



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), marzo-abril 2026,
Volumen 10, Número 2.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i2

**RESISTENCIA Y TRANSFORMACIÓN
EDUCATIVA: EL CAMINO DEL SUJETO
OPRIMIDO HASTA LLEGAR AL ESTADO
PLURINACIONAL**

**RESISTANCE AND EDUCATIONAL TRANSFORMATION:
THE PATH OF THE OPPRESSED SUBJECT TO THE
PLURINATIONAL STATE**

Ramiro Alvarez Caveró
Universidad Pedagógica

Resistencia y Transformación Educativa: El Camino del Sujeto Oprimido Hasta Llegar al Estado Plurinacional

Ramiro Alvarez Cavero¹

alvarezramiro417@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-6780-6117>

Universidad Pedagógica

RESUMEN

El presente artículo hace un recorrido analítico de los diferentes ciclos de la historia boliviana donde se visibiliza al sujeto oprimido, desde 1825 hasta la actualidad. En esta revisión se ha identificado cinco ciclos históricos que la narrativa de la historia boliviana debe considerar en el análisis de la situación del sujeto oprimido. El sujeto oprimido, refiere al indio que desde tiempo coloniales estuvo sometido al colonialismo externo, y luego al colonialismo interno desde el inicio de la república, este primer ciclo abarca desde 1825 hasta 1900 tiene la característica de ser una especie de continuidad del régimen colonial bajo el paraguas de la república. Luego viene el segundo ciclo histórico que corresponde a la emergencia del Estado Liberal que comprende de manera general desde 1900 hasta mediados del siglo XX, en este ciclo el sujeto oprimido es tratado como una raza que se debe regenerar para dejar de ser obstáculo de la civilización y el progreso. El tercer ciclo, corresponde al Estado nacional popular de 1952 que determina el cambio de denominativo indio a campesino, por el simple hecho de convertirse en propietario de la tierra y ejercer su derecho al sufragio electoral. El cuarto ciclo emerge con el Estado neoliberal desde 1985, que pretende la formación del sujeto intercultural y bilingüe. El quinto ciclo, es el Estado Plurinacional, donde emerge el bloque histórico del Pueblo Indígena Originario Campesino

Palabras claves: sujeto, historia, colonialidad y descolonización

¹ Autor principal

Correspondencia: alvarezramiro417@gmail.com

Resistance and Educational Transformation: The Path of the Oppressed Subject to the Plurinational State

ABSTRACT

This article presents an analytical overview of the different cycles in Bolivian history that highlight the oppressed subject, from 1825 to the present. This review identifies five historical moments that the narrative of Bolivian history must consider in analyzing the situation of the oppressed subject. The oppressed subject refers to the Indigenous people who, since colonial times, were subjected to external colonialism, and later to internal colonialism from the beginning of the republic. This first cycle spans from 1825 to 1900 and is characterized by a kind of continuity of the colonial regime under the umbrella of the republic. The second historical cycle corresponds to the emergence of the Liberal State, generally encompassing the period from 1900 to the mid-20th century. In this cycle, the oppressed subject is treated as a race that must be regenerated to cease being an obstacle to civilization and progress. The third cycle corresponds to the popular national state of 1952, which determined the transformation from Indian to peasant simply by becoming landowners and exercising their right to vote. The fourth cycle emerged with the neoliberal state from 1985 onward, which aimed to cultivate an intercultural and bilingual individual. The fifth cycle, the Plurinational State, is where the historical bloc of the Indigenous Peasant People emerged

Keywords: subject, history, coloniality and decolonization

*Artículo recibido 20 marzo 2026
Aceptado para publicación: 29 abril 2026*



INTRODUCCION

El presente artículo, aborda el tema de la resistencia y transformación educativa: el camino del sujeto oprimido hasta llegar al Estado Plurinacional. En este tema se identifica los principales ciclos que claramente se configuran en la historia boliviana, y en cada uno de los ciclos identificados, se analiza la presencia del sujeto oprimido como el indio, campesino o indígena, en función al tipo de relación que establecen con el Estado y las clases dominantes. Sobre el tema existen varias investigaciones realizadas en el marco del colonialismo, la colonialidad y el colonialismo interno de Bolivia. En el contexto boliviano, se toma como referentes, las publicaciones de Reinaga (2009), Rivera (2010), Albó & Barnadas (1990), Zavaleta (2011), Bautista (2012) Schavelzon (2012) para comprender el proceso histórico colonial, republicano y hasta llegar al Estado Plurinacional de Bolivia.

Mientras en el contexto latinoamericano Mariategui (2007) aporta con el estudio del campesino en la realidad peruana, Cardoso y Faletto (2011) sobre la Dependencia y Desarrollo de América Latina. Tuhiwai (2016) sobre las Metodologías Descolonizadoras. Fanón (1983) sobre los condenados de la tierra, Dussel (1994) desde la ética de la liberación.

