



EL CURRÍCULO REGIONALIZADO DE LA NACIÓN QUECHUA:

una experiencia emancipadora para
erradicar desigualdades en Bolivia

Realización:



En alianza con:



Campaña
Latinoamericana
por el Derecho
a la Educación

Apoyo:



OXFAM

Realización: Este estudio ha sido producido en diciembre de 2019, por la Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación (CBDE), en alianza con la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE).

Apoyo financiero: OXFAM y Danish International Development Agency.

Investigación y textos: Ingrid Vargas Vásquez.

Coordinación del estudio: David Aruquipa.

Dirección Ejecutiva: Miguel Marca Barrientos.

Coordinación editorial: Laura Giannecchini.

Revisión: Nelsy Lizarazo.

Agradecimientos: Fabíola Munhoz y Carolina Osorio.

Síntesis: La versión resumen del documento que aquí se presenta ha sido actualizada y editada en noviembre del 2020 por Carlos Crespo Burgos, a pedido de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE).

Este documento forma parte de un conjunto de estudios sobre las desigualdades educativas en América Latina, en lo que toca a tendencias, políticas y desafíos. Además de este análisis sobre el contexto de Bolivia, integran el conjunto: un estudio regional y otros cinco estudios de caso sobre los contextos de Brasil, Colombia, Guatemala, México y República Dominicana.

El estudio regional y los seis casos nacionales están disponibles en: www.redclade.org

Diseño Gráfico: Adesign.

Imagen de tapa: Lon Queta.

Oficina de la CLADE

Av. Prof. Alfonso Bovero, 430, cj. 10 Perdizes
São Paulo - SP - CEP 01254-000, Brasil
Teléfono: 55 11 3853-7900

E-mail: clade@redclade.org

www.redclade.org

Abril 2021

Se permite la reproducción parcial o total de este documento, siempre y cuando no se altere el contenido del mismo y se mencione la fuente.

Las opiniones expresadas en este documento son de responsabilidad de los autores y no representan necesariamente la posición de OXFAM.

EL CURRÍCULO REGIONALIZADO DE LA NACIÓN QUECHUA:

una experiencia emancipadora para
erradicar desigualdades en Bolivia

Realización:



En alianza con:



Campaña
Latinoamericana
por el Derecho
a la Educación

Apoyo:



OXFAM

1. BREVE ACERCAMIENTO A LAS DESIGUALDADES EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA





América Latina es la región más desigual del mundo y las inequidades educativas presentes en la región son expresión de desigualdades estructurales, tanto económicas, como las que se fueron consolidando entre la vida urbana y rural, o las que han resultado de la histórica discriminación vivida por mujeres, comunidades indígenas o las afrodescendientes, personas con discapacidad, migrantes u otros grupos.

En la actualidad, la gestión de las políticas públicas educativas y las intervenciones de la sociedad civil, la cooperación y otros actores en la región están cruzadas por una fuerte tensión y bifurcación. Por una parte, se reconoce una mejora en casi todos los indicadores educativos, en los últimos 20 años, que beneficiaron en buena medida a sectores sociales históricamente más postergados, y se tradujeron en una continua reducción de las desigualdades educativas. Pero, por otra, se observa una preocupante tendencia a un gradual estancamiento de la reducción de las desigualdades a lo largo de la última década, que podrían estar acercándose a un techo, cuando aún hay amplios sectores de la sociedad imposibilitados de ejercer el derecho a la educación, situación agravada por la pandemia de la COVID-19. Ello requiere la adopción de una nueva generación de políticas sociales y educativas, sustentada en un debate amplio y democrático, que aborde los aspectos más estructurales de la dinámica social de los países, y permita avanzar hacia la universalización del ejercicio del derecho humano a la educación.



Foto: Aspect Solidaria

Con miras a comprender mejor el escenario de las desigualdades educativas en la región y contribuir para reducirlas, en 2020, la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPPE) UNESCO Buenos Aires y Oxfam se han juntado para elaborar el estudio regional *Desigualdades educativas en América Latina: Tendencias, Políticas y Desafíos*¹, que complementó un esfuerzo de comprensión de las desigualdades educativas globales, elaborado por Oxfam en 2019.

El estudio latinoamericano reveló que el acceso a la educación en la región, así como la permanencia y la graduación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, es parte importante de un análisis sobre las desigualdades educativas. Pero también evidenció que la comprensión de las desigualdades educativas demanda estudios complementarios, por lo que se realizaron seis estudios de caso nacionales (en Bolivia, Brasil, Colombia, Guatemala, México y República Dominicana), que profundizan otras dimensiones de las desigualdades educativas, poniendo de relieve temas como la discriminación en la educación, la inequidad de género, la violencia educativa, la pertinencia de los aprendizajes, e inversión pública en la educación.

La investigación de hecho reveló una gama heterogénea de políticas educativas que han puesto en marcha en las dos últimas décadas los Estados de la región para reducir las desigualdades educativas y contribuir a la universalización del ejercicio del derecho a la educación.

¹ La versión completa del documento regional está disponible en www.redclade.org/publicacion.

1.1. TENDENCIAS IDENTIFICADAS EN LA REGIÓN

La alta y sostenida escolarización en el nivel primario y la ampliación en el acceso o la retención en el preescolar y la secundaria alta son los mayores logros de los sistemas educativos de la región en lo que va del siglo XXI. Ocho de cada diez niñas y niños en América Latina tienen acceso a un año en el nivel preescolar y poco más de nueve de cada diez finalizan el ciclo primario. A la par, siete de cada diez adolescentes y jóvenes de entre 15 y 17 años se encuentran incluidos en el sistema educativo, aunque solo cinco logran concluir sus estudios en la secundaria alta.

A pesar de estos logros, el ejercicio pleno del derecho humano a la educación se encuentra condicionado por el origen social de cada persona, el territorio, su etnia o su género. Las probabilidades de acceder a experiencias de aprendizaje enriquecedoras son mucho más altas para las familias urbanas de clase media o alta que entre quienes viven en zonas rurales, son mujeres, indígenas o afrodescendientes, personas con discapacidad – factores que dan gran complejidad al panorama educativo y presentan serios desafíos a las políticas educativas.

En el contexto regional coexisten situaciones sociales y educativas muy diversas. Países grandes y pequeños en territorio y población, pero también con un desarrollo económico y social diverso. A la vez, la región posee la riqueza de una gran diversidad cultural, en la que convergen las culturas de los pueblos originarios con las que se fueron integrando a lo largo de la historia como los afrodescendientes y personas oriundas de otras partes del mundo.

Pese a la gran diversidad de escenarios, a través de un análisis estadístico, se pudo identificar en la región situaciones educativas similares y la coexistencia de configuraciones convergentes en distintos países. Para ello, se articularon dos aspectos relevantes del panorama educativo de cada país. En primer lugar, las cifras sobre el nivel de logro en términos de acceso, permanencia y graduación en el nivel inicial, primario y secundario que muestra, entre los años 2000 y 2018, tres grupos de países con logros altos, medios y bajos. En segundo lugar, se consideraron las tendencias de cambio en el panorama educativo en el transcurso de las últimas dos décadas, diferenciando, nuevamente, países con ritmo de crecimiento alto, medio o bajo.

