

Bloque Educativo Indígena Originario
Comité Nacional de Coordinación
(CNC-CEPOs)

Educación, cosmovisión e identidad

Una propuesta de diseño curricular
desde la visión de las naciones
y pueblos indígenas originarios

Documento de trabajo

CSUTCB, CONAMAQ, CIDOB, CSCB, FNMCB-BS,
CEA, CEAM, CENAQ, CEPIG, CEPOCH, CEPOG y CEPOIM

2008

Bloque Educativo Indígena Originario
Comité Nacional de Coordinación (CNC-CEPOs)

Educación, cosmovisión e identidad
Una propuesta de diseño curricular desde la visión de las naciones y pueblos indígenas originarios
Documento de trabajo

Bloque Educativo Indígena Originario
CSUTCB, CONAMAQ, CIDOB, CSCB, FNMCB-BS

CNC-CEPOs

Basilio Ferreira, Presidente
Luciano Villca, Vicepresidente
Gonzalo Atto, Directivo alterno
Abdón Patiño, Directivo alterno

CEPOs

Felix López, Presidente del CEA
Pedro Moye, Director ejecutivo del CEAM
Germán Isla, Presidente del CENAQ
Francisco Urachianta, Presidente del CEPIG
Alejandro Alegre, Presidente del CEPOCH
Celso Padilla, Presidente del CEPOG
Corpus Malale, Coordinador del CEPOIM

Equipo Técnico de los CEPOs

Cosme Copa, CEA
Andrea Arce, CEAM
Celestino Choque, CENAQ
Arminda Ríos, CEPIG
Juan Cesari, CEPOCH
Gonzalo Maratua, CEPOG
Haydeé Villalta, CEPOIM

Equipo técnico del CNC

Pedro Apala
Juan Carvajal
Mario Torrez

Edición y corrección de estilo

Claudia Dorado S.

Diseño y diagramación

Dalia Nogales A.

Diseño de tapa

Richard Cornejo

ISBN

978-99905-977-0-7

Depósito legal

4-2-1253-08

Impresión

© 2008 CNC-CEPOs

- La primera publicación ha sido realizada gracias al apoyo económico de las agencias de cooperación de las embajadas de Holanda y Dinamarca.

- La presente reimpresión ha sido realizada gracias al apoyo económico del gobierno de Finlandia.



Índice

Presentación.....	7
Introducción.....	11
PARTE I: Propuesta de lineamientos curriculares.....	13
1. Enfoque curricular	15
1.1. El saber como cuestión central de la propuesta curricular.....	15
1.2. Aprender y enseñar: práctica, conocimiento y arte	19
1.3. Hacia la conquista de la escuela.....	23
2. Definición, orientaciones, objetivos, fundamentos, características y fuentes del nuevo currículo	24
2.1. Definición del nuevo currículo.....	24
2.2. Orientaciones del nuevo currículo	25
2.2.1. El currículo como espacio de elaboración cultural.....	25
2.2.2. El currículo como complementariedad entre saberes y conocimientos diversos.....	27
2.2.3. El currículo como construcción de nuevos sentidos.....	28
2.2.4. El currículo como espacio de acción política.....	29
2.2.5. El currículo como espacio que articula la teoría y la práctica	31
2.2.6. El currículo como espacio con nuevas concepciones sobre el aprendizaje y con nuevas formas de enseñanza.....	33
2.2.7. El currículo como espacio para desarrollar aprendizajes básicos	34
2.3. Objetivos del nuevo currículo.....	37
2.4. Fundamentos del nuevo currículo	38
2.4.1. Fundamentos filosóficos	38
2.4.2. Fundamentos políticos	39
2.4.2.1. Emergencia política de los pueblos indígenas originarios	39
2.4.2.2. Nueva ley educativa	41

2.4.2.3. Conformación de un Estado y de un currículo plurinacional y plurilingüe	44
2.4.3. Fundamentos epistemológicos	45
2.4.4. Fundamentos pedagógicos	48
2.4.5. Fundamentos culturales.....	50
2.5. Características del nuevo currículo	52
2.6. Fuentes del nuevo currículo	55
3. Estructura del nuevo currículo.....	56
3.1. Principios ordenadores.....	57
3.2. Ejes ordenadores.....	59
3.3. Temáticas curriculares.....	60
3.4. Áreas curriculares.....	69
3.4.1. Educación para la formación de la persona	69
3.4.2. Educación para la vida en comunidad	71
3.4.3. Educación para la transformación del medio.....	72
3.4.4. Educación para la comprensión del mundo	74
4. Bases pedagógicas del diseño curricular	75
4.1. Pedagogía y pedagogías.....	76
4.2. La escuela para la práctica: comunidad y participación	78
4.3. El aprendizaje escolar en y por la cultura.....	81
4.4. La enseñanza como compromiso por la vida	83
PARTE II: Diseño curricular.....	87
1. Fines de la educación boliviana.....	89
2. Objetivos generales del Sistema Educativo Plurinacional.....	90
3. Subsistema de educación regular	91
3.1. Estructura curricular por niveles y por áreas.....	91
3.1.1. Características principales	92
3.1.2. Objetivos.....	92
3.1.3. Estructura.....	93
3.1.3.1. Educación inicial o en familia comunitaria.....	93
3.1.3.2. Educación primaria o comunitaria vocacional	96
3.1.3.3. Educación secundaria o comunitaria productiva	101
PARTE III: Aspectos operativos.....	105
1. Ejemplos de esquemas curriculares para los niveles de educación inicial y primaria	107

2. Estrategia lingüística	109
3. Estrategia de conocimiento de otras culturas.....	111
4. Estrategia productiva	112

Índice de figuras y esquemas

Figura 1: Estructura y dinámica del currículo	44
Figura 2: Matriz del diseño curricular	46
Figura 3: Aspectos que configuran el nuevo currículo.....	51
Figura 4: Estructura del nuevo currículo	56
Figura 5: Temáticas del eje ordenador mundo espiritual.....	61
Figura 6: Temáticas del eje ordenador mundo natural	62
Figura 7: Matriz pedagógica del currículo	76
Esquema 1: Propuesta para el tratamiento intercultural: conocimiento de otras culturas.....	112

Índice de tablas

Tabla 1: Estructura curricular de la etapa 1 del nivel de educación inicial.....	94
Tabla 2: Estructura curricular de la etapa 2 del nivel de educación inicial.....	96
Tabla 3: Estructura curricular de la etapa 1 del nivel de educación primaria.....	98
Tabla 4: Estructura curricular de la etapa 2 del nivel de educación primaria.....	100
Tabla 5: Estructura curricular de la etapa 1 del nivel de educación secundaria	102
Tabla 6: Especialidades de formación del nivel de educación secundaria	103
Tabla 7: Ejemplo de estructura curricular de la etapa 2 del nivel de educación secundaria	104
Tabla 8: Ejemplo de esquema para la estructura curricular del nivel de educación inicial (primer nivel)	107
Tabla 9: Ejemplo de esquema para la estructura curricular del nivel de educación primaria (segundo nivel).....	108
Tabla 10: Estrategia de implementación de la enseñanza de la lengua extranjera1 1 1	



Presentación

Cuando pensamos en educación, nos asalta un sinnúmero de preocupaciones; principalmente, si nuestra condición es la del padre o de la madre de familia. La educación que reciben actualmente nuestras hijas y nuestros hijos ¿será la correcta?, ¿qué tipo de educación necesitan las nuevas generaciones para que mañana vivan en un mundo que hoy se avizora cada vez más complejo?, ¿quiénes serán los que determinen qué cambios se necesitan introducir en la actualidad para lograr que las nuevas generaciones estén preparadas para responder a los desafíos del futuro?, ¿quiénes definirán el rumbo de los cambios? Y nosotros, los padres y las madres de familia, ¿podemos aportar en algo para que la educación sea pertinente en el tiempo y en el lugar donde vivirán nuestros hijos y nuestras hijas?

Responder a tales interrogantes nos ubica en un centro crucial; nos sitúa como a David frente a Goliat. Entonces, realmente valoramos lo que aprendimos de nuestros abuelos, como el trabajo comunitario y la complementariedad. En efecto, la educación debe ser responsabilidad de todos, ya que todos nos educamos con todos: nuestros ancianos nos enseñan; nuestros niños y nuestras niñas, así como las mujeres, aprenden de los hombres, y los hombres aprenden de las mujeres; y los adultos aprenden de los jóvenes y éstos aprenden de ellos. De igual manera, todo es complementario: los ancianos se complementan con los jóvenes y viceversa, ya que aquéllos tienen la fuerza de la sabiduría lograda a lo largo de la vida y éstos tienen la fuerza de la juventud; asimismo, las mujeres tienen su fuerza en los sentimientos y los hombres, en su serenidad.

Por otro lado, no podemos ignorar que vivimos en un mundo globalizado, en un mundo del conocimiento y en un mundo reducido a una aldea como producto del desarrollo de las comunicaciones. Sin embargo, ese adelanto tecno-científico está llevando a la humanidad a la destrucción de su propio hogar: la Tierra. En consecuencia, necesitamos con urgencia estrategias que permitan salvar el planeta o, por lo menos, iniciar su curación. En este punto, entran como panacea los saberes y los conocimientos indígenas originarios, que plantean el respeto a la naturaleza y el cuidado de la “casa grande”.



Durante décadas, el tema de reflexión central de pensadores, de filósofos y de literatos latinoamericanos fue la ausencia de un pensamiento propio y la constatación de una producción intelectual caracterizada por ser una mimesis, es decir, una copia, o, a lo mucho, una adecuación del pensamiento europeo occidental. Aunque tal preocupación fue dejada de lado en muchos países, en Bolivia, persiste cierta tendencia a rechazar la validez de cualquier idea o planteamiento teórico si no hace referencia específica a su relación con las aportaciones de autores extranjeros, mejor aún si éstos están de moda. Ciertamente, en determinados sectores, el saber todavía es considerado como sinónimo del conocimiento y de la ciencia occidental. Antes de la expansión del Internet, el saber así concebido era patrimonio de pocos: de aquellos que tenían acceso a revistas académicas y a libros recientemente publicados en Europa y en Estados Unidos, principalmente. Sin embargo, en la actualidad, esto ha cambiado con el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, que facilitan la difusión y el intercambio de la producción intelectual desde y hacia todas las latitudes, pero, en nuestro país, la mentalidad forjada por el colonialismo interno requiere todavía de algún tiempo para asimilar los cambios.

Lo anterior adquiere rasgos muy claros en el ámbito de la educación. De hecho, desde hace más de un siglo, se habla de la necesidad de terminar con la importación de modelos educativos ajenos a nuestra realidad para la enseñanza en las escuelas. Sin embargo, el único modelo propio que surgió en Bolivia, la escuela ayllu de Warisata, fue combatido y aplastado de la manera más encarnizada, en la década de 1930. Asimismo, en años recientes, se observó en la práctica cómo bajo la consigna de terminar con una reforma educativa neoliberal se abandonó a su suerte la educación intercultural bilingüe (EIB), “echando a la guagua junto con el agua de la bañera”, pues se trataba de un componente aportado por los pueblos indígenas originarios a la educación en Bolivia.

Afortunadamente, la propuesta de la nueva Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, aprobada en el Congreso Nacional de Educación el año 2006, dio lugar a ampliar y a profundizar la EIB con el planteamiento de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe. En ese marco, los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs) tomaron la iniciativa de recopilar y de sistematizar los saberes y los conocimientos de cada pueblo. Con ese cimiento, se inició la construcción de los lineamientos curriculares para una nueva educación en el país, basada en nuestra diversidad, que surge desde el interior de nuestros saberes y conocimientos, y que abre sus alas para complementarse con los adelantos de la ciencia y de la técnica del mundo actual.



Nuestra propuesta es clara: los cambios se producirán cuando la educación sea comunitaria, intracultural, intercultural, productiva, territorial, descolonizadora, científica y tecnológica. Pero, para lograr tales cambios en nuestra sociedad, permeada por el pensamiento positivista, necesitamos introducir dos elementos básicos: la comprensión del mundo material y la comprensión del mundo espiritual. Sólo así, la ciencia y la técnica serán humanizadas; sólo de ese modo, los seres humanos dejarán de destruir el mundo y de destruirse entre sí.

Una de las principales diferencias entre el pensamiento positivista y el pensamiento de los pueblos indígenas originarios reside en que estos últimos, a partir de una cosmovisión holística, desarrollaron conocimientos sobre el mundo como totalidad. En tal sentido, en lugar de concebir el mundo de manera fragmentada y compartimentada, lo conciben como una unidad integrada, en la que cada elemento se relaciona con los demás y con el todo de modo holístico.

Los CEPOs se propusieron recoger las cosmovisiones de los pueblos y de las naciones indígenas originarios, a fin de conseguir que ocupen el lugar relevante que les corresponde en la educación boliviana, sin excluir los aportes de otras culturas. Con ese propósito, realizaron un intento por organizar y ordenar dichos saberes y conocimientos, de tal modo que, desde las particularidades y desde las diferencias, se construya aquello que constituiría el currículo nacional. La propuesta apostó a articular las partes, identificando las categorías de una matriz conjunta, para conformar el todo.

El trabajo que presentamos es el resultado de ese primer intento por aportar al diseño de un currículo que parta de nuestra diversidad lingüística-cultural, que contemple la diversidad de cosmovisiones y que haga una lectura real de nuestra historia, matizada, también, por sus diferencias. Posiblemente, nuestra interpretación no refleja fielmente nuestra pluralidad, en sus diversos aspectos. No pretendemos que ésta sea una propuesta acabada. Al contrario, remarcamos que, como todo primer intento, tiene imperfecciones y vacíos conceptuales. Por consiguiente, es pasible a correcciones y a complementaciones, hasta lograr una propuesta que sea la más pertinente a nuestra diversidad y la más coherente con el futuro que pretendemos forjar.



Introducción

El actual momento de cambio social que vive el país, incluyendo la emergencia de los pueblos indígenas originarios, con su propia identidad y con su propia lengua, es el marco y la oportunidad propicia para que, en el ámbito educativo, hagamos conocer nuestras propuestas desde nuestras maneras de ser, de pensar y de hacer. El ánimo que nos mueve a ello no es solamente la necesidad y la posibilidad de contar con un planteamiento educativo propio que responda a las características culturales de nuestros pueblos y naciones, sino que nuestro deseo es lograr que tales propuestas se constituyan en una alternativa para todos los habitantes del país, pertenezcan o no a un pueblo originario.

En ese sentido, si bien el planteamiento curricular que se ha elaborado tiene como núcleo articulador del currículo las concepciones, las cosmovisiones, los saberes y los conocimientos indígenas, también asume la necesidad de entablar una relación fructífera y abierta entre la tradición escolar existente, que no puede ser obviada, y las tendencias más modernas del conocimiento.

El amplio debate abierto en el país sobre temas como la interculturalidad y la intraculturalidad, entre otros, muestra que las opiniones se alinean en dos corrientes —no definidas tácitamente— que van desde posiciones conservadoras que pretenden mantener la actual situación de discriminación y de marginación hasta una posición que señala que, dado el momento político actual, son los indígenas los que quieren asumir la hegemonía. Contrariamente a esas posiciones conservadoras y etnocéntricas, nuestra posición es la búsqueda del equilibrio, de la complementación y de la reciprocidad, de modo que se construya una sociedad comunitaria y productiva para vivir bien, o “suma qamaña” en aimara, “sumaq kawsay” en quechua y “ivimarae” en guaraní.

Frecuentemente, se sostiene que los saberes y los conocimientos de los pueblos y de las naciones indígenas originarias no son válidos para estos tiempos caracterizados

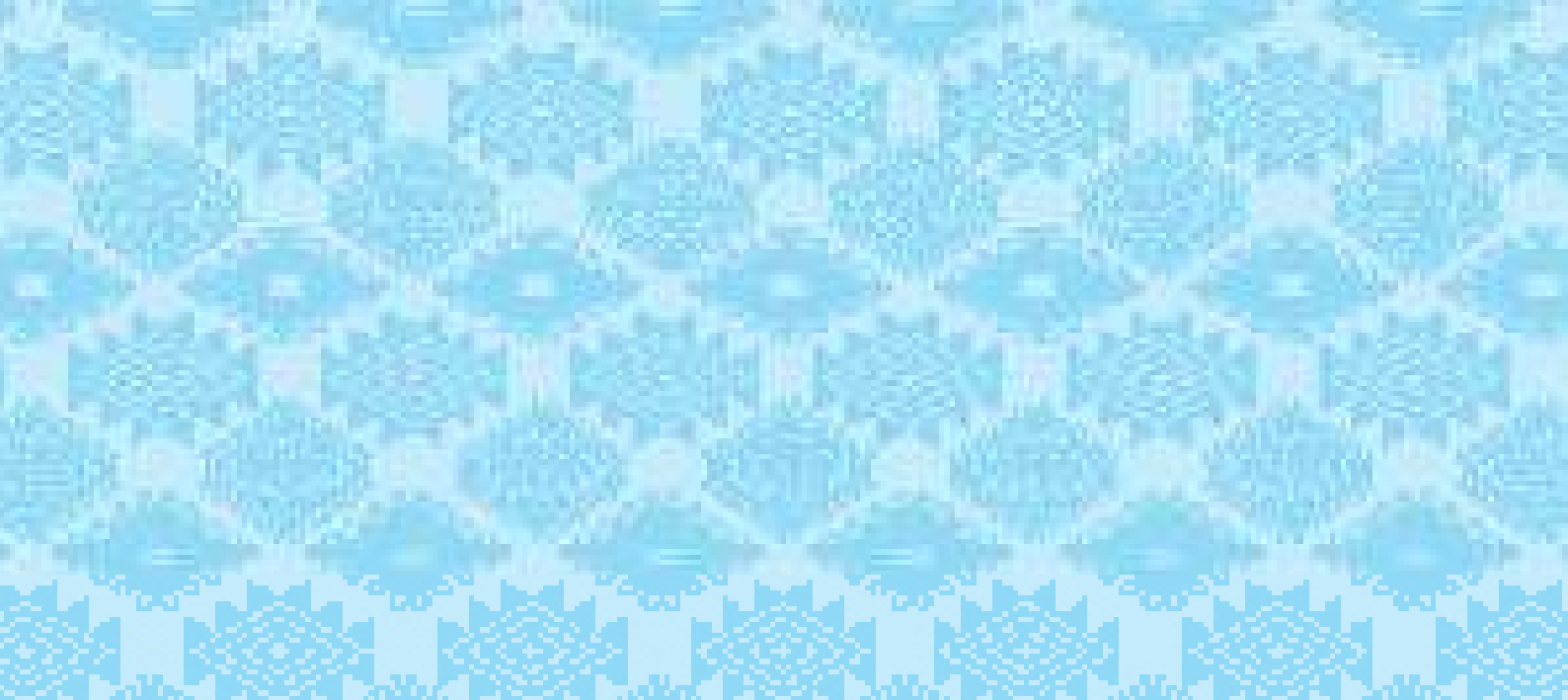


por el conocimiento y el avance, a paso de gigante, de la ciencia y de la tecnología. En efecto, se argumenta que los conocimientos de los pueblos y de las naciones indígenas originarias son ancestrales, empíricos y que incorporarlos al currículo escolar sería condenar a los niños y a las niñas de este país a un aislamiento del resto de los países. Dicha posición es retrograda, ya que nuestros saberes y conocimientos son también científicos. Es el caso de las prácticas de conservación de la naturaleza, tan necesaria en los tiempos actuales, o la concepción de la dualidad complementaria o los principios de equilibrio, de complementariedad y de reciprocidad, para citar algunos aspectos que regulan básicamente el comportamiento social y económico de sus integrantes.

Nuestro planeta está gravemente enfermo, señala Eduardo Galeano, hasta el borde de un desastre global. Las sociedades actuales están en decadencia, ausentes de todo principio de reciprocidad o de equilibrio. En consecuencia, considerar e incorporar las prácticas comunitarias de los pueblos indígenas originarios es una vía acertada que nos puede conducir a frenar la destrucción de esta casa común que habitamos.