Entonces, el objetivo principal del artículo es comprender los diferentes ciclos históricos de las luchas, resistencias y algunos mecanismos de sometimiento del sujeto oprimido hasta la consolidación del estado Plurinacional de Bolivia.

En tal sentido, la principal problemática para la liberación del sujeto oprimido, es la persistente presencia de la colonialidad, el colonialismo y el colonialismo interno de Bolivia. Sin embargo, la emergencia del sujeto oprimido, se ha expresado en diferentes momentos de la historia boliviana, en luchas, movilizaciones y resistencias hasta lograr la consolidación del Estado plurinacional de Bolivia.

El indio como sujeto oprimido de la historia boliviana

Con la creación de la república de Bolivia en 1825, la condición social e histórica del indio continua como el sujeto oprimido por la clase criolla, quienes consideran al indio como el subalterno cultural, económico y político. Esta condición de subalternidad histórica convierte al indio, como la víctima de las políticas del colonialismo, la colonialidad y el colonialismo interno de Bolivia.

Según Maldonado (2003). El colonialismo, denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un



imperio. Mientras que colonialidad, se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, articulando el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas entre sí, a través del mercado capitalista mundial y la idea de raza. Y el colonialismo interno, según Pablo Gonzales:

corresponde a una estructura de relaciones sociales de dominio y explotación entre grupos culturales heterogéneos, distintos. Si alguna diferencia específica tiene respecto de otras relaciones de dominio y explotación (ciudad-campo, clases sociales) es la heterogeneidad cultural que históricamente produce la conquista de unos pueblos por otros, y que permite hablar no sólo de diferencias culturales (que existen entre la población urbana y rural, y en las clases sociales) sino de diferencias de civilización. (González, 2006, p. 198).

Estas tres lógicas de dominación histórica, en diferentes momentos de la historia boliviana fueron determinando las relaciones sociales, culturales y territoriales, en tal sentido, es fundamental comprender como el colonialismo, la colonialidad y el colonialismo interno en Bolivia persisten en la configuración de las relaciones de poder entre los opresores y el sujeto oprimido como el indio, campesino o indígena.

Sin embargo, al inicio de la república de Bolivia hubo intentos de abolición de la condición de esclavitud colonial de los indios.

“todos los que hasta el día han sido esclavos: y por lo mismo quedarán de derecho libres, en el acto de publicarse la Constitución; pero no podrán abandonar la casa de sus antiguos señores, sino en la forma que la Ley especial lo determine” (Constitución Política del Estado Cap. 2º De los bolivianos, Art. 11). Los indios, al inicio de la república, si bien, quedan legalmente libres, pero, en la misma Ley se les prohíbe abandonar las antiguas casas de sus señores, y los señores eran los criollos, hacendados y terratenientes, donde los indios vivían en condición de esclavos.

En tal sentido, la libertad del indio era formal y legal, pero no efectiva, ni objetiva, sin ninguna aplicación evidente en la sociedad boliviana dominada por criollos y mestizos.

En este contexto político e histórico de Bolivia uno de las estrategias efectiva para el control de los indios considerados como subalternos culturales fue el hecho de no saber leer y escribir.



En el Artículo 14. De la constitución bolivariana se establecía que para ser ciudadano es necesario: “Saber leer y escribir; bien que esta calidad sólo se exigirá desde el año de mil ochocientos treinta y seis” (Constitución Política del Estado de 1826).

Entonces, la exigencia de saber leer y escribir para ser ciudadano de la nueva república se convierte en una gran línea abismal y cultural que separa a indios analfabetos y criollos alfabetos. Que tiene sus consecuencias políticas e históricas en el ejercicio del poder político y las instituciones del Estado.

Artículo 12.- Sólo los ciudadanos que sepan leer y escribir, y tengan un capital de cuatrocientos pesos, o ejerzan alguna ciencia, arte u oficio que les proporcione la subsistencia, sin sujeción a otro en clase de sirviente doméstico, gozan del derecho de sufragio en las elecciones. (Constitución Política del Estado de 1839). En concreto, en los primeros 75 años de la vida republicana de Bolivia el indio continúa siendo el sujeto oprimido por la clase criolla. En el periodo liberal de la historia boliviana que comprende los años de 1900 a 1952 el sujeto indio se presenta como gran problema para el progreso del Estado y continúa siendo considerado como el enemigo y la amenaza de la clase criolla y mestiza. La respuesta desde la mentalidad del Estado liberal ante el indio como problema, fue la política de la “regeneración de la raza india”. En tal razón, la pregunta de los gobernantes liberales de los primeros 20 años del siglo XX fue ¿cómo resolvemos el problema del indio? Según, Martínez (2021) la respuesta fue la regeneración de la raza india, mientras para Guzmán (1910) era a través de la alfabetización y la castellanización. Así desde el proyecto político y educativo de la elite liberal fue plateada en términos de una regeneración intelectual, física y moral del indio, con la finalidad de ser asimilado al gran imaginario de la civilización, progreso y desarrollo eurocéntrico. Los argumentos para concretar la política de la regeneración del indio, fue primero considerarles como los bárbaros, los incivilizados, los analfabetos y como consecuencia de esa condición serían sus acciones.

