, 80 %; el 30 % tiene un proceso civilizatorio, así sea 3, así sea 2, así sea 1, hay que leerlo cualitativamente y no cuantitativamente; no es porque nosotros tengamos una visión indigenista, sino que es parte del proceso de descolonización. / Tampoco puede decirse que la nueva ley educativa o el nuevo currículo son indigenistas y parcializados, en el sentido de que están pretendiendo obligar a la mayoría de la población boliviana, que se considera supuestamente mestiza, según estimaciones muy discutibles, a educarse bajo principios, valores y contenidos de las culturas indígenas que no le son pertinentes ni le son útiles. Esto, otra vez, evidencia la ausencia, sin inhibiciones, de un diagnóstico de la colonialidad vigente en la realidad boliviana y de la consiguiente exigencia política de transformación. Pues todos somos parte de esa problemática. (Ministerio de educación-IIPP, PIEB & CEBIAE 2012)

De esta forma, queda claro que la intención en el nuevo sistema educativo es abarcar con el nuevo modelo a toda la población boliviana, no solamente a los indígenas, como sucedió en tiempos pasados, sino absolutamente a todos, desde el nivel de educación inicial, primaria y secundaria, hasta el nievel superior; y tanto con poblaciones citadinas del área urbana, como con indígenas campesinos del área rural, aún cuando no se consideren indígenas.

Y con ello, queda claro que la intención no es de ninguna manera hacer que solamente los pueblos indígenas se beneficien de la riqueza de la sabiduría indígena, sino que también lo hagan los no indígenas de Bolivia, e incluso, trascendiendo fronteras, también los habitantes del mundo puedan beneficiarse de la sabiduría indígena considerándola como una alternativa a los múltiples problemas mundiales que parecen no encontrar solución, así por ejemplo, en torno al cuidado de la Madre Tierra, temática en la cual los pueblos indígenas tienen mucha experiencia :

> Pero también, se trata no sólo de una reparación histórica, sino también de que, en el contexto mundial de crisis civilizatoria que estamos viviendo, podemos inspirarnos en este modo de vida como una alternativa propia para transitar hacia otro orden de realidad, pues contiene una gran experiencia en términos de un modo de vivir comunitario. (Ministerio de educación-IIPP, PIEB & CEBIAE, 2012)

De ahí el hecho que desde la propia ley 070 se considere como uno de los fines de la educación « Universalizar los saberes y conocimientos propios, para el desarrollo de una educación desde las identidades culturales » (Ley 070, art. 4, 3).

1.4. La misma validez para los conocimientos universales y para los conocimientos de los pueblos indígenas en el marco del pluralismo epistemológico

En la última década, en el marco del nuevo enfoque educativo intracultural e intercultural, se ha hecho presente de manera muy contundente el tema epistemológico referido a la validez de los conocimientos indígenas. Desde la perspectiva de la nueva ley de educación, los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas son considerados con el mismo valor de cientificidad que los conocimientos hegemónicos universales, varios de los

artículos señalan que se debe entablar una relación equilibrada y complementaria entre la ciencia de los pueblos indígenas y la ciencia occidental universal :

> Objetivos de la educación. Artículo 3, 10. Es científica, técnica, tecnológica y artística, desarrollando los conocimientos y saberes desde la cosmovisión de las culturas indígena originaria campesinas, comunidades interculturales y afro bolivianas, en complementariedad con los saberes y conocimientos universales, para contribuir al desarrollo integral de la sociedad. / Artículo 5, 2. Desarrollar una formación científica, técnica, tecnológica y productiva, a partir de saberes y conocimientos propios, fomentando la investigación vinculada a la cosmovisión y cultura de los pueblos, en complementariedad con los avances de la ciencia y la tecnología universal en todo el Sistema Educativo Plurinacional. / Artículo 4, 4. Fortalecer el desarrollo de la intraculturalidad, interculturalidad y el plurilingüismo en la formación y la realización plena de las bolivianas y bolivianos, para una sociedad del Vivir Bien. Contribuyendo a la consolidación y fortalecimiento de la identidad cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas, a partir de las ciencias, técnicas, artes y tecnologías propias, en complementariedad con los conocimientos universales. (Ley 070)

Esta situación marca un hito en la educación a nivel epistemológico, pues por primera vez, en una ley educativa, se reconoce abiertamente que los pueblos indígenas tienen ciencias, técnicas, artes y tecnologías propias, y que las mismas pueden formar parte del currículo oficial en complementariedad con el conocimiento universal.

Al respecto, los técnicos y autoridades del Ministerio de educación ratifican lo mencionado en la ley, señalando que la interculturalidad a nivel curricular implica poner en la misma condición de validez los conocimientos de los pueblos indígenas y los conocimientos occidentales, posibilitando así una interrelación simétrica de mutuo aprendizaje :

> […] la propuesta de interculturalidad planteada en la ley 070 y plasmada en el nuevo currículo asume la interculturalidad como la posibilidad de generar un mutuo aprendizaje entre las diversas culturas, no es una revancha sobre la hegemonía del conocimiento colonial, sino, más bien, se trata de colocar en la misma condición de validez los conocimientos "universales" y los conocimientos de los pueblos y naciones indígenas, donde el aprendizaje mutuo se refleje en la construcción de conocimientos propios y pertinentes dialógicamente, contrario a lo que pasó con la reforma 1565, donde se trataba de hacer interculturalidad de tolerancia entre un conocimiento supuestamente universal y los otros que eran simplemente locales. (Ministerio de educación-IIPP, PIEB & CEBIAE, 2012)

Como lo señala la autoridad se percibe una sustancial diferencia entre la interculturalidad que se promovió con la ley 1565 y la que actualmente se promueve con la ley 070. Si bien antes, se planteó la diversificación curricular como una forma de interculturalizar el currículo , la perspectiva era demasiado general, es decir que daba lugar a diferentes interpretaciones, como el hecho de contextualizar el currículo al contexto netamente local y cotidiano, el mismo que no necesariamente se relacionaba con los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas, aunque si cabía la posibilidad. Esa forma de abordar el currículo es criticada por las actuales autoridades del Ministerio de educación que perciben una especie de jerarquización de contenidos al interior, donde unos son universales y otros son simplemente locales. Por eso, según dichas autoridades, en la nueva ley 070 el posicionamiento es más específico y radical, se trata de abordar en el currículo escolar ambos conocimientos, tanto la que proviene de occidente como la que proviene de los pueblos indígenas, con el mismo valor de importancia y cientificidad.

Y en ese contexto, se considera que « […] el nuevo sistema educativo es cuestionador de ese sistema colonial que impuso a la ciencia como la única forma de conocimiento

valido, por eso es que el sistema es irreverente a la ciencia, técnica, tecnología de occidente, porque cuestiona las cosas malas de este » (Técnico Ministerio 07/10).

Por lo tanto, el fundamento epistemológico que asume la ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez es el « pluralismo epistemológico », entendiendo como la articulación y complementariedad, sin jerarquías, entre los saberes, conocimientos, ciencia y sabiduría, propios y de otras tradiciones, 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).

2. Organización del currículo base, regionalizado y diversificado : demanda de los pueblos indígenas

2.1. Demandas de los pueblos indígenas de visibilizar con más fuerza sus saberes y conocimientos a través de los currículos regionalizados

En la actualidad, la organización del currículo del sistema educativo plurinacional reconoce en su interior tres niveles de concreción : el currículo base, regionalizado y diversificado. Sin embargo, es necesario aclarar que esta situación, visualizada por los pueblos indígenas como un gran logro, fue posible justamente gracias a las demandas de visibilización del currículo regionalizado en la ley 070 que dicho sector interpuso ante el Ministerio de educación.

Hasta agosto del año 2010, el anteproyecto de la ley educativa no contemplaba de manera explícita los tres niveles de concreción mencionados, pues hasta ese entonces desde la normativa se planteaba un currículo plurinacional único, que sea capaz de asumir al mismo tiempo la intraculturalidad y la interculturalidad, ambos en el marco de la educación descolonizadora, por lo cual debía ser elaborado de manera participativa entre todos los actores implicados en la educación.

En ese afán, los pueblos indígenas, a través de los CEPOs, conscientes de que su trabajo no había concluido con el hecho de haber logrado que gran parte de sus demandas formen parte del Anteproyecto de Ley, y que más bien se tenía que poner mayor empeño en lograr concretizar la construcción de ese currículo plurinacional, continuaron trabajando con mayor esmero, para eso, entre los años 2006 y 2007, desarrollaron una serie de investigaciones de recuperación de saberes y conocimientos de las naciones indígenas en el seno de las diferentes comunidades, los mismos que fueron publicados en noviembre del 2007, y en base a esos trabajos publicaron en diciembre del mismo año una propuesta curricular específica y oficial de todos los CEPOs en representación del Bloque Indígena, propuesta que años más tarde, para el 2010, se la volvió a presentar en los diferentes eventos que se realizaban en el marco de la aprobación de la nueva ley educativa.

Los documentos más importantes que los diferentes CEPOs hicieron públicos entre esos años fueron los siguientes :

- saberes y conocimientos comunitarios y territorialidad educativa del Qullanasuyu - CEA ;
- recuperación de saberes y conocimientos ancestrales y territorialidad. Una propuesta del CENAQ ;

- recuperación de saberes y conocimientos ancestrales y territorialidad de la Nación Guaraya - CEPIG ;
- recuperación de saberes y conocimientos ancestrales y propuesta territorial del Pueblo Originario Chiquitano - CEPOCH ;
- saberes y conocimientos y administración educativa del pueblo Guaraní - CEPOG ;
- escuchar la propia voz y el proceso de transmitirla : retos de una educación con identidad - CEPOIM ;
- *educación, cosmovisión e identidad*, una propuesta de diseño curricular desde la visión de las Naciones Indígenas Originarias - CNC, CEPOS, CSUTCB, CIDOB, CONAMAQ, CNCB, FNMCB-BS, CEA, CEAM, CENAQ, CEPIG, CEPOCH, CEPOG, CEPOIM ;
- *educación para vivir bien, unidad desde la pluralidad.* « Currículo s regionalizados por nación indígena originaria para un país plurinacional » - CNC, CEPOs. (Mimeo).

En estos trabajos, sobre todo en los dos últimos, los CEPOs ya mencionaban la necesidad de trabajar diferentes currículo s que fueran a confluir en el denominado *currículo plurinacional*, hacían mención a la necesidad de elaborar currículo s propios, los cuales articulados en un currículo base podían dar lugar al currículo regionalizado. Además, ya visibilizaban estructuras curriculares específicas, es decir, mallas curriculares, donde era posible visibilizar áreas, temáticas, etc.

Se suponía que las propuestas de los pueblos indígenas serían tomadas en cuenta por el Ministerio de educación, para elaborar la propuesta curricular oficial del Estado plurinacional, y por eso los CEPOs le hicieron la entrega oficial de todos sus trabajos y propuestas a fines del año 2007 en un evento público, donde la autoridad correspondiente que recibió dichos materiales manifestó la importancia de los mismos para el avance de la propuesta curricular oficial que elaboraban desde esa instancia :

> […] el Lic. Juan José Quiroz, Director General de Educación Escolarizada […] señaló que se cuenta con una propuesta de currículo que se está trabajando en el Ministerio de educación con información valiosa que vienen aportando los Consejos Educativos. Aplaudimos este valioso aporte de los pueblos originarios a través de los CEPOs. El proyecto de ley « Avelino Siñani » significa incorporar estos conocimientos en el currículo , el reto es del MEC y SEDUCAS para que estos conocimientos sean incorporados en el currículo único y diverso a la vez. (en Los Tiempos 11/2007)

Sin embargo, a mediados del año 2010, que fue cuando los CEPOs, juntamente al Bloque Indígena, se reunieron en el Taller sobre Descolonización de la Educación, manifestaron su insatisfacción con la propuesta curricular que el Ministerio de educación estaba elaborando, ya que en el mismo no se visibilizaban de manera explícita muchos de los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas, uno de los reclamos más contundentes provenía de uno de los miembros del CEPOIM :

> En los planes y programas de estudio que el Ministerio está elaborando no se mencionan los conocimientos que nosotros hemos investigado, en vano hemos elaborado las investigaciones de nuestros saberes pensando que iban a estar en los programas de estudio, pero el Ministerio tiene otra malla curricular y otras materias que no tienen relación con lo que hemos propuesto, así por ejemplo, en la Amazonía nuestros pueblos han desarrollado amplios conocimientos sobre el manejo de las aguas, son conocimientos que vienen de hace muchos años atrás, los llamados camellones, que son parte de nuestra sabiduría, pero eso no se ve en los planes, ¿Cuándo van aparecer esos conocimientos en el currículo ?, parece que otra vez

> nos quieren hacer a un lado, algo tenemos que hacer. (Téc. CEPOIM/ Taller Educación en Tiempos de Descolonización, 05/2010)

Con esas consideraciones resolvieron en consenso demandar ante el Ministerio de educación, la consideración explícita en la ley 070 de algunos artículos referidos a garantizar la implementación de currículo s regionalizados bajo la responsabilidad de los pueblos indígenas. La demanda se hizo oficial en agosto del 2010, a través de una carta ante el Ministerio de educación, cuyo tenor empezaba con el siguiente párrafo :

> 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 Ministerio de educación, 08/2010)

Entre los artículos más importantes que proponían incorporar al anteproyecto de ley se encuentran el artículo 6, referido al currículo regionalizado, el artículo 39, referido a la formación de maestros en el marco del currículo regionalizado, el artículo 76 y 77, referidos a la gestión de la educación en general y del currículo regionalizado en particular. A continuación se presenta el contenido específico de los mencionados artículos :

Tabla 28. Propuesta de modificación a la ley « Avelino Siñani y Elizardo Pérez » - Organización curricular

Artículos del proyecto de ley	**Propuesta de incorporación**
No existe	Articulo 6 (currículo regionalizado) I. Las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, afrodescendientes, tienen la facultad de elaborar, implementar y desarrollar currículo s 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 : CENAQ (2014)

Como se puede apreciar, en el artículo sugerido se considera que las naciones y pueblos indígenas se responsabilizan de elaborar, implementar y desarrollar los currículo s propios. Muy ligado a esto, en el siguiente punto se sugiere explicitar que la formación docente también se la debe desarrollar según el currículo regionalizado :

Tabla 29. Propuesta de modificación a la ley « Avelino Siñani y Elizardo Pérez » - Formación docente

Artículos del proyecto de ley	Propuesta de incorporación
Artículo 39. – (formación de maestros) La formación del maestro es única fiscal gratuita y diversificada. Única en cuanto a la jerarquía profesional calidad pedagógica ética moral y científica. Fiscal y gratuita porque el estado asume esa responsabilidad diversificada en formación curricular e institucional, porque responde a las característica económicas productivas y socioculturales de las naciones indígenas originarias y afro descendiente y demás sectores sociales del país.	Artículo 39. – (formación de maestros) I. La formación de Maestro es única fiscal gratuita regionalizada y diversificada. Es Única en cuanto a jerarquía profesional, calidad, pedagógica, ética, moral y científica. Es Fiscal y gratuita porque constituye una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado. Es regionalizada y diversificada, en cuanto a formación Curricular e institucional porque responde a las características económicas productivas y socioculturales de las Naciones Indígenas Originarias campesinas, afrodescendientes y demás sectores sociales del Estado plurinacional. III. La formación de maestros es para todos los niveles y modalidades en el marco del currículo regionalizado y diversificado, la misma que debe responder a las características socioculturales del Estado plurinacional.

Fuente : CENAQ (2014)

También se sugiere desarrollar la gestión educativa en el marco de la autonomía territorial :

Tabla 30. Propuesta de modificación a la ley « Avelino Siñani y Elizardo Pérez » - Administración y gestión de la educación

Artículos del proyecto de ley	Propuesta de incorporación
Artículo 76° (mecanismos) Los mecanismos de la gestión educativa se crean considerando los criterios de: área geográfica, piso ecológico, sociocultural, territorial, histórico y lingüístico y responderán a las necesidades e intereses de cada contexto.	Artículo 76° (mecanismos) Los mecanismos de la gestión educativa se crean considerando los criterios de: área geográfica, piso ecológico, sociocultural, territorial, histórico y lingüístico y responderán a las necesidades e intereses de cada contexto y de cada entidad territorial autónoma.

Fuente : CENAQ (2014)

Y respecto al currículo regionalizado se sugiere desarrollar la gestión de manera concurrente entre el Estado y las entidades territoriales autónomas :

Artículos del proyecto de ley	Propuesta de incorporación
No existe	Articulo 77 (Gestión de los Currículo s Regionalizados) La gestión y administración del currículo regionalizado de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos y afrodescendientes es una competencia concurrente entre el nivel central del Estado y las entidades territoriales autónomas.

Fuente : (CENAQ, 2014)

En este contexto, la propuesta que los CEPOs iban madurando y que la presentaban en varios seminarios y talleres realizados en el transcurso de la gestión 2010, implicaba modificaciones a nivel de la concepción curricular en general, situación que también iría

suscitando desencuentros entre el Ministerio de educación y los CEPOs, sobre todo a nivel de los roles específicos que cada sector tendría que asumir en el marco del nuevo enfoque curricular que se proponía. Es decir, los CEPOs planteaban que el currículo que estaba elaborando el Ministerio de educación se constituya en el currículo base, y que asuma la responsabilidad de fortalecer con mayor fuerza la interculturalidad, y el currículo que ellos estaban elaborando se constituya en el currículo regionalizado, cuyo rol específico sería el fortalecimiento de la intraculturalidad, ambos en complementariedad darían lugar al currículo plurinacional, así lo manifestaban el Coordinador nacional de los consejos educativos y el presidente del CENAQ, en los talleres donde participaban :

> […] Pedro Apala expuso en dicho evento la posición de los CEPO : hacerse cargo de la intraculturalidad —entendida como el rescate y reafirmación cultural que corresponde a los propios pueblos indígenas— [a través del currículo regionalizado], y dejar al Ministerio de educación la responsabilidad de la interculturalidad [a través del currículo base]. Naturalmente, consideran que los CEPO, en tanto organismo técnico y analítico de los pueblos indígenas en materia educativa, son los llamados a llevar adelante este proceso de incorporación de las culturas originarias al currículo . (Tec.CNC/Pedro Apala, 08/2010, en Galindo, 2011, p 183)

> Nosotros ya tenemos nuestra propuesta para el Currículo , hemos estado trabajando de manera coordinada junto a todos lo CEPOs, primero hemos hecho investigaciones de los saberes y conocimientos y de la territorialidad en las diferentes regiones, y hemos presentado lineamientos para el currículo y la gestión territorial, luego, en base a eso estamos elaborando nuestra malla curricular, definiendo también los contenidos. Lo que ahora estamos planteando es que el Ministerio de educación siga nomas trabajando su currículo que sería el currículo base y nosotros nos haríamos cargo del currículo regionalizado donde pondríamos nuestros saberes y conocimientos. (Presidente CENAQ/ Taller: 10 años de EIB, 06/2010)

Pero, desde la perspectiva del Ministerio de educación el planteamiento de los CEPOs no tenía justificativos válidos, y por eso al principio no la respaldaban, ya que las autoridades educativas o técnicos consideraban que la propuesta curricular que ellos estaban elaborando ya daba lugar a que en las escuelas se aborden los conocimientos de los pueblos indígenas, por lo cual no había necesidad de plantear otra propuesta curricular paralela para la intraculturalidad, además, indicaban, que tanto la interculturalidad como la intraculturalidad y la descolonización debían formar parte del currículo oficial, sin hacer esa sepación, y que el mismo debía estar en manos del Ministerio de educación, ya que era la entidad que estaba a la cabeza del sector educativo :

> En los programas curriculares que el Ministerio de educación viene elaborando de manera participativa, ya están los conocimientos de los pueblos indígenas, tomando en cuenta la intraculturalidad, la interculturalidad y la descolonización, obviamente que esos conocimientos no están especificados sino se los presenta de manera general, ya que son los respectivos SEDUCAS y las Direcciones Distritales las entidades destinadas a concretizar esos conocimientos en base a sus características, entonces no tiene mucho sentido hacer otro currículo paralelo, sin embargo, el planteamiento del currículo regionalizado es muy interesante, hay que discutir como se podría concretizar. (Conversación/Ministerio de educación/ Taller 10 años de EIB, 06/2010)

> Por supuesto, el Ministerio de educación no comparte este punto de vista [referido a la postura de los CEPOs] y considera que tanto la interculturalidad como la intraculturalidad deberían quedar en manos de dicha entidad, por cuanto es la cabeza del sector. Walter Gutiérrez, funcionario del ministerio, añade en una entrevista que la descolonización debe insertarse en los planes de estudio, cuyo diseño e implementación deberían ser atribución y competencia ministerial. (Galindo, 2011, p. 183)

Es de esta manera, entre forcejeos y consensos, que la ley 070 « Avelino Siñani y Elizardo Pérez » explicita en el artículo 69 la organización del currículo a partir de los tres niveles : el base, el regionalizado y el diversificado. Sin embargo, como se ha podido advertir, este nuevo enfoque del currículo , trajo consigo polémicas respecto al rol específico que el currículo base y el regionalizado debían asumir, situación que no se resolvió ni siquiera con la aprobación de la ley, tal como se podrá evidenciar en el siguiente punto.

2.2. Reglamentación del currículo base, regionalizado y diversificado : dilemas en torno a los roles específicos de interculturalidad e intraculturalidad

La organización del currículo a partir del currículo base, regionalizado y diversificado fue aprobada desde la ley 070 a fines del año 2010, a través del artículo 69, y posteriormente, fue ratificada y reglamentada a través del Reglamento de gestión curricular del 2013, mediante el artículo 14 :

> 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 currículo s 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. / El currículo educativo se concretiza mediante el currículo base, regionalizado y diversificado, 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. (art. 14)

En dichas normativas se hace mención a dos temas de gran trascendencia para la cuestión curricular. En primer lugar, el tema de la caracterización de cada uno de los currículo s, donde se le asigna el rol de la interculturalidad al currículo base y el rol de la intraculturalidad a los currículo s regionalizado y diversificado. En segundo lugar, el tema de la armonización y/o complementación entre los tres currículo s, que sería imprescindible para garantizar la unidad del sistema educativo y al mismo tiempo el respeto a la diversidad cultural y lingüística de Bolivia. Fue el primer punto, que ya desde antes de la aprobación de la ley había generado desencuentros entre los CEPOs y el Ministerio de educación, que continuo generando conflictos entre ambos actores, ya que recibió diversas e incluso contradictorias interpretaciones de parte de los dos actores involucrados en el debate.

Desde la postura de los CEPOs, ellos eran los directos responsables del trabajo intracultural, es decir que a ellos les correspondería recuperar, seleccionar y potenciar los saberes y conocimientos indígenas a través del currículo regionalizado, y al Ministerio de educación le correspondía trabajar netamente la interculturalidad. En cambio, para las autoridades y los técnicos del Ministerio de educación, la interculturalidad no se la podría abordar sin la intraculturalidad y la descolonización, ya que eran elementos esenciales del enfoque intercultural que la nueva ley había asumido. Estos desencuentros eran evidentes y en ocasiones recurrentes en los diferentes talleres y seminarios educativos que se fueron realizando entre los años 2010 y 2012. Así, en uno de esos eventos, se pudo evidenciar claramente el siguiente debate que sostuvieron los técnicos del Ministerio de educación con los técnicos de los CEPOs :

Tabla 31. Comparativo posturas reglamentación currículo

CEPOs	Ministerio de educación
[…] los delegados del Ministerio insisten en que el currículo base tiene el carácter intracultural, intercultural y plurilingüe y eso no es así: la ley es explícita al reconocer que el currículo base tiene carácter intercultural y los currículo s regionalizados tienen carácter intracultural.	No estamos confundiendo intraculturalidad con interculturalidad en cuanto al currículo base y regionalizado; lo que nosotros estamos haciendo es que el currículo base proporcione ciertos mecanismos para dar paso a la intraculturalidad; la educación va a permitir, por ejemplo, que en la ciudad se aprenda de los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas.
Se tenía que hacer que el currículo base recogiera los elementos básicos, es decir, el conocimiento de las 36 culturas, pero también incorporar los saberes y conocimientos del mundo occidental ; nuestros niños tienen el derecho de saber qué es lo que están aprendiendo los niños japoneses, los niños alemanes, los niños franceses, los niños estadounidenses, los adelantos de la ciencia y de la técnica, hablar de la mecánica cuántica, de la filosofía cuántica, de la física cuántica, los últimos adelantos de la ciencia, de la psicología transpersonal, pero se centra más en lo que sería la intraculturalidad -tratar de incorporar saberes y conocimientos-, cuando ese rol le corresponde al currículo regionalizado que por ley y por la Constitución tiene el color intracultural.	Ahora, el currículo regionalizado es también intercultural porque es difícil pensar que yo pueda primero reconstituirme en un primer momento y luego dialogar, es muy difícil pensar en dos momentos separados. Creo que se ha dado siempre así: ninguna cultura en la historia de la humanidad se ha desarrollado sólo a partir de sí misma, siempre ha habido una pluralidad, incluso interna de su propia estructura cultural y, por lo tanto, ha dialogado también internamente.

Fuente : Ministerio de educación-IIPP, PIEB & CEBIAE (2012, p. 54)

Como se puede observar, los CEPOs increpan al Ministerio de educación por el hecho de que antes de enfatizar en la interculturalidad que era su rol fundamental, estaba enfatizando en la intraculturalidad. Por su parte, para los del Ministerio de educación no era posible trabajar ambos conceptos de manera separada, y ni el currículo base ni el regionalizado debían caer en ese error, más al contrario, el hecho de que el currículo base aborde la intraculturalidad garantizaba que todos los bolivianos, tanto los de la ciudad como los del campo, aprendan los saberes y conocimientos indígenas, que era lo que en realidad se esperaba.

Quizás, debido a esos desencuentros en la interpretación del artículo 69 de la ley 070, el año 2013 se reglamentó con mayor detalle lo concerniente a los niveles de concreción a través del Reglamento de gestión curricular. En el Reglamento se especifica que el currículo base articula los conocimientos locales, regionales, nacionales y del mundo :

> El currículo base es obligatorio y de alcance nacional, articula saberes y conocimientos locales, regionales, nacionales y del mundo, produce nuevos conocimientos, potencia la identidad y la diversidad cultural de Bolivia, desarrolla capacidades creativas en la producción, promueve valores sociocomunitarios hacia la descolonización, liberación y despatriarcalización mediante la propuesta metodológica de: práctica, teoría, valoración y producción, transforma la educación centrada en el aula hacia una educación que parte de la experiencia y la realidad de la vida. (art. 16)

Además se establece que el currículo base tiene alcance nacional y que es de cumplimiento obligatorio para todos los bolivianos. La función que se le atribuye, sin hacer mención a la interculturalidad, es potenciar la identidad y al mismo tiempo la diversidad, en el marco de la descolonización, en otras palabras, aunque no se lo mencione de manera explícita en el mencionado artículo debe fortalecer la intraculturalidad y la interculturalidad.

Por lo tanto, el currículo base en éste nuevo sistema educativo adquiere una nueva perspectiva, ya no está orientado solamente a desarrollar conocimientos generales o universales como pasó con la anterior reforma educativa de 1994, sino que también asume la responsabilidad de recuperar y fortalecer los conocimientos locales, regionales, nacionales y del mundo desde una perspectiva descolonizadora. Por supuesto, los riesgos de asumir tan grande responsabilidad continuarían generando desencuentros, ya no con los pueblos indígenas, sino con el sector del magisterio, tal como se verá en el siguiente capítulo.

Con relación al currículo regionalizado, el Reglamento de Organización Curricular ratifica el carácter intracultural establecido en los artículos 69 y 70 de la ley 070, estableciendo que se trata del conjunto de planes y programas que incorporan saberes y conocimientos relacionados con la realidad sociocultural y lingüística del país :

> El currículo regionalizado se refiere al conjunto organizado de planes y programas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación en un determinado subsistema y nivel educativo, que expresa la particularidad y complementariedad en armonía con el currículo base del Sistema Educativo Plurinacional, considerando fundamentalmente las características del contexto sociocultural y lingüístico que hacen a su identidad. (Ley 070, art. 70)

> El currículo regionalizado asume las características de un contexto sociocultural, lingüístico y productivo que hacen a su identidad; incorporan saberes y conocimientos de la región y la práctica de las lenguas (originaria, castellano y extranjera) como medios que viabilizan y complementan el proceso educativo en sus diferentes ámbitos, todos en armonía y complementariedad con el currículo base. (Reglamento de Organización Curricular, 2013, art. 17)

Como se puede advertir, además de esclarecer la función principal del currículo regionalizado, se enfatiza en la necesaria complementariedad y/o armonización que éste debe tener con el currículo base. Es decir que ambos currículo s, según lo mencionado por el artículo 18, deben ser armonizados y/o complementados mediante un proceso de diálogo y consenso, y en caso de presentarse problemas en el establecimiento de consensos, el artículo 19 dispone basarse únicamente en los principios de la ley 070 y los fundamentos del currículo base :

> La armonización del currículo base con el currículo regionalizado es el proceso de diálogo y consenso en torno a la atención en los procesos educativos en cuanto a los objetivos, contenidos y prácticas educativas de acuerdo a las particularidades lingüísticas y culturales, garantizando la formación integral, holística y la transitabilidad de las y los estudiantes en el Sistema Educativo Plurinacional. (Reglamento de Organización Curricular, art. 18)

> En caso de no llegar a consensos en el proceso de armonización entre el currículo base y el currículo regionalizado, se aplica como principio rector las bases de la Ley N° 70 de Educación y los fundamentos del currículo base. (Reglamento de Organización Curricular, art. 19)

La forma reiterativa en la que se plantea este tema, demuestra lo importante que es para el Ministerio de educación respetar los parámetros fijados en la ley 070 y en el currículo base, situación que hace entrever que la intencionalidad del Ministerio es mantener el sistema educativo bajo su tuición y control. Esta situación, ha sido interpretada por algunos analistas como el mantenimiento de políticas educativas centralizadas, lo cual, hasta cierto punto, puede ser conveniente, pero también muy desfavorable ante situaciones que requieren mayor descentralización como es el caso del currículo regionalizado (Galindo, 2011).

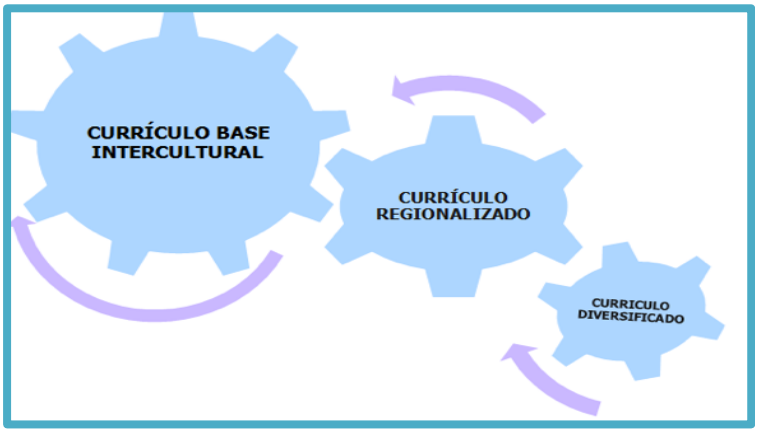
Y finalmente, respecto al currículo diversificado se menciona que el mismo es de carácter más local :

> El currículo diversificado recoge aspectos singulares del contexto donde se encuentra la unidad educativa, toma en cuenta el idioma local como primera lengua, las prácticas de las formas de aprendizaje desarrolladas en la comunidad, el proyecto socioproductivo definido en el municipio, zona o barrio y la unidad educativa y es complementario al currículo regionalizado y currículo base. (Reglamento de Organización Curricular, art. 21)

Así, la concreción más específica del currículo diversificado tiene dos grandes contenedores de selección de su acción pedagógica, el currículo base y el regionalizado, pero al mismo tiempo deberá complementar y enriquecerse a partir de sus propias realidades y elaboraciones. Por lo tanto, los currículo s diversificados deben realizarse en las unidades educativas, pudiendo también presentarse formas de articulación de las unidades educativas a través de sus municipios o de sus distritos (Ministerio de educación, 2013, p. 13).

En los diferentes talleres y seminarios de socialización del nuevo modelo educativo, las autoridades educativas y los técnicos del Ministerio de educación presentan la organización curricular a través del siguiente gráfico, para demostrar la relación y articulación que los mismos debían mantener :

Imagen 2. Organización del sistema educativo plurinacional



Fuente : presentaciones de las autoridades y técnicos del Ministerio de educación

En relación a los responsables de la elaboración de dichos currículo s, claramente se establecen responsabilidades, el currículo base es de responsabilidad del Ministerio de educación, obviamente a partir de un proceso participativo, y los currículo s regionalizados es de responsabilidad de los pueblos indígenas, aunque en coordinación directa con el Misterio, ya que es la entidad responsable de apoyar la formulación y la aprobación de los mismos :

> Es responsabilidad del Ministerio de educación diseñar, aprobar e implementar el currículo base con participación de los actores educativos, así como apoyar la formulación y aprobación de los currículo s regionalizados, en coordinación con las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, preservando su armonía y complementariedad con el currículo base plurinacional. (Ley 070, art. 69, 3)

Así, de esta manera, nuevamente, entre dilemas, forcejeos y consensos la nueva normativa vigente dispone la organización curricular a partir de los tres niveles de concreción curricular : base, regionalizado y diversificado, y ni siquiera el hecho de que en ambos lados del debate se encontraban instancias comprometidas por la causa indígena, pudo evitar los desencuentros y el forcejeo de perspectivas. Más aún, pese a que cada uno de ellos trataba de garantizar al máximo la concretización real de los postulados de intraculturalidad e interculturalidad en el marco de la descolonización, las disputas en torno al alcance de los roles y del protagonismo continuaron generando procesos de confrontación pero también de consenso y alianza entre esos dos actores, el Ministerio de educación y los CEPOs, que se convirtieron en los principales dinamizadores del currículo plurinacional.

En los dos siguientes puntos se describen los avances realizados a nivel de los dos currículo s : el currículo base elaborado por el Ministerio y el currículo regionalizado elaborado por los CEPOs. En relación al currículo diversificado, señalar que a partir del presente capítulo no se lo analiza de manera independiente, sino vinculado, de alguna manera, al currículo regionalizado.

3. El currículo base elaborado por el Ministerio de educación : intercultural e intracultural

3.1. La importancia de que el currículo base sintetice a todas las diversidades : pueblos indígenas, Bolivia y el mundo

Como se manifestó anteriormente, para las autoridades y técnicos del Ministerio de educación, era importante garantizar un marco general donde se pueda garantizar el fortalecimiento de la diversidad cultural en el marco de la identidad plurinacional. Es decir que aún en un contexto de reconocimiento de la diversidad cultural no se podía dejar el tema educativo al libre albedrío, sino que era necesario construir un marco común en el cual pueda desarrollarse dicha diversidad.

> Esta vida en diversidad también debe ser vida en común, no puede pensarse la diversidad sino está articulada por algún tipo de referencias comunes, en el caso de nuestro modelo educativo, estos son los criterios del Vivir Bien, como son la descolonización, la producción de la ciencia propia y la construcción del Estado Plurinacional. Hay entonces un marco común de actuación, un marco en el que es posible la diversidad. Tenemos que considerar pues dos exigencias: la exigencia de que la educación puede gestionarse desde la diversidad y heterogeneidad de la sociedad boliviana, y la exigencia de que haya un marco común como bolivianas y bolivianos. Esto se manifiesta en términos de gestión en el currículo base, el regionalizado y el diversificado. (ME 2013 UF 9: 11)

De esa forma, desde la perspectiva del nuevo modelo existe la necesidad de definir un nuevo marco común que surja de la diversidad reinante en el país para que forme parte de ese Currículo Base que todas y todos los bolivianos deben aprender. Entonces, la diversidad existente llevará a que el currículo base del Ministerio de educación esté conformada por saberes y conocimientos que surgen de tres fuentes : Bolivia, los pueblos indígena originarios y el mundo (ME 2013 UF 9: 11).

Por ello, desde el Ministerio de educación queda claramente establecido que el currículo base en el nuevo sistema debe, además de estar constituido por los tradicionales

conocimientos occidentales y/o del mundo y de los bolivianos, también incluir los saberes y conocimientos provenientes de las culturas indígenas :

> 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 currículo s 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, por ejemplo, el enfoque integral y holístico que no viene de las perspectivas y las teorías europeas, sino de la sabiduría indígena. [También] la complementariedad tan arraigada en los pueblos indígenas, es algo que tiene un sentido de pertinencia común, para todos, incluso para los que no se consideran indígenas originarios. (ME 2013 UF 9, 13)

Hay un conocimiento acumulado del mundo, de Bolivia y de los pueblos indígenas, útil para la vida, procedente de diversas fuentes. Ese conocimiento debe ser incorporado a la educación como de valor común, como algo que todos deben conocer, realizar y practicar. No sólo se trata de conocimientos, sino también de valores, prácticas y sentidos políticos.

3.2. La nueva estructura curricular : campos de saberes, conocimientos y ejes articuladores renovados y áreas reorganizadas

En el marco del nuevo enfoque educativo se ha puesto en vigencia una nueva estructura curricular, cuyos elementos son los campos de saberes y conocimientos, las áreas de saberes y conocimientos y los ejes articuladores.

En relación a los campos de saberes y conocimientos, los documentos del Ministerio de educación mencionan que se opta por los campos debido a que la organización disciplinar vigente por mucho tiempo en nuestro país, no parte de la realidad vivencial, sino de la propia ciencia, en cambio los campos de saberes y conocimientos se estructuran a partir de categorías organizativas de la vida, es decir, que los saberes y conocimientos no son pensados como elementos separados de los fenómenos y proyectos sociales, políticos, culturales y económicos, sino como una forma de organizarlos. Los campos de saberes y conocimientos que se asumen son cuatro : a) cosmos y pensamiento ; b) comunidad y sociedad ; c) vida, tierra y territorio ; d) ciencia, tecnología y producción. Es en función de esos campos que las áreas curriculares sufren una reorganización. A continuación se describe de manera resumida las características de los diferentes campos de saberes y conocimientos, mencionando las áreas que los conforman.

Tabla 32. Campos de saberes y conocimientos

Campos	Descripción
Cosmos y pensamiento	Entendemos por cosmos todo lo que existe, lo material y lo espiritual, incluyendo al ser humano, por pensamiento entendemos las múltiples interpretaciones y teorizaciones respecto al cosmos. La relación entre cosmos y pensamiento da origen a las cosmovisiones como formas de concebir el mundo […]. El campo Cosmos y pensamiento incorpora una visión intercultural de mutuo aprendizaje entre distintas cosmovisiones. En Bolivia se visualizan dos cosmovisiones. Una donde las sociedades indígena originarias campesinas establecen una relación directa, práctica y afectiva con la Madre Tierra y el Cosmos, y otra, la visión de mundo que privilegia el beneficio personal a costa de la explotación de la naturaleza. Está integrado por dos áreas : espiritualidad y religiones y cosmovisiones y filosofía.
Comunidad y sociedad	La comunidad es un sistema vivo que se desarrolla en un espacio ligado a la naturaleza, mediado por elementos simbólicos, valores que le permiten dialogar y convivir de manera recíproca y complementaria […]. Una sociedad es un conjunto interrelacionado de comunidades y sistemas organizativos, donde se manifiestan diversidad de identidades socioculturales. El campo comunidad y sociedad integra saberes y conocimientos de los dos ámbitos en el proceso educativo, fortaleciendo la identidad de las naciones y pueblos indígenas, y a su vez interrelaciona los saberes, experiencias, prácticas y conocimiento de la comunidad con los de la sociedad, con el fin de contrarrestar la tendencia individualista, de carácter autodestructivo, de crisis de valores y violencia de la sociedad actual. Está conformado por las áreas : comunicación y lenguajes ; artes plásticas y visuales ; educación música ; ciencias sociales y educación física y deportes.
Vida, tierra y territorio	Las cosmovisiones de los pueblos y culturas indígena originarias recuperan la complementariedad entre tierra y territorio como un ser con vida, ligada a los recursos naturales y a los aspectos organizativos, simbólicos, normativos y tecnológicos. La vida proviene de la Madre Tierra y las energías cósmicas del universo, por lo tanto la vida humana está vinculada al espacio geográfico, físico y biológico en interrelación armónica con la Madre Tierra y el cosmos. El campo Vida, Tierra y Territorio ordena los conocimientos en función a esa interrelación armónica y complementaria, evitando la tendencia destructiva del actual modo de vida capitalista globalizado. Está compuesto por el área de ciencias naturales : biología, geografía, física y química
Ciencia, tecnología y producción	El campo Tecnología y producción está orientado a que las disciplinas rompan la dependencia económica de nuestro país intentando adaptar, potenciar y producir tecnologías propias para usos aplicados a las necesidades de la vida comunitaria. Por lo tanto, la escuela esta orientada a generar, desarrollar o innovar técnicas y tecnologías pertinentes a cada realidad, a través de la investigación desde la práctica y experimentación en las diversas actividades productivas que realizan los habitantes, como la agricultura, crianza de animales, caza, pesca, actividades artesanales, industriales, deshidratación de alimentos, construcción de viviendas y otros, así como también estudiando tecnologías de otras procedencias (tecnologías de la diversidad de culturas del mundo). Desarrolla actividades perfilando la especialización en el uso de máquinas, herramientas, instrumentos y técnicas de producción. Está compuesto por las áreas de matemática y técnica, tecnológicas.

Fuente : Ministerio de educación (2012, p. 29-32).

Respecto a los ejes articuladores se especifica que los mismos son :

> […] orientaciones político ideológicas que permiten dinamizar y articular los campos y áreas a través de un abordaje relacional de contenidos con los procesos sociales, culturales, económicos y políticos en los procesos educativos de los subsistemas y los niveles de formación del Sistema Educativo Plurinacional; son de aplicación obligatoria y deben concretarse en el desarrollo curricular a través de la práctica, teorización, valoración y producción. (Ministerio de educación, 2012, p. 33)

Los ejes articuladores son los siguientes :

Tabla 33. Ejes articuladores

Ejes articuladores	Descripción
Educación intracultural, intercultural y plurilingüe	Se constituye en el elemento dinamizador e integrador de los campos y áreas de saberes y conocimientos, a partir del fortalecimiento y la reconstitución de las culturas de las NyPIOs, y de una auténtica relación con las otras culturas.
Educación en valores sociocomunitarios	Promueven la convivencia armónica entre los seres humanos, la Madre Tierra y el cosmos, recuperando y valorando actitudes de vida y prácticas concretas que hacen posible la convivencia armónica, equilibrada, solidaria y complementaria dentro de la comunidad.
Educación en convivencia con la Madre Tierra y salud comunitaria	Promueve la toma de conciencia, la apropiación y difusión de conocimientos y saberes adecuados para la salud de la comunidad, la Madre Tierra y el Cosmos. El ser humano, para reproducir su vida, tiene que relacionarse, convivir y compartir en armonía con las diferentes formas de vida. Se vive en convivencia cuando existe complementariedad, equilibrio y relacionalidad con la Madre Tierra.
Educación para la producción	La educación productiva es la educación creativa que recupera y aplica tecnologías propias y pertinentes, revalorizando el trabajo manual y técnico. Genera una productividad con conciencia responsable de las necesidades, vocaciones y potencialidades de los contextos, que permite la reproducción de las condiciones de vida de la comunidad y de la naturaleza, fortaleciendo la seguridad y soberanía alimentaria como alternativa a la productividad neoliberal.

Fuente : Ministerio de educación (2012, p. 33-34)

Como se puede advertir, los mayores cambios se han realizado a nivel de los campos y de los ejes articuladores, donde claramente se evidencia el cambio de enfoque, ya que de manera explícita hacen referencia a la reconstitución de los pueblos indígenas. A nivel de las áreas, se puede evidenciar que se ha realizado una reorganización de las mismas en función de los campos, sin embargo, a simple vista no se advierten grandes cambios, pues los nombres de las áreas mantienen el mismo denominativo que en las anteriores reformas, así se puede evidenciar que materias como ciencias naturales, matemáticas, física, química, ciencias sociales, artes plásticas, biología, etc. siguen formando parte del sistema educativo, juntamente a algunas materias que son relativamente nuevas, entre ellas valores y espiritualidades en primaria y cosmovisiones en secundaria, y lengua originaria en ambos niveles, por lo demás, la mayoría son conocidas desde los anteriores sistemas.

Tabla 34. Malla curricular del subsistema de educación regular

Campos de saberes y conocimientos	Áreas de saberes y conocimientos por niveles				Ejes de articulación
	Inicial		Primaria	Secundaria	
	No escolarizada	Escolarizada			
Cosmos y pensamiento	Identidad cultural de la familia	Desarrollo socio cultural, afectivo y espiritual	Valores, espiritualidad y religiones	Cosmovisiones Filosofía y psicología Espiritualidad y religiones	
Comunidad y sociedad	Desarrollo integral de la niña y niño en la familia	Desarrollo de la comunicación, lenguajes y artes	Comunicación y lenguajes: Lengua originaria, castellana y extranjera	Comunicación y lenguajes: Lengua Castellana y originaria Lengua extranjera	
			Artes plásticas y visuales	Artes plásticas y visuales	Educación intracultural, intercultural y plurilingüe
			Educación física, deportes y recreación	Educación física, deportes y recreación	
			Educación musical	Educación musical	Educación en valores socio comunitarios
			Ciencias sociales	Ciencias sociales	
Vida, tierra y territorio	Nutrición y salud	Desarrollo bio-sicomotriz	Ciencias Naturales	Biología Geografía Física Química	Educación en convivencia con la Madre Tierra y salud comunitaria
Ciencia, tecnología y producción	Actividades lúdicas y productivas de la familia.	Desarrollo del conocimiento y de la producción	Matemática	Matemática	
			Técnica Tecnológica	Técnica, Tecnológica general Técnica, Tecnológica especializada	Educación para la producción

Fuente : currículo base del Ministerio de educación (2012)

Al respecto, se han generado reflexiones que desde una perspectiva crítica se preguntan ¿Cómo es que las materias clásicas pueden dar lugar a la cosmovisión indígena? ya que se trata de disciplinas que se han ido configurando desde una lógica científica, totalmente contraria a la cosmovisión de los pueblos indígenas :

> […] [estas ciencias [refiriéndose a las materias clásicas] han ido formándose desde otra lógica, desde otra óptica; entonces, ¿cómo se logran implementar en el momento de enseñar

> en el aula toda esta visión [cosmovisión de los pueblos indígenas], todos estos fines que son tan diferentes en la actual ley mediante las materias clásicas? ; por ejemplo, la biología nunca ha tomado en cuenta la visión integral de las culturas indígena originarias de pensar en todos los seres como vivos y sagrados; o el manejo de biología y religión como dos disciplinas diferentes […] Para enfrentar el desafío de la implementación de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe, tal vez se necesitaría repensar las disciplinas para abarcar los conocimientos, los saberes desde otra visión. (Saaresranta, 2012)

Justamente para indagar esas cuestiones es que se requiere profundizar aún más en las transformaciones realizadas a nivel curricular. Por ello, en el siguiente punto se analizan los planes y programas, ya que en ellos se encuentran los elementos reales de la concreción curricular.

3.3. Nuevos planes y programas que resaltan los contenidos de los pueblos indígenas originarios

Los nuevos planes y programas de estudio del currículo base, que fueron elaborados por el Ministerio de educación, fueron socializados y aprobados entre los años 2012 y 2014, las primeras versiones durante el Segundo Encuentro Pedagógico realizado en diciembre del 2012, y las versiones finales hasta el año 2014. Desde entonces, de manera paulatina, se han puesto en vigencia los nuevos programas de estudio.