Como resultado, el estudio regional llegó a 5 grupos de países. El Grupo 1 (Bolivia, Brasil y Ecuador) pasó por una fuerte transformación de sus sistemas educativos en las dos últimas décadas. El Grupo 2 (Argentina, Chile y Perú) se caracteriza por un sostenimiento histórico de una elevada cobertura y graduación del nivel inicial, primario y secundario. El Grupo 3 (Costa Rica, Colombia, República Dominicana, Paraguay y México) cuenta con acentuados procesos de expansión educativa y tasas de crecimiento

altas para la mayoría de sus indicadores educativos. El Grupo 4 (Panamá y Uruguay) presenta ritmos más lentos de crecimiento y una distancia entre los resultados educativos de la escuela primaria y secundaria. Finalmente, el Grupo 5 (El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua) tiene los mayores rezagos, con vastos sectores de la población fuera de sus sistemas, a pesar de que sus indicadores educativos registran crecimientos medios y altos desde inicios de este siglo.

1.2. POLÍTICAS DE INCLUSIÓN Y EQUIDAD EDUCATIVA

En el contexto de los límites y contradicciones de los ciclos de políticas educativas que emergieron en las últimas décadas y frente al panorama descrito, los Estados de la región han ensayado diversas políticas de inclusión y equidad con el fin de reducir las desigualdades y sostener un ritmo de mejora de los sistemas educativos. Se instaló en la mayor parte de los países el horizonte de universalización en el marco de la obligación del Estado de garantizar el derecho a la educación para todas y todos. Germinaron con fuerza discursos que han recuperado a la escuela como espacio de encuentro, de producción de conocimiento, de convivencia democrática y de ejercicio de los derechos humanos.

Las intervenciones en la gestión de las políticas orientadas a los sectores más postergados han girado en torno a las siguientes dimensiones: el currículum y modalidades de gestión; la infraestructura, equipamiento y tecnología; políticas de formación y apoyo a docentes; y transferencias de ingresos y bienes a las familias.

Respecto al currículum, los países de la región aún enfrentan la persistencia de contenidos que se encuentran desvinculados de la realidad cotidiana y las expectativas de niños, niñas y adolescentes. En la mitad y finales de la década del 2000, varios países (Argentina, Bolivia, Chile, Brasil, Colombia, México, Perú y Uruguay) realizaron cambios curriculares hacia modelos híbridos, en los que conviven contenidos organizados por asignaturas escolares y otros modelos más contextualizados e integrados. Entre las estrategias para reducir los mecanismos de discriminación se observan fuertes cambios en relación con el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe y la presencia de diversas modalidades de educación para jóvenes y adultos. En tal sentido, se destaca el presente caso de Bolivia, que analiza el Currículo Regionalizado de la Nación Quechua, en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

Por otro lado, los países realizaron esfuerzos para afrontar y eliminar las desigualdades de género en la educación. En los diagnósticos realizados sobre la implementación de los planes de educación, se destacan los avances logrados en la reducción de las brechas entre hombres y mujeres en los diferentes niveles del sistema educativo. Sin



Foto: Aspect Solidaria

embargo, si bien se avanzó significativamente en el acceso, se conserva una fuerte marca discriminatoria en las dinámicas educativas, en los formatos de enseñanza o en los contenidos curriculares. El estudio nacional de Guatemala² muestra estas realidades, y el de México³ explora la compleja problemática de la violencia que afrontan las sociedades latinoamericanas y sus sistemas educativos.

Otro problema que enfrentan los países para achicar las brechas de desigualdad se relaciona con la insuficiencia de recursos para enseñar en la diversidad y en contextos desfavorables a la escolarización. En este aspecto se observa un conjunto de estrategias destinadas a fortalecer las competencias de las y los docentes, la elaboración de materiales educativos con énfasis en inclusión y equidad educativa, y la asistencia técnica para el diseño e implementación de estrategias para la atención de situaciones educativas relacionadas con la acumulación de desventajas sociales. Entre las estrategias más extendidas para fortalecer las competencias docentes se destaca el acompañamiento pedagógico personalizado y los programas de tutoría.

² La versión integral del documento *La educación y desigualdades de género en Guatemala: un estudio aproximativo* está disponible en www.redclade.org/publicacion. El documento ha sido elaborado en noviembre del 2019, por Liss Pérez, en diálogo con un grupo focal en Guatemala, a pedido del Colectivo de Educación para Todas y Todos y bajo la coordinación de Víctor Cristales. El documento ha sido actualizado y editado en noviembre del 2020 por Carlos Crespo Burgos, a pedido de CLADE.

³ La versión integral del caso *El derecho humano a la educación en México: las heridas desde la violencia* está disponible en: www.redclade.org/publicacion. El documento ha sido elaborado por Graciela Messina, a pedido de la Campaña por el Derecho a la Educación en México, bajo la coordinación de Jesús Juárez, en diciembre de 2019, y ha sido actualizado y editado en noviembre de 2020 por Carlos Crespo Burgos, a pedido de CLADE.

Cabe destacar que, durante la pandemia, los países orientaron sus esfuerzos en poner plataformas virtuales para continuar las clases con modalidad a distancia, aunque a menudo sin hacer los necesarios ajustes a los currículos y metodologías de enseñanza, ni brindar formación y apoyo adicional a las y los docentes, o asegurar la adecuada conectividad de las y los estudiantes o la privacidad de sus datos, lo que ha resultado en una oferta educativa muchas veces precaria y ampliado las desigualdades en el acceso. Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el 46% de niñas y niños entre 5 y 12 años en la región no tienen conexión a internet⁴. El escenario es aún más dramático en los domicilios de más bajos ingresos de Bolivia, El Salvador, Paraguay y Perú, donde más del 90% de ellos no tienen acceso a internet. Aunque a las plataformas virtuales se sumaron la televisión, radio y distribución de material educativo, es muy probable que se observe un aumento en la deserción escolar en los próximos años y un aumento en las desigualdades.

Además, el apoyo y la formación brindada a las y los docentes ha sido insuficiente. Esos profesionales tuvieron que adoptar bruscamente otra modalidad de enseñanza con uso de las tecnologías. Investigaciones recientes⁵ dan cuenta del escaso reconocimiento a la sobre carga de trabajo docente, con el agregado de ocupaciones de cuidado del hogar y de familiares mayores, en medio de los riesgos de salud y el traslado de la escuela a la casa.

Finalmente, tres casos nacionales que acompañan el informe regional abordan el límite de los impactos distributivos del gasto público en educación (caso de República Dominicana⁶), los desafíos de la reciente adopción de modos de gestión privatizada en el periodo, que produjo una alta segmentación del sistema escolar público (caso de Colombia⁷) y cómo las políticas de austeridad y contingencia impactaron la realización del derecho humano a la educación y la implementación del Plan Nacional de Educación en Brasil⁸.