Por los sucesos de Mohoza y Ayoayo durante la guerra federal de Bolivia, se generaron varios estigmas hacia los indígenas, sobre todo hacia los aymaras, que fueron considerados como salvajes e incivilizados. La sociedad boliviana manifestó sus temores: se expresaba que las razas primitivas, para suavizar sus instintos y borrar sus costumbres, necesitaban instruirse; es decir, se debía civilizar a la raza indígena, abrir una sola escuela para instruir al caribe, al antropófago, a la bestia. (Irurozqui, 1994: 130).



La política liberal de regeneración del indio se plantea en términos de civilización, castellanización, alfabetización cultural a través del contacto y cruzamiento con la raza blanca.

Mientras que, durante el contexto de la revolución nacional de 1952, ocurre un cambio de denominación del sujeto oprimido indio, que deja de ser llamado así, para ser nombrado campesino de Bolivia. Este fenómeno ocurre según Zavaleta, como uno de los efectos de la dramática guerra del chaco entre Bolivia y Paraguay.

“en el chaco, las clases nacionales el proletariado, el campesinado y las capas medias entran en contacto, se interpretan y crecen con sentido de pacto y, pues la vorágine de los derrumbes de la conducción oligárquica es más ostensible que en cualquier momento del pasado, se preparan para responder” (Zavaleta, 1967 p.1)

Entonces, la política del estado nacional popular emergente desde 1952, respecto al indio, tiene el sentido de incorporación a la vida nacional, y lo nacional se comprende bajo la matriz cultural urbana, castellana y educación civilizatoria. Que fue expresada con claridad en el Código de la Educación boliviana.

Incorporar a la vida nacional a las grandes mayorías campesinas, obreras, artesanales y de Y clase media, con plena goce de sus derechos y deberes, a través de la alfabetización en gran escala y de una educación básica. (Código de la educación boliviana, Art. 1).

Así, la educación se convierte en un medio e instrumento de integración y asimilación cultural a la vida urbana, por otro lado, el Estado nacional popular continua con la lógica de la política colonial de “desarraigar al sujeto campesino” de las prácticas culturales consideradas retrasadas o arcaicas.

Finalmente, en los últimos 20 años del siglo XX, concretamente desde el 10 de octubre de 1982 con el reinicio de la democracia boliviana, y la puesta en marcha del Decreto Supremo N° 21060 desde el 29 de agosto de 1985 se perfila la formación de un nuevo sujeto de la historia de Bolivia, nos referimos al sujeto intercultural y bilingüe, esta tarea es planteada a través de la Ley de la Reforma Educativa N° 1565 del 7 de julio de 1994.

La definición del perfil del sujeto de la historia del periodo neoliberal boliviano, encuentra base en el reconocimiento de la condición multiétnica y pluricultural de la sociedad boliviana, que fue negada desde la fundación de la república y el imaginario del Estado nación



Sin embargo, para el sociólogo Felix Patzi, la reforma educativa tenía el objetivo de formar al sujeto intercultural y bilingüe, pero, de manera sigilosa “transforma las tecnologías pedagógicas orientadas hacia la perpetuación de la cultura legítima, que se expresa: a) en la continuidad de las jerarquías coloniales, b) enseñanza en idioma vernáculo con contenidos de la cultura legítima como una nueva forma de ejercicio de la violencia simbólica, y c) en el cambio del disciplinamiento centrado en el maestro a un proceso de autodisciplinamiento centrado en el alumno” (Patzi. 2008, p. 95).

En ese sentido, la formación del sujeto intercultural bilingüe en el marco del Estado neoliberal y la reforma educativa instrumentaliza la lengua originaria y la lengua castellana para la consolidación de sujetos ciudadanos monolingües y sujetos rurales bilingües.

En conclusión, el largo camino histórico de resistencia y emergencia del sujeto oprimido de la historia boliviana, con la emergencia del Estado plurinacional de Bolivia desde el año 2006, se conforma un nuevo sujeto histórico articulado en el bloque histórico de pueblo Indígena, Originario Campesino.