En los nuevos programas de estudio es posible advertir dos partes fundamentales. En la primera parte se describen y explican con detalle cada una de las áreas que conforman los diferentes campos, entre esos puntos se encuentran la caracterización, la fundamentación y el enfoque. En la segunda parte se encuentran los programas de estudio de cada uno de los cursos y de cada una de las áreas, son justamente estos programas a los que se presta vital importancia en el presente punto, los mismos que están constituidos por siete elementos curriculares, de todos ellos, el que más interesa analizar es el que se refiere a los contenidos. A continuación se describen brevemente dichos elementos :

- temática orientadora : responden a las necesidades y problemáticas de carácter nacional, operativizando los ejes articuladores, lo que permite que los contenidos de cada área se trabajen de manera secuencial y progresiva. Permiten la integración de los contenidos propuestos en cada área de saberes y conocimientos, están planteados dos por año de escolaridad ;
- dimensiones : hace referencia a la formación integral y holística referida a las cuatro dimensiones, *ser, conocer, hacer y decidir ;*
- objetivos holísticos : son generados a partir de las temáticas orientadoras y están formulados en función de la concreción de las dimensiones del *ser, conocer, hacer y decidir*, guían el planteamiento de los contenidos y ejes articuladores a desarrollarse ;
- contenidos y ejes articuladores : están propuestos de manera integrada por que responden no sólo al conocimiento, sino organizados en la visibilización de las problemáticas nacionales, regionales y locales, en el marco del desarrollo de los valores sociocomunitarios, lo intracultural, intercultural y plurilingüismo, la convivencia con la naturaleza y salud comunitaria, así como la educación para la producción ;
- orientaciones metodológicas : las orientaciones metodológicas, operativizan los contenidos y ejes articuladores, vinculando la práctica, teoría, valoración y producción; éstas responden al desarrollo de las dimensiones en los diversos espacios pedagógicos ;

- evaluación : está formulada bajo criterios cualitativos que orientan los cuantitativos; valora el logro de los objetivos holísticos y el desarrollo de las dimensiones humanas ;
- producto : responde a los objetivos holísticos, a las necesidades e intereses de la comunidad educativa, así como a las vocaciones productivas locales y potencialidades territoriales o regionales.

En el siguiente cuadro, a manera de ejemplo, se presenta un pequeño extracto del programa curricular del primer curso de primaria :

Tabla 35. Programas de estudio - Primer año de educación primaria comunitaria vocacional

Temática orientadora		**La comunicación en la familia, la escuela y en las actividades de la comunidad.**			
Dimensiones	**Objetivos específicos**	**Contenidos y ejes articuladores**	**Orientaciones metodológicas**	**Evaluación**	**Producto**
Ser Saber Hacer Decidir	Desarrollamos principios y valores comunitarios a través de prácticas comunicativas orales, escritas y pensamiento lógico, identificando saberes y conocimientos y uso de medios tecnológicos, para fortalecer la comunicación armónica en la familia y comunidad.	**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 socio comunitarios en la familia en el contexto social, natural y cultural. **Comunidad y sociedad** -Comunicación oral, corporal, simbólica y gestual expresada en la interrelación familiar, escolar y su entorno.	- Conversación sobre las formas de saludo y despedida de los integrantes de la familia, resaltando la identidad, autoestima y respeto. - Análisis y descripción de los saludos y despedida que reflejan respeto, identidad y autoestima entre los miembros de la familia y la comunidad - Reflexión sobre la importancia del respeto, la identidad y autoestima entre los miembros de la familia y la comunidad - Exposición de textos o mensajes con dibujos sobre los integrantes de la familia y las formas de saludo y despedida que expresan respeto.	Valoración de las diferentes actividades productivas que realizan los integrantes de la familia en convivencia con la Madre Tierra. Apropiación de prácticas y conocimientos en sus propias formas comunicativas orales y escritas.	Textos producidos con escrituras de comprensión propias y sociales para cada uno de las niñas y los niños según su contexto cultural. Diarios que expresen responsabili-dad y cooperación entre estudiantes, en actividades del medio escolar y familiar.

Fuente : Ministerio de educación (2014, p. 42)

Como se puede evidenciar, los contenidos y ejes articuladores, son sin duda uno de los elementos esenciales de la cuestión curricular, pues señalan con exactitud el contenido de la enseñanza, es decir, el qué se enseña en las unidades educativas. Si bien los otros elementos también tienen importancia, no cabe duda que la mayoría de los elementos se configuran en

relación a los contenidos de la enseñanza, de ahí la importancia de realizar el análisis de los mismos.

Según la perspectiva del Ministerio de educación, los contenidos y ejes articuladores han sido reorientados, es decir, que de la perspectiva general que tradiconalmente los caracterizaba, se ha procedido a especificarlos y contextualizarlos, de tal forma que se relacionen más con la vida misma de los estudiantes : « No son contenidos tradicionales ; en su formulación están relacionados a las realidades, al contexto, a diferentes ámbitos de la vida » (Ministerio de educación, 2012b, p. 27), a continuación se presenta el ejemplo que el Ministerio de educación presenta en sus documentos para realizar tal afirmación :

Tabla 36. Contenidos tradicionales y del nuevo enfoque

Área	Contenidos tradicionales	Contenidos con el nuevo enfoque
Ciencias sociales	El descubrimiento de América	Invasión, conquista y colonización europea de América
Ciencias naturales	La célula	La célula como unidad de preservación de la vida
Matemática	Introducción a la estadística	Estadística y sistemas de procesamiento de información (los quipus y otros).
Cosmovisión, filosofía y psicología	La adolescencia	Proyectos de vida : proceso biopsicosocial.
Comunicación y lenguajes	La comunicación intrapersonal e interpersonal	La comunicación intrapersonal e interpersonal en diversos ámbitos socio comunitarios.
Artes plásticas y visuales	Dibujo artístico	Experiencias artísticas de la naturaleza y las culturas.

Fuente : Ministerio de educación (2012, p. 27)

Al analizar dichos contenidos, se evidencia que el enfoque u orientación de los contenidos, si han recibido una reorientación, sin embargo, ello de ninguna manera significa que los contenidos tradicionales han sido desechados sino más bien contextualizados a la realidad vivencial, cultural y social de los estudiantes, de la comunidad y de la sociedad. Así en el primer contenido del área de ciencias sociales, referido a la llegada de los españoles a América, ya no se enfatiza en el hecho de que se haya tratado de un descubrimiento, sino en el hecho de que se trató de una invasión, una conquista y hasta una colonización. Este contenido formó parte de los programas curriculares desde la oficialización de la escuela en Bolivia, la diferencia es que ahora ya no se trata de hacer « horas cívicas » (fiestas) para celebrar ese acontecimiento, sino más de denunciarlo, al igual que lo hacen las organizaciones indígenas de la sociedad, y es justamente ese enfoque crítico que desde el Ministerio de educación se le ha dado al mencionado contenido.

La misma situación pasa con los demás contenidos (la célula, la adolescencia, la estadística, la comunicación intrapersonal e intrapersonal y el dibujo artístico), que siempre formaron parte del programa curricular, pero que ahora se los relaciona con el contexto inmediato de los estudiantes, de las familias y de la comunidad.

Para corroborar si la situación mencionada en el anterior ejemplo es real a nivel de todo el Subsistema de la educación regular, se ha procedido a revisar todos los programas de estudio del nivel primario y del nivel secundario : seis cursos de primaria y seis cursos de secundaria. En todos los programas se ha evidenciado el cambio en el enfoque u orientación de los contenidos, relacionándolos con el contexto inmediato y la vida cotidiana de los estudiantes y de la comunidad. A manera de ejemplo, en el presente punto se describen los contenidos de dos cursos del nivel primario (primero y segundo) y de uno de uno los cursos del nivel secundario. En el siguiente cuadro, se presentan algunos de los contenidos previstos para el primer curso del nivel primario, se tratan de contenidos elegidos al azar, correspondientes a todo el año escolar :

Tabla 37. Programa de estudio del primer año - Nivel primario

Campos	Contenidos y ejes articuladores
Cosmos y pensamiento	• Creencias religiosas y espirituales en la familia y la comunidad. • Vida armónica de la familia en reciprocidad con la Madre Tierra. • Religiones y espiritualidades de cada contexto social. • Mitos y ritos de nuestra comunidad.
Comunidad y sociedad	• Comunicación oral, corporal, simbólica y gestual expresada en la interrelación familiar, escolar y su entorno. • Escucha atenta en diálogos de su entorno sociocultural. • Historia oral de la familia, escuela y comunidad narración • Formas naturales y artificiales del contexto cultural : el dibujo • Narración, dramatización y creación de cuentos con modulación de voz, gestos y posturas corporales. • El modelado como representación del volumen a través de objetos reales e imaginarios del entorno. • Gimnasia rítmica en base a la música, danzas y bailes de la comunidad. • Danzas tradicionales de la comunidad. • Rondas y canciones con temáticas de identidad nacional cultural y productiva. • Espacio territorial donde habita la familia (comunidad barrio, ciudad) • Postura corporal, coordinación especial: orientación, anticipación, diferenciación, acoplamiento, reacción, ritmo en actividades recreativas.
Vida, tierra y territorio	• Espacio geográfico donde habita la familia y sus características. • Prácticas culturales de reciprocidad, cuidado y respeto a la Madre Tierra en la producción. • Actividades productivas y su relación cíclica y lineal de acuerdo al tiempo y espacio.
Ciencia, tecnología y producción	• Nociones de espacialidad, temporalidad, seriación y clasificación con elementos de su entorno inmediato. • Formas geométricas, cuadrado, rectángulo, triangulo y circulo en el entorno natural y arquitectónico. • Tratamiento de la información (Estadística de la familia y escuela representación gráfica y barras sencillas). • Materiales naturales y artificiales propios del entorno y su produccuin. (Arcilla, telares…). • Programas sencillos y su manejo (Paint 1, Crayola 1, Pauly, Muppets, Betsy)

Fuente : Ministerio de educación (2014)

Como se puede observar, los contenidos hacen especial énfasis en la familia y la comunidad, y por ende, en las características sociales, espirituales, culturales, geográficas, artísticas, productivas y económicas de las mismas, al abordar estos aspectos se nota la valoración que se hace de los conocimientos socioculturales del país, que tienen sus raíces en las culturas de los pueblos indígenas originarios.

En el segundo curso del nivel primario, también se percibe que gran parte de los contenidos planteados están vinculados al contexto cultural de las comunidades, pues se hace mención a las señales o símbolos naturales, a los rituales espirituales, a los paisajes del contexto, a las formas de organización propias, a la música tradicional, a la tecnología propia, etc. En el siguiente cuadro se muestra lo señalado :

Tabla 38. Programa de estudio - Segundo curso del nivel primario

Campos	Contenidos y ejes articuladores
Cosmos y pensamiento	Señales naturales y símbolos de comprensión social, según el contexto cultural. Rituales de la comunidad en interrelación armónica entre los seres humanos y la Madre Tierra. Ritualidades y espiritualidades como práctica cotidiana para la salud comunitaria.
Comunidad y sociedad	La narración sobre temáticas del contexto en lengua originaria y segunda lengua. Formas y medios de comunicación en diversas situaciones de la vida cotidiana. Textos con la identificación de verbos en : carta, invitación, biografía familiar y autobiografía. Formas y figuras del contexto aplicando líneas. Gráficos, dibujos y su representación de formas imaginarias, naturales y artificiales. Trazado y coloreado de polígonos regulares e irregulares identificados en productos concretos. La música y su expresión en relación con los ciclos de producción. Instrumentos musicales del contexto según las épocas: cuerda, percusión y viento. Himnos, canciones, rondas infantiles y bailes de la comunidad. Juegos de mesa: domino, ajedrez y otros del contexto. Juegos de habilidades motrices básicas: correr, saltar, lanzar, etc. Ejercicios fisicos de capacidades condicionales : fuerza, velocidad, resistencia y flexibilidad, en correspondencia a la edad. Juegos tradicionales del contexto y pre deportivos con reglas básicas. Historia de la comunidad y el municipio, su origen, fundación, demografía y personajes destacados (biografías). Formas de organización de gobierno local y municipal. Servicios básicos en la comunidad y el municipio : agua, energía eléctrica, alcantarillado, recojo de residuos, telefonía.
Vida, tierra y territorio	Paisajes y características geográficos de la comunidad y el municipio. Cuidado de la salud integral del cuerpo humano. Relación del ser humano con la naturaleza: los sentidos y cuidado de sus órganos. Enfermedades que se presentan en la comunidad.
Ciencia, tecnología y producción	Figuras geométricas y descripción de sus elementos relacionados a las formas de la naturaleza. La centena y el valor posicional en la cuantificación de las actividades cotidianas de comercio. Números con tres dígitos (101…) : lectura y escritura según el contexto. Calculo mental: Aproximaciones y estimaciones en la resolución de problemas cotidianos. Procesos de producción con tecnologías propias y diversas. Materiales naturales transformados en objetos tecnológicos de la comunidad. Textos en programas de aplicación informático (Word).

Fuente : Ministerio de educación (2014).

Este detalle de los contenidos presentes en la tabla, permite evidenciar que la mayoría de los contenidos propuestos han sido contextualizados, lo que significa que en realidad no se han eliminado los contenidos tradicionales, sino que los mismos siguen presentes pero relacionados a situaciones más concretas. De la misma forma, en los programas del tercer, cuarto, quinto y sexto curso de primaria se han ido relacionando los contenidos escolares

con las características del contexto sociocultural, intentando que los mismos aterricen en situaciones y espacios concretos. A continuación, se muestran algunos de los contenidos de los cursos mencionados (Ministerio de educación, 2014) :

- áreas y perímetros del cuadrado y rectángulo aplicados en espacios escolares y productivos ;
- relaciones, mayor que >, menor que <, igual a =, en números de cuatro dígitos aplicados en las actividades de la comunidad y el municipio ;
- polígonos regulares de tres y cuatro lados y la aplicación en inmuebles y muebles del entorno ;
- rectas paralelas, secantes y perpendiculares en edificaciones, calles, caminos y elementos de la naturaleza ;
- textos literarios en el municipio y la provincia : cuentos, cantos, poesías, leyendas, mitos que contengan sufijos y prefijos ;
- propiedades físicas y químicas de la materia en la madre tierra : Estado combustión, descomposición, combinación ;
- Ciclo vital de los seres vivos en la madre tierra.

Sin embargo, entre los contenidos también aparecen contenidos relativamente nuevos, es decir, temáticas que nunca antes habían formado parte del currículo , aunque siempre fueron parte del contexto sociocultural, entre ellos, se tienen los siguientes (Ministerio de educación, 2014) :

- lugares sagrados de espiritualidad y ritualidad en la diversidad cultural ;
- medicina natural para el tratamiento de alteraciones en el sistema óseo ;
- plantas medicinales que ayudan a combatir las enfermedades respiratorias ;
- el bosque en el equilibrio de la biodiversidad de la Madre Tierra ;
- pueblos originarios de la región y sus características socioculturales ;
- el Vivir Bien y sus manifestaciones en las interdependencias entre la naturaleza y el ser humano ;
- fases de la luna y su incidencia en los sistemas productivos y reproductivos ;
- festividades y ritualidades en los pueblos del Abya Yala ;
- historia del arte de los pueblos originarios arquitectura, escultura, dibujo, pintura y sus formas expresivas del Abya Yala ;
- iconografía de tejidos, cerámica, grabados, tallados y la simbología de las culturas del Abya Yala : reproducción en dibujo ;
- formas del ejercicio de la democracia intercultural en el Estado plurinacional : directa y participativa, representativa y comunitaria ;
- resistencia y rebeliones de los pueblos originarios en la república colonial ;
- movimientos sociales en la construcción del Estado plurinacional : marcha indígena por el Territorio y la Dignidad; guerra del agua […] ;
- invasión europea al Abya Yala, consecuencias nefastas en las cosmovisiones : religión, política, económico, y social ;
- movimientos de resistencia de los pueblos originarios del Abya Yala ;
- movimientos independentistas en el Abya Yala y constitución de repúblicas bajo el modelo occidental con exclusión de los pueblos originarios.

Como se puede advertir, entre los contenidos nuevos se encuentran aquellos que explícitamente se refieren a los aspectos culturales, espirituales e históricos propios de los pueblos indígenas. Pero también se videncia que ya desde los cursos de primaria se asume una postura crítica frente al proceso de colonización, y frente a la época republicana, sugiriendo analizar los efectos nefastos que tuvieron esas etapas en el desarrollo de los pueblos indígenas,

en este contexto, los temas referentes al nuevo Estado plurinacional, a la interculturalidad y a la democracia, también se hacen presentes desde los cursos de primaria.

Respecto a los programas de estudio del nivel secundario, también se ha podido evidenciar que los contenidos han sido contextualizados en base a la realidad cotidiana de los estudiantes y de las comunidades, y que la postura crítica, respecto a los procesos de colonización y a sus efectos en la época republicana, ha sido aún más fortalecida. A continuación se presentan algunos de los contenidos que aparecen en los programas de estudio de las diferentes áreas del nivel secundario :

Tabla 39. Resumen programas de estudio nivel secundario

Campos	Áreas	Contenidos generales
Cosmos y pensamiento	Valores, espiritualidad y religiones	• Valores socio comunitarios de los pueblos. • Armonía espiritual con la Madre Tierra y el cosmos.
	Cosmovisiones, filosofías y psicología	• Reconocimiento y caracterización de las edades evolutivas en la cultura comunitaria prehispánica y su comparación con las teorías actuales.
Comunidad y sociedad	Comunicación y lenguajes	• Testimonios de una etapa de imposición cultural durante la colonia. • Pluriglosia entre las lenguas originarias y la castellana. • Cosmovisiones de los pueblos en textos regionales.
	Ciencias sociales	• Historia de las naciones y/o pueblos originarios de América (Abya Yala) • Invasión colonial : España, Portugal, Inglaterra y Francia. • Procesos de explotación en la economía colonial y republicana. • Procesos de resistencia anticolonial de las naciones y pueblos originarios de América (Abya Yala).
	Artes plásticas y visuales	• Las artes plásticas y visuales como manifestación de resistencia y emancipación de nuestros pueblos. • Las artes aplicadas como expresión de las culturas.
	Educación Musical	• Expresiones musicales de las antiguas culturas bolivianas • Desarrollo de la expresión instrumental en base a instrumentos autóctonos, folklóricos y populares […]
	Educación física, deportes y recreación	• Capacidades motoras en conexión con la naturaleza. • Juegos recreativos comunitarios.
Vida, tierra y territorio	Ciencias naturales	• La célula como unidad saludable preservadora de vida. • Ecología : el ambiente como espacio de interacción de sus componentes biológicos, físicos, químicos, geográficos, sociales y culturales. • Incidencia del calor en la naturaleza y su influencia en los cambios de la materia.
Ciencia, tecnología y producción	Matemática	• Polígonos regulares e irregulares en el arte de nuestras culturas. • La geométria y sus relaciones con el entorno natural y cultural. • La geometría plana y su representación en las artes del entorno cultural. • Trigonometría en contextos socioculturales.
	Técnica, Tecnológica	• Técnicas y tecnologías productivas propias y de la diversidad cultural. • Energías blandas, alternativas para el cuidado de la naturaleza.

Fuente : Ministerio de educación (2013)

Como ya se mencionó anteriormente, además de los contenidos que reivindican la espiritualidad de los pueblos indígenas en el área de « valores, espiritualidad y religiones », se evidencia que las áreas de « comunicación y lenguajes » y « ciencias sociales », han sido las seleccionadas para que abiertamente se aborde la temática de la colonización, así por ejemplo, existen contenidos generales como : « Testimonios de una etapa de imposición cultural durante la colonia », « Pluriglosia entre las lenguas originarias y la castellana », « Invasión colonial : España, Portugal, Inglaterra y Francia », « Procesos de explotación en la economía colonial y republicana », etc. Y a nivel de los contenidos más específicos, la situación es prácticamente similar, se hace referencia a la contextualización de los contenidos y a su carácter crítico. En el siguiente cuadro se hace un resumen de los contenidos específicos correspondientes al primer bimestre del primer año del nivel secundario :

Tabla 40. contenidos específicos del programa de primer año - Nivel secundario

Campos	Áreas	Contenidos generales
Cosmos y pensamiento	Valores, espiritualidad y religiones	• El ser humano integral en complementariedad con la naturaleza y el Cosmos.
Comunidad y sociedad	Comunicación y lenguajes	• Sistemas de lenguas de las culturas anteriores a la Colonia. • Expresiones lingüísticas relacionadas con la convivencia con la Madre Tierra y el cosmos. • Crónicas y cronistas de la Colonia. • Realidad plurilingüe y pluricultural del Estado Plurinacional. • Imposición de la lengua castellana en la Colonia.
	Ciencias sociales	• Producción y formas de explotación y sometimiento. • Saqueo y enajenación de los recursos y los derechos de la Madre Tierra. • El sistema tributario en los territorios de la colonia: la mita, la alcabala, el quinto real, almojarifazgo, sistema de encomiendas y tierras comunitarias (obrajes) y haciendas. • Revoluciones anticoloniales de las naciones y pueblos indígena originarios. • Movimientos emancipadores de los indígenas, mestizos y criollos. • Constitución de las nuevas repúblicas con bases coloniales.
	Artes plásticas y visuales	• Manifestaciones artísticas de nuestros pueblos. • Signos y símbolos del arte de nuestras culturas.
	Educación Musical	• La música de nuestros pueblos antes y en la Colonia. • Instrumentos musicales originarios de los pueblos. • Influencia de la música europea y foránea en nuestras culturas.
	Educación física, deportes y recreación	• Desarrollo del cuerpo humano en armonía con la naturaleza.
Vida, tierra y territorio	Ciencias naturales	• Bioindicadores con relación a nuestras culturas. • Manejo ecológico de nuestros recursos antes de la Colonia.

Ciencia, tecnología y producción	Matemática	• El rombo : diagonales, perímetros aplicados en el arte de las culturas. • Trapecio : clases, diagonales, perímetro y área en la tecnología agrícola. • Estadística de la producción agrícola local.

	Técnica, Tecnológica	• Las técnicas y tecnologías agrícolas de los pueblos antes de la Colonia aplicados en la producción local.
		• El proceso de la siembra:
		  • Preparado de la tierra o espacio en el que se va a sembrar.
		  • Selección y preparación de las semillas.
		  • Procesos de sembrado.
		  • Técnicas del sembrado.
		  • Herramientas y tecnologías aplicadas en la siembra.

Fuente : Ministerio de educación (2013)

De esta manera, se ha podido evidenciar que desde el Ministerio de educación se ha procedido a realizar la transformación de la mayoría de los contenidos de enseñanza, incluso, asumiendo el riesgo de que en algunos casos, los intentos de relacionar los contenidos científicos occidentales con la realidad sociocultural, sean percibidos como muy « forzados ». Aún con esas dificultades, los mencionados programas de estudio se constituyen en los primeros documentos oficiales que posibilitan el abordaje de los contenidos indígenas propios en la escuela. En ninguna de las reformas educativas anteriores se pudieron encontrar contenidos que se expresen de manera explícita y positiva sobre los saberes y conocimientos propios.

3.4. Logros y dificultades en torno al currículo base : perspectiva del Ministerio de educación

Desde la perspectiva de las autoridades educativas, el mayor logro alcanzado en el transcurso del nuevo proceso de cambio, es el hecho mismo de contar con un nuevo currículo base, construido de manera participativa, y actualizado según al nuevo contexto sociocultural del país y según la realidad inmediata de los estudiantes, haciendo que la educación surja de la vida y sirva para la vida. Al respecto, el Ministro de educación, en reiteradas ocasiones, se ha referido al currículo de la siguiente manera :

> El nuevo diseño curricular para el sistema de educación formal a aplicarse en esta gestión es único desde hace aproximadamente 38 años […] La ley 070, que ha sido eleborada de manera participativa, privilegia el bachillerato técnico, la incorporación de lenguas originarias, un nuevo currículo base y los currículo s regionalizados, en el marco de las más de 30 naciones indígena originarias que tiene Bolivia […] La revolución educativa y la orientación que el presidente Evo Morales le ha planteado a la educación es que ésta tiene que ser vinculada a la vida y destinada al vivir bien, o sea que se vinculen a la realidad y se originen en la realidad, en ese marco y según el nuevo currículo , las matemáticas no se estudiarán como ciencia pura, sino vinculadas a la demografía, población, a actividades y prácticas cotidianas del contexto del alumno, que le sirvan para desarrollarse en el futuro en su vida personal y laboral. (Ministro de educación, en *La Razó*n, 12/2012)

También, el responsable de la unidad de políticas intracultural intercultural y plurilingüe (UPIIP) del Ministerio de educación, instancia que se crea para garantizar la atención a las Naciones y pueblos indígenas originarios (NyPIOs), a través de la elaboración e implementación de estrategias y políticas educativas en coordinación con las organizaciones representativas de las NyPIOs, manifiesta que los nuevos planes y

programas de estudio no hacen más que responder al mandato social de transformación educativa de la población boliviana :

> Nosotros tenemos el mandato social, quiere decir que el pueblo ha decidido un cambio, y dentro de este cambio está la demanda de una educación culturalmente pertinente, la educación debe recoger nuestros saberes y conocimientos y debe darse en nuestra lengua, y por eso se ha dado la ley Avelino Siñani y Elizardo Perez y la Constitución. En ambas normas se ha aprobado la educación intracultural, intercutural y plurilingüe, también la Constitución ha promulgado el carácter plurinacional de nuestro país, y por eso, coherente a esa plurinacionalidad se han elaborado desde el Ministerio de educación los nuevos planes y programas del currículo base. (Exp. W.G. Resp. UPIIP/Ministerio de educación 04/2012)

Y por su parte, uno de los técnicos del Instituto de investigaciones pedagógicas plurinacional (IIPP), señala que el currículo base se constituye en la única propuesta concreta capaz de responder al nuevo enfoque educativo, señala que es única porque pese a que existen sectores como el magisterio que se oponen al nuevo programa curricular, no se ha evidenciado la existencia de otras propuestas pedagógicas que la hagan frente a la propuesta del Ministerio de educación :

> El currículo base es lo que se ha planteado de manera más concreta para responder al nuevo modelo; ya se ha oficializado su difusión, está en discusión y en debate; y no nos han llegado propuestas alternativas hasta ahora, desde el magisterio, de las personas que tienen una tendencia política trotskista, solo han llegado críticas que dicen que el nuevo currículo lleva al retroceso, que no es científico, pero nunca ellos han planteado una alternativa distinta, no hay una propuesta concreta de parte de ellos ; solamente tenemos la propuesta del Ministerio de educación y la de los pueblos indígenas, que a diferencia de los profesores nos han traído varias propuestas de educación, entre ellos los currículo regionalizados. (Exp. J.S. Resp. IIPP/Ministerio de educación 11/2012)

En relación a los profesores, también, uno de los técnicos responsables de la elaboración del nuevo diseño curricular de formación docente, manifiesta lo difícil que les resultó trabajar con profesores que estaban totalmente arraigados a la ciencia positivista, donde los conocimientos de los pueblos indígenas no tenían valor alguno :

> Pero emprender el nuevo modelo educativo, es una tarea casi imposible de trabajar con maestros que tienen una formación totalmente occidental y en distintas generaciones, casi todo el magisterio ha sido formado en esa línea de ver la educación, la ciencia y el conocimiento a través del positivismo, para los profesores es difícil entender que pueden existir otras formas de conocimiento, porque les han formado así, la ciencia y la tecnología indígena eran cosas de indios, nada que ver con los adelantos científicos. Ese modelo de maestro difícilmente puede ver otros horizontes. El que habla ha sido maestro de primaria en el área rural, y también de secundaria en la zona urbana, y actualmente en las universidades, y aún con toda esa formación cuesta salir de ese esquema, es difícil deconstruir todo eso que nos han enseñado, pero hay que hacerlo. (Exp. C.V. Resp. F.D/Ministerio de educación 11/2011)

> Solo como ejemplo les digo, se ha planteado para el primer año de formación de los profesores nuevas unidades con enfoque diferente, entre ellas cosmovisiones, filosofía y espiritualidades, crear estas nuevas unidades ha sido la batalla más dura con un magisterio conservador, que no cree, que no valora lo indígena. En las escuelas normales y en muchos dirigentes están incrustados el pensamiento del marxismo clásico, del troskismo donde no hay cabido para otras filosofías y menos para las cosmovisiones de los pueblos indígenas, y es con esos profesores que hay que lidiar. (Exp. C.V. Resp. F.D/Ministerio de educación 11/2011)

Por lo que mencionan las autoridades educativas, la mayor dificultad que tuvieron que enfrentar los responsables de elaborar e implementar el nuevo currículo fue la falta de

comprensión de parte del plantel docente respecto al nuevo enfoque educativo, quienes llegaron incluso a oponerse a la implementación del nuevo modelo educativo, a través de una serie de movilizaciones, por la importancia de esta situación, en el siguiente capítulo se analizará con mayor detalle, la postura de los profesores respecto a la nueva ley de educación.

4. Los currículos regionalizados de los CEPOs : carácter intracultural y perspectiva intercultural con miras a la interculturalidad

4.1. Empoderamiento de los CEPOs : se sienten pioneros y protagonistas en la elaboración de políticas educativas innovadoras, como el currículo regionalizado

No cabe duda alguna que los pueblos indígenas, a través del bloque indígena, y más específicamente a través de sus brazos técnicos que son los CEPOs, se han convertido en los protagonistas más importantes de las nuevas políticas educativas. Hasta el año 2016, los pueblos indígenas han logrado constituir 11 consejos educativos : Consejo Educativo Aymara (CEA), Consejo educativo amazónico multiétnico (CEAM), Consejo educativo de la nación quechua (CENAQ), Consejo educativo del pueblo indígena guarayo (CEPIG), Consejo educativo del pueblo originario chiquitano (CEPOCH), Consejo educativo del pueblo originario guaraní (CEPOG), 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), los mismos que funcionan de manera coordinada gracias a su organismo de coordinación denominado Consejo nacional comunitario de los CEPOs (CNC-CEPOs). Y aunque no todos los 36 pueblos indígenas de Bolivia hayan logrado conformar sus Consejos Educativos, lo cierto es que paulatinamente las poblaciones indígenas se han ido sumado al trabajo educativo iniciado por los primeros CEPOs.

Son estas organizaciones, tal como se mencionó en anteriores capítulos, que en coordinación con sus organizaciones matrices, lograron incidir en la aprobación de las nuevas políticas educativas. Y en este proceso, es importante resaltar que los CEPOs también se han fortalecido así mismos, e incluso se han empoderado, pues están conscientes de que su actuación ha sido protragónica para la definición del nuevo escenario social y educativo, y por lo mismo, están convencidos de que sus propuestas han sido y siguen siendo las más innovadoras y adecuadas para avanzar en la construcción del Estado plurinacional.

Al respecto, en el transcurso de los últimos años, varios dirigentes y técnicos de los CEPOs, han realizado declaraciones que ponen en evidencia el empoderamiento al que se hacía referencia, señalando que las nuevas disposiciones educativas tienen el sello de las organizaciones indígenas, ya que nacieron de sus entrañas :

> 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, como es natural, 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, etc. Pero hasta el momento, las propuestas más revolucionarias,

> reconocidas por la comunidad internacional, son las surgidas de los movimientos indígena originarios y obviamente encabezadas por el Presidente Evo Morales. (Pedro Apala, 2014)
>
> Está en proceso de implementación un nuevo modelo educativo denominado « modelo educativo socio comunitario productivo », que ha nacido de las entrañas del pueblo, y tomando como base las experiencias propias, los saberes ancestrales de las naciones y pueblos indígena originarios. (Pedro Apala, 2014)
>
> Lo más lindo es reconocer que la mayor propuesta innovadora que se ha visto en este país, para encarar un nuevo Sistema Educativo Plurinacional se la tiene gracias al trabajo de los CEPOs. (Presidente CEPOIM, 10/2013)
>
> 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 y capaz de recuperar aquel sentimiento del proyecto del Vivir Bien, sería un verdadero naufragio. (Técnico CENAQ, 10/2013)

Y respecto a los currículo s regionalizados, que son las propuestas más recientes que los CEPOs han publicado, aseguran que se trata de propuestas « totalmente originales », es decir, que fueron construidos por los propios pueblos indígenas, desde sus cimientos más básicos hasta la estructuración de los programas de estudio, sin que tuvieran que contratar a expertos o técnicos extranjeros, ya que consideraban que ellos eran capaces de enfrentar dicho desafío, así lo asevera con firmeza el dirigente de uno de los CEPOs :

> Ahora ya no somos objetos, aportamos a construir nuevas políticas estatales, así lo hemos hecho con la nueva Ley de Educación, y así también lo estamos haciendo con los currículo s regionalizados, estamos con las ventajas suficientes para encarar este desafío, y lo decimos con orgullo, porque antes éramos investigados, y hoy tenemos publicaciones e investigaciones propias de los conocimientos ancestrales y con un olfato legitimo sin suponer ni interpretar. El país sabe que para construir los currículo s regionalizados de las naciones y Pueblos Indígenas Originarios no han venido personas de Europa o América del Norte para proponer contenidos que desafiaran a los contenidos universales en las diferentes unidades educativas del país, somos nosotros los que estamos haciendo este trabajo. (Presidente CEPOIM, 10/2013)

La forma cómo los CEPOs se expresan respecto al trabajo que han ido realizando a lo largo de los últimos años, pone en evidencia el sentimiento de fortalecimiento e incluso empoderamiento que embarga a los pueblos indígenas, situación que como nunca antes les ha permitido entablar relaciones y negociaciones, en igualdad de condiciones, con los diferentes actores responsables de la educación, tales como las autoridades y los técnicos del Ministerio de educación.

4.2. Fundamentos y principios del currículo regionalizado

4.2.1. La importancia de « conquistar la escuela » : el nuevo rol de la intraculturalidad

En el marco del nuevo contexto social, político y educativo, los pueblos indígenas, representados por los CEPOs, están convencidos de que es indispensable « conquistar la escuela », para el beneficio de la comunidad y de la sociedad en general, situación que implica la transformación total de la escuela, a nivel de su rol, de su estructura curricular y de los actores que participan en ella, es decir, que sustituyendo su carácter civilizatorio tradicional, debe fortalecer la identidad cultural a través de procesos de intraculturalidad, y

donde la participación de la comunidad y de la población en general se convierta en parte intrínseca de la educación, así lo manifiestan los CEPOs, tanto en sus documentos como en los eventos donde participan :

> Conquistar la escuela es el desafío de hacerla adecuada tanto a los requerimientos de las comunidades y pueblos indígenas originarios como a la realidad de poblaciones no indígenas en el marco de las demandas de conocimiento del nuevo orden mundial de relaciones. Conquistar la escuela significa hacerla productiva, espiritual, comunitaria, intra e intercultural donde la responsabilidad de su calidad sea de responsabilidad colectiva. Conquistar la escuela, en ese sentido, no es sólo incorporar nuevos contenidos o los saberes de los pueblos y naciones indígenas originarias, significa hacerse cargo de ella, redefinir su estructura, cambiar su concepto y finalidad, así como sus representaciones simbólicas. (CNC-CEPOs 2008, p. 16)

> La escuela ha estado muy alejada de la realidad en que vivimos, la escuela no ha sido la dinamizadora de nuestras vivencias, de nuestras características culturales, no ha permitido el fortalecimiento de nuestra cultura, queremos nosotros ahora con la escuela y más específicamente con el currículo regionalizado, que el proyecto de una comunidad sea el proyecto de la escuela, lo que se hace en la comunidad debe ser analizado y reflexionado en el espacio educativo, o sea, queremos conquistar la escuela para que responda a nuestras necesidades. Por eso hay que cambiar el concepto mismo de escuela, el concepto de educación y del rol docente, se debe transformar verdaderamente, no se trata solamente de incorporar a esa escuela tradicional los conocimientos indigenas, sino de cambiar la escuela, queremos que ese espacio que antes fue de opresión, de discriminación, de destrucción de las culturas, sea el espacio del fortalecimiento de nuestras culturas. (Técnico CNC-CEPOs 06/2010)

En este marco, para los CEPOs la intraculturalidad se convierte en el objetivo y rol fundamental de la educación, entendiendo que la misma esta referida al fortalecimiento de la identidad cultural propia, así lo señalan los técnicos de los CEPOs quechua y guarani :

> Para nosotros la intraculturalidad es el punto más importante de nuestra propuesta, es la luz que va orientando nuestro trabajo del currículo regionalizado. Lo estamos entendiendo como la comprensión de cada uno de nuestros pueblos, es necesario primeramente comprender qué somos para enfocarnos en otra dimensión cultural, comprender nuestras raíces, nuestro origen, nuestra sabiduría, para alcanzar la autodeterminación y el fortalecimiento de nuestro pueblo, que es la base para que dialoguemos con el mundo. (Exp.Téc. CENAQ, 2010)

> La intraculturalidad se entiende como la vitalización de los elementos culturales propios dirigidos a fortalecer la identidad cultural, devolviendo el valor legítimo que corresponde a nuestras culturas y a nuestras cosmovisiones, esta es la base para un auténtico dialogo de saberes en igualdad de condiciones. (Exp.Téc. CEPOG Pedro Moye, 2013)

Lo mencionado por los técnicos ha sido ratificado en el documento oficial del currículo regionalizado del CENAQ, cuya versión final fue publicada el año 2014.

> La educación intracultural significa para nosotros : a) mirarnos a nosotros mismos, tal cual somos biológica, cultural, social y políticamente ; b) reconocer nuestras raíces culturales valorando y desarrollando nuestras prácticas, saberes y conocimientos originarios propios ; c) considerar nuestras potencialidades y posibilidades como seres humanos y sociedades establecidas, con fortalezas, debilidades, proyección hacia un bien común en complementariedad con la ciencia, la técnica y tecnologías universales ; d) fortalecer nuestra sabiduría propia basada en la cosmovisión, los diferentes campos del saber humano, conocimientos como ciencias, comprobados por medios científicos propios de los pueblos indígenas originarios. (CENAQ, 2014, p. 24)

De esta forma, lo que se pretende en este nuevo escenario social y educativo, es que la escuela, contrariamente a lo que tradicionalmente sucedía, esté al servicio de la comunidad,

fortaleciendo su identidad cultural, a través de procesos que desarrollen la intraculturalidad en el marco de los currículo s regionalizados. Sin embargo, la postura de los CEPOs, de ninguna manera le da la espalda a los conocimientos occidentales, por el contrario, también reconocen su gran importancia y por eso le reservan su espacio en el currículo .

4.2.2. La importancia de los dos tipos de conocimiento : los indígenas y los científicos occidentales en el marco del currículo regionalizado

Los pueblos indígenas de Bolivia, en ningún momento han manifestado estar en contra de los conocimientos occidentales, más al contrario, para ellos está claro que se trata de un conocimiento importante al que las futuras generaciones tienen derecho de acceder, pero sin que ello signifique el rechazo de su cultura de origen, y mucho menos de la pérdida de la identidad cultural de las nuevas generaciones. Por lo mismo, señalan que ambos tipos de conocimiento son importantes para lograr la formación integral de los estudiantes :

> Para nosotros es de mucha importancia diseñar los currículo s propios de cada pueblo indígena en el marco de su cultura, en el marco de su cosmovisión, pero también estamos conscientes que no podemos aislar al niño del resto del mundo, en consecuencia nuestros niños tienen derecho de manejar esos adelantos científicos, tienen derecho de aprender otras lenguas, tienen derecho de aprender la ciencia y la técnica que viene de occidente. La adecuada combinación entre lo propio y lo que viene de occidente es importante, nosotros pensamos que va a favorecer el desarrollo integral de nuestros niños. (Pedro Apala - los dos saberes)
>
> Nuestros niños tienen el derecho de saber qué es lo que están aprendiendo los niños japoneses, los niños alemanes, los niños franceses, los niños estadounidenses, los adelantos de la ciencia y de la técnica, hablar de la mecánica cuántica, de la filosofía cuántica, de la física cuántica, los últimos adelantos de la ciencia, de la psicología transpersonal. (2012)
>
> El currículo para nosotros los pueblos indígenas se considera como un espacio de construcción cultural, necesariamente tenemos que partir de la cultura, y no solamente desarrollar otra cultura como lo hemos estado haciendo hasta ahora, pero también estamos de acuerdo con la complementariedad entre saberes y conocimientos diversos, eso significa que no podemos ser etnocéntricos, más al contrario también tenemos que aceptar los avances cientificos del mundo, eso significa que nos podemos apropiar y como tal lo hemos hecho de esas herramientas tecnológicas, pero también tenemos que aceptar los avances tecnológicos y científicos que nosotros también tenemos. (Técnico, CEA Gregorio Colque, 2010)

Como señala el técnico del CEA, los CEPOs están conscientes de la gran importancia que tiene para ellos el conocimiento universal, y por eso, conscientemente asumen su « apropiación », sin embargo, remarcan que dicha apropiación debe ser « crítica », es decir, reconociendo tanto aspectos positivos como negativos :

> Desde el enfoque que proponemos, nuestra posición es el de adoptar la « apropiación crítica » del conocimiento denominado como « universal » dado que representa un patrimonio de la humanidad. Ser críticos frente al conocimiento quiere decir reconocer los alcances y proyecciones positivas que tiene un conocimiento determinado, aceptando su utilidad y condición pragmática, pero a la vez también significa reconocer las limitaciones o « perversiones » a los que lleva éste. (CNC-CEPOS, 2008, p. 28)

Entonces, para dinamizar ambos tipos de conocimientos a nivel curricular, los CEPOs visibilizan tres tipos de currículo : el currículo propio, enfocado en la intraculturalidad, el currículo base, de carácter intercultural y el currículo regionalizado, que sería resultado de la complementariedad armónica entre los primeros dos currículo s. Al respecto, los documentos del CNC-CEPOs (2010) presentan las siguientes definiciones,

a) currículo s propios (intracultural) : « sistema curricular elaborado y organizado, desde los pueblos y naciones indígenas originarios, con base a los conocimientos, valores y prácticas culturales que tienen como propósitos lograr aprendizajes así como desarrollar y consolidar la identidad de cada nación indígena originaria de manera que permitan a los estudiantes participar en condiciones de igualdad en la sociedad pluricultural » ;
b) currículo base (intercultural) : « sistema curricular, elaborado desde el Ministerio de educación, cuyo propósito fundamental es lograr que los estudiantes adquieran aprendizajes, conozcan, piensen, sientan y actúen en un mundo que exige habilidades de razonamiento, sociales y prácticas para vivir y desarrollarse en la diversidad » ;
c) currículo regionalizado : « la complementariedad armónica y en equilibrio de los currículo s propios de las naciones y pueblos indígenas originarios con el currículo base elaborado por el Ministerio de educación que los estudiantes logren aprendizajes integrales, holísticos y con pertinencia cultural y lingüística ».

De esa manera, se aclara que el currículo propio refleja los saberes y conocimientos propios, mientras que el currículo base refleja la diversidad de conocimientos donde si o si estarían presentes los científicos, y el currículo regionalizado sería el resultado de la complementación armónica y equilibrada entre el currículo propio y el currículo base, es decir que puede reflejar diversos tipos de conocimientos, los saberes y los conocimientos de un determinado pueblo indígena originario, los saberes y conocimientos propios de otros pueblos indígenas originarios, y los saberes y conocimientos universales. Entonces, se trata de un espacio donde coexisten esos diversos tipos de conocimiento, pudiendo darse entre ellos relaciones complementarias, aunque también cabe la posibilidad de que en dichas relaciones más bien se descubran contradicciones. Por lo tanto, la importancia del planteamiento radica en hacer visible en cada una de las áreas curriculares esos diversos conocimientos juntamente a esas diversas relaciones que los caracterizan.

4.2.3. La importancia del « principio de complementariedad » : más allá de la simple incorporación se sugiere una relación intercultural

Las reflexiones y análisis de los CEPOs sobre la cuestión curricular les han permitido tomar posición respecto de algunos términos y conceptos que se han estado manejando en torno a esa relación específica que debería existir entre conocimientos científicos occidentales y conocimientos indígenas propios. Así han llegado a precisar que dicha relación iría más allá de la simple « incorporación de saberes indígenas al currículo oficial », ya que en esencia esa forma de concebir la relación curricular mantiene la tradicional jerarquización de conocimientos, por lo cual prefieren asumir como parte de su planteamiento central el « principio de la complementariedad », el cual proviene de la esencia misma de la cultura de los pueblos indígenas andinos, por lo tanto, se trata de un concepto muy profundo que hace referencia a la coexistencia de los diferentes e incluso contrarios, en equilibrio e igualdad de condiciones, donde ninguno de los elementos es considerado inferior ni mucho menos superior, sino que son complementarios entre ellos, aún si se tratase de polos totalmente opuestos.

Por ello encuentran diferencias entre los siguientes tres planteamientos curriculares que se han generalizado en los últimos años :

- la elaboración de un currículo centralizado o nacional con incorporación de los saberes y conocimientos indígenas originarios ;
- currículo s propios de cada nación y pueblo indígena originario con la incorporación de conocimientos occidentales ;
- currículo s propios de cada nación y pueblo indígena originario en complementariedad con el currículo central o base elaborado por el Ministerio de educación […].

A los CEPOs no les convence el planteamiento que hace alusión a la « incorporación », y menos aún si se trata de que ellos sean incorporados al currículo nacional, por eso, consideran que el tercer planteamiento es el que más se adecua a sus requeimientos de búsqueda de interculturalidad, es decir, de relaciones más simétricas donde prevalezca el diálogo horizontal :

> Nosotros no queremos ser incorporados en esa bolsa que sería el currículo base, sino queremos ese diálogo horizontal de saberes, ese diálogo de igual a igual que plantea la interculturalidad. Es decir que 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. (Tec.CNC-CEPOs, en Ministerio, PIEB, 2012)

A nivel curricular, dicha complementariedad se podría hacer realidad si se complementa el conocimiento racional que viene de occidente con el conocimiento espiritual que surge de los pueblos indígenas, pues solo así se estaría reflejando una verdadera complementariedad entre contrarios u opuestos, expresando de esa manera la realidad de la vida social y humana, donde el aspecto espiritual y afectivo es tan importante como el aspecto intelectual y racional :

> El currículo que está diseñado en el marco de occidente traerá los saberes y conocimientos de occidente, en cambio nuestros currículo s propios traerán lo propio, entonces ambos se tienen que complementar, derrepente el currículo occidental desarrolle el plano material y nosotros desarrollamos el plano espiritual, y eso es de hecho lo que estamos planteando: la recuperación de nuestros mitos e historia, la recuperación de nuestra ritualidad, la recuperación de nuestra simbología, la recuperación de nuestra músicas y danzas, pero como instrumentos para el desarrollo de nuestra espiritualidad, lo que el currículo que tenga ese color occidental no lo va hacer, porque occidente es un mundo eminentemente racionalista, es de un pensamiento lineal, tienen el pensamiento lógico, han desarrollado el uso de la razón y rechazan el plano espiritual. Para nosotros, ninguno de los conocimientos se mueven 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, y la educación tiene que reflejar esa situación. (Tecnico CNC-CEPOS/ Pedro Apala/ Taller 05/2010)

Para graficar la situación, el técnico de los CEPOs recurre a una metáfora relacionada con la biología, donde asemeja la relación complementaria con el funcionamiento de las manos de las personas y de las alas en las aves :

> Pero como se combina esta situación, entre los saberes propios o locales con el saber y conocimiento occidentalizado. Para nosotros los dos elementos básicos o principios son la complementariedad y el equilibrio. 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 y en el caso del currículo tiene que ocurrir la misma situación. (Técnico CNC-CEPOS/ Pedro Apala/ Taller 05/2010)

A partir de todo lo mencionado, no cabe duda que la complementariedad que buscan los CEPOs está relacionada con la interculturalidad, la misma que es entendida como la relación entre culturas en un marco de respeto, valoración, integración e interacción de costumbres, valores, saberes y conocimientos sin perder la propia identidad, sino más bien fortaleciéndola, a través de relaciones igualitarias y simétricas entre los seres humanos y los pueblos, superando las inequidades derivadas de las estructuras coloniales y de la colonialidad (CENAQ, 2014, p. 25). De ahí que plantean, para hacer efectivo la interculturalidad a nivel curricular, complementar ese currículo occidental basado en la lógica racional con el currículo propio que tiene su sustento en la espiritualidad. A partir de ambas lógicas, la racional y la espiritual, se podría formar integralmente a las nuevas generaciones.