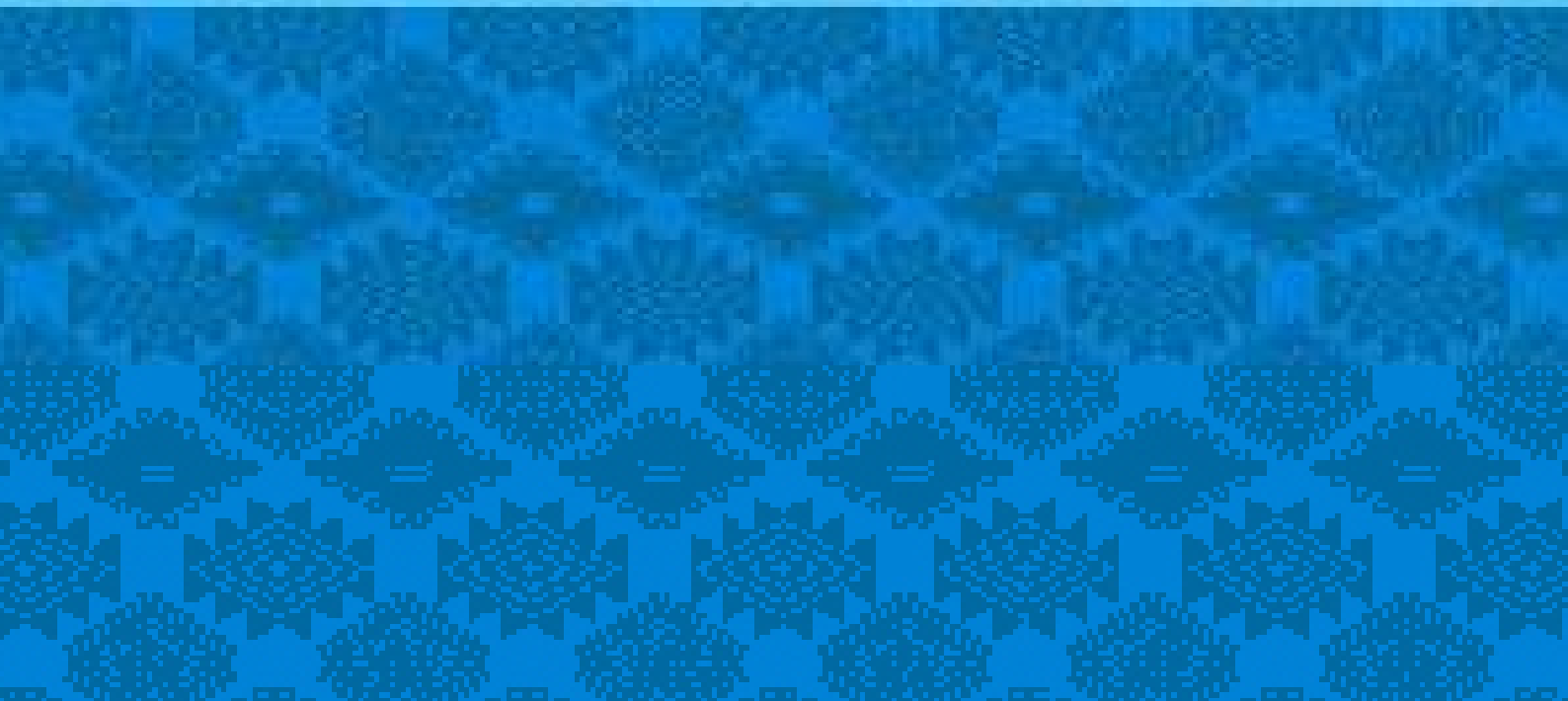
Ahora bien, corrientemente, la presentación de los diseños curriculares se basa en diseños preestablecidos o, por lo menos, en adaptaciones de ellos. Nuestra propuesta, si bien no se desmarca de ese modo de elaborar currículos, pretende empezar por desarrollar una explicación de la base misma del currículo que, para nosotros, es el saber. A partir de tal comprensión, se busca delinear las proyecciones y los alcances para, posteriormente, desarrollar la forma tradicional de presentar un currículo.

En consecuencia, primero presentamos el enfoque curricular. Luego, exponemos la definición y las características del currículo. Seguidamente, detallamos los propósitos de la educación boliviana, al igual que los objetivos y los fundamentos del currículo. De igual manera, incluimos la estructura general del currículo, seguida de las bases pedagógicas que la sustentan. Cabe señalar que en el desarrollo de nuestro trabajo se mantiene la presentación por niveles y por áreas de conocimiento. Finalmente, en un capítulo aparte, detallamos nuestras propuestas sobre lineamientos operativos para el tratamiento de las lenguas, de la pluriculturalidad, del pluriculturalismo y del enfoque productivo, entre otros aspectos que fueron incorporados en el reciente proyecto de la Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”.



Parte I:

Propuesta de lineamientos curriculares





1. Enfoque curricular

1.1. El saber como cuestión central de la propuesta curricular

La escuela es una entidad o agencia a la que se le asigna la tarea de desarrollar el proceso mediante el cual los individuos se incorporan a la sociedad de una forma plena. Aunque existan versiones algo distintas de esa posición, en el fondo, se acepta que ésta es su misión principal. En consecuencia, en la actualidad, la escuela se ha convertido en el paso necesario que las personas deben dar para ser y ejercer la ciudadanía.

Desarrollar semejante responsabilidad convierte a la escuela, y a la educación en general, en uno de los ámbitos más críticos e importantes del quehacer social. Ciertamente, en ella se concentran las demandas y los objetivos políticos de los gobiernos y de los Estados, ya que, dependiendo de cómo se defina el régimen de relaciones sociales, políticas y productivas, la escuela, en esa medida, deberá responder y adecuarse a tales propósitos. Por tanto, la misión atribuida a la escuela, así como todo lo que dentro de ella se enseñe, deberá estar en correspondencia con los fines que se persiguen.

Por excelencia, el instrumento mediante el cual se materializan esos propósitos es el currículo, que permite decidir aquello que se debe aprender. Al currículo lo acompañan un discurso y una retórica, aunque a veces suele suceder lo contrario; es decir, el discurso sigue un curso diferente a lo que se propone curricularmente.

Sobre este tema, han surgido muchas discusiones en las cuales lo más destacado es la conclusión que establece que el currículo es el resultado de una pugna de posiciones y de tensiones existentes en la sociedad, a pesar de las explícitas intenciones de los gobiernos o de los Estados. En ese sentido, cuanto más heterogénea y diversa es la



sociedad, mayores son las dificultades para contar con una propuesta curricular homogénea y consistente. En el caso nuestro, esa pugna, no reconocida por el Estado, se da entre una parte de sociedad que se considera superior y la situación de nuestras naciones indígenas originarias, cuyos saberes y conocimientos no han sido incluidos en el currículo oficial.

Por otro lado, los debates y las discusiones suelen concentrarse en los contenidos y en su organización, dejando de lado los aspectos más relevantes del currículo, entre ellos, y el más importante desde el punto de vista del presente enfoque, el referido al saber y a sus formas o a sus modelos de transmisión. En efecto, el núcleo central del currículo es el saber, entendido como una condición humana que hace posible una forma de relacionarse con el mundo y que comprende conocimientos y capacidades que se espera sean adquiridos por los estudiantes en su formación escolar, los cuales se materializan en actuaciones sociales específicas y legítimas — reconocidas y aceptadas por todos como válidas— en la relación con la naturaleza, con los demás y con uno mismo.

En consecuencia, discutir, debatir y concluir acerca del carácter del saber es un punto de partida imprescindible, ya que no sólo relaciona aspectos cognoscitivos individuales, sino también sociales, culturales, epistemológicos e inclusive políticos. Su análisis permite plantear qué y desde dónde se conoce, al igual que cómo y para qué se conoce. Asimismo, permite definir los modelos de transmisión de ese saber, en concordancia con la diversidad de saberes y de formas de transmisión de tales saberes.

Desde el punto de vista del presente diseño curricular, el saber, como disposición espiritual y cognitiva, no debe tener solamente un carácter instrumental. Esto quiere decir que no se puede ver en la escuela la fuente de adquisición de capacidades y/o de competencias para la sobrevivencia, porque es mucho más que eso. El currículo debe ser la fuente de formación integral de las personas, tanto en espíritu como en cuerpo; debe ser el espacio para la obtención de instrumentos integrales y cada vez más poderosos de comprensión de la realidad; y debe ser el ámbito para la adquisición de competencias sociales, en un marco de respeto a la diversidad, a la identidad cultural y a la lingüística de los educandos, incorporando disposiciones para producir y transformar.

De esa manera, el currículo no sólo debe limitarse a la reproducción cultural, sino que debe establecer una relación sólida entre el trasfondo y el capital cultural de los estudiantes, sea cual fuere su cultura de origen, en el marco de las demandas



de la sociedad del conocimiento y del dominio de la tecnología. Por lo anterior, la adquisición de saber por medio del currículo debe contribuir a incrementar los espacios sociales de acción, estableciendo una relación entre la manera en que se organizan ese saber y las prácticas sociales.

Así definido el saber y una vez expuestas sus características y sus implicaciones, la siguiente cuestión por resolver es el tema de los contenidos. Una visión superficial y ya superada del currículo es aquella que lo considera como un gran listado de contenidos que no siempre incorpora todas las demandas, que deja insatisfechas muchas de ellas y que no las contextualiza en el marco de los cambios que vive la sociedad.

Otro tema primordial que se discute en el marco de los contenidos es el de la pertinencia, vale decir, el criterio por el cual se decide qué contenidos son más importantes, de qué fuentes provienen y cómo deben ser enseñados en la escuela, enmarcados en la cultura propia de cada nación indígena originaria. En ese contexto, el foco definitorio, sin duda, son los niños y las niñas, las culturas y las exigencias de la modernidad, entre otros elementos.

En el presente diseño curricular, el criterio de pertinencia está íntimamente relacionado con el carácter del saber que se debe transmitir en la escuela. Por ello, al incorporar nuestros saberes y conocimientos, no se trata solamente de permitir que se conozca más sobre ellos o que se refuerce la identidad propia. Al contrario, la idea más importante es reconocer que dichos conocimientos reflejan la naturaleza compleja del saber de nuestros pueblos, los cuales han vivido por años demandando la constante construcción de equilibrio con la naturaleza, con ellos mismos y con los demás, guiados por su propia lengua.

Contrariamente a la simplicidad con que es visto el conocimiento de los pueblos indígenas originarios, éste expresa, en primer lugar, un fuerte componente simbólico que media las interacciones entre el ser humano con la naturaleza, y entre seres humanos. Así, la religiosidad determina una forma de ser y de estar en el mundo. De hecho, el universo mitológico revela, además de lo sagrado frente a lo profano, una historia verdadera, ejemplar y significativa de los pueblos. En ese sentido, los mitos conducen a los pueblos a la búsqueda de lo sagrado, inducen su recorrido e infunden una profunda fe en la vida y en el futuro.

En segundo lugar, el conocimiento ancestral deja ver que nuestros conocimientos tienen un entramado en el que todos los elementos se relacionan entre sí, y que



conocimiento y actividad no son entidades separadas. Ello explica que la escuela, muchas veces, haya sido vista como algo impuesto y fuera del mundo y de la vida de nuestros pueblos indígenas originarios. En consecuencia, separar la vida del conocimiento fue un error.

En tercer lugar, el análisis de la complejidad de nuestros conocimientos devela que éstos han requerido una manera de pensar y de actuar también compleja, que se apropie y que discurra sobre ella, que se mantenga, que sobreviva y que se produzca en esas condiciones. Por otro lado, la comprensión de la dinámica de la vida, concebida como una complementariedad entre opuestos, entre diferentes, dio lugar a una forma de organización social y productiva basada en la construcción permanente de equilibrios inestables, dada la naturaleza de los diferentes, pero que aseguró nuestra sobrevivencia y permanencia a través del tiempo.

En cuarto lugar, y como consecuencia de lo expuesto, el diálogo se impuso como un modo de vida. Por ello, los indígenas originarios dialogan con la naturaleza, con el cosmos, con las personas y con ellos mismos. No se trata de ilusiones o de falsas creencias, muy por el contrario, ese hecho expresa y manifiesta la posición del ser humano como parte de la naturaleza: individuo, mundo natural y cosmos como una entidad completa.

Como se anticipó, el carácter del saber define cómo se lo transmite en la escuela y en qué lengua, es decir, el modelo, entendido como una manera específica de orientar la práctica educativa que propone un conjunto de ideas, de concepciones, de posiciones e incluso de teorías, que, en este caso, pertenecen al campo de la educación. Así, por ejemplo, si el saber es definido como conocimientos por aprender y por memorizar, su modelo de transmisión enfatizará en la instrucción como método pedagógico.

Nosotros, luego de haber definido el saber como una disposición de la mente para conocer y actuar, cuya intencionalidad es formar integralmente a las personas, entonces, concebimos como modelo de transmisión de ese saber un modo de trabajo educativo basado en el diálogo colectivo o en la relación complementaria y recíproca entre la persona que aprende y la persona que enseña, así como en la relación que el ser humano establece con la naturaleza y con el cosmos. En consecuencia, todos se constituyen en sujetos de conocimiento y no en objetos. Por esa razón es que hablamos de una construcción colectiva de significados. En dicho modelo, aquello que importa es que los estudiantes puedan reflejar lo que conocen y estén dispuestos a seguir aprendiendo, reconociendo la base común del conocimiento sobre la que se generó ese aprendizaje. Al hacer referencia al concepto de modelo estamos hablando



de una concreción de las posiciones pedagógicas, tema que trataremos en detalle en el punto cinco de este capítulo.

Por otro lado, no se debe olvidar que una adecuada selección de contenidos también tiene que ver con la apropiada elección de saberes esenciales; es decir, con aquellos conocimientos que permitirán al niño o a la niña desenvolverse con solvencia en su cotidianidad, así como en su formación profesional. Tales saberes esenciales también posibilitarán una adecuada cohesión de los pueblos indígenas originarios, creando la unidad en torno a su propia cultura.

1.2. Aprender y enseñar: práctica, conocimiento y arte

La organización pedagógica que se propone es consecuente con la naturaleza y con el carácter del diseño curricular planteado. Por tanto, la pedagogía es entendida como el resultado de una complementación entre enfoques distintos y, a veces, antagónicos, los cuales se equilibran en una distinta y nueva práctica pedagógica.

Si bien es cierto que formalmente las pedagogías indígenas no han llegado a un nivel y a una materialización para ser transmitidas en la profesionalización de los docentes, existen estudios e investigaciones que inducen a recuperar tanto la simbología que se utiliza para la enseñanza en los hogares indígenas como el sentido y la pragmática de la misma. Esas ideas, fusionadas y discutidas con las tendencias pedagógicas actuales —nuevos enfoques del instrucciónismo y del constructivismo, entre otros—, deben permitir la construcción de una nueva manera de enseñar y de entender el aprendizaje.

Al respecto, en el presente enfoque, remarcamos lo siguiente:

- La enseñanza, a pesar de estar inscrita como práctica en los moldes tradicionales de la escuela, no puede seguir siendo concebida como una transmisión de conocimientos, aunque éstos, como se lo plantea en este trabajo, cambien radicalmente de sentido. En todo caso, aquí se propone que los contenidos deben pasar de ser sólo información para ser memorizada a ser, sobre todo, instrumentos para analizar una situación o un fenómeno determinado, o para solucionar un problema en particular.
- Asimismo, los contenidos deben ser conceptos o descripciones de procesos que permitan al estudiante expandir sus posibilidades de explicación y de comprensión. Por ello, no se trata de saber si un estudiante conoce uno u otro contenido. Contrariamente, lo más importante es saber qué hace con ese contenido, de qué le sirve y cómo expande su conocimiento y sus capacidades.



Lo anterior significa repensar la enseñanza como un aspecto pedagógico que debe merecer un tratamiento específico, pues no se trata de asimilarla a la transmisión de contenidos del currículo, como ocurrió antes. A la enseñanza le corresponde organizar los contenidos para que sean conocidos. A su vez, esto implica una tarea adicional a la tradicionalmente desarrollada por los profesores: la preparación y/o la planificación inicial. Entonces, de lo que se trata es de dimensionar los contenidos del currículo para concebirlos como instrumentos del aprendizaje y, con ello, diseñar las actividades de aprendizaje, que consistirán en configurar situaciones en las que los contenidos servirán para asociar, interactuar, analizar, explicar y actuar sobre esas situaciones.

Para encarar esos desafíos, que por cierto no son tan nuevos en la pedagogía, hasta el momento se ha recurrido a textos como *Alma de niño*, *Flores*, *Marcelino* y hasta a los módulos de aprendizaje de la última Reforma Educativa implementada en el país, los cuales han sido propuestos como fuentes de referencia para los profesores. Empero, tales textos se han convertido en la “verdad auto-contenida”, por lo que la enseñanza se ha reducido, nuevamente, a la transmisión no de contenidos considerados como información, sino de situaciones explicitadas en ese material, volviendo al principio, sin cambio alguno. De igual modo, se ha tomado el otro polo: confiarle al profesor la iniciativa de construir situaciones de análisis y de reflexión, entre otras. No obstante, los resultados obtenidos son extremadamente escasos, puesto que, al margen de algunas buenas innovaciones, la mayoría de los docentes no ha mostrado iniciativas consistentes y duraderas.

Las reflexiones descritas nos llevan a otra abstracción: la formación profesional docente. Al respecto, es bien sabido que en el ámbito del desarrollo profesional, como resultado de la política neoliberal impuesta en el país, la carrera docente no tiene un status elevado ni goza del prestigio que debería tener. Al contrario, se la suele considerar como la “última opción” o como un oficio “seguro” a partir del cual se puede intentar otro futuro muy distinto, profesionalmente hablando.

Ese escaso reconocimiento del docente ha determinado que la exigencia y el requerimiento en momentos de transformación educativa no sean respondidos de acuerdo con lo que se esperaba. En ese marco, los profesores, en muchos casos, han demostrado una alta resistencia al cambio, porque todo cambio siempre implica una crisis o significa dejar de hacer lo viejo para hacer lo nuevo, que casi siempre es desconocido y, por tanto, tiene un alto grado de incertidumbre. En nuestro planteamiento, se proponen transformaciones significativas que, sin duda, exigirán muchos cambios en el accionar docente. Por consiguiente, si no se logra una respuesta



positiva de los profesores a tales cambios, no se los podrán ejecutar, ya que, como se suele decir: “no se puede llenar vino nuevo en odres viejos”. Con esto, queremos puntualizar que, necesariamente, tiene que producirse un cambio de actitud en los profesores, para llevar a cabo lo nuevo que contiene esta propuesta.

Igualmente, es preciso considerar aquellos aspectos que inciden en esos problemas de fondo y aquellos que podrían ser resueltos en el camino. Los primeros se relacionan con el ideal o el perfil de desempeño profesional, mientras que los segundos tienen que ver con el proceso de formación docente. Para superar esas dificultades, que son ciertamente estructurales, el presente diseño curricular propone recurrir a diversas estrategias, como las que se describen seguidamente:

- El perfil profesional: La historia educativa de Bolivia está llena, por decirlo de algún modo, de documentos “declarativos” que, con mucho eufemismo, han tratado de colocar algunos atributos y capacidades específicas a quienes ejercen la actividad docente, pero con muy poca visión pragmática. Ciertamente, el desempeño cotidiano de los maestros dista mucho de esos deseos y, en muchos casos, por la limitada economía de los padres de familia, muchos jóvenes se ven obligados a aceptar el camino de la docencia, aunque no tengan vocación para ello. Aquí planteamos que el perfil profesional de los profesores debe ser trabajado como una orientación para la acción. Por tanto, se trata de abandonar la retórica declarativa en torno a su misión, en beneficio de una perspectiva más práctica. El perfil es algo así como un conjunto de competencias de desempeño capaz de ser visualizado mediante indicadores precisos o estándares de desempeño. Cabe señalar que este tipo de definición deberá incluir las diversas especialidades que abarca la formación de profesores.
- El desarrollo profesional: Con este concepto nos referimos a la capacidad que demuestran los profesores para desenvolverse en situaciones complejas, de incertidumbre y de procesos de cambio continuo. Para que esta condición de desarrollo profesional sea efectiva, es necesario repensar el proceso de formación docente en las escuelas superiores de formación de maestros —actuales institutos normales superiores—. Es más, consideramos que la transformación del sistema educativo debería comenzar por ese espacio. Estamos convencidos de que no es suficiente la rúbrica de formación “universitaria”, si el cambio no se realiza de manera sistemática, desde la manera de concebir la profesión docente hasta quienes se hacen cargo de su formación. De lo contrario, lo que cambiará será, nuevamente, el nombre y nada más.
- La formación continua: Esta estrategia responde a la ayuda continua que deben recibir los profesores en función de los procesos de cambio. Al respecto, vale enfatizar que se han ensayado muchos procedimientos, cada uno con grandes



ventajas según quienes los auspician. No obstante, ninguno parece haber respondido al desafío de la sostenibilidad. Es más, desde las esferas institucionales a escala nacional, departamental y local, parece no existir la capacidad de sostener, en el tiempo, un apoyo sistemático para los profesores.

Con esa experiencia, se ha recurrido a depositar en el director de la unidad educativa o del núcleo escolar la tarea de apoyar al docente en el proceso. Sin embargo, el director, carente de ayuda sistemática sobre el significado de este tipo de apoyo, no logra combinar de manera “virtuosa” el control —su tarea específica— con el apoyo pedagógico. A esto se suma el hecho de que para ser director no se necesita una formación especializada, de modo que cuando se le asigna la labor de apoyo pedagógico sólo le asiste la experiencia propia que, sin duda, es altamente aleatoria en conocimientos sobre esta temática. Por ello, proponemos que el apoyo sistemático a los profesores en función, de los cuales se espera que entren en procesos de cambio, tenga una estructura que atravesase todos los niveles, desde el local hasta el nacional. Dicha estructura significa organizar:

- una dirección nacional, que brinde lineamientos generales de formación permanente;
- una subdirección regional, que aporte con recursos técnicos; y
- una sección local, que se encargue de hacer operativa la ayuda sobre la base de los requerimientos locales de cambio.

Por tanto, la estructura más importante y operativa deberá estar en el ámbito local, especio desde el cual se deberá planificar y gestionar la capacitación continua.