“Con la identificación de campesinos como indígenas se revertía la dirección del proceso dominante en el siglo xx, marcado por el mandato “modernizante” de “integración del indio a la vida nacional”, que implicaba dejar de lado, no sólo un reconocimiento étnico que más bien es a posteriori que se construye, sino instituciones, formas culturales, políticas y organizativas concretas, propias de la vida comunitaria”. (Schavelzon, 2012, p. 94)

El sujeto pueblo indígena originario campesino es una mega categoría que incluye identidad, tiempo histórico y espacio territorial. Donde claramente se evidencia, no solamente en la presencia política y ocupación institucional del Estado plurinacional de Bolivia, sino también en la recuperación de los valores éticos y morales de la sociedad plural como 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). Además del reconocimiento de las 36 lenguas indígenas originarias de Bolivia. En síntesis, el perfil del sujeto pueblo indígena, originario y campesino, significa la conformación de un bloque histórico desde la diversidad de culturas, identidades territorios, valores y liderazgos locales emergentes en el marco del Estado Plurinacional de Bolivia.



DESARROLLO

METODOLOGÍA

La investigación realizada tiene un enfoque cualitativo participativo y decolonial, desde esta perspectiva responde al ¿cómo se realizó la investigación? Para ello, ha sido fundamental el contacto y la empatía entre el sujeto investigador y los sujetos de la investigación en el contexto natural de vida y trabajo.

Esta metodología tiene un sentido de flexibilidad que considera fundamentalmente el contexto del sujeto y el significado contextualizado como parte de la comprensión de los fenómenos y la realidad histórica. Estas son las estrategias metodológicas que fueron utilizadas para la desconstrucción decolonial de la historia en el marco del Estado Plurinacional de Bolivia.

- Metodología de la historia oral. Este procedimiento ha permitido recuperar el relato histórico de los sujetos oprimidos a través de las fuentes orales, la memoria histórica y no convencional. Desde la experiencia de la recuperación de la memoria histórica de los sujetos oprimidos es una metodología válida para la recuperar de vivencias experiencias y sobre todo la historia que fue negada por la historiografía tradicional basada en fuentes escritas.
- Dialogo comunitario en lengua quechua. Permitió la obtención de la información histórica basada en preguntas abiertas en lengua quechua. Este instrumento también es muy usual en el campo de las ciencias sociales y mucho más en las investigaciones cualitativas porque facilita el diálogo cara a cara entre los sujetos investigados y el investigador.
- Historias de vida. A través de este procedimiento se ha logrado la revisión de biografías de líderes sindicales y de la comunidad desde una lógica de reconstrucción de vida del sujeto basada en el recuerdo la memoria colectiva e individual.

La metodología cualitativa, fue aplicada desde el diálogo de sujeto a sujeto, la construcción de sentidos y significados desde la lengua quechua, la realidad concreta y la recuperación de las experiencias de vida de los sujetos históricos concretos.

Los cuatro ciclos de la historia de Bolivia

Para la enseñanza de la historia plurinacional de Bolivia se toma como base y fundamento crítico son los estudios sobre la realidad peruana a Mariategui (2007) Cardoso y Faletto (2011) sobre la



Dependencia y Desarrollo de América Latina. Tuhiwai (2016) sobre las Metodologías Descolonizadoras. Fanón (1983) sobre los condenados de la tierra, Dussel (1994) desde la ética de la liberación.

En el contexto boliviano, nuestros referentes teóricos se basan en Reinaga (2009), Rivera (2010), Albó & Barnadas (1990), Zavaleta (2011) y Bautista (2012) para comprender el proceso histórico colonial, republicano y el Estado Plurinacional de Bolivia.

El tiempo colonial, desde una posición crítica de la modernidad, para Dussel (2012) el año de 1492 significa el nacimiento de la modernidad y el eurocentrismo histórico. Como la "imposición" violenta a otras particularidades (América Latina, África y Asia) de la particularidad europea con pretensión de universalidad. La definición perfecta de "eurocentrismo" (Dussel, 1994, p. 31).

El colonialismo externo emerge desde 1492, según Dussel (1994) el "Conquistador" es el primer hombre moderno activo, práctico, que impone su "individualidad" violenta a otras personas, al Otro. Así el proceso del nacimiento de la modernidad se impone la idea de historia universal como válida para Latinoamérica. En este mismo sentido, la idea del sistema – mundo planteada por Wallerstein (2005) es donde la modernidad colonial significa que Europa pudo controlarlo, vencerlo, violentarlo al Otro no europeo, al indio americano, someterlo política, económica y territorialmente bajo la autoridad del Rey y subjetivamente bajo la autoridad del Papa.

Mientras la otra cara del colonialismo externo es el colonialismo interno de Bolivia, propuesto por Pablo González Casanova, que permite entender la dinámica de dominación sociopolítica y cultural que persisten dentro de los Estados- nación, en el caso de Bolivia desde 1825 en adelante.

El concepto de colonialismo interno permite pensar la enseñanza de la historia como parte de un dispositivo pedagógico que reproduce estructuras de exclusión y subordinación de los sujetos sujetos a condiciones de colonialidad y colonialismo. A partir de un enfoque crítico e historiográfico se evidencia cómo el relato histórico oficial de Bolivia ha operado como un instrumento al servicio del colonialismo interno. Según Walsh, (2017) la historia oficial se ha centrado en eventos políticos y militares protagonizados por la clase criolla, mientras que se han invisibilizado o estigmatizado a los líderes, movimientos de resistencias indígenas, afrodescendientes y campesinas de Bolivia.