4.2.4. La importancia de reconocer los saberes y conocimientos indígenas con el mismo valor científico que los conocimientos universales

En este proceso, no cabe duda que es imprescindible transformar la forma despectiva como tradicionalmente se ha visibilizado a los saberes y conocimientos indígenas, y para los CEPOs, eso significa dejar de minusvalorarlos, dejar de considerarlos inferiores ante el conocimiento científico, dejando de llamarlos despectivamente como conocimientos empíricos y ancestrales, y más por el contrario, es necesario reconocerlos con el mismo valor de cientificidad que los conocimientos provenientes de occidente, es decir que también los conocimientos indígenas propios deben ser considerados científicos, al igual que los conocimientos universales, así lo fueron reclamando antes de que la nueva ley educativa se apruebe :

> Conocemos y reconocemos las teorías que llegan de occidente, conocemos el adelanto científico técnico alcanzado por el occidente es decir por los países europeos, y también vamos a tener que reconocer los saberes y conocimientos propios de los pueblos indígenas originarios. Hasta el momento han sido menos valorados, hasta el momento no han sido considerados como saberes científicos, han sido considerados como saberes tradicionales, como saberes ancestrales, pero nosotros estamos en la capacidad de demostrar que los saberes y conocimientos construidos por nuestros antepasados tienen todo el valor científico que occidente califica como un saber científico. (Técnico CNC-CEPOS/ Pedro Apala/ Taller 05/2010)

> Lo propio no es menos que lo que viene de occidente, por el momento está minusvalorado, está catalogado como un saber ancestral, como un saber empírico, cotidiano, pero es tan científico como el saber que viene de occidente, ambos valen lo mismo. (Técnico CNC-CEPOS/ Pedro Apala/ Taller 05/2010)

Una vez que la ley educativa fue aprobada, los CEPOs sienten haber logrado un avance al hacer que sus saberes y conocimientos sean reconocidos como científicos, sin embargo, se percibe en sus declaraciones que aún se trata de una expectativa que todavía no ha logrado concretizarse, debido a la persistencia de ideas colonialistas que no valoran los saberes y conocimientos indígenas propios :

> Si no se reconoce a los saberes y conocimientos indígenas originarios al mismo nivel científico que los conocimientos que llegan de occidente no habrá las relaciones interculturales que se espera se logre con la transformación del sistema educativo, porque de eso se trata la interculturalidad, de la relación simétrica de conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios con los ajenos, que fortalecen la identidad propia y la interacción en

> igualdad de condiciones entre las culturas indígenas originarias y la occidental. (Téc. CEPO Guarani/ Ex. 2013)

> 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. Con la intraculturalidad se logrará el pleno dialogo horizontal de saberes. (Técnico CNC-CEPOS/ Pedro Apala/ Ex. 2014)

> Los saberes y conocimientos, minorizadas por siglos o adjetivadas como creencias o prácticas rutinarias de los abuelos o abuelas analfabetas, hoy tienen la capacidad de equipararse y entrar en dialogo horizontal con aquellas producidas por las sociedades occidentales. Existen voces incrédulas, cierto, pero estamos en la capacidad de demostrar que estos saberes y conocimientos tienen todas las condiciones de ser consideradas como « científicos ». (Técnico CNC-CEPOS/ Pedro Apala/ Ex. 2014)

De este modo, tanto desde la perspectiva del Ministerio de educación como desde la perspectiva de los pueblos indígenas, se asume el reconocimiento de los saberes y conocimientos indígenas propios como científicos. Los del Ministerio fundamentan su posicionamiento en el pluralismo epistemológico, tal como ya se lo explicó anteriormente, y los pueblos indígenas se fundamentan en el principio de complementariedad que es el principio bajo el cual se guían muchos aspectos de la vida social, espiritual y material de los pueblos indígenas. De hecho, este tema ha generado mucha controversia entre los diferentes actores interesados en la educación, sobre todo, en el magisterio urbano, en el siguiente capítulo se analizará con mayor detalle este punto.

4.2.5. Objetivos del currículo regionalizado : transformar las relaciones de poder a través de la educación

Históricamente, las demandas y propuestas educativas de los pueblos indígenas han estado muy vinculadas a las demandas de reivindicación social, y en los últimos años, en el marco de un nuevo gobierno indígena, dicha situación ha cobrado mayor fuerza, llegando incluso a transformar la Constitución Política del Estado, donde se define al nuevo Estado como plurinacional, lo cual se constituye en un logro significativo para las poblaciones indígenas. Sin embargo, la concreción de esas disposiciones en las relaciones sociales cotidianas, aún requieren de acciones educativas que transformen prácticas y actitudes discriminatorias y racistas en contra de los pueblos indígenas, que han estado arraigadas por siglos en la sociedad, y por eso, los CEPOs consideran que el espacio clave para revertir dicha situación es la educación :

> Lo que se quiere es construir el Estado plurinacional donde se haga real la interculturalidad, sin discriminación, donde se respeten a las culturas indígenas, donde ya no se considere pecado hablar nuestras lenguas y practicar nuestras costumbres, donde nuestros hijos ya no se avergüencen de nosotros y de sus raíces culturales. La educación es el espacio más primordial para poder introducir esos cambios, y nosotros queremos atacar ese espacio primero para agregar los cambios, consideramos, otra vez reitero, que la educación es el espacio más fundamental, más primordial, desde donde tendría que producirse el cambio, la educación cambia, en consecuencia, los nuevos ciudadanos tendrán una nueva mentalidad, serán nuevos seres humanos interculturales, serán comunitarios, serán respetuosos con la Madre Tierrra. (Técnico CNC-CEPOS/ Pedro Apala/ Taller, 2010)

En ese contexto, el currículo regionalizado no está al margen de las reivindicaciones sociales, sin embargo, tampoco se desliga de los objetivos pedagógicos que busca para los

estudiantes, por lo cual, de manera explícita señalan que uno de los objetivos principales del currículo regionalizado es mejorar la calidad educativa en base a criterios de pertinencia cultural y de relevancia social, así lo manifiesta el técnico del CNC-CEPOs :

> Los objetivos de un currículo regionalizado es lograr una educación de calidad, porque educando en su cultura, educando en su lengua es que se logra mejores resultados, el pez es rey en el agua porque nació, creció, se desarrollo dentro del agua, pero si le sacamos al pez fuera del agua comienza a sufrir una serie de transformaciones hasta llegar a morir, el león es rey de selva porque nació, creció, se desarrolló en la selva, conoce todos sus secretos de la selva y conoce todas las características de la selva, si lo traemos al león a La Paz o a Cochabamba sufrirá una serie de deterioros. Así el niño es rey en su cultura porque la adquiere directamente de los padres, en consecuencia este rey que es el niño se mueve en su cultura y en su lengua, pero si le imponemos otra cultura, si le imponemos otra lengua, lamentablemente este niño no desarrollara sus reales potencialidades. (Técnico CNC-CEPOS/ Pedro Apala/ Taller, 2010)

En los documentos de los CEPOs, el primer objetivo apunta justamente a la formación del niño y niña en base a su identidad cultural propia :

> Apoyar la formación integral de los niños y niñas del país sobre la base de su identidad cultural propia, fortaleciendo el desarrollo de sus capacidades mentales, espirituales, físicas, emocionales y comunicativas de modo que estén en condiciones de continuar sus estudios, seguir aprendiendo y expandir sus aprendizajes. (CNC-CEPOs, 2008, 2010 ; CENAQ, 2014)

A partir de todo lo mencionado, se entiende que el currículo regionalizado busca reivindicar el derecho que todas personas tienen, de tener acceso a una educación con pertinencia cultural, lingüística y relevancia social, donde la complementariedad armoniosa entre saberes y conocimientos propios y ajenos y/o diversos, se convierta en una realidad, capaz de lograr jóvenes seguros de si mismos y orgullosamente identificados con su cultura de origen.

4.3. Organización y estructuración del currículo propio y del regionalizado : el proceso de complementación y armonización curricular

4.3.1. Dificultades en torno a la operativización cuántica y espacial de los currículos regionalizados

En Bolivia, están reconocidos constitucionalmente 36 pueblos o naciones indígenas, este aspecto fue el punto crucial y central que al principio conflictuó y que finalmente definió la forma como se organizaría el currículo regionalizado. A partir del año 2011, apenas se hubiera aprobado la ley educativa, uno de los temas de discusión giraba en torno a la definición cuántica de los currículo s regionalizados, es decir, que para algunos actores, como los CEPOs, cada nación indígena podía contar con su propio currículo regionalizado, por lo tanto se podría contar con 36 currículo s regionalizados, en cambio para otros actores, como el Ministerio de educación, era conveniente organizar a los pueblos indígenas de tal forma que no hayan tantos currículo s regionalizados.

De esa forma, a principios del año 2012, entre marcadas discrepancias, pero motivados por las cuestiones técnicas, ambos actores consensuaron en dividir al país en siete regiones educativas. En el siguiente cuadro se distinguen las 7 regiones previstas, donde estarían distribuidos los 36 pueblos indígenas y los respectivos 9 departamentos :

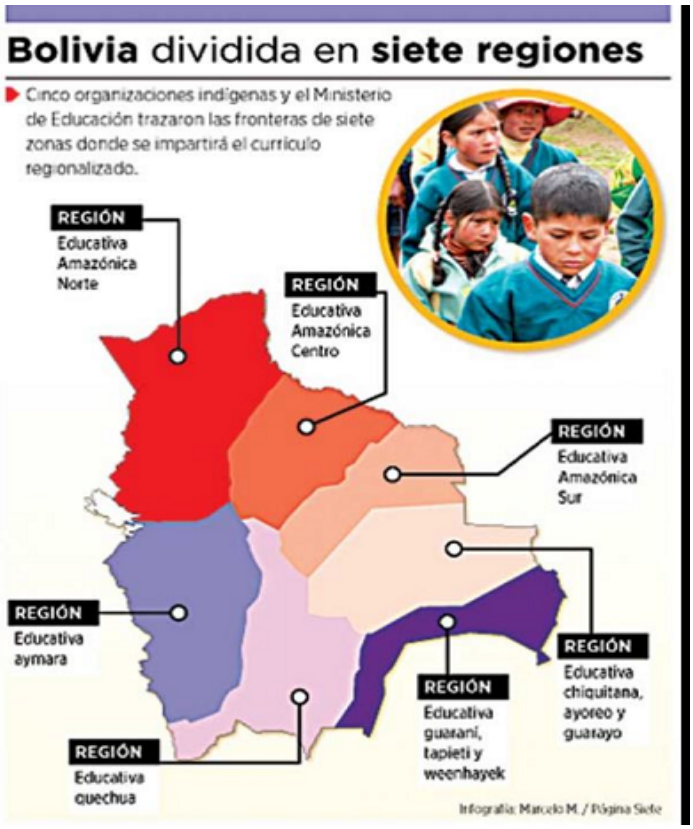
Tabla 41. Propuestas de las regiones educativas

Regiones	Pueblos indígenas	Departamentos
Región Chaco	Guaraní, wenayek y tapiete	Santa Cruz, Chuquisaca y Tarija
Región Valles	Quechua	Cochabamba, Potosí, Chuquisaca, Oruro, La Paz y Tarija
Región Altiplano, Yungas y Lacustre	Aymara, uru y afroboliviano	La Paz, Oruro, Cochabamba y Potosí
Región Oriental	Chiquitano, guarayos, ayoreo y guarasue	Santa Cruz
Región Amazonía Sur	Yuki, yurakaré, mojeño, ignaciano, mojeño trinitario, canichana, sirionó, baure, javeriano, movima, cayubaba, more, joaquiniano, itonama	Santa Cruz, Beni y Cochabamba
Región Amazonía Centro	Tsiname, mosetén, leco, uchupiamona, maropa, tacana I	Beni, Cochabamba y La Paz
Región Amazonía Norte	Yaminahua, machineri, esse ejja, tacana II, cavineño, chacobo, pacahuara, araona	Pando y La Paz

Fuente : documentación proporcionada por los CEPOS

Al parecer, existía la real intención de que dicha división se pudiera hacer efectivo, pues desde la prensa nacional, diferentes titulares informaban de manera oficial que la mencionada división estaba vigente. El siguiente gráfico, publicado en uno de los periódicos del departamento de Cochabamba hace evidente la posible vigencia de las 7 regiones educativas en el país :

Imagen 3. Propuesta de las siete regiones educativas



Fuente : *Opinión* (04/2012)

Sin embargo, en los hechos reales, la tan mentada división en las siete regiones educativas no tuvo mayores repercusiones, quizás debido a que administrativamente no se viabilizaron los mecanismos necesarios para poner en práctica dicha organización, o tal vez porque en la realidad dicha división no era reivindicada por nadie y mucho menos representaba a alguien, pues como se vino repitiendo a lo largo del presente documento, lo que más fuerza tenía en la lucha de los pueblos indígenas era en si la lucha por el reconocimiento de la lengua y la cultura de los pueblos indígenas y no así por el reconocimiento de regiones geográficas.

Por lo tanto, cada uno de los pueblos indígenas continúo trabajando en la consolidación de su currículo propio, haciendo mayor referencia al pueblo étnico en sí, y no en la región. Así por ejemplo, en el caso del pueblo mojeño, su consejo educativo denominado CEPOIM, trabajó el currículo regionalizado del Pueblo originario indígena mojeño, y no así de la región Amazonía sur. De esa forma, desde fines del año 2012 hasta el año 2015, cada uno de los pueblos indígenas fue presentando ante el Ministerio de educación, para su respectiva aprobación, los avances de sus currículo s regionalizados, hasta que para fines del año 2015, según aseveraciones del responsable de la UPIIP del Ministerio de educación

(*La Razón,* 10/11/2015), ya se contaba con once currículo s regionalizados, debidamente complementados y armonizados, y con sus respectivas resoluciones ministeriales :

- Chiquitano R.M. 684/2012 ;
- Guaraní R.M. 685/2012 ;
- Quechua con R.M. 686/2012 ;
- Ayoreo con R.M. 687/2012 ;
- Aymara con R.M. 688/2012 ;
- Guarayo con R.M. 689/2012 ;
- Mojeño con R.M. 690/2012 ;
- Uru con R.M. 578/2013 ;
- Afroboliviano con R.M. 052/2014 ;
- Yuracaré con R.M. 518/2014 ;
- Maropa con R.M. 519/2014 ;

Y además, según lo asevera dicha autoridad, 14 pueblos indígenas más se encuentran en proceso de construcción de sus currículo s regionalizados : Weenhayek, Chiman, Pacahuara, Chácobo, More, Moseten, Itonama, Yuqui, Movima, Kabineño, Machineri, Yaminagua, Esse Ejja, Tacana. Por lo tanto, se estarían proyectando la vigencia e implementación de por lo menos 25 currículo s regionalizados.

Esta situación demuestra que el carácter étnico de los pueblos indígenas pesa con mayor fuerza sobre el carácter geográfico. Y en ese contexto, no cabe duda alguna que la intraculturalidad al que se hace referencia en los currículo s regionalizados esta referida a la reconstitución de la etnicidad de los pueblos indígenas más que a la visibilización del carácter territorial geográfico del país.

4.3.2. Estructura curricular y programas de estudio : saberes y conocimientos propios

La estructura curricular y los programas de estudio que los diferentes CEPOs plantean en el marco de sus currículo regionalizado, son el resultado de un trabajo arduo de coordinación y consenso. En primer lugar, se tiene que destacar que en base a los varios trabajos de investigación de saberes y conocimientos indígenas que realizaron, los CEPOs lograron definir un « esquema general base » el cual permitió a todos los CEPOs organizar y estructurar sus saberes y conocimientos en un formato común. Es decir, que entre todos los CEPOs decidieron organizar sus currículo s propios bajo una misma estructura.

La mencionada estructura curricular, presentada oficialmente a partir del año 2010, consta de los siguientes elementos curriculares : principio ordenador, ejes ordenadores, áreas curriculares y temáticas curriculares. A continuación, en base a los documentos de los CEPOs (CNC.-CEPOs, 2010), de manera muy breve se caracteriza cada uno de los elementos :

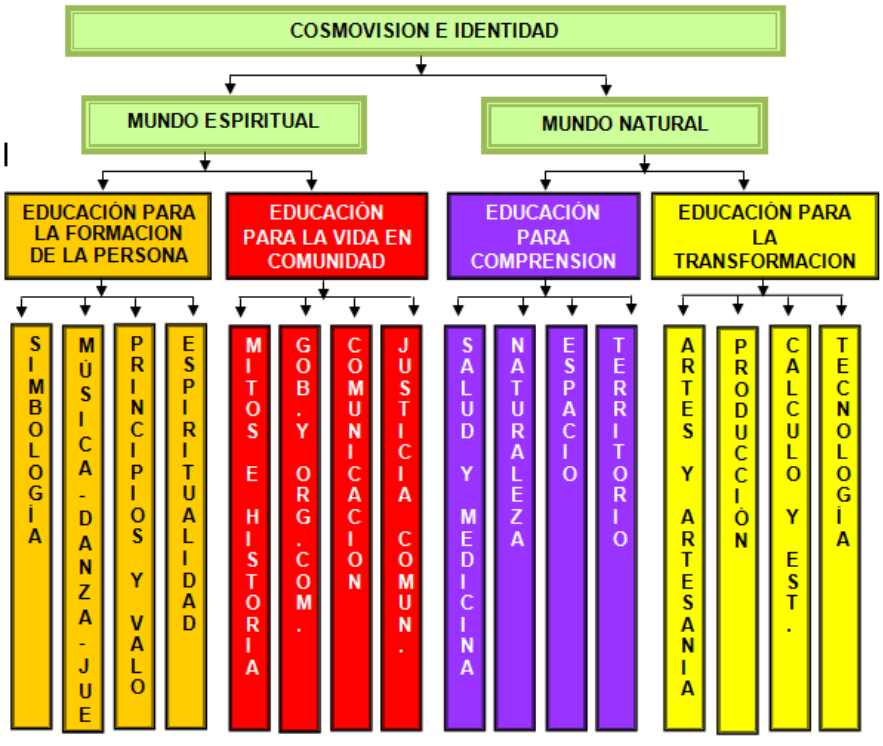
- el principio ordenador orienta a todo el proceso del currículo regionalizado, se trata de la cosmovisión e identidad, que es el sustento y la base cultural, filosófico, pedagógico, social y político de la estructura curricular ;
- los ejes ordenadores constituyen el mundo espiritual y el mundo natural, que son aspectos constitutivos esenciales de la cosmovisión e Identidad de los pueblos indígenas. En el mundo espiritual están presentes todas las creencias y prácticas de la vida espiritual de los pueblos indígenas, destacándose entre ellos los rituales, las prácticas que ameritan la recuperación de sitios sagrados, la música, etc. El mundo natural comprende el conocimiento del mundo de la naturaleza, la importancia de vivir

en armonía y en reciprocidad con los animales, las plantas, los fenómenos naturales y el tiempo, asimismo permite recuperar los indicadores de la naturaleza como un medio para esas relaciones reciprocas ;

- las áreas curriculares son cuatro : educación para la formación de la persona, educación para la vida en comunidad, educación para transformar la naturaleza y educación para la comprensión del medio, las dos primeras se derivan del mundo natural y las dos segundas del mundo natural ;
- las temáticas curriculares surgen de las áreas, así se tienen las siguientes :
  - en el área « Educación para la formación de la persona » se tienen las siguientes temáticas : simbología, música y danzas, principios y valores y espiritualidad ;
  - en el área « educación para la vida en comunidad » se tienen las siguientes temáticas : mitos e historia, gobierno y organización comunitaria, comunicación y justicia comunitaria ;
  - en el área « Educación para transformar la naturaleza » se tienen las siguientes temáticas : salud y medicina, naturaleza, espacio y territorio ;
  - en el área « Educación para la comprensión del medio » se tienen las siguientes temáticas : artes y artesanías, producción, cálculo y estimación y tecnología.

El siguiente esquema expresa con exactitud la estructura curricular propia que plantean los CEPOs :

Imagen 4. Estructura del currículo propio de los CEPOs



Fuente : CEPOs (2012)

En base a la presente estructura curricular, que en realidad se constituiría en cada uno de los CEPOs, se encargó de investigar e identificar los contenidos específicos de cada una de las 16 temáticas correspondientes a las cuatro áreas. Así, el Consejo aymara, quechua, guarani, mojeño, etc, identificaron diferentes contenidos, en cada una de las 16 temáticas planteadas, según las respectivas culturas. A continuación, a manera de ejemplo, se presentan los contenidos que los técnicos y dirigentes del Consejo educativo de la nación quechua (CENAQ) plantearon para dos áreas : « Educación para la formación de la persona » y « Educación para la vida en comunidad ». En la primera área se presentan la globalidad de los contenidos planteados, y en la segunda área se presenta solamente un resumen de los contenidos :

Tabla 42. Contenidos mínimos - Temáticas curriculares de la nación quechua (CENAQ)

Educación para la formación de la persona	
Simbología	1. Lengua quechua « Qhichwa rimay » 2. Wiphalakuna 3. Vestimenta 4. Pututu 5. Colores « llimp'ikuna » 6. Tejidos « Tukuy laya awaykuna » 7. Bastón de mando, chimbor 8. Cerros « Urqukuna » : achachilas, apachetas, pukara y otros. 9. Estrellas 'Ch'askakuna' sol, luna la cruz del sur, mancera, era, mayu, qutu-cabrilla llama, khuchpana. 10. Fenómenos naturales: calor, frío, lluvia, sequía, sombra, viento, arcoíris, plantas, nevada, trueno, antawara, nubes, agua, rocío y otros. 11. Diferentes animales que predicen « Tukuy laya uywakunap willayninku ». 12. Interpretación de los sueños en el mundo andino « Musquykunap willayniy ».
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. 3. Música y danza tiempo de cosecha paskuwa : Ayarachi - ayarichi, Sikuris- Jula jula, charangueda, Huayño, Chunquitu, achuqalla, chanoqa, Zapateo, Las trillas, Qhunquta, charangueda autóctona Ch'illpiy – k'illpay, markay (señalada y marcada de animales).
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. 4. Relacionalidad 5. Complementariedad

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. 4. 'Millurakuy' 5. Santiwaqkuna 'Animeros' 6. Culto a la fecundidad. 7. Lectura en hoja de coca. 8. El año nuevo andino 'inti raymi' : 'Pacha Kuti' Retorno del Sol. 9. Culto a los difuntos (2 de noviembre)
Educación para la vida en comunidad	
Mitos e historia	Los mitos y la historia de la nación quechua se basan en leyendas, mitos, cuentos, narraciones, poesía y otros. 1. Extensión de los quechuas : Qullasuyu, Kuntisuyu, Chinchasuyu, Antisuyu. 2. Origen e historia de personajes quechuas : hermanos Ayar, Manco Kapaq, Mama Uqllu, Pachakutiq, Tupaq Katari, Tupaq Amaru, Lupaqas, Hnos. Waskar, Atahuallpa, Wayna Kapaq, Tupaq Yupanki y otros. 3. Levantamientos indígenas y personajes Quechua : Zarate Willka, Hnos. Carrillo Callizaya, Qurusa Llave, Bartolina Sisa, Tomás Katari y otros.
Gobierno y organización comunitaria	Organización comunitaria : • Yawar ayllu Familia • Ayllu - Comunidad • Marca – Juch'uysuyu • Suyu – Nación • Organización de autoridades en Ayllus • Mallku, Mama T'alla • Kuraka Mayor • Kuraka Menor • Jilaqata • Alcalde
Comunicación	1. Uso y desarrollo de la lengua quechua : oralidad, escucha, escritura, lectura. 2. Estructura lingüística del idioma quechua: Sujeto- objeto directo- verbo. 3. Niveles lingüísticos : • Fonología. • Fonética. • Gramática. • Morfosintáctica. 4. Niveles de comunicación: habla, lengua, lenguaje.
Justicia comunitaria	Respeto a la vida y severidad en la administración: confesión sincera; perdón de rodillas en familia, comunidad, reflexión y chicote de carácter correctivo.

Fuente : CENAQ (2014)

Como se puede advertir, en cada una de las temáticas existen varios contenidos que son propios de la cultura quechua, situación que pone en evidencia la magnitud de saberes y conocimientos que circulan en la cotidianidad de las familias y comunidades, los mismos que debido a que no fueron considerados como conocimientos científicos permanecieron por siglos fuera del sistema educativo. Sin embargo, está claro que pese a los mecanismos fuertes de colonización y colonialidad, muchos de los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas todavía perviven, guiando y fortaleciendo la vida las poblaciones indígenas.

Fue en base a esos saberes y conocimientos que los CEPOs pudieron elaborar sus propios programas de estudio. En los mismos, se advierte cierta similitud con el formato empleado por el Ministerio de educación, situación que se debe justamente al hecho que ya desde la ley, y posteriormente desde las reglamentaciones respectivas, se puso especial énfasis en el hecho que los currículos regionalizados tendrían que respetar los lineamientos marcados por el currículo base, y que incluso la complementación entre el currículo propio y base debería de respetar la estructura del currículo oficial.

Pese a esas limitaciones, pues para algunos CEPOs significó la reorganización total de sus trabajos, pudieron presentar propuestas de programas basados en sus propios saberes y conocimientos. A continuación, un extracto del programa de estudio:

Tabla 43. Programa de estudio general - Currículo de la nación quechua (CENAQ)

Principio ordenador				**Cosmovisión e identidad**		
Ejes ordenadores				**Mundo espiritual**		
Área	**Dim**	**Objetivos Específicos**	**Contenidos**	**Metodología**	**Valoración**	**Producción**
Educación para la Formación de la persona	Ser Saber Hacer Decidir	Identificamos diferentes elementos simbólicos de nuestra cultura quechua, mediante la exploración y reconocimiento de saberes y conocimientos de la simbología, a través del intercambio e interpretación de lecturas prácticas de fenómenos cósmicos, climáticos, de la naturaleza, para la predicción del tiempo y espacio relacionado al ciclo agrícola, pecuario y festivo de cada región.	- Lengua quechua 'Qhichwa rimay' - Wiphalakuna - Vestimenta - Pututu - Colores 'llimp'ikuna' - Tejidos´Tukuy laya awaykuna' - Bastón de mando, chimbor - Cerros 'Urqukuna': achachilas, apachetas, pukara y otros. - Estrellas 'Ch'askakuna' sol, luna la cruz del sur, mancera, era, mayu, qutu – cabrilla llama, khuchpana. - Fenómenos naturales: calor, frío, lluvia, sequía, sombra, viento, arcoíris, plantas, nevada, trueno, antawara, nubes, agua, rocío y otros. - Diferentes animales que predicen 'Tukuy laya uywakunap willayninku'. - Interpretación de los sueños en el mundo andino 'Musquykunap willayniy'.	Observación directa Participación activa según vivencias de usos y costumbres Interpretación y descripción de significados Lluvia de ideas. Visita a personas con experiencia, sabios y otros Entrevista a profundidad Cuestionario Investigación acción Intercambio de experiencias	Reconocemos la wiphala como un símbolo de la Nación quechua. Desarrollamos capacidades de reflexión crítica y revalorización de significados en la diversidad sociocultural Para la revalorización de resultados o productos se basará en tres momentos : recopilación de información, valoración y alternativas de solución de inicio, de proceso y de productos en téminos cualitativos, cuantitativos y descriptivos.	Primaria : Mediante el dibujo identificamos los colores de la wiphala y sus significados. En un gráfico identificamos las constelaciones quechuas. Secundaria : Redactamos descripciones escritas simbólicas en diferentes tipos de textos. Desarrollamos capacidad de reconocimiento e interpretación de la simbología de acuerdo a la cosmovisión e identidad quechua.

Fuente : CENAQ (2014)

Hasta aquí, no cabe duda que los CEPOs han realizado grandes avances al diseñar los currículo s propios, situación que ha sido motivo de admiración para muchos, pues por primera vez en la historia de la educación boliviana se cuenta con diseños curriculares basados en los saberes y conocimientos propios.

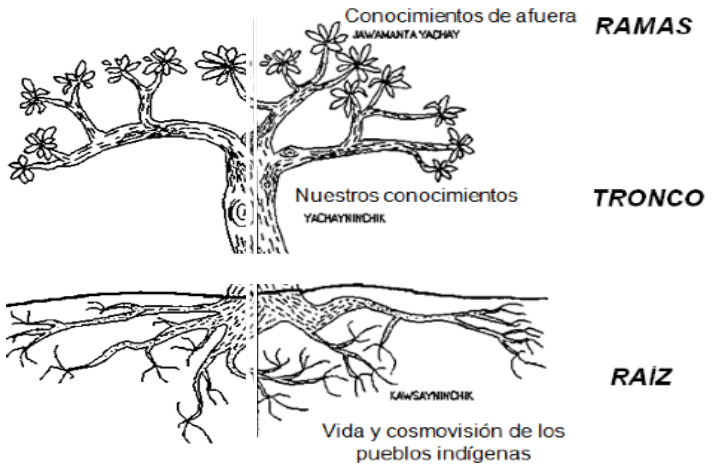
4.3.3. Propuesta de complementariedad y armonización entre el currículo base y el propio

Antes de ingresar a presentar el proceso y la forma cómo los CEPOs plantearon la complementariedad y la armonización entre el currículo base y el currículo propio, es

necesario indagar en las raíces u orígenes de dicho planteamiento, con el fin de comprender la forma cómo las ideas y los planteamientos fueron madurando en el transcurso del tiempo. Y es que en realidad, la propuesta de complementariedad y armonización entre el currículo base y el currículo propio que en la actualidad han logrado concretizar los CEPOs, ha tenido que atravesar por un proceso importante de reflexión y de toma de decisiones. Recordar los primeros planteamientos que surgieron en este ámbito permitirá valorar el trabajo que realizaron los CEPOs en su verdadera magnitud.

Así, para el año 2003, como ya se especificó en un capítulo anterior, y que a riesgo de caer en la redundancia se lo vuelve a retomar, ya se tenían algunas ideas del cómo se podría plantear la relación entre los conocimientos propios y los conocimientos de afuera, de hecho todavía no se tenía planteado una estructura curricular, pero se sugería partir de los conocimientos propios y no de los occidentales como tradicionalmente se lo hacía, de ahí que sugerían invertir el currículo de la reforma educativa de entonces, de tal forma que la vida y la cosmovisión de los pueblos indígenas se constituya en la raíz del árbol curricular, y que los conocimientos de los pueblos indígenas se constituyan en el tronco de dicho árbol, y los conocimientos de afuera sean las ramas del árbol, la siguiente figura gráfica dicha sugerencia :

Imagen 5. Arbol curricular



Fuente : CENAQ (2003) ; CEA (2004)

Mas adelante, hacía el año 2007, las reflexiones del CEPO Mojeño (CEPOIM), publicadas en el documento titulado *Escuchar la propia voz y el proceso de transmitirla : retos de una educación con identidad*, cuya esencia se resume en otro gráfico, llegan a coincidir hasta cierto punto con los planteamientos del CENAQ y del CEA, pues sugieren poner al centro del currículo los saberes y conocimientos de los mojeños, y posteriormente dar lugar a los saberes y conocimientos de Bolivia, y finalmente recién dar cabida a los saberes y conocimientos generales. Así lo especifica la siguiente figura :

Imagen 6. Lineamientos curriculares específicos - Mojos

Fuente : CEPOIM & CNC (2007, p. 238)

Con el tiempo, los planteamientos curriculares fueron configurando esquemas curriculares más sólidos y con elementos curriculares más específicos, y también la concepción del tipo de relación que debería darse entre los conocimientos propios y los de afuera fue adquiriendo una nueva perspectiva, acorde más con el enfoque intercultural, es decir que ya no se hablaba de cual de los conocimientos iría primero y cual después, sino que se dio lugar a un planteamiento más elaborado y fundamentado, que reivindicaba la « complementariedad », donde se evitaba hablar de incorporación, para no caer en el error de la anterior reforma educativa.

Así, el primer esquema referente a la complementariedad curricular fue publicado el año 2008, en el libro E*ducación, cosmovisión e identidad. Una propuesta de diseño curricular desde la visión de las naciones indígenas originarias*, donde además se publicó la primera versión de la estructura curricular propia de los CEPOs, ambos esquemas fueron ampliamente socializados por los propios CEPOs durante el año 2010, previo a la aprobación de la ley 070, e incluso algunos investigadores, entre ellos (Galindo, 2011), fueron publicando los mencionados trabajos en sus investigaciones. A continuación se presenta el primer esquema oficial de complementariedad curricular que los CEPOs proponen :

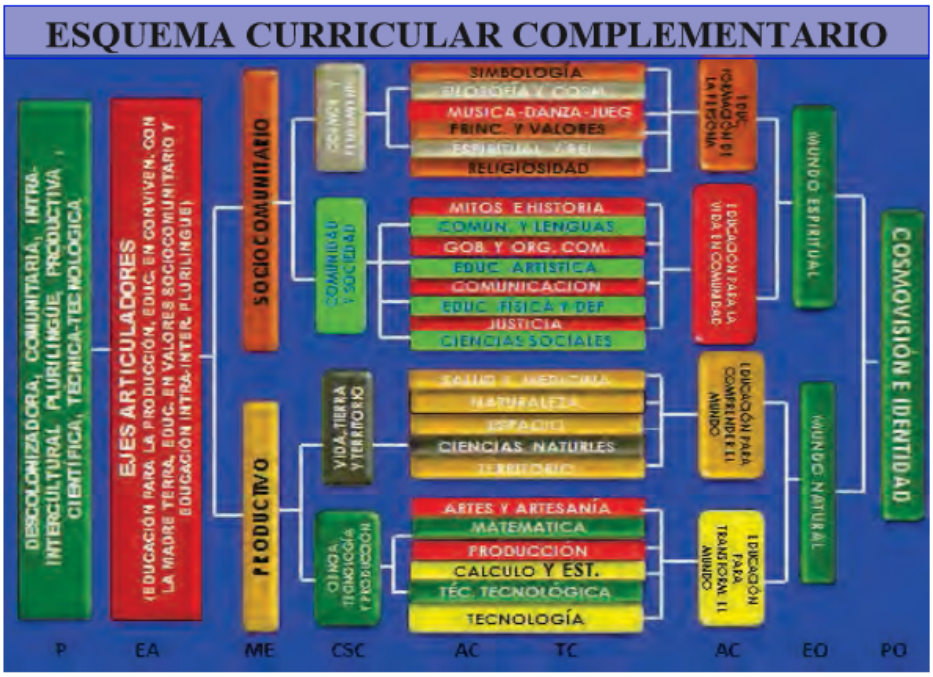
Tabla 44. Complementariedad del currículo

Fuente : esquema original, publicado en CEPOs (2008) y diapositivas del año 2010.

En el esquema presentado, ya se planteaba la combinación de áreas provenientes del currículo base y del currículo propio. Incluso, se pudo evidenciar que al momento de hacer público su propuesta, se hacía referencia a que en dicha complementariedad, la carga horaria debía ser compartida en un 50 % : « Hemos pensado que esos dos currículo s son los que se tienen que avanzar en las escuelas, si se habla de números, 50 a 50 se tendría que avanzar » (Presidente CENAQ/ Taller, 10 años de EIB, 06/2010).

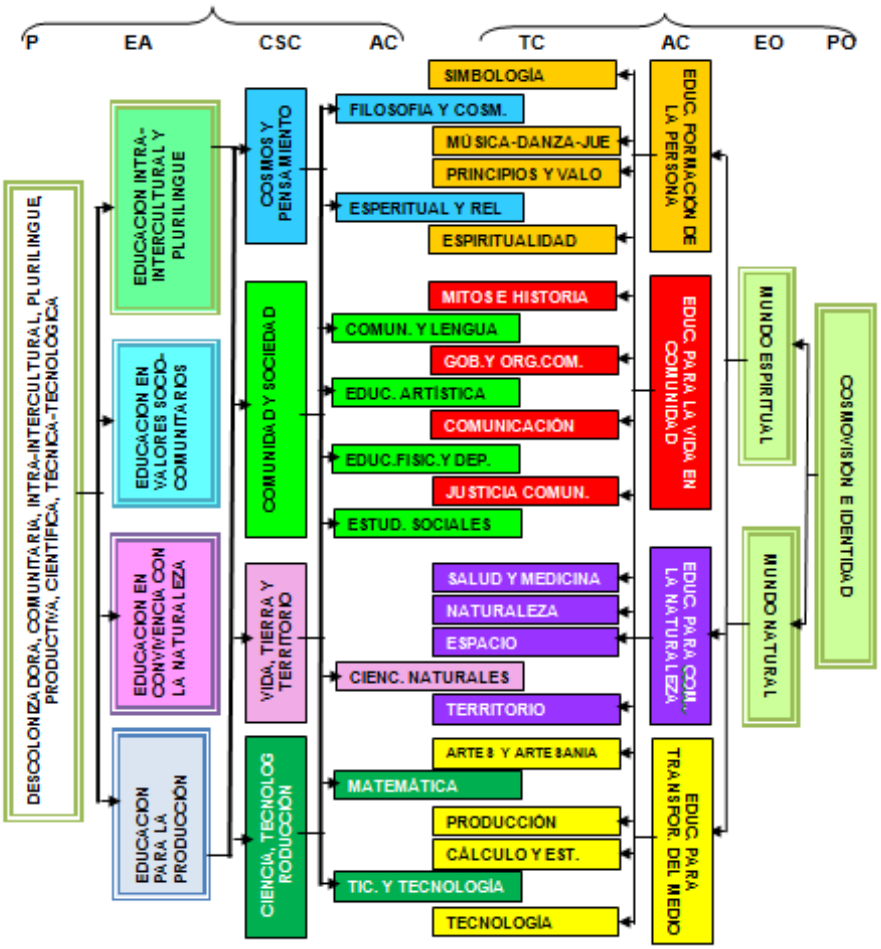
Posteriormente, en diciembre del año 2012, juntamente a los programas de estudio del currículo base, se aprobaron los primeros avances de los currículo s regionalizados, es decir, lo concerniente a los currículo s propios, donde ya se tenía claramente especificado el « Esquema de Complementación Curricular » que se pretendía implementar, el mismo que hasta la fecha permanece vigente, aunque existen algunas versiones recientes que sin modificar la esencia del planteamiento curricular realzan con mayor intensidad los principios de complementariedad y armonización que se pretenden lograr, pues aunque se trata solamente de leves modificaciones a nivel de forma, es decir, a nivel de la orientación espacial del esquema, aclara con precisión que no se trata de una relación vertical, de arriba hacía abajo, sino de una relación horizontal entre dos currículo s que manteniendo su identidad se relacionan en igualdad de condiciones. A continuación se presentan ambos esquemas :

Fuente : CENAQ (2014)



Fuente : CENAQ (2014)

Imagen 7. Complementariedad entre el currículo propio y el currículo base
Versión vigente



Fuente : elaboración propia con base en los documentos originales de los CEPOS (2007, 2010, 2012, 2014), (Los originales se encuentran en los anexos 1 y 2).

Se puede observar, en el esquema, de manera muy sistemática la forma como las mallas curriculares del Ministerio de educación y de los CEPOs se encuentran frente a frente, hasta llegar a conjuncionar en las respectivas áreas y temáticas. Al lado izquierdo se visibiliza la malla curricular del Currículo Base, que empieza con los principios (P), posteriormente se hace mención a los ejes articuladores (EA), luego se mencionan los campos de saberes y conocimientos (CS) y finalmente se mencionan 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 a los ejes ordenadores (EO), después se mencionan las áreas curriculares (AC) y finalmente se mencionan las temáticas curriculares (TC), las mismas que se conjuncionan con las áreas curriculares (AC) del currículo base. Entonces,

el punto central de la conjunción lo establecen las áreas curriculares y las temáticas curriculares, entre las cuales llegan a establecer una especie de sumatoria de contenidos de ambos currículos.

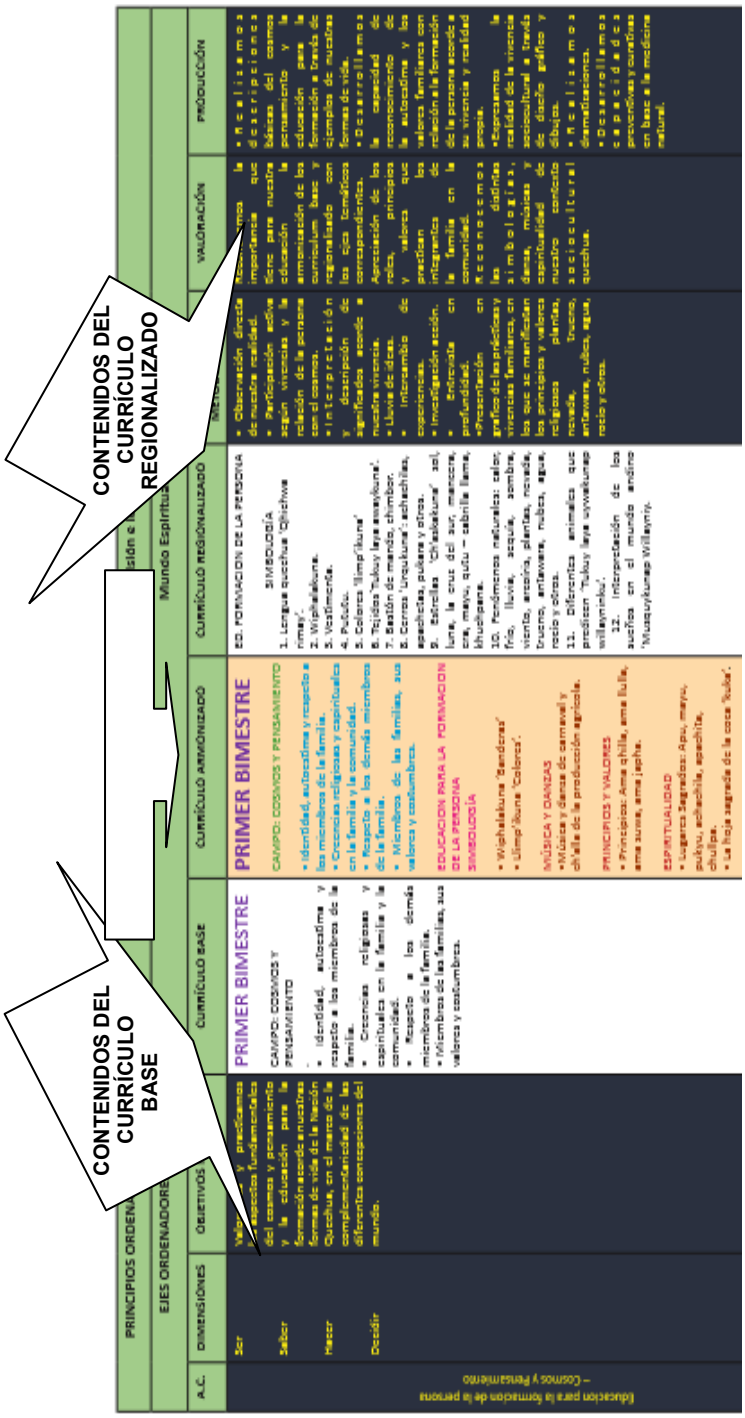
En base al mencionado esquema, el siguiente paso que dieron los CEPOs fue trascendental, realizaron la complementariedad y armonización de los programas de estudio del currículo base con los programas de estudio de los currículo s propios. Se trató de un proceso arduo y complejo, debido a que se tenían que complementar y armonizar todos los programas de estudio del Subsistema de Educación Regular, vale decir, los dos cursos del nivel inicial, los seis cursos del nivel primario y los seis cursos del nivel secundario, en total fueron 14 los programas de estudio que se sometieron a los procesos de complementariedad y armonización curricular que encaminaron los CEPOs. Además, que en dicho proceso se abarcó a todos los elementos curriculares que componen los programas de estudio, es decir, objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas, valuación y productos.

Por lo mismo, también se trató de un proceso largo, que duró aproximadamente tres años, pues recién, a fines del año 2015, la mayoría de los CEPOs lograron culminar con todos los procesos de complementariedad y armonización que habían previsto, considerando las etapas de construcción, revisión, socialización y validación. Para lo cual se vieron obligados a movilizar a diferentes actores, entre ellos, profesores, autoridades educativas, dirigentes de las organizaciones indígenas y ONGs.

Ese fue el caso específico del CEPO quechua, que logró realizar la respectiva complementariedad y armonización de los programas de estudio en el transcurso de tres años aproximadamente (2013-2015). En dicho proceso movilizó a diferentes actores e instituciones, con quienes realizó convenios y negociaciones en pro de la concretización de los nuevos programas de estudio. Así, para el caso específico del currículo regionalizado del nivel primario, el CENAQ firmó un convenio con la institución educativa Fe y Alegría, con el fin de que dicha institución pueda coadyuvar con recursos económicos, humanos y materiales, para la movilización de un grupo de profesores y autoridades educativas de los tres departamentos pertenecientes a la nación quechua, con quienes se emprendería el proceso de construcción, revisión, socialización y validación de los mencionados programas de estudio.

Al revisar las versiones finales de los programas de estudio armonizados del CENAQ, se pudo evidenciar que se trató de un trabajo realmente minucioso, ya que abarcó a todos los elementos curriculares, cabe decir, a los objetivos holísticos, los contenidos y ejes articuladores, las orientaciones metodológicas, la evaluación y los productos. De todos esos elementos no cabe duda que el que mayor importancia recibió fue el elemento de los « contenidos y ejes articuladores », pues se puede visibilizar que en los programas existen tres columnas referidas a los contenidos, en la columna del lado izquierdo se encuentran los contenidos del currículo base, en la columna del lado derecho se encuentran los contenidos del currículo propio, y en la columna central se encuentran los contenidos ya complementados y armonizados, los mismos que son el resultado de la conjunción de los dos primeros currículos.