⁴ Fuente: *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>

⁵ CETERA, Argentina (2020), Red Estrado (2020), estudio realizado en 20 países de la región.

⁶ La versión integral del caso *Más recursos para la educación para reducir desigualdades: la experiencia de República Dominicana* está disponible en www.redclade.org/publicacion. El documento ha sido realizado en noviembre de 2019 por Pável Isa Contreras, a pedido del Foro Socioeducativo, y actualizado y editado por Carlos Crespo Burgos en noviembre de 2020, a pedido de CLADE.

⁷ La versión integral del caso *Lógicas de privatización y desigualdad en la educación colombiana: un análisis desde la perspectiva del desfinanciamiento del derecho humano a la educación* está disponible en www.redclade.org/publicacion. El documento ha sido realizado en diciembre de 2019 por Ilich Ortiz e Iván Lozada, a pedido de la Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación y bajo la coordinación de Blanca Cecilia Gómez y María Elena Urbano, y editado por Carlos Crespo Burgos en noviembre de 2020, a pedido de CLADE.

⁸ La versión reducida en español del documento *Los efectos de la inversión en educación en Brasil: un análisis de las últimas dos décadas*, está disponible en www.redclade.org/publicacion. Realizado en octubre del 2020 por la Campaña Brasileña por el Derecho a la Educación, Centro de Estudios sobre Desigualdad y Desarrollo de la Universidad Federal Fluminense (Cede-UFF) y Centro de Defensa del Niño y del Adolescente de Ceará (Cedeca-CE), en alianza con la CLADE y Oxfam Brasil. La investigación ha sido realizada por Fábio Waltenberg, Fernando Gaiger Silveira, Marina Araújo Braz, Renam Magalhães y Roberta Mendes e Costa, bajo la coordinación de Andressa Pellanda y Daniel Cara, y chequeo de datos de Fernando Rufino.



Foto: Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación

1.3. DESAFÍOS PARA LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

El estancamiento y retrocesos que ocurren en las brechas de desigualdad en las sociedades latinoamericanas demandan una profunda revisión del modelo de políticas vigentes en el campo educativo. Países con grandes desigualdades sociales, con una proporción importante de sus estudiantes en condición de pobreza, y sistemas educativos con gran dificultad de retener a sus estudiantes y garantizarles una experiencia educativa digna difícilmente podrán encarar una crisis con las políticas vigentes.

Se requiere avanzar hacia un modelo de análisis que mantenga visible esta heterogeneidad de escenarios, contextos y culturas. Los hallazgos de este y otros estudios muestran que los impulsos de los Estados en las dos últimas décadas se frenan ante la presencia de “nudos críticos” que obstaculizan los intentos de universalización, entre los que se destacan: las carencias y desigualdades materiales persistentes; los mecanismos de estigmatización y discriminación; los formatos escolares rígidos; la persistencia de una visión disciplinaria y meritocrática de la educación secundaria; la falta de un financiamiento adecuado.

Adquiere sentido, por lo tanto, avanzar hacia una concepción de la política educativa intersectorial, que se inscriba en el marco de un Sistema de Protección Integral de la Niñez y la Adolescencia, lo que implica una transformación estructural de las políticas sociales, pasando de una tendencia a desarrollar políticas con escasa articulación entre diferentes áreas sociales hacia un esquema integrado y transversal, en el que todos los sectores se complementan en la función de garantizar el derecho a la educación.

La síntesis del documento en español ha sido elaborada por Carlos Crespo Burgos, traducida por Laura Gianecchini y revisada por Nelsy Lizarazo. La versión completa del documento en portugués está disponible en www.campanha.org.br.

2. LA SITUACIÓN EN BOLIVIA





La aprobación de la nueva Constitución Política del Estado Plurinacional convocó a la refundación del país el año 2009, proponiendo la construcción de una educación que integre la enorme diversidad cultural, lingüística y social de la población boliviana. Dentro de este nuevo marco jurídico político, un año más tarde, la nueva Ley de Educación N°070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, propuso erradicar las diversas desigualdades económicas, sociales y culturales que vulneran el derecho a la educación, especialmente de los pueblos indígenas.

Tanto para la Constitución Política del Estado (Art. 78) como para la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez (Art. 6), la política de educación intercultural, intracultural y plurilingüe es aquella que debe fundamentar no solo las bases del sistema educativo, sino también el complejo campo social pluricultural boliviano. Debería decir: Esta normativa define a la interculturalidad como una forma democrática de relacionamiento entre culturas, como un “instrumento para la cohesión y la convivencia armónica y equilibrada entre todos los pueblos y naciones” que habitan el territorio nacional. La intraculturalidad, por su parte, también describe un proceso de relacionamiento, pero, al interior de cada cultura, afirmando valores democráticos como la equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justicia, con el fin de fortalecer la identidad cultural.

Finalmente, el plurilingüismo da cuenta de la presencia y relacionamiento de la diversidad lingüística existente en el Estado Plurinacional y considera al castellano y a los idiomas de las naciones y pueblos indígenas como “instrumentos de comunicación, desarrollo y producción de saberes y conocimientos” fundamentales para el Sistema Educativo Plurinacional.

El presente estudio da cuenta de una de las experiencias más significativas de la última década en la educación intercultural, intracultural y plurilingüe: la implementación del Currículo Regionalizado de la Nación Quechua, cuya redacción fue liderada por el Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ) con el objetivo de fortalecer una “educación indígena originaria hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural del pueblo quechua” (CENAQ, 2016, p. 5). Se ha basado en observación de campo en diversos encuentros educativos de la comunidad, con el Estado, con padres de familia y numerosos maestros. Además, se sustenta en entrevistas con informantes clave y reuniones con miembros del CENAQ entre 2018 y 2019, en las ciudades de Sucre, Potosí y La Paz⁹.

2.1. ANTECEDENTES DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL, INTRACULTURAL Y PLURILINGÜE

La Escuela Ayllu Warisata, implementada en la década de 1930 por Avelino Siñani y Elizardo Pérez, ha sido reconocida como “la mayor experiencia revolucionaria que el país ha producido en el campo de la educación” (p.3)¹⁰. Warisata ha constituido el modelo inspirador de los postulados de la Ley 070 y de su cristalización en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP):

“el ayni, la minka, el tupu, la sayaña, la aynoka y la jatha, referidas al trabajo colectivo y al uso de la tierra por la comunidad; las cuales dan sentido original a la escuela y la integran a su entorno social y 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’”
(Ministerio de Educación de Bolivia, 2013:15-16).

⁹ Un ejemplo que sistematiza parte del trabajo de campo realizado es la publicación de “*Takiy Wawitay*”, un texto de análisis del Currículo Regionalizado de la Nación Quechua para la primera infancia, socializado y validado por comunidades de la región de Norte Potosí en el departamento de Potosí, Bolivia. Texto impulsado por la Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación, entre otras instituciones.

¹⁰ Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación (2019). Warisata en Imágenes. El derecho a la educación desde la experiencia de la Escuela Ayllu. Muestra fotográfica. La Paz: CBDE.