En tal sentido, el colonialismo interno en Bolivia no solamente ha mantenido la relación de opresión sino también lo que De Sousa (2010) denomina como la política del epistemicidio donde los saberes, cosmovisiones y memorias históricas de los pueblos originarios han sido negados como conocimiento válido y excluidos de la historia oficial de del Estado nación.

El colonialismo interno está originalmente ligada a fenómenos de conquista, en los que las poblaciones de nativos no son exterminadas y forman parte, primero del Estado colonizador y después del Estado que adquiere una independencia formal, o que inicia un proceso de liberación, de transición al socialismo, o de recolonización y regreso al capitalismo neoliberal. (Gonzales, 2003, p. 3).

En conclusión, el colonialismo interno expresa la continuidad del colonialismo externo occidental eurocéntrico de Bolivia. Ya que la mentalidad colonial, las relaciones de opresión, la explotación y las jerarquías sociales se actualizan en las nuevas instituciones y leyes de la república de Bolivia.

Por otro lado, el colonialismo externo e interno de Bolivia, según Cusicanqui (2010) se evidencia en tres ciclos históricos que cada uno de ellos expresa un tiempo, sujetos, valores, instituciones y toda una complejidad de relaciones simbólicas y sociales, que son las siguientes:

El ciclo colonial. Este ciclo histórico considerado como el tiempo de larga duración según Braudel (1970) que atraviesa lo económico, lo político, lo cultural y la identidad misma del sujeto Otro, este tiempo de larga duración, estaría condensado en Latinoamérica más de cinco siglos de colonialismo. Por ello, lo colonial está presente de manera omnisciente en las instituciones, en las mentalidades y el sistema educativo que reproduce y legitima.

En este periodo colonial se evidencia en los textos escolares la jerarquización entre las culturas nativas y cultura occidental como parte del mecanismo de disciplinamiento cultural. Esto implicaba la culpabilización y destierro del “hereje” o de todo aquel sospechoso de serlo (y esto incluía a la mayoría de indios y mestizos) a un mundo pre-social y sub-humano de exclusión y clandestinidad cultural. (Rivera, 2010, p. 39)

Entonces, colonial del disciplinamiento, desde la religión fue a través de la división entre lo pagano y lo cristina, entre el indio y el europeo, entre el civilizado y bárbaro.

El ciclo liberal y neoliberal. El segundo ciclo en la historia boliviana comprende la visión liberal de la sociedad donde la imagen ilustrada de la ciudadanía, la homogenización cultural, la asimilación del



indígena a la cultura social urbana dominante, es la forma de estratificación y legitimación de las diferencias sociales.

En tal sentido, en el ciclo liberal el darwinismo social y la oposición civilizado-salvaje sirven —al igual que antaño la oposición cristiano - hereje para renovar la polaridad y jerarquía entre la cultura occidental y las culturas nativas. (Rivera, 2010, p. 39). Entonces la oposición entre el sujeto civilizado y el sujeto salvaje cobra relevancia en el colonialismo interno de Bolivia desde inicio del siglo XX. La mira liberal sobre el desarrollo histórico de Bolivia se plantea desde la visión de progreso, industrialización y sobre todo seguir a ciegas los pasos de la civilización eurocéntrica, así lo expresa uno de los intelectuales de la época como Felipe Segundo Guzmán.

La obra de nuestra educación será entonces la de proporcionar la mayor facilidad para adaptarse a una forma de civilización perfectamente encuadrada en el espíritu de nuestro siglo. ¿Y cuál es esa civilización? No puede ser sino la europea, por ser los pueblos de ese continente los que más alto han llegado en la génesis y práctica de las ideas generosas: (altruismo, verdad, justicia, acción), factores del humano progreso (Segundo, 1910, p. 181).

Este ciclo actualiza a través del pensamiento de la política liberal luego el neoliberal desde 1985 los mecanismos de dominación y civilización del indio, y la educación ha sido usada para este proyecto de civilización y aculturación social desde el Estado y las políticas coloniales externas.

El ciclo populista. Este ciclo es como la bisagra que se articula entre los dos ciclos del colonialismo interno de Bolivia, que se superpone y reactualiza de manera remozada los mecanismos del control, y la dominación bajo el ropaje de lo campesino y el mestizaje cultural y biológico.

que se superpone e interactúa con los dos ciclos anteriores, puesto que no hace sino completar las tareas de individuación y etnocidio emprendidas por el liberalismo, creando — a partir de una reforma estatal centralizadora —, mecanismos singularmente eficaces para su profundización: la escuela rural masiva, la ampliación del mercado interno, el voto universal, y una reforma agraria parcelaria de vasto alcance. (Rivera, 2010, p. 39).