- El desempeño docente: Al respecto, los análisis y las acciones se han movido entre dos polos: el primero, concibiendo al profesor como una persona que, en el aula, sigue un guión definido; y el segundo, considerando al profesor como un sujeto librado a sus propias iniciativas y a su propia creatividad, sin guión alguno.

En el primero caso, el profesor se ha movido bajo un libreto —desde planes y programas de estudio hasta leccionarios, en muchos casos— en el que se explicitaba con detalle lo que tenía que hacer y decir en clases. De ese modo, la tarea docente se resumía a repetir dichos programas poniendo cierta voluntad y esfuerzo que no eran mayores, sobre todo cuando los profesores ya contaban con una larga experiencia de trabajo. En el segundo caso, se apelaba al buen criterio de los profesores y a su iniciativa para dinamizar la clase y, en consecuencia, el currículo era una referencia general para su actuación. Empero, la formación docente se mantenía como un proceso en el cual se condicionaba al docente a seguir en el marco tradicional del trabajo escolar: avanzar muchos contenidos, aunque los estudiantes no los hubieran aprendido, con resultados poco fructíferos.



Para modificar esas experiencias, proponemos una combinación adecuada entre ambos procedimientos. Concebimos que la enseñanza de base debe estar definitivamente guiada, para no perder de vista las finalidades y los objetivos que propone el currículo. Por otra parte, a medida que los niveles de enseñanza sean más altos y se requiera una mayor complejidad en el aprendizaje, la enseñanza deberá tender a ser más abierta.

El conjunto de estrategias presentadas se desarrolla alrededor de la necesidad de cambiar las bases y los ejes sobre los cuales se desarrolla la cultura escolar en la actualidad. En esa dirección, proponemos que se cambie la idea de la enseñanza, así como la idea de aprendizaje. En consecuencia, aprender, desde este enfoque curricular, es una práctica cultural que no sólo involucra lo cognitivo, sino básicamente la disposición para la comprensión. Dicha disposición tiene como uno de sus componentes esenciales a la espiritualidad, la cual da sentido a lo que se aprende. Por ello, estamos convencidos de que un planteamiento curricular de esta naturaleza no enfatiza a la escuela como un instrumento de movilidad social o de convencimiento ideológico, sino como un espacio de continuidad de las prácticas culturales, a las que se agrega el valor de la expansión y de la capacidad para recrear los conocimientos culturales propios, de la apropiación de los nuevos conocimientos producidos por otras culturas y de la construcción de nuevos artefactos conceptuales, de conocimientos y de técnicas, entre otros, como producto de la formación que se recibe en la escuela.

1.3. Hacia la conquista de la escuela

Para los pueblos indígenas originarios, la escuela ha sido, casi siempre, una imposición o una “isla” dentro de sus comunidades, debido a que no respondía a los intereses, a las necesidades y a las expectativas de la población, ni se inscribía en sus cosmovisiones, las cuales fueron descalificadas y desmerecidas en importancia y en relevancia.

La dimensión estructural de la escuela ha impedido que ésta cumpla su función por el propio concepto con el que fue creada y por la misión que se le asoció. Efectivamente, la escuela, tal cual la conocemos hoy, es un “invento” moderno de la humanidad, que nació para logros concretos y de acuerdo con determinados intereses de clase o de ciertos grupos dominantes. En la historia educativa del país, la escuela ha servido para “intentar integrar a los indígenas a una sociedad supuestamente superior” mediante una castellanización forzosa y una masiva culturización externa y alienante, con el sistemático despojo de sus cosmovisiones propias.



Si bien ahora se atribuye a la misión de la escuela propósitos más equitativos, ésta continúa siendo un mecanismo que no propicia la identidad ni los logros de los pueblos indígenas. Al contrario, es un mecanismo de movilidad social y de expulsión de los jóvenes indígenas de sus comunidades. Esa inadecuación estructural de sus fines explica gran parte de la falta de competencia en el cumplimiento de las finalidades de enseñanza y de aprendizaje. Aquí se trata, entonces, de redefinir ese papel; es decir, de repensar nuevamente el concepto de escuela, haciendo un análisis crítico que empiece por sus representaciones simbólicas —edificio escolar, guardapolvos y pizarra, entre otros elementos—, que continúe con su institucionalidad —administración y gestión— y que culmine con el cambio tanto de su concepto como de sus finalidades.

En ese sentido, conquistar la escuela no es sólo incorporar nuevos contenidos o los saberes de los pueblos y de las naciones indígenas originarias. Conquistar la escuela significa hacerse cargo de ella, cambiar su concepto y su finalidad, y redefinir su estructura, así como sus representaciones simbólicas. Conquistar la escuela es el desafío de hacerla adecuada tanto a los requerimientos de las comunidades y de los pueblos indígenas originarios como a la realidad de las poblaciones no indígenas, en el marco de las demandas de conocimiento del nuevo orden mundial de relaciones. Conquistar la escuela implica hacerla productiva, espiritual, comunitaria, intracultural e intercultural, y supone que la responsabilidad de su calidad debe ser una responsabilidad colectiva.

2. Definición, orientaciones, objetivos, fundamentos, características y fuentes del nuevo currículo

2.1. Definición del nuevo currículo

Demás está decir que la definición de currículo es un tema controvertido y sujeto, incluso en la actualidad, a discusiones en torno a qué se entiende por currículo. Así lo atestigua una vasta bibliografía producida durante más de medio siglo.

La intención de este documento no es atizar ese debate. Su propósito, más bien, es responder a los requerimientos de nuestros pueblos indígenas originarios en el sentido de elaborar definiciones de los conceptos centrales de la práctica educativa, en correspondencia con nuestras demandas formativas y nuestras concepciones acerca del saber y del conocimiento.



En ese sentido, presentamos una definición del currículo desde nuestra concepción y desde nuestras maneras de pensar, de sentir, de ver y de ser indígenas. Intentaremos explicar en detalle los aspectos, los conceptos o los temas más relevantes para que pueda ser comprendido en toda su integridad. Para nosotros:

Currículo es un espacio de elaboración cultural, de complementariedad entre saberes y conocimientos diversos, de construcción de nuevos sentidos y acciones para la vida, la sociedad y la consolidación de la identidad cultural y social de las comunidades, de los pueblos indígenas originarios y de la población en general.

2.2. Orientaciones del nuevo currículo

2.2.1. El currículo como espacio de elaboración cultural

En la base de esta idea está el concepto de cultura, una cultura propia interrelacionada con las otras. Cabe señalar que no concebimos la cultura como una entidad estática y sin posibilidades de cambio; al contrario, la entendemos como una manera dinámica de pensar acerca del mundo y de hacer, la cual involucra conocimientos, prácticas y creencias, y permite dar sentido al pensar, al sentir y al hacer de los individuos que la comparten.

El carácter dinámico de la cultura está dado por el intercambio continuo entre los seres humanos, por su relación con la naturaleza y con el cosmos, y por el avance del conocimiento y de la producción. Por tanto, los individuos se enfrentan permanentemente a situaciones nuevas y, de ese modo, también sus formas de pensar y de actuar deben estar en constante revisión. La cultura se alimenta de esas preocupaciones y se hace cada vez más compleja. Tal complejidad resulta del hecho de que la cultura es, al mismo tiempo, cambio y estabilidad. En efecto, para que la cultura otorgue sentido a todo que hacen los individuos debe tener el atributo de permanecer en el tiempo, y, asimismo, debe otorgar la posibilidad de distinguir entre los aspectos que perduran y aquellos que cambian.

Los aspectos que perduran conforman lo que se denomina matriz cultural e incluyen uno de los rasgos más distintivos de una cultura: la lengua. Junto a ella, se ubican las explicaciones acerca de su origen, las comprensiones sobre el tiempo y el espacio, y los conocimientos consolidados por la práctica y por la experiencia, los cuales se resumen en la sabiduría, entendida como una jerarquía organizada de valores para la convivencia y la historia de una cultura y expresada mediante un sistema de mitos. Todo lo anterior conforma el núcleo constitutivo de la identidad



cultural, de la memoria histórica y de la cosmovisión. En cuanto a los aspectos que son susceptibles de cambio, éstos abarcan la producción, los modos de organización social y política, el acervo de conocimientos, las artes en general y los objetos o la tecnología que se generan.

Se debe aclarar, sin embargo, que ambos aspectos —los que permanecen y los que cambian— configuran el carácter de las épocas o de las fases que distinguen el desarrollo de una cultura determinada, permiten su identificación en el tiempo y, asimismo, determinan la visión o la concepción del mundo y de la vida de esa cultura.

Los factores que mueven al cambio de una cultura son de índole interna y externa. Los primeros se refieren a las fuerzas internas que resultan de la actividad incesante de los individuos que conforman un grupo cultural, tanto en su relación con ellos mismos y con los demás como en su relación con la naturaleza. Los segundos tienen que ver con fuerzas externas, como los hechos o los acontecimientos de la naturaleza, y con los efectos de la interrelación con otras culturas por medio de fenómenos de difusión y de resistencia.

La época actual que vive la humanidad, caracterizada por la globalización, que básicamente significa que los seres humanos han ingresado en una etapa de interdependencia casi absoluta en la que cualquier cambio que ocurre en alguna parte del mundo no sólo es conocido en el momento por todos, sino que, además, afecta a todas las sociedades, hace que tanto la difusión como la resistencia sean una constante en el desarrollo de las sociedades y de las culturas. Esa ecuación difusión-resistencia debe devenir en el “diálogo intercultural” tan necesario para una coexistencia pacífica.

Las culturas ya no viven solas. Están constantemente asediadas por la difusión de valores, de conocimientos y de experiencias de otras culturas, a través de multiplicidad de modalidades. Como consecuencia, han surgido visiones comunitaristas regresivas, posiciones de defensa antimodernas, que rechazan el asedio cultural refugiándose en un pasado lejano o en una “vanidad cultural” mal entendida. No obstante, con ello, no anulan la historia reciente ni el avance de la globalización. Sus resultados pueden ser híbridos sociales, tecnológicos o de procesos de industrialización imperfectos.

Desde la perspectiva de este enfoque curricular, consideramos que es posible y necesario entablar un encuentro eficaz con la difusión cultural, en la globalización, en todos los aspectos del desarrollo social y económico, a condición de mantener



y de recrear una forma sustantiva de la identidad y de la memoria histórica de una determinada cultura. Ése es, justamente, el sentido del concepto de elaboración cultural. Es decir, el punto de partida del currículo es la matriz cultural de los pueblos indígenas originarios y su intención no es otra que la ampliación y la extensión de aquellas concepciones y de aquellos valores que encierran la posibilidad de desarrollar un encuentro eficaz con la globalización. Por tanto, el currículo no elude ni rechaza la globalización, sino que le hace frente, pero con una identidad consolidada y con una memoria histórica que resguarda su sobrevivencia y que evita su anulación por efecto de las tendencias consumistas, de los procesos de racionalidad instrumental y de la eficacia productiva que caracterizan el actual proceso globalizador en el mundo. En consecuencia, la elaboración cultural es el instrumento que permite el desarrollo de la intraculturalidad.

2.2.2. El currículo como complementariedad entre saberes y conocimientos diversos

En la misma perspectiva de la elaboración cultural, el currículo busca establecer una relación complementaria y recíproca entre los conocimientos y los saberes propios de los pueblos indígenas originarios y aquellos que pertenecen al conocimiento universalizado.

En este punto, para la comprensión cabal del enfoque, es preciso hacer algunas distinciones básicas de ciertos términos, entre ellos: saberes, conocimientos y sabiduría. Para ello, recurrimos a un modelo simple que identifica tres procesos que intervienen en el conocimiento a nivel social: su producción, su organización y su distribución.

La experiencia, la práctica y la sistematización en la investigación constituyen los mecanismos del primer proceso. La(s) teoría(s) que explica(n) los conocimientos y los modelos mecánicos, estadísticos y sistémicos que se construyen forma(n) parte del segundo proceso. En tanto que los agentes o las agencias encargadas de reproducir y de difundir el conocimiento caracterizan al tercer proceso. A este conjunto de procesos y de resultados denominamos conocimiento. Por tanto, aquello que lo caracteriza es su dinámica constante.

Una vez que los conocimientos han probado su utilidad para la práctica y la explicación de los fenómenos del mundo y de la naturaleza se convierten en patrimonio de un pueblo o de una sociedad determinada, y conforman su visión del mundo. Ciertamente, con esos conocimientos, los pueblos o las sociedades rigen sus comportamientos y, sobre todo, otorgan sentido a lo que hacen. Gracias a los conocimientos, las sociedades permanecen en el tiempo y manifiestan su identidad.



Por tanto, se trata de conocimientos asentados en el tiempo, legitimados socialmente y útiles y prácticos para la permanencia de una cultura o de una sociedad.

Nuestra comprensión del saber parte, entonces, del uso que hace una persona de los conocimientos logrados en un determinado contexto cultural, los cuales le permiten dar, como ya se dijo, sentido al mundo, ser un miembro activo de una sociedad y poder comunicarse con los demás, logrando cierta autonomía personal.

De ese modo, cuando se habla de complementariedad entre saberes y conocimientos, se está indicando que el currículo opera sobre el conjunto integrado de reglas, de interpretaciones y de interrelaciones dentro de un determinado contexto cultural, y sobre el conjunto de esos conocimientos que el ser humano logra construir al incorporarlos en su vida. Es decir, no se trata de una sumatoria de conocimientos o de información, sino del forjamiento de un conocimiento propio, de una “unidad de conocimientos”. De esto se desprende que el currículo expresa la intención de enseñar tanto un conjunto diverso de conocimientos y de información como, sobre todo, una forma de desarrollo del espíritu y de la autonomía personal, que deviene, sin duda, de una adecuada selección de saberes esenciales.

2.2.3. El currículo como construcción de nuevos sentidos

La búsqueda y el desafío de integrar los conocimientos y los saberes permitirán al currículo que los estudiantes, en su aprendizaje, estén en condiciones de construir nuevos sentidos y acciones para la vida individual y colectiva. Esto significa, fundamentalmente, una doble tarea que va de adentro hacia fuera. Por una parte, significa consolidar la identidad cultural de los pueblos indígenas originarios, preservando y desarrollando su matriz cultural, y, si fuera necesario, recreando todo aquello que se requiera para vivir armónicamente entre pueblos o superando cualquier contradicción que podría surgir. Por otra parte, significa adquirir nuevos conocimientos y habilidades que estén en consonancia con las exigencias de una sociedad del conocimiento e intercomunicada, y con las demandas de apropiación y de uso de la tecnología, la cual tiende a ser dominante en la producción y en la vida social.

Otra exigencia del currículo es reconocer la existencia de una sociedad plural en la que cohabitan identidades diversas, entre las cuales ninguna destaca por su congruencia absoluta o por su pureza como tampoco apoya la existencia de una tendencia hacia la hibridación cultural o el mestizaje que sustentan algunas visiones políticas y que basan esa tendencia en el consumismo como mecanismo de dicho



proceso. Al contrario, para este enfoque curricular, la existencia y la permanencia de esa diversidad es concebida como una fuente de recursos, de conocimiento y de acción aún no explotada, en la que las diversas identidades se debaten en pugnas y en luchas por una difusión y una expansión de sus propias visiones de mundo.

Este enfoque propone que la construcción de nuevos sentidos no pasa, necesariamente, por la construcción de híbridos sociales o de conocimiento. Opuestamente, establece que las contradicciones, las pugnas, las luchas y los debates que se suscitan en el campo educativo no deben resolverse forzosamente en el marco de acuerdos o de consensos como producto de negociaciones, sino también por la creación de nuevas figuras o nuevos modelos que se originan de tal contradicción. Siguiendo la lógica de organización social y política de nuestros pueblos indígenas, se trata de la búsqueda y de la construcción constante de nuevos equilibrios que se materializan en nuevos sentidos. Desde esa perspectiva, la consolidación de identidades culturales propias es la base de la construcción de nuevas formas de conocimiento y de acción para la vida.

Por otra parte, así como el currículo se orienta hacia los pueblos indígenas originarios, también concibe que aquellas poblaciones no indígenas o culturalmente híbridas, cuyos individuos nacieron y se desarrollaron en centros urbanos, son una fuente de recursos de conocimiento y de concepción de vida. No obstante, el enfoque reconoce la necesidad de expandir y de difundir hacia esas poblaciones determinadas concepciones fundamentales que los pueblos indígenas han producido especialmente en el ámbito social.

2.2.4. El currículo como espacio de acción política

Como espacio de acción política, el currículo posibilitará genera cursos de acción para la transformación de las maneras de organización, de actuación y de relación en nuestra sociedad. Con esa mirada, el presente enfoque propone que, mediante el currículo, la formación de los estudiantes sea la oportunidad para desarrollar los conceptos de comunidad o de vida comunitaria, que expresarían una de sus intencionalidades básicas.

El concepto de comunidad refleja una de las principales características de nuestra organización social como naciones y pueblos indígenas originarios. Efectivamente, dependiendo de las formas de producción que tenemos, hemos desarrollado la estrategia de convivir y de resolver nuestros problemas de modo comunitario. Al respecto, las visiones simplificadoras conciben esa práctica como una manera de



oponerse o de anular la individualidad. Con igual carácter, las visiones regresivas sostienen que ésa es una forma de resolver las contradicciones sociales y el encuentro milenario con el sueño perdido. Sin embargo, ambas ideas no expresan de modo justo la idea de comunidad o de vida comunitaria, puesto que no son sólo una bandera de lucha o una alternativa política, sino formas de vida que se asientan en dos postulados centrales que descansan en una lógica específica sobre la producción de bienes y de excedentes: la reciprocidad y la redistribución.

Los alcances de la reciprocidad son bien conocidos y se reproducen, de un modo u otro, y bajo diversos nombres, en buena parte de nuestra sociedad. Sin embargo, debido a la expansión del intercambio y a la acumulación de riqueza, como lógicas dominantes de la producción económica actual, su sentido ha sido reducido a una estrategia de sobrevivencia y, a veces, suele conservarse solamente como parte de los rituales que se practican en los centros urbanos, en algunas ocasiones.

En cuanto a la distribución-redistribución, que implica una lógica distinta de producción de bienes, de uso y de disfrute de los recursos de la naturaleza, y de compartir equitativamente la producción, los alcances son menores, debido a que la mayoría de las poblaciones indígenas se ha incorporado o ha sido absorbida por el sistema capitalista dominante, y ha seguido procesos de emigración del campo hacia las ciudades.

En ese sentido, queda claro que cuando se habla de comunidad o de vida comunitaria sin hacer referencia a esos dos postulados y a sus alcances reales tales ideas podrían quedar vacías de contenido. En todo caso, en este enfoque, y a partir de las implicaciones sociales, económicas y políticas de las ideas que contiene, proponemos recuperar el sentido profundo de los conceptos de comunidad y de vida comunitaria, situándolos como la proyección sociopolítica del currículo, la cual se representa en el siguiente esquema:





De la figura anterior se desprende que la definición de currículo como espacio de acción política significa que los estudiantes se prepararán como ciudadanos para ser parte de la construcción de una sociedad en la que la reciprocidad será la forma de convivencia, de apoyo y de expresión de solidaridad. A su vez, los estudiantes serán actores en la construcción de una lógica económica más justa, sean cuales fueren sus condiciones estructurales, de modo que todos los habitantes del país vivan con dignidad y esperanza en el futuro. De ese modo, la vida comunitaria se refiere no sólo a la condición social de la vida, sino también a la condición económica, a la producción de bienes y a su adecuada distribución.

Por otra parte, es importante volver a insistir en que el concepto de vida comunitaria no quiere decir anulación de la identidad individual o ausencia de contradicciones sociales. Los pueblos indígenas originarios reconocemos que la vida social no está exenta de contradicciones, de oposiciones o de pugnas entre diversos intereses —oposición complementaria—. Tampoco desconocemos el valor de lo individual y/o de lo personal, sea en el plano de los aportes, de los servicios y de la interacción social personal. Por el contrario, entendemos que las contradicciones sociales constituyen la dinámica que impulsa a tomar decisiones y a definir nuevas rutas de desarrollo social y/o económico, lo cual permite lograr nuevos equilibrios para la permanencia de las formas de vida equitativa y justa, incluso cuando dichas contradicciones puedan poner en riesgo la permanencia del sistema social en su conjunto. Asimismo, entendemos que la vida individual debe desarrollarse bajo una jerarquía de valores en la que el bien social y el servicio a los demás sean los principios rectores de sus acciones, sin dejar la búsqueda de metas individuales que estén bajo la lógica instrumental que permite el logro de sus fines personales. Esa forma de vivir y de concebir la vida debe ser el resultado de la enseñanza dentro de la familia y de la escuela, así como de la práctica social en general.

2.2.5. El currículo como espacio que articula la teoría y la práctica

Como espacio donde se articula conocimiento y acción —teoría y práctica—, el currículo se orienta a que los estudiantes puedan desempeñarse de manera eficaz en sus prácticas sociales, de acuerdo con las exigencias laborales y con las demandas de producción de conocimiento.