Foto: Aspect Solidaria

El Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP) se fundamenta en un aprendizaje comunitario, relacional, holístico, inspirado en la vida y en la convivencia con los saberes de los pueblos indígena originario campesinos¹¹. Este modelo busca que cada unidad educativa vincule su trabajo al contexto con el fin de desarrollarlo y potenciarlo. En este contexto, la práctica es fundamental pues orienta los contenidos teóricos y los objetivos de productividad de cada región del país, plantea también la interdependencia entre seres humanos, naturaleza, cosmos y espiritualidad. De esa forma, se afirma una educación “para la vida”, “a lo largo de la vida” y para “Vivir Bien”¹² (pg. 16-17).

¹¹ La expresión “naciones y pueblos indígenas originarios campesinos”, utilizada en este documento, responde al tratamiento que la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia determina para describir a “toda la colectividad humana que comparta identidad cultural, idioma, tradición histórica, instituciones, territorialidad y cosmovisión, cuya existencia es anterior a la invasión colonial española” y que sea parte del territorio boliviano.

¹² Las expresiones “para la vida” y “a lo largo de la vida” se hallan mencionadas en el Artículo 16 de la Ley de educación n° 070. El “Vivir Bien” por su lado está planteado en la Ley n° 070 y en la Constitución Política como un principio ético-moral de la sociedad plurinacional boliviana.

El MESCP se ha desarrollado como un espacio de transformación epistémica y de descolonización quitar la coma luego de educativa, a partir de los currículos regionalizados, desplegando la participación social comunitaria de maestras y maestros, estudiantes, gobiernos estudiantiles, padres y madres de familia, organizaciones educativas de los pueblos indígena originario y afrobolivianos¹³. Se ha implementado en todo el territorio nacional boliviano entre 2013 y 2019, etapa en la que el gobierno del Estado Plurinacional de Bolivia puso en marcha diversas políticas y programas orientadas a la transformación educativa, entre otras: el incremento de la inversión en educación¹⁴; la formación de maestras y maestros¹⁵; el incremento de ítems para docentes¹⁶; la ejecución de programas para garantizar el acceso y la permanencia de estudiantes en el sistema educativo¹⁷; inclusión de la población con programas de alfabetización¹⁸; educación especial¹⁹ y alternativa; afirmación del derecho a la educación con equidad²⁰; programas para el mejoramiento de infraestructura y equipamiento de centros educativos²¹.

¹³ Esta participación se fortaleció promoviendo estructuras organizativas de educación a nivel nacional, departamental, regional y por centro educativo, no solo de los pueblos indígenas, sino de toda la comunidad boliviana.

¹⁴ Bolivia tenía hasta 2019 un promedio del 7% de inversión en el área de educación con relación al Producto Interno Bruto (PIB), ocupando el segundo lugar en inversión en educación en la región, siendo en América del Sur el país que más invierte en educación. El presupuesto para la gestión 2019 alcanzó los 21.682 millones de bolivianos que representan el 11% del Presupuesto General del Estado y el 7% del Producto Interno Bruto (PIB).

¹⁵ A 2015, el Programa de Formación Complementaria de Maestros (PROFOCOM) benefició a más de 70.000 maestros que obtuvieron el nivel de Licenciatura.

¹⁶ El año 2006 el sistema educativo boliviano tenía 136.410 maestros; en la gestión 2019 el sistema reportó 168.631 maestras y maestros. Así, desde el año 2006 al 2019, se garantizó más de 46 mil ítems de nueva creación, de aquellos, 102.303 son mujeres y 66.329 son varones.

¹⁷ Para la gestión 2005, de cada 100 estudiantes matriculados en educación regular, 6 abandonaban sus estudios. En 2018, de cada 100 solo abandonaron la escuela 3 estudiantes, siendo las mujeres las que menos lo hicieron. En 2005, de cada 100 niños, niñas, adolescentes y jóvenes en edad de asistir a la escuela, solo 76 lo hacían; mientras que, en 2016, 88 fueron a la escuela. Asimismo, el 2005, de cada 100 estudiantes matriculados en educación regular, 91 fueron promovidos, frente a los 95 del 2018. Medidas como el Bono Juancito Pinto incidieron en estos resultados, el año 2006 se creó el subsidio de incentivo a la permanencia, conclusión y matrícula escolar "Bono Juancito Pinto", que consiste en la entrega de Bs.200 a cada niño y niña que estudia en una unidad educativa con dependencia fiscal, la cobertura de este bono fue ampliándose, en la gestión 2006 solo beneficiaba a los estudiantes de los 5 primeros años de escolaridad del nivel primario, mientras que en 2014 llegó a beneficiar a todos los estudiantes de primaria y secundaria.

¹⁸ El año 2006 el índice de analfabetos alcanzaba el 10% de la población, hoy la cifra se ha reducido al 2,4%.

¹⁹ El año 2005, en el sistema educativo había 4.252 personas con discapacidad matriculadas, para 2018, la matrícula se incrementó a 22.251 personas. Se han capacitado a 1.732 docentes y administrativos de esta área y los centros de educación especial han crecido de 102 a 160 en todo el país, especialmente en áreas rurales. Se hicieron lineamientos metodológicos y curriculares para la educación inclusiva en el ámbito de la educación especial", con currículos específicos y guías metodológicas.

²⁰ Para 2018, de cada 100 varones, 87 accedieron a la escuela y de cada 100 mujeres, 88 lo hicieron.

²¹ En 13 años, por ejemplo, se han construido 1.206 unidades educativas, para un total de 16.733.

2.2. LOS CEPOs Y LOS CURRÍCULOS REGIONALIZADOS

Los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPO) constituyen la instancia organizativa de las naciones y pueblos originarios de Bolivia para su participación social en la educación. Están reconocidos legalmente por el Estado boliviano desde 1994 y a partir del 2004 desarrollan un trabajo coordinado en todo el país. Hasta 2019 funcionaban doce CEPOs en todo el país²².

El trabajo de los CEPOs ha generado los siguientes resultados destacados:

1. El diseño de los Currículos Regionalizados, así como el trabajo para su implementación junto a la comunidad educativa y a sus organizaciones (elaboración, implementación y seguimiento a la política).
2. Incidencia en las políticas públicas educativas, buscando integrar conocimientos, saberes y prácticas culturales en un proceso social amplio de interculturalidad, intraculturalidad y plurilingüismo.
3. Construcción y recuperación de diversas propuestas educativas, así como de materiales educativos, desde las naciones y pueblos indígenas originarios (NyPIOs).
4. Afirmar la educación intercultural, intracultural y plurilingüe (EIIP) en Bolivia.

El sistema educativo boliviano contempla tres tipos de currículos que se complementan mutuamente, el Currículo Base, los Currículos Regionalizados y los Currículos Diversificados. Según la Ley n° 070, los Currículo Regionalizados poseen carácter intracultural y complementan al Currículo Base del sistema educativo boliviano cuyo carácter es intercultural. Los contenidos de los Currículos Regionalizados enfatizan el respeto a la diversidad cultural y lingüística del país, así como el desarrollo económico de cada contexto. Su elaboración se realiza con la coordinación de representantes de los pueblos indígenas y el Estado, mientras que en el Currículo Base es de responsabilidad del Ministerio de Educación²³.