A mediados del siglo XX inspirado por principios del nacionalismo revolucionario se pone en vigencia el Código de la educación boliviana, para una educación "única, gratuita, obligatoria y laica" (Ministerio de Educación, 1955, Art. 1). Sin embargo, desde una perspectiva del colonialismo interno y la



colonialidad histórico - cultural la propuesta educativa no representó una ruptura con el orden pedagógico colonial imperante, sino más bien su continuidad simbólica, cultural y curricular.

El ciclo plurinacional. Finalmente, después de un largo proceso histórico de avances y retrocesos el sujeto oprimido, desde el 2006 en adelante se condensa un denso proceso de construcción política y resignificación histórica de Bolivia. La emergencia de este ciclo histórico según Braudel (1979) corresponde al tiempo coyuntural de la historia, al tiempo individual de una generación que es participe vivientes en ese tiempo, es el tiempo del acontecimiento histórico.

En el siguiente fragmento se puede evidenciar el sentido de la historia del Estado Plurinacional de Bolivia.

pido un minuto de silencio para Manco Inca, Tupaj Katari, Tupac Amaru, Bartolina Sisa, Zárate Villca, Atihuaiqui Tumpa, Andrés Ibañez, Ché Guevara, Marcelo Quiroga Santa Cruz, Luis Espinal, a muchos de mis hermanos caídos, cocaleros de la zona del trópico de Cochabamba, por los hermanos caídos en la defensa de la dignidad del pueblo alteño, de los mineros, de miles, de millones de seres humanos que han caído en toda América y por ellos presidente pido un minuto de silencio. ¡ Gloria a los mártires por la liberación! (Discurso de Evo Morales, 22 de enero de 2006, palacio de Gobierno de Bolivia).

En el discurso político del 2006, se evidencia la enunciación de nombres lugares, marcando una linealidad histórica política del inicio del ciclo del Estado Plurinacional de Bolivia. La emergencia y protagonismo del sujeto Indígena Originario Campesino, desde el tiempo colonial de los cinco siglos de colonialismo, que se convierten en un gran referente temporal para la emergencia de los sujetos ausentes como los campesinos, indios, mineros y guaraníes. En el caso de Bolivia nos referimos al sujeto oprimido, que se constituye en una megacategoría que refiere a dimensiones del pasado, cultural y al espacio geográfico boliviano.

En resumen, se puede evidenciar los cuatro grandes ciclos históricos de análisis y comprensión de la realidad histórica del sujeto oprimido. A ese sujeto al que Freire (1970) refiere como el sujeto a quien se le ha negado históricamente la posibilidad de ser plenamente humano y protagonista de su propia historia y que fue convertido y reducido en objeto por el opresor, reducido y dominado en su palabra y en lo social completamente excluido.



Según Freire “La gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a sus opresores. Solo el poder que nace de la debilidad de los oprimidos podrá liberar a ambos” (Freire, 2021, p. 56).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Resultado 1. Partir de la lengua quechua y la historia local del sujeto histórico

En la visión eurocéntrica existe una historia universal, que excluye las historias locales, los sujetos locales, el tiempo local como el pachakuti, la lengua quechua, es decir, las denominadas etnohistorias. Al respecto, para Reynaga (2010) el colonialismo intelectual y el eurocentrismo universal tiene un profundo desprecio de la historia indígenas:

cuatro siglos y fracción de esclavizamiento de América por Occidente. Esta es la razón, para que nos hayan bautizado con nombres de: monos, salvajes, bárbaros, bestias, perros, caribes, indígenas, naturales, aborígenes, nativos, peruanos, atawallpas, longos, cuícos, chiripas, kollas, janihuas, laramas, jak'es, t'aras, campesinos, etc., etc. (p. 122).

Por lo tanto, la emergencia y revaloración de la historia local y la lengua indígena es para recuperar el sentido y el significado de los contenidos históricos contextualizados. Los relatos, la biografía y las historias de vida han permitido reconstruir las historias locales.

Quechua

Kay Chuquisaca unay kawsaypi warmip kaynin may makichasqa kasqanta rikuchikun jinapis pay kachkan Juana Azurduy de Padilla chantapis p'anqakunapi aswanpuniqa chay Heroínas de la coronilla de Cochabamba ñisqakuna rikuchikun chantapis warmikunaqa yachakuqkunaman maytapuni yachakun rikuchin jinallamantantataq warmip p'unchawninta mana kunqanachu kkillanmantataq yachakuqkunaqa mana qunqanachu kanman chaywan mana chaywan yachakuqkunaqa mamankuta allin kusiypi ch'allarinku pachikuspajina sumaqta makichakichawasqanrayku yachakuypi allin ruwasqankumanta pachikuy. (entrevista a un maestro de CCSS de habla quechua, 25 de agosto de 2025).