En general, la vida transcurre íntimamente articulada al trabajo. Ese hecho debe llevarnos a pensar y a obrar considerando que los años de tránsito por la escuela tienen que ser concebidos, necesariamente, como una preparación para la vida



y para el trabajo. Sin embargo, la mayor parte del tiempo, el aprendizaje que se desarrolla en las aulas gira en torno a actividades que están fuera del contexto de vida cotidiana de los estudiantes, y tiende a concentrarse en los contenidos de los textos educativos, los cuales, de ese modo, se convierten en el fin último antes que en instrumentos para la construcción del conocimiento.

La experiencia y la vida que tenemos como naciones y pueblos indígenas originarios demuestran que el aprendizaje está organizado alrededor de la actividad, y que no es posible separarlos. En efecto, aprendizaje-actividad se constituyen en un binomio necesario para una nueva educación. En consecuencia, el aprendizaje no puede estar basado en la mera reproducción de los contenidos de los textos, en tanto sentido último del aprendizaje, como ocurre en la escuela actual.

La complejidad del mundo actual y los requerimientos que tenemos como país demandan superar tanto las nociones como las actividades del aprendizaje actualmente vigentes en la escuela. Efectivamente, muchas veces, se cree que aprender es sinónimo de incorporar la mayor cantidad posible de información que representa correctamente la realidad y que está contenida en los textos escolares. Sin embargo, aprender no significa validar la premisa de que cuanta más información se acopia más se aprende. Por tanto, tenemos que tener claro que el desarrollo de los seres humanos, en general, muestra que el aprendizaje es posible solamente bajo la condición de expandir la información que se dispone. Esto sucede en la vida cotidiana de las personas y también se refleja en la crianza y en la socialización de los niños y de las niñas en nuestros pueblos indígenas, a través de procesos mediante los cuales ellos se convierten en individuos que se responsabilizan progresivamente de sus deberes hacia la comunidad.

El avance desde las posiciones periféricas en vigencia hacia otras de mayor competencia y complejidad está relacionado con la expansión de desempeños culturales y sociales. Dicha expansión debe ser el producto de la enseñanza en la escuela y debe ser reafirmada por el contexto cultural y por los contextos que la rodean, puesto que, como ya dijimos, nuestro desafío no es sólo promover el desarrollo de nuestras culturas y de nuestras cosmovisiones, sino también incorporarnos sustantivamente al proceso de intercambio continuo que viven las sociedades en el mundo. Entonces, es fundamental que los estudiantes pasen de un molde de conocimientos previos a una condición de aprendizaje de mayor poder expansivo, para actuar con mayor competencia y capacidad en todos los desafíos que se les presenten en su cotidianidad.



Unir conocimiento y acción significa, desde esta perspectiva, concebir el aprendizaje como una actividad productiva en la que el conocimiento y la práctica conforman una unidad básica. En ese marco, entendemos que la actividad es una articulación entre la mente y la acción, y que se materializa en el desempeño de los individuos al interior de un contexto cultural definido. Para el currículo, esto representa plantear una enseñanza dirigida a mejorar y a expandir el aprendizaje de los estudiantes, abandonando las nociones comunes y “folclóricas” del aprendizaje, concebido como una mera incorporación de información.

2.2.6. El currículo como espacio con nuevas concepciones sobre el aprendizaje y con nuevas formas de enseñanza

En esta propuesta, el currículo también es considerado como un espacio que incorpora nuevas concepciones sobre el aprendizaje, culturalmente pertinentes, y nuevas formas de enseñanza, que respondan al contexto y a las tradiciones de una sociedad diversa como la nuestra.

Al igual que en toda sociedad, pero con mayor énfasis, la experiencia de nuestros pueblos indígenas originarios revela que la familia es el núcleo básico de la formación y del aprendizaje de los individuos. Dicho énfasis está dado por la orientación y por el sentido de la educación familiar: garantizar la convivencia entre los miembros de una comunidad. Por ello, en la familia, no sólo se aprenden mayores responsabilidades y/o habilidades para apoyar su subsistencia, sino que se adquieren los valores, las formas de vida y la cosmovisión característica de la vida indígena.

En el mundo indígena, todo aprendizaje está ligado a la acción. En consecuencia, la enseñanza se desarrolla como un proceso en el que el niño o la niña intervienen progresivamente en las actividades del hogar, desde las más sencillas —posiciones periféricas— hasta aquéllas de mayor complejidad y responsabilidad. Con el tiempo, tales responsabilidades van creciendo en amplitud y en complejidad. En ese contexto, la presencia de los padres de familia y la orientación que implican sus acciones marcan el posterior aprendizaje de los menores. Sin embargo, la escuela interrumpe ese proceso e incluso, a veces, coloca a los estudiantes en una relación antagónica con aquello que se vive, se sabe y se experimenta en la familia. Ciertamente, la enseñanza familiar, con sus características y maneras particulares, generalmente es desconocida y hasta desplazada por la escuela y por los profesores.

Por lo anterior, planteamos que la escuela debe continuar el proceso originado en el núcleo familiar y debe responder a la complejidad del trabajo y de la producción



de cada grupo cultural. Además, como valor agregado, también debe expandir el aprendizaje de los educandos, sin negar la experiencia, sino, más bien, incorporando nueva información cultural que permita a los estudiantes hacer frente a nuevos desafíos de aprendizaje y de actividad en el mundo cotidiano y en el mundo del conocimiento.

2.2.7. El currículo como espacio para desarrollar aprendizajes básicos

El currículo también es asumido como un espacio democrático y equitativo para el desarrollo de aprendizajes básicos que articulan tanto los conocimientos como los valores locales con aquellos que son patrimonio de la humanidad, y que son requeridos para el desempeño social y el mejoramiento de la calidad de vida.

Las propuestas de transformación educativa cercanas a las posiciones indígenas originarias, que incluyen las declaraciones iniciales de las propuestas en la región y en el país, destacan la importancia de tener una posición explícita frente a los conocimientos y a las lógicas de lo occidental. Tal posición varía desde una oposición hasta el logro de cierto consenso negociado a partir del conocimiento. La “apropiación crítica del conocimiento” fue una de las rúbricas principales de las posiciones que ganaron mayor aceptación. Sin embargo, su dificultad estriba en la poca materialización de la idea tanto en lo que se refiere a los contenidos curriculares como a las características del método pedagógico.

Las experiencias desarrolladas llegaron, a lo sumo, a colocar “frente a frente” los conocimientos y saberes propios y los conocimientos y saberes del mundo occidental. En ese marco, en algunos casos, se optó por incluir en el currículo oficial algunos elementos de los conocimientos indígenas originarios. También se difundió la idea de colocar los conocimientos propios como base del aprendizaje o, simplemente, como contexto de aprendizaje. Sea como fuere, los resultados logrados no garantizaron el desarrollo y la recreación cultural de los pueblos indígenas.

Dada la asimetría de estrategias, de formas y de modos de producción, de reproducción, de difusión y de utilización del conocimiento, el ingreso de los conocimientos indígenas originarios en el currículo oficial es, en la actualidad, un reto y una tarea de primer orden. Desde este enfoque, nuestra posición es adoptar la incorporación cultural y la apropiación crítica del conocimiento denominado universal, dado que representa un patrimonio de la humanidad. Sin embargo, nuestro planteamiento cambia el sentido al proponer la necesidad de incorporar los saberes y los conocimientos que tenemos como naciones y pueblos



indígenas originarios a dicho patrimonio, lo que implica la necesidad de difundir al mundo esos saberes indígenas, previo proceso de vitalización, de reflexión y de sistematización, demostrando su complementariedad o su oposición con el conocimiento no indígena. Por tanto, el currículo debe traducir esa idea en las intencionalidades y en los contenidos de cada una de sus áreas y de sus asignaturas.

Por otra parte, en este enfoque también se plantea la necesidad de recuperar y de destacar la lógica que subyace a la producción del conocimiento, a la comprensión y a la acción sobre la realidad y sobre sus fenómenos, para seguir incrementando el bagaje de saberes. No obstante, ese proceso de recuperación epistemológica no se desarrolla en los confines propios de cada cultura, como su principio de funcionamiento lo señala, sino que depende de la constante oposición de contrarios. No se trata, en tal sentido, de desplazar los enfoques analíticos en beneficio de los sistémicos o integrales ni de sustituir unas teorías por otras. Al contrario, el currículo tiende a la identificación permanente de las lógicas de conocimiento subyacentes y a la identificación de los procesos, de los modelos y de las formas de conocer mediante los cuales se produce dicho conocimiento. La expansión del conocimiento propio es el fundamento y la garantía tanto de la difusión de los saberes propios como de su recreación y de su mantenimiento.

Al respecto, es importante reconocer, de manera autocrítica, que los pueblos y las naciones indígenas no hemos logrado acumular muchos conocimientos en algunos campos y que lo más grave es que nuestras lógicas han quedado relegadas por una educación descontextualizada y colonizadora implantada en el país. Por ello, cuando el currículo incorpora contenidos de aprendizaje no indígenas no debe ser objeto de inquietud, alarma o inconsecuencia, ya que significa que los pueblos indígenas originarios admiten el desafío de ser un componente imprescindible en el desarrollo de la humanidad, aceptando aquello que se ha producido, pero manteniendo el trasfondo de su matriz cultural como eje sustantivo de dicha incorporación.

Ser críticos frente al conocimiento quiere decir reconocer los alcances y las proyecciones positivas que tiene un conocimiento determinado, aceptando su utilidad y su condición pragmática. Asimismo, significa reconocer las limitaciones o las “perversiones” a las que lleva ese conocimiento, porque el currículo es, en última instancia, un filtro y un instrumento de lo que se quiere que se sepa y, en esa medida, debe proponer una alternativa más viable que constituya una nueva forma de proceder sin trazar o formular síntesis precarias.



Por ello, los pueblos indígenas estamos conscientes de que el desarrollo del conocimiento es el resultado de una pugna. De igual modo, sabemos que esa pugna no culmina en la victoria o en la derrota de un determinado bando. Lo que proponemos, más bien, es la búsqueda o el encuentro de una manera más eficaz —superior— o más viable de producir, de reproducir y de utilizar el conocimiento.

Empero, la complejidad del mundo con sus asimetrías, sus desencuentros y sus polaridades hace que uno de los planos del aprendizaje y de la enseñanza, en el cual se desarrollan mayores pugnas, sea el de los valores. Los pueblos indígenas reconocemos que éstos son el producto de una forma de vivir y de modo de producir. Es decir, no se desarrollan en el vacío. La enseñanza de los valores no puede estar fuera de las condiciones de existencia que los sustentan. Así, no se puede enseñar el valor de la paz o de la solidaridad, por ejemplo, cuando el entorno que rodea a los estudiantes es el de la lucha encarnizada por la subsistencia y la ausencia de cooperación entre los individuos.

En ese sentido, en este enfoque curricular se plantea la necesidad de actuar de manera integral. Es decir, no se trata, solamente, de inculcar valores para la vida, sino también de promover una posición que incluya el compromiso de forjar una nueva sociedad basada en una forma de producir en la que la ganancia y la apropiación del excedente no sean los rectores de la vida social. Dado que éste es un proceso largo, la escuela tiene el objetivo de preparar a los estudiantes para esta finalidad.

De todas maneras, los pueblos indígenas también reconocemos que así como el conocimiento se crea y se recrea constantemente, los valores pertenecen a una esfera que admite cambios. Al contrastar un pueblo con otro y al aceptar la existencia y la legitimidad de otros modos de vida, también admitimos el surgimiento de nuevas identidades de grupo, personales, artísticas y de cualquier otra índole, incluyendo la sexual, y, junto a tales identidades, reconocemos la legitimidad de sus valores. En esas condiciones, lo que proponemos las naciones y los pueblos indígenas originarios no es caer en nuevas discriminaciones ni propender a la universalización de los valores propios de cada pueblo o de cada nación. Al contrario, la finalidad en este ámbito es inculcar valores básicos de convivencia, en el marco de aquello que caracteriza el saber de los pueblos indígenas: el respeto por el mundo natural y por el mundo espiritual, la equidad y la apertura a lo nuevo.



2.3. Objetivos del nuevo currículo

Los propósitos del nuevo currículo son:

- Apoyar la formación integral de los niños y de las niñas del país sobre la base de su propia identidad cultural, fortaleciendo el desarrollo de sus capacidades mentales, espirituales, físicas, emocionales y comunicativas, de modo que estén en condiciones de continuar sus estudios, de seguir aprendiendo y de expandir sus aprendizajes.
- Apoyar el desarrollo de actitudes y de prácticas de convivencia comunitaria que permitan a los estudiantes ser solidarios unos con otros, comprometer sus actividades con las necesidades y las aspiraciones de la comunidad, del municipio y/o de la región donde viven, y aprender a respetar las formas de vida, los pensamientos y las tradiciones de los diferentes pueblos que del país (intraculturalidad).
- Favorecer en los estudiantes la incorporación de formas y de instrumentos de análisis de los fenómenos naturales y sociales a partir de las cosmovisiones de los pueblos a los que pertenecen, sin excluir los conocimientos universales producidos, de manera que la explicación y la comprensión de su estructura, de su dinámica y de sus características adquieran un nuevo sentido y coherencia con sus modos de vida.
- Acompañar el desarrollo de la personalidad de los estudiantes, orientándolos a reconocerse como sujetos con una identidad y con una cultura propias, y en los principios de vida comunitaria que conviven en una sociedad diversa, en la que deben aprender a negociar y a producir nuevos significados para la vida, sin intimidarse por las contradicciones que podrían surgir.
- Apoyar y promover el desarrollo de aptitudes vocacionales relacionadas con el ámbito productivo, de modo que adquieran progresivamente competencias generales para el trabajo y capacidades específicas que les permitan participar en actividades productivas en provecho de su región, de su municipio, de su vecindario y/o de su comunidad.
- Incentivar la investigación, la recuperación y la recreación de los conocimientos, de las creencias, de los valores y de los mitos de los pueblos a los cuales pertenecen para aprovecharlos como recurso, medio y contenido para el aprendizaje y el desarrollo de sus capacidades cognitivas, lingüísticas y socio-afectivas.
- Impulsar el bilingüismo individual y social, apoyando el desarrollo y el uso de las lenguas de los pueblos originarios en la escuela, como primera lengua para quienes hubieran nacido y/o vivieran en sus comunidades de origen, y como segunda lengua para quienes tuvieran el castellano como primera lengua.



- Promover la incorporación y el uso de la tecnología en todas las actividades de aprendizaje y de enseñanza en la escuela, como objeto de estudio y de conocimiento, al igual que como medio para expandir los conocimientos, las capacidades y las destrezas.
- Promover el desarrollo de hábitos para el cuidado de la salud, de la higiene personal y del bienestar físico, emocional y espiritual, mediante el conocimiento de prácticas básicas de prevención y el apoyo de la práctica deportiva.
- Estimular e incentivar las habilidades de expresión artística como aspecto fundamental para el desarrollo personal y social, y como aporte para la consolidación y la dinámica de la identidad de las comunidades y/o de las regiones.
- Favorecer el desarrollo de nuevas orientaciones pedagógicas que permitan construir una relación constructiva basada en el diálogo, en el rigor, en el análisis, en la consideración de múltiples perspectivas y en la cosmovisión cultural como centro y núcleo de las formas de pensar, de sentir y de conocer la realidad, el respeto y el cuidado del desarrollo físico, mental, emocional y espiritual armonioso de los niños y de las niñas.

2.4. Fundamentos del nuevo currículo

2.4.1. Fundamentos filosóficos

La filosofía de las naciones indígenas originarias se basa, principalmente, en la sabiduría cósmica que interpreta las relaciones complementarias entre materia y energía o entre los elementos positivos y negativos —hombre-mujer— que suceden en el tiempo y el espacio —pacha—. Es decir, se sustenta en el principio de dualidad —paridad— del cosmos.

Dicha comprensión dual del cosmos, en todos los niveles y en todas las categorías, comprende la relación recíproca entre el macrocosmos y el microcosmos como una totalidad. Para el pensamiento de los pueblos indígenas originarios, esto significa que en el cosmos no existe nada suelto o que no existen entes absolutos separados, por tanto, ningún ente, sustancia o acontecimiento se realiza o se manifiesta individualmente. Ciertamente, desde todo punto de vista, es inconcebible e inaceptable que un elemento suelto pueda manifestarse. Es el caso, por ejemplo, de la electricidad, que sin sus polos positivo-negativo no tiene ninguna realización, o el caso del hombre, que sin su complemento mujer no puede tener ninguna descendencia, o el caso de la mujer, que sin su complemento hombre no puede perpetuar la raza.



Por otra parte, la filosofía de los pueblos y de las naciones indígenas originarias se materializa en el conocimiento y en la práctica de los valores y de los principios como la reciprocidad, la complementariedad, el consenso, el equilibrio, la redistribución y la rotación, entre otros, así como en la forma de ser y de estar. En consecuencia, nuestro currículo incluye la reciprocidad y la complementariedad, debido a que los saberes y los conocimientos de un determinado pueblo indígena originario se complementan con los saberes y los conocimientos propios de los otros pueblos indígenas originarios, al igual que con los saberes y los conocimientos universales, para el enriquecimiento y la apropiación mutua. Entonces, nuestra sabiduría necesita de otras ciencias, de otras tecnologías y de otros descubrimientos para ser desarrollada en la misma dimensión universal, entendiendo, también, que las demás culturas necesitan de lo nuestro para desarrollar su sabiduría.

2.4.2. Fundamentos políticos

El marco político general en el que se inscribe este enfoque curricular comprende tres aspectos:

- la emergencia política de los pueblos indígenas en la palestra nacional e internacional,
- la nueva ley educativa y
- la conformación de un Estado y de un currículo plurinacional y plurilingüe, considerando la misión y los nuevos roles que competen a las organizaciones indígenas.

2.4.2.1. Emergencia política de los pueblos indígenas originarios

Los pueblos y las naciones indígenas originarias constituimos la mayor parte de la población de Bolivia. Nuestras lenguas, nuestras costumbres y nuestras cosmovisiones conforman la raíz cultural e histórica de nuestra sociedad, y nuestras huellas están impresas en la mayor parte de las actividades productivas, culturales o sociales del país. Sin embargo, contrastando ese gran peso histórico y esa presencia permanente, nuestra importancia política no ha tenido la misma correspondencia. Ello explica, en gran medida, la discriminación y la exclusión en la que hemos vivido, así como la descalificación de nuestros conocimientos, la imposición cultural y la progresiva alienación que sufren nuestras generaciones más jóvenes.

En ese contexto, un largo y secular proceso de resistencia, en general silencioso y agravado por la ausencia de visión y de capacidad de los gobiernos de los grupos dominantes que ejercieron el poder, fue la base a partir de la cual los indígenas



empezamos a participar en el escenario político, de manera sistemática y organizada, articulando nuestras demandas a las de las clases populares. Dicho proceso de lucha, no reconocido por la historia oficial, finalmente ha logrado materializarse en la actual coyuntura y, en consecuencia, los pueblos y las naciones indígenas originarias hemos abierto el espacio para nuestro protagonismo. En efecto, ahora, estamos no sólo representados en el gobierno, sino que también participamos activamente en el diseño y en la configuración de un nuevo Estado en el que el sello y la huella de nuestras visiones del mundo y nuestras maneras de ser y de hacer están presentes.

Este nuevo escenario de construcción estatal y nacional, distinto en medio de la fase de desarrollo global del mundo, también implica la necesidad de repensar la educación en su estructura y en sus finalidades, en función y en correspondencia con las particularidades indígenas originarias. Esto significa que es necesario colocar lo cultural en el centro de la dinámica del sistema educativo. Empero, no se deben tener en cuenta, solamente, los aspectos relativos a las maneras de ver, de sentir, de actuar y de relacionarse con los demás que tenemos los pueblos y las naciones indígenas originarias, y sobre las que se tiene que trabajar y aprender, sino que se deben considerar las formas de construir y de sistematizar los conocimientos propios y los conocimientos universalizados; vale decir, se trata de organizar el saber.

En medio del desarrollo del mundo, en el que el conocimiento es la base del bienestar e incluso del poder, reconfigurar el sistema educativo nacional significa preparar a los estudiantes para que estén en condiciones de expandir sus aprendizajes y de participar en dicho proceso de producción del conocimiento con una identidad cultural propia, sin desarraigarse del pasado y sin anclarse en él. También significa estar dispuestos a aportar con lo propio en el campo de las costumbres, de los valores o de las iniciativas coyunturales y, sobre todo, desde las perspectivas particulares de producción y de organización del conocimiento, es decir, desde el saber indígena.

Para que ello sea posible, es preciso partir del hecho de que las tendencias principales en el campo educativo, en el país, no han tenido un horizonte definido en función de la reivindicación de los conocimientos y de los saberes indígenas. Esto explica por qué los procesos de enajenación cultural han seguido predominando en la formación escolar y, asimismo, por qué ha pervivido la colonización en las mentes y en los cuerpos. Por tanto, la promoción, el desarrollo y la difusión de nuestros saberes indígenas originarios vienen acompañados de una tarea: la descolonización de la educación y de la conciencia. Bajo esa orientación, justamente, ha sido elaborado el anteproyecto de la nueva Ley de la Educación Boliviana, que se constituye en el marco legal del presente diseño curricular.