²² Los doce CEPOs son: 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), el Consejo Educativo del Pueblo Yuracaré (CEPY), el Consejo Educativo de la Nación Uru (CENU), el Consejo Educativo de la Nación Tsimané (CENITs), Consejo Educativo del Pueblo Afroboliviano (CEPA) y el Consejo Educativo de la Nación Ayorea de Bolivia (CENAB).

²³ En el marco de las Leyes n° 070 y n° 269 se crea el Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC) y los Institutos de Lengua y Cultura (ILC) por cada pueblo indígena boliviano. El Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC) de las Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos y Afrobolivianos es una entidad pública descentralizada y creada el año 2012 bajo la tuición del Ministerio de Educación. El mismo año, el Estado crea la Unidad de Políticas de Intraculturalidad, Interculturalidad y Plurilingüismo (UPIIP) cuyo objetivo es generar políticas

Desde 2012, y tomando en cuenta siete regiones del país (Chaco, Valles, Altiplano, Oriente, Amazonia Sur, Amazonia Centro y Amazonia Norte) que clasifican a las culturas de las naciones indígenas en Bolivia según territorio, idioma, cosmovisión, saberes, conocimientos, sistema cultural, simbólico y necesidades, comenzaron a desarrollarse los currículos educativos regionalizados y, más adelante, sus procesos de armonización con el Diseño Curricular Base (DCB) del Sistema Educativo Plurinacional, con la participación activa de los pueblos indígenas, a través de los CEPOs.

Para 2019, el Ministerio del Estado Plurinacional de Bolivia informó que Bolivia contaba con 22 Currículos Regionalizados aprobados. Por su parte, la UPIIP había manifestado también que aquellos ya se encontraban en proceso de implementación.

“A 2020, se contará con 34 Currículos Regionalizados de los niveles inicial, primaria y secundaria con Resolución Ministerial, con planes y programas de primero de primaria a sexto de secundaria, aprobados por las NyPIOs y armonizados con el Currículo Base y en proceso de implementación” (UPIIP, 2019).

El Currículo Base parte de cuatro campos ordenadores de la realidad (ser, saber, hacer y decidir), mientras el Currículo Regionalizado de dos campos (el mundo espiritual y el mundo natural), de los que se derivan cuatro ejes curriculares: el primero “enfatisa el desarrollo de la formación individual (simbología, música y danza, religiosidad) y de la formación para la vida en comunidad (mitos e historia, organización comunitaria, comunicación); el segundo se orienta a la transformación del contexto natural (o material) en que vivimos; el tercero se orienta a la transformación del medio (artes y artesanías, producción, cálculo, tecnología) y el cuarto a la comprensión del mundo (salud, naturaleza, espacio y territorio)” (AECID, 2017:40-41).

sobre los principios y ejes articuladores de intraculturalidad, interculturalidad, plurilingüismo. El objetivo de la Ley n° 269 consiste en reconocer, proteger, promover, difundir, desarrollar y regular los derechos lingüísticos individuales y colectivos de los habitantes del Estado Plurinacional de Bolivia. Esta ley busca impulsar políticas públicas para la revitalización de los idiomas oficiales de las Naciones que conforman el Estado boliviano.



Foto: Corinne Oertle

2.3. EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULO REGIONALIZADO DE LA NACIÓN QUECHUA (CENAQ)

El currículo regionalizado de la Nación Quechua inició su implementación el año 2016. La intención de profundizar acerca de la implementación del Currículo Regionalizado (CR) de la Nación Quechua surge del reconocimiento de que ha sido uno de los primeros en concluirse, en revisarse, en aprobarse, en iniciar su proceso de armonización con el Currículo Base en todos los niveles educativos, y uno de los que se implementa exitosamente en regiones como el Norte Potosí.

El Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ) – uno de los doce CEPOs del país – es la organización que representa a nivel nacional a la Nación Quechua en el campo de la educación²⁴ e integra a los pueblos indígenas originarios campesinos quechuas, con presencia mayoritaria en Potosí, Chuquisaca, Cochabamba y con menor porcentaje en los departamentos de: Oruro, La Paz, Tarija y Santa Cruz. Entre sus atribuciones se contempla la formulación de políticas educativas y velar por su implementación, contribuir a la formación de la conciencia del pueblo quechua, sobre la base de la

²⁴ Es a la vez el brazo técnico y educativo de sus organizaciones matrices: Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), Federación Nacional de Mujeres Campesinas indígenas Originarias de Bolivia Bartolina Sisa (FNMCIQB-BS) y Confederación Sindical de Comunidades Interculturales Originarias de Bolivia (CSCIOB).

participación social comunitaria, a través de los Consejos Educativos Comunitarios: de unidades educativas, de núcleos, de zonas y de regiones”²⁵.

El CENAQ presentó al Estado boliviano y a la comunidad quechua el Currículo Regionalizado (CR) de la Nación Quechua, elaborado entre las gestiones 2010-2013, en respuesta a “la demanda histórica social de la Nación Quechua y las experiencias pedagógicas en Unidades Educativas de Tusquiña, Potosí y Llavini, Cochabamba, entre otras que contribuyeron para la elaboración” (CENAQ, 2012). El documento integra el “CR para nivel inicial escolarizado y no escolarizado en Familia Comunitario” y el “CR desde primero de primaria a sexto de secundaria”. Adicionalmente, cuenta con el “Currículo Armonizado de la Nación Quechua”, que integra el CR de la Nación Quechua con el Currículo Base Plurinacional. Hasta fines de 2019, el CR de la Nación Quechua se implementó en los niveles de inicial, primaria y secundaria.

²⁵ <http://www.cepos.bo/cnc-cepos/>

Foto: Aspect Solidaria



El CR de la Nación Quechua contempla tres partes:

1. Expone las diferencias entre la educación tradicional (basada en la homogeneización cultural, el monolingüismo y el uniculturalismo) y la educación basada en la diversidad (la educación intracultural, intercultural y plurilingüe) y propone una educación cimentada en la naturaleza, la espiritualidad y la cosmovisión quechua. En este sentido, el currículo busca ser: “propio y diverso como instrumento pedagógico y académico para identificar todo aquello que queremos plasmar con la EIIP de las NyPIOs” (CENAQ, 2012).
2. Contempla los fundamentos teóricos, normativos y políticos de la Nación Quechua; la complementariedad entre saberes y conocimientos teórico-prácticos, la técnica y tecnología.
3. Describe los principios y ejes ordenadores del mundo espiritual y del mundo natural del contexto quechua.