A continuación, a manera de ejemplo, se presentan dos extractos de los programas armonizados, en el primer gráfico se visibiliza de manera general todo el programa, y en el segundo gráfico se visibiliza de manera concreta lo referente a los contenidos :



Fuente : CENAQ (2014)

Tabla 45. Armonización - Currículo base y currículo propio

Contenidos y ejes artículadores - Currículo base	Contenidos armonizados	Contenidos currículo regionalizado
Primer bimestre Campo : cosmos y pensamiento - Identidad, autoestima y respeto a los miembros de la familia y la comunidad. - Creencias religiosas y espirituales en la familia y la comunidad. - Costumbres, tradiciones y valores socio-comunitarios en la familia en el contexto social, natural y cultural.	Primer bimestre Campo : cosmos y pensamiento - Identidad, autoestima y respeto a los miembros de la familia y la comunidad. - Creencias religiosas y espirituales en la familia y la comunidad. - Costumbres, tradiciones y valores socio-comunitarios en la familia en el contexto social, natural y cultural. Educación para formación de la persona Simbología - Ljimp'jkuna colores e identidad (textiles, vestimenta)	Educación para formación de la persona Simbología 1. Lengua quechua Ohichwarimay 2. Wiphaylakuna 3. Vestimenta 4. Putut 5. Colores Ljimp'jkuna 6. Tejidos Tukuylaya awaykuna 7. Bastón de mando, chimbor 8. Cerros Urqukuna : achachilas, apachetas, pukara y otros 9. Estrellas Ch'askakuna sol, luna, la cruz del sur, mancera, era, mayu, gutu-cabrilla, llama ghuspana 10. Fenómenos naturales : calor, frío, lluvia, sequía, sombra, viento, arcoiris

Fuente : CENAQ (2014)

Para analizar con mayor pertinencia la forma como se realizó la complementación y armonización curricular, a continuación se presenta una versión transcrita de la armonización realizada en el campo de cosmos y pensamiento del primer curso de primaria, correspondiente al primer bimestre :

Tabla 46. Armonización contenidos - Campo cosmos y pensamiento

Primer curso primaria		
Contenidos currículo base	**Contenidos armonizados**	**Contenidos currículo regionalizado**
Primer bimestre **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 socio-comunitarios en la familia en el contexto social, natural y cultural.	**Primer bimestre** **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 socio-comunitarios en la familia en el contexto social, natural y cultural. **Educación para formación de la persona** **Simbología** • Llimp'ikuna" Colores e identidad (textiles, vestimenta). • Wiphaylakuna (de la comunidad, 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.	**Educación para formación de la persona** **Simbología** 1. Lengua quechua Qhichwarimay. 2. Wiphaylakuna. 3. Vestimenta. 4. Pututu. 5. Colores llimp'ikuna 6. Tejidos Tukuy laya awaykuna. 7. Bastón de mando, chimbor. 8. Cerros Urqukuna: *achachilas*, apachetas, pukara y otros. 9. Estrellas Ch'askakuna sol, luna, la cruz del sur, mancera, era, mayu, qutu – cabrilla, llama qhuspana. 10. Fenómenos naturales: calor, frío, lluvia, sequía, sombra, viento, arcoíris, plantas, nevada, trueno, antawara, nubes, agua, rocío y otros. 11. Diferentes animales que predicen Tukuy laya uywakunap willayninku. 12. Interpretación de los sueños en el mundo andino Musquykunap willayniy. **Música y danzas** 1.Música y danza, tiempo de siembra: caja, irqi, qina, tarqa, pinkillada, flauta, clarín, coplas de siembra, chumillada, musuqwawa, luqlu, tonada de todos los santos. 2. Música y danza tiempo de carnaval: caja, irqi, qina, tarka, pinkillada, flauta, salaque, coplas de carnaval/ takipayanaku, muyu muyu, pali pali, etc. 3. Música y danza tiempo de cosecha: paskuwa, ayarachi/ ayarichi, sikuri, jula jula, charangueada, wayñu, chunkitu, *achuqalla*, *chanuqa*, zapateo; en las trillas: qunquta, charangueada autóctona; Ch'illpiy/k'illpay, marcada (señalada y marcada de animales). **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. 4. Relacionalidad. 5. Complementariedad **Espiritualidad** 1. Madre Tierra 'Pachamama' 2. Lugares Sagrados: Apus: wak'as, ríos, vertientes, *achachilas*, apachetas, illas, uywiri, ayasamana, cumbreras. 3. Ritos: akulliku, q'uwa, ch'alla, incensar, ofrenda. 4. Millurakuy. 5. Santiwaqkuna, Animeros 6. Culto a la fecundidad. 7. Lectura en hoja de coca. 8. El año nuevo andino Inti raymi, Pacha Kuti Retorno del Sol. 9. Culto a los difuntos (2 de noviembre).

Fuente : CENAQ (2014)

Como se puede advertir, el trabajo de complementariedad y armonización curricular ha significado un verdadero trabajo de selección y de priorización cultural y de contenidos, sobre todo, a nivel interno de la cultura propia, pues se observa claramente que de los 29 contenidos específicos presentes en el currículo del CENAQ, solamente 6 contenidos pasan a la columna de los contenidos armonizados. Y la otra tarea, que también es de suma importancia, fue la distribución de los contenidos a lo largo de los diferentes cursos del nivel inicial, primario y secundario.

De esta forma, nuevamente los CEPOs, se convierten en los protagonistas principales que entregan a la población boliviana, y más específicamente a los actores educativos, las propuestas de currículo s regionalizados, con el único fin de garantizar que en las aulas se logren concretizar los discursos de la intraculturalidad, interculturalidad y descolonización, y con ello, los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas sean valorados, fortalecidos y potenciados, tal como afirma la ley 070, y que es la expectativa real de los pueblos indígenas en Bolivia.

4.4. Principales logros y dificultades en torno al currículo regionalizado

No cabe duda alguna que el logro más significativo que se obtuvo en torno al currículo regionalizado, son justamente los 11 currículo s regionalizados que ya están aprobados con sus respectivas resoluciones ministeriales, a los cuales prontamente se sumaran otros 14 currículo s regionalizados que están en proceso de construcción, así lo manifiestan las propias autoridades educativas, en señal del apoyo que brindan al trabajo de los CEPOs :

> En el desarrollo del currículo regionalizado 11 ya están aprobados con resolución ministerial hasta planes y programas, es decir está dosificado para diferentes ciclos, y además tenemos 14 currículo s en construcción, los mismos que han sido construidos por los mismos pueblos, la diferencia con la reforma anterior es que había un staff de técnicos y ellos trabajaban ramas complementarias diversificadas, en cambio en nuestra gestión hemos trabajado con los pueblos indígenas, quienes desde sus comunidades han gestado su propio currículo regionalizado. (Resp. UPIIP-Ministerio de educación, en *La Razón* 10/11/2015)

Además desde el Ministerio de educación, ya se han emitido los instructivos necesarios para que dichos currículo s sean implementados, tanto la resolución ministerial 001 de 2014 y la 001 de 2015, disponen la obligatoriedad de implementar los currículo s base y regionalizado, más adelante se verá con mayor detalle en que consisten dichas disposiciones.

Sin embargo, pese a que los currículo s regionalizados cuentan con el respaldo legal necesario, la mayor dificultad que los CEPOs enfrentan, desde su participación protagónica en el Congreso Educativo del año 2006, es el rechazo de parte del magisterio urbano, de todas sus propuestas educativas, y por ende, también los currículo s regionalizados han sufrido ese rechazo. Esa situación se hizo visible desde el primer momento que se publicaron las primeras versiones del currículo regionalizado, a fines del año 2012, mientras realizaba el Segundo Encuentro Pedagógico del Sistema educativo plurinacional, donde los CEPOs y el Bloque indígena se vieron obligados a emitir un manifiesto, que denunciaba los ataques, las críticas y las actitudes discriminatorias que habían sufrido de parte del magisterio a causa de sus currículo s regionalizados, motivo por el cual asumían la defensa expresa de la ley 070 y de los currículo s regionalizados. A continuación se presenta un extracto del mencionado Manifiesto, donde se contextualiza todo el conflicto :

Tabla 47. Manifiesto Bloque educativo Indígena

Bloque educativo indígena originario campesino y afroboliviano
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 currículo s 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 seguramenete la historia y nuestros pueblos juzgarán.
3. Manifestamos nuestra decisión de defender las propuestas de currículo s 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.

Desde entonces, los CEPOs, cada vez que se sienten amenazados por las declaraciones y acciones de los dirigentes del magisterio, manifiestan estar dispuestos a defender con todos los medios los currículo s base y regionalizados, ya que consideran que son los instrumentos que coadyuvarán en la construcción del nuevo Estado plurinacional :

> Asumiremos por todos los medios, la defensa de las conquistas logradas por siglos de lucha. Somos : Naciones y Pueblos Indígenas Originarios y Afrobolivianos. El nuevo modelo educativo socio-comunitario productivo, expresada en el currículo base y los currículo s regionalizados son el instrumento de construcción de un nuevo Estado Plurinacional. (Técnico CNC/ Pedro Apala, 2014)

El otro aspecto, que también ha significado dificultades para el avance del proceso, y que también está relacionado con los profesores, es el hecho de haber constatado que en muchos de ellos, permanecen muy arraigados los esquemas occidentales que los moldearon, lo que dificulta el avance de la intraculturalidad en las aulas, y si a esto se le suma, que muchos profesores desconocen gran parte de los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas, y que además no existe mucha documentación que sistematice los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas, la situación prácticamente se agrava :

> Al trabajar con los docentes hemos visto que es difícil trabajar con ellos, que todavía están presentes estos esquemas occidentalizados. Por ejemplo, en el grupo que esta trabajando el currículo de filosofía y cosmovisiones, hemos escuchado que decían, hay que empezar con el primer tema, concepto de filosofía, y además desde los griegos, nombrando a todos sus filósofos. (Entrevista técnico A.M. CENAQ 11/2015)
>
> Mientras se ha ido construyendo los currículo s regionalizados nos hemos encontrado con maestros con limitado conocimiento sobre los saberes y conocimientos de la nación quechua,

> muchos ni siquiera la lengua conocen y peor las costumbres, recién estaban conociendo y otros ni siquiera comprendían. (Entrevista técnico A.M. CENAQ 11/2015)

Este tema, respecto a la perspectiva que tienen los dirigentes del magisterio y los profesores de base, sobre los saberes y conocimientos indígenas, será retomado y ampliamente analizado en el siguiente capítulo, debido a que se relaciona con los contenidos de la enseñanza, que según el presente estudio, es uno de los elementos centrales de la cuestión curricular.

Para finalizar este punto, es importante mencionar que además de las dificultades ya mencionadas, también los CEPOs enfrentan otras dificultades relacionadas con la cuestión institucional y administrativa, los mismos que también están relacionados con el tema económico financiero, situación que directa o indirectamente también termina influyendo en los procesos de implementación curricular. Sin el ánimo de ahondar en las mencionadas dificultades, a continuación, de manera muy sucinta, y a riesgo de que algunas sean omitidas, se mencionan algunas de esas dificultadas :

- los limites territoriales departamentales y municipales, que han sido trazados sin tomar en cuenta criterios culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas, dificultan el trabajo cohesionado entre las escuelas que pertenecen a una determinada nación indígena, en especial si la nación indígena trasciende los límites establecidos políticamente ;
- la falta de concretización de las autonomías indígenas, pues aún cuando la legislación está dada, el proceso la concretización es demasiado largo, y aún cuando se logran estructurar propuestas, estas deben ser sometidas a la voluntad de toda la población, donde evidentemente prima la ideología centralista, juntamente a otros intereses. Y a nivel educativo, la descentralización y aún más la autonomía, es muy resistida por el magisterio ;
- la falta de recursos humanos y económicos. Al respecto, los técnicos del CENAQ mencionan que se trata de una limitante que ni siquiera los del Ministerio de educación pudieron resolver.

> El consejo educativo de la nación quechua CENAQ, a través de sus técnicos, realiza talleres de capacitación de acuerdo a los alcances y posibilidades, ya que cuenta con pocos técnicos y el territorio de la nación quechua es extenso, por lo cual tampoco se puede hacer mucho en el seguimiento a la aplicación del currículo regionalizado, ya que las posibilidades son limitadas. / El Ministerio de educación poco o casi nada nos apoya, ya que nosotros nos buscamos financiamiento a través de firmas de convenio con las ONGs, en algunos casos también las gobernaciones coadyuvan, el Ministerio de educación solo instruye en la resolución ministerial que se debe implementar el currículo y eso es todo. (Entrevista técnico CENAQ 11/2015)

No cabe duda que estos problemas influyen de manera significativa en los procesos de implementación del nuevo modelo educativo. Sin embargo, lo que queda por resaltar es que a la fecha, como nunca antes sucedió en la historia boliviana, se cuenta con un currículo regionalizado que pone a la par los conocimientos de los pueblos indígenas con los conocimientos provenientes de la ciencia occidental.

Capítulo 13

Implementación de la educación intracultural e intercultural : percepciones y prácticas del plantel docente frente al currículo

Implementación de la educación intracultural e intercultural : percepciones y prácticas del plantel docente frente al currículo

1. Percepciones del plantel docente sobre la ley 070

1.1. La dirigencia del magisterio rechaza la ley 070 catalogándola de antimaestro y anticientífica

1.1.1. Una dirigencia de tradición trostkista que cataloga a la ley de antimaestro porque atenta a sus beneficios sociales y laborales

Como ya se mencionó en algunos puntos de capítulos anteriores, la dirigencia del magisterio en Bolivia, especialmente la del sector urbano, tiene una larga y renombrada trayectoria como parte del grupo o partido trostkista. Son muchos años que este partido político, esta a la cabeza del magisterio urbano de todas las federaciones sindicales del magisterio de Bolivia[32]. Es desde este contexto que se ha hecho evidente el rechazo rotundo del magisterio urbano hacía la ley « Avelino Siñani y Elizardo Pérez ». Desde antes de su aprobación, cuando todavía no era ni siquiera un anteproyecto de ley, allá por los años 2006, la dirigencia del magisterio se opuso a la propuesta del Bloque indígena, y cuando la ley estaba apunto de aprobarse durante los años 2009 y 2010, también se movilizó en rechazo a algunos puntos centrales de la ley. Y una vez que se aprobó, en reiteradas ocasiones amenazaron con paros y movilizaciones si el gobierno no accedía a sus demandas. Así, hasta la fecha, la dirigencia del magisterio continúa haciendo explícito su rechazo hacía la ley 070. A continuación se presentan algunos titulares de los periódicos y revistas de circulación nacional y local que corroboran lo mencionado :

[32] Para el año 2016, los militantes trotskistas ganaron nuevamente las elecciones para el Comité Ejecutivo de la Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia. « La Unión Revolucionaria de Maestros (URMA), brazo sindical del Partido Obrero Revolucionario (POR) en el magisterio urbano de Bolivia, retuvo la dirección de la Federación Departamental de Trabajadores de Educación Urbana de Cochabamba, tras vencer en las elecciones del gremio por mayoría absoluta de votos. Ahora los trotskistas controlan las federaciones de docentes de La Paz y Oruro, y varios sindicatos regionales y provinciales del sur del país »(Pomar Wilfredo, en *Los Tiempos,* 06/2014).

Tabla 48. Titulares de prensa nacional - Publicaciones magisterio

Principales titulares y publicaciones
El magisterio rechaza la nueva Ley. Entrevista con Wilma Plata, dirigente del magisterio. (*La Razón,* 08/11/2011)
Nuevo currículo . Maestros iniciarán clases pero no garantizan continuidad, advierten problemas. (*La Razón,* 05/02/2012)
Se inician clases con una nueva currícula rechazada por los maestros. (*Jornada* 6, febrero 2012)
CONGRESO PEDAGÓGICO, 12, 13 y 14 de diciembre 2012: RECHAZÓ A LA LEY SIÑANI PÉREZ (*Tiza Roja*, frente Trotskista, Unión Revolucionaria de Maestros 02/2013)
Maestros paceños se movilizan contra la 070 y desastrosas condiciones de la educación (*Tiza Roja*, frente Trotskista Unión Revolucionaria de Maestros 02/2013)
Decisión de asamblea: Maestros no aplicarán Ley Educativa Siñani – Pérez. (*La Patria,* 17/04/2014)
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, N °12)
Maestros urbanos en Cochabamba radicalizan medidas de presión. (*El Diario,* 02 de Marzo de 2016)

Incluso, en los últimos años, se ha hecho tradición que como parte de las campañas políticas internas del magisterio, los profesores que quieren ser elegidos como representantes del órgano sindical, proponen, como parte de su propuesta de trabajo, la lucha frontal contra la ley 070, juntamente a las tradicionales reivindicaciones de tipo social y laboral. En el siguiente extracto de la propuesta de trabajo del partido ganador de las elecciones del año 2016, que prácticamente es idéntica a la del 2014, se puede evidenciar lo mencionado :

- defender el escalafón del magisterio y la carrera docente de la educación fiscal ;
- la independencia política y sindical del magisterio frente a los gobiernos de turno ;
- el incremento salarial de acuerdo a los precios de la canasta familiar con escala móvil ;
- el derecho a la jubilación con un renta del 100 % del salario del trabajador activo, en base a las 12 últimas boletas de pago ;
- el proceso de institucionalización de las autoridades educativas, con carácter de revocatoria para frenar el abuso de las mismas y la corrupción ;
- la defensa de las conquistas del magisterio logradas a través de años de lucha ;
- luchar en contra de la ley 070, por ser anticientífica y propender a bajar la calidad de la educación.

Entonces, luchar contra la ley 070 se ha convertido en la consigna que guía el actuar de la dirigencia del magisterio, y por lo que se menciona en el documento, esa lucha está vinculada a las reivindicaciones sociales, laborales y salariales, pues se trata de defender el escalafón del magisterio, el incremento salarial, el derecho a la jubilación, el proceso de institucionalización de las autoridades educativas, la defensa de las conquistas del magisterio, etc.

La exploración minuciosa realizada a nivel de la prensa nacional, respecto a los conflictos que enfrentan al magisterio nacional con el Ministerio de educación, ha permitido corroborar que la mayoría de los conflictos, dados entre los años 2011 y 2016, están justamente relacionados con la defensa del Reglamento del escalafón docente, debido a que garantiza la inamovilidad funcionaria de los profesores, además, y, como ya es tradicional en cada principio de año las demandas de incremento salarial, juntamente a

otros beneficios como la jubilación justa y el derecho a diferentes bonos. En muchas noticias de la prensa nacional es posible evidenciar expresiones textuales de los dirigentes del magisterio que arremeten contra la ley 070 catalogándola de antimaestro, debido a las razones ya mencionadas :

> Primeramente es una ley antieducativa y antimaestro, esto lo confirmó el Ministro de Educación que pretende cambiar el escalafón de los maestros. En el mismo nosotros ascendemos de categoría con nuestros años de antigüedad y dando exámenes de competencia y eso el Ministro lo quiere borrar de un plumazo y eso no lo vamos a permitir desde el magisterio. También el tema de jubilación ha quedado en nada, al igual que la deuda del 1 % del incremento salarial, la nivelación salarial con los maestros rurales y el bono frontera. Ahora estamos sufriendo las arremetidas de un gobierno que está atentando contra nuestras conquistas sociales. (Dirigenta L.P. W.P., en *La Razón,* 08/11/2011)

> El dirigente del nivel primario del magisterio urbano de La Paz informó que la movilización ratificará el rechazo a la ley 070 Avelino Siñani. Además, rechazarán la liberación de las carreras docente en consecuencia a la defensa del escalafón nacional del magisterio […] Piden también la reposición de bonos fronterizos y la anulación del trabajo ad-honoren. (*El Diario*, 03/03/2016)

Además, el magisterio critica, y aún rechaza, la nueva organización curricular, debido a que les aumenta trabajo sin aumentar la carga horaria y sin mejorar las condiciones de trabajo ni los sueldos, afectando de ese modo el ritmo de trabajo de los profesores, así lo destacan las noticias de la prensa escrita :

> El profesor J.L.A. anunció que el último Consejo Consultivo determinó salir en marcha para repudiar la aplicación de la ley 070 y protestar contra el intento de dar más trabajos a los maestros sin modificar las condiciones desastrosas de la educación ni aumentar sus ingresos. (*Tiza Roja*, Frente Trotskista, 02/2013)

> Explicaron que en el caso de primaria, los profesores deben distribuir sus 88 horas de clases en ocho materias. En cambio, antes empleaban las 88 horas para enseñar las cuatro materias científicas: matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y sociales. « En mis 40 años como maestra he visto muchas reformas. Pero, sin duda ésta es la peor, porque está atentando contra la calidad educativa y complicando al maestro que ahora debe dictar materias para las cuales no se ha formado, ¿Por qué no se trae a especialistas? Lo que pasa es que no se quiere gastar plata y se recarga el trabajo al maestro ». (Dirigenta Cbba., en *Los Tiempos,* 10/05/2014)

Son prácticamente, estas razones, las que mayores movilizaciones han generado, desde las marchas y las huelgas más pacíficas hasta las huelgas más movilizadas. Las mismas que generalmente cesan cuando el gobierno responde de manera favorable a sus peticiones, y sobre todo, cuando se produce el incremento salarial. Sin embargo, también se tiene que señalar que en medio de estas reivindicaciones sociales, laborales y salariales, también se ha manifestado con gran fuerza el hecho de rechazar la Ley por su carácter anticientífico, aunque, en la práctica no se han realizado acciones trascendentales al respecto. Por la importancia de este tema para la cuestión curricular, en el siguiente punto se analiza a profundidad las perspectivas surgidas en torno a este tema.

1.1.2. La ley es anticientífica : atenta contra el carácter científico de la educación porque se centra en los conocimientos indígenas

Desde el magisterio, y sobre todo desde la dirigencia del magisterio del sector urbano, se ha asumido una posición contraria hacía el carácter descolonizador e intracultural de la ley, es decir que están en contra de la idea de pretender que los conocimientos indígenas

sean asumidos con la misma validez de cientificidad que los conocimientos científicos. Según ellos, la nueva ley 070, Avelino Siñani y Elizardo Pérez, es atentatoria al carácter científico de la educación, debido a que se centra en los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas, motivo por el cual, ha recibido una serie de apelativos que en muchos casos son despectivos, entre ellos se destacan los siguientes : anticientífica, retrógrada, etnocéntrica, pachamámica, barbarie disfrazada de educación plurinacional, animista, etc. A continuación, se presentan algunos extractos de publicaciones hechas en la prensa escrita nacional y en documentaciones internas del magisterio, que reflejan la postura del mismo respecto a la nueva ley de educación :

> Se ratifica el rechazo global de la Ley Elizardo Pérez y Avelino Siñani, por ser una ley anticientífica y retrógrada, porque en una educación descolonizadora como la que plantea el gobierno se desecha todo el conocimiento científico . (Dirigente nacional en *La Razón,* 05/02/2012)

> Al final, los maestros calificaron a la ley Siñani-Pérez, como retrógrada y anticientífica, por su constante defensa de los saberes andino amazónicos ante la ciencia universal, etnocéntrico, porque la ley gira alrededor de los pueblos originarios, El magisterio está en la obligación de movilizarse para impedir la efectivización de la barbarie disfrazada de educación plurinacional. (*Tiza Roja*, Frente Trotskista, 02/2013)

> Fuimos los maestros urbanos de Cochabamba los que iniciamos la resistencia a la aplicación del plan de estudios y la carga horaria de la ley pachamámica y anticientífica. Defendimos con uñas y dientes el carácter científico de la educación […] (*Voz Docente,* 10/14)

> La ley es anticientífica, porque se priorizan los contenidos de los pueblos indigenas originarios frente a los contenidos científicos de la ciencia universal. En educación regular se reducen los periodos de asignaturas importantes como física, química, geografía, biología, psicología y filosofía ; en educación alternativa se suprime historia universal y geografía universal, negando a las personas jóvenes y adultas el acceso al conocimiento y cultura universales ; Se priorizan los conocimientos de las culturas y pueblos indígenas originarios, en desmedro del conocimiento científico, técnico y tecnológico alcanzado a través de miles de años y que es patrimonio de la humanidad. (*Pomar,* 03/ 2014)

A partir de las evidencias, no cabe duda que para el magisterio, la educación no puede estar centrada en los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas sino más bien en el conocimiento científico. Esta situación ha llevado a indagar de manera más profunda en las ideas y concepciones que fundamentan la postura de los mencionados profesores, es decir, en las concepciones que tienen respecto a los dos tipos de conocimientos, y respecto a la relación que tendría que existir entre ambos.

Al respecto, se ha podido evidenciar, que sobre el tema de equiparar conocimientos, donde los conocimientos de los pueblos indígenas sean asumidos con el mismo valor de cientificidad que los conocimientos universales, existe el rechazo contundente de parte de la dirigencia del magisterio, debido a que consideran que los conocimientos de los pueblos indígenas no han alcanzado el suficiente nivel de madurez para que sean considerados como científicos, es decir que no han pasado por todo el proceso de elaboración teórica y abstracción que se requiere para que los conocimientos sean considerados como científicos. Según ellos, los conocimientos de las sociedades indígenas, a pesar de ser valiosos, no pueden ser considerados como científicos, ya que en ellos persisten las visiones mágicas, fantásticas, animistas, prelógicas, etc. de la realidad, características que según ellos es perjudicial para el desarrollo de la ciencia :

> Todas las naciones y culturas han tenido y tienen todavía conocimientos que les permiten existir y reproducirse. No existe ninguna sociedad ignorante. Pero […] las prácticas histórico sociales

> de los seres humanos no son suficientes para producir conocimientos exactos y verídicos, es decir científicos. Para llegar a esta altura, los conocimientos del sujeto tienen que pasar por una elaboración teórica, un proceso de creación de conceptos. Las sociedades indígenas, al igual que todas las culturas, han sido también generadoras de visiones fantásticas y mágicas de la realidad, las cuales generalmente son un obstáculo al conocimiento científico. (Mendoza, 03/2012)

> Es incuestionable que nuestros pueblos originarios han acumulado, con el correr del tiempo, conocimientos sobre cómo combatir la erosión de la tierra ; de mantener la humedad en las zonas secas; de cómo calmar las dolencias humanas usando hierbas y otros productos naturales ; de cómo acumular agua para los períodos secos del año, etc. Es también innegable el hecho de que han desarrollado una concepción particular del mundo, producto de sus formas de relacionarse con el cosmos […] [Pero] el error del pachamamismo radica en considerar a ese conjunto de conocimientos, frecuentemente mezclados con concepciones animistas, prelógicas y mágicas de la realidad, como ciencia emergente propia de los pueblos que habitaron y habitan estas latitudes del planeta. En esto consiste el planteamiento de la descolonización, que no sólo radica en la revalorización de estos conocimientos sino en ponerlos en el mismo nivel de la ciencia universal. (P.O.R. Magisterio Urbano, 06/06/2014)

Por lo tanto, la pretendida idea que tiene el currículo educativo plurinacional de equiparar los conocimientos indígenas, que están mezclados con concepciones animistas, prelógicas y mágicas de la realidad, con los conocimientos científicos, es, según los dirigentes del magisterio, un verdadero error, es decir, un grueso error, e incluso, un grotesco error :

> El relativismo posmoderno comete el grueso error de equiparar en un mismo nivel de validez y certeza todos los conocimientos de la humanidad. Parte de la premisa de que todas las culturas son únicas e inconmensurables. [Basado en ese fundamento] el grotesco error del currículo educativo gubernamental es que introduce elementos de la cosmovisión, saberes y conocimientos ancestrales como si todos tuvieran su misma validez y pertinencia científica. Para los teóricos indigenistas, hasta las prácticas simbólicas (ritos, mitos, tradiciones, etc.), tienen validez científica, y son oportunos para enseñarse por todas las disciplinas científicas. Cometen ese error, dejándose llevar por su concepción idílica y romántica de los pueblos indígenas. (Mendoza, 03/2012)

De esa manera, se advierte en la postura de los profesores una concepción jerárquica de los conocimientos, donde el conocimiento científico es visibilizado como el conocimiento superior que es capaz de explicar objetiva y verídicamente la realidad, mientras que el conocimiento de los pueblos indígenas es visibilizado como un conocimiento inferior, donde persisten ritos, mitos y tradiciones que no son científicos, por lo mismo, para ellos es inimaginable la pretendida eliminación de dichas jerarquías :

> La ley 070 es anticientífica, quiere hacer creer que los saberes, que las costumbres, que las tradiciones tienen la misma jerarquía que el conocimiento científico alcanzado por la humanidad, el conocimiento científico es aquel que nos permite explicar los fenómenos a través de las leyes que originan estos fenómenos. (Dirigente nacional en *La Patria,* 17/04/2014)

En ese contexto, desde la perspectiva de los dirigentes del magisterio, la ciencia ha desarrollado el conocimiento más acertado sobre la realidad natural y social, por lo mismo, su validez es de carácter universal, por lo cual, consideran, que la ciencia no debería estar vinculada a los procesos de colonización, y mucho menos a las posturas ideológicas de ningún grupo dominante, ya que se trata de un sistema de conocimientos que explican los fenómenos de la realidad con la objetividad, la neutralidad y la veracidad respectiva :

> El fundamento epistemológico de la nueva ley educativa asume como concepción el relativismo cultural y gnoseológico [del postmodernismo], donde se termina cuestionando a la ciencia, la

> validez […] de la capacidad científica de develar la objetividad de las leyes de desarrollo natural y social. Se debe entender la ciencia universal como el sistema de conocimientos más acertados y concretos sobre la realidad natural y social […] La universalidad de la ciencia no está vinculada a la hegemonía ideológica del eurocentrismo (aunque a veces fue desfigurada en ese sentido), sino a la capacidad de descubrir leyes objetivas, es decir independientes de la conciencia de los individuos. No se puede reducir el desarrollo de la ciencia a los intereses de las clases dominantes, ni la veracidad de las leyes científicas a simples maniobras ideológicas de la colonización. El carácter universal de la ciencia es una cuestión absolutamente concreta, contiene en sí toda la riqueza de los desarrollos y avances particulares de las sociedades y culturas, elevándolos a niveles de generalización que les permite tener, precisamente, la categoría de ciencia. (Mendoza, 03/2012)

No cabe duda, que los profesores mantienen una reverencia absoluta hacía el conocimiento científico, ellos no dudan de las verdades que ofrece la ciencia, por lo cual, consideran que el sistema educativo debe ser portador de ese conocimiento que consideran que es de patrimonio universal, y rechazan de manera categórica los contenidos de los pueblos indígenas, a los que consideran como retrógrados y pachamámicos :

> Es una reivindicación básica que el sistema educativo tienda a la formación científica de los educandos. Hay que impedir que conviertan a la escuela en una caja de resonancia de los prejuicios y visiones mágicas de la realidad. (Mendoza, 03/2012)

> Rechazamos el contendido retrógrado y anticientífico de la reforma educativa pachamámica del MAS y reivindicamos la importancia de la ciencia como eje de toda actividad educativa. La ciencia no es otra cosa que el descubrimiento de las leyes internas que rigen los fenómenos de la realidad. Consideramos que la ciencia es un patrimonio universal que, bien usado, impulsará el crecimiento de las fuerzas productivas. (P.O.R. Magisterio Urbano, 06/06/2014)

> Rechazamos la caricaturización de las costumbres y tradiciones ancestrales, con mayor razón, cuando se las pretende incorporar al currículo educativo con el nombre de « ejes articuladores » que terminan destruyendo el contenido científico de la educación. Una cosa es interpretar críticamente el contenido de prácticas sociales y culturales como la k´oa o la challa, y otra cosa diferente es que, a título de rescatar los « saberes ancestrales », se induzca a los alumnos a asimilarlas como religión. (P.O.R. Magisterio Urbano, 06/06/2014)

Entonces, la única forma posible de que los conocimientos de los pueblos indígenas sean tomados en cuenta en la educación, sería solamente si se lo hace de manera crítica, es decir, superando los contenidos mágicos, prelógicos y biocéntricos que los caracterizan, y asumiéndolos desde una perspectiva pragmática y utilitarista para el beneficio de la ciencia universal :

> La educación, como creadora de conocimientos científicos, no puede ignorar los conocimientos ancestrales porque son parte de la realidad cultural y social de los pueblos, pero deben ser asimilados de manera crítica, superando sus contenidos mágicos y pre lógicos que conducen a esa concepción llamada por ellos [el Gobierno] « biocéntrica » al concebir que toda la realidad, incluyendo a la materia inorgánica, tiene vida y espiritualidad. La educación debe usar los conocimientos de los pueblos originarios como materia prima para la construcción de una ciencia universal, descubriendo las leyes internas del desarrollo de los fenómenos naturales, sociales y culturales; así el conocimiento analgésico y desinflamante de la manzanilla, pueda elevarse a categoría de ciencia cuando la química nos permita explicar los componentes de esta planta y cómo actúan sobre la fisiología humana. (P.O.R. Magisterio Urbano, 06/06/2014)

A partir de todo lo mencionado, no cabe duda que en la ideología del magisterio urbano del presente siglo, persiste con firmeza la ideología de principios del siglo XX, cuando se consideraba que la cultura, la lengua y el conocimiento occidental, proveniente de los países colonizadores, era fundamental para alcanzar la civilización y el desarrollo. En las

evidencias manifestadas, se vuelven a repetir términos, que por las características del presente siglo, donde se le da mayor cabida a la interculturalidad y a la diversidad cultural, tendrían que estar superados, sin embargo, en la ideología y, por ende, en el actuar de los profesores dirigentes se mantienen con vida, así de manera muy despectiva se considera que las culturas de los pueblos indígenas son animistas, prelógicas, mágicas, barbaries, etc., y por tanto, obstáculos al desarrollo de la ciencia.

Y aunque, para fundamentar su posicionamiento, retoman argumentos que pudieran ser válidos, como el hecho, de que, para el ingreso a las universidades no se consideran en los exámenes de ingreso los conocimientos de los pueblos indígenas sino más bien de la ciencia universal, con aseveraciones como :

> No estoy en contra de impartir clases sobre la ch'alla, k'oa y la Pachamama, porque es parte de nuestra cultura. Pero considero que esto no va a ser útil para el ingreso a la universidad. (Dirigenta nacional, en *Los Tiempos,* 10/05/2014)

> Para nosotros es una ley totalmente anticientífica, retrógrada y totalmente etnocentrista, cuando uno quiere entrar al examen de dispensación de la UNIVERSIDAD no le preguntan sobre la Pachamama, no le preguntan sobre el ayni, no le preguntan sobre lo sagrado de la coca, sino nos preguntan conocimientos científicos que ha alcanzado la humanidad como es cálculo, física, biología; y esas materias se están reduciendo. (Dirigente nacional, J.L. Álvarez, en *La Patria,* 17/04/2014)

> Uno de los principales obstáculos que tiene el estudiante formado bajo la actual currícula educativa es el paso a la Universidad, donde se prioriza al cien por ciento el tema del conocimiento científico. (Dirigente nacional, en *La Patria,* 29/12/2015)

Lo cierto es que avalan la supremacía del conocimiento científico universal sobre el conocimiento indígena propio, pues antes que plantear que la Universidad también se transforme o que considere los conocimientos propios para ingresar a la universidad, los profesores plantean desechar la nueva ley para ajustarse al conocimiento científico que promueve la Universidad.

Sin embargo, llama de sobre manera la atención que pese a no estar de acuerdo con la nueva ley de educación, el magisterio nunca presentó ante la sociedad boliviana una propuesta educativa concreta y completa, capaz de superar el currículo base elaborado por el Ministerio de educación y el currículo regionalizado elaborado por CEPOs, a lo mucho llegó a presentar para el Congreso del año 2006, algunos fundamentos, pero que no aterrizaban en acciones educativas reales, y durante los años 2011 y 2016, se limitaron a criticar la nueva ley.

Situación que ha puesto en evidencia la falta de una actitud y un accionar propositivo en la dirigencia del magisterio en relación al tema específico del currículo , pues a lo mucho, como se ha podido evidenciar en el anterior punto, demandan la no disminución de la carga horaria, y el no cargarles de trabajo aumentándoles materias o temáticas sin incrementarles el salario, temas que si bien hacen referencia a la problemática curricular, no necesariamente están relacionados con los contenidos. Y por lo mismo, se podría asegurar que están de acuerdo, o que más bien se conforman, con el currículo tradicional civilizatorio, occidental, aculturazante y homogeneizante que por generaciones se ha trabajado.

Aunque también se podría asegurar, que en la realidad, a la dirigencia del magisterio urbano le interesa, más que la cuestión curricular, la defensa de sus derechos laborales, sociales y salariales, puesto que la mayor parte de las movilizaciones han estado dirigidas a luchar por la mejora de dichos aspectos, y no se han realizado marchas, ni huelgas

exclusivas por abrogar el contenido del currículo , es decir, que aunque las críticas al carácter anticientífico del currículo son recurrentes en todos los pliegos petitorios del magisterio, lo cierto es que las movilizaciones cesan una vez que las demandas de incremento salarial son atendidas, o cuando se garantiza la vigencia del escalafón docente, una vez que eso sucede, los dirigentes olvidan las críticas al carácter anticientífico de la ley, terminando por acatarla, aunque aunque estén inconformes, así ha sido desde al año 2013 hasta el presente. Lo que se esperaba, y lo que le hubiera dado gran solidez al posicionamiento de la dirigencia del magisterio, hubiera sido que trascendiendo las críticas, planteara propuestas educativas alternas al nuevo modelo, pero como no lo hace, su posicionamiento no hace más que obstaculizar el proceso.

1.2. El posicionamiento de los profesores de base : posturas en contra y a favor de la nueva ley de educación

1.2.1. La nueva ley está centrada en lo propio, es retrógrada y desecha los adelantos científicos : está bien para el campo pero no para la ciudad

Desde los primeros años que se fueron socializando los programas de estudio del currículo base del Ministerio de educación, en los profesores de base se fueron generalizando con gran fuerza las críticas hacia los contenidos que planteaba la nueva ley. Para un mejor análisis, las críticas vertidas por los profesores de base han sido organizadas en tres grupos, los mismos que pueden resumirse de la siguiente manera :

- el currículo está muy centrado en la realidad nacional y en la cultura indígena y deja de lado la historia del mundo y el conocimiento científico universal ;
- el currículo es retrograda, no toma en cuenta los adelantos científicos que son la base para el desarrollo de nuestro país ;
- el currículo se enfoca en la cultura andina y en el contexto rural, está bien para el campo y para los indígenas, pero no para los citadinos del área urbana.

De hecho, entre las críticas de los tres grupos existe una gran relación, y es que en realidad son parte de las mismas ideas, y si han sido separadas, es solamente para presentar de una forma más sistemática las evidencias vertidas por los profesores.

En relación al primer punto, cuando los profesores critican a la ley señalando que está demasiado centrada en la realidad nacional y en la cultura indígena, y que deja de lado la historia del mundo y el conocimiento científico universal, se hace interesante poder evidenciar que los que emiten dichas críticas son los profesores del área de ciencias sociales. Como se mencionó anteriormente, al analizar los programas de estudio del currículo base, los contenidos, y especialmente los del área de ciencias sociales, son reorientados hacía una perspectiva más crítica del proceso de colonización, dándoles además, una mirada más local y propia, y es justamente esos aspectos que los profesores critican reclamando mayor espacio para la historia universal, y en algunos casos incluso consideran que no es pertinente la enseñanza de las leyendas indígenas originarias, debido a que consideran que no son verídicas, y porque con ello, se estaría cometiendo el error de sobre poner los conocimientos indígenas sobre los conocimientos científicos :

> El cambio principalmente se centra en los temas de la realidad histórica boliviana, haciendo alusión al proceso de colonización y descolonización que se desarrolla a través de la historia

> de Bolivia, y no así enfatizando en los temas de historia universal, lo cual no me parece correcto, por ejemplo en el tema « La reestructuración socioeconómica en la diversidad cultural de los pueblos » no hay temas que mencionen la historia universal, sobre todo la etapa de la Guerra Fría. (Profesora Cs.Ss./ Dist.Cercado/ Est. Univ. Salesiana, 03/2012)

> En la materia de estudios sociales se deja a un lado el estudio del mundo y se centra solamente al Abya Yala, haciendo énfasis en nuestro país, se acentúa que leyendas como la de Manco Kapac y Mama Ocllu sean estudiadas como verídicos, lo cual no entra dentro del pensamiento de un estudiante globalizado y tendente a las nuevas tecnologías. (Prof. Cs.Ss./ Dist.Cercado/ Est. Univ. Salesiana, 03/2012)

> La ley Elizardo Perez y Avelino Siñani está ligada a los conocimientos ancestrales de nuestras regiones, sin embargo se puede observar que somete el conocimiento científico alcanzado por la humanidad a los conocimientos basados en el animismo de los pueblos de nuestro país. Plantea que retornemos atrás para enseñar las asignaturas educativas desde un punto de vista descolonizador, personalmente considero que no podemos dejar de lado los conocimientos universales. (Prof. Cs.Ss./ Dist.Cercado/ Est. Univ. Salesiana, 03/2012)

Respecto a lo que mencionan los profesores, habría que preguntarse, si las leyendas griegas, como la *Odisea* y la *Iliada*, que por años han formado parte del currículo boliviano, ¿Son en su integridad verídicas?, es decir ¿Han sido probados científicamente?, y aún al margen de la respuesta ¿Es que acaso las mencionadas leyendas no son parte de la cosmovisión de las culturas que guían y orientan el vivir de las comunidades, y cuyo vivir es un hecho real y tangible?

Respecto a las críticas que catalogan a la nueva ley educativa como retrógrada y nada enfocada en los avances científicos tecnológicos, se puede advertir una mirada evolucionista y jerarquizante de las culturas, donde las culturas indígenas ocupan generalmente el sitio más bajo en dicha escala, considerándolos simple y llanamente como ancestrales y arcaicos, y además como sinónimo de retroceso y subdesarrollo :

> La propuesta de la ley 070 de la nueva reforma educativa del gobierno de turno tiene bases exageradamente indigenistas. En pleno siglo XXI, donde los adelantes científicos debieran ser la premisa para una educación integral y actualizada, se cae en lo retrógrado. Dejemos el pachamamismo y enfoquémonos en la tecnología que es la que servirá al estudiante para poder ser una persona apta para sacar a nuestra patria del subdesarrollo. (Prof. Cs.Ss./ Dist.Cercado/ Est. Univ. Salesiana, 03/2012)

> Este nuevo modelo quiere que regresemos a lo que era antes, en vez de que aspire ir y seguir adelante, prefiere retroceder atrás como cangrejo, recuperando costumbres, como la lengua originaria. (Prof. primaria/ Dist.Pocona, 05/2013)

> Habría que nivelarnos a los países más desarrollados y no perder el tiempo en recuperar los saberes y conocimientos de nuestros ancestros que eran buenos, pero para esos tiempos, actualmente vivimos nuevos tiempos donde la tecnología cada vez es más innovadora y va mejorando nuestra situación de vida. (Prof. primaria/ Dist.Pocona, 05/2013)

> La ley 070 significa retroceder al pasado, a la forma de cómo vivían nuestros antepasados, no es posible que regresemos a esas formas de vida que son completamente arcaicos, cuando los países más desarrollados piensan en el futuro y no en el pasado, como nosotros. (Prof. primaria/ Dist.Pocona, 05/2013)

> El gobierno considera que es novedoso, de alguna manera falsea, porque estanca el avance tecnológico y moderno, que a nivel mundial se debe tomar en cuenta en beneficio y pro de los educandos. (Prof. primaria/ Dist.Colcapirua, 10/2015)

Así, como en el pasado, se sigue poniendo la mirada en los adelantos científicos y en la modernidad, y se considera que la educación debe asumir el rol de enseñar esos contenidos.

De hecho, se trata de una mirada despectiva y racista de la cultura de los pueblos indígenas, que consideran que no puede existir compatibilidad entre los conocimientos propios y la visión desarrollista del país.

Y finalmente, respecto a las críticas que señalan que el currículo se enfoca demasiado en la cultura andina y en el contexto rural, claramente se advierte el rechazo o la no aceptación del currículo intracultural, y menos aún para ser aplicado en las zonas urbanas, según los profesores, ya que el currículo se basa en la cultura andina y en el contexto rural, lo óptimo es que se lo aplique en las zonas rurales y con la población andina o indígena, pero de ninguna manera en las zonas urbanas. Con esto, desde la perspectiva de los profesores, la educación intracultural tendría que restringirse solamente al área rural :

> De manera general se podría decir que este modelo responde a un modelo relacionado estrictamente con y para con los pueblos originarios campesinos, tomando en cuenta la cosmovisión andina, lo comunitario. Esto será fácil en el área rural porque ahí persiste la convivencia, pero en el área urbana un tanto difícil porque ya no vivimos en comunidad. (Prof. primaria/ Dist.Cercado/ Est. Univ. Salesiana, 03/2012)

> Este modelo está basado básicamente en la experiencia educativa de warisata y la cosmovisión andina, en particular la cultura aymara, presenta un enfoque comunitario y productivo, pero, la pregunta es ¿Cómo debemos entender "comunidad" en contextos urbanos?, es claro que esta propuesta rescata las prácticas culturales del mundo rural indígena, ¿Cómo llevar esto al espacio urbano?, donde la composición sociocultural es diversa y cosmopolita, mediatizada por la globalización. (Prof. primaria/ Dist.Cercado/ Est. Univ. Salesiana, 03/2012)

> Si bien la propuesta habla de interiorización de la naturaleza por los estudiantes, cultivando la tierra, criando animales, practicando la caza y la pesca, recolección de miel, castaña y frutos, nos preguntamos ¿Qué campos cultivarán nuestros estudiantes citadinos? Más propiamente el diseño curricular corresponde para el área rural. (Grupo focal/ Profs. Cs.Ns./ Dist.Cercado/ Est. Univ. Salesiana, 03/2012)

Como se puede advertir, se evidencian intenciones o al menos ideas a favor de un currículo diferenciado, un currículo intracultural para los campesinos, el cual no debería implementarse en las ciudades, y otro currículo para los citadinos, el cual debería estar más alineado con lo urbano, con lo moderno, con la globalización, con la tecnología, etc. Dichas ideas denotan una perspectiva racista y poco abierta a la diversidad y a la interculturalidad, donde no se visualiza el hecho de que entre culturas se pueden generar intercambios y aprendizajes, y por el contrario, desde una mirada despectiva, no se logra comprender porque los de la ciudad tendrían que aprender los conocimientos de los pueblos indígenas, siendo que no es parte de su cultura :

> Yo creo que estos contenidos no deberían tener tanta importancia, ya que son muy difíciles de aplicar, sobre todo en la ciudad, donde la cultura andina no es conocida, ni son sentidos como propios, por lo tanto es difícil e innecesario partir de ellos. No creo que se deba aplicar a todos sino a los que viven en el campo, ya que están demasiado enfocados a valores culturales andinos. (Prof. matemáticas/ Dist.Cercado/ Est. Univ. Salesiana, 03/2012)

> La realidad de los estudiantes del área urbana es diferente, ellos viven y han nacido en la ciudad, donde nada tiene que ver los conocimientos locales, en entornos rurales pienso que sería más fácil implementar conocimientos locales, pero en el urbano no creo, y veo que la nueva Ley educativa no ha pensado en esta realidad. (Reflexiones Prof. Liliana Quispe, 11/2015)

> Las profesoras señalan con mucha claridad, que en la ciudad, la cultura andina no es conocida y que los estudiantes no la sienten como suya. Ante esta perspectiva, habría que preguntarse ¿Y qué conocimientos lo sienten como suyos? ¿Los conocimientos modernos, globalizados?

> ¿Y acaso, esos conocimientos son realmente suyos? ¿No se tratan más bien de conocimientos que provienen de ese mundo globalizado?. Un mundo que pese a estar cerca mediante la tecnología, también se encuentra lejos, mucho más lejos que las poblaciones indígenas, a quienes las tenemos en nuestro propio territorio y en muchos casos en nuestras propias familias.

1.2.2. La nueva ley contextualiza los contenidos y fortalece la identidad cultural : de una visión pedagógica y pragmática a una visión social e ideológica

A partir de las percepciones favorables hacia la nueva ley, es posible asegurar que conforme avanza el tiempo, los discursos de los profesores se han ido transformando, desde una visión basada más en aspectos pedagógicos y pragmáticos, han transitado hacía una visión fundamentada más en aspectos identitarios y socioculturales.

Así, durante la gestión 2012, se ha podido evidenciar que la mayor parte de los profesores que identificaban aspectos positivos en la nueva ley, le prestaban gran atención a los aspectos metodológicos y didácticos, y sobre todo a la parte contextualizada, aplicativa y experimental de los contenidos, lo cual para muchos profesores era realmente innovador, ya que se orientaba a transformar esa educación teórica, bancaria, memorística y tradicional, criticada por muchos pero predominantemente aplicada en la mayor parte de las escuelas bolivianas, aunque es importantísimo aclarar que éstas ideas transformacionistas de la educación eran compartidas únicamente por los profesores jóvenes, es decir, por aquellos que contaban con una experiencia de trabajo no mayor a cinco años.