Castellano

Aquí en Chuquisaca lo que se ha recuperado respecto a la presencia de la mujer en la historia es a Juan Azurduy de Padilla y también en los textos de alguna manera salen las heroínas de la coronilla de Cochabamba y son mujeres para enseñarles a los estudiantes, pero también no debemos olvidar que



para el día de la madre la mayoría de los estudiantes festeja a sus mamás como agradecimiento por el cuidado el apoyo en sus estudios. (Traducción propia al castellano),

En síntesis, este resultado evidencia que las emergencias de las historias locales abren el pluralismo histórico de Bolivia dejando atrás el universalismo de la historia eurocéntrica.

Resultado 2. Enseñar la multiplicidad de los tiempos históricos

Para el eurocéntrico histórico colonial el tiempo es una gran línea en sentido evolutivo, progresivo donde la civilización occidental es el principio y el final de la humanidad. En contrasentido, es posible enseñar la multiplicidad de tiempos históricos, como el pachakuti, el tiempo de larga, media y corta o coyuntural como principal herramienta para la descolonización del tiempo lineal con la que está estructurada la historia de Bolivia.

En tal sentido, la lengua quechua es parte de la descolonización de la historia de Bolivia. A partir de las categorías como ser: kamachiq que significa presidente, Bolivia ñawra Suyu, que significa Estado Plurinacional de Bolivia. Atiy que significa poder, laya kamachiq, que significa tipo de gobierno, pacha, que significa tiempo, runa que significa sujeto. Y otras categorías que dan cuenta del gran potencial epistemológico e histórico de la lengua quechua para descolonizar la historia de Bolivia.

Quechua

Ministerio de Educación ñisqamanta p'anqakunaqa may jatun yachay qillqayniyuq aswanpuniqa kay partido MAS ñisqamanta chayrayku wakin yachakuqkunap tatamamankunaqa qhisachanku mana munankuchu layan t'ukuykunata yachakuqkunapi kawsachillaytapuni mana chaywan kuraq kamachiqkunaqa chay p'anqa apaykachayta sat'iykuwanchik chayrayku mana atinchikchu qhipaman chayrayka chay ñuqanchikpaq may atiyniyuq unay ñawpaq kawsay thaskirichinapaq yacharichinapaq kanman chaywan apachispa chantanpis ñuqayku wak ruwaykunawan kay planificación ñisqata yanaparichispa sut'iman llusqin jinapis kay ch'ampay allinyanman. (Entrevista, al maestro, JDY, 23 de septiembre de 2025).

Castellano

Los textos escolares del Ministerio de Educación muchos tienen una excesiva carga ideológica especialmente del partido del MAS y por eso incluso los padres de familia de algunos estudiantes han rechazado han dicho que no se puede ideologizar a los estudiantes pero, sin embargo desde la autoridad



central desde el distrital hasta las autoridades departamentales a nosotros nos ha obligado a utilizar ese libro y por eso nosotros no podemos dejar a un lado y eso es la base para seguir enseñando lo que es la historia obviamente que es la historia oficial sin embargo nosotros complementamos con otras actividades en nuestra planificación visibilizamos y nos permite mejorar esa situación. (Entrevista, al maestro, JDY, 23 de septiembre de 2025).

La historia moderna hace prevalecer el sentido del tiempo lineal y cronológico al igual que la historia oficial de Bolivia. Mientras el tiempo histórico del pachakuti, hace referencia a la circularidad de la vida y del tiempo que enfatiza en el uso de la lengua propia del sujeto histórico reconocido en el marco del Estado Plurinacional de Bolivia.

En conclusión, las categorías y conceptos recuperados en la lengua quechua para la enseñanza de la historia permiten y contribuye a la descolonización del sujeto oprimido y la formación de la conciencia historia desde el Estado Plurinacional de Bolivia.

Resultado 3. El aula y los museos socios para la formación de la conciencia histórica

Los museos históricos culturales y temáticos para las ciencias sociales y la historia se evidencian que son los espacios que se articulan para activar procesos pedagógicos, didácticos y formativos de los estudiantes, con actividades que permiten, investigar, observar, describir, ordenar cronológicamente, entrevistar y desarrollar múltiples capacidades de los estudiantes. Como dice Alderoqui (2006) “en las escuelas se enseña; en los museos también se enseña, se muestran, se exhibe, se comunica”.

Asimismo, las plazas, calles y avenidas de los pueblos y las ciudades se constituyen en los espacios potenciales para el aprendizaje histórico. Abrir las puertas del aula hacia el espacio histórico cultural significa visitar edificios históricos, monumentos, bustos, placas, leer los nombres de las calles, placas que se encuentra en el espacio público.

CONCLUSIONES

Estas son las conclusiones del presente artículo:

Se concluye, que es posible terminar con las certezas históricas establecidas por el eurocentrismo, el universalismo y la narrativa de una sola historia de la humanidad, más al contrario, es preciso abrir la comprensión histórica de las historias locales en la enseñanza de la historia sobre el sujeto oprimido de la historia boliviana.