En el proceso de implementación del CR de la Nación Quechua se distinguen tres fases:

1. Recojo de los saberes y conocimientos del pueblo quechua para su diseño, socialización y aprobación consensuada entre la población, autoridades indígenas, comunidad y Estado.
2. Posteriormente a la obtención de la Resolución Ministerial (686/2012), precisión de contenidos y revisión de los planes y programas educativos de primero de primaria a sexto de secundaria, para armonizarlos con el Currículo Base. Adicionalmente, se desarrolló el CR de nivel inicial, tanto para la etapa escolarizada como para la no escolarizada.
3. Una vez que el Currículo contaba con sus respectivos planes y programas, por niveles y años de escolaridad, se procedió a su implementación en las distintas unidades educativas de la región cultural. Durante esta fase de implementación se pueden distinguir dos momentos: el primero (hasta 2019), caracterizado por el respaldo legal del Ministerio de Educación con la Resolución Ministerial n° 001, y el segundo caracterizado por la participación social (técnicos de los Institutos de Lengua y Cultura, técnicos de EIIP, Consejos Educativos, madres y padres de familia) en el seguimiento a la implementación de los CR en centros educativos.

En el siguiente cuadro se aprecia la valoración de los resultados de la implementación del CR de la Nación Quechua hasta octubre de 2019, a partir del diálogo con distintos actores:



Foto: Apect Solidaria

Cuadro 1: Valoraciones de los actores sobre la implementación del CR

Sujetos	Valoraciones
Ministerio de Educación	El Programa de Formación Complementaria de Maestras y Maestros (PROFOCOM) se encuentra aplicando positivamente los contenidos del Currículo Regionalizado de la Nación Quechua en armonía con el Currículo Base Plurinacional. Cientos de maestras y maestros que trabajan en la región quechua han sido capacitados en numerosos espacios de encuentro, diálogo, socialización y debate del pueblo quechua.
Comunidad educativa en la región quechua	Maestras y maestros buscan implementar el Currículo Regionalizado en un proceso que les exige comunicarse en quechua y conocer a profundidad esta cultura, especialmente para quienes no son del contexto, y hacer un proceso de recuperación cultural profundo para quienes hablan quechua y pertenecen a la región. Dependiendo de su posición en este mapa, maestras y maestros evaluarán las acciones que el Estado genera para contribuir a que se implemente el CR quechua ²⁶ .
Las y los estudiantes	Encuentran en los Proyectos Sociocomunitarios Productivos (PSP) el espacio para articular sus conocimientos, su historia, su forma de vida y economía familiar a su desarrollo educativo y oportunidades para mirar su futuro afirmando el derecho a la educación ²⁷ .
Padres y madres de familia	Consideran que lo importante es “no perder la cultura”, “que nuestros hijos no nos discriminen cuando van al colegio, porque muchos de nosotros no pudimos ir”, “que nuestra cultura siga viva”, “queremos seguir hablando en quechua y que ellos no se olviden”. En tanto los PSP puedan fortalecer el valor cultural de la comunidad y del contexto, esto repercutirá en beneficio económico y social a largo plazo.
EL CENAQ	Ha observado que la implementación del MESCP a través de su Currículo Regionalizado depende del proceso de formación y capacitación a docentes del área, “ya está la normativa, ya están los currículos, ahora falta conocerla, ponerla en práctica y empezar a tener resultados, que nuestras wawitas sean otra generación muy diferente, ahí vamos a ver si lo que hacemos está bien hecho” (Lourdes Vilacama ²⁸ , 2018).

²⁶ Programas de bilingüismo articulados a su formación profesional fortalecen el trabajo de los docentes en esta área, entre otras.

²⁷ Estudiantes de la región quechua hoy desarrollan proyectos educativos que revalorizan su música, sus alimentos, su gastronomía, la producción de textiles, el desarrollo de tecnología y comunicación entre otros.

²⁸ Presidenta del CENAQ en las gestiones 2016-2018.

2.4. RESULTADOS DE LA ADOPCIÓN DEL CURRÍCULO REGIONALIZADO

El Currículo Regionalizado de la Nación Quechua se destaca como una política exitosa de educación intercultural, intracultural y plurilingüe, en la que en la que destaca su enfoque educativo:

- Ha materializado el vínculo entre educación y culturas, potenciando, según cada contexto, las posibilidades de desarrollo de desarrollo de las naciones indígenas de Bolivia.
- Constituye una herramienta clave para afirmar la identidad, la tierra y el territorio indígena desde la autonomía política de cada nación del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Es imprescindible para afirmar una democracia participativa, no solo como sistema político sino como forma de vida, una forma de vida intercultural, intracultural, plurilingüe, descolonizadora, respetuosa de la Madre Tierra y despatriarcalizadora.

De manera más específica, se han identificado los siguientes resultados del CR de la Nación Quechua:

- Fortalece los Consejos Educativos Comunitarios, mediante la activa participación de la comunidad educativa (padres, madres, maestras, maestros, organizaciones e instituciones) en la toma de decisiones sobre educación, afirmación del derecho a la educación y revitalización de tradiciones, fiestas, alimentos, historia, tejidos, tecnología, valores positivos de convivencia y de cuidado del medio ambiente.
- Promueve la comunicación del pueblo quechua en lengua originaria y propone una transmisión cultural hacia niñas y niños, más allá del mundo globalizado y de los nuevos valores culturales que circulan a través del consumo y de las tecnologías de la información y la comunicación. Los contenidos contribuyen a recuperar saberes, prácticas y conocimientos, de medicina tradicional, de rituales, de historia, arte y tecnologías del pueblo quechua.
- Fortalece el proceso de interculturalidad (interacción entre culturas) con la armonización de contenidos entre el Currículo Regionalizado y el Currículo Base.
- Fortalece el vínculo de la población quechua con el Estado Plurinacional.



Foto: Lon Queta

- Promueve valores de relacionamiento comunitarios, como la equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justicia; elementos que configuran relaciones de interculturalidad, así como planes y programas de aula.
- Impulsa el desarrollo de experiencias socioculturales y sociolingüísticas en la comunidad educativa.
- Contribuye a integrar sistemas de comunicación orales, visuales, sonoros y escritos de la comunidad.
- Promueve la práctica del bilingüismo y plurilingüismo en la región.
- Promueve una educación bilingüe y plurilingüe “a lo largo de la vida”, beneficiando especialmente a niñas, niños, adolescentes y jóvenes.
- Afianza la política de los institutos de lengua y cultura quechua, así como de instancias estatales referidas a la política de bilingüismo y plurilingüismo.
- Contribuye a que el CENAQ participe en el establecimiento de bases conceptuales y estratégicas de la Educación Intra-intercultural Plurilingüe en espacios de toma de decisión sobre política educativa en Bolivia.
- Contribuye a sistematizar pedagogías propias a partir de la lengua quechua.
- Suscita el intercambio de experiencias de la comunidad educativa respecto a Educación Bilingüe y Plurilingüe.
- Socializa políticas de bilingüismo y plurilingüismo con el magisterio nacional, organizaciones sociales, comunidades interculturales, sociedad civil, equipos departamentales de gestión y actores involucrados en Educación Intra-intercultural Plurilingüe.
- Impulsa el desarrollo de saberes indígenas originarios desde el nivel inicial “escolarizado y no escolarizado en familia comunitario” y “a lo largo de la vida”, a partir de contenidos de la cultura quechua y en su propia lengua.
- Configura un espacio de diálogo y mutuo potenciamiento con el Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional, a partir del fortalecimiento de la lengua quechua y del sistema de conocimientos que esta puede aportar.
- Constituye un material didáctico intracultural e intercultural de enormes posibilidades creativas.
- Estimula la investigación de la lengua, historia y cultura quechua entre otros campos.