2.4.2.2. Nueva ley educativa

La Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” es una propuesta legal que resulta de las luchas constantes de los pueblos indígenas originarios. En el corazón de dicha Ley late la reivindicación de los saberes y de los conocimientos indígenas como componente básico de su nueva estructura y de su funcionamiento, que está expresada en una de sus principales finalidades: “Consolidar, potenciar y proyectar la identidad cultural de cada pueblo y nación indígena originaria y afro boliviana, a partir de la ciencia, la técnica, el arte y la tecnología propia, en complementación con el conocimiento universal, en la perspectiva de lograr la autoafirmación y la autodeterminación del Estado plurinacional boliviano.” Dicha Ley también señala el desarrollo de la intraculturalidad, de la interculturalidad y del plurilingüismo “para la realización plena e integral del ser humano y la conformación de una sociedad armónica”, en el marco de los principios de participación y de lucha por la construcción de una verdadera unidad nacional sobre la base de su diversidad.

La intraculturalidad se define como un proceso de reflexión introspectiva y retrospectiva sobre nuestros orígenes, raíces culturales, sabiduría, potencialidades y posibilidades. Su objetivo es contribuir a la afirmación y al fortalecimiento de nuestra identidad cultural, revalorizando los saberes y los conocimientos locales relacionados con la formas de vida de los pueblos y de las naciones indígenas originarias. En lo que concierne al diseño curricular, la intraculturalidad se desarrolla en dos aspectos: el primero, como una actividad que recoge sistemáticamente los conocimientos propios que están destinados a servir de referencia para la elaboración de contenidos y de textos educativos; y, el segundo, como una actividad pedagógica intencional que se dirige a fortalecer la identidad cultural de los estudiantes y que se desarrolla en la escuela con la participación de la comunidad. En las áreas urbanas, la intraculturalidad tiene las mismas finalidades, nutriéndose, además, de las visiones y de los conocimientos distintos que se desarrollan en tales espacios, y sobre los cuales los diferentes grupos sociales construyen sus identidades.

En el nuevo diseño curricular, la interculturalidad también se desarrolla por medio de dos aspectos: el primero, como orientador del currículo, favoreciendo la concepción de la diversidad social, cultural y lingüística como un recurso y no como un obstáculo, apoyando el reconocimiento de la legitimidad de la sabiduría de las naciones indígenas originarias —conocimientos, principios, valores, ciencia y tecnología propios de cada cultura—; y el segundo, como orientador de la pedagogía, una pedagogía inspirada en la diversidad, que propicia el acercamiento y el diálogo



equilibrado entre los saberes de los pueblos originarios y los conocimientos, los elementos y los productos culturales diversos de la sociedad moderna.

Ese conjunto de intenciones, enmarcadas en las disposiciones legales de la propuesta de la nueva Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, tiene como telón de fondo la lucha por la descolonización. Sin embargo, es necesario tener claridad respecto a qué se entiende por colonización como escenario para una acción descolonizadora. La colonización es una manera extrema de dominio y de sometimiento de un grupo de personas, de una sociedad o de una nación. Para mantener ese dominio, se hace uso sistemático de la fuerza y del poder, despojando a los pueblos sometidos de sus bienes materiales y descalificando su capital cultural. De ese modo, el sometimiento no es solamente material, sino también un sometimiento del pensamiento y del espíritu.

En el país, durante siglos, se ha vivido un régimen colonial que ha generado una forma de dependencia y de sometimiento de los pueblos indígenas originarios, la cual continúa arraigada en ciertos ámbitos de la sociedad y se caracteriza por una marcada exclusión, marginalidad y discriminación de carácter económico, político, social, cultural e intelectual. Como consecuencia, los pueblos indígenas originarios desarrollaron una baja autoestima, una progresiva pérdida de su identidad y una desvalorización de sus conocimientos y de sus modos de vida social.

Ante esa situación, en la actualidad, se adopta como política de Estado un proceso de descolonización, particularmente en el campo educativo. La descolonización de la educación supone, por un lado, un proceso de desestructuración de los modelos mentales y de las prácticas alienantes impuestas, caracterizadas por posiciones individualistas, racistas y prejuiciosas que llevan a la intolerancia social, cultural y lingüística; y, por otro lado, el inicio de un proceso de reconocimiento, de valorización y de fortalecimiento de las identidades locales individuales y colectivas. En definitiva, la descolonización de la educación busca recomponer las estructuras mentales construidas a lo largo de la vida personal y comunitaria; es decir, pretende reconstruir las identidades propias de las naciones indígenas originarias.

En esa medida, descolonizar es devolver a los pueblos indígenas originarios discriminados, sometidos y excluidos la condición de ejercer, de vivir y de manifestarse como pueblos con una identidad propia, con conocimientos propios y legítimos, con derechos sobre sus territorios y sus bienes, y con la posibilidad de recrear sus saberes y de aportar a la construcción de una nueva sociedad y de un régimen en el que no se domine ni se explote a nadie.



Desde esa visión educativa, la descolonización de la educación no significa privilegiar las concepciones y los contenidos del mundo moderno occidental como si fueran únicos y universales, sino reorientar los contenidos hacia la valorización y la legitimación de los conocimientos, de los saberes y de las tecnologías de las culturas indígenas originarias, en diálogo intercultural con el conocimiento universal. Esto equivale a establecer una valoración positiva tanto de lo propio como de lo ajeno. Por tanto, lograr la descolonización mediante la acción educativa significa:

- Recomponer el equilibrio social para que todos los miembros de nuestra sociedad tengan las mismas oportunidades de acceder y de recibir una educación de calidad, sin exclusiones ni discriminaciones.
- Revalorizar los saberes y los conocimientos de los pueblos indígenas originarios que fueron sometidos por el régimen colonial, para que sean incluidos y formen parte esencial del currículo.
- Consolidar nuestras identidades culturales a partir de la recuperación del valor de uso de nuestra lengua, de nuestras costumbres, de nuestros principios y valores, y de nuestra espiritualidad, así como de los proyectos y de las expectativas que tengamos hacia el futuro.
- Promover la participación de las comunidades en la gestión educativa, no sólo como receptores de información o de apoyo en tareas específicas, sino como actores que demandan con elocuencia sus requerimientos y velan por la pertinencia de la acción educativa.
- Elaborar, aplicar y valorar nuestras propias experiencias educativas, nuestros modelos educativos nacionales y nuestros enfoques pedagógicos, a partir de la realidad boliviana y desde las demandas y la sabiduría de las naciones indígenas originarias.
- Generar condiciones para el avance y la mayor formalización de nuestros saberes y conocimientos, de modo que estén en condiciones de establecer una relación crítica y, a la vez, constructiva con el conocimiento universal, considerado como una forma más de explicar el mundo y no como la única.

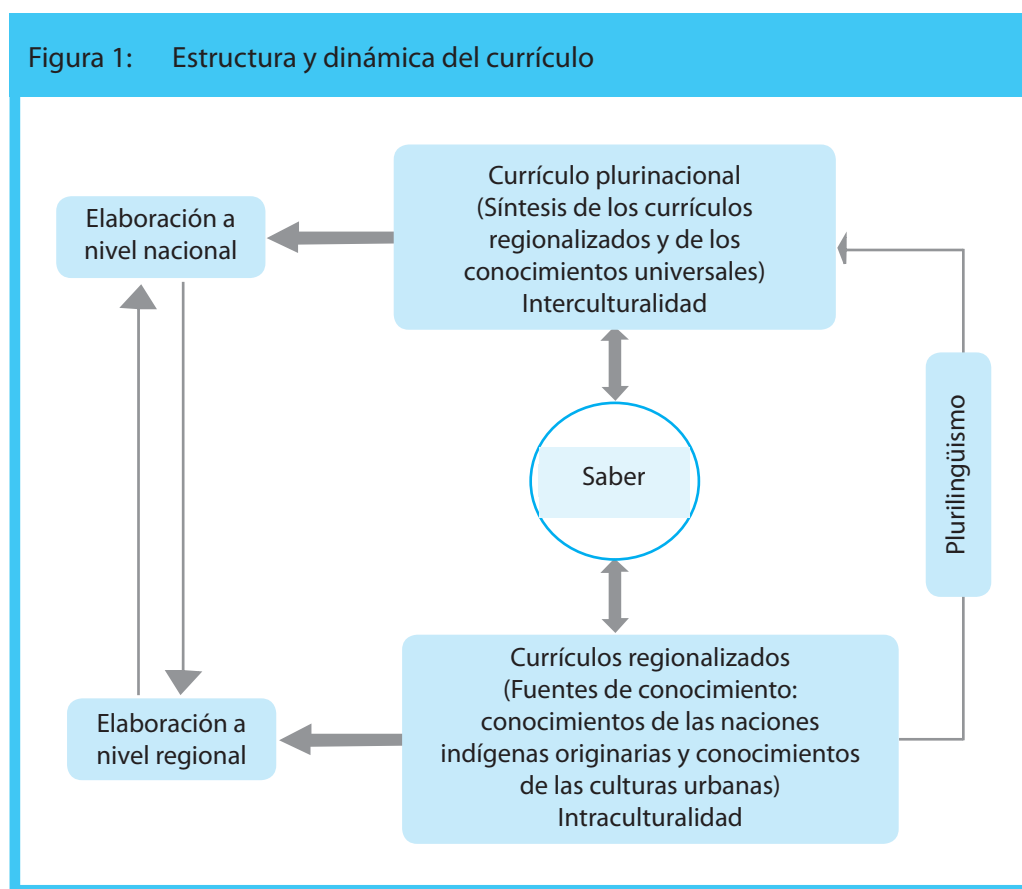
En síntesis, la descolonización implica valorar nuestras maneras de pensar, de ser y de hacer, mediante la elaboración y el desarrollo de políticas educativas, culturales y lingüísticas dirigidas no sólo a los indígenas originarios, sino a toda la población boliviana. Si bien la elaboración y la implementación de políticas educativas que propicien la descolonización son una responsabilidad del Estado, la comunidad y la familia deben contribuir en dichas tareas, asumirlas y no dejar que sean solamente un esfuerzo del Estado, a través de la escuela.



2.4.2.3. Conformación de un Estado y de un currículo plurinacional y plurilingüe

La definición del nuevo Estado boliviano, caracterizado por la existencia y la convivencia de varias naciones indígenas originarias, tiene importantes implicaciones para el nuevo currículo, entre ellas, en la estructura de su diseño —en lo relativo a los contenidos y al aprendizaje de la lengua— y en su implementación y su desarrollo.

En ese sentido, en cada una de las naciones indígenas originarias —organizadas en regiones y en municipios—, los contenidos deberán ser trabajados en función de las características culturales propias que las identifican y las distinguen, y de la lengua originaria que posean, respetando los objetivos nacionales que la Ley educativa ha fijado para cada subsistema y adecuándose a la estructura del presente diseño curricular. Es decir, el trabajo curricular se deberá realizar sobre la base de la diversidad. Por tanto, la diversificación curricular es un proceso inherente al diseño del currículo en cada nación indígena originaria y al currículo nacional, cuya dinámica y estructura se pueden apreciar en la figura 1:



Fuente: Elaboración propia.



De lo anterior se obtiene que el currículo plurinacional es el resultado o la suma de los diseños y de la elaboración de los currículos regionalizados de cada nación indígena originaria. Ciertamente, estos últimos alimentan al currículo plurinacional con las fuentes de conocimiento propias de los pueblos indígenas originarios y de las culturas urbanas y, a su vez, el currículo plurinacional alimenta a los currículos regionalizados con conocimientos universales que tienen también sus propias fuentes de conocimiento. Por otra parte, mientras que el currículo plurinacional pone énfasis en el desarrollo de la interculturalidad, los currículos regionalizados lo hacen con la intraculturalidad, al tiempo que toda la estructura es atravesada por el desarrollo del plurilingüismo en sus modalidades de lengua materna (L1) y lengua extranjera (L2). Asimismo, preservando la equidad en el desarrollo educativo, el nivel nacional o central deberá asegurar que los conocimientos básicos —tendencia intercultural— sean abordados, de manera articulada y sistemática, en la elaboración de cada diseño curricular regional o en los currículos regionalizados.

Finalmente, consecuentes con el principio de participación comunitaria, el diseño del currículo tanto a nivel nacional como regional deberá ser una responsabilidad de los equipos técnicos del nivel administrativo respectivo, con la participación y la orientación directa de las organizaciones y de los sabios indígenas, y con la adscripción de profesionales, especialistas y expertos en diversas ramas del saber humano.

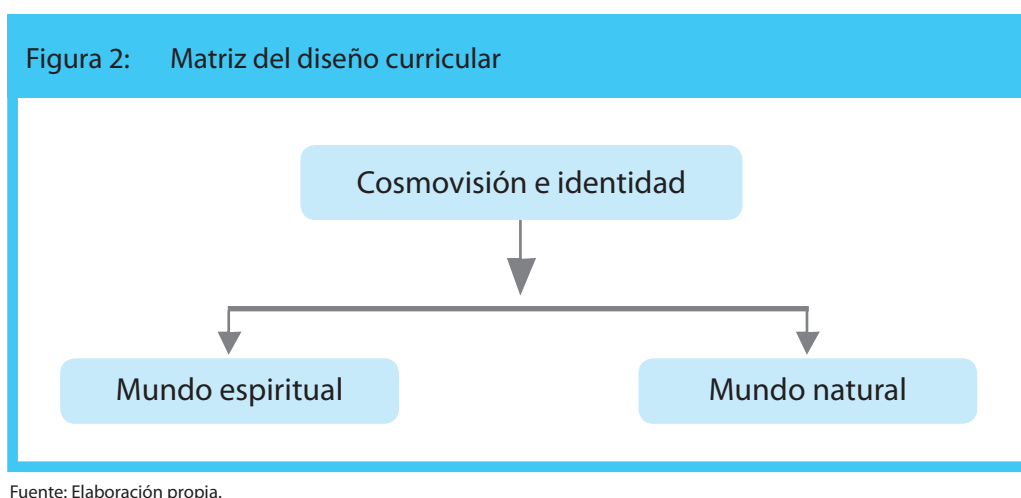
2.4.3. Fundamentos epistemológicos

Como se anticipó, el nuevo diseño curricular plurinacional coloca en el centro de su dinámica y de su funcionamiento el saber, entendido como una condición humana que hace posible una manera de relacionarse con el mundo y que comprende las capacidades y los conocimientos que se procura sean adquiridos por los estudiantes en su formación escolar, los cuales se materializan en actuaciones sociales específicas y legítimas, reconocidas y aceptadas por todos como válidas, tanto en la relación con la naturaleza y con el cosmos como con los demás y con uno mismo.

Lo anterior permite plantearse qué y desde dónde se conoce, y cómo y para qué se conoce. En consecuencia, también permite definir los modelos de transmisión de ese saber. Por tanto, al incorporar nuestros saberes y conocimientos indígenas originarios al currículo, no se trata solamente de permitir que se conozca más sobre ellos o que se refuerce la identidad. Al contrario, la idea más importante es reconocer que tales saberes y conocimientos reflejan la naturaleza compleja de nuestro saber, que es de equilibrio con la naturaleza, con el cosmos, con uno mismos y con los demás.



Dado que el saber tiene como característica principal el hecho de surgir como producto de la dinámica entre oposición y complementación de contrarios, como representación de la unidad simbólica de pares opuestos que conforman una totalidad, nuestros saberes y conocimientos no están segmentados, sino que se constituyen en un entramado y en una globalidad que permite la comprensión del mundo. En ese sentido, el presente enfoque traduce esas concepciones y establece que la raíz básica del diseño del currículo gire en torno a esa globalidad ordenada en la dualidad mundo espiritual-mundo natural, como se aprecia en la figura 2:



La dualidad a la que hacemos referencia expresa la cosmovisión y la identidad indígena con relación a la función que cumplen la oposición y la complementación en su concepción. Mientras que la oposición permite la incorporación de una diversidad de esferas culturales autónomas expresadas en demandas específicas e incluso, a veces, contradictorias, la complementación supone una concepción negociadora de la cultura, que se materializa en el currículo como espacio de elaboración de nuevos significados. Sin embargo, como ya remarcamos, esos dos aspectos o mundos no están separados completamente, sino que se interrelacionan mutuamente. En consecuencia, no existe una separación tácita entre lo espiritual y lo natural, pues lo espiritual está impreso en lo natural y viceversa.

El mundo espiritual comprende la formación de la persona para que ésta pueda entender su vida, conocerse a sí misma y asumir su responsabilidad consigo misma y con el mundo. Igualmente, permite entender que cada ser humano cambia continuamente y, sobre todo, lo encamina a buscar su propio proceso de crecimiento y de desarrollo, haciendo uso de todas sus potencialidades. En esa perspectiva,



las temáticas culturales que corresponden a este eje son aquéllas relacionadas con la simbología de las culturas, la música, la danza, los principios, los valores y la religiosidad. De igual modo, incluye los mitos y la historia de los pueblos, de sus gobiernos y de su organización comunal, así como las formas de comunicación y la comprensión de la auténtica justicia comunitaria. Tales aspectos son considerados como la base fundamental sobre la que se forma a la persona, que, como dijimos, se inicia en la familia y continúa en la comunidad; mas esa formación no se produce sólo en esos espacios, sino también en el monte, en el chaco y en la constante interacción con la naturaleza. En consecuencia, la escuela debe recuperar esa base de formación.

Por otro lado, el eje denominado mundo natural abarca el conocimiento de todo lo que rodea a las personas y la relación del ser humano con el cosmos y con la naturaleza. La importancia de vivir en armonía y en reciprocidad con los animales, con las plantas, con los fenómenos naturales y con el tiempo, asimismo, supone la recuperación de los indicadores de la naturaleza como un medio para esas relaciones recíprocas. Para su desarrollo, se tienen en cuenta el arte-artesanía, la producción, el análisis y el conocimiento del cálculo y de la estimación, y el uso de la tecnología propia y de la universalizada, como bases para la formación del estudiante que le permitan actuar y transformar su medio, conservando una relación armoniosa con los recursos que tiene a su disposición. Esos ámbitos se complementan con las problemáticas relativas a la salud, al estudio de la naturaleza, a la concepción del espacio y a la temática de territorio, orientadas a lograr la comprensión del mundo.

Si bien la agrupación presentada conserva una lógica interna de correspondencia entre las temáticas culturales nombradas tanto vertical como horizontalmente, aquello que permite su articulación es la diversidad de puntos de vista o de concepciones existentes en dichas esferas, en torno a las temáticas que se abordan, en las que pueden existir contradicciones. Por lo expuesto, señalamos que la enseñanza del currículo no es una transmisión de conocimientos impuesta, sino una manera de comprender el mundo bajo lógicas distintas. Esto también permite entender que la cultura es la base sobre la cual el individuo conoce y comprende la realidad, y se relaciona con los demás.

En esa dirección, el estudiante podrá constatar la diversidad de puntos de vista existente en su entorno y podrá no sólo diferenciarse y consolidar su identidad, sino también producir nuevos significados mediante la negociación y la complementación de tales puntos de vista, sobre la base del reconocimiento de la oposición y de la necesaria complementación entre ellos. Esto es, justamente, lo que caracteriza al currículo como un espacio de negociación de nuevos significados.



2.4.4. Fundamentos pedagógicos

En el presente diseño curricular, mientras que el saber es el centro de la dinámica curricular, los modelos de transmisión, es decir, los enfoques y los procedimientos pedagógicos para poner en práctica el currículo, mantienen una correspondencia articulada con la propuesta curricular. En ese marco, planteamos conjugar elementos propios de las pedagogías de los pueblos indígenas originarios, como los referidos al ámbito de la socialización familiar y comunitaria, principalmente los que han permitido la transmisión de nuestros saberes y conocimientos, con aquéllos provenientes de las nuevas experiencias pedagógicas vigentes en el mundo y relacionadas con el ámbito escolar.

El enfoque pedagógico que proponemos privilegia el diálogo antes que la instrucción, la negociación de significados antes que la imposición, la interacción entre conocimiento y acción antes que la mera memorización, la colaboración entre pares y el espíritu recíproco complementario antes que el individualismo y la competencia, y los contextos culturales y de la vida —como contextos de aprendizaje— antes que las realidades artificiales y fuera del mundo de vida de los estudiantes.

El horizonte pedagógico está definido por los aprendizajes que deben adquirir los estudiantes, los cuales deberán tener un carácter integral y de progresiva complejidad a medida que se cursan estudios superiores. En este punto, es importante recalcar, tal como la propuesta de la nueva Ley de la Educación Boliviana lo estipula, la orientación productiva de la educación en el país, cuyo propósito es orientar el aprendizaje de los estudiantes hacia la comprensión del proceso de producción como conservación, manejo y defensa de los recursos naturales, en aras del desarrollo comunitario local, regional y nacional. En ese entendido, es intención del nuevo currículo generar en los estudiantes una mayor conciencia productiva que garantice una producción sustentable, sostenible y autogestionaria, en atención a las cadenas productivas de cada contexto sociocultural. El nuevo currículo contribuye, por tanto, a que los estudiantes puedan continuar sus estudios en los centros de formación profesional y desempeñarse, al mismo tiempo, en el mercado laboral, de acuerdo con las demandas de carácter individual, familiar y socioeconómico de las comunidades y del país.