Al respecto, a continuación se presentan las opiniones de algunos profesores del nivel inicial, primario y secundario, los mismos que tienen entre un año y cinco años de experiencia de trabajo, entre ellas se encuentran dos profesoras del nivel inicial y primario, quienes realzan el carácter contextualizado de los contenidos :

> Estos contenidos y metodología están muy relacionados con el contexto de los niños, yo creo que deberían de usarse hoy en día en todas las unidades educativas, ya sea rural, urbano y de convenio, porque hoy en día usan planes y proyectos descontextualizados, y no debería ser así. Yo creo que tendríamos mejores resultados en el aprendizaje si es que tomaríamos en cuenta estos contenidos y métodos. (Prof. inicial/ Dist.Cercado/ Est.Univ.Salesiana, 2012)

> En mi opinión los contenidos para el nivel primario son buenos, porque se plantean a partir de temas relacionados a la práctica y la vida cotidiana de las y los estudiantes en la familia y comunidad (barrio, villa, zona). Es decir que estos no son contenidos tradicionales, temas abstractos ajenos a la vivencia, experiencia y el contexto de la niña y el niño. En la metodología se plantean actividades que permiten trabajar interdiciplinariamente, pero siempre relacionados a la experiencia real y cotidiana de los niños. (Prof. primaria/ Dist.Cercado/ Est.Univ.Salesiana, 2012)

Por su parte, también tres profesoras del nivel secundario, de la especialidad de matemáticas, realzan el carácter aplicativo y productivo de los contenidos :

> En matemáticas nos indica que el estudiante debe aprender matemáticas en relación con sus necesidades productivas, ya que les servirá para sobrevivir en su entorno y ayudar a los demás en su misma comunidad, por eso se debe enseñar lo básico para que cada uno lo relacione con sus vidas o actividades diarias, lo que es muy favorable. (Prof. secundaria Mat./ Dist.Cercado/ Est.Univ.Salesiana, 2012)

> En realidad en quinto de secundaria se podría decir que los contenidos son los mismos, la única diferencia es que con la ley 070 se la a operativizado mejor, se hace más referencia a la

> comunidad y promoción de proyectos que vayan en beneficio de la comunidad, por ejemplo ahora los contenidos son a) logaritmos, trigonometría y el crecimiento poblacional ; b) álgebra, estadística y la actividad productiva y, c) trigonometría y el asentamiento de las comunidades. Lo que es bueno a comparación de lo que antes se enseñaba de manera muy teórica. (Prof. secundaria Mat./ Dist.Cercado/ Est.Univ.Salesiana, 2012)

> Lo que se rescata de la ley 070 es que la metodología está orientada a no solo obtener conocimientos, sino más bien a aplicarlos en nuestro entorno. Se promueve un aprendizaje de la vida misma, que los estudiantes se relacionen con su medio, y que experimenten, lo que crea un aprendizaje más significativo, aunque en matemáticas es un tanto limitado, porque en algunos cursos como 3ro de secundaria la matemática es netamente simbólica. (Prof. secundaria Mat./ Dist.Cercado/ Est. Univ. Salesiana, 2012)

También los profesores de las áreas de física, química, biología y geografía del nivel secundario valoran el carácter práctico y aplicativo de la ley, pero además mencionan un tema que es clave en estas materias, la sensibilidad con la Madre Tierra :

> La nueva planificación curricular me parece un avance, porque en el área de ciencias naturales el aprendizaje se enfocará exclusivamente en el aprendizaje del estudiante no tanto teórico sino práctico, y sobre todo que estos produzcan conocimientos… por lo que el estudiante debe concentrarse e identificarse en su contexto a partir de las diversas ciencias para entender los fenómenos naturales que ocurren a diario en nuestra Madre Tierra, para que el educando aplique sus conocimientos en las distintas áreas productivas para el país y el mundo. (Prof. secundaria Fís. Quím./ Dist.Cercado/ Est.Univ.Salesiana, 2012)

> La nueva propuesta curricular dirige sus contenidos teóricos a la práctica en función de la producción de cada región. En cuanto a sus contenidos tratan de ser más reflexivos tomando en cuenta como pensamiento fundamental los derechos de la Madre Tierra, la recuperación de la identidad cultural de cada uno de los educandos y estudiantes según el territorio al cual pertenecen, lo que es muy favorable para nuestro país. (Prof. secundaria Biol. Geog./ Dist.Cercado/ Est.Univ.Salesiana, 2012)

En los últimos años, más específicamente a partir del año 2015, se ha producido un giro en los discursos de los profesores que están a favor de la nueva Ley, pues ya no valoran solamente el carácter contextualizado de la educación, sino que además realzan nuevos aspectos, tales como la identidad cultural, las relaciones sociales, las situaciones de discriminación, etc. :

> Antes de esta ley yo creo que estábamos colonizados enseñando contenidos de contextos que no son de nuestra realidad, y que muchas veces los estudiantes no conocen, ahora es importante partir de nuestra realidad para el buen aprendizaje, como una toma de conciencia de su realidad y en libertad con respeto y sin discriminación alguna. (Prof. primaria/ Dist. Tiquipaya, 09/2015)

> A mí me parece bien, por ejemplo hace años había mucha discriminación en cuanto a los pueblos indígenas y originarios campesinos, no se les tomaba en cuenta, en las escuelas, en la política y económica, en si en todo nivel, y este nuevo modelo ya no es así, ya se abrió las puertas para trabajar con ellos y con sus conocimientos, sobre todo los que tienen que ver con la naturaleza, desde el punto del medio ambiente, se está respetando mucho. La ley se encamina a eso y me parece bien. (Prof. primaria/ Dist. Tiquipaya, 09/2015)

> Es una ley que rescata lo nuestro y revaloriza la identidad cultural cosa que se estaba perdiendo, la Ley es inclusiva y podemos aplicarlo con más facilidad y es bastante flexible, incluso nos llaman a cursos, talleres, todos debemos ir porque es beneficioso, nos favorece. (Prof. primaria/ Dist. Colcapirua, 04/2016)

> A mi parecer la ley es muy buena, puesto que los estudiantes son de diferentes lugares, aquí por ejemplo los estudiantes son aymaras, quechuas y castellano, y con la nueva ley se respeta sus conocimientos previos, sus culturas, su lengua, aquí por ejemplo les hacemos hablar en quechua

> y ponemos en práctica muchas costumbres de la cultura quechua. Por eso creo que la ley 070 enmarca todos esos aspectos para estar con varios sectores y no estar solamente con la clase alta. (Prof. primaria/ Dist. Sacaba, 04/2016)

Parece existir en la perspectiva de los profesores mayor conciencia sobre los procesos de colonización y colonialidad al que fueron sometidos los pueblos indígenas, sobre las relaciones de discriminación existentes entre grupos sociales y sobre la importancia de valorar la cultura y la identidad propia. Es probable, que el tiempo transcurrido, los procesos de capacitación desarrollados por el Ministerio de educación, a través del Programa de formación complementaria, (PROFOCOM), los nuevos programas de estudio, la nueva coyuntura, etc. hayan influido para que en los últimos años los profesores tengan una mirada más abierta en relación a los pueblos indígenas.

Sin embargo, al finalizar este punto, no se puede dejar de mencionar, ya que es parte de la realidad, el hecho que además de los profesores en contra y de los profesores a favor de la nueva ley, también existe un tercer grupo de profesores que se sitúan justo al medio de las dos posturas, es decir que valoran muchos aspectos de la nueva ley, pero que al mismo tiempo cuestionan otros aspectos de la ley, entre los aspectos que valoran se resaltan justamente aquellos que ya se mencionaron, es decir su carácter práctico y contextualizado, donde además añaden la formación integral y la educación comunitaria, y entre los aspectos que critican se encuentran también aquellos que ya se mencionaron, es decir el rescate y la valoración de los conocimientos ancestrales, que según ellos, no se encuentran a la par de los avances científicos, así lo manifiestan textualmente en sus intervenciones :

> Lo que se quiere realizar es que la matemática esté aplicada a la vida productiva, que el estudiante aplique sus conocimientos matemáticos, y a través de este obtenga un conocimiento productivo, lo que es muy bueno […] pero lo malo es que el programa está relacionado con los años anteriores, sobre todo con datos que tienen que ver con hace años atrás, más que todo profundiza las vivencias de nuestros antepasados, de cómo ellos tenían o conocían las matemáticas en su vida diaria. No hay que olvidarnos que la ciencia y la tecnología van evolucionando según el transcurso de los años, y lo que nosotros estamos realizando es retroceder más en el ámbito de la educación, en vez de seguir viendo hacía adelante. (Prof. secundaria Mat./ Dist. Cercado/ Est. Univ. Salesiana, 2012)

> Por una parte está bien este modelo de educación cuando propone la teoría y la práctica, donde los estudiantes pueden experimentar y aplicar sus conocimientos, desde la realidad palpable, eso es muy valorable, pero cuando se habla de recuperación de saberes y conocimientos yo no estoy de acuerdo, porque me pregunto ¿Para qué nos sirve eso?, si más bien podríamos pensar en el futuro y crear más tecnología para competir con otros países. (Prof. primaria/ Dist. Pocona, 09/2013)

> Este modelo tiene cosas buenas, cosas interesantes, pero también tienen cosas negativas. La parte holística por ejemplo es muy positivo, tomar al ser en su conjunto, no solamente calificar la parte del conocimiento, sino en toda su magnitud, en sus sentimientos, en sus ideas, esa parte me gusta. También es rescatable e interesante que ahora si se puede trabajar de forma comunitaria, donde el compañerito apoye y también los padres de familia son parte de la educación, antes era prohibido que los papás entren, pero ahora no, los chicos también pueden salir a la comunidad. Pero para mí personalmente el valorizar nuestra cultura, la identidad, trabajando como en Warisata, no me parece algo tan primordial, a estas alturas de la época tecnológica que estamos viviendo ya no es tan acorde esta pedagogía que se está insertando, se podría hacer muchas cosas mucho más interesantes a partir de la nueva tecnología, para mí es dar un paso atrás, un retroceso. (Prof. primaria/ Dist.Tiquipaya, 09/2015)

Si bien, las evidencias demuestran, que es a principios del proceso de implementación de la nueva ley (2012-2013), que las mayores críticas se dejaron escuchar, y que con el

tiempo las mismas han ido disminuyendo en su intensidad, y que también, entre las posturas que valoran la nueva Ley se han ido suscitando interesantes posiciones que realzan con mayor fuerza los componentes socioculturales e identitarios, lo cierto es que persisten ambos posicionamientos, unos a favor y otros en contra. Y vale pena recalcar que las posturas en contra, cuenta con el respaldo de los dirigentes del magisterio. Y en este contexto, no cabe duda que a la hora de tomar decisiones como gremio, la dirigencia del magisterio tiene gran peso, pues aunque muchos profesores de base no estén de acuerdo con las decisiones de su dirigencia, ellos tienen que acatar por que se trata de un gremio fuertemente sindicalizado.

2. Implementación de saberes y conocimientos propios en las unidades educativas

2.1. La implementación de los saberes y conocimientos propios no sobrepasa el plano de la planificación

2.1.1. La garantía de que al menos a nivel de las planificaciones se consideren los saberes y conocimientos propios

La implementación del nuevo modelo educativo comenzó de manera paulatina el año 2013, con los primeros cursos del nivel primario y secundario, y posteriormente, a partir del año 2014, todas las unidades educativas del sistema educativo boliviano ingresaron al proceso de implementación del nuevo modelo educativo, situación que se dispuso a través de la resolución ministerial 001 de 2014, emitida a principios del año 2014, donde claramente se establecía que la implementación del nuevo currículo comprendía la implementación del currículo base, regionalizado y diversificado :

> Artículo 29. (Currículo). I. Todas las unidades educativas fiscales, privadas y convenio a partir de la presente gestión implementan el nuevo plan de estudios referente a la planificación, organización y evaluación del desarrollo curricular de acuerdo al enfoque pedagógico del modelo educativo socio-comunitario productivo. II. El proceso de implementación del currículo base, regionalizado y diversificado armonizados en el modelo educativo socio-comunitario productivo es obligatorio en todo el Subsistema de Educación Regular en Educación Inicial en Familia Comunitaria, Primaria Comunitaria Vocacional y Secundaria Comunitaria Productiva. / Artículo 30. (Currículo regionalizado). Las unidades educativas fiscales, privadas y convenio tienen la obligación de aplicar el currículo base y los currículo s regionalizados armonizados en el marco del contexto cultural y territorial respectivo, bajo los lineamientos metodológicos curriculares del Subsistema de Educación Regular.

De la misma forma, la resolución ministerial 001 de 2015, emitida a principios del año 2015, disponía que todas las unidades educativas estaban obligadas a implementar los currículo s base y regionalizado, estableciendo que los procesos de acompañamiento y seguimiento a la implementación del currículo regionalizado estarían a cargo, tanto de las instancias del Ministerio de educación como de los CEPOs :

> Artículo 30. (Currículo base y regionalizado). I. Las unidades educativas fiscales, privadas y de convenio tienen la obligación de aplicar el currículo base y los currículo s regionalizados armonizados y aprobados por Resolución Ministerial en el marco del contexto cultural y territorial respectivo, bajo los lineamientos metodológicos curriculares del Subsistema de Educación Regular en la planificación, organización y evaluación del desarrollo curricular de acuerdo al enfoque pedagógico del Modelo Educativo Socio-comunitario Productivo. II. Las Direcciones Departamentales, Subdirecciones de Educación Regular, Direcciones Distritales de

> Educación, Direcciones de Unidades Educativas y técnicos UPIIP serán responsables del cumplimiento de la implementación y seguimiento de los currículo s regionalizados. III. Para la implementación de los currículo s regionalizados, el IPELC e ILCs, en coordinación con los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOS) de cada Nación y Pueblo Indígena Originario Campesino y Afroboliviano apoyarán con materiales bibliográficos según el contexto cultural.

En este marco, desde el Ministerio de educación se puso en marcha uno de los Programas más importantes de formación y actualización de profesores en ejercicio, denominado Programa de formación complementaria (PROFOCOM), el mismo que fue creado para desarrollar procesos formativos, orientados a la transformación de la práctica educativa, para la aplicación del nuevo currículo , por lo tanto, entre las acciones más importantes que asumió, fue la capacitación de los profesores en la « Elaboración de las nuevas planificaciones anuales y bimestralizadas ». La estrategia que asumió el Ministerio de educación, para motivar a los profesores a participar de dichos procesos fue la acreditación de dichos cursos a un nivel de Licenciatura, es decir, que los profesores que cumplan con todo el curso durante los dos años que dura el PROFOCOM, tienen el beneficio de acceder al título de Licenciatura, y en caso de que ya tuvieran el grado de licenciados, se les posibilita el acceso al título de Maestría.

De esta forma, desde las instancias del Ministerio de educación, juntamente a las Direcciones Departamentales y Distritales, tenían como objetivo principal garantizar que en todas las unidades educativas se pongan en vigencia las nuevas planificaciones curriculares, en las cuales, como uno de los puntos trascendentales se encontraba el hecho que los nuevos contenidos debían estar organizados tomando en cuenta los contenidos del currículo base y los contenidos del currículo regionalizado. No cabe duda que la campaña desplegada a lo largo de la gestión 2013 y 2014, logró concretizar su cometido para inicios de la gestión 2015, pues se pudo constatar que en ese año, la totalidad de las unidades educativas del sistema educativo boliviano ya contaban con las nuevas planificaciones curriculares, en todos los casos era evidente que se había recurrido a los contenidos del currículo base, pero todavía estaban pendientes los contenidos del currículo regionalizado. Aún con ello, no cabía duda que el nuevo modelo educativo estaba en vigencia.

Sin embargo, a partir de las versiones de los propios profesores, se ha podido constatar que el hecho de contar con planificaciones ideales, con todos los elementos curriculares que exige la nueva ley, no es garantía de que en las aulas se estén implementando procesos educativos conforme al nuevo currículo , pues aseguran que a nivel de la planificación todo es posible, y por lo mismo, muchos han planteado contenidos innovadores relacionados con la intraculturalidad y el currículo regionalizado, pero consideran que en la práctica muy poco de lo planteado se llega a concretizar.

Al respecto, se han realizado varias entrevistas a diferentes profesores de las diferentes unidades educativas del departamento de Cochabamba, tanto a las que están ubicadas en las zonas rurales como a las que están ubicadas en las zonas rurales, las mismas que confirman que la implementación de saberes y conocimientos propios no trascienden el plano de las planificaciones. Entre ellas, se destaca la versión de una de las profesoras que trabaja en el sector rural, quien señala que en las planificaciones han logrado incorporar contenidos del currículo regionalizado, pero que en la práctica les es dificultoso implementar debido a que no cuentan con bibliografía sobre dichos temas :

> La mayoría de los profesores estamos aplicando el curriculum regionalizado en la elaboración de nuestras planificaciones, sin embargo en la práctica es difícil, personalmente trato de tomar en cuenta en la mayor parte de mis planificaciones el curriculum armonizado, siempre que se

> puede incorporo estas temáticas rescatando los saberes del lugar, pero a veces es un poco difícil poder contextualizar con los saberes locales sobre todo en materias de ciencias exactas, no existe mucha información bibliográfica al respecto, por lo que a veces me baso solamente en el curriculum base. (Prof. U.E.S.F.S./Fiscal rural/ Distrito Colomi, 06/2015)

Lo que menciona la profesora es ratificado por las versiones de otra profesora, que también trabaja en el sector rural, quién asegura, a partir de un diagnóstico participativo más exhaustivo, que en su unidad educativa, en fiel cumplimiento a las instrucciones emitidas por el Ministerio de educación y por las Direcciones Distritales, se han elaborado planificaciones realmente novedosas, que incorporan al menos dos contenidos del currículo regionalizado y otros dos del contexto netamente local, sin embargo, las mismas aún no se implementan :

Tabla 49. Diagnóstico UEPA

Distrito Capinota
La inclusión de contenidos del currículo regionalizado en la planificación se ha instruido desde el Ministerio de educación y desde las Direcciones Distritales, ya a inicios de clases nos llegó el instructivo de que teníamos que incluir temas del currículo regionalizado en el Plan Anual Curricular, por lo menos en cada bimestre tendría que estar un tema o 2 como mínimo, tenía que estar subrayado o destacado de los demás. Y así lo hemos hecho en mi escuela, en los planes anuales de la mayoría de mis colegas se puede evidenciar que realmente existe la incorporación de contenidos del currículo regionalizado de la nación quechua, esos contenidos están subrayados, en cada bimestre se ha puesto uno o dos como mínimo. Por ejemplo están : • Autoridades comunitarias originarias • Reciprocidad Ayni, Mink'a, Waqi, T'inka • Madre tierra « Pachamama » • Mitos y Leyendas • Y también en los planes curriculares bimestrales están presentes los contenidos de la comunidad, aunque con poca frecuencia, así por ejemplo están : • Proceso de obtención de semillas de hortalizas. • Calendario agrofestivo de la comunidad de Playa Ancha. • Historia de la Comunidad de Playa Ancha.
Por lo menos en teoría están los contenidos, están en la planificación, pero otra cosa es en la práctica, ahí no se ve nada de lo que se planifica. En teoría se puede hacer maravillas, pero en la práctica real en el aula no hay nada. Y tampoco los directores se interesan por apoyar en ese proceso, parecería que es para salvar el momento de mandar instructivos con la aplicación de contenidos del currículo regionalizado en los planes, porque después ni siquiera hacen seguimiento a esos planes.

Fuente : Prof. UEPA, Fiscal rural/ Distrito Capinota/ Est. Dipl. Gest.Intra-Inter. UMSS/ 06/2015

Como señala la profesora, al parecer, ni siquiera las autoridades educativas de su distrito educativo, le interesa hacer el seguimiento respectivo al proceso de implementación, parecería que se asumen las disposiciones del Ministerio de educación solamente por cumplir con la norma, pero no porque sientan el compromiso de implementar una nueva educación.

En consecuencia, según lo ratifica la directora de uno de los establecimientos educativos del distrito Colcapirua, las maravillas que se proponen a nivel de la planificación se quedan solamente a ese nivel :

> Yo veo que realmente esta ley en su implementación está teniendo dificultades, no estamos cumpliendo a cabalidad los maestros, todavía tenemos dificultades porque no lo comprendemos.

> En vano decimos currículo regionalizado, diversificado, porque el maestro no lo está haciendo, no solo en esta unidad educativa, sino en todas las unidades educativas, de nuestro departamento. En la planificación presentamos maravillas, cuando en la realidad no se está cumpliendo, en otras palabras nos cuesta hacer lo que estamos escribiendo. (Entrevista directora/ U.E.S.J.K.Fiscal-rural/ Dist. Colcapirua, 11/2015)

A nivel del sector urbano, la situación se muestra similar. Algunos profesores aseguran que respondiendo a las exigencias del PROFOCOM, han logrado elaborar planificaciones curriculares que toman en cuenta los contenidos del currículo regionalizado, pero reconocen que no los pueden implementar debido a que no encuentran conocimientos propios que se relacionen con las materias exactas :

> En el PROFOCOM todo el tiempo nos exigen que las planificaciones estén con el currículo regionalizado y armonizado, y lo hacemos, todos hemos presentado nuestras planificaciones en el nuevo formato, pero en la parte práctica está el problema, porque en el caso de mi materia que es matemáticas no se puede hablar de saberes locales respecto a algunos temas, porque no existen y creo que lo mismo pasa con las asignaturas de ciencias exactas. (Entrevista prof. UEB Fis. Urbana/ Dist. Cercado, 06/2015)

También, otra profesora del sector urbano, que trabaja en un establecimiento particular, manifestó que ya desde el proceso de elaboración de las planificaciones tuvieron que enfrentar varias dificultades, entre ellas el hecho mismo de no saber cómo relacionar los contenidos del currículo base con los del currículo regionalizado, para lo cual tuvieron que recurrir a la intuición y al trabajo en equipo, ya que ni siquiera el director de la unidad educativa sabía como hacerlo, aún con esas dificultades, lograron construir sus planificaciones curriculares con los contenidos del currículo base y un contenido del currículo regionalizado :

Tabla 50. Diagnóstico UEDB

Distrito Cercado
Desde la práctica de mi unidad educativa puedo decir que poco o nada se ha podido trabajar el currículo local, es complicado realizar un currículo local para un colegio urbano. En el área de comunicación y lenguaje hicimos intentos para realizar un Plan Anual Bimestralizado que contemple los contenidos del currículo base relacionados con los del currículo regionalizado de la nación quechua, sin embargo fue complicado insertar contenidos del currículo regionalizado. Mis compañeras sugirieron colocar algunos contenidos de manera separada y en cursiva, por ejemplo : **Manifestaciones lingüísticas y literarias de nuestras culturas** • Sistemas de lenguaje creados en el Abya Yala • Oralidad y producción literaria de la precolonia • Manifestaciones con signos no lingüísticos relacionados a la Madre Tierra y el Cosmos en la precolonia • *Conociendo las variaciones de la lengua quechua en nuestra región quechua* **Testimonio de una etapa de imposición cultural durante la colonia** • Crónicas y cronistas de la colonia • Las ordenanzas y la imposición cultural • Medios de información y revolución: Pasquines y manifiestos • El verbo: las formas verbales y no verbales. Los modos y el uso de los tiempos El problema fue llevarlos a la práctica, ya que muchas cosas no los conocemos. Así por ejemplo, en el tema « Sistemas de lenguaje creados en el Abya Yala », se exige hablar sobre las lenguas aborígenes, luego la literatura (que es muy extensa), y finalmente estudiar las variaciones de la lengua quechua. Esto implica que los docentes conozcamos a profundidad la lengua quechua, que seamos especialistas en este idioma, pero pocos lo conocen (yo sé poco), y que también los estudiantes tengan competencias lingüísticas básicas para reconocer las variaciones, pero la realidad es otra, ni los docentes ni los estudiantes conocen. En ese intento nuestro temor fue que esos saberes y conocimientos iban en dirección a la dimensión del saber, o sea que no se lo podía llevar a la práctica.

Fuente : Prof. UEDB Particular Urbana/ Dist. Cercado/ Est.Prog.EIB-UMSS, 01/2016

Sin embargo, como señala la profesora, las dificultades fueron mayores cuando intentaron implementar los contenidos propios, pues se dieron cuenta que tanto los profesores como los estudiantes estaban en desventaja, debido a que ninguno tenía conocimientos sobre el tema, así por ejemplo para el caso del tema: La legua quechua y sus variedades. No obstante, pese a las mencionadas dificultades, lo rescatable en la presente experiencia, es que al menos se hizo el intento de llevar a la práctica los contenidos propios, situación que no es común en los sectores urbanos, y menos cuando se trata de instituciones particulares.

Por lo general, cuando se trata de instituciones urbanas, y más aún si se trata de instituciones privadas, los conocimientos propios son relegados o planteados simplemente a nivel de las planificaciones, y si alguna vez se los considera, se lo hace simplemente como una actividad extracurricular, al margen del currículo , así lo reconoce otra profesora :

> Estoy en esta unidad educativa ya casi dos años, y en todo ese tiempo, haciendo un sondeo de mi práctica educativa, me doy cuenta que se han dejado a un lado los saberes locales, en algunos casos se ha tomado algún contenido del currículo regionalizado, pero se los ha trabajado solo como una actividad, sin relacionarlos con la parte pedagógica, y en muchos casos se los ha dejado simplemente escritos en el plan anual. (Entrevista Prof. P.A. Particular Urbana/ Distrito Cercado, 01/2016)

A partir de todo lo mencionado, se podría concluir señalando que evidentemente la implementación del nuevo currículo solamente ha llegado hasta las planificaciones, sin

embargo, es conveniente que antes de emitir dicho juicio, se proceda a contrastar lo mencionado por las profesoras con la realidad tangible y empírica de las escuelas, por ello en el siguiente punto se analizan de manera más detallada las practicas de aula de algunos profesores.

2.1.2. Discrepancias entre las planificaciones que son intra e interculturales y las prácticas de aula que son totalmente tradicionales

Con el propósito de hacer un seguimiento más exhaustivo al proceso de concretización del nuevo currículo en el aula, se han seleccionado las prácticas educativas de algunos profesores, empezando en primer lugar por la revisión de sus planificaciones curriculares, para seguidamente pasar a analizar sus opiniones y versiones sobre el tema, y finalmente contrastarlas con sus prácticas de aula. Dicho proceso, ha permitido conocer a profundidad la situación real de la implementación del nuevo currículo en las distintas unidades educativas.

Para este efecto, se han involucrado a tres unidades educativas, una de ellas pertenece al distrito de Colcapirua, la otra pertenece al distrito de Tiquipaya, ambas corresponden al nivel primario, y la tercera pertenece al distrito de Quillacollo, y corresponde al nivel secundario.

En el caso de la educación primaria

En el presente caso, referido a las prácticas educativas implementadas en el nivel primario, se ha considerado importante partir del análisis de las planificaciones. Para ello, se ha seleccionado una de las planificaciones curriculares de uno de los profesores investigados, con el fin de identificar en la misma, fortalezas, dificultades y posibilidades. Para dicho análisis, lo primero que se ha realizado es incluir al lado derecho de la tabla de planificación, una nueva columna con el título de « fuentes del currículo », donde se ha procedido a identificar y especificar el nombre del currículo al cual corresponde cada uno de los contenidos planteados, y para tener una mejor visualización de dichos contenidos, se ha decidido resaltarlos con colores[33], para que fácilmente puedan ser identificados e interpretados. A continuación, se presenta una parte de la planificación de la profesora, lo referido al primer bimestre, donde ya se incluye el análisis mencionado :

Tabla 51. Plan curricular primer bimestre UEMS - Distrito Colcapirua

Segundo de primaria		
Áreas	**Contenidos y ejes articuladores**	**Fuente del contenido**
Valores, espiritualidad y religiones	• Señales naturales y símbolo de compresión social, según el entorno cultural (cuidarnos la creación de Dios). • Rituales de la comunidad en interrelación armonía entre los seres humanos y la naturaleza. • Rituales y espirituales como practica para la salud comunitaria.	Currículo base

[33] Sin color, los contenidos relacionados con el Currículo Base.
Con este color, azul turquesa, los contenidos del Currículo Regionalizado.
Con este color amarillo, los contenidos del Currículo Diversificado.
Y con el color verde, los que surgen de la adapación o experiencia de la profesora.

Lenguaje y comunicación	• La narración sobre temáticas del contexto en lengua originaria, y segunda lengua. • Formas y medios de comunicación en diversas situaciones de la vida cotidiana. • Textos con la identificación de verbos en: carta, invitación, biografía familiar y autobiografía.	Currículo base
	• Repaso de las palabras de la lengua quechua: oír, hablar, leer y escribir. • Abecedario en ambas idiomas.	Adaptación profesora /C. Regionalizado
Educación musical	• La música y su expresión en relación con los ciclos de producción. • Instrumento musical del contexto según las épocas: cuerda, percusión y viento. • Himnos, canciones, rondas infantiles y bailes de la comunidad.	Currículo base
	• Música y danza con coplas carnavaleras como medio cultural. • Himno nacional.	Adaptación profesora
Educación física y deportes	• Juegos de habilidades motricidad básicas: correr, saltar, lanzar, etc. • Ejercicios físicos de capacidades condicionales: fuerza, velocidad, resistencia y flexibilidad, en correspondencia a la edad. • Hábitos de higiene (comunitaria)	Currículo base
Ciencias sociales	• Historia de la comunidad y el municipio, su origen, fundación, demografía y personajes destacados. • Biografías.	Currículo base
	• La familia. • Aniversario de la U. E. • Día internacional de la mujer. • Día del mar.	Adaptación profesora
Ciencias naturales	• Paisajes y características geográficos de la comunidad y el municipio. • Cuidado de la salud integral del cuerpo humano. • Relación del ser humano con la naturaleza: los sentidos y cuidado de sus órganos.	Currículo base
	• Aparato respiratorio. • Aparato circulatorio.	Adaptación profesora
Técnicas y tecnologías	• Trabajos manuales utilizando materiales reciclables. • Pintado y bordado en tela.	Adaptación profesora
Matemáticas	• La decena y el valor posicional en la cuantificación de las actividades cotidianas de comercio. • Números con tres dígitos (101,…) lectura y escritura. Según el contextos.	Currículo base
	• Lectura y escritura de los números naturales (del 100 al 1000) • Números anteriores y posteriores.	Adaptación profesora
Artes plásticas y visuales	• Formas y figuras del contexto aplicando líneas. • Gráficos, dibujos, y su representación de formas imaginarias, naturales y artificiales. • Trazados y coloreado de polígono regulares e irregulares identificando en productos concretos.	

Fuente : Plan curricular anual/ Prof. 2 curso de primaria/ Dist. Colcapirua, 2016

Como se ha podido observar, gran parte de la planificación curricular de la profesora retoma al pie de la letra los contenidos del currículo base, sin embargo, no se ha constatado con claridad, contenidos referidos al currículo regionalizado, y menos aún al diversificado, a excepción de uno de los contenidos que se relaciona con la lengua quechua, donde si existe un leve acercamiento a lo que se plantea en el currículo regionalizado del CENAQ, aunque es evidente que el mismo no ha sido seleccionado del currículo del CENAQ, sino

que es producto de la adaptación de la profesora, pues como se ha podido demostrar, la profesora realiza muchas adaptaciones en su planificación (puntos que están resaltados con verde), las cuales, en muchos casos, son en realidad, contenidos que retoma de sus anteriores planificaciones, basándose en su experiencia como maestra, y por lo mismo, muchos de los contenidos que plantea son los tradicionales.

Sin embargo, aún cuando la planificación no expresa los contenidos del currículo regionalizado, y tampoco del currículo diversificado, y que más bien contiene algunos contenidos tradicionales, no cabe duda que a partir de los contenidos del currículo base, que son una parte fundamental de la mencionada planificación, también se pueden hacer transformaciones, pues en los nuevos contenidos que se plantean desde el currículo base, se brinda la posibilidad de desarrollar procesos educativos totalmente contextualizados, así por ejemplo, se hace mención a que las áreas de comunicación y lenguaje, ciencias sociales, ciencias naturales y matemáticas sean trabajadas a partir de las características geográficas y socioculturales del municipio y de la comunidad, tomando en cuenta el contexto inmediato y cotidiano de los estudiantes. Incluso, la propia profesora, cuyo plan se analizó, asegura que el tema de la intraculturalidad ya es parte intrínsica de las áreas troncales, lo cual le ha demandado trabajar de manera práctica : « La intraculturalidad está ya incluida en los temas que van avanzando en las cuatro materias troncales, en matemáticas se enseña la suma con las semillas, y en ciencias naturales, en el tema de las plantas, dibujan una planta con todas sus partes, y se les hace conocer esa planta » (Entrevista Prof. Primaria/ UEMS Dist. Colcapirua, 04/2016).

No obstante, se ha podido constatar que pese a que las nuevas planificaciones ya son una realidad en las unidades educativas, y que muchas opiniones de los profesores se muestran accesibles frente a la nueva ley, y por ende frente a la intraculturalidad, lo cierto es que en la realidad, las prácticas de aula de las mencionadas profesoras, continúan siendo tradicionales. La observación realizada en tres cursos del nivel primario, ha permitido evidenciar que los profesores continúan desarrollando contenidos generales y teóricos, sin ninguna relación con los conocimientos de los pueblos indígenas, ni con la realidad cotidiana de los estudiantes. Una de las áreas que más tradicional se muestra es el área de matemáticas, donde no se aborda la matemática de los pueblos indígenas, y tampoco se trabaja en relación a los problemas cotidianos, sino más bien dándole prioridad a la memorización y al copiado.

A continuación se presenta en plena acción a la profesora que manifestó que en matemáticas realiza los ejercicios de manera práctica y manipulando semillas, y lo que se ha evidenciado no es nada alentador, ya que se pudo evidenciar discrepancias entre lo que dice y lo que efectivamente realiza :

Tabla 52. Observación de aula UEMS - Distrito Colcapirua

Tema o actividad : la suma y sus propiedades **Descripción resumida de la observación de aula**	**En relación al currículo base**
La profesora comenzó la clase de matemáticas copiando un ejercicio en el pizarrón, el cual les pidió a los estudiantes copiarlo: Términos de la adición o la suma signo más + 252 / 122 / 374 } sumando suma total Una vez que los niños terminaron de copiar la profesora les explicó las partes que tiene la suma. Señalando cada una de las partes decía : « estos son sumandos, estos números tienen tres números, por lo tanto este se llama unidad, éste decena y éste centena. Este es el signo más, cuando ven ese signo es suma, y por último éste es el resultado o denominado también suma total », prosiguió y les dijo : « Ahora vamos a hacer ejercicios, copien en sus cuadernos ». De esa manera, resolvieron los siguientes ejercicios con la profesora y los copiaron en sus cuadernos : Propiedad de la adición 5 8 = 13 / 8 + 5 = 13 + 34 / 23 / 57 = 23 / 34 / 57 43 14 56 01 / 14 43 01 56 / 57 57 57 57 Una vez que terminaron de copiar, la profesora les comenzó a dictar la parte teórica : « cambiando el orden de los sumando el resultado no varía, eso dice la propiedad conmutativa ». Posteriormente, la profesora continuo escribiendo otros ejercicios en el pizarrón y explicándoles la propiedad asociativa : Propiedad asociativa 4 + 5 = 9 2 + 5 = 7 (2 + 3) + 4 = 5 4 9	Adición y Sustracción de números naturales y sus propiedades con dificultad en la resolución de problemas cotidianos

Como se puede observar, aún cuando en el currículo base se especifique que los temas de adición y sustracción y sus respectivas propiedades deben estar en relación con los problemas cotidianos, la profesora no utiliza ningún recurso del contexto y tampoco genera una situación problemática cotidiana para ejemplificar el tema, por el contrario, se limita a explicar teóricamente el tema, y a escribir en el pizarrón una serie de ejercicios que los estudiantes deben copiar y resolver.

En el caso de la profesora de la otra unidad educativa, sucede prácticamente lo mismo, le toca trabajar el tema de las unidades de mil, lo cual lo hace teóricamente, sin ninguna ejemplificación al respecto :

Tabla 53. Observación de aula UESMMP - Distrito Tiquipaya

Tema o actividad : las unidades de mil **Descripción resumida de la observación de aula**	**En relación al currículo base**
La profesora escribe con diferentes colores en la pizarra las iniciales U, D, C, UM (Unidad, Decena Centena y unidad de Mil), y señalando con su dedo, les pregunta ¿Qué son estos?, todos en voz alta gritan : « unidad, decena, centena, unidad de mil », les hace repetir dos veces en voz alta, luego les dice que copien en sus pizarras y cuadernos tal como está en la pizarra. Una vez que han terminado de copiar la profesora les pide que pasen a la pizarra uno por uno a resolver los ejercicios, ella des dicta un número y los niños deben identificar la U, D, C, UM. Les corrige de manera participativa juntamente a los niños. Así por ejemplo, uno de los números que dicta la profesora es el siguiente: 3 3 3 3. Se supone que los estudiantes deben resolver el problema de la siguiente manera: **Las unidades de mil** **UM C D U** **3 3 3 3**	La centena y el valor posicional en la cuantificación de las actividades cotidianas de comercio. Números con tres dígitos (101…) : Lectura y escritura según el contexto.

Según el currículo base, se podría haber trabajado dicho tema a partir de las actividades cotidianas del comercio, pero en ningún momento la profesora tomó como ejemplo dichas actividades. Esa es la situación de muchos niños y jóvenes que se ven obligados a aprender la matemática de manera memorística y mecánica, así sucede por ejemplo con el tema de la multiplicación, en el tercer curso de primaria, donde de manera memorística tienen que aprender la tabla de multiplicar, lo mismo sucede con el tema de circunferencia en el sexto curso de primaria, donde también de manera memorística deben aprender la fórmula del PI, sin comprender de donde sale dicho valor.

Similar situación se pudo observar en el área de ciencias naturales, cuando a la profesora le tocaba trabajar el tema de la planta y sus partes, donde se pudo observar que rápidamente recurrió al dictado del libro, y a la copia del tema en el pizarrón, de donde los niños tenían que copiar el dibujo de una planta con sus respectivas partes :

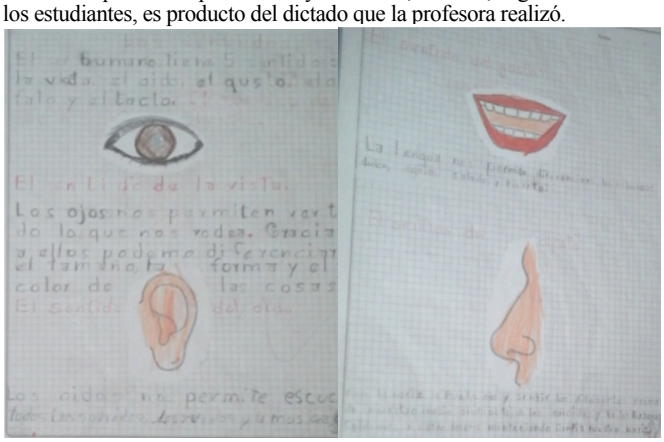
Tabla 54. Observación de aula UEMS - Distrito Colcapirua

Tema o actividad : la planta y sus partes **Descripción resumida de la observación de aula**	**En relación al currículo base**
La clase comenzó con el saludo mutuo entre la profesora y sus estudiantes. Luego la profesora copia el titulo del tema en la pizarra : la planta y sus partes, y les pide a los estudiantes que lo copien, luego les dice que dejen espacio para el dibujo de la planta, y que al otro lado de la hoja escriban el dictado. Los niños dan vuelta la hoja y escriben el dictado que dice así:	
-La planta es un ser vivo, se divide en seis partes que son : raíz = sapi, tallo = k´ullu, flor = tika, fruto = puquy, semilla = muju-	Contenido específico del segundo bimestre :
La profesora viendo que muchos estudiantes no escribieron el dictado, procede a copiar en el pizarrón lo que les dictó, y les pide que copien. Cuando terminaron de copiar leyeron en voz alta las partes de la planta, tanto en castellano como en quechua. Repitieron dos veces la lectura. Toco el timbre del recreo y los niños salieron corriendo.	Plantas alimenticias y medicinales: hojas, flores, tallos, raíces, frutos y semilla.
Al regresar del recreo, se pusieron a dibujar la planta y sus partes, colorearon sus dibujos, y según iban terminando entregaban sus cuadernos a la profesora. Tocó el timbre del recreo y salieron corriendo. La siguiente clase era de educación física.	

Como se puede observar, de acuerdo al currículo base, el tema de las « plantas y sus partes » tendría que estar en relación a las « plantas alimenticias y medicinales », pero la profesora en ningún momento hace mención a ese tipo de plantas. Además, tampoco retoma los conocimientos previos de los niños, directamente procede a dictarles el tema, y si bien les dicta también en la lengua quechua, el trabajo pedagógico de la profesora continúa siendo teórico, ya que en ningún momento les mostró una planta real donde pudieran identificar sus partes.

Al revisar los cuadernos de los estudiantes, se pudo evidenciar que los demás temas del área de ciencias naturales, también han sido trabajados al margen del contexto que proporciona el currículo base, así por ejemplo, en el tema de « los cinco sentidos », se supone, según lo mencionado por el currículo base, que debería trabajarse en relación al tema « relación del ser humano con la naturaleza », sin embargo, en los cuadernos de los niños no existe ninguna reflexión sobre ese tema, un tema que en realidad es muy profundo, porque es parte fundamental de la cosmovisión de los pueblos indígenas. Lo mismo sucede con el tema del « cuerpo humano », pues se ha evidenciado que según el currículo base el mismo debía estar relacionado a la salud integral : « cuidado de la salud integral y del cuerpo humano », pero la profesora retoma de dicho contenido, solamente lo concerniente al cuerpo humano. A continuación, se presentan algunas evidencias de lo mencionado :

Tabla 55. Observación de cuadernos de clase - Segundo de primaria

Temas	Descripción y evidencia
Los cinco sentidos	Cada uno de los cinco sentidos por separado tiene su propia descripción y explicación respecto a la parte física y funcional, además, según lo mencionado por los estudiantes, es producto del dictado que la profesora realizó.  En relación al currículo base : Relación del ser humano con la naturaleza: los sentidos y cuidado de sus órganos.
El cuerpo humano	Dibujaron el cuerpo humano con guía de sus libros, porque en su libro está el dibujo y luego el dictado de la teoría por parte de la profesora. En relación al currículo base : Cuidado de la salud integral del cuerpo humano.

El área de lenguaje y comunicación tampoco se escapa de dicha situación, los niños desde muy pequeños son enfrentados a aprender la lectoescritura a través de procesos de repetición, memorización y copiado, sin insertarles en la realidad letrada de sus contextos inmediatos, tal como se pudo evidenciar en la observación de dos secciones de clase, del primer curso de primaria :

Tabla 56. Observación de aula UEMS - Distrito Colcapirua

Tema o actividad : Lenguaje y comunicación / lectoescritura

Descripción resumida de la primera sección de clases (45 minutos)

La profesora comenzó la clase copiando en el pizarrón varias sílabas, las mismas que hizo leer a los niños en reiteradas ocasiones. Posteriormente, formó palabras con algunas sílabas y, de la misma forma, les hizo repetir en reiteradas ocasiones dichas oraciones. Los niños repitieron las sílabas y luego copiaron en sus cuadernos todo lo que estaba anotado en el pizarrón.

FA FE FI FO FU
SA SE SI SO SU
LA LE LI LO LU

NA NE NI NO NU
MA ME MI MO MU
DA DE DI DO DU

1.- mi mamá se hirió su *dedo.*
2.- mi hermano es *Lalo*.

Descripción resumida de la segunda sección de clases (90 minutos)

La profesora comenzó la clase con el saludo en quechua y castellano, y en seguida escribió en el pizarrón varias oraciones, una vez que terminó de escribir les hizo leer a los estudiantes en reiteradas ocasiones, durante diez minutos, y posteriormente les pidió copiar en sus cuadernos las oraciones que habían leído.

Mi mamá me pone la pomada.
Mi papá mete la mano.
Lola dame la pita.
Tati pela tomate.
Dani me pide tuna.
Fidel sale a la misa.

Después del recreo volvieron a copiar otras oraciones, las cuales también leyeron junto a la profesora. Posteriormente, les pidió dibujar y pintar los dibujos concernientes a las oraciones: Un loro, una sirena y un anillo :

El pirata tiene un loro.
El marinero vio una sirena.
El anillo era de oro.

Es evidente que las oraciones que la profesora copia en el pizarrón, no han sido estructuradas por la profesora y menos aún los ha elaborado junto a los estudiantes, en realidad, los copia de su libro. Y por otra parte, se puede evidenciar que muchas de las palabras son totalmente ajenas al contexto local, por ejemplo la palabra pirata, marinero,

sirena, son en realidad personajes que niños han visto solamente en la televisión, y con mucha suerte, en algún cuento escrito. Por lo tanto, aunque sean personajes de la televisión, vistos a nivel mundial, son todavía ficticios para niños que apenas cuentan con 5 o 6 años.

Sin embargo, ni siquiera los más grandes se salvan de esa forma tradicional que muchos profesores mantienen. A continuación se muestra a la profesora y a los niños del cuarto curso de primaria, en el área de lenguaje y comunicación, inmersos en un proceso de enseñanza aprendizaje que privilegia el copiado, la memorización y la disciplina :

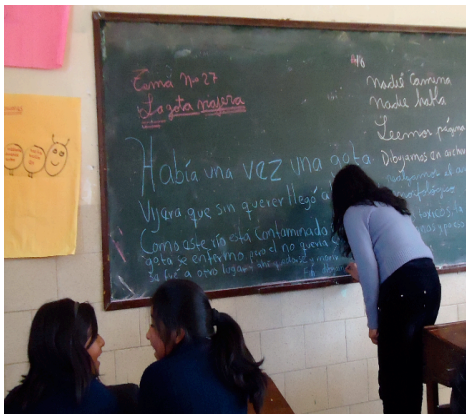
Tabla 57. Observación de aula UESMMP - Distrito Tiquipaya

Tema o actividad : Copia de un cuento y repetición de memoria del tema de las verduras

Descripción resumida de la primera sección de clases

Todos los estudiantes ingresan al aula haciendo bulla, la profesora les saluda y les dice : « ¡Silencio ! ¡Siéntense!, saquen su cuaderno de lenguaje y copien lo que esta en la pizarra ! ».

La profesora, sin ningún preámbulo, o introducción, comienza a copiar un cuento en la pizarra, se trata de la « gota viajera ». Algunos niños no la obedecen y continúan jugando, mientras tanto la profesora continua escribiendo en la pizarra, cuando termina de copiar, se percata que muchos estudiantes no han copiado, entonces con voz alta les grita : « ¿Por qué no están copiando?, ¡Apuren!, escriban en su cuaderno ».



Después de 20 minutos la profesora borra la pizarra y escribe la continuación del tema, se trataba de una sopa de letras, y les dice : « ¡ Copien esto !, le continua al tema, después con las palabras hacen oraciones y después dibujan y pintan ».

Viendo que muchos niños están distraídos, algunos caminan, otros hablan, otros juegan, la profesora muy molesta les grita y escribe en la pizarra lo siguiente : « ¡Nadie habla!, ¡Nadie camina!, ¡Apuren!, hagan su tarea, después tenemos que ejercitar la memorización de las verduras ».

Cuando todos terminaron de copiar, les pidió a dos niños que pasaron al frente a repetir lo que habían memorizado, y así lo hicieron :

Niño 1 : « Nosotros como personas debemos alimentarnos bien, como nuestros antepasados que vivieron mucho tiempo ».

Niño 2 : -« La papa, el tomate son alimentos saludables que fortalecen el cuerpo y debemos consumir para tener energía ».

Pero, de repente, la profesora muy molesta le grita y le dice :

« ¡Noo!, !Es para Vivir Bien! ».

El niño repite y dice : « Para Vivir Bien »

Como se puede observar, ni siquiera cambiar una palabra, conforme a lo que el entiende le está permitido al estudiante. Tiene que limitarse a copiar y a repetir tal cual enseña la

profesora. Y aún el tema del « vivir bien », un tema muy importante en el nuevo modelo educativo, es reducido a una simple memorización, totalmente forzada.

Con estos argumentos, no cabe duda que los contenidos del currículo base están siendo abordados en su forma tradicional, es decir, al margen del contexto dado por el currículo base, situación que permitiría asegurar que en el fondo, los contenidos planteados en el currículo base, tienen mucho de los contenidos tradicionales, y es que en realidad, lo que realmente se ha realizado es contextualizarlos a la realidad sociocultural del país, y por su parte, lo que hacen los profesores es abordar dichos contenidos en su forma tradicional, es decir, a medias, tal y como se lo hacían antes de la Ley Avelino Siñani Elizardo Pérez.