Se concluye, que los fetiches históricos, se constituyen en los dioses de la historia, producto de la imaginación hegemónica de una clase o el Estado colonial. El sentido del conocimiento histórico fetichizado mantiene la tradición y conciencia colonial.

Se concluye, que los prejuicios ideológicos y culturales en la producción de contenidos históricos son verdaderos obstáculos que ciega la capacidad del investigador, convirtiéndose en barreras sociales, culturales e ideológicas para un diálogo horizontal de sujeto a sujeto.

Se concluye que para la enseñanza de la historia del Estado Plurinacional de Bolivia es importante reconocer y visibilizar al sujeto histórico oprimido como el indio, negro, mestizo, campesino, indígena, originario, obrero, minero y las mujeres de la historia boliviana.

Se concluye que el colonialismo externo y el colonialismo interno de Bolivia, se presenta en los contenidos, las ilustraciones, las fuentes bibliográficas y las políticas homogeneizadora, que no permite la emergencia de la pluralidad del tiempo histórico, los sujetos históricos y la deconstrucción de los acontecimientos.

Se concluye que las categorías de prehistoria e historia universal son estrategias coloniales de dominación hegemónica y subvaloración de la historia de los pueblos e identidades de Bolivia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albó, X. & Barnadas, J. (1995). La cara india y campesina de nuestra historia. La Paz

Bautista, J. (2012). Hacia la descolonización de la ciencia social Latinoamericana. Akal. La Paz, Bolivia.

Cardoso & Faletto. (2013) Dependencia y desarrollo en América Latina. Ensayo de Interpretación Sociológica. Fondo de Cultura Económica.

De Sousa S. Boaventura. (2010). Descolonizar el Saber, reinventar el poder. Edi. Trilce.

De Sousa, B. (2009) Una Epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. Siglo XXI Editores. Buenos Aires Argentina.

De Sousa, B. (2022). Tesis sobre la descolonización de la historia. CLACSO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires:

Dussel, E. ().1492: El encubrimiento del Otro: hacia el origen del mito de la modernidad.

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20111218114130/1942.pdf>



- Engels, F. (2017). El origen de la familia, la propiedad privada y el estado. Barcelona España
- Fanón, F. (2016). Los Condenados de la tierra. Ministerio de Trabajo, Empleo y Previsión Social. La Paz Bolivia.
- Ferrero, L. (1986), ¿Por Qué prehistoria si hay historia precolombina?, San José de Costa Rica, EUNED.
- Françoise, M. (2021). Regenerar la raza. Política educativa en Bolivia (1898-1920), La Paz, Vicepresidencia del Estado Plurinacional/Centro de Investigaciones Sociales.
- Freire, P. & Faundez. (2013). Por una pedagogía de la pregunta crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Siglo XXI. Buenos Aires Argentina.
- Gonzales, C. P. (2010) Colonialismo Interno. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM.
- Gramsci, A. (1967). La Formación de los Intelectuales. Grijalbo. México. D.F.
- Ley N° 070. Ley de Educación, Avelino Siñani y Elizardo Pérez (2010) La Paz - Bolivia.
- Ministerio de Asuntos Campesinos. (1964). Código de la Educación Boliviana, La Paz – Bolivia.
- Patzi, F. (2010). Etnofagia Estatal. Modernas Formas de Violencia Simbólica (Análisis de la Reforma Educativa en Bolivia) 2da Edición. La Paz - Bolivia.
- Reinaga, F. (1967). La inteligentsia del cholaje boliviano. Partido Indio de Bolivia. La Paz Bolivia.
- Reinaga, F. (2009). Tesis India. La Mirada Salvaje. La Paz Bolivia.
- Reinaga, F. (2010). *La Revolución India*. La Mirada Salvaje. La Paz Bolivia.
- Rivera, S. (2006). Chhxinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. En Yapu, M. (comp.). Modernidad y pensamiento descolonizador. Memoria Seminario Internacional La Paz: IFEAUIEB.
- Rivera, S. Violencias (re) encubiertas. Piedra Rota. La Paz Bolivia.
- Rostworowski, M. (1999). Historia del Tahuantinsuyu. IEP/Prompeni. Lima, Perú.
- Ticona, A. (2005). Lecturas para la descolonización. Plural, La Paz – Bolivia.
- Tuhiwai. L. (2016). A descolonizar las Metodologías. Lom ediciones. Santiago Chile.
- Wallerstein, E. (2005). Las Incertidumbres del saber. Gedisa. Barcelona, España.
- Wallerstein, E. (2006). Abrir las Ciencias sociales. Siglo XXI. Madrid, España.



Zavaleta, R. (2011). Obra Completa. Tomo I, II y III. Edit. Plural. La Paz – Bolivia.