La nueva pedagogía también busca apoyar el desarrollo espiritual de los estudiantes. Al respecto, esta propuesta se enmarca en el fortalecimiento de nuestra espiritualidad, respetando la fe y la creencia de las naciones indígenas originarias,



como parte de sus derechos. En el anteproyecto de la nueva Ley de la Educación Boliviana, esa orientación es denominada como educación laica, entendida como aquella educación que se mantiene “independiente a cualquier doctrina religiosa”. Significa, entonces, que el desarrollo de la actividad docente prescinde de la instrucción o del adoctrinamiento religioso. Es decir, en la enseñanza pública no deben ser incorporadas la enseñanza ni la práctica de algún culto religioso de manera exclusiva. Su propósito es, al contrario, mantener una educación liberada de servidumbres confesionales de cualquier índole.

Cabe señalar que la educación laica no es antirreligiosa ni cuestiona los fundamentos de las religiones, como tampoco busca la desaparición de la educación religiosa. Contrariamente, plantea la neutralidad en materia religiosa, y no una neutralidad en valores, y menos aún la ausencia de valores y de principios. En suma, la educación laica difunde y defiende los valores, al igual que el respeto a la dignidad y a la naturaleza humana.

En el contexto de la pluralidad de cosmovisiones que caracteriza al país, la escuela deberá enseñar que la adhesión a un credo religioso es un derecho que tienen las personas, por lo que debe ser respetada, y que ese aspecto está en correspondencia con el ámbito familiar y con las religiones respectivas. La finalidad de esta propuesta es que la enseñanza no mantenga una sola religión oficial, por lo que rechaza todo tipo de imposición dogmática en el ámbito religioso. La base es clara: el énfasis pedagógico debe consagrarse a promover en la escuela la enseñanza de los valores morales, democráticos y éticos que comparte la humanidad, con el objetivo de reafirmar las concepciones y la espiritualidad de los estudiantes de los pueblos indígenas originarios, que están basadas en la relación particular con la naturaleza y con el cosmos, y, a la vez, debe favorecer el respeto y la apertura a la libertad de creencias y de visiones religiosas diferentes.

Como consecuencia de este enfoque pedagógico, la enseñanza deberá ser entendida como un proceso de construcción compartida de conocimientos. En dicho proceso, el profesor deberá actuar como el dinamizador de la clase, respetando el desarrollo de los niños y de las niñas, con un bagaje de información y de conocimientos sobre los contenidos curriculares cada vez mayor, como activo participante de las innovaciones didácticas, con un compromiso moral por el bienestar de los estudiantes y por su desarrollo social, cognitivo y personal, y con una institucionalidad que lo respalda, que confía en él y que lo estimula a seguir adelante antes que controlarlo.



2.4.5. Fundamentos culturales

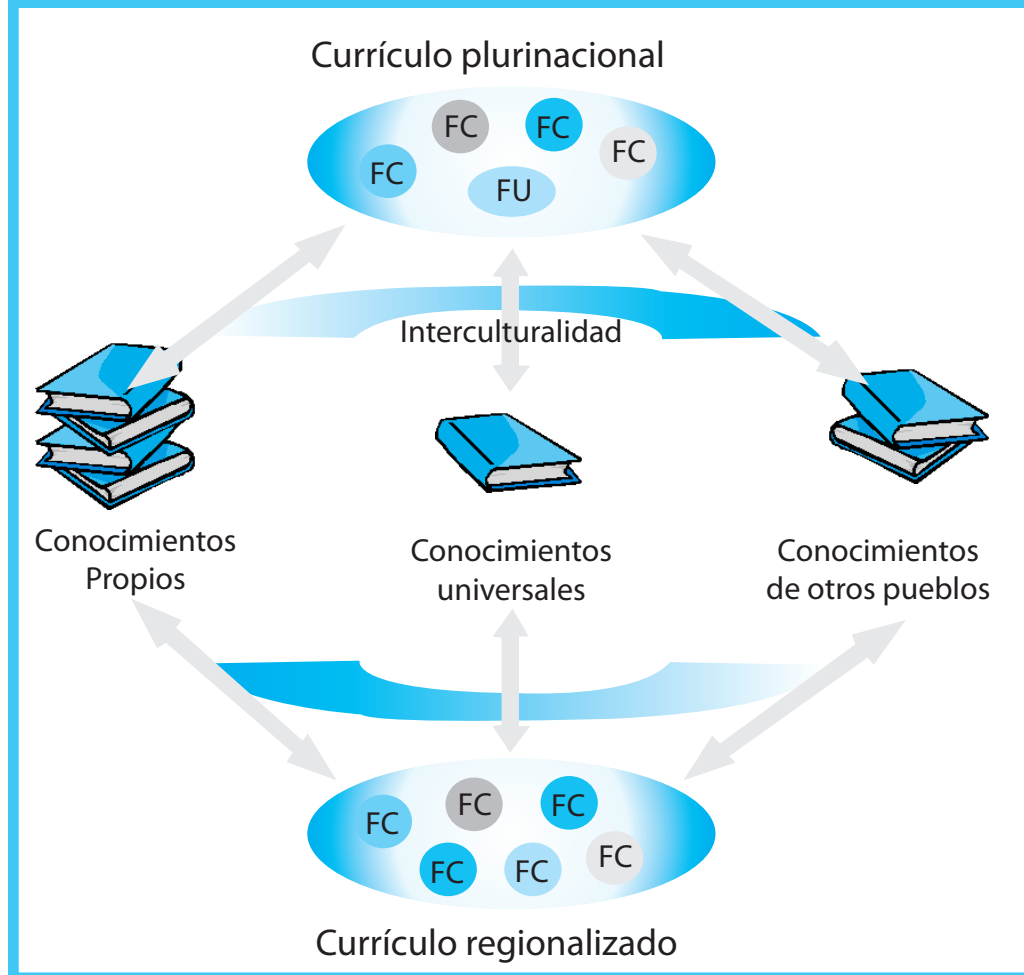
Una de las características más notables del país es la existencia de una gran diversidad de culturas. Esto significa, a la vez, una gran diversidad de puntos de vista, de actitudes y de prácticas. Para entender toda nuestra problemática cultural, debemos partir reconociendo que al interior de nuestro territorio existen más de 38 pueblos diferentes, con lenguas y culturas propias y plenamente vigentes. Esa diversidad lingüística y cultural es la que otorga a Bolivia el carácter de país multicultural y plurilingüe. Asimismo, los pueblos indígenas originarios tienen sus propias autoridades, su propio sistema jurídico, una economía basada en la reciprocidad, una historia común que les permite proyectar su futuro y un territorio en el que construyen su propia historia.

Este currículo recoge tal diversidad aprovechando el gran caudal de conocimientos, de información y de saberes que las culturas indígenas originarias han producido a lo largo de su historia. Por ello, tiene el propósito de consolidar y de sistematizar esos recursos en prácticamente todos los ámbitos del saber humano, para formalizarlos en las asignaturas curriculares. Al mismo tiempo, el currículo asume esa diversidad como un gran reto, puesto que no se trata solamente de reconocer la existencia y la riqueza de la diversidad cultural, sino también, y quizá fundamentalmente, de lograr que las culturas convivan en paz, en armonía, en respeto y en reciprocidad. Esto significa que aprender la cultura y aprender de las culturas es el motivo pedagógico subyacente a la dinámica curricular, ya que al aprender sobre sus características también se debe aprender acerca de las capacidades de relación con los miembros de otros pueblos. En este aspecto, la temática de la interculturalidad cobra su real vigencia como mecanismo de trabajo sobre la diversidad cultural.

Al hacerse cargo de esa diversidad, el currículo adquiere un carácter complejo tanto en lo que se refiere a su diseño como en cuanto a su implementación. Además, debe responder, por un lado, a las exigencias de orden nacional, que son compartidas por todos los habitantes del país, y, por otro lado, a las exigencias y a los requerimientos específicos de cada uno de nuestros pueblos y naciones indígenas, y de las poblaciones no indígenas. Visto así, el currículo debe configurarse considerando los siguientes aspectos: los conocimientos propios —fuentes de conocimiento propios (FC)—, los conocimientos universalizados —fuentes de conocimiento universales (FU)— y los conocimientos sobre las características y la naturaleza de las otras culturas, como se muestra en la figura 3.



Figura 3: Aspectos que configuran el nuevo currículo



Fuente: Elaboración propia.

Para lograr un currículo de esta naturaleza, se considera necesario incorporar mecanismos que garanticen su desarrollo, entre ellos, y el principal, la participación de la comunidad en todo el proceso, desde el diseño, pasando por la implementación y el seguimiento, hasta la verificación de sus resultados.

La diversidad es, en definitiva, un desafío de orden cognoscitivo, de aprendizaje y de creación de una nueva realidad. En ese contexto, el currículo tiene la finalidad de preparar a los estudiantes para que formen parte de este nuevo proyecto histórico y social que ha emprendido el país.



2.5. Características del nuevo currículo

El currículo que proponemos se caracteriza por ser:

- Comunitario, porque en su proyección sociopolítica tiene como finalidad contribuir a la conformación de un régimen social en el que los individuos basen sus acciones en la reciprocidad de responsabilidades y de deberes, en la solidaridad, en el trabajo colectivo y en el equilibrio en búsqueda del bien común. Asimismo, es comunitario porque en su diseño, en su implementación y en su seguimiento los actores de la comunidad participan con poder decisión, apoyando, además, su desarrollo y el logro de resultados con actividades complementarias. En ese sentido, la escuela y el sistema educativo en su conjunto adquieren un carácter más pluralista y, con ello, también se hacen más democráticos, de modo que sus responsabilidades para con la sociedad son más amplias y comprometidas.
- Intracultural, porque es la vitalización de los elementos culturales propios dirigidos a fortalecer la identidad cultural, devolviendo el valor legítimo que corresponde a nuestras culturas y a nuestras cosmovisiones, para favorecer la consolidación de la identidad de los individuos que las conforman, así como para estimular el surgimiento de prácticas sociales caracterizadas por el respeto mutuo y la aceptación de las diferencias y de los puntos de vista distintos e incluso contradictorios.
- Intercultural y generador de nuevos sentidos, porque si bien coloca los saberes de los pueblos indígenas originarios en el centro de su dinámica y de su funcionamiento, se abre a conocimientos no indígenas con los cuales interactúa, se complementa, rivaliza y negocia con el objetivo de crear nuevos sentidos y significados para explicar y comprender los fenómenos, recrear los saberes culturales, expandir el aprendizaje y construir nuevos cursos de acción en los individuos. De ahí que el carácter intercultural e intracultural planteado por el anteproyecto de la nueva Ley de la Educación Boliviana es un proceso dinámico y constante que se distribuye a lo largo de todo el ciclo educativo, en el que los estudiantes, a tiempo de desarrollar y de consolidar su identidad cultural, aprenden también a interactuar con sus pares y con compañeros que tienen otro tipo de vida, de pensamiento y de creencias, para negociar y producir nuevos significados que les permitan vivir en paz y crecer mutuamente.

Así, la estructura del currículo se basa en la organización del saber indígena e incorpora como contenido de aprendizaje los conocimientos occidentales — no indígenas—, los cuales son abordados y trabajados con un procedimiento pedagógico que permite la discusión, el análisis, la complementación y la negociación entre saberes, para producir nuevas y más amplias explicaciones del mundo y de sus fenómenos, y, a la vez, para fortalecer las capacidades de



aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, dicha estructura curricular se completa con la incorporación del conocimiento de las otras culturas existentes en el país, de modo que los estudiantes conozcan tanto su propia cultura como las otras culturas indígenas, al igual que los conocimientos universalizados.

- Descolonizador, porque busca devolver a las naciones y a los pueblos indígenas originarios que fueron discriminados, sometidos y excluidos la capacidad de ejercer sus derechos como pueblos con identidad, con conocimientos y saberes propios y legítimos, y con derechos sobre sus territorios y sus bienes, así como la posibilidad de recrear sus saberes, de aportar a la construcción de una nueva sociedad y de lograr un régimen en el que no exista discriminación ni se explote a nadie, en el que todos los miembros de la sociedad tengan las mismas oportunidades y condiciones para acceder y recibir una educación de calidad. En ese sentido, la descolonización no sólo es material sino también espiritual. Cabe recordar que la colonización es entendida como una forma de dominio y de sometimiento de un grupo de personas, de una sociedad o de una nación, mediante el uso sistemático de la fuerza y del poder, y a través del despojo de bienes materiales y de la descalificación del capital cultural de los pueblos sometidos.
- Productivo y territorial, porque está orientado a la práctica y a la producción, en concordancia con el método pedagógico que se propone, el cual pone énfasis en:
 - el modo de vida de los estudiantes;
 - en los requerimientos, en las demandas y en las necesidades de las diferentes regiones como contextos de aprendizaje;
 - en la formación especializada, para orientar los proyectos de vida individuales y colectivos de la sociedad; y
 - como proceso, en la unión del conocimiento, en la acción y en la producción dentro de un espacio territorial de la cultura o del entorno de los estudiantes.

En consecuencia, la orientación vocacional en los primeros años de escolaridad es el pilar fundamental de la educación productiva, puesto que está dirigida al descubrimiento de las capacidades y de las inclinaciones de los niños y de las niñas para las actividades productivas. A este punto, debemos recordar que la educación productiva es un requerimiento de la población en general, la cual ha logrado materializar su pedido en la propuesta de la nueva normativa de la educación. Esto significa que lo que se aprende en la escuela debe ser útil para los individuos y para la sociedad, y en beneficio del desarrollo personal y comunitario. Por tanto, la educación productiva debe partir de las vocaciones productivas de cada región y, asimismo, debe fomentar su desarrollo y su apropiación en los diferentes niveles del sistema educativo, basándose en investigaciones que darán sustento y directriz a la toma de decisiones. Por otra parte, la educación productiva es de carácter transversal y tiene el propósito de



orientar el proceso de producción, de conservación, de manejo y de defensa de los recursos naturales, a partir de los conocimientos propios de los estudiantes. Se trata, entonces, de un proceso que articula la teoría y la práctica, y que se une a la producción, desarrollando competencias, habilidades y destrezas de acuerdo con la inclinación vocacional de los estudiantes.

- Científico, técnico y tecnológico, porque el enfoque productivo debe ser científico tanto en lo técnico como en lo tecnológico, en función de los adelantos que vive el mundo actual. En ese contexto general, la educación técnica debe desarrollar habilidades y conocimientos específicos para un tipo de trabajo también específico; es decir, debe abocarse a la enseñanza de un conjunto de técnicas dentro de un campo particular. Esto implica que la educación debe contemplar alternativas con varias formaciones técnicas. Como ya se señaló, la formación técnica debe partir de las vocaciones productivas de cada región y/o de cada pueblo indígena originario, y, a su vez, debe incorporar aquellas especializaciones que respondan a las necesidades y a los requerimientos propios, determinados mediante investigaciones que permitan tomar decisiones acertadas.

La educación tecnológica, por su parte, está pensada para el desarrollo de competencias generales; es decir, se trata de un campo de formación general que permitirá al ser humano adaptarse crítica y reflexivamente al mundo tecnológico. De hecho, deberá servir para comprender la realidad y para proporcionar los instrumentos adecuados para intervenir en ella. Desde esa visión, deberá cubrir diferentes ámbitos, como la estructura curricular, los contenidos, las propuestas didácticas y la educación técnica como tal. En resumen, la educación tecnológica no estudia una técnica, sino las técnicas en sí mismas.

- Espiritual, porque una de las reflexiones más recientes que trae este siglo XXI es el planteamiento referido a que la espiritualidad debe ser la base de la educación para este mundo profundamente positivista, ya que es la única visión que permite englobar la totalidad de la experiencia humana. En ese sentido, nuestra propuesta curricular considera que la espiritualidad es parte de nosotros —es nuestra naturaleza—, nos permite tanto conocernos como asumir responsabilidades con nosotros mismos y con el mundo, ahora y siempre, y, principalmente, nos encamina a buscar un proceso propio de crecimiento y de desarrollo. Sobre este tema, diversos estudios muestran que, hasta el momento, nuestros pueblos indígenas originarios han desarrollado sus propias manifestaciones espirituales.
- Propiciador de la innovación y de pedagogías propias, porque propone que el método pedagógico debe ser el resultado del diálogo y de la negociación entre las nuevas tradiciones pedagógicas y las que se utilizan en la socialización de los pueblos indígenas originarios. En ese proceso, las fuentes dinamizadoras de la innovación deben estar bajo la responsabilidad conjunta de los indígenas y de los profesores, considerando su capacidad y su experiencia profesional.



2.6. Fuentes del nuevo currículo

El presente currículo ha sido diseñado a partir de las siguientes fuentes:

- La historia, las cosmovisiones y los saberes de los pueblos indígenas originarios, que fueron sistematizados en diversos eventos y reuniones, con la participación de nuestros ancianos y ancianas, de los miembros activos de las comunidades y de los técnicos especializados en educación indígena.
- La revisión crítica de las experiencias pasadas y recientes de renovación educativa, que dejaron lecciones para mejorar la eficiencia del sistema y la eficacia en sus resultados.
- Nuestras demandas y las demandas de los sectores populares por una educación de mejor calidad y pertinencia que tenga en cuenta nuestras maneras de vivir, de ser y de pensar, y que desarrolle y consolide nuestra propia identidad cultural, en el marco de las necesidades y de los requerimientos para vivir bien.
- Estudios, investigaciones y análisis políticos, sociológicos, históricos, pedagógicos y antropológicos, mediante los cuales se analizaron aspectos concernientes a la problemática del saber indígena, a sus características y a sus potencialidades, a las experiencias educativas llevadas a cabo en el pasado y al rol educativo que compete a las familias y a las comunidades.
- Las experiencias de implementación y los resultados logrados en proyectos de educación intercultural bilingüe relativos a los contenidos, a los procesos pedagógicos, a la formación de recursos humanos y al diseño de políticas en general.
- Las experiencias de educación desarrolladas por las unidades educativas, por las organizaciones no gubernamentales y por los organismos indígenas especializados, como los CEPOs, sobre la necesidad de una educación propia, el levantamiento, la recuperación y la sistematización de saberes locales, y las iniciativas en la formulación de políticas educativas.
- La propuesta de la nueva Ley de la Educación Boliviana, particularmente en cuanto a sus finalidades y a sus propósitos generales, a los principios de participación comunitaria, a los objetivos del sistema regular de enseñanza y a las orientaciones dirigidas al funcionamiento y a la organización del sistema educativo.
- Los documentos de análisis y de propuestas curriculares elaborados por los CEPOs, en los que se plantean las bases del presente diseño, las cuales fueron pensadas y planteadas por miembros de base de las comunidades indígenas tanto de tierras altas como de tierras bajas de Bolivia.
- Los enfoques de las nuevas tradiciones pedagógicas, especialmente las referidas a la relación entre cultura y escuela, desarrollo y educación, y aprendizaje instructivo y aprendizaje expansivo, así como a la participación de la comunidad



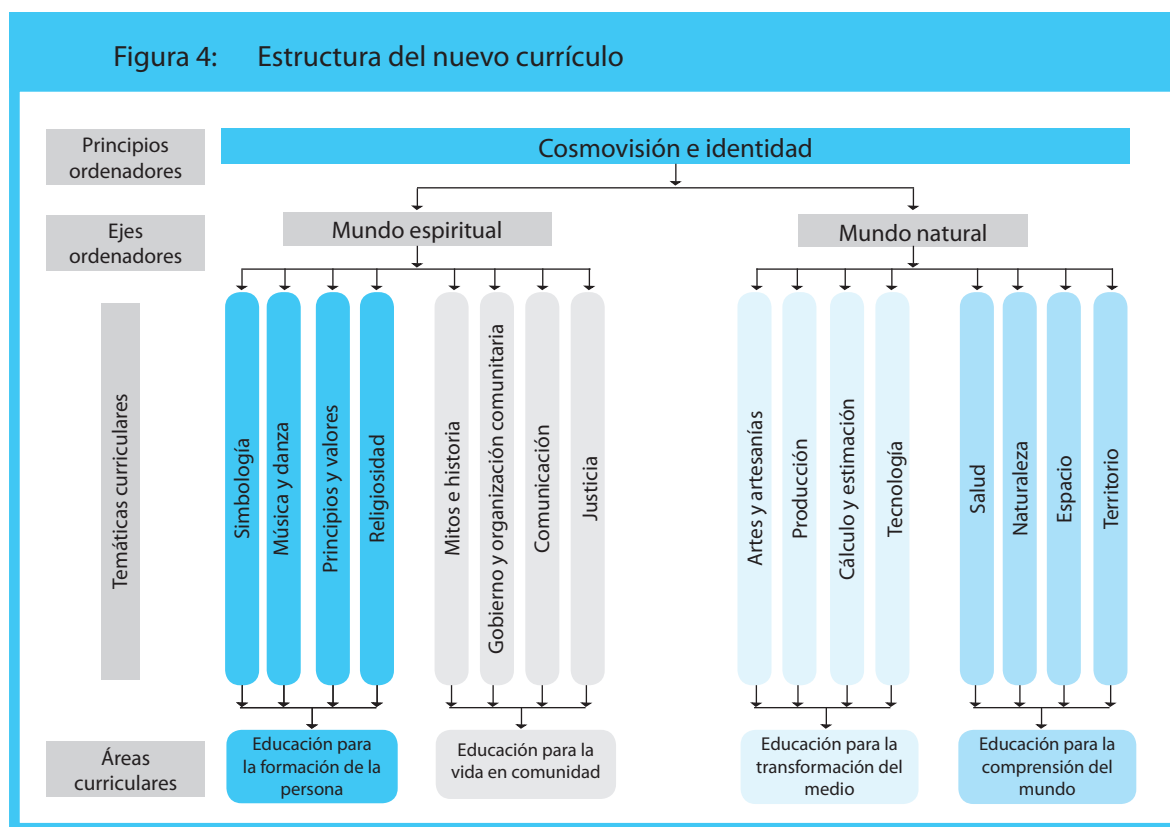
en la gestión escolar, a la construcción de diseños curriculares con pertinencia y relevancia, y a las nuevas tendencias en la formación de maestros.