Y por ende, la implementación del nuevo currículo ha llegado solamente hasta el nivel de las planificaciones de aula, sin trascender al plano concreto del aula, por lo tanto, el tema de la implementación continúa siendo un gran desafío.

En el caso de la educación secundaria

En el segundo caso, referido a la práctica de aula de los profesores del área de ciencias sociales del primer curso de secundaria, la situación es prácticamente similar. Se ha podido constatar, que en la unidad educativa investigada, los profesores del área, que son ocho, han logrado elaborar una planificación anual común, que es vigente para todos los profesores del área, el mismo que es muy compatible con el programa del currículo base, prácticamente se han llegado a copiar todos los contenidos del currículo base, especialmente en el primer, segundo y cuarto bimestre, donde los contenidos del plan curricular de los profesores y del Ministerio de educación son prácticamente iguales, solamente a nivel del tercer bimestre, han realizado una selección y priorización de contenidos que ha dado lugar a que casi el 50 % de los contenidos que propone el Ministerio de educación sean desechados. A continuación, a manera de ejemplo, se presentan los contenidos que los profesores plantean para el primer curso de secundaria, con mayor detalle, los del primer bimestre, y junto a ellos, a manera de comparación se presentan los contenidos previstos por el Ministerio de educación :

Tabla 58. Plan curricular UENC - Distrito Quillacollo

Área de ciencias sociales - Primero de secundaria	
Contenidos de la planificación de los profesores	**Contenidos del currículo base**
Primer bimestre	
C.B. 1. Historia de las naciones o pueblos originarios de América (Abya Yala) • Escenario geográfico • Historia y organización de naciones y pueblos andinos y de tierras bajas de Bolivia, mesoamericanas y del Caribe. • Organización económica, social, y política de los pueblos. • Prácticas democráticas antes y durante la colonia. • Principios de convivencia y relaciones entre pueblos y naciones. • Espiritualidad y religiosidad en los pueblos indígena originarios. • Sistemas productivos y tecnológicos. • Cría y cultivo : domesticación de animales y plantas. • Conservación y transformación de alimentos.	Historia de las naciones y/o pueblos originarios de América (Abya Yala) • Escenario geográfico • Historia y organización de naciones y pueblos andinos y de tierras bajas de Bolivia, mesoamericanas y del Caribe. • Organización económica, social, y política de los pueblos. • Prácticas democráticas antes y durante la colonia. • Principios de convivencia y relaciones entre pueblos y naciones. • Espiritualidad y religiosidad en los pueblos indígena originarios. • Sistemas productivos y tecnológicos. • Cría y cultivo: Domesticación de animales y plantas. • Conservación y transformación de alimentos.
C.R. 2.- Mitos e Historia C.D. 3.- Carnaval	
Segundo bimestre	
1. Invasión colonial: España, Portugal, Inglaterra y Francia. C.B. Se copio todos los contenidos del Currículo Base 2.- Principios y valores (ama llulla, ama suwa, ama qhilla). C.R. 3.- Año Nuevo Aymara. C.D.	Invasión colonial : España, Portugal, Inglaterra y Francia. Contenidos específicos
Tercer bimestre	
1. Procesos de resistencia anticolonial de las naciones y pueblos originarios de América (Abya Yala). C.B. Se copió el 50% de los contenidos del currículo base 2.- Madre tierra (pachamama). C.R. 3.- Urcupiña. C.D.	Procesos de resistencia anticolonial de las naciones y pueblos originarios de América (Abya Yala). Contenidos específicos
Cuarto bimestre	

1. La sociedad comunitaria y práctica de valores. C.B. Se copió todos los contenidos del currículo base 2.- Tipos de comunicación. C.R. 3.- Todos Santos. C.D.	La sociedad comunitaria y práctica de valores Contenidos específicos

Fuente : Plan curricular anual, en Mareño & Calderon (2016)

Como se puede observar, los profesores del área de ciencias sociales han mantenido casi en su integridad los contenidos del currículo base (contenidos que no han sido resaltados), situación que en la coyuntura actual no es visualizada como negativa, sino más bien como positiva, ya que estaría reflejando, de alguna forma, la aceptación de la propuesta del Ministerio de educación, por parte del sector de los profesores, situación que tal como se vio anteriormente, no es fácil de lograr, por lo mismo, se hace incluso loable el hecho que en las planificaciones de los profesores aparezcan todos los contenidos planteados por el Ministerio de educación, y que además, junto a ellos, se haga mención, por lo menos, a un contenido por bimestre del currículo regionalizado (contenidos resaltados con el color azul turquesa), y a otro contenido, también por bimestre, relacionado con el contexto local inmediato, es decir, con el currículo diversificado (contenido resaltado con el color amarillo).

Entonces, a partir del plan curricular mencionado, no cabria duda de que los profesores han ingresado al nuevo modelo educativo, sin embargo, a partir de un proceso de investigación más minucioso, donde se tuvo que recurrir a la autoreflexión y a la perspectiva crítica de dos profesoras, se pudo corroborar que en la realidad, las mencionadas planificaciones no son implementadas en su integridad, y que más bien se continúan implementando contenidos del anterior sistema educativo :

> Pese a que en las planificaciones es claro el nuevo enfoque de la ley, los docentes aún no ponen en práctica plena los nuevos contenidos, se sigue implementando los anteriores contenidos, los contenidos relacionados con la historia universal, que son desde antes de la ley 070. La verdad, en el fondo, la educación no ha cambiado, los contenidos siguen siendo de la cultura occidental, por eso creemos que los discursos de descolonización de la ley todavía están a nivel académico y no se los ha concretizado. (Entrevista Prof. UENC Dist. Quillacollo, 09/2016)

Al respecto, los estudiantes de dicha unidad educativa, confirman que en el área de ciencias sociales, se continúa dando un espacio significativo a la Historia contemporánea y las guerras mundiales, lo cual, según los estudiantes, acapara gran parte de la carga horaria :

> A mí me gustaría cambiar lo que avanzamos la historia contemporánea, porque es más largo y es aburrido, yo quisiera avanzar más sobre Bolivia. / Esa parte de lo contemporáneo no, nos sirve para nada son cosas del exterior de las guerras, no nos sirve, eso le decimos a la profe pero ella dice que todo tiene relación, que eso ha influido en la guerra de la independencia de Bolivia, pero ahora ya para que avanzamos, eso no sirve. (Est., en Mareño & Calderon, 2016)

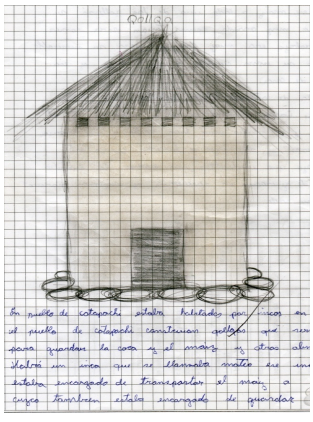
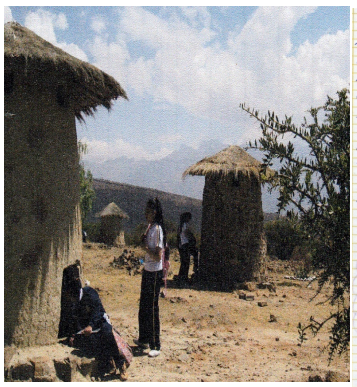
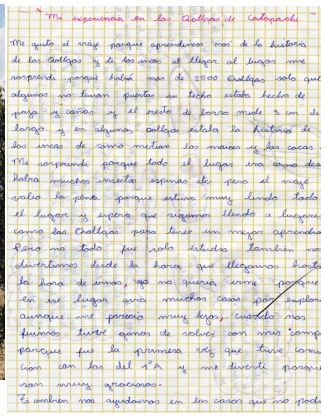
Como se ha podido observar, ni en la planificación de los profesores, ni en la del Ministerio de educación, aparecen los temas de la Historia contemporánea y de las guerras mundiales, por el contrario, se le brinda mayor fuerza a la historia propia y local, y a la perspectiva crítica del proceso de colonización encamidado por los países occidentales, sin embargo, según la entrevista realizada a las profesoras, y según lo mencionado por los estudiantes, lo que realmente se enseña en el aula, son los contenidos que prevalecían en los currículo s de anteriores legislaciones, donde los temas que tenían mayor peso, eran los referidos a la historia universal y contemporánea, provenientes de occidente, los mismos que

eran valorados y hasta exaltados al extremo de considerarlos como más importantes que la historia local.

Y si de alguna forma se han mencionado los contenidos del currículo regionalizado y del diversificado en la planificación, estos se los aborda de manera muy superficial, y en ocasiones muy específicas, así como el contenido de carnaval, el año nuevo aymara, urcupiña y todos santos, que son contenidos que apenas se los llega a abordar durante un día, o a lo mucho, durante una semana, en todo el bimestre. Por lo tanto, conforme a las evidencias, los contenidos que mayor prioridad tienen, continúan siendo los de la historia universal occidental.

Este hecho, además, puedo ser evidenciado a partir del análisis de un hecho muy paradójico que se suscito en la práctica pedagógica de una de las profesoras. Al revisar los cuadernos de los estudiantes que trabajan con la mencionada profesora, se pudo encontrar evidencias, como fotografías, dibujos y trabajos de los estudiantes que mostraban que en la clase, se había abordado un tema que no estaba incluido en el plan curricular anual, era el referido a las Collcas de Cotapachi, un tema realmente trascendental a nivel de la historia de los pueblos indígenas andinos, y más específicamente a nivel de los Incas, pero que en el presente caso no recibió la importancia que debería, ya que se trató de una actividad casi extracurricular, una actividad que la profesora realizó simplemente para premiar a los mejores alumnos, y así estimular al resto a realizar con mayor compromiso sus trabajos. Se trata de la « Visita a la Collcas de Cotapachi », a continuación se presentan las evidencias respectivas (para comprender el texto escrito por los estudiantes, se ha procedido a transcribir sus escritos, justo debajo de las tareas :

Tabla 59. Observación cuadernos de clase - Área ciencias sociales

Temas y actividades : Visita a las collcas de Cotapachi **Primer curso de secundaria**		
Trabajo 1: las collcas	**Fotografía de la visita a las collcas de Cotapachi**	**Trabajo 2 : mi experiencia en las Collcas de Cotapachi**
		

Tarea 1 : las collcas	Tarea 2 : mi experiencia en la collcas de Cotapachi
En el pueblo de Cotapachi estaba habitado por los incas, en el pueblo de Cotapachi construían chullpas que servía para guardar la coca y el maíz y otros alimentos. Había un inca que se llamaba Mateo, ese inca estaba encargado de transportar el maíz al Cuzco, también estaba encargado de guardar.	Me gustó el viaje porque aprendimos más de las collcas y de los incas. Al llegar al lugar me sorprendí porque había más de 2500 collcas, solo que algunos no tenían puertas, su techo estaba hecho de paja y cañas, y el resto de barro, mide 3 m. de largo, y en algunas collcas estaba la historia de los incas, de cómo metían los maices y las cocas, etc. Me sorprendí porque todo el lugar era como desierto, había muchos insectos, espinos, etc. pero el viaje valió la pena porque estuvo muy lindo todo el lugar, y espero que sigamos yendo a lugares como las collcas para tener un mejor aprendizaje. Pero no todo fue estudio también nos divertimos, desde que llegamos hasta la hora de irnos, yo no quería irme porque en ese lugar había muchas cosas.

Fuente : documentos y fotos presentados en Mareño & Calderon (2016)

Como se puede evidenciar, se trata de un tema muy interesante que podría ser abordado como parte de la intraculturalidad, al que hace referencia el currículo regionalizado y también el currículo diversificado, sin embargo, la profesora no visibilizó su importancia, pues para ella era parte simplemente de su estrategia de motivación para que los estudiantes continúen trabajando con mayor compromiso en su materia, así lo corroboran los propios estudiantes :

> Yo también he ido [a las Collcas] solo ha llevado a los mejores que han expuesto, como premio. / Cuando exponíamos bien, después nos ha llevado de paseo a las chullpas […] solo a unos cuantos nomas, no a todos, a los mejores nomas ha llevado. / Algo interesante en las Collcas fue que pudimos encontrar muchas cosas... nos explicó qué hacían en las collcas, qué cultivaban. / Lo que me gusta [refiriéndose al área de ciencias sociales] son las actividades fuera del curso, porque nos llevó a las Collcas de Cotapachi. (en Mareño & Calderon, 2016)

De todas formas, aún con esas peculiaridades, la situación relatada podría también ser interpretada como una forma de « apertura silenciosa o inconsciente » hacía el nuevo modelo educativo, y por tanto, como una forma de valorización de la historia local propia, pues aunque la temática no esté en el Plan curricular oficial de los profesores, ha sido abordada, por « una » profesora, y por lo menos con « algunos » estudiantes, quienes han valorado y sobre todo han aprendido algo de la historia de nuestros antepasados, que han dejado indicios de su su trabajo, cultura y organización en la localidad de Cotapachi, una comunidad que se encuentra muy cerca de la ciudad de Cochabamba.

Sin embargo, a nivel general queda demostrado que la implementación del nuevo currículo a nivel de la práctica pedagógica concreta continúa siendo un verdadero desafío, pues aún con las iniciativas mencionadas no existe la seguridad de que los nuevos contenidos planteados por el Ministerio de educación y por los CEPOs se estén implementando, por el contrario, están siendo relegados de manera consciente.

2.2. En algunos pocos casos se ha logrado implementar el nuevo currículo : desde las planificaciones hasta las prácticas de aula

A partir de la investigación realizada a nivel de las prácticas de aula, se pudo evidenciar que también existen profesores que si han logrado implementar el nuevo currículo , empezando desde la planificación hasta terminar en los procesos de aula. Al respecto, se han observado y analizado varias planificaciones curriculares, y también diferentes secciones de clase, las mismas que han sido complementadas con la observación y revisión de cuadernos de los estudiantes, todo esto en las dos entidades educativas que corresponden al nivel primario, una perteneciente al distrito de Colcapirua y la otra perteneciente al distrito de Tiquipaya. Se trata de las mismas unidades educativas donde se evidencio que gran parte de

los profesores no implementaban el nuevo currículo , pues en estos mismos espacios existen algunos profesores que ponen todos sus esfuerzos por transformar la educación, y es justamente sus experiencias las que se muestran en este punto.

2.2.1. A nivel de las planificaciones

Para el caso de las planificaciones, como ya se ha evidenciado en el anterior punto, queda claro que ya todos los profesores cuentan con sus respectivas planificaciones, elaboradas conforme a lo establecido por la legislación, es decir, en base al currículo base, y tomando en cuenta por lo menos entre 1 y 2 contenidos del currículo regionalizado y diversificado. Sin embargo, para analizar algunas peculiaridades que se han ido dando en este proceso de elaboración de dichos documentos, se ha seleccionado una de las planificaciones que brinda interesantes elementos para puntualizar. Se trata de la planificación curricular del tercer curso de primaria. Para facilitar el análisis de la planificación, se retoma la misma estrategia de análisis que se utilizó en el anterior punto, es decir, que al lado derecho de la tabla de planificación original, se ha añadido una columna con el título de « fuentes del currículo », donde se ha puntualizado el tipo de currículo al cual pertenecen cada uno de los contenidos, los mismos que además han sido resaltados con colores[34], para facilitar su identificación e interpretación.

En primer lugar, se puede destacar que la planificación de la profesora considera los tres tipos de currículo , el base, el regionalizado y el diversificado, además de la propia adaptación o experiencia de la profesora. A continuación se presenta la planificación de la profesora, donde se ha identificado los contenidos en relación a los tres tipos de currículo , más el referido a la experiencia de la profesora :

[34] Sin color, los contenidos relacionados con el currículo base.
Con este color, azul turquesa, los contenidos del currículo regionalizado.
Con este color amarillo, los contenidos del currículo diversificado.
Y con el color verde, los contenidos que surgen de la adaptación o experiencia de la profesora.

Tabla 60. Plan curricular UEMS - Distrito Colcapirua

Tercero de primaria		
Campos de conocimiento	**Áreas - contenidos y ejes articuladores**	**Fuente del contenido**
Cosmos y pensamiento	1. Valores, espiritualidades y religiones • Valores socio-comunitarios en actividades productivas (solidaridad, respeto, responsabilidad, reciprocidad y complementariedad) • Elementos simbólicos del pensamiento humano: agua, tierra, fuego, astros, truenos y energía cósmica	Currículo base
Comunidad y sociedad	1. Comunicación y lenguaje : • Textos narrativos imaginarios y reales del municipio y provincia, identificando sustantivos y adjetivos. • Acontecimientos socioculturales de la provincia: prácticas orales y escritas (exposiciones, entrevistas, discursos y diálogos.) • Códigos lingüísticos en las relaciones socioculturales: gestos, saludos y otros. • Afiches y cartas, en la comunicación e interrelación social.	Currículo base
	• Uso y desarrollo de la lengua quechua (escritura y pronunciación) • Estructura lingüística del idioma quechua Sujeto-objeto directo-verbo, según el grado de instrucción. • El alfabeto quechua y las vocales. • Tipos de texto escritos: Carta, comunicado, citación, solicitud, actos, acuerdos, resoluciones.	Contenidos del currículo regionalizado / CENAQ
	• La ortografía • Uso adecuado de los signos de puntuación • Palabras con ce, ci. • Pronombres • La función del verbo • Uso del diccionario, el diptongo, sílaba tónica y atona. • Familia de palabras (diminutivos, aumentativos), sinónimos, antónimos, palabras según el número de sílabas. • Sustantivos calificativos. • Tipos de oraciones • Escritura y clasificación de tipos de tipos de texto : cuento, poesía, leyenda, dramatización adivinanzas.	Hay confusión, respecto al currículo diversificado, pues aparecen contenidos que no son del contexto sino generales
	2. Ciencias sociales : • La familia y sus integrantes • Nos orientamos	Experiencia profesora
	• Lugares importantes del municipio y provincia (históricos, arqueológicos, reservas naturales y otros). • Actividades productivas en el municipio y la provincia: Comercial, minera, agrícola, pecuaria e industrial. • Seguridad ciudadana frente a los riesgos de violencia, trata y tráfico de personas. • Formas del ejercicio de la democracia intercultural en el Estado Plurinacional: directa y participativa, representativa y comunitaria.	Currículo base
	• Fechas cívicas, acontecimientos sociales y fiestas tradicionales.	Experiencia profesora
	3. Gobierno y organización comunitaria : • *Organización comunitaria: •Yawar ayllu Familia •Ayllu -Comunidad •Marca – Juch'uysuyu •Suyu –Nació*	Contenidos del currículo regionalizado del CENAQ
	• *Carnavales Challa (PSP)* • *Día del Padre* • *Día del mar* • *Semana Santa*	Contexto local?
	4. Artes plásticas : • Dibujo como forma de expresión del cuidado a la Madre Tierra.	Currículo base
	• Paisajes de la comunidad.	Exp profesora
	• Elementos de expresión plástica con líneas, formas, colores, espacios y texturas aplicados en la representación de paisajes -naturales.	Currículo base

Vida, tierra y territorio	1. Ciencias naturales : • La geografía de la provincia a partir de las cuencas. • Climas, flora, fauna y riqueza natural de la región (Educación para la Producción). • Los animales de la región y su clasificación : animales vertebrados e invertebrados, animales útiles y perjudiciales. • Alimentación y nutrición saludables en la familia : grupos de alimentos.	Currículo base Complemento profesora
Ciencia, tecnología y producción	1. Matemáticas • Polígonos regulares e irregulares en los objetos de la escuela. • Valor posicional de números hasta decenas de mil. • Números naturales en actividades de representación en el valor posicional de 4 dígitos. (hasta 9.999) • Números ordinales hasta 50º (quincuagésimo) aplicados en aniversarios y en actividades deportivas, concursos, competencias. • Símbolos numéricos en las diferentes culturas (Arábigos y Romanos). • El metro y su uso en las medidas de longitudes y el kilómetro como múltiplo. • La suma y resta en actividades comerciales. 2. Técnica y tecnología • Herramientas del contexto • Manejo de computadora Elaboración de tarjetas	Copia fidedigna del currículo base/ Ministerio de educación Complemento profesora Experiencia de la profesora

Fuente : Plan curricular anual / Prof. tercer curso de primaria/ Dist. Colcapirua (2016)

Como se puede observar, en su planificación, la profesora, además de los contenidos del currículo base, ha identificado los contenidos del currículo regionalizado y del diversificado, y en ese proceso, se nota que ha tenido que recurrir al currículo regionalizado del CENAQ, pues ha retomado de manera muy precisa los contenidos que en el se plantean, respecto a la lengua quechua, a la organización y a la música.

Sin embargo, también se puede evidenciar que a nivel del currículo diversificado, existe todavía confusiones y falta de claridad, pues ahí, donde se supone que se deben abordar los contenidos más locales, propios del contexto más cercano a la escuela, ha colocado los contenidos que tradicionalmente avanzaba la profesora o aquellos que son parte de la vida nacional. Así, en el primer grupo de contenidos diversificados, ha colocado los contenidos referidos a la gramática castellana, es decir, aquellos que tradicionalmente avanzaba en el marco de anteriores sistemas educativos, y lo mismo se advierte en el segundo grupo de contenidos diversificados, pues ahí, ha especificado aquellos contenidos, que siendo parte de la vivencia del país, siempre formaron parte del currículo oficial, tales como el día del padre, el día del mar, semana santa, etc., eventos que si bien son parte de la vivencia del país, no necesariamente reflejan los contenidos específicos de los barrios y comunidades donde se encuentra la escuela. Entonces, pareciera que el espacio destinado al currículo diversificado, ha sido el espacio que la profesora ha encontrado para insertar sus contenidos tradicionales.

Pero aún, con las dificultades descritas, no cabe duda que las nuevas planificaciones son aportes importantes en la nueva coyuntura, pues demuestran que algunos profesores han comenzado a reflexionar sobre los tres tipos de currículo s vigentes, y que además, como en el caso descrito, se animan a realizar especificaciones, adaptaciones o complementaciones, aunque a veces, las mismas sean contraproducentes, debido a que terminan por especificar los contenidos tradicionales que la nueva Ley pretende transformar.

2.2.2. A nivel de la implementación : énfasis en algunos aspectos y contenidos del nuevo currículo

Respecto a la implementación del nuevo currículo , los profesores investigados, aseguran que el mismo se está implementando en todas las áreas del currículo , retomando los saberes y conocimientos, la cultura y las tradiciones de los padres de familia y de los estudiantes :

> Los saberes y conocimientos de los padres de familia y sobre todo de los estudiantes se están trabajando sobre todo con la lengua originaria quechua, y también en lenguaje y matemáticas, donde incluimos las costumbres y tradiciones de nuestro contexto, como ser las plantas medicinales, comidas típicas, plantar árboles en las diferentes áreas del barrio; la plaza, las canchas. Partimos de la práctica, desde la realidad vivencial del estudiante. (Entrevista Prof. tercero primaria, 04/16)

> En el primer bimestre, como ser en la materia de lenguaje como ser los cuentos, leyendas, los mitos, historias, historias de personajes quechuas. En ciencias sociales las diferentes organizaciones. En música los diferentes danzas de los diferentes departamentos; caporales hasta las coplas de los carnavales. Ciencias naturales están las plantas medicinales naturales, las semillas, el cultivo. En matemáticas la yupana. En técnica están las labores, tejidos, bordado. Esto está sobre la perspectiva de que tiene que ser diversificado. (Entrevista Prof. cuarto primaria, 04/16)

Las versiones de los profesores se muestran muy optimistas al asegurar que la implementación del nuevo modelo es real en todas las áreas, y además lo muestran como si en todas las áreas se estuviera realizando la transformación con la misma intensidad. Sin embargo, las observaciones de aula realizadas, juntamente a las observaciones de los cuadernos de los estudiantes, muestra que dicha implementación tiene interesantes peculiaridades, como el hecho de que se enfatiza más en algunos aspectos, y menos en otros, y también el hecho que no en todas las áreas la implementación del nuevo modelo tiene la misma intensidad, sino que varía. De acuerdo a la información se ha podido encontrar alrededor de 4 temáticas.

Enfasis en la contextualización : relacionando los contenidos de enseñanza con el contexto inmediato de los estudiantes

De acuerdo a la información recabada, los profesores le han ido dando significativa importancia, al hecho de relacionar los contenidos de aprendizaje con el contexto de la comunidad, es decir, que han procedido a contextualizar el aprendizaje de los estudiantes. Así, se ha podido evidenciar que muchos contenidos se los aborda en relación directa con la comunidad a la cual pertenecen los estudiantes. En una sección de clases, donde se tuvo la oportunidad de participar, se pudo observar que el tema de avance, era precisamente « nuestra comunidad », a continuación se relata de manera resumida lo que sucedió en la clase :

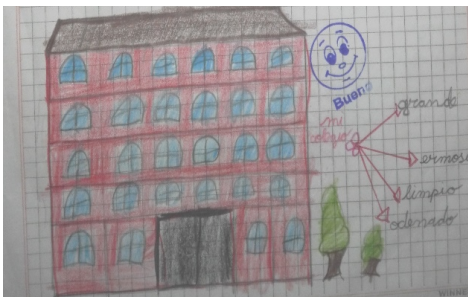
Tabla 61. Observación de aula UEMS - Distrito Colcapirua

Tema o actividad : nuestra comunidad
Tercer curso primaria
Descripción resumida de la observación de aula
Una vez que la profesora ingreso al curso comenzó a avanzar el tema de « Nuestra Comunidad ». Comenzó preguntando ¿En qué lugares las personas del barrio se encuentran?, a lo cual los niños fueron respondiendo de manera paulatina señalando lo siguiente: En la plaza, en la iglesia, en la cancha, en el hospital, en el parque, en la guardería. Entonces la profesora les pidió que dibujaran y colorearan su comunidad. Despues de 15 minutos los estudiantes presentaron sus dibujos a la profesora. Al finalizar la clase la profesora les recalco que es en estos lugares donde las personas se comunican, disfrutan, dialogan, hablan y se saludan.

Como se puede observar, los estudiantes tuvieron la oportunidad de expresarse y realizar sus dibujos en relación a su espacio comunitario habitual, situación que evidentemente responde a las expectativas del nuevo currículo , pues se refiere al entorno cotidiano del estudiante.

De hecho, se ha podido constatar que muchos de los trabajos que realizan los estudiantes están en relación al contexto inmediato de los estudiantes, es decir, en relación al colegio, a la comunidad, al municipio, a Cochabamba, e incluso en relación a personajes del nivel nacional. En los siguientes cuadros se presentan algunas evidencias encontradas en los cuadernos de los estudiantes.

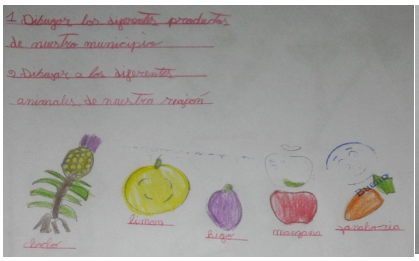
Tabla 62. Observación cuadernos de clase

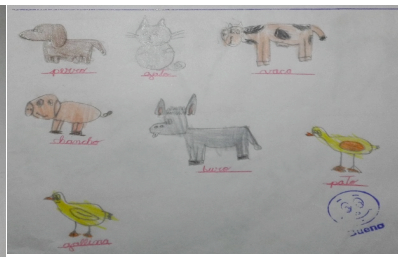
Tercer curso primaria	
Tema o actividad : el colegio y la comunidad	
Dibujo del colegio MS : Los estudiantes dibujaron su colegio, junto a algunos adjetivos positivos.	

Dibujar tu barrio o comunidad : Los estudiantes dibujaron el parque de la comunidad.	

Producción, animales y lugares del municipio de Colcapirua

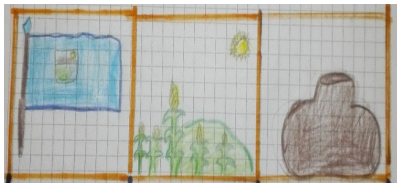
Dibujar los diferentes productos del municipio y animales de la región :
Los productos del municipio que los estudiantes dibujaron fueron el choclo, limón, higo y la manzana. Y dibujaron animales como ser la vaca, el chancho, la gallina, el pato, y también dibujaron al gato y al perro.





Aniversario de Colcapirua : lugares importantes y actividades productivas del municipio

Los niños dibujaron la bandera, la producción, un escudo, la iglesia, y un cántaro que representa la artesanía del Municipio de Colacapirua.



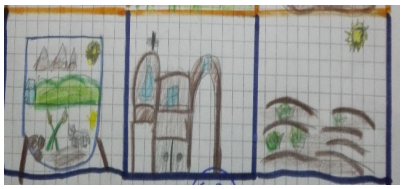
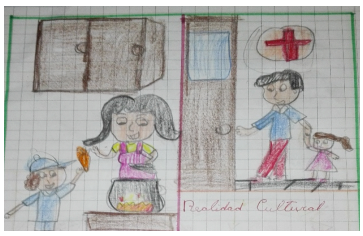


Tabla 63. Observación cuadernos de clase

Cuarto curso primaria

Tema o actividad : Realidad cultural de Cochabamba

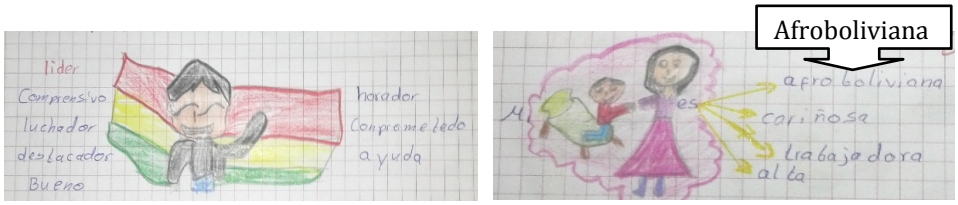
Los estudiantes dibujaron a la mamá cocinando, a un papá dirigiéndose al hospital con su hija, los utensilios de la cocina, como ser ollas, platos, cucharas, y a una pareja con el traje típico de Cochabamba.



Dibujar tu barrio o comunidad :
Los estudiantes dibujaron el parque de la comunidad.

Adjetivos calificativos y personajes conocidos

Los estudiantes dibujaron al presidente Evo Morales señalando adjetivos positivos. También dibujaron a una madre afroboliviana.



De esta forma, se puede observar que los profesores realizan sus mejores esfuerzos para hacer que los aprendizajes de los estudiantes no sean teóricos, y estén relacionados con el contexto donde viven y que conocen.

Importancia de las salidas del aula : aprendizaje práctico y contextualizado

En el nuevo modelo educativo, como ya se menciono en varios puntos del presente documento, se le brinda mucha importancia a la comunidad, y por ende, como parte de las orientaciones metodológicas, a nivel del currículo base, una de las actividades más priorizadas es la salida a la comunidad, al barrio, al municipio, etc. Por lo mismo, en ocasiones, los profesores ponen en práctica dicha actividad, logrando muchos beneficios en el aprendizaje de sus estudiantes. Al respecto, se pudo identificar interesantes casos, donde la experiencia misma de salir del aula, fue una gran oportunidad de aprendizaje para los estudiantes, sin embargo, se pudo observar que si bien se realizan innovadoras actividades de relacionamiento con el contexto, en algunos casos no se aprovecha al máximo las experiencias. A manera de ejemplo, se presentan dos casos, donde el aprovechamiento en la parte pedagógica es al máximo, y un tercer caso donde la experiencia se quedo al aires, sin ninguna relación con la parte pedagógica.

En la siguiente observación de aula, se puede evidenciar que la profesora, una vez que terminó de avanzar la parte teórica del contenido “los animales invertebrados”, procedió a sacar a los estudiantes del curso, para que vayan a la plaza del barrio en busca de insectos, en función de los cuales presentarían una breve exposición :

Tabla 64. Observación de aula UEMS - Distrito Colcapirua

Tercer curso primaria
Ciencias naturales : salida del aula en busca de animales invertebrados
La profesora organizó a todos los estudiantes en grupos de cuatro personas, para que salgan fuera de la escuela, hacía a la plaza, con el fin de ir a buscar animales invertebrados. Según comentó la profesora, en la anterior clase habían avanzado los animales vertebrados y ese día les tocaba llevar los animales invertebrados. En la plaza, la misma que se encontraba justo al frente de la unidad educativa, los estudiantes pudieron recolectar algunos insectos. Al retornar al curso la profesora les pidió mostrar a sus demás compañeros lo que atraparon, luego les pidió dibujar a los insectos en la pizarra colocando sus nombres. Finalmente la profesora calificó los dibujos coloreados, y les dio como tarea dibujar en sus casas cinco animales invertebrados.

Como se puede advertir, la salida de los niños a la plaza en busca de insectos, es aprovechada para reforzar su aprendizaje sobre el tema de los animales invertebrados, a través del dibujo de los insectos que encontraron.

También la profesora del segundo curso de primaria, relata con mucho entusiasmo la experiencia que tuvo al salir con sus estudiantes a un paseo por los alrededores del barrio, más específicamente, por la casa de retiro Don Bosco, una de las instituciones más importantes y más grandes del barrio, que tiene muchas cosas interesantes que mostrar, entre ellas, una iglesia y una granja de vacas :

> Trabajamos nosotros de lo que ven, de lo que palpan, por ejemplo la anterior vez hemos ido de paseo aquí a la Casa de Retiro de Don Bosco, que esta aquí a la vuelta, a cinco cuadras más o menos de la escuela, ahí hemos ido a conocer el contexto de la comunidad, visitamos la iglesia, y el padre nos mostró la granja que tenían. Eso me sirvió para trabajar en lenguaje y en otras materias. Por ejemplo, las figuras geométricas lo trabajamos según lo que han visto en la iglesia. También vimos en la granja que las vaquitas tenían nombres propios, así también el cementerio de sacerdotes, es donde están puro varones. También en la granja vimos que habían terneritos que estaban separados. En las materias hemos trabajado los géneros, las figuras geométricas, el verbo, los sustantivos. También el sacerdote nos explicó la historia de Don Bosco, como fue, y todo eso. Fue un trabajo enriquecedor para mí, porque pude trabajar fácilmente con las materias, ya que los niños conocían de que estábamos hablando, conocían el lugar. (Entrevista Prof. UESMMP Distr. Tiquipaya, 06/15)

Como se puede observar, la profesora valora de gran manera la experiencia que implementó, pues le ayudó a contextualizar los contenidos de las distintas áreas. Así, para el área de matemáticas, sobre las figuras geométricas, retomó lo que vieron en la iglesia, para el área de lenguaje, retomó el hecho que las vacas y los toros tuvieran nombres y que estuvieran agrupadas por tamaños y sexos, para abordar el tema de los nombres propios, y las cuestiones de género, y muchos otros aspectos más.

Sin embargo, a partir del tercer caso, y de otros que no se los ha presentado, no cabe duda de que algunas experiencias de « salidas del aula hacia la comunidad y entorno », que son realmente innovadoras, no siempre son aprovechadas en su integridad para el

aprendizaje de las áreas curriculares, aún teniendo la oportunidad y dándose las condiciones para realizarlo. Así se tienen el caso de la « salida al kiosco de la escuela », que según la profesora, tenía la intención de permitirles practicar la multiplicación en el área de matemáticas :

Tabla 65. Observación de aula UESMMP - Distrito Tiquipaya

Cuarto curso primaria

Salida al kiosco de la escuela y temas de multiplicación en el aula

Con la intención de que los niños vayan a preguntar sobre los precios y las ganancias de los productos, la profesora los lleva al kiosco de la escuela. Una vez en el kiosco, la profesora les pide realizar preguntas sobre los precios y ganancias.

Uno de los niños pregunta: - ¿A cuánto compra el paquete de dulces y cuánto gana de ese paquete?, a lo que la vendedora le responde : « Los paquetes de dulces son variados, por ejemplo la bolsa de bom bom bum está a 10bs, y contiene 24 chupetes, y pues ahí se gana dos bolivianos ».

Otro de los niños pregunta : « ¿Tiene ganancia y pérdidas de todo lo que vende? ». La señora le responde : « Si tenemos los dos, porque a veces se vende y se gana, pero cuando no se vende perdemos, por ejemplo en los queques, si no se terminan de vender ese día perdemos, porque al día siguiente ya no es fresco y tenemos que comérnolos, ahí si perdemos ».

Finalmente, después de algunas compras, los niños regresan al aula.

Una vez en el aula, la profesora copia en el pizarrón ejercicios de « multiplicación para el tema de propiedad uniforme », les explica repetidamente la forma de resolver los ejercicios :

64 x 8 = 512

64
x8
512

Después, les dio ejercicios para que los resolvieran en la pizarra, una vez que terminaron con todos los ejercicios, podían salir, pero no sin antes responder a una pregunta de la tabla de multiplicación que la profesora les hacía.

Como se puede observar, la actividad fue realmente innovadora, con la guía de la profesora los niños preguntaron las ganancias y las pérdidas a las vendedoras, las mismas que les dieron buena información, que muy bien podía haber sido utilizada en problemas matemáticos de suma, resta y multiplicación, sin embargo, no se le dio ninguna utilidad, la profesora retorna al curso, y fue como si nada hubiera ocurrido en el kiosco, no retomó absolutamente nada de lo que los niños aprendieron con las vendedoras, más al contrario, se a explicar el tema de la multiplicación de manera muy teórica, con números fríos que nada tenían que ver con la realidad cotidiana de los niños.

Importancia a los contenidos agrícolas de la comunidad

En el marco del nuevo modelo educativo, también se ha podido evidenciar que evidentemente, en algunas escuelas más que en otras, el tema de la agricultura comunitaria ha cobrado gran importancia. Así en una de las unidades educativas se ha visto que como tema general para su proyecto socio productivo han elegido el tema de la alimentación saludable, y se supone que en función de ese tema, los profesores deben realizar sus prácticas pedagógicas, de ahí que en la unidad educativa surgió la idea de que los estudiantes de los cursos superiores implementen un huerto escolar, los demás cursos, se acoplarían al proyecto con acciones específicas como el regado y cuidado de las plantas, y los más pequeños solo tendrían que ir a observar.

De esa forma, la profesora del sexto curso, señala que ellos, es decir su curso, antes de poner en práctica el huerto escolar tuvieron que ir a observar los huertos de las casas vecinas de la comunidad, para conocer y comprender con exactitud el tema de los huertos, luego, con ese conocimiento recién pudieron llevar adelante su proyecto del huerto escolar. Dichas actividades, estaban en relación con las áreas de conocimiento, así por ejemplo, en el área de Lenguaje, la profesora hizo que los estudiantes redacten un oficio y un acta, en el área de matemáticas, midieron la longitud del huerto, así lo aseguran la profesora y algunos de sus estudiantes, a partir de una entrevista grupal :

> Profesora : hemos empezado con una actividad, […], es una visita a un huerto, […] los estudiantes han ido a conocer, a ver como se siembra, que tipo de riego, todo eso, volvemos al aula y empezamos a trabajar los tipos de textos para lenguaje, redactamos el oficio para visitar el huerto, como estamos entrando al oficio, por eso redactamos eso, luego hacemos nuestra acta para tener nuestra parcela agrícola. En esta actividad los padres de familia colaboraron. En las parcelas agrícolas sembramos verduras de la época, como ser espinaca, cebolla, rábano, otros más, y cuando termina de producir lo recogemos y preparamos una ensalada con pan. Del riego los estudiantes se ocupan por turnos. / Estudiante 1 : las herramientas estamos trabajando en artes y tecnología. / Estudiante 2 : en matemáticas hemos visto las medidas, nos dijeron que traigamos metro para medir el tamaño del huerto. (Entrevista grupal/ Prof. sexto de primaria, 05/15)

A continuación, se presentan algunas evidencias fotográficas, respecto al trabajo que se realiza en el huerto escolar :

Tabla 66. Observación de aula UESMMP - Distrito Tiquipaya

El huerto escolar		
Estudiantes del segundo curso preparándose para regar	Estudiantes del cuarto curso regando	Huerto escolar

Por su parte, la profesora de quinto de primaria, a partir de la observación de un video referido a la agricultura, abordó el tema de la « agricultura ». Se pudo observar que la profesora aborda la temática de manera general, pero desde una perspectiva integral, es decir, abarcando varios aspectos sobre el proceso productivo, la siembra, la ritualidad, los productos que se cultivan en el lugar, las herramientas necesarias para la agricultura, y además hace una relación con el huerto que tienen en la escuela :

Tabla 67. Observación de aula UESMMP - Distrito Tiquipaya

Quinto curso primaria
Observación del video : la agricultura
Los estudiantes vieron el video sobre la agricultura. Una vez que terminó el video, la profesora les dice : « ¿Muy bien, que se acuerdan de los videos que nos habla de los alimentos saludables para Vivir Bien, haber díganme? ¿Qué es la agricultura?, ¿Cómo era?, ¿Cómo nace?, lo que se acuerden del video díganme ». Los niños se miran y nadie responde. La profesora vuelve a explicar el desarrollo de la agricultura, haciendo apuntes en el pizarrón, mientras les explica les pregunta « ¿Qué es la Pachamama? ». Los niños dicen : « es la que hace producir bien las verduras en la tierra », otro niño dice : « es la q ´howa, se le pone alcohol, coca, cigarrillo ». La profesora les dice : « haber díganme chicos ¿Qué produce en esta zona? » Los estudiantes mencionan paulatinamente varios productos : haba, papa, choclo, espinaca, vaina, rábano cebollas. La maestra les dice: « muy bien, antes se usaban los animales para arar la tierra, sin maquinaria, usaban su propia fuerza, los instrumentos eran de madera y piedra, haber hagamos una relación entre la agricultura de antes con nuestra parcela que tenemos ». Entre los niños se empiezan a escuchar manifestaciones como las siguientes : « nosotros no utilizamos animales para arar la tierra, no usamos químicos para las verduras, tenemos herramientas de madera y palo como: el azadón, la picota, machete ».

En el caso del segundo curso, se pudo observar que los niños muy emocionados salieron de su aula para ir a regar. La profesora les dio las instrucciones necesarias para realizar un buen regado y ellos muy contentos lo hicieron :

Tabla 68. Observación de aula UESMMP - Distrito Tiquipaya

Segundo curso primaria	
Actividad : el riego de las plantas del huerto – lectura del libro	
La profesora organiza a los niños para que salgan a regar las plantas del huerto. Reciben agua en sus baldes y jugando se ponen a regar las plantas. La profesora les explica que deben tener cuidado con las plantas y que las deben regar en las raíces. Los niños comentan que cuando crezcan las comerán en ensalada. Posteriormente regresan a sus aulas, donde la profesora les pide sacar sus libros de lectura, el texto que les toca leer es « El jardín ». Todos se ponen a leer, como parte de la lectura aparece una pregunta que dice ¿Tienes jardín en tu colegio?, los niños continúan leyendo hasta terminar. La profesora verifica que todos terminaron de leer, y les pide que saquen rápidamente sus cuadernos de matemáticas para avanzar la multiplicación. Pero antes de que terminen de sacar los libros, toca el timbre de salida.	

Sin embargo, llama de sobre manera la atención, que al regresar al curso, la profesora no retoma la actividad del regado de plantas para trabajar los contenidos de las áreas que le tocaban trabajar, que era comunicación y lenguaje y matemáticas. Se pudo observar que se le presentó la oportunidad de relacionar la experiencia de salir a regar el huerto cuando estaban leyendo el texto « el jardín », pero la profesora no le dio importancia a la lectura. Por el contrario, una vez que terminaron de leer, rápidamente les pidió que sacaran sus cuadernos de matemáticas para trabajar la multiplicación, ahí tampoco mencionó nada del contexto. En el marco del nuevo modelo educativo se plantean varias actividades relacionadas con salir a la comunidad a ver los temas de agricultura, pero siempre están relacionadas con los aspectos de las áreas curriculares, ya sea con lenguaje, matemáticas y con la misma área de tecnología y producción donde explícitamente señala abordar temáticas de la agricultura como parte de los contenidos, entonces, hubiera sido conveniente que la profesora avance temas relacionados con la agricultura o con las demás áreas, para que la experiencia no se quede al aire.

De todos modos, aún con esas dificultades, el tema de la agricultura se ha hecho presente en las unidades educativas, y por lo visto, la perspectiva es más integral y orientada hacía la valoración de la agricultura comunitaria, y no como en anteriores currículo s de principios de siglo, y mediados de siglo, cuando la materia de agricultura estaba dirigida a remplazar las prácticas agrícolas tradicionales, por prácticas más modernas, donde incluso los rituales, que eran parte intrínseca de la agricultura, eran visualizadas como supersticiones, que se debían superar.

Plantas medicinales y los órganos del cuerpo : un tema recurrente en todas las áreas de conocimiento

En el presente proceso de investigación, también se pudo evidenciar que uno de los temas más recurrentes, especialmente en una de las unidades educativas, fue el de las « plantas medicinales », que prácticamente es parte de los contenidos de casi todos los cursos, desde tercero hasta sexto de primaria. Revisando los contenidos del currículo base, se pudo evidenciar que el contenido de las plantas medicinales está muy ligado al contenido de los órganos del cuerpo humano, estando además presente, en todos los programas de estudio del nivel primario.

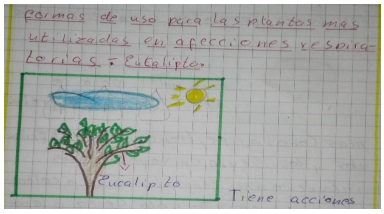
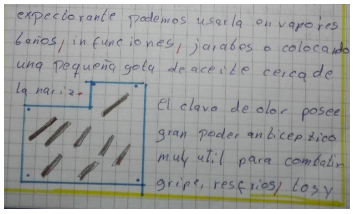
Entonces, a partir de la observación de aula, se pudo evidenciar que la mayoría de los profesores abordaron el tema de las plantas medicinales, el profesor de cuarto curso, lo hizo en relación al aparato respiratorio, el profesor de quinto curso, lo hizo en relación al aparato excretor, y el profesor de 6to curso, lo hizo en forma general, al igual que la profesora de tercer curso. A continuación, a modo de ejemplo, se presenta lo sucedido en el cuarto curso :

Tabla 69. Observación de aula UEMS - Distrito Colcapirua

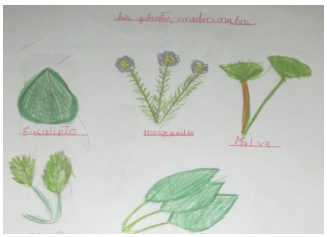
Cuarto curso primaria
Actividad : Aparato respiratorio
El profesor explica las partes del aparato respiratorio, poniedo especial énfasis en la función de los bellos olfatorios y la función del pulmón, señalando que son los más importantes para el buen funcionamiento de la respiración. También habla sobre las plantas medicinales, preguntándoles a los niños qué plantas conocían para curarse de la tos, a lo cual algunos niños respondieron que conocían el eucalipto, otros niños dudosos decían la manzanilla. Entonces el profesor les dio la tarea de investigar cuales eran las plantas medicinales y para qué servían, lo podían hacer en el internet, o preguntando a sus padres o a sus abuelos.

Al revisar los cuadernos de los estudiantes, se pudo observar entre los trabajos del cuarto curso, una especie de receta de cómo preparar los remedios caseros en base a las plantas medicinales, y en los cuadernos del tercer curso, se encontró el dibujo de varias plantas medicinales :

Tabla 70. Observación cuadernos de clase UEMS - Distrito Colcapirua

Cuarto curso primaria	
Actividad : plantas medicinales y los órganos del cuerpo	
Las plantas utilizadas en afecciones respiratorias : los estudiantes dibujaron el eucalipto y el clavo de olor, con una explicación de cómo prepararlos, señalando que se toma en mate y en infuciones. Es decir poniéndoles en agua caliente o hirviéndoles.	
	

Las plantas medicinales : los estudiantes dibujaron plantas como la malva local, el eucalipto, la manzanilla, palco, molle, alfa, perejil, diente de león, wira wira y cabello de choclo.