2.5. CONSIDERACIONES FINALES

La eficacia y apropiación social, política y cultural, incluso simbólica del MESCP por parte de la comunidad educativa fue debatida en Bolivia a finales de 2019, como resultado de la confrontación de al menos dos concepciones opuestas de sociedad y educación. Será importante considerar este debate que está presente en la población boliviana, al tiempo de evaluar autocríticamente lo avanzado en términos del Artículo 3 de la Ley n° 070, que propuso la construcción de una educación “descolonizadora, liberadora, revolucionaria, anti-imperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales”.

Bolivia atravesó un momento de “incertidumbre” respecto a la continuidad del modelo educativo propuesto por la Ley n° 070 durante el 2020. Dada la coyuntura del país, se presentan dos modelos educativos en disputa: uno de carácter neoconservador sustentado en el fanatismo religioso, que adhiere a un modelo de economía neoliberal, de ciudadanía única y el otro que piensa la ciencia, los saberes y el conocimiento desde las culturas, que es más inclusivo y pertinente al contexto del estudiante. Abrir los caminos y posibilidades para tener una educación de calidad, democrática y decidida a erradicar desigualdades, más allá de la rivalidad política, es el desafío que hoy tiene Bolivia.

La continuidad del MESCP y del proceso de elaboración e implementación de los Currículos Regionalizados, dependerá del lugar que el gobierno le asigne al contenido cultural que aportó la Ley n° 070 a la educación. El futuro de la educación, articulado a las propuestas de sociedad, modelo económico y de desarrollo, también debe pensarse desde las propuestas educativas de las culturas y Naciones del Estado Plurinacional de Bolivia.

Los CEPOs han promovido el desarrollo de propuestas para erradicar la violencia y discriminación, las desigualdades sociales y económicas, así como la educación desde una perspectiva de derechos humanos. Han fortalecido asimismo las posibilidades de desarrollo de miles de niñas, niños, jóvenes y adultos de los pueblos indígenas del país, aportando otros y diversos modos de desarrollo desde la educación. Hasta 2019, los Consejos Educativos de Naciones y pueblos indígenas originarios campesinos intervinieron en la toma de decisiones sobre el sistema educativo, sobre políticas educativas y sobre la gestión educativa. Se trata de un claro ejemplo de cómo la participación de las comunidades educativas en el debate, toma de decisión y monitoreo de las políticas públicas es fundamental para evaluarlas y para llegar a una educación que sea relevante y pertinente al contexto de las y los estudiantes.



Foto: Isabel Cardozo

El Modelo Educativo Socio Comunitario ha desarrollado un espacio de transformación epistémica a partir de los currículos regionalizados. Estos han sido construidos en debate y reflexión sobre saberes, prácticas y conocimientos, con amplia participación de las diversas comunidades urbanas y rurales, con representantes de organizaciones indígenas de la región, de organizaciones sociales, con sabios y sabias indígenas, autoridades educativas municipales, departamentales y distritales, con maestras y maestros, así como con representantes de Consejos Educativos Social Comunitarios de unidades educativas, representantes de estudiantes, representantes de madres y padres de familia y sociedad civil.

La implementación del Currículo Regionalizado de la Nación Quechua constituye una experiencia valiosa del modelo educativo boliviano porque al propiciar, en diversas comunidades indígenas de los departamentos de Potosí, Sucre y Cochabamba, una educación intercultural, intracultural, bilingüe y despatriarcalizadora, afirma el derecho a la educación, erradicando la discriminación, desigualdad y violencia, al mismo tiempo que potencia el desarrollo del contexto y de los miembros de la comunidad desde la identidad y el cuidado al medio ambiente.

El Currículo Regionalizado de la Nación Quechua promueve la generación de alimento, respeto, espiritualidad, para afirmar un territorio propio, político y simbólico, en un núcleo de elaboraciones que colocan a las niñas y mujeres como sujetos autónomos y fuertes, con decisión y voz propia, capaces de participar en cualquier ámbito y hacer realidad la “despatriarcalización de la educación”. Asimismo, revaloriza a las mujeres indígenas y a su enorme sabiduría, propone mujeres y niñas fuertes, protectoras y desarrolladoras de su comunidad, luchadoras contra la violencia, en defensa de sus territorios y promotoras de un medio ambiente en el que la vida continúe su camino.

2.6. RECOMENDACIONES PARA LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Fortalecer y consolidar la conformación y gestión de los Consejos Educativos Social Comunitarios a nivel de distrito, núcleo y unidad educativa (conformados por representantes de madres y padres de familia de cada grado y nivel educativo, elegidos por votación entre madres y padres de familia, representantes estudiantiles y de organizaciones de barrio o comunidad). A pesar de que a nivel nacional se había logrado conformar numerosos Consejos de unidades educativas, aún faltaba afirmar este proceso, especialmente en núcleos indígenas.

Concluir el proceso de diseño de los Currículos Regionalizados en Bolivia, para cada etapa educativa y, posteriormente, concluir el proceso de armonización de los currículos con el fin de implementarlos con celeridad.

Perfeccionar la implementación del Currículo Regionalizado de la Nación Quechua, a partir del apoyo y formación de las y los maestros de la región que se enfrentan al desafío de hablar y enseñar en quechua.

Fortalecer la participación de padres y madres de familia, así como de niñas y niños, adolescentes, jóvenes y adultos en las políticas educativas, para aportar conocimientos milenarios, potenciar y desarrollar los contextos, así como promover su devenir histórico, económico y político a partir de su cultura.

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia de Gobierno Electrónico y Tecnologías de Información y Comunicación (AGETIC). (2018). Estado TIC. Estado de las Tecnologías de Información y Comunicación en el Estado Plurinacional de Bolivia. La Paz – Bolivia.

Albó, X. (2005). Ciudadanía étnico-cultural en Bolivia. CIPCA. La Paz. Recuperado en: http://www.pieb.org/participacion/archivos/Albo-ciudadania_etnico_cultural.pdf

Arnold, Y. y Yapita, J. (1999). Río de vellón, Río de canto Cantar a los animales, una poética andina de la creación. La Paz: hisbol s.r.l.

Arnold, D., Yapita, J. y Espejo E. (2007). "Hilos sueltos": los Andes desde el textil. La Paz: Plural editores e ILCA.

Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación (2019). Warista en Imágenes. EL derecho a la educación desde la experiencia de la Escuela Ayllu. Muestra foográfica. La Paz: CBDE.