3. Estructura del nuevo currículo

La estructura curricular que proponemos corresponde, solamente, a una propuesta con fines didácticos y no a la manera en que se organizan los saberes y los conocimientos de los pueblos indígenas originarios. En ese sentido, se plantean los siguientes niveles:

- principios ordenadores,
- ejes ordenadores,
- temáticas curriculares,
- áreas curriculares y

Figura 4: Estructura del nuevo currículo



Fuente: Elaboración propia.



3.1. Principios ordenadores

Nuestros saberes y conocimientos constituyen una globalidad y un entramado en los que se interrelacionan unos conocimientos con otros; es decir, no se trata de saberes y de conocimientos segmentados o separados. Por lo anterior, los principios organizadores del currículo tienen como basamento nuestra cosmovisión y nuestra identidad, en cuyo centro está el saber concebido desde la visión indígena, que está en correspondencia con las finalidades de la producción del conocimiento en general.

Desde nuestra visión como indígenas originarios, la cosmovisión es la explicación de la vida social, económica y política de la humanidad a partir del gran orden cósmico, mientras que la identidad es la expresión de las particularidades o de los atributos que poseen los pueblos indígenas con la finalidad de garantizar el desarrollo de los aprendizajes, así como su relevancia y su pertinencia, para mejorar la calidad de vida, contribuir al desarrollo del país y construir un Estado plurinacional y plurilingüe.

De esa explicación inicial, es menester hacer algunas otras aclaraciones conceptuales importantes para la comprensión del sentido del presente diseño curricular. Así, la identidad es un atributo que poseen todos los individuos o los grupos humanos para designar, de manera consciente y voluntaria, su pertenencia a una determinada cultura o sociedad, a la que, como tal, representan de diversas maneras. Al mismo tiempo, como producto de la actividad humana, la identidad es el resultado de una construcción histórica y de un acuerdo y de una aceptación general consciente en torno a dichas características singulares al interior de un grupo de individuos. De hecho, la comprensión general del término identidad se ha traducido en la presencia de una simbología que la representa, vale decir que al hablar de identidad surge inmediatamente la representación de la lengua, de la vestimenta y de los rituales, además del contexto geográfico y de otros elementos identitarios.

Tal construcción histórica es el resultado de las particulares formas de vivir de un individuo o de un grupo humano y es la que otorga sentido a su existencia en el mundo y en la vida. De ese modo, la identidad no sólo incluye los símbolos que la representan, que a veces sólo cumplen un papel accesorio y casi secundario, sino que incluye modos de pensar, de ser y de hacer, al igual que sentimientos, creencias religiosas, mitos y costumbres. Por ello, cuando se hace referencia a la identidad de un pueblo, se incluye su propia cultura. La conciencia adquirida sobre ello, sin embargo, surgió como efecto del contacto con otros grupos diferentes. De hecho, no cabría hablar de identidad si no existiera la diferencia con el otro, el opuesto,



la alteridad. Por tanto, otra de las funciones básicas de la identidad es mostrar la existencia de diferencias entre un grupo y los demás, entre una cultura y las otras.

Por lo anterior, entonces, cabe preguntarse por qué los pueblos indígenas proclamamos la lucha y la defensa de nuestra identidad cultural, y por qué ese hecho se inscribe como parte fundamental de esta propuesta curricular. Las respuestas están relacionadas con tres aspectos de orden histórico:

- En primer lugar, la conquista y el coloniaje buscaron tanto la extinción física de los indígenas como la desaparición de sus rasgos culturales mediante la aculturación, vía la evangelización, la castellanización forzosa y otros mecanismos de dominación cultural. A pesar de esos intentos, los pueblos indígenas originarios hemos ofrecido una secular y, a veces, callada resistencia en defensa de lo propio, que, en el fondo, representó una defensa del sentido de nuestra vida misma.
- En segundo lugar, el proceso de recuperación de nuestra memoria histórica no es reciente. Ciertamente, las luchas por una escuela indígena datan de muchas décadas atrás. Asimismo, a fines del siglo XIX, surgieron las llamadas escuelas clandestinas, seguidas por las escuelas ambulantes, a principios del siglo XX; y, en 1931, la fundación de la Escuela Ayllu de Warisata se constituyó en un hito en la historia de la educación indígena, así como la década de 1980, cuando se registraron importantes hechos como el llevado a cabo por un grupo de intelectuales indígenas, quienes proclamaron la necesidad de convertir en un movimiento esta demanda educativa. En ese sentido, nuestra participación en la esfera política fue el resultado de esos esfuerzos y, desde entonces, lo indígena surgió como un factor determinante en las definiciones y en las características de las tendencias populares.
- En tercer lugar, el actual proceso político que se vive a escala nacional viene determinando las condiciones para cambiar la estructura del país y, con ella, cambiar también la visión de país. Es decir, cada vez nos sentimos más herederos de lo que teníamos antes de la colonia, por lo que ahora Bolivia se representa como un país fundamentalmente con rostro indígena.

Mientras en Bolivia coexistan muchas naciones indígenas originarias, este principio ordenador, en su formulación, tendrá características específicas en función de la predominancia de los pueblos, de las regiones y de los territorios donde éstos habitan, conservando el saber indígena como centro dinámico del currículo. En consecuencia, ambos aspectos orientan el nuevo currículo tanto en lo que se refiere a los objetivos de aprendizaje como a la distribución de las temáticas curriculares y a su correspondiente organización y concreción en asignaturas específicas.



3.2. Ejes ordenadores

El principio formulado en el punto precedente está compuesto por dos ejes ordenadores: el mundo espiritual y el mundo natural. Esa dualidad expresa la manera en que los pueblos indígenas originarios concebimos la realidad, nuestra posición telúrica, nuestra comprensión del cosmos y el modo en que nos comportamos en el mundo.

El mundo espiritual es un camino de cognición para conducir lo espiritual en el ser humano a lo espiritual en el universo. Está relacionado con los valores que sustentan el desarrollo y el desempeño interno, como personas, y con las personas y los pueblos del entorno cercano y lejano. Se trata de un mundo subjetivo que se expresa a través de la educación estética, entendida como la formación de la capacidad perceptiva y vivencial, las creencias, los mitos y las expresiones religiosas que explican y dan sentido a la existencia del ser humano. Empero, dicha existencia no se da en el vacío, sino que se construye en el mundo de vida cotidiano, es decir, trabajando la tierra y utilizando los recursos de la naturaleza. En ese sentido, la naturaleza se constituye en la fuente de recursos para la vida y, como tal, debe ser tratada, respetada, venerada y cuidada. En definitiva, la vida depende de esa relación.

Por su parte, el mundo natural no está compuesto solamente por la tierra y el usufructo que se hace de ella, sino por el agua, el aire y todos los demás elementos que lo componen. Por tanto, incluso si la naturaleza se modificara drásticamente, como en el caso del surgimiento de las ciudades, los estudiantes deben aprender a vivir en ese ambiente transformado, concibiendo, no obstante, que continúa tratándose del mundo natural y que, como tal, su relación con él deberá ser respetuosa, complementaria, recíproca y de equilibrio. En esa medida, su comportamiento también deberá adecuarse a tales condiciones.

Lo espiritual y lo natural, entonces, conforman una unidad, a pesar de ser opuestos. Además, según nuestra visión indígena, ambos mundos se complementan. Por tanto, no se trata de un uso instrumental de los recursos naturales, como muchas de las prácticas y de las visiones de las poblaciones no indígenas revelan, sino de una relación compartida en la que los recursos obtenidos del mundo natural, para la subsistencia, son entendidos como parte de la reciprocidad, del respeto y del cuidado con que se ha obrado en la naturaleza. En consecuencia, en el marco de una relación vital, el mundo espiritual está comprometido con el mundo natural.

De hecho, en esa relación vital, están comprometidos los individuos como colectividad y, por consiguiente, el mundo espiritual comprende también la manera



de organización social desarrollada, esto es: la comunidad con los valores que la sustentan, los modos específicos en que se relacionan los individuos entre sí, las responsabilidades que se le asignan a la familia —y dentro de ella a sus miembros—, los roles de género, entre otros, las formas de gobierno, la participación en puestos de mando de la comunidad, las normas propias, la ideología, la rotación o la elección de las autoridades y la representación política en el marco de las instituciones estatales.

A partir de la comprensión anterior, el currículo de los pueblos y de las naciones indígenas originarias, que incluye los contenidos —saberes, conocimientos e información— y los modelos de transmisión de esos contenidos —modelo pedagógico—, tiene como núcleo la noción de saber que, como se ha descrito, se caracteriza por la dinámica entre oposición y complementación de contrarios, como representación de la unidad simbólica de pares opuestos —chacha/warmi-qhari/warmi—, de acuerdo con la visión de los pueblos andinos.

Cabe destacar que el presente enfoque curricular retoma los esfuerzos y las luchas de los pueblos indígenas originarios, e intenta materializarlos en el plano curricular. A partir de ese entendido, surge la propuesta de que la raíz básica del diseño curricular gire en torno a la relación mundo espiritual-mundo natural. Justamente, a partir de ambos ejes ordenadores, se identificaron y se definieron las temáticas curriculares que subyacen a las áreas y a las asignaturas curriculares del presente diseño, y que expresan las particularidades de la relación antes descrita. Si bien tales temáticas tienen una relativa autonomía en su formulación, en su análisis y en su aprendizaje, no pueden estar separadas unas de otras, ya que el sentido que adquieren está basado, precisamente, en la relación entre lo espiritual y lo natural, inmersos en la cosmovisión propia.

La dualidad descrita expresa tanto la cosmovisión como la identidad indígena con relación a la función que cumplen la oposición y la complementación de contrarios en su concepción. Mientras que la oposición permite la incorporación de una diversidad de esferas culturales autónomas expresadas en demandas específicas y, a veces, contradictorias, la complementación supone una concepción negociadora de la cultura, la cual se materializa en un currículo como espacio de elaboración de nuevos significados.

3.3. Temáticas curriculares

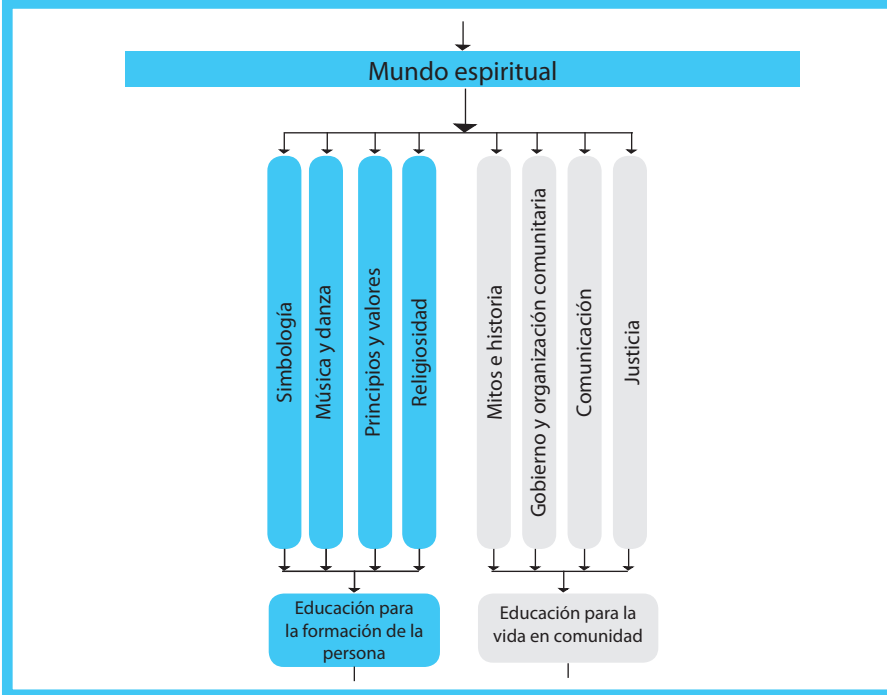
Las temáticas curriculares expresan, por un lado, y fundamentalmente, los saberes de los pueblos indígenas originarios y, por otro, su complementariedad



con los conocimientos producidos por los pueblos no indígenas, es decir, con los conocimientos universalizados.

Entre las temáticas curriculares que corresponden al eje mundo espiritual figuran aquéllas relacionadas con la simbología de las culturas, la música y la danza, los principios y los valores, y la religiosidad, que son consideradas como aspectos de base para la formación de las personas. Dicha formación, como se anticipó, se inicia en la familia y continúa en la escuela. En la medida en que las personas viven en un entorno bajo una visión comunitaria de vida, el mundo espiritual también comprende una formación para ese tipo de relaciones y de modos de vida. En esa perspectiva, las temáticas curriculares también incluyen los mitos y la historia, las formas de gobierno y de organización comunitaria, la comunicación y el lenguaje, y, finalmente, las nociones de ética, de moral y de justicia.

Figura 5: Temáticas del eje ordenador mundo espiritual



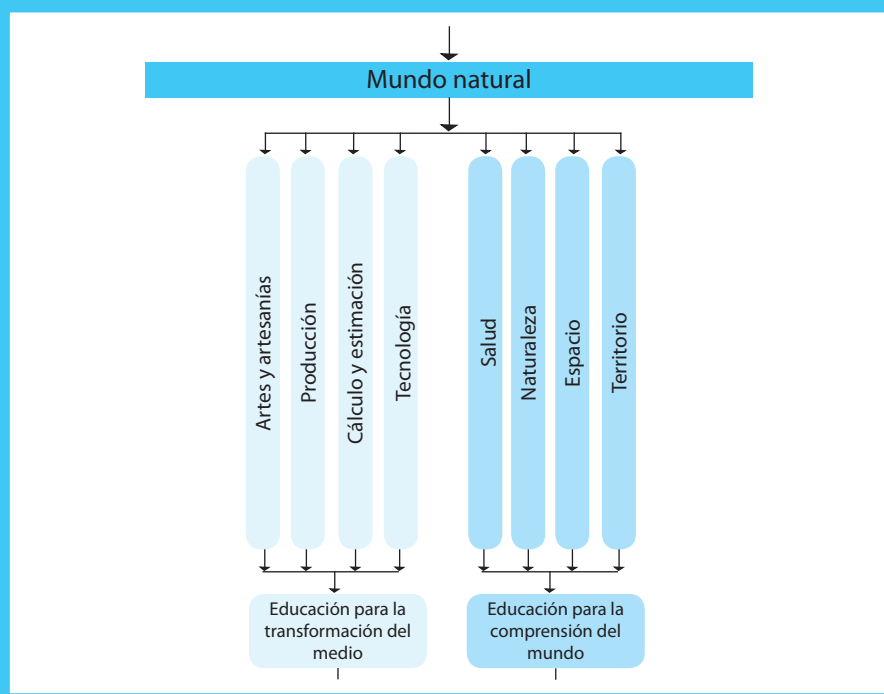
Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, el eje mundo natural incluye las esferas temáticas relacionadas con el arte y la artesanía, la producción, el cálculo/las estimaciones y el uso de la tecnología, que son consideradas como elementos de base para la formación de los



estudiantes, los cuales les permiten actuar y transformar el medio, conservando una relación armoniosa con los recursos que tienen a su disposición. Esos ámbitos se complementan con las problemáticas referidas a la salud, al estudio de la naturaleza, a la concepción del espacio y al tema del territorio, dirigidas a lograr la comprensión del mundo.

Figura 6: Temáticas del eje ordenador mundo natural



Fuente: Elaboración propia.

Si bien las agrupaciones anteriores conservan una lógica interna de correspondencia entre las temáticas curriculares nombradas tanto vertical como horizontalmente, lo que sostiene su articulación es la diversidad de puntos de vista o de concepciones existentes en dichas esferas en torno a las temáticas que se abordan. Esto significa que podrían existir contradicciones o que podrían darse ciertas interrelaciones. Por tanto, la enseñanza del currículo no es una transmisión de conocimientos impuesta, sino una manera de comprender el mundo bajo una lógica distinta que permite comprender que la cultura es la base sobre la cual el individuo conoce y comprende la realidad, y se relaciona con los demás, y que, a su vez, dicha comprensión está sujeta a los referentes culturales. De ese modo, los estudiantes podrán constatar la diversidad de puntos de vista que existen en su entorno y, al mismo tiempo, el currículo no sólo les permitirá diferenciarse y resolver —consolidar— su



identidad, sino también producir nuevos significados mediante la negociación y la complementación entre tales puntos de vista. Esto último, justamente, es lo que caracteriza al currículo como un espacio de negociación de nuevos significados, sobre la base del reconocimiento de la oposición y de la necesaria complementación entre ellos.

En cuanto a las temáticas curriculares del área Educación para la formación de la persona¹, correspondiente al eje ordenador denominado mundo espiritual, éstas son:

- **Simbología:** Los símbolos tienen el propósito de expresar, de modo consistente, las características estructurales de la composición social de nuestros pueblos indígenas, así como su relación con la naturaleza. Ciertamente, los símbolos son expresiones de nuestra identidad social, cultural y lingüística. Por ello, definen la pertenencia, así como la diferencia entre los miembros de una comunidad y su relación con otras. Nuestra simbología es compleja, puesto que está entramada con la organización social y con el mundo espiritual. En ese sentido, constituye la base de la formación y de la actuación de las personas en el mundo, y define el carácter de la relación con la naturaleza, con la cultura y con las demás personas. En la medida en que los pueblos se reconocen y actúan con otros similares, mediados por su simbología, los símbolos pueden incorporar nuevos sentidos, cambiar de connotación o integrarse a nuevos símbolos, sin perder la identidad propia.
- **Música y danza:** Tanto la música como la danza son consideradas como un lenguaje particular de expresión. En consecuencia, a través de ellas, los individuos no sólo manifiestan aspectos afectivos individuales y aspectos de orden social y comunitario, sino también la espiritualidad de sus relaciones con la naturaleza, con el cosmos, con los otros y con ellos mismos. En tal sentido, la danza, como lenguaje de expresión, puede ser utilizada como un ritual telúrico, e incluso cosmológico, que acompaña siempre a los actos sociales e introduce y ratifica la actuación de los individuos en la colectividad. La música también cumple ese papel, ya que, a través de ella, los individuos y las comunidades expresan sentimientos personales y sentimientos que caracterizan la vida particular y los acontecimientos comunitarios. En esa medida, es necesario que los estudiantes comprendan el valor de ambos lenguajes expresivos y el significado que éstos tienen en la formación de las personas.
- **Principios y valores:** En esta esfera temática, se abordan los principios y la ética moral de los individuos. Según la visión de los pueblos indígenas contenida en

1 Para la descripción de las áreas curriculares del presente diseño, véase el punto 3.4.



esta propuesta curricular, la existencia de la persona como tal está mediada por su pertenencia a un círculo más amplio: la comunidad. Por tanto, hacerse persona es, al mismo tiempo, hacerse miembro de la comunidad; de igual modo, conlleva el deber de ser pareja —hombre-mujer—. Lo anterior no desmerece ni descalifica, en ninguna medida, la individualidad. Al contrario, la vida comunitaria reconoce el valor de lo individual, lo incentiva y lo estimula, pero no asume la individualidad como el centro de la dinámica y del funcionamiento social, sino que ser individuo, con personalidad y características propias, es un atributo otorgado por la comunidad, a la cual se debe responder de manera recíproca con deberes y con responsabilidades. En ese sentido, los valores y los principios de la vida individual se corresponden con los valores y con los principios de la vida social y colectiva.

- Religiosidad: El aspecto religioso o la espiritualidad es un aspecto central en la vida de los pueblos indígenas, por cuanto expresa la relación trascendente del ser humano en la búsqueda de sentido a su existencia, así como de explicaciones respecto a su origen y a su desarrollo, que le permite obrar en la vida de un modo determinado. En el presente currículo, entendemos por religiosidad al atributo de orden general para el conjunto de las reflexiones en torno a la trascendencia del ser humano. No se hace referencia al concepto de religión porque éste expresa un conjunto definido, específico y consagrado de creencias de orden trascendente que ha sido adoptado por un grupo humano determinado. En consecuencia, no existe una religión universal; lo que existe es la religiosidad que caracteriza, prácticamente, a todos los grupos humanos, inclusive a aquellos que rechazan una creencia específica. En la medida en que existan varios pueblos indígenas, la formulación de esta temática curricular tendrá ciertos aspectos concretos en cada región y/o en cada nación indígena originaria.