Implementación del trilingüismo : el idioma quechua y el ingles en el avance de algunos contenidos

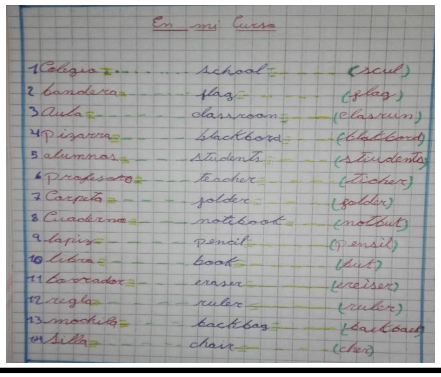
Desde la normativa, todavía no existen reglamentos específicos de cual tendría que ser la metodología de la enseñanza de lenguas en el aula, simplemente se ha dispuesto que los profesores de todos los cursos, sin excepción alguna, deben tomar en cuenta las tres lenguas en su aula. En esas circunstancias, cada unidad educativa, e incluso cada profesor ha asumido deferentes estrategias para hacer realidad esa disposición. En algunos han optado por designar profesores específicos para esas áreas, sobre todo en los colegios particulares, en las estatales, son los profesores los que deben hacerse cargo de la enseñanza de lenguas.

Al respecto, se ha evidenciado que de las dos unidades educativas que están siendo investigadas solamente en una de ellas se hacen los intentos por implementar el quechua y el ingles, donde se ha evidenciado que los avances son aún incipientes, ya que se parten de temas básicos y generales, y desde una perspectiva gramatical, así por ejemplo, el tema que mayormente aparece en varios cuadernos es las partes del cuerpo humano en quechua, los números en quechua e ingles, canciones en quechua, los objetos del curso y la escuela en ingles :

Tabla 71. Observación cuadernos de clase UEMS - Distrito Colcapirua

Tercero y cuarto curso primaria El idioma quechua y el ingles en algunos contenidos	
Tema	**Descripción**
El cuerpo humano	Los estudiantes de tercero dibujaron el cuerpo humano y pusieron el nombre de las partes del cuerpo humano en quechua. Solamente lo básico : cabeza, tronco, manos y pies. Los estudiantes cuarto, dibujaron al cuerpo humano donde pusieron todas sus partes en quechua, los nombraron con mucho detalle, incluyendo los elementos que hay en el rostro.
Los números	Los niños pequeños, hasta el tercer curso, tienen la lista de los números del 1 hasta el 10 en quechua y en ingles. Los más grandes, de quinto curso hasta el 100.
Elementos de la educación	Dibujaron la escuela, los cuadernos, libros, reglas, lápiz, con sus nombres en quechua.

Elementos de la escuela	Dibujaron mesas, sillas, cuadernos, la profesora, los estudiantes, todos con sus nombres en inglés.
Canciones	Los niños tienen copiado algunas canciones en quechua: Tusurispa qallarisunchik y Kantutita



Profundizando más en el tema se ha podido constatar que la mayoría de los profesores no hablan los idiomas del quechua ni del ingles, por lo que tienen que recurrir al diccionario para el avance de los mencionados contenidos. De hecho, eso explicaría la razón por la cual aparecen en los cuadernos listas, tipo vocabularios, pues no hay actividades que reflejen la enseñanza de estas lenguas con metodología de enseñanza de lenguas, por lo que se ha podido observar, se trata de una metodología intuitiva, totalmente orientada a la simple traducción, a la repetición y a la memorización.

2.2.3. A nivel de la implementación : la poca importancia que reciben algunos aspectos y contenidos del nuevo currículo

Mitos, leyendas e historias de los pueblos indígenas

Los mitos, las leyendas y las historias de los pueblos indígenas, considerados de gran importancia, en el marco del nuevo currículo , no están siendo abordados con la real amplitud y profundidad que se merecen, pues apenas se han podido encontrar algunas pocas evidencias sobre la temática, entre ellas, se encuentra « la historia del indígena Zárate Villca », que fue evidenciada a partir de una observación de aula :

Tabla 72. Observación de aula UEMS - Distrito Colcapirhua

Quinto curso primaria
Actividad : historia de Zárate Villca
El profesor les pide a los niños que se sienten y presten atención. Seguidamente les pide dibujar a un indígena cualquiera, para animarles les pregunta ¿Como se vería?. Una vez que han dibujado les comienza a dictar la historia de Zarate Willka, que es un personaje indígena que promueve las fundaciones de gobiernos municipales. El profesor se limita solamente a dictar la materia.

La observación a los cuadernos de los estudiantes, ha permitido encontrar cuatro temas más, una leyenda, un mito, un tema de la organización y otro histórico :

Tabla 73. Observación cuadernos de clase

Leyendas, mitos e historias de los pueblos indígenas	
Tema	**Descripción**
La leyenda de Manco Kapac y Mama ocllu	Los estudiantes copiaron del libro la leyenda de Manco Kapac y Mama Ocllu, y dibujaron a Manco Kapac.
El mito de los hermanos Ayar	Copiaron « el mito de los hermanos Ayar », con su respectivo dibujo.
Autoridades indígenas	En este tema los estudiantes hicieron copia del libro, porque el texto tiene signos de puntuación y al final un dibujo de unas montañas.
Invasión incaica por Pizarro	Este tema fue dictado por el profesor, además todo el texto es teórico y no presenta dibujos.

Sin embargo, considerando que se trata de seis cursos en cada una de las unidades educativas, en total 12 cursos, sin contar que también existen paralelos, se percibe que los avances son demasiado pobres respecto a los temas históricos de los pueblos indígenas. Por lo tanto, es un aspecto que todavía se mantiene débil a nivel de la implementación.

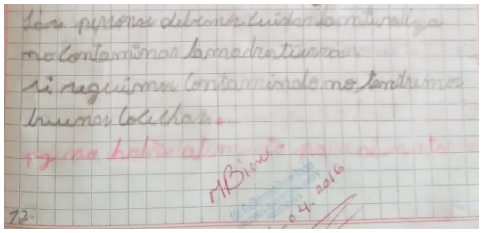
El otro punto, muy importante en este tema, es que al tocar las historias, las leyendas y los mitos de los pueblos indígenas de Bolivia, se esta haciendo referencia a temas muy delicados que están relacionados con aspectos identitarios, de gran importancia en nuestro país. Pero, por lo que se puede observar, son abordados en la escuela desligados de esos aspectos, con ninguna reflexión sobre la cuestión identitaria, pareciera que se trata de un tema más, que nada tiene que ver con la realidad de los niños ni de sus familias. Y, por si fuera poco, estos temas son abordados por los profesores de manera muy teórica, privilegiando el dictado y la copia del libro.

Los rituales en la siembra y el cuidado de la Madre Tierra

Se ha podido evidenciar, que si bien el tema de los rituales es parte importante de las planificaciones del currículo base, y por ende, de las planificaciones de los profesores, el mismo, en los pocos casos que se los aborda, no siempre es tratado en su esencia, pues a partir de una observación de aula, se pudo evidenciar que si bien el título del contenido

hace referencia a la « ritualización en el tiempo de la siembra », el mismo no se cumple, ya que el tema que realmente se aborda es el proceso de la producción y su cuidado, haciendo referencia al « cuidado de la Madre Tierra y de la naturaliza »:

Tabla 74. Observación cuadernos de clase

Ritualización en el tiempo de siembra	
Los estudiantes dibujaron el proceso de desarrollo de las plantas, desde que eran semillas hasta que fueron arboles grandes. Escribieron que se debe cuidar a la naturaleza y no contaminarla.	
	 Todas las personas deben cuidar la Naturaleza, no cantaminar la Madre Tierra. Si seguimos contaminando no tendremos buenas cosechas.

Es evidente que los profesores logran de alguna manera reorientar el tema, o evitarlo, haciendo una especie de selección de aquello que les conviene, o de aquello que pueden, e incluso de aquello que quieren verdaderamente enseñar. Lo que se ha evidenciado es que pese a que el titulo de la actividad habla de los rituales en la siembra, en la práctica de aula no se aborda la temática en relación a los rituales, los cuales generalmente tienen que ver con el agradecimiento a la Pachamama.

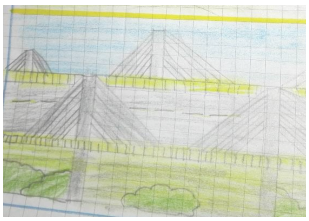
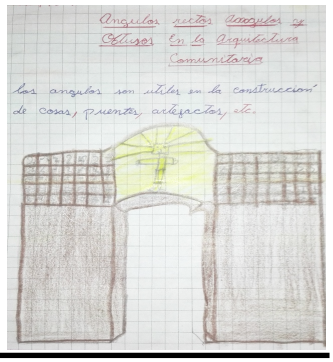
La relación de la matemática con la cultura comunitaria e indígena

Como se mencionó anteriormente, el área de matemáticas es una de las áreas que tradicionalmente se la ha abordado de manera muy teórica y abstracta, y pese a que las reformas educativas intentan hacer de estas áreas más prácticas y contextualizadas, gran parte de las prácticas de aula, permanecen en la abstracción. Por lo mismo, los intentos realizados en este ámbito vale la pena mencionarlos, ya en el punto donde se mostraban las « salidas de los estudiantes a la comunidad », y cuando ponían en práctica su proyecto del huerto escolar, se pudo evidenciar que los estudiantes, con la guía de las profesoras, ponían en práctica sus conocimientos para realizar ejercicios matemáticos, por lo mismo, se tratan de avances muy significativos. Sin embargo, en la nueva coyuntura, el desafío va todavía más allá, ya no se trata solamente de relacionar la matemática con el contexto y los problemas cotidiano de los estudiantes y de la comunidad, sino de también relacionarlos con la cultura indígena y desde un enfoque intercultural.

Al respecto, en la observación del cuaderno de uno de los estudiantes se pudo observar estos dos aspectos que nos ayudan a comprender estos dos aspectos que se quiere fortalecer a partir de la matemática, y también de las otras áreas. En los dibujos aparecen la escuela y el puente colgante, donde el estudiante ha evidenciado la existencia de figuras geométricas

y ángulos, lo cual refleja que el profesor ha contextualizado su enseñanza, para que el aprendizaje de los estudiantes sea significativo, sin embargo, también se puede evidenciar el dibujo de la *Puerta del sol*, un símbolo espiritual emblemático que representa a una de las deidades más significativas de la cultura Inca, como es el Sol.

Tabla 75. Observación cuadernos de clase

Ángulos en la arquitectura comunitaria
Los estudiantes dibujaron la puerta del sol, el puente colgante y la escuela.
 

De esta manera, de manera muy esporádica, a partir de la información que ofrece la investigación se ha podido evidenciar que existen temas que están siendo abordados de manera muy superficial, sin considerar la verdadera magnitud e importancia que los mismos tienen al interior de las culturas indígenas. Es por eso que en el siguiente punto se muestra a manera de ejemplo la propuesta de una profesora interculturalizar el área de matemáticas a nivel de secundaria.

2.2.4. Propuesta : la relación de los contenidos de geometría plana del área de matemáticas con los elementos de la arquitectura andina

La presente propuesta, tiene su espacio en la presente investigación, debido a que se ha podido constar que el área de matemáticas, juntamente a las demás ciencias exactas, es la más resistida por los profesores, para desarrollar procesos de aula que reflejen la cultura indígena desde un enfoque intercultural. De hecho, tal como se ha podido advertir en las entrevistas a los profesores, existe la tendencia generalizada de pensar que la matemática no tiene relación con la realidad concreta, y menos aún con los conocimientos indígenas, muchos dicen que se trata de un área simbólica y abstracta que dificilmente podría formar parte del conocimiento indígena.

Sin embargo, de entre la mayoría se ha podido identificar a algunos profesores, muy contados por cierto, que deciden nadar contra la corriente, es decir, contra la idea generalizada de oponerse a la nueva ley, lanzándose a presentar propuestas pedagógicas en el marco del nuevo currículo . Entre esos profesores, se destacan algunos que habiendo pasado por un proceso de formación post gradual, a nivel de licenciatura, en el programa de Licenciatura de EIB de la UMSS, deciden, como parte de su trabajo de titulación final, elaborar propuestas pedagógicas. Así, se han planteado propuestas de contextualización y diversificación curricular muy enriquecedoras a nivel de la educación primaria, y también a nivel de la educación secundaría, en las áreas de ciencias sociales, comunicación y lenguaje y matemáticas.

Pero, si bien las propuestas son realmente innovadoras y enriquecedoras que se orientan a hacia el aprendizaje significativo, no siempre se ha tenido la oportunidad de que esos conocimientos también estén relacionados con la cultura indígena en sí. Es muy recientemente, que una profesora de matemáticas del nivel secundario, ha podido demostrar, que las relaciones entre el conocimiento matemático universal y la realidad cultural andina son reales y concretas y no ficticias, justamente, a partir de un análisis matemático, ha evidenciado que existen muchos elementos matemáticos en los símbolos de la cultura andina, y más específicamente en la « arquitectura andina », que también muy recientemente, está comenzando a tener auge en la ciudad del Alto de La Paz.

La arquitectura andina, o neoandina, como algunos la han denominado, es una nueva tendencia arquitectónica que fusiona lo andino con lo moderno, es decir, « es una arquitectura neoandina, inspirada en la cultura precolombina de los Tiwanakotas, con un estilo barroco popular contemporáneo », para otros se trata de la « complementariedad entre el capitalismo occidental y la reciprocidad andina », a la cual algunos, de manera despectiva, han denominado Cholets, aunque para otros el término cholets deriba más bien de una adaptación del término chalets, ya que en las terrazas de esas edificaciones están también presentes los chalets de los propietarios de los edificios. Para el precursor de esta tendencia arquitectónica, el arquitecto Freddy Mamani, su trabajo consiste en mezclar la cultura andina milenaria con lo moderno :

> Me inspiro en nuestra cultura andina milenaria, en la música, las danzas, las artesanías, nuestros animales, como el cóndor y la llama. Esto lo mezclamos con lo moderno, con lo elegante y con lo que pide el cliente. / Yo me he inspirado en la cultura de Tiwanaku, por eso pongo diseños como la cruz andina y los círculos, también en el uso de colores intensos, todos son pigmentos que se encuentran en el aguayo, los tejidos de la zona andina como los aguayos, taris, chulos, chuspas y otros donde hay diferentes figuras y diseños. (Entrevista Arq. FMS, en Garcia, 2017)

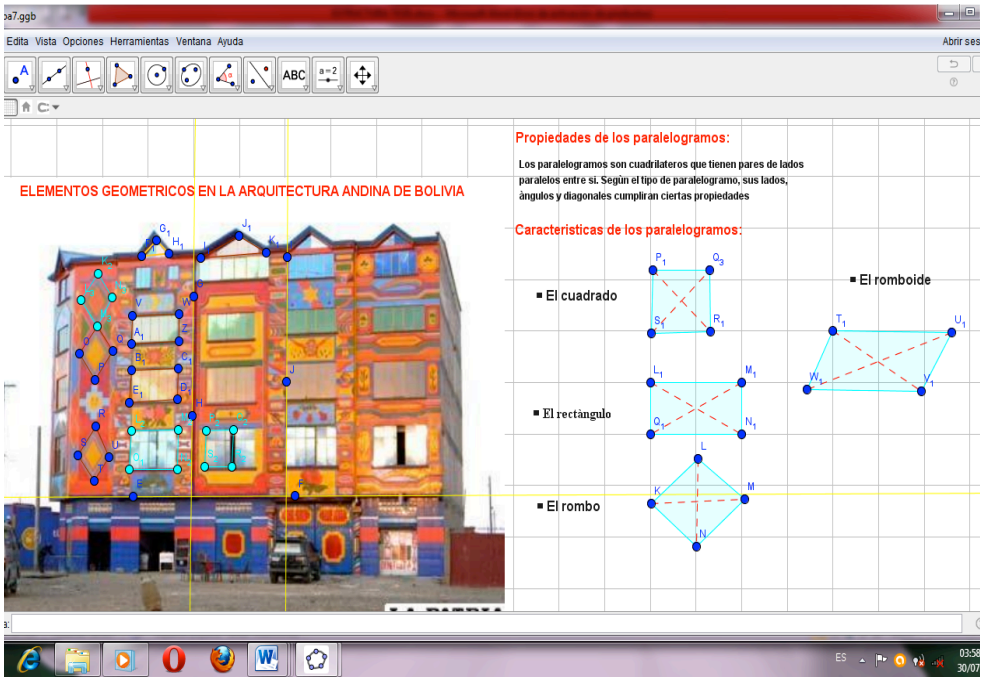
Como señala el arquitecto aymara, las edificaciones reflejan varios aspectos de la cultura andina, sobre todo a nivel de los diseños, de los colores y de las figuras. Son entonces, esas características que permiten que la arquitectura andina sea un buen espacio para poder abordar la matemática de manera intercultura.

A continuación, a manera de ejemplo, se presenta una de las edificaciones más imponente de la ciudad de El Alto, y a partir de ella, es que se han realizado ejercicios matemáticos que permiten identificar las « Propiedades y las características de los paralelogramos » :

Imagen 8. Los Cholets - Arquitectura andina

Fuente : Garcia (2017)

Tabla 76. Elementos de la arquitectura andina de Bolivia

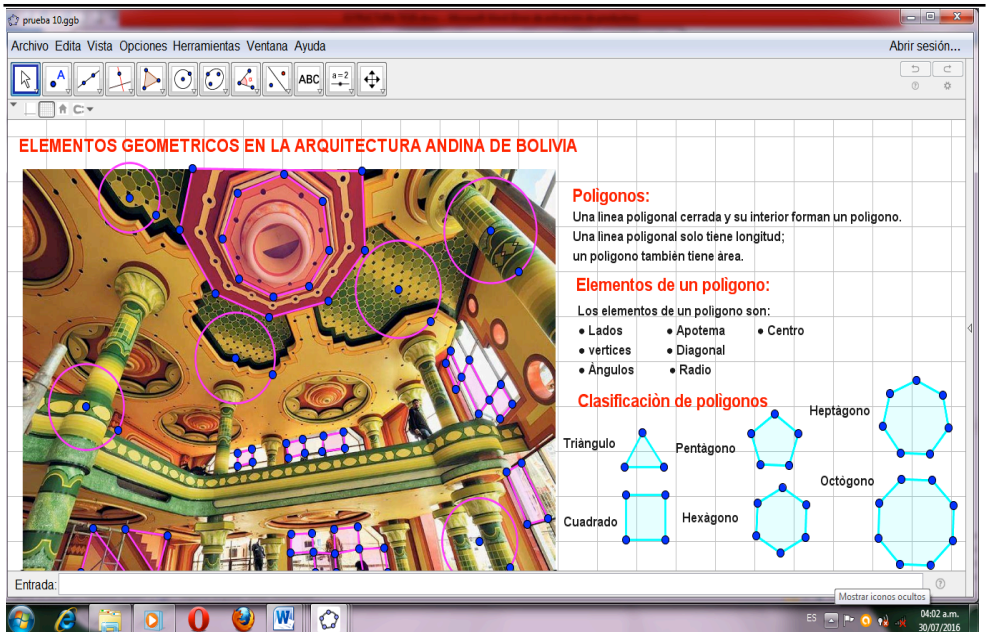
Elementos geométricos
 **Propiedades de los paralelogramos** **El Características de los paralelogramas** • Cuadrado • Rectángulo • Rombo • Romboida

Fuente : Garcia (2017)

El diseño interior de la edificación, también proporciona elementos significativos para analizar los elementos matemáticos como los polígonos, los elementos y la clasificación de los mismos.

Tabla 77. Elementos de la arquitectura andina de Bolivia

Elementos geométricos



Polígonos
Elementos de un polígono
Clasificación de polígonos :

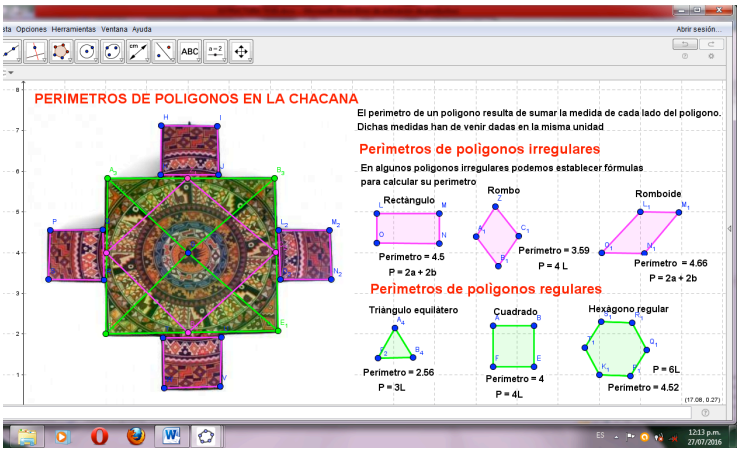
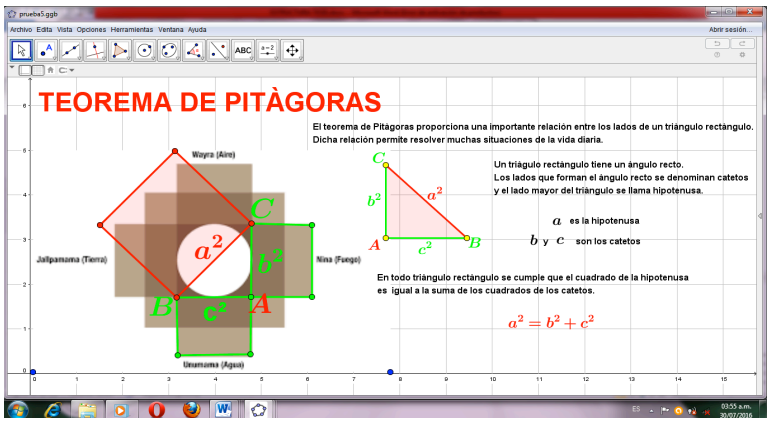
- Triángulo
- Cuadrado
- Pentágono
- Hexagono
- Heptágono
- Octógono

Fuente : García (2017)

Como se ha podido observar, en la presente edificación existen muchas figuras de la cultura andina, y entre los más importantes se encuentra la Chakana o la cruz escalonada andina. De hecho, al igual que en muchas otras culturas, se trata de uno de los símbolos más emblemáticos de la cultura andina.

Por lo mismo, también en la presente propuesta, se hace un análisis de los elementos y propiedades geométricas que en ella se encuentran, desde los perímetros de polígonos regulares e irregulares hasta el Teorema de Pitágoras. A continuación de manera gráfica se presenta lo mencionado :

Tabla 78. Elementos y propiedades geométricas - símbolos andinos

La chakana o la cruz escalonada andina	
Perímetros de polígonos en la chacana - Perímetros de polígonos - Perímetros de polígonos regulares -	
Teorema de Pitágoras	

Fuente : Garcia (2017)

De esta manera, señala la profesora, se estaría respondiendo a las exigencias del currículo base, cuando entre los contenidos del área de matemáticas del nivel secundario, plantea desarrollar la matemática en relación a nuestras culturas :

Tabla 79. Contenidos de geometría plana - Secundaria

Currículo base - Área matemática		
Primero	**Segundo**	**Tercero**
Polígonos regulares e irregulares en el arte de nuestras culturas	La geometría plana y su representación en las artes del entorno cultural	La geometría y sus aplicaciones en las culturas de nuestra región
• Paralelogramos : rectángulo rombo, cuadrado, diagonales, perímetros aplicados en el arte de las culturas. •Trapecio : clases, diagonales, perímetro y área en la tecnología. •La geometría y sus relaciones con el entorno natural y cultural •El círculo, la circunferencia y sus elementos en el contexto. •El valor de π y los saberes matemáticos ancestrales e interculturales.	•Ángulos: clases y medidas. •Circunferencia, círculo, elementos medición de ángulos y arcos. •Teoremas de Pitágoras, perímetros y áreas de superficies planas. • Geometría del espacio y las potencialidades productivas	•La geometría y la modelización de contextos cotidianos. •Propiedades geométricas y los objetos tecnológicos •La geometría en la tecnología propias y apropiadas •Geometría de nuestros pueblos y la geometría euclidiana.

Fuente : Garcia (2017)

De esta manera, al concluir este punto respecto a la implementación del nuevo modelo educativo, es posible advertir que de manera general, la implementación ha llegado solamente hasta las planificaciones de los profesores. Hasta ese nivel, las autoridades educativas han podido garantizar que el nuevo currículo se implemente. Mientras tanto, en las prácticas pedagógicas se continúa reflejando los anteriores contenidos, es decir, priorizando el conocimiento occidental y/o denominado universal. Demostrando de esa manera una gran discrepancia entre lo que se planifica y lo que realmente se efectúa.

Pero, además, lo que también llama la atención en ese primer grupo de profesores, es que a nivel de las planificaciones que realizan, no se perciben los aportes del currículo regionalizado, es decir, que las nuevas planificaciones que la mayoría de los profesores presentan, están elaboradas en base al currículo base.

No obstante, en algunos casos, si se ha advertido cambios a nivel de las prácticas de aula, desde el mismo hecho de presentar planificaciones, donde se hacen intentos por complementar entre contenidos del currículo base y del currículo regionalizado. También las prácticas de aula reflejan cierto viraje en la forma de abordar los contenidos, se da mucha importancia a la contextualización, es decir, que los contenidos que se avanzan no son teóricos, se relacionan con el barrio, con el municipio y con el departamento. Y en ese sentido, cobra mayor importancia la comunidad, los profesores promueven salidas hacía el encuentro con la comunidad, hasta que incluso el tema de la agricultura es recuperado para ser abordado en la escuela. No cabe duda que se han generado cambios importantes.

Sin embargo, también es evidente que esos contenidos que se implementan de manera contextualizada, en realidad representan a los conocimientos generales. Lo que se quiere señalar, es que a nivel de los contenidos propios de los pueblos indígenas no se ha avanzado mucho, si bien se hacen los intentos estos no son abordados en su integridad, es evidente que se los está abordando de una manera muy general y como sino formara parte de la vida de los estudiantes.

Esta situación pone en evidencia que respecto a los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas, que en este caso sería la cultura quechua, todavía existen vacíos, y pese a que el CENAQ tiene avances a nivel del currículo regionalizado, queda en evidencia que

el mismo no está siendo implementado. Por lo tanto, los avances que hasta ahora se han presentado a nivel de las prácticas de aula, son gracias a la propuesta del currículo base.

En ese sentido, tampoco el currículo diversificado está siendo implementado en su real dimensión, pues aún con las contextualizaciones que se realizan, no llega a profundizar en los conocimientos propuso de la comunidad. Así por ejemplo, en la comunidad del distrito de Colcapirhua, donde se realizó la investigación, la mayoría de los pobladores son mineros relocalizados, por ello una de las características principales de esa comunidad es la minería, además se dedican a la ganadería y a la producción de maíz. Sin embargo, dichos conocimientos son muy poco abordados por los profesores, ellos consideran que el hecho de abordar las plantas medicinales ya es una forma de abordar el currículo diversificado, sin embargo, el tema de las plantas medicinales ya es un tema general de Bolivia, pues el mismo currículo base lo propone en todos los cursos y en varios temas.

3. Razones que impiden la implementación del nuevo modelo educativo : según el plantel docente

3.1. Entre la formación colonizadora que recibieron y el desconocimiento del nuevo modelo educativo

Respecto a las razones que impiden que el nuevo modelo educativo se implemente, ya desde la perspectiva de las autoridades educativas se mencionaba lo difícil que fue trabajar con docentes que tenían como único referente a la cultura occidental, y con ello también coincidieron los CEPOs, especialmente el CENAQ, cuyos técnicos señalaban que entre sus mayores dificultades se encontraba el hecho de tener que enfrentarse con profesores que estaban muy arraigados en los conocimientos científicos adquiridos en las Normales, situación que como ya se pudo evidenciar, provocó que en muchas ocasiones el magisterio se manifestase abiertamente en contra de la nueva ley.

Y desde la perspectiva de los propios profesores y directores se ha podido ratificar aquello que mencionaban las autoridades del Ministerio de educación y los CEPOs, pues desde procesos muy reflexivos afirman lo siguiente :

> Nos hemos formado en un currículo escolar colonizante, que ha incidido e influido a las personas que somos ahora, es por eso que hoy, cuesta cambiar de esquemas, y traemos consigo esos resabios colonizantes, por lo tanto se vuelve determinante cuando se contrasta con nuevos paradigmas como ser la « intraculturaludad », el « Vivir Bien », la « descolonización », etc. (Foro Directores, 08/2013)

Y muy relacionado con este punto resalta el hecho los docentes no sienten ningún compromiso para con la cultura quechua, así lo manifiesta un grupo de profesores :

> Necesitamos afianzar nuestra identidad cultural y nuestro rol como agentes culturales. Los docentes no están capacitados ni comprometidos con los contenidos del currículo regionalizado de la nación quechua, pero no solo con el contenido sino con la misma cultura y con todo lo concerniente a ella. (Grupo focal profs. EIB, 01/2016)

Y a esto se suma el hecho de que el nuevo currículo es también nuevo para los profesores, muchos todavía no lo conocen a plenitud, lo que genera reacciones de oposición, así lo manifiesta una de las directoras de una de las unidades educativas investigadas cuando afirma que los docentes rechazan la ley porque no la conocen :

> En un principio no estaba de acuerdo con la ley 070 porque quiero ser sincera, no la conocía con cabalidad, a veces los maestros solamente leemos muy poco, yo cuando me adentre más a la ley 070 comprendí el verdadero enfoque. Algunos pensamos que no estamos de acuerdo con la Ley, los que dicen que no están de acuerdo en realidad es porque no conocen a cabalidad la Ley, no la han leído con una lectura reflexiva y comprensiva. (Entrevista Dir. UEMS. Dist. Colcapirhua, 11/2015)

Al respecto, una de las profesoras manifestaba que les falta comprender a cabalidad el planteamiento de la nueva ley de educación, la cual es nueva para ellos, y que por eso existe la tendencia a rechazarla :

> Me doy cuenta que los maestros ignoramos varios aspectos que la nueva ley educativa nos propone, y solamente tendemos a rechazarla porque es nuevo para nosotros, esto también esta obstaculizando su implementación. Pienso que como estamos en los primeros años de implementación de la nueva ley educativa aún no se la terminado de comprender, existen muchas lagunas todavía, esto se refleja en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se la está tomando como un simple cambio de términos sin fijarse en su verdadero sentido. Veo mucha saturación en cuanto a contenidos, aunque veo como algo positivo la intención que tienen de recuperar los saberes y conocimientos locales, pero se nos está exigiendo que la implementemos en su totalidad, sin darse cuenta que los maestros necesitamos herramientas que nos ayuden a realizar este trabajo, porque también para nosotros es algo nuevo. (Grupo focal Profs. EIB, 01/2016)

3.2. Desconocimiento del currículo regionalizado del CENAQ

El otro factor que sin duda es muy importantes es el desconocimiento que se tiene respecto a los currículos regionalizados de los CEPOs, y para el caso de Cochabamba, respecto al currículo del CENAQ. Tanto directores como profesores manifiestan no conocer estos documentos, debido a la falta de difusión de los mismos :

> En cuanto al currículo regionalizado de la nación quechua, al momento ha sido muy poco difundido por tanto es desconocido por la mayoría, especialmente en los dos distritos citadinos (Cochabamba 1 y Cochabamba 2), pienso que es necesario socializarlo a través de talleres bien planificados, con facilitadores preparados adecuadamente, de manera que la próxima gestión desde el inicio de clases se implemente articulando con el currículo base y el proyecto socio productivo de la unidad educativa. (Foro virtual directores MD, 07/2013)

> El desafío principal como directores es apoyar a los profesores de los primeros grados a identificar los contenidos regionales y locales a desarrollar juntamente con los temas propuestos en el currículo base. Pero, las dificultades que se dan son que los directores no estamos empapados a fondo sobre cómo armonizar estos niveles de concreción del currículo , ni los mismos facilitadores del PROFOCOM no saben cómo se ha de trabajar. (Foro virtual directores MB, 07/2013)

Y como lo manifiesta el director, el desconocimiento es generalizado, desde los profesores, los directores y hasta los docentes que están destinados a capacitar los profesores en ejercicio a través del denominado Programa de Formación Complementaria (PROFOCOM). Para los años 2015 y 2016, la situación no varió mucho, pues muchos profesores manifestaban desconocer a los CEPOs y por ende sus planteamientos, y aunque algunos habían escuchado de ellos en las clases del PROFOCOM, lo cierto es que estaban conscientes de desconocer sus planteamientos :

> Si conozco, pero solo por el nombre, en las clases del PROFOCOM nos han hablado de ellos, es el Consejo Educativo de la Nación Quechua, organización relacionada con la elaboración

> del currículo armonizado de la nación quechua. Sería importante tener un conocimiento mayor de la organización, recibir capacitaciones que oriente la integración, articulación de contenidos y de cómo estos pueden ser abordados en el proceso educativo. (Entrevista prof. primaria UESMP Dist. Tiquipaya, 06/2015)

> No, no conozco el CENAQ, se que ha elaborado el currículo regionalizado de acuerdo de la lengua, puede ser, quechua, a la región que pertenece, pero no se nada más, no hemos recibido ninguna capacitación de ellos. (Entrevista prof. primaria UEMS Dist. Colcapirua, 11/2015)

> La verdad los términos de CEPOS y CENAQ no los había escuchado nunca, por primera vez los escuche en las clases de EIB, mucho menos conozco sus propuestas. (Grupo focal profs. EIB, 01/2016)

De esta forma, se confirma que aún falta mucho por avanzar. No basta con las leyes, y tampoco basta con propuestas realmente innovadoras como son los currículo s regionalizados de los CEPOs, y el propio currículo base del Ministerio de educación, hace falta que llegue a las aulas, y para que eso pase todavía tiene que atravesar por muchos procesos, desde la capacitación o actualización de los profesores y hasta hacer que ellos comprendan el nuevo enfoque, y ni siquiera eso basta, pues más que eso es necesario que ellos estén convencidos de ese enfoque, lo cual es difícil de garantizar, pues como se mencionó, ellos han sido formados con otro currículo , y con uno que era totalmente contrario al nuevo, y por si fuera poco, también desde su niñez se formaron en ese currículo colonizante.

Sexta parte

Discusión, análisis y conclusión de resultados

Capítulo 14

Discusión, análisis de resultados y conclusiones

Discusión, análisis de resultados y conclusiones

1. El currículo intercultural : un proceso social conflictivo donde se disputan múltiples intereses

La investigación realizada en Bolivia respecto a la gestión del currículo intercultural, ha podido evidenciar que la « cuestión curricular », entendida en todas sus dimensiones, etapas, fases, etc., desde que surge como idea, hasta su planeación y desarrollo, es un proceso realmente complejo, y en muchos casos conflictivo, porque dinamiza actores, ideologías y planteamientos, que representan a intereses diversos e incluso contrapuestos, por lo que requiere de intensos procesos de negociación y consenso.

Como lo señalan los autores que se adhieren a la perspectiva crítica del currículo , entre ellos, Forquín (1984, 1989, 1991, 2008) y Blanco (1994), citando a investigadores de la sociología del currículo , como Young (1971), Bernstein (1971), Apple (1986,1987,1990), Popkewitz (1991), Giroux (1996) y otros, la cultura y contenidos que forman parte del currículo escolar, son objeto de conflictivos procesos de selección social, ideológica y política, los cuales movilizan diversidad de interés, donde se enfrentan y entrecruzan diversas posturas respecto al contenido que tendría que formar parte de un currículo , y por ende, también dinamizan procesos de negociación y consenso.

En el caso boliviano, se ha podido evidencia que en el transcurso de la historia de la educación, pese a que el mayor control del currículo lo ha tenido generalmente el Estado, y con ello, las élites de la clase dominante, éste, en diversas etapas de la historia, ha tenido que negociar con los pueblos indígenas en torno al tema educativo. Primero, desde principios de 1900, tuvo que responder a las demandas de acceso a la educación que el pueblo indígena reclamaba, ya que en esa época la educación estaba destinada solamente a los hijos de la clase dominante, demandas que en realidad no fueron respondidas de la manera que los pueblos indígenas lo pidieron, pero aún así, las escuelas indigenales del Estado representan el hecho de que el tema educativo esta inmerso en procesos sociales que requieren negociación.

Posteriormente, a partir de los años de 1980 a 1991, también le tocó al Estado negociar con los pueblos indígenas, para que en el marco del reconocimiento de su cultura, se reconozca y apruebe la Educación Intercultural Bilingüe, proceso que no fue nada fácil. Como se pudo evidenciar en la investigación, el tema de la « interculturalidad » y el « bilingüismo » complicaron el asunto, los gobernantes de ese entonces, en su mayoría mantenían prejuicios negativos para con la cultura indígena, y por ello, la mayoría estaban en contra de la EIB, y porque además consideraban que habían temas más importantes que abordar. Y por otro lado, también se involucraron en el proceso las cooperaciones internacionales, para quienes lo más importante era alcanzar la calidad educativa en términos netamente pedagógicos, para cumplir con los estándares de calidad educativa que se habían fijado a nivel internacional. Y de hecho, no podían estar al margen posturas muy personales, que en ocasiones obstaculizaban la marcha de la ley, y otras que en cierta medida las apoyaban. Así como ejemplo, se pudo observar cómo en palacio de gobierno

uno de los diputados se opuso rotundamente a la ley, y cómo el Presidente de entonces, Gonzalo Sanchez de Lozada, recordando su infancia en el extranjero, posibilitó que la Ley se apruebe, aunque eso no impidió que en otro momento, el mismo firmara la sentencia de muerte de la EIB.

Y en esta ultima etapa, a partir del año 2006, en una nueva coyuntura social y política, que también es el resultado de diversas luchas que los pueblos indígenas de Bolivia tuvieron que lidiar, los procesos de disputa, giran en torno al nuevo currículo que abandera la intraculturalidad, la interculturalidad y el plurilinguismo en el marco de la descolonización. Pues, aun cuando, en la nueva coyuntura, los que se encuentran a la cabeza del Estado, son en su mayoría de origen indígena, el tema de la aprobación de la nueva ley educativa 070, y más aún, la puesta en marcha del mismo, ha requerido de muchos procesos de negociación, aunque más que negociación, en muchos casos se trato de verdaderos enfrentamientos, esta vez con el plantel docente, que desde el principio mostró su rechazo hacía la nueva ley de educación.

Pero aún, entre los aliados, es decir entre el nuevo Estado indígena y los pueblos indígenas, cuyo brazo técnico eran los CEPOs, se vieron en la necesidad de negociar algunos puntos, entre ellos, la cuestión de los currículo s regionalizados, que para los pueblos indígenas eran y son proyectos irrenunciables, por lo que exigían que la propia ley los avale a través de artículos específicos, esto para garantizar que sus saberes y conocimientos al fin ingresen en los currículo s.

Es evidente que en este nuevo periodo de la educación, los conflictos se agudizaron, mucho más que en las anteriores reformas educativas, debido a que en este nuevo periodo el tema central de la discusión curricular fueron los contenidos. Y es que en realidad, nunca antes, a nivel curricular, el tema de los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas había cobrado tanta importancia. Y más aún, no se habían cuestionado los conocimientos científicos, de la forma cómo en este nuevo periodo se lo estaba haciendo, propiciando una interculturalidad y/o complementariedad entre los conocimientos indígenas y los conocimientos científicos, que conlleva el reconocimiento de ambos tipos de conocmiento con los mismos criterios de validez científica.

Situación que verdaderamente revoluciona los paradigmas tradicionales, pues como lo menciona Forquín (1991), se trata de una actitud subversiva ante el tradicional orden establecido, el cual es defendido con mayor empeño por los dirigentes del magisterio, que arraigados en una mentalidad positivista, se oponen a este nuevo paradigma que se construye en el país.

2. La cuestión curricular se complejiza cuando está ligada a la diversidad cultural indígena

Como señalan De Carlo (1998) y Collès (2007), los procesos de colonización que los países de Europa asumieron, estuvieron sustentados en las teorías del darwinismo social, que postulaban « la ley del más fuerte », y en otras teorías racistas, que dieron lugar a las clasificaciones jerárquicas de las culturas, en base a una concepción evolutiva y lineal, donde las culturas civilizadas estaban por encima de las culturas primitivas o salvajes. En ese marco, se fue estableciendo una supuesta superioridad « natural » que reconocía a los países de Europa como superiores a los otros, por lo cual se sentían en la obligación de difundir la civilización que ellos habían alcanzado a los otros pueblos incivilizados.

Bolivia vivió en carne propia estas clasificaciones jerárquicas, que estaban basadas en categorías binarias como: primitivo-civilizado, irracional-racional, mágico/mítico-científico y tradicional-moderno (Walsh, 2009), a partir de las cuales, se justificaba la superioridad de los blancos y la inferioridad de los indígenas. Fueron bajo esas categorías jerárquicas que las estructuras social, política, económica y educativa se fueron construyendo.

En el campo educativo, le correspondería a la escuela asumir el rol de transmitir la cultura civilizada a aquellas culturas que consideraban incivilizadas o inferiores. Fue a principios del siglo XX, a inicios de los años de 1900 que los prejuicios en contra de la cultura de los pueblos indígenas cobraron gran fuerza, pues los debates se habían intensificado por se ponía en vigencia la educación pública cuya intención era abarcar a los pueblos indígenas. Fue en ese contexto que la cuestión de la cultura y lengua indígena era objeto de debates, donde por lo general concluían señalando la importancia de eliminar o transformar mediante la educación todo lo concerniente a esas culturas incivilizadas, desde la cosmovisión, la vestimenta, las costumbres, las tradiciones, etc. En realidad, nada de lo que era indio tenia valor, ni siquiera se los consideraba como personas, para los colonizadores se trataba de salvajes que no tenían alma, y en el mejor de los casos los consideraban como retardados mentales, así lo mencionaba una de las autoridades educativas de la década de 1940, cuando categóricamente señalaba que para el indígena que es un retardado mental se requería de verdaderos profesores sean de vocación. De esa manera, en función de esas ideas racistas se fueron configurando los currículo s de las diferentes reformas educativas.

En la actualidad, por el tiempo transcurrido, y porque nuevos paradigmas referidos a la interculturalidad se han puesto en vigencia desde los años 1990, se esperaría que ese tipo de ideologías del siglo pasado se hubieran superado. Pero al analizar las percepciones de los dirigentes del magisterio del área urbana, y de algunos profesores de aula, se ha podido detectar que dichas ideas racistas están muy arraigadas en la mente de muchos profesores.

Consideran que los conocimientos de los pueblos indígenas, si bien han permitido la sobrevivencia de sus culturas, esos no pueden considerarse con el mismo valor científico que aquellos que son verdaderamente científicos. Y por eso, al referirse al nuevo currículo intracultural, intercultural y plurilingüe de la nueva ley 070, el cual se orienta a la descolonización, se continúan escuchando prejuicios e ideas despectivas para con el conocimientos de los pueblos indígenas, así manifiestan que se trata de un currículo « anticientífico, retrógrado, arcaico, pachamámico », que toma como ciertas las ideas « mágicas y míticas » de los pueblos indígenas, que es « ruralizado », etc. Obviamente, estas percepciones no hacen más que ratificar lo que los analistas críticos manifiestan cuando aseguran que la mayoría de los profesores se rige bajo los criterios de la perspectiva filosófica o epistemológicas del currículo , debido a que confían ciegamente en las verdades de la ciencia.

Y por toda esta situación, es posible realizar la siguiente afirmación : si bien, el proceso mismo de la construcción curricular, es de hecho un proceso complejo y conflictivo, que requiere de intensos procesos de negociación y consenso, mucho mas conflictivo se torna si a la reflexión se le añada la temática de la diversidad cultural, y más aún cuando está referida a la cultura de los pueblos indígenas originarios, complejiza de sobre manera la cuestión curricular, pues entran en disputa prejuicios sociales, culturales y epistemológicos, bajo los cuales se ha regido tradicionalmente la educación.

3. Currículo y poder : legitimación y reproducción de los conocimientos eurocéntricos de la clase dominante

Como señalan los autores de la sociología de la educación y del currículo , entre ellos Apple (1996), 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. Por lo tanto, se trata de un espacio donde se ponen en evidencia relaciones de poder entre distintos grupos.

Y en esta lucha, por lo general, es la clase dominante la que siempre termina legitimando e imponiendo su cultura a nivel del currículo oficial, en desmedro de la cultura de los oprimidos « la transmisión selectiva de la cultura de clase como cultura común, silencia las culturas de los oprimidos y legitima el orden social actual como natural y eterno » (Blanco).

En el caso boliviano, desde que la escuela se instauró fue asumida como una herramienta destinada a apoyar el proyecto político-cultural de la minoría gobernante, el mismo que apuntaba hacia la construcción del Estado nación, por lo tanto, los contenidos de la escuela tendrían que ser justamente los que representasen a la clase dominantes, entre ellos la lectura, las cuatro operaciones aritméticas, la doctrina cristiana y hablar español.

Sin embargo, al mismo tiempo, se planteaba un currículo diferenciado, pues la idea era entregar la cultura de la clase dominante pero con medida. Fue desde esa época que en Bolivia durante muchos años se mantuvo dos currículo s diferenciados, uno para el área urbana y otro para el área rural. Las diferencias eran evidentes el del área urbana estaba dirigida hasta el bachillerato y la universidad, y del área rural solamente implicaba la primaria elemental, con énfasis en el trabajo agrícola. Al respecto, los fundamentos que justificaban la diferenciación eran comprensibles, pues señalaban que la educación debía estar en relación al contexto y al medio ambiente, y por eso se impulsaba la educación en relación al trabajo. Sin embargo, en la investigación se pudo corroborar, que en el fondo, los patrones tenían temor a quedarse sin trabajadores en el campo, decían, « si los indígenas estudian, y se vuelven profesionales ¿Quienes trabajaran en las casas y en los campos? », y por ello se pensó más formarlos para modernizar los campos, « el indígena tiene que servir para el desarrollo del país », decían.

Y de esta forma, lo que en realidad se estaba haciendo era planificar aquello que los sociólogos críticos, como Bourdieu y Apple, llaman la reproducción o el sostenimiento del orden social estratificado, es decir de las relaciones de dominación y explotación. Era claro que no podían permitir que los pueblos indígenas ocupen los espacios de poder que estaban reservados para la élite. Entonces, la pretendida civilización tampoco era tan real, porque lo que en realidad se quería era brindarles una civilización a medias, solamente hasta garantizar que la reproducción de clases se efectivice.

Fue la misma idea que estaba subyacente en el currículo del código de 1955, pues mantuvo la misma estructura curricular, brindándole mayor énfasis a la educación técnica. Pero esta vez también los estudiantes del área urbana tenían que formarse en la educación técnica, lo cual no les impedía avanzar a la universidad, en cambio para los del área rural, la educación se la orienta solamente hasta la formación técnica, o normalista, y eso en el mejor de los casos, porque en realidad, la educación en las comunidades solo llegaba al primer curso de primaria. Es decir, lo que en realidad se garantizó fue la llamada enseñanza

fundamental, básica, elemental y práctica, que se limita a enseñar a leer y escribir, ser educado y estar capacitado para el trabajo.

Por su parte, con el modelo de EIB, implementado a partir de 1994, aunque sus objetivos no lo manifestaran, lo que en realidad se hizo, en el marco de los programas de transformación y mejoramiento, fue implementar un currículo diferenciado, uno de EIB, y otro monolingüe. Entre las Normales también existían las de EIB y las monolingües. Y entre los profesores también se distinguían entre los de EIB y los que no eran de EIB. Esta situación generó una especie de estratificación entre las escuelas, las Normales y los propios profesores, se podía advertir que los que tenían el sello de EIB eran generalmente menospreciados, y los que eran monolingües era de mayor prestigio. Entonces, el criterio que definía cual era prestigiosa y cual no, era justamente el de la EIB. Algunos profesores, estudiantes del programa de EIB de la UMSS, señalaban que en los lugares de cobró de haberes, les discriminaban porque eran profesores del área rural y de la EIB.