Castells, M. (2000). La era de la información: economía, sociedad y cultura, Volumen I. La sociedad red. Madrid: Alianza Editorial, S. A. Primera edición 1997.

Caurey, Elías (2013). Autonomía indígena y currículos regionalizados. Ciencia y Cultura N° 30 ISSN: 2077-3323, junio de 2013 35-55. Recuperado en: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.scielo.org.bo/pdf/rcc/v17n30/a03.pdf>

Consejo Educativo de la Nación Quechua –CENAQ- (2016). Currículo Regionalizado y Armonizado Educación Inicial en Familia Comunitaria No Escolarizada y Escolarizada 2016. Directorio: CENAQ 2014-2017, Sucre. El documento también puede ser hallado en el Compendio: Currículos Regionalizados de las NyPIOs y Afrobolivianos Unidad de Políticas Intracultural Intercultural y Plurilingüismo (UPIIP) del Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia de Bolivia (2017) o en la siguiente dirección electrónica: http://ddechuquisaca.com/app/documentos/taller_enero_2017/CURR_ARM_INICIAL.pdf

Consejo Educativo de la Nación Quechua –CENAQ- (2014). Currículo Armonizado de la Nación Quechua 2014. Coordinadora Nacional Comunitaria de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CNC- CEPOS). Directorio CENAQ 2012-2014.

Choque, R. y Quisbert, C. (2006). Educación indigenal en Bolivia: Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales. Unidad de Investigaciones Históricas UNIH-PAKAXA, La Paz.

Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa (UAM-I), México. <https://enriquedussel.com/txt/1993-236a.pdf>

Eco, H. (1984). Apocalípticos e integrados. Madrid: Ed. Valentino Bompiani. Primera edición 1968.

Freire, P. (2009). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI. Buenos Aires.

Frith, S. (2003). “Música e identidad” en Cuestiones de identidad cultural compilado por Stuart Hall y Paul du Gay. Buenos Aires: Amorrortu editores, páginas: 181-213.

Garcés, F. (2009). ¿Colonialidad o interculturalidad? Representaciones de la lengua y el reconocimiento quechuas. La Paz: Fundación PIEB; Universidad Andina simón Bolívar, Sede Ecuador.

Hall, S. (2011). “¿Quién necesita identidad?”, en Cuestiones de identidad cultural, compilado por Stuart Hall y paul du gay. Buenos Aires: Amorrortu.

Lara, J. (1980). Literatura de los Quechuas: Ensayo y Antología. Editorial Juventud. La Paz.

Lugones, M. (2008). “Colonialidad y género”. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.9: 73-101, julio-diciembre 2008. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/396/39600906.pdf>

Estado Plurinacional de Bolivia (2014), Ministerio de Educación, Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional (IIPP). Hitos de la educación en Bolivia. Serie Histórica N° I Colección Pedagógica Plurinacional. La Paz: IIPP.

Estado Plurinacional de Bolivia, Ministerio de Educación (2017). Cartilla Pedagógica Educación Inicial en Familia Comunitaria. Viceministerio de Educación Regular Dirección General de Educación Primaria. La Paz. Recuperado en <http://www.minedu.gob.bo/index.php/component/k2/item/455-cartilla-pedagogica-educacion-inicial-en-familia-comunitaria>

Estado Plurinacional de Bolivia (2016). Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa (OPCE). Percepciones de calidad: Conceptualizaciones sobre la calidad educativa, evaluación, medición, seguimiento y acreditación a partir de las percepciones de las y los actores de la educación. La Paz. Recuperado en: <http://www.opce.gob.bo/assets/images/public/publicacion/ebff2456bc2b058fa3d479515f103d03.pdf>

Estado Plurinacional de Bolivia (2014). Educación para Todos- Bolivia: Revisión Nacional de la EPT al 2015. La Paz. Recuperado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002300/230022S.pdf>

Estado Plurinacional de Bolivia. Ministerio de Educación (2016). “Revolución Intracultural Intercultural y Plurilingüe”. Colección Revolución Educativa. La Paz, Bolivia.

Machaca, G. De la EIB hacia la EIIP. Logros, dificultades y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia en el marco del Estado plurinacional. Recuperado en: http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/guido/De_la_EIB%20hacia%20la%20EIIP.pdf

Ministerio de Educación (2015). “Primer Encuentro Plurinacional de Educación Intracultural Intercultural y Plurilingüe.” La Paz, Bolivia.

Patzi, F. (2009). Sistema Comunal: Una propuesta alternativa al sistema liberal. La Paz: Editorial Vicuña.

Pérez, E. (2015). Warisata: La escuela ayllu. Serie Clásicos, Colección Pedagógica Plurinacional. Ministerio de Educación Estado Plurinacional de Bolivia.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Buenos Aires. Recuperado en: <http://www.decolonialtranslation.com/espanol/quijano-colonialidad-del-poder.pdf>

Rivera, S. (1986). Oprimidos, pero no vencidos: Luchas del campesinado aymara y qhechwa 1900-1980. La Paz: Instituto de Historia Social Boliviana- Hisbol.

Rivera, S. (2010a). Violencia (Re)encubiertas en Bolivia. La Paz: La Mirada Salvaje y Piedra Rota.

Rivera, S. (2010b). Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores - 1a ed. - Buenos Aires: Tinta Limón.

Rivera, S. (2003). "El mito de la pertenencia de Bolivia al 'mundo occidental'. Requiem para un Nacionalismo" en Temas Sociales 24, Revista de Sociología – UMSA. La Paz: Instituto de Investigaciones Sociológicas 'Mauricio Lefebvre' (IDIS), páginas: 64-100.

Rostworowski, M. (1988). La mujer en la época prehispánica. IEP Instituto de Estudios Peruanos. Documento de trabajo N°. 17 Serie Etnohistoria N°1. Lima.

Spivak, G. (2003). "¿Puede hablar el subalterno?", en: Revista Colombiana de Antropología, Vol. 39, Bogotá, Colombia, pp. 297-364.

Ticona, E. (2010). Saberes, conocimientos y prácticas anticoloniales del pueblo aymara-quechua en Bolivia. La Paz: Agruco, Plural Editores.

Viaña, J. y Claros, R. (2009). "La interculturalidad como lucha contrahegemónica: Fundamentos no relativistas para una crítica de las superculturalidad". La Paz: III-CAB.

Viaña, J. (2009). La interculturalidad como herramienta de emancipación. Hacia una redefinición de la interculturalidad y de sus usos estatales. La Paz: "Campo Iris" S.R.L.

Villegas, R. (2014). Diálogo entre sabidurías culturales y el conocimiento escolar: Estudio realizado en dos Ayllus en Norte de Potosí. La Paz: UMSS/PROEIB Andes/Plural Editores.

Conozca más sobre la acción
de la CLADE en www.redclade.org

Contáctenos:

Av. Prof. Alfonso Bovero, 430
conj. 10 - Perdizes, São Paulo
01254-000, Brasil
+55 11 3853-7900
clade@redclade.org



Campaña
Latinoamericana
por el **Derecho**
a la Educación