Con estos indicios, desde la perspectiva de algunos intelectuales y de los propios indígenas, se sembró la duda respecto al verdadero propósito de la EIB de entonces, muchos decían que la EIB se brindaba a los indígenas para que sigan siendo dominados y discriminados, y que por eso los de la ciudad no aprendían ese currículo . Y que ellos, los de la ciudad, tenían ese currículo citadino, castellanizante, para seguir dominando.

El problema no es en sí lo diverso, porque no habría problema si en lo diverso no existiera estratificación, el problema es justamente la estratificación, la jerarquización, donde se asume que los unos son mejores que los otros y que los otros son menos, y que por eso merecen un currículo mejor.

4. La perspectiva tradicional estatal se impulsó un currículo científico, humanista y moral

En el marco de una perspectiva filosófica, epistemológica y didáctica del currículo , cuyos precursores son, según Blanco (1991), Hirst, (1977), Phenix, (1973) y Eggleston, (1980), se cree en la neutralidad, objetividad y verasidad del conocimiento científico, y es esa perspectiva que se arraigó en las estruturas más profundas del sistema educativo boliviano, que tuvo sus inicios con el destacado pedagogo belga, Rouma Georges, que en su país trabajaba con el reconocido pedagogo Decroly, fue a él, a quién se le encomendó la organización curricular de la reforma educativa de 1908. Desde entonces el currículo es altamente científico, experimental, humanista y técnico, al estilo del desarrollo industrial de Bélgica, y se basa en la escuela activa. Un currículo , que como decía Elizardo Perez, tenía lo mejor de Europa. Pero en las escuelas rurales se puso mayor énfasis en la denominada instrucción básica elemental, centrada en la lectura, escritura, aritmética, y moral, posteriormente se añaden materias de agricultura y otros oficios, pero siempre con la mirada despectiva hacia la cultura indígena, en ningún momento se le dio importancia a los conocimientos de los pueblos indígenas

En el Código de la educación boliviana, según lo afirma Talavera (2013), y tal como se pudo corroborar en la investigación, el currículo no sufrio cambios significativos, pues en realidad, en esa época se trabajó más en ampliar la cobertura de la educación, llegando a garantizar el acceso de todos a la educación. Y más bien, con el fin de garantizar que el objetivo expansionista de la educación se cumpliera, se dio lugar a los proyectos de EIB de transición, pero sin modificar en absoluto el currículo . Por lo tanto el currículo seguía priorizando la cultura y los conocimientos de la clase dominante.

El currículo de la reforma educativa, priorizó el tronco común que estaba compuesto por el tronco común, donde estaban las áreas de matemáticas, lenguaje y comunicación, ciencias de la vida, tecnología y conocimiento práctico y expresión y creatividad. En ellas lo que se hacía era priorizar los contenidos universales, y nada de lo planteado con el currículo diversificado se logró implementar. A nivel de la formación de profesores se hicieron transformaciones curriculares pero solamente en las normales consideradas de EIB. Los estudiantes de esas normales nunca llegaron a trabajar, pues cuando egresaron, el enfoque de EIB ya se había paralizado. Por lo tanto, como frutos de las normales de EIB no se cuenta

Y los que implementaron la ley 1565, de EIB, como señala la investigación solo alcanzaron al 22 % de las escuelas del nivel primario, para nada se ingreso al nivel secundario. Entonces la formación que mantienen los profesores, y los contenidos que se mantienen en las escuelas hasta el 2010, que es cuando se aprueba la ley 070, e incluso hasta el 2013, que es cuando se comienza a implementar la ley, son prácticamente los tradicionales, que estaban centrados en el conocimiento científico. Esa es en parte, una de las causas porque el nuevo currículo presenta problemas para su implementación, el hecho de que los profesores están formados con otro currículo .

5. El debate epistemológico : la complementariedad entre conocimientos sin jerarquizarlos

En la nueva coyuntura, en alianza entre el Estado plurinacional, cuyo representante directo es el Ministerio de educación, y los pueblos indígenas de Bolivia, cuyos brazos técnicos son los CEPOs, han coincido al señalar que ambos tipos de conocimientos, tanto universales como propios, tienen la misma validez de cientificidad, por lo tanto, deben ser considerados en los currículo s en igualdad de condiciones, superando cualquier forma de jerarquización. De esta manera, lo que se hace es relativizar el valor absoluta del conocimiento científico.

Estos planteamientos se encuentran fundamentados en conceptos como la intraculturalidad, la interculturalidad y la descolonización, cuyo principal objetivo es la reconstitución de los pueblos indígenas. En realidad, se trata de una propuesta política epistemológica, que busca equiparar los conocimientos de los pueblos indígenas con los de la cultura occidental europea, y por medio de ella busca dignificar y poner en igualdad de condiciones a las culturas de los pueblos indígenas.

En ese marco, por primera vez en la historia de la educación boliviana se cuentan con Programas de estudio realmente renovados, cuyos contenidos han sido reorientados con miras más hacía el contexto de la comunidad, hacía la realidad boliviana y latinoamericana, donde además se hace mención de manera muy evidente a los conocimientos de los pueblos indígenas, con un fuerte énfasis en la crítica del proceso de colonización. Y desde los pueblos indígenas, en el marco de los currículo s regionalizados se han sistematizado los conocimientos de los pueblos indígenas y se los ha puesto a la par, en igualdad de condiciones.

Para el Ministerio de educación es el pluralismo epistemológico el que fundamenta su posicionamiento, argumentándose en analistas como De Soussa del Brasil, Walhs del Ecuador, Mingolo del Argentina, Tubino en el Peru, etc. que postulan la interculturalidad crítica, la decolonialidad y el pluralismo epistemolígico. Mientras que para los pueblos

indígenas es el principio de complementariedad, el que puede propiciar una verdadera interculturalidad.

Desde la perspectiva crítica del currículo Forquin (1991) manifestaba que sería realmente revolucionario y subversivo, plantear un currículo no jeraraquizado, y fue justamente lo que los pueblos indígenas hicieron, pusieron sus conocimientos a la par con los conocimientos occidentales, ignorando la estratificación tradicional, y poniendo en amenaza a quienes por años se han basado en esos conocimientos, es decir, a los profesores, quienes desconociendo esos saberes se sienten des-equipados, desprovistos, sin armas para actuar en este mundo que ahora acepta estos otros conocimientos. Y ante esa situación, el magisterio urbano no ha visto otra forma de reaccionar más que oponerse a la ley.

6. Más allá de la crítica, demandar e incluso proponer : los pueblos indígenas en acción

Vale la pena remarcar y enfatizar en esos términos de « cuestionar » y « proponer », y más aún « efectivizar las propuestas ». Hay muchos que cuestionan, que critican, pero hay pocos que proponen, y ese es el caso de los pueblos indígenas de Bolivia, cuestionan, proponen y efectivizan sus propuestas educativas, incluyendo aspectos curriculares. Claras muestras se ha podido evidencias en la primera etapa de la época republicana, con las escuelas auto gestionadas, donde la experiencia de Warisata ha dejado innovaciones extraordinarias, los proyectos del SENALEP y el PEIB, de los años 1980 donde participan activamente, y cuando para el Congreso Educativo de 1992 los pueblos indígenas presentaron propuesta completas de EIB, y de igual forma presentaron para el congreso del 2006, propuestas educativas reinvindicativas. Y se trató solo de propuestas sino de acciones, como fue el caso de los comunarios indígenas de la comunidad de Puka Puka que se atrevieron a implementar una EIB y un currículo diversificado conforme a su interpretación.

Y en la actualidad, ahí están los CEPOs, y junto a ellos el CENAQ, cuyos líderes, dirigentes y técnicos, no solo demandaron, sino que plantearon, lucharon para ese planteamiento sea reconocido en la ley y posteriormente continuaron trabajando efectivizando lo que son los currículo s regionalizados, que en primera instancia solamente recuperaba sus saberes y conocimientos, pero conscientes de que no era suficiente y que faltaban otros aspectos para garantizar que verdaderamente ingresen al aula sus conocimientos, asumieron la tarea de armonizar esos conocimientos del currículo regionalizado con los del currículo base, presentando así lo que algunos han llamado los currículo s armonizados.

Sin embargo, es evidente que también estos trabajos han sido objeto de críticas, sobre todo desde la perspectiva de algunos intelectuales indigenistas, e incluso de algunos que se auto identifican como indígenas[35], quienes poniendo énfasis en algunas debilidades de dichos documentos, desvalorizan esos trabajos. No obstante, es importante señalar que más allá de las debilidades que pudieran tener esas propuestas, lo importante es el hecho de que los CEPOs, como brazos técnicos de los pueblos indígenas, no paran de trabajar, están siempre en constante lucha por concretizar sus propuestas educativas.

[35] En diversos eventos como talleres y seminarios, realizados en la UMSS, no faltan intelectuales que ponen en evidencia algunas críticas hacía los currículo s regionalizados.

7. La interculturalidad surge en los pueblos indígenas pero es para todos

La intraculturalidad, la interculturalidad y la descolonización son propuestas que han surgido al interior de los pueblos, son ellos los que han planteado propuestas reiterativas sobre la temática, y como señala Walsh (2009), se trata de la gente que ha vivido en carne propia el sometimiento y la subalternización, y son ellos los que buscan relaciones sociales más simétricas entre indígenas y no-indígenas mediante la educación. De esa manera, son los pueblos indígenas que luchan para ser tomados en cuenta en el sistema social, ya no quieren ser marginados, quieren formar parte del sistema social pero con sus diferencias, es decir, no buscan ser asimilados, sino « respetados » con sus propias formas de organización, educación, cultura, etc.

En Bolivia las demandas por la educación estuvieron siempre relacionados con el aspecto social y político, en demanda siempre de la « justicia social », como lo denominaba Eduardo Leandro Nina Quispe, allá hacia el año 1928, cuando planteaba la « renovación de Bolivia », a partir de la redención del indio de la explotación y de la discriminación. Las propuestas de EIB planteadas desde los pueblos indígenas desde los años de 1980, también tenía esas perspectivas, y en la actualidad eso es más que evidente, ya que explícitamente se plantea la descolonización y la intraculturalidad a nivel de todo el sistema educativo.

Pensada de esta manera, la interculturalidad crítica no es un proceso o proyecto étnico, ni tampoco un proyecto de la diferencia en sí. Más bien, es un proyecto que apunta a la re-existencia y a la vida misma, hacia un imaginario « otro » y una agencia « otra » de convivencia de vivir « con » y de sociedad. Por eso, el foco problemático de la interculturalidad no reside solamente en las poblaciones indígenas, sino en todos los sectores de la sociedad, con inclusión de los blanco-mestizos occidentalizados. Y es por eso mismo que la interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta (Walsh, 2009).

Y al respecto, también Tubino (2013) señala que el problema de la discriminación étnica y cultural no es un problema exclusivo de los discriminados. La discriminación es una relación de a dos. Atacar la discriminación en sus causas involucra por lo tanto un trabajo intenso y sistemático de educación intercultural no sólo con los sectores discriminados sino también con los sectores hegemónicos y discriminadores de la sociedad. « Interculturalidad sí, pero para todos ».

A continuación se presentan dos cuadros resumen de los posicionamientos del Estado y de los pueblos indigenas respecto a la gestión de la diversidad cultural :

Tabla 80. Planteamientos educativos curriculares desde la perspectiva del Estado frente a la diversidad cultural (1900-2017)

Época, modelos de Estado y perspectiva educativa	Republicana (1908-1955) Educación pública asimilacionista	Republicana (1955-1994) Nacionalismo y expansión de la educación	Neoliberal (1994-2005) Reforma educativa de EIB	Estado plurinacional Modelo de EIIP
Quiénes conforman el Estado - gobierno	Intelectuales criollos y mestizos	Intelectuales populistas	Intelectuales de tendencia neoliberal	Indígenas e intelectuales indigenistas
Política estatal para los pueblos indígenas	Desde la exclusión a la asimilación	Integrados como campesinos	Apertura hacía el reconocimiento de los pueblos indígenas	Reconocimiento de los pueblos indígenas constitucionalmente
Política educativa y diversidad cultural indígena	Civilizatoria Asimilacionista	Civilizatoria Asimilacionista Integracionista	Apertura hacía la diversidad cultural	Reconocimiento de la diversidad cultural constitucionalmente
Equipo técnico que organiza el currículo	Contratan pedagogos extranjeros (Misión belga)	Comisión en su mayoría profesores	ETARE: Profesionales independientes, profesores rurales y líderes indígenas	Profesionales indígenas Indigenistas Pueblos indígenas
Organización curricular y diversidad cultural indígenaa	Currículo occidental científico : lo mínimo fundamental para los indígenas	Currículo occidental científico : lo mínimo fundamental para los indígenas	Currículo Base occidental científico para todos, y la posibilidad de un currículo diversificado	Currículo Base intercultural e intracultural y Curriculo Regionalizado, que incluye al diversificado
Contenidos que se promueven desde la legislación	Occidentales científicos	Occidentales científicos	Occidentales científicos y los locales	Occidentales científicos e indígenas también considerados científicos
Contenidos que se implementan en las aulas	Occidentales científicos	Occidentales científicos	Occidentales científicos	Occidentales científicos, con algunas contenidos indígenas y/o locales
Repercusiones en el plantel docente	Aceptación y complacencia	Aceptación y complacencia	Aceptación del tronco común más no del currículo diversificado ni la lengua originaria	Rechazo al nuevo currícul, pero sobre todo a los contenidos indígenas, tildándolos pachamamistas y anticientíficos

Tabla 81. Propuestas y demandas educativas de reivindicación desde los pueblos indígenas

Época, modelo estatal / Pueblos indígenas	**1ra etapa republicana (1908-1955) Educación pública asimilacionista**	**2da etapa republicana (1955-1994) Nacionalismo revolucionario y expansión de la educación**	**Neoliberal (1994-2005) Reforma educativa y EIB**	**Estado plurinacional Modelo de EIIP / Descolonizadora**
Percepción de su situación indígena	Explotados, discriminados por su condición indípigena por los criollos y mestizos	Libres y esperanzados en alcanzar la igualdad mediante su campesinización y la educación	Consciencia general de la necesidad de reivindicar su condición indígena	Se sienten reconocidos y parte de las naciones indígenas
Acciones de resistencia	Resistencia y levantamientos 1945-1952			Derrocaron al gobierno neoliberal (2003) y llevaron a la presidencia a Evo Morales
Organización que los representa	- Caciques apoderados - Alcaldes mayores particulares	COB CSUTCB	CSUTCB CIDOB CONAMAQ CEPOS	Bloque indígena (CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB) Representados por los CEPOS
Demandas educativas	1900-1945 Escuelas para los indígenas 1945 Educación en general y en lenguas nativas	Escuelas para los campesinos Manifiesto de 1973 1980 EIB CSUTCB-COB	Una EIB más radical Estado plurinacional Educación plurinacional y EI	
Objetivos educativos	Instrumento que les ayuda a recuperar sus tierras			
Propuestas, acciones y experiencias educativas propias	Escuelas clandestinas autogestionadas Escuela Ayllu de Warisata	Apoyan en la construcción de escuelas estatales Alfabetización en EIB SENALEP El PEIB 1988-1995 Propuestas de EIB 1991 Apoyo al ETAR	Críticas al árbol curricular de la Reforma/ CENAQ 2003 Experiencias de autogestión y diversificación curricular de la comunidad de Puka Puka	Propuesta del Bloque indígena/ CEPOs 2004 Propuestas de currículo regionalizado / CEPOs 2008 - 2014 Propuestas de currículo armonizado / CEPOs 2012-2016

Referencias bibliográficas

Abdellah-Pretceille M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.

Abram, M. (2004). *Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina.* Mimeo.

Aigneren, M. (2002). *La técnica de recolección de información mediante los grupos focales.* En línea http://huitoto.udea.edu.co/-ceo/, consultado octubre de 2010.

Albó, X. (2000). *Iguales aunque diferentes*. La Paz : CIPCA-UNICEF.

Albó, X. (2002). *Educando en la diferencia. Hacía unas políticas interculturales y lingüísticas para el sistema educativo*. La Paz : CIPCA-UNICEF.

Albó, X. & Anaya, A. (2004). *Niños alegres, libres, expresivos*. La Paz : CIPCA-UNICEF.

Ansión J., Verhoeven, M. & Desmet, N. (2003). Éducation et interculturalité. En I. Yepez Del Castillo (Dir.), *L'Amérique latine et l'UCL. Quelle coopération interuniversitaire dans un monde globalisé?* (pp. 191-196). Table ronde interfacultaire. Louvain la Neuve : UCL PRESSES Universitaires.

Apple, M. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid : Ediciones Morata.

Arias, J. F. (1994, enero). Raqaypampa. *Publicación de Presencia*. La Paz.

Arispe, V. (1996). *El proceso de la configuración de una escuela campesina. La experiencia de la comunidad de Rumi Muqu 1989-1993.* Tesis de Licenciatura. Cochabamba : Ciencias de la Educación - UMSS.

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.

Arratia Jiménez, M. (2001). *Wata Muyuy : Ciclos de vida en culturas agrocéntricas y tiempos de la escuela. Una aproximación sobre gestión educativa e interculturalidad en un distrito quechua de Bolivia.* Buenos Aires : IIPE-UNESCO.

Blanco, N. (1994). Los contenidos del currículum. En F. Angulo & N. Blanco (Coords.). *Teoría y desarrollo del currículo*. Málaga: Editorial Aljibe.

Barragán, R. (2001). La investigación cualitativa. En R. Barragan (Coord.). *Formulación de proyectos de investigación* (pp. 97-114). La Paz : PEIB.

Bertely Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.* México, Buenos Aires, Barcelona : Paidós.

Bloque Educativo Indígena Originario, CNC-CEPOs (Comité Nacional de Coordinación de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs) (2007). E*ducación, Cosmovisión e Identidad. Una Propuesta de Diseño Curricular desde la visión de las Naciones Indígenas Originarias.*

Camilleri C. (1989). La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir. En C. Camilleri y M. Cohen-Emerique (Dir.), *Chocs des cultures. Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* (21-73). Paris : L'Harmattan.

Catalán R. y Silvia L. (2014). La gestion éducative de la diversité : une comparaison Belgique francophone-Bolivie. En D. Alaoui & A. Lenoir (Eds.), *L'interculturel et la construction d'une culture de la reconnaissance* (pp. 39-70). Canada: Groupéditions.

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). *Currículo regionalizado de la nación quechua. Propuesta desde la pluralidad, cosmovisión e identidad de los pueblos.* Sucre : CENAQ.

CENAQ (Consejo Educativo de la Nación Quechua) (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 (CEPOs), (2008-2010). *Educación, cosmovisión e identidad. una propuesta de diseño curricular desde la visión de las naciones indígenas originarias*. Ponencia presentada al *Seminario sobre EIB* - Programa de Licenciatura en EIB-UMSS. Cochabamba.

CNC-CEPOs (Comité Nacional de Coordinación de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios) (2010). E*ducación para vivir bien. unidad desde la pluralidad. currículos regionalizados por la nación indígena originaria para un país plurinacional*. La Paz : CNC/CEPOS.

Consejo Educativo del Pueblo Originario Indígena Mojeño (CEPOIM) (2007). *Escuchar la propia voz y el proceso de transmitirla : retos de una educación con identidad***.** San Ignacio de Mojos : Consejo Educativo de Pueblos Originarios de Bolivia y Consejo Educativo del Pueblo Originario Indígena Mojeño.

Cohen-Emerique M. (2011). *Pour une approche interculturelle en travail social. Théories et pratiques*. Rennes : Presses de l'EHESP.

Crahay, M. & Forget A. (2006). Changements curriculaires : quelle est l'influence de l'économique et du politique? En F. Audigier, M. Carhay, J. Dolz-Mestre (Eds) *Curriculum, enseignement et pilotage* (pp. 63-84). Bruxelles : De Boeck y Larcier S.A.

Choque, R. & Quisbert, C. (2006). *Educación indigenal en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales.* La Paz : Unidad de Investigaciones Históricas UNIH-PAKAXA.

Comboni, S. (2002). Interculturalidad, educación y política en América Latina. En *Política y Cultura* **(**017). Mexico : Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.

Conamaq et al. (2004). *Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación, ideológica, política, territorial y sociocultural*. Santa Cruz : Unidad Nacional de Naciones Indígenas Originarias (UNNIOs).

Conde Mamani, R. (1992). Lucas Miranda Mamani : Maestro indio Uru-Murato. En R. Choque et al. *Educación indígena ¿Ciudadanía o educación?* (109-122) La Paz : Aruwiyiri/Taller de Historia Oral Andina.

Condori, F. (2002). El currículo diversificado a partir de la cosmovisión territorial en educación primaria. En *Memorias del II Seminario Internacional de los pueblos indígenas de los países andinos. Los pueblos indígenas y la propuesta curricular en la EIB,* (pp. 175-184). Cochabamba, 23 – 28 de octubre de 2001. Sucre-La Paz : CENAQ – CEA.

Condori, F. (2010). *Descolonización. Culturas y Lenguas en la Educación Boliviana.* La Paz : Condori Froilan.

Contreras, M. (1998). Formulación, implementación y avance de la reforma educativa en Bolivia. *Universidad Católica Boliviana*, (3), 55-76.

Contreras, M. & Talavera, M. L. (2004). *Examen parcial. La reforma educativa boliviana 1992-2002.* La Paz : Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB).

Colles, L. (2007). *Interculturel. Des questions vives pour le temps présent.* Bélgica : Éditions Modulaires Européennes y InterCommunications S.P.R.L.

Constitución Política del Estado Plurinacional (2009). La Paz : Estado Plurinacional de Bolivia/Ministerio de la Presidencia.

Dasen, R. P. (2000). Approches interculturelles: acquis et controverses. En R. Dasen & C. Perregaux (Eds.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* Paris : De Boeck.

Debus, M. (1995). M*anual para excelencia en la investigación mediante grupos focales.* Washington D.C. : HealthCom Academy for Educational Development.

De Carlo, M. (1998). *L'interculturel. Didactique des langues étrangères*. France : CLE International.

Delgado, A. (2006). La educación colonizadora en la EIB de Bolivia. En A. Delgado (Comp.), *Descolonización de la educación* (85-102). Cochabamba : CEBIAE.

Delgado, A. (2006). La reforma educativa y el modelo intercultural bilingüe en Bolivia : crítica y propuesta. En F. Delgado & J. C. Mariscal (Eds.), *Educación intra e intercultural. Alternativas a la reforma educativa neocolonizadora* (pp. 169-178). La Paz : Universidad Mayor de San Simón, Facultad de Ciencias Agrícolas y Pecuarias, Agruco, Compas, Plural.

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.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1997). *Dans quelle société nous-vivons?* Paris : Seuil.

Durkheim, E. (1980, 1938). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : QUADRIGE-PUF.

Forquin, J.-C. (1989). *École et culture: Le point de vue des sociologues britanniques.* Bruxelles : De Boeck.

Forquin, J.-C. (1996). *École et culture: Le point de vue des sociologues britanniques.* Bruxelles : De Boeck.

Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Forquin, J.-C. (1984). La Sociologie du curriculum en Grand Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation. *Revue Française de Sociologie.* 2 (25) 211-232.

Forquin, J.-C. (1991). Savoirs scolaires, contraintes didactiques et enjeux sociaux. En *Sociologie et Sociétés* 1(23).

Forquin, J.-C. (2000). L'école et la question du multiculturalisme : approches francaises, américaines et britanniques. En A. Van Zanten (Dir.), *L'école l'état des savoirs*, (pp. 151-160). Paris : Éditions la Découverte.

Galindo, Mario (2011). Los desafíos de la educación en el proceso autonómico boliviano. La Paz : PIEB.

Garcés, F. & Guzmán, S. (2003). *Educacionqa, kawsayninchikmanta kawsayninchikpaq kanan tiyan. Elementos para diversificar el currículo de la nación quechua*. Sucre : CENAQ.

Gajardo, M. (1999). R*eformas educativas en América latina. balance de una década.* PREAL. En línea http://preal.cl, consultado septiembre del 2010.

Garreta, J. (2001). La diversidad como problema. En *Contextos educativos* (4), 161-175.

Garcia, M. (2017). Elementos y formas geométricas presentes en los « cholets » como parte de la arquitectura andina de Bolivia para el estudio de la geometría plana mediante el uso del programa educativo geogebra. Tesis de Licenciatura. Cochabamba : Programa de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe - UMSS.

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*.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación.* Barcelona: Paidós.

Heise, M., Tubino, F. & Ardito, W. (1994). *Interculturalidad. Un desafío*. Lima : CAAP.

Lafortune, L. & Gaudet, E. (2000). *Une pédagogie interculturelle. Pour une éducation a la citoyenneté.* Canada : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

Ley de la Educación 070, « Avelino Siñani-Elizardo Pérez » (2010). La Paz: Estado Plurinacional de Bolivia/Ministerio de Educación.

López L.E. y Murillo O. (2006). *La reforma educativa boliviana : lecciones aprendidas y sostenibilidad de las transformaciones.* Mimeo.

López, L. E. (2006). Desde arriba y desde abajo : visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina. Q*inasay Revista de educación intercultural bilingüe* (4), 81-100.

López, L. E. (2005). *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz : Plural.

López, L. E. & Wolfgang, K. (2004). *La educación intercultural Bilingüe en América Latina: Balance y perspectiva.* Cochabamba : GTZ, PINS EIB / PROEIB ANDES.

Machaca, G. & Cabrera, E. (2008). *Educación y descolonización en Bolivia*. Mod. 9. Cochabamba: FUNPROEIB ANDES.

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 Benito, G. (2010). *De la EIB hacia la EIIP. Logros, dificultades y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia en el marco del Estado plurinacional.* Guatemala : UNESCO.

Mareño C. & Calderon F. (2016). P*ercepciones sobre la metodología y los contenidos de ciencias sociales de primero de secundaria en la Unidad Educativa Nacional Calama de Quillacollo.* Tesis de Licenciatura. Cochabamba : Programa de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe - UMSS.

Marin, J. (2000). Une éducation appropiée aux peuples autochtones d'Amérique latine. En P. R. Dasen & C. Perregaux (Eds.). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* (pp. 261-280). Paris : De Boeck.

McLaren, P. (1994). *La vida en las escuelas : una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México : Siglo XXI.

Ministerio de Educación Cultura y Deportes (1999). *Compendio de legislación sobre la reforma educativa y leyes conexas.* La Paz : Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

Ministerio de Educación (2004). *La educación en Bolivia. Estadísticas municipales*. La Paz : Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación y Bellas Artes (1966). *Código de la educación boliviana de 1955.* Edición corregida y definitiva. La Paz - Bolivia

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 y Culturas (2006). *Nueva Ley de la Educación Boliviana. « Avelino Siñani y Elizardo Pérez ». Anteproyecto de Ley*. La Paz : Ministerio de Educación y Culturas.

Ministerio de Educación (2011). *Diseño curricular base del sistema plurinacional de formación de maestros.* La Paz : Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2012). *Currículo base del sistema educativo plurinacional.* Serie Currículo. Documento de trabajo. La Paz : Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2012). Medios de Enseñanza en el Aprendizaje Comunitario: Planificación Curricular. *Cuadernos de Formación Continua,* Unidad de Formación No. 4 - Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación – Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional y Fundación PIEB (2012). *Sistematización de la mesa temática educación, comunidad y colonialidad en Bolivia* (2). La Paz : Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación – Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional y Fundación PIEB (2012). *Sistematización de la mesa temática Educación Intracultural* (3). La Paz: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2013). Gestión Curricular del Proceso Educativo. *Cuadernos de Formación Continua,* Unidad de Formación No. 9 . Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación (2013). Concreción Curricular desde la Visión de los Campos y el Enfoque de las Áreas. *Cuadernos de Formación Continua,* Unidad de Formación No. 12. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación (2014). E*ducación primaria comunitaria vocacional. programa de estudio. primero a sexto año de escolaridad*. Serie Currículo. Documento de trabajo. La Paz, Bolivia.

Moya, R. (1998). Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. *OEI Revista Iberoamericana de Educación.*

Mosonyi, E. & Gonzales Ñañez, O. (1975). Ensayo de educación intercultural en la zona arahuacana del Río Negro (Venezuela). L*ingüística e indigenismo moderno de América.* Trabajo presentado al XXXIX Congreso Internacional de Americanistas (pp. 307-314). Lima: Instituto de Estudios Peruanos Horacio Urteaga 694.

Muñoz, A. (1997). *Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía.* Madrid : Morata.

Nucinkis, N. (2006). La EIB en Bolivia. En L. E. López & C. Rojas (Eds.), *La EIB en América Latina bajo examen* (pp. 25-107). La Paz : Banco Mundial, GTZ, PURAL.

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.

Patzi, F. (2006). *Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica. (Análisis de la Reforma Educativa en Bolivia).* La Paz : Ministerio de Educación y Culturas.

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

Pérez, C. A. (2011). *Surgimiento de las normales indigenales : de Caiza « D » a Warizata.* Bolivia: s/ed.

Proyecto Atlántida (2003). *Interculturalidad y educación: Un nuevo reto para la sociedad democrática.* Madrid : Proyecto Atlántida.

Rivera Cusicanqui, S. (1986). *Oprimidos pero no vencidos. Luchas del campesinado aymaya y quechua. 1900-1980.* Hisbol : La Paz.

Saavedra, J. L. (2007). *Educación Superior, Interculturalidad y Descolonización*. La Paz : PIEB y CEUB.

Ministerio de Educación – Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional y Fundación PIEB - Saaresranta (2012). S*istematización de la mesa temática Educación Intracultural* (3). La Paz : Ministerio de Educación.

Salazar, Marco (2003). *El currículo diversificado : definición y elaboración*. Cuadernillo de Autoaprendizaje Nº 1, Serie Currículo Diversificado. Cochabamba : Proyecto Tantanakuy – PROEIB Andes.

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

Samaniego, M. (2004). Sobre el diálogo intercultural en sociedades asimétricas : desafíos y propuestas. En M. Samaniego y C. G. Garbarini (Comp.). *Rostros y fronteras de la identidad* (pp. 99-117). Temuco : Universidad Católica de Temuco.

Santillan, G. R.(2000). Educación y cultura. *OIE Revista iberoamericana de educación*. En línea http://campus-oie, consultado septiembre del 2010.

Olmedo, R. (2009). *Guía de conocimiento sobre educación intercultural bilingüe en América Latina*. Instituto de Estudios Políticos para América Latina y África.

Sichra, I. & López, L. E. (2003). La educación en áreas indígenas de América Latina. *Qinasay. Revista de Educación Intercultural Bilingüe* (1)1. Cochabamba : PROEIB Andes/ GTZ.

Talavera, M. (1999). *Otras voces, otros maestros. Aproximación a los procesos de innovación y resistencia en tres escuelas del programa de reforma educativa.* La Paz : PIEB.

Talavera, M. (2011). La Educación Pública Frente a una nueva reforma : avances de investigación. *Estudios Bolivianos* (18), 35-47.

Talavera, M. (2013). Maestros urbanos y rurales en la expansión de la educación pública boliviana. 1940-1964. *Ciencia y Cultura* (30), 175-197.

Tardif, M. (2005). Les Grecs anciens et la fondation de la tradition éducative occidentale. En C. Gautier & M. Tardif (Eds.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'antiquité à nos jours* (pp. 9-36). Montreal : Gaëtan Morin.

Taylor, S. & Robert, B. (1996). *Introducción a los métodos de investigación.* Barcelona : Paidos.

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.

Tubino, F. (2015). *La interculturalidad en cuestión*. Lima : Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Touraine, A.(1997). *¿Podremos vivir juntos? iguales y diferentes.* Madrid : PPC.

Van Haecht, A. (1990). *L'école a l'épreuve de la sociologie, questions a la sociologie de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.

Van Zanten A., Mangez E. & Lienard G. (2008). Currículum (Sociologie du). En A. Van Zanten (Dir.), *Diccionaire de l'éducation* (pp.103-107). Paris : PUF.

Velasco, H. & Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela.* Madrid : Editorial Trotta.

Vincent, G., Lahire, B. y Thin, D., (1994). Sur l'histoire de la forme scolaire. En G. Vincent (Éds.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire* (pp. 13-48). Paris : Presses Universitaires de Lyon.

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

Yapu, M. (2012). Entrevista a Mario Yapu. Sobre la última Reforma Educativa en Bolivia: los desafíos de la nueva Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, por Jorge Antonio Mayorga Lazcano. *Propuesta Educativa,* 38(2), 49 – 58.

Walsh, C., García, L. A. & Mignolo, W. (2006). *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. La Paz : Ediciones El Signo.

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.

Williamson, G. (1998). *Informe final de investigación. Evaluación de experiencias de educación intercultural bilingüe, autogestionadas o cogestionadas.* Temuco : Universidad de la Frontera, Ministerio de Educación, UNESCO/AREALC.

Siglas y abreviaturas

Siglas

CENAQ	Consejo Educativo de la Nación Quechua
CEA	Consejo Educativo Aymara
CEAM	Consejo Educativo de Pueblos Originarios Amazónico Multiétnico
CEBIAE	Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa
CEPAL	Comisión Económica para América Latina de las Naciones Unidas
CEPIG	Consejo Educativo del Pueblo Indígena Guarayo
CEPOS	Consejos Educativos de Pueblos Originarios
CEPOCH	Consejo Educativo del Pueblo Originario Chiquitano
CEPOIM	Consejo Educativo del Pueblo Originario Indígena Mojeño
CEPOG	Consejo Educativo de Pueblos Originarios Guaraní
CIDOB	Confederación de Pueblos Indígenas del Oriente Boliviano
CNC-CEPOs	Consejo Nacional Comunitario de los CEPOs
COB	Central Obrera Boliviana
CONMERB	Confederación Nacional de Maestros de la Educación Rural de Bolivia
CONAMAQ	Consejo Nacional de Markas y Ayllus del Qullasuyu
CONED	Consejo Nacional de Educación
CPEP	Constitución Política del Estado Plurinacional
CSUTCB	Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia
CTEUB	Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia
DNEIB	Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe
ETARE	Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
EIIP	Educación Intracultural Intercultural y Plurilingüe
ILV	Instituto Lingüístico de Verano
JYPA	Junt´asqa Yachay Purichiq Ayllu
MAS	Movimiento Al Socialismo
MNR	Movimiento Nacionalista Revolucionario
NyPIOs	Naciones y Pueblos Indígenas Originarios
PEIB	Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe
PIEB	Programa de Investigación Estratégica en Bolivia
PROEIB Andes	Programa de Formación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos
PROFOCOM	Programa de Formación Complementaria
SEDUCA	Servicio Departamental de Educación
SENALEP	Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular
SIMECAL	Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación
UPIIP	Unidad de Políticas Intracultural Intercultural y Plurilingüe

Abreviaturas

C.B.	Currículo Base
C.D.	Currículo Diversificado
C.R.	Currículo Regionalizado
Dir.Es.	Director Escuela
Dir.Dis.	Director Distrital
Dist.	Distrito

D.S.	Decreto Supremo
Ent./Entrev.	Entrevista
Ent.Bac.	Entrevista Bachiller
Ent.Est.	Entrevista Estudiante
Ent.Gr.	Entrevista Grupal
Ent.Vic.Ed.	Entrevista Viceministro de Educación
Est. Univ.	Estudiante Universidad
Exp.	Exposición
M.E.	Ministerio de Educación
Ob.Au.	Observación Aula
Ob.Co.	Observación Comunidad
Ob.Es.	Observación Escuela
Ob.Re.Co.	Observación Reunión Comunidad
Prof./Profe./Profa.	Profesor/ profesora
Resp.	Responsable
Rev.Doc.Vic.Ed.	Revisión de Documentos del Viceministerio de Educación
Tec.	Técnico
Tec.Vic.Ed.	Técnico del Viceministerio de Educación
U.E.	Unidad Educativa

Anexos

SEMINARIO TALLER : COMPARTIENDO 10 AÑOS DE EIB
6, 8, 9 y 10 de julio de 2010

Organización y coordinación : Ruth Catalán

Cronograma y detalle de actividades

Martes 6 de julio

Horario	Descripción
18:30 a 20:30	***Conversatorio con Jorge Ishizawa, Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (Perú)*** ***Tema: EPISTEMOLOGÍAS PARA LA AFIRMACIÓN CULTURAL*** Moderadora: Loyda Sanchez, Centro de Aprendizajes Interculturales Pacha Lugar: aula 2 PROEIB Andes, Facultad de Humanidades

Jueves 8 de julio

Horario	Descripción
8:00 a 9:00	Registro de participantes y entrega de materiales Inscripciones a talleres Lugar: Auditorio del nuevo edificio de la Facultad de Humanidades
9: 00 a 10:00	**ACTO DE INAUGURACIÓN: COMPARTIENDO 10 AÑOS DE EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN EIB**
9:00 9:15 9:25	Ritual de inauguración. *Consejo de Ayllus y Markas de Cochabamba* Palabras de bienvenida y presentación de los propósitos del evento. ***Ruth Catalán,*** *Coordinadora a.i. del Programa de L-EIB* Palabras de inauguración: *Rolando López, Decano Facultad de Humanidades* *Walter López, Vicerrector UMSS* Moderadores: Ariel Balderrama (estudiante L-EIB) y Marina Arratia (Docente L-EIB) Lugar: Auditorio nuevo de la Facultad de Humanidades
10: 00 a 12:00	**SEMINARIO PANEL: BALANCE Y DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EIB**

10:00 10:30 11:00 11:30	• Balance de la EIB en la Facultad de Humanidades. *José Antonio Arrueta, Docente PROEIB Andes.* • La experiencia de 10 años en la formación de docentes del Programa de L-EIB-UMSS. ***Ruth Catalán, Docentes L-EIB.*** • Desafíos para la formación docente en el marco del Estado Plurinacional. *Inge Sichra, FUN-PROEIB.* • Los desafíos de la educación para Bolivia. *Nelly Fernández, Senadora del Estado Plurinacional de Bolivia.* Comentaristas: *Lionel Cardona y Marina Arratia, Docentes L-EIB.* Moderadores: Ariel Balderrama (Estudiante L-EIB) y Julieta Zurita (Docente L-EIB) Lugar: Auditorio del nuevo edificio de la Facultad de Humanidades
14:00 a 17:30	**COMPARTIENDO EXPERIENCIAS, PROPUESTAS Y DESAFÍOS EN EIB (SEMINARIOS y TALLERES)**
1. Experiencias de construcción y/o implementación de currículos interculturales	• Propuesta curricular del Consejo Educativo de la Nación Quechua. *René Vidaurre CENAQ, (30 minutos)* • Currículos regionalizados en los pueblos amazónicos tsimane', mosetén, takana y movima. *Fernando Prada, EIB AMAZ-PROEIB Andes-UNICEF. (30 minutos)* • Calendario de saberes locales. Estudiantes y *Roxana Villegas, Docente L-EIB. (30 minutos)* • Diversidad de saberes sobre la crianza de la papa y la escuela. *Jhony Quispe*, *Tesista L-EIB. (30 minutos)* • Interculturalidad epistemológica en el currículo. *Marina Arratia, Docente L-EIB. (30 minutos)* Comentarista: ***Ruth Catalán, Docente L-EIB. (15 minutos)*** Mesas de discusión (Todos): Presentación de conclusiones y desafíos en grupos *(30 minutos)* Moderador: Samuel Guevara, Estudiante L-EIB Lugar: aula 1 A - Facultad de Humanidades
2. Lenguas originarias y estrategias de enseñanza de segundas lenguas	• Planificación lingüística para la revitalización de las lenguas originarias para las tierras bajas en Bolivia. *Pedro Plaza, PROEIB Andes. (30 minutos)* • Desarrollo de la lectoescritura en lengua materna. *Julieta Zurita, Docente L-EIB. (30 minutos)* • Metodología de segundas lenguas. *Vicente Limachi, PROEIB Andes. (30 minutos)* • *Teófilo Laime* • Estrategias lúdicas orientadas a superar las interferencias lingüísticas de L1 a L2 en la escritura del castellano. *Cinthia Fernández y Carla Cussi (Tituladas L-EIB). (30 minutos)* Comentarista: Lionel Cardona, Docente EIB. *(15 minutos)* Mesas de discusión (Todos): Presentación de conclusiones y desafíos en grupos *(30 minutos)* Moderador: Justo Ventura, Docente L-EIB Lugar: aula 1 B - Facultad de Humanidades

3. Gestión y participación en la educación	• Gestión participativa en la educación. *Margarita Hermosa G. Jefe a.i. UATP-SEDUCA. (30 minutos)* • Gestión de la EIB y participación. *Valentin Arispe, Docente L-EIB. (30 minutos)* • Participación comunitaria en la educación. *Experiencia de Sapanani, Fe y Alegría. (30 minutos)* • Expectativas de la participación comunitaria en la educación. *Tata Nemecio García, Asambleísta por Raqaypampa en la Gobernación de Cochabamba. (30 minutos)* • Experiencia de gestión de una escuela. *Edgar Veizaga (Tesista L-EIB). (30 minutos)* Comentarista: *Rocío Zubieta, Docente L-EIB (15 minutos)* Mesas de discusión (Todos): Presentación de conclusiones y desafíos en grupos. *(30 minutos)* Moderador: Martín Morales, Estudiante L-EIB Lugar: aula 1 C - Facultad de Humanidades
4. Didácticas de la EIB: metodologías , estrategias y elaboración de materiales	• UNICEF. Adan Pari. *(30 minutos)* • Experiencias metodológicas y materiales educativos en EIB. *María Rita, Docente L-EIB. (30 minutos)* • Recuperación de relatos orales y producción de textos en el área de lenguaje. *Pastor Quenallata, Tesista L-EIB. (30 minutos)* • La aplicación de la etnografía en didácticas de aula. *Maria Hilda Rodríguez, Centro de Cultural Niñez y Adolescencia TAYPI. (30 minutos)* • El razonamiento en el tejido artesanal. Algoritmos aritméticos y geométricos. *Victoria Mamani, Titulada L-EIB. (30 minutos)* Comentarista: *Cristina Toro, Docente L-EIB. (15 minutos)* Mesas de discusión (Todos): Presentación de conclusiones y desafíos en grupos. *(30 minutos)* Moderadora: Antonieta Becerra, Estudiante L-EIB Lugar: aula 223- Facultad de Humanidades
5. Educación comunitaria y productiva	• CONAMAQ *(30 minutos)* • CENDA *(30 minutos)* • Programa de formación continua intercultural y descolonizadora. *Ing. M. Sc. Dora Ponce, AGRUCO (30 minutos)* • Proyecto Kallpacha. *CAI Pacha (30 minutos)* • Formación en gestión microempresarial. *Alex Cuiza, Docente L-EIB. (30 minutos)* Comentarista: *Genaro, CONAMAQ. (15 minutos)* Mesas de discusión (Todos): Presentación de conclusiones y desafíos en grupos. *(30 minutos)* Moderador: Hilarión Arias, Estudiante L-EIB Lugar: aula 224- Facultad de Humanidades
18:45 a 21:00	**SEMINARIO PANEL: PERSPECTIVA DE EDUCACIÓN INTRA-INTERCULTURAL, COMUNITARIA, PRODUCTIVA Y DESCOLONIZADORA EN EL CURRÍCULO DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL**

18:45 19:00 19:30 20:00 20:30	• Palabras de bienvenida. • Lineamientos y desafíos de la Educación Intracultural, Intercultural, Plurilingüe y Descolonizadora para el Sistema Educativo Plurinacional. *Walter Gutiérrez, Ministerio de Educación.* • Lineamientos para la educación regular. *Ivan Villa, Viceministro de Educación Regular.* Comentarista: Vicente Limachi, Docente L-EIB. Moderadores: Saiko Mamani, Estudiante L-EIB y Marbin Mosquera, Docente L-EIB Lugar: Auditorio del nuevo edificio de la Facultad de Humanidades

Viernes 9 de julio

9: 00 a 12:00	**SEMINARIO PANEL: EPISTEMOLOGÍA Y DESCOLONIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN**
9:00 9:35 10:10 10:45 11:40	• Desobediencia epistémica: la insurgencia política e intelectual de los pueblos indígenas y afrodescendientes. *José Luis Saavedra* • Contextualización colonial y epistemológica de la educación en Bolivia. *Adalino Delgado, Docente L-EIB.* • Colonialidad en el evento educativo. *Benjamín Santisteban* • Condiciones epistemológicas para una filosofía andina descolonial. *Víctor Hugo Quintanilla, Comité de educación de la Asamblea Plurinacional de Bolivia – Cámara de Senadores* Comentarista: Fernando Garcéz, Instituto de Investigaciones Antropológicas y Museo-UMSS Moderadora: Soledad Guzmán, Docente L-EIB Lugar: Auditorio del nuevo edificio de la Facultad de Humanidades
14:00-17:00:	**CONVERSATORIO CON SABIOS EN LENGUA INDÍGENA: EXPECTATIVAS EDUCATIVAS Y DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL MARCO DEL NUEVO ESTADO PLURINACIONAL Y EL BUEN VIVIR**
	Conversatorio en Lengua Indígena Quechua con sabios/yachaq de las comunidades de: TOTORA, TORAQARI, CALIENTES, HUAYLLANI Y TAPACARÍ (CONAMAQ) Moderadores: Roxana Villegas y Valentín Arispe Lugar: Auditorio del nuevo edificio de la Facultad de Humanidades
17:00 a 21:00	**ACTO CENTRAL: CELEBRACIÓN DE LOS 10 AÑOS DE EXPERIENCIA EN FORMACIÓN DOCENTE DEL PROGRAMA L-EIB**
	• Números musicales: *estudiantes aimaras* *estudiantes de Yapacaní* • Palabras de reconocimiento al Programa de L-EIB. *Elena Ferrufino, Directora Académica-Facultad de Humanidades* • Reconocimientos a docentes por miembros del H. Concejo Facultativo. • Salud de honor y reproducción en video de Memorias del Programa L-EIB. • Actividades culturales: música y danzas. Moderadores: Albertina Colque, Estudiante L-EIB y Gonzalo Coppa (estudiante PROEIB Andes) Lugar: Auditorio del nuevo edificio de la Facultad de Humanidades

Sábado 10 de julio

8:00 a 12:00	**ACTIVIDADES RECREATIVAS: COMPARTIENDO JUEGOS TRADICIONALES**
8:30 a 10:30	**SEMINARIOS TALLERES**
	1. Filosofía, cosmovisión y espiritualidad en la construcción del nuevo currículum de formación docente. *Cirilo Valda, Técnico del Ministerio de Educación (exdocente L-EIB)* *2.* Perspectivas de la gestión educativa en el SEN. *Grover Nogales, Técnico del Ministerio de Educación (titulado L-EIB)* *3.* Género y educación en el contexto de la EIB. *Filomena Miranda. Instituto de Investigaciones Lingüísticas. UMSA* *4.* Materiales multimedia en lenguas originarias. *Edward Henrry Villarroel. Instituto de Investigaciones Lingüísticas. UMSA* Moderadora: Albertina Colque, Estudiante L-EIB Lugar: aula 223 - Facultad de Humanidades

Guías de observación para la estructura curricular del Ministerio de educación

Fuente: Diseño curricular

Objetivo: Identificar los contenidos locales y/o propios que son tomados en cuenta

Fuente: Funcionarios del Ministerio de educación

Objetivo: Identificar la manera cómo los contenidos locales están distribuidos en la estructura curricular, en los programas

¿Cómo se ha organizado los planes de estudio?

¿Se han tomado en cuenta los conocimientos de los pueblos indígenas? ¿Cómo?

¿A quienes está orientado el currículo intercultural? (indígenas rurales, indígenas urbanos y sociedad mestiza) A todos?

¿De qué manera se realiza la coordinación con los pueblos indígenas y el sector de los profesores en el proceso de construcción y transformación del currículo intercultural?

¿Qué tipo de debates y conflictos se generan en torno a la selección y organización de los contenidos del nuevo currículo entre los tres actores?