Para el área Educación para la vida comunitaria, también del eje ordenador denominado mundo espiritual, las temáticas curriculares identificadas son:

- Mitos e historia: Los mitos tienen la función de relatar la historia de los pueblos como una historia verdadera, ejemplar y significativa; asimismo, conducen a los pueblos al encuentro de un nuevo mundo y de una nueva realidad. Por ello, los mitos son la verdadera historia de nuestros pueblos. En la presente estructura curricular, el estudio de los mitos y de la historia significa el reencuentro de los pueblos indígenas con sus orígenes, y, para las poblaciones no indígenas, la comprensión de dicha historia representa la posibilidad de contar con una explicación sobre el comportamiento individual y social de los pueblos originarios, y de otorgar sentido y legitimidad a sus acciones, mientras que la historia se configura alrededor de las acciones de los individuos y de los grupos.



En consecuencia, los mitos y la historia son espacios de aprendizaje y, a la vez, de encuentro y de comprensión mutua entre visiones y pueblos distintos que los estudiantes deben comprender.

- **Gobierno y organización comunitaria:** En esta temática curricular, se abordan las problemáticas relativas a las distintas formas de organización social que los pueblos adoptan a través del tiempo, las cuales dependen de las condiciones objetivas de existencia y de subsistencia —dado un entorno físico determinado—, de las relaciones que se establecen con otros grupos humanos y de los acontecimientos y/o de los eventos surgidos en procesos internos propios. Asimismo, se pone énfasis en el modo comunitario de organización social de cada uno de los pueblos indígenas originarios, dado que constituye la proyección sociopolítica del currículo. Esta temática también se relaciona con el carácter de este tipo de organización —la organización comunitaria—, con sus cambios y/o con sus adaptaciones en medio del mundo globalizado actual, y con las necesidades de desarrollo y de descolonización propuestas para el nuevo Estado plurinacional y multilingüe. El propósito del tratamiento de esta temática curricular es inducir a los estudiantes a adquirir valores y principios de vida caracterizados por el respeto y la cooperación a los demás, el diálogo, el comportamiento democrático y la lucha por el vivir bien.
- **Comunicación:** La mayor materialización de la comunicación es el lenguaje, sin dejar de lado otros modos expresivos existentes. En ese sentido, según los lineamientos curriculares propuestos, esta temática curricular implica el estudio, la comprensión y el uso adecuado de la lengua materna, así como el conocimiento y la producción de literatura propia, en el marco de la política bilingüe adoptada en la propuesta de la nueva Ley de la Educación Boliviana. Esto quiere decir que los estudiantes deberán aprender en su lengua originaria y en una segunda lengua, y que, además, deberán aprender una lengua extranjera de modo progresivo y secuencial. Si bien esta temática es compleja y, a la vez, crítica, porque se propone aprender a leer y producir textos en lenguas originarias que han sido, a pesar de los intentos de los últimos años, desmerecidas y descalificadas en su uso, incluso por los propios comunarios indígenas de base, el propósito es que los estudiantes, a tiempo de disfrutar del uso de la lengua, utilicen efectivamente este instrumento para la producción de conocimiento.
- **Justicia:** Esta temática curricular está definida por el estudio del concepto y de las prácticas de justicia, entendidas como un mecanismo social que otorga una condición legítima a la actuación de las personas. Como se sabe, los conceptos y las prácticas de justicia están condicionados por las ideas morales y éticas del bien y del mal que un grupo o una colectividad poseen, y, a su vez, están emparentados con las adquisiciones de valores y de prácticas que la humanidad ha conseguido a lo largo de su historia. Su estudio se dirige a la comprensión



del carácter situado de tales conceptos y prácticas, y a la revalorización, al reconocimiento y a la adecuación de los problemas actuales de las propuestas de justicia comunitaria que los pueblos indígenas enarbolan. El propósito de esta temática curricular es revitalizar las prácticas de justicia comunitaria auténticas y no las que se realizan en la actualidad, que están profundamente impregnadas de prácticas de justicia ajenas a su verdadera naturaleza.

Las temáticas curriculares del área Educación para la transformación del medio, correspondiente al eje ordenador denominado mundo natural, son las siguientes:

- Artes y artesanía: Esta temática curricular está compuesta por todas las formas de expresión a través del arte y de la artesanía. Cabe aclarar que la artesanía es considerada como una actividad primaria y productiva que genera usos de disfrute personal y social de determinados artefactos, y, por tanto, tiene una doble dimensión: por un lado, es un modo de manifestación estética de sentimientos, de emociones, de espiritualidad y/o de convicciones, que puede ser producto de iniciativas individuales, y, por otro lado, se inscribe en el marco de las necesidades y de las funciones sociales. De esa manera, tanto el arte como la artesanía son prácticas sociales que tienen un origen individual y que manifiestan visiones estéticas sobre la realidad, pero, a la vez, cumplen funciones determinadas dentro de la comunidad. Tales funciones sociales, además de servir a los propósitos del vivir cotidiano, tienen la finalidad de expresar, de forma específica, la identidad cultural de un pueblo. Con el desarrollo de esta temática, se espera que los estudiantes comprendan ambas dimensiones para orientar sus expresiones y sus actividades en ese contexto.
- Producción: La producción se refiere al conjunto de actividades que transforman los objetos y producen un valor de uso. En la visión de los pueblos indígenas, así como en su concepción educativa, el aprendizaje no está desligado de la actividad. En consecuencia, se aprende haciendo. Sin embargo, las actividades que se realizan tienen tanto la función de servir de contexto de aprendizaje como un sentido particular que, en este caso, es de índole productiva. La labor productiva no está referida, necesariamente, a la transformación de los objetos con un valor de cambio, que se materializa de forma monetaria, sino que, como se señaló, corresponde al trinomio conocimiento-acción-producción. Dado que esa realidad está siempre presente en el contexto de la vida familiar y social, es decir que forma parte de nuestras actividades cotidianas, la labor productiva debe conservar su carácter social y no estar alienada, como ocurre en la economía que produce valor de cambio. De ahí que se reconozca a la actividad productiva como parte imprescindible de la formación escolar. Por tanto, en el marco de este diseño curricular, cuando se habla de producción, se hace alusión a dos



aspectos: en primer lugar, a la conservación de su carácter social y no alienado, y, en segundo término, a la contribución de sus resultados materiales al bienestar individual y social, teniendo muy en cuenta el tipo de proceso productivo que se desarrolla en cada región y que, además, refuerza la identidad cultural.

- **Cálculo y estimación:** En la tradición de nuestros pueblos indígenas, si bien las formas de calcular tuvieron un importante desarrollo, éstas fueron desplazadas durante la colonia, así como por la escuela tradicional. Como se sabe, las formas de cálculo están relacionadas con el modo de organización productiva y de formalización del conocimiento de las sociedades. En esa medida, tienen un origen social. Empero, su desarrollo está marcado por una gran autonomía, por lo que, a veces, se suele denominar como “ciencia pura” a la matemática y a sus disciplinas paralelas. En esta temática curricular, se inscriben los conocimientos matemáticos desarrollados por nuestros pueblos indígenas originarios, tanto en sus concepciones numéricas y simbólicas como en sus procedimientos de cálculo. Su materialización en las áreas curriculares y en las asignaturas permitirá que los estudiantes revaloricen dichos saberes y los incorporen como parte de los conocimientos matemáticos de la humanidad en general.
- **Tecnología:** Considerando que la tecnología es eminentemente social y está centrada en el “saber hacer”, ésta propicia el uso racional, organizado, planificado y creativo de los recursos materiales, en el marco de la información propia de un grupo humano. Sabemos que en el mundo actual se vive un acelerado cambio como producto de los adelantos científicos y técnicos que afectan el quehacer de todas las sociedades, y, en ese sentido, brinda respuestas a las necesidades y a las demandas sociales en lo que respecta a la producción, a la distribución y al uso de bienes, de procesos y de servicios. La tecnología es el resultado de las necesidades, busca responder a demandas específicas e implica el planteamiento y la solución de problemas concretos, ya sea de las personas, de las empresas, de las instituciones o del conjunto de la sociedad. En esa dirección, esta temática curricular tiene el propósito de, por un lado, familiarizar a los educandos, de modo muy general, con las tecnologías más importantes del mundo actual y, por otro lado, de dar a conocer que los pueblos indígenas originarios poseen una tecnología propia desarrollada por milenios, la cual se practica tanto en la agricultura como en la ganadería, al igual que en muchos otros campos.

Finalmente, las temáticas curriculares identificadas para el área Educación para la comprensión del medio, también perteneciente al eje ordenador denominado mundo natural, son:

- **Salud:** En el ámbito de la salud, los saberes que tenemos los pueblos indígenas originarios son bastos y variados. En efecto, la estrecha y particular relación



que mantenemos con la naturaleza nos ha permitido reconocer el valor de las plantas de uso medicinal, así como las maneras de recolectarlas y de prepararlas, entre otros aspectos. Cabe aclarar, sin embargo, que dicho uso no tiene un mero carácter instrumental, sino que está mediado por un sistema de creencias de naturaleza espiritual que tienen que ver con el concepto del cuerpo y con su mantenimiento y su equilibrio. Por tanto, entre los pueblos indígenas originarios, asociada al conocimiento de la medicina natural está la cosmovisión sobre la vida, la muerte, el cuerpo y la salud. En esta temática curricular, justamente, se inscriben esos conocimientos y valores, los cuales tienen la finalidad de orientar los contenidos específicos y los objetivos de aprendizaje, y de reconocer que la salud está relacionada con el conocimiento del cuerpo y de la naturaleza, tanto física como espiritual, con la influencia de los cambios naturales, con la actividad de los seres humanos y con el mantenimiento homeostático del funcionamiento de las propiedades vitales del organismo.

- Naturaleza: Este ámbito temático alude a los conocimientos acumulados por los pueblos indígenas originarios en torno al mundo natural, a sus recursos y a sus transformaciones. Como se adelantó, dicho conocimiento está condicionado por el tipo de relación establecido entre el ser humano y el mundo natural, que deja de ser instrumental y adquiere un carácter recíproco, de respeto y de preservación. Para ello, los pueblos han necesitado un gran conocimiento sobre la manera en que la naturaleza “se expresa” a través de distintos fenómenos. Así, la identificación de los cambios climáticos para la siembra y la cosecha, por ejemplo, requieren de tales conocimientos para “leer” los fenómenos y actuar en consecuencia. Sin embargo, no se trata de una actividad pasiva o contemplativa con la naturaleza, sino que, en la medida en que se hace uso de sus recursos, se trata de una actividad esencialmente transformadora, con la cualidad de mantener el equilibrio y de dar sostenibilidad al uso de los recursos. Esta temática curricular incorpora tales conocimientos y concepciones para orientar la selección y el tratamiento de los contenidos en las asignaturas específicas.
- Espacio: Los pueblos indígenas originarios tenemos una forma específica de comprender el espacio en general asociada a la concepción sobre la naturaleza. Dicha visión del espacio se relaciona con las actividades vitales y con las actividades de tránsito y de propiedad. Ciertamente, la concepción del espacio es una representación de la concepción de la vida y del cosmos. Se trata, pues, de explicaciones en torno a lo circundante, así como al papel que debemos cumplir. Por ello, tal concepción no está desligada de nuestra vida social y del uso que hacemos del espacio. En consecuencia, esta temática curricular incluye nuestras concepciones y nuestros conocimientos, usos y transformaciones del espacio, es decir, abarca la manera que tenemos de movemos en el espacio, los límites sobre



los cuales habitamos, los fenómenos en los que creemos y el modo en que nos hacemos cargo y transformamos el espacio.

- Territorio: El territorio es uno de los aspectos más importantes de la vida de los pueblos indígenas originarios, por razones históricas y de existencia. Está claro que, sin territorio, una nación cualquiera no puede realizar ningún proyecto sólido para desarrollarse y vivir como tal. Las razones de orden histórico sobre las que se funda el tema de la propiedad sobre la tierra y el territorio están basadas en el carácter originario de los pueblos indígenas. La violenta colonización y los sucesivos procesos de despojo que hemos sufrido han determinado que los indígenas reivindiquemos permanentemente su recuperación. Ahora bien, dicha recuperación no se fundamenta sólo en las necesidades económicas o de subsistencia, sino que se inscriben en el contexto de las posibilidades de legitimidad social y de oportunidad histórica de plantear, de ofrecer y de realizar cambios en la estructura del Estado, con el fin de hacerlo más justo y equitativo, y de recuperar la dirección y la decisión del propio futuro. Por ello, en esta temática curricular, se incorporan tanto los temas de la propiedad histórica del territorio de los pueblos indígenas como las maneras de administración y de organización desarrolladas, al igual que las proyecciones a futuro.

3.4. Áreas curriculares

Como se anticipó, el presente diseño propone cuatro áreas curriculares que orientan y articulan las asignaturas, cuyas características y propósitos fueron configurados sobre la base de las temáticas curriculares descritas en el punto previo. Tales áreas son:

- Educación para la formación de la persona,
- Educación para la vida en comunidad,
- Educación para la transformación del medio y
- Educación para la comprensión del mundo.

3.4.1. Educación para la formación de la persona

Para algunas tendencias pedagógicas importantes, la formación de la persona fue la razón de existir de la escuela. Dicha formación estuvo centrada en el desarrollo de los niños y de las niñas, de sus características y de sus posibilidades. Efectivamente, para tales tendencias, la escuela tenía como deber principal el respeto y el desarrollo de esas características, concebidas como potencialidades. Para ello, se partía, obviamente, de una idea acerca de lo que se entendía por persona y por niño.



En nuestras culturas, la existencia de los niños y de las niñas tiene un alto significado, y su socialización está ligada a las formas comunitarias de vida y de producción. Sin embargo, la desigualdad social y la discriminación hicieron estragos tal intención y, en consecuencia, nuestros niños, niñas y jóvenes se han convertido en permanentes objetos de abuso y de explotación. Empero, ese hecho no refleja, necesariamente, la idea y el pensamiento de nuestros pueblos indígenas ni desmerece la formas propias de socialización que pretendemos conservar; tampoco nos impide ratificar los convenios y los derechos vigentes de los niños y de las niñas, que son principios con los cuales estamos de acuerdo por ser parte de los logros universales alcanzados a escala mundial.

En todo caso, la socialización en nuestros pueblos indígenas originarios está asociada a la actividad y a la forma de vida que los caracterizan. En ese sentido, la ritualidad y la religiosidad, así como la simbología que los acompaña, son una parte muy importante de ese proceso. Asimismo, teniendo como centro a la comunidad, la formación de la persona está centrada en la socialización; vale decir que el niño o la niña se preparan para ser personas en la medida en que ese status es entregado por la comunidad bajo ciertos rituales y signos.

En la tradición de la escuela, las asignaturas que forman parte de dicha intencionalidad educativa son las más relegadas y tienen la jerarquía de ser tan solo complementarias. En efecto, las asignaturas de música, de danza y de educación física o deportes, o la clase de religión, son las menos relevantes. Esto explica, en buena medida, la idea de persona que actualmente se maneja en el sistema educativo nacional, es decir: un individuo profundamente positivista, racional, dueño de sí e individualista que actúa en un mundo que demanda constantemente ese tipo de actuación.

En el presente currículo, en contraste, demandamos la necesidad de comprender que la formación de la persona es un proceso ligado al entorno cultural al cual pertenece y que la manera en que se estructura dicha formación deberá ser la fuente de la identidad y del progresivo desarrollo como persona que interactúa en ese contexto, con responsabilidades y con derechos como miembro.

En esa dirección, las asignaturas agrupadas en esta área permitirán trabajar el aspecto espiritual de la persona, el cual es un factor determinante para lograr su identidad y para las futuras relaciones con los demás, con la naturaleza, con el cosmos e incluso con sus formas de comprensión del mundo.

Los propósitos del área Educación para la formación de la persona son:



- Apoyar el desarrollo de las capacidades, de los conocimientos y de las habilidades de los estudiantes en el proceso de constituirse como personas al interior de su comunidad, de su región, de su territorio y de su nación.
- Lograr que los estudiantes consoliden su identidad cultural, sus valores y sus principios éticos y morales, sus creencias y sus concepciones religiosas, que valoren sus derechos y que cumplan sus obligaciones, en el marco de relaciones sociales caracterizadas por la reciprocidad, la solidaridad, el equilibrio y el respeto por las diferencias, en la búsqueda del bien común.

Bajo tales propósitos, esta área se distingue por estimular el desarrollo integral de la persona, considerando su forma física, manual, emocional y espiritual, y teniendo en cuenta, principalmente, los valores y los principios de comportamiento social en una determinada cultura, entendiendo que la formación de la persona es un proceso condicionado por el tipo de organización social adoptado que, en el caso de los pueblos indígenas originarios, es la comunidad. Por tanto, el área Educación para la formación de la persona reconoce la importancia fundamental de la identidad cultural, expresada en símbolos específicos y basada en creencias religiosas como producto de la relación que se establece con el mundo natural. De igual modo, se busca estimular el desarrollo del cuerpo, mediante la actividad física y el deporte, junto con la identificación y el aprovechamiento de las aptitudes de expresión artística y social, tales como la participación en danzas y la interpretación y la creación musical.

3.4.2. Educación para la vida en comunidad

Como se describió en el punto correspondiente a la definición del currículo, la vida comunitaria constituye una proyección sociopolítica y, en esa medida, esta área curricular articula las asignaturas de lenguaje y de comunicación, así como las conocidas en la tradición escolar como ciencias sociales, las cuales se desglosan en las temáticas curriculares denominadas mitos e historia, gobierno y organización comunitaria, y justicia.

Dado que vivimos un momento en el que se discute la posibilidad de ser una sociedad y un Estado distintos, las asignaturas de esta área curricular deberán proporcionar recursos conceptuales acerca de la comprensión de esta época histórica y de todo lo que ha conducido a que se produzca, además de lo que aún resta por hacer. En consecuencia, los contenidos curriculares deberán hacer referencia a la memoria histórica de los pueblos y de las naciones indígenas originarias, así como a la actualidad, particularmente en lo relativo a la emergencia de un Estado plurinacional.



En este punto, las ideas centrales de intraculturalidad y de interculturalidad cobran una materialidad definida y cruzan, por así decirlo, todos los temas abordados en las correspondientes asignaturas.

Cabe señalar que no se trata de un adoctrinamiento en torno a posiciones ideológicas o políticas, que siempre serán coyunturales, sino del análisis de la realidad social, de la historia entendida como la actividad de los seres humanos guiados por motivos distintos —personales, sublimes, egoístas, místicos, etcétera— y de la permanencia de ciertas tendencias a lo largo del tiempo.

Los propósitos del área Educación para la vida en comunidad son:

- Lograr que los estudiantes adquieran capacidades y comprensiones en torno a cómo deben participar y actuar bajo una nueva forma de organización social basada en el respeto mutuo, en la complementariedad de deberes y de responsabilidades, y en el servicio a los demás, en la lucha por el bien común.
- Favorecer la comprensión de ese modo de actuar, sobre la base del análisis de la realidad social, de la historia y de la actividad de los seres humanos, que condicionan las maneras de comportarse, de sentir, de organizarse e incluso de pensar.

Un aspecto especialmente relevante es el tema de la lengua. Por ello, se declara la vigencia y el desarrollo de la educación intercultural bilingüe, apoyándose en lo establecido en la propuesta de la nueva Ley de la Educación Boliviana. Por la necesidad de plantear explícitamente este tema, se propone el desarrollo de estrategias al respecto en un acápite aparte.

3.4.3. Educación para la transformación del medio

Bajo el eje ordenador denominado mundo natural se agruparon asignaturas relacionadas con el área Educación para la transformación del medio, cuyo núcleo básico es la producción. Siguiendo los lineamientos descritos en la propuesta de la nueva Ley de la Educación Boliviana, la educación productiva es considerada como transversal y tiene el propósito de orientar el proceso de producción, de conservación, de manejo y de defensa de los recursos naturales, a partir de los conocimientos previos de los estudiantes. Junto a ello, se propone un proceso que articule teoría y práctica, y que desarrolle las competencias, las habilidades y las destrezas para que los estudiantes se desenvuelvan eficientemente y aporten a la sociedad con conocimientos y productividad, según su inclinación vocacional.



Al respecto, en la educación boliviana, se cuenta con una gama de experiencias desarrolladas desde la Escuela Ayllu de Warisata hasta la actualidad. Efectivamente, el enfoque productivo ha sido experimentado en algunas escuelas, con diferentes características y resultados. A partir de ello, de lo que se trata es de universalizar este enfoque mediante programas desde el gobierno central y a través de proyectos propios como iniciativa de los municipios, de las comunidades y de los establecimientos educativos, cuyos resultados puedan ser mostrados en las diversas ferias y exposiciones, y permitan apreciar la calidad de los procesos productivos y tecnológicos propios, en un diálogo intercultural con el conocimiento universal.

Tales experiencias se constituyen en una base segura para adoptar una pedagogía ligada al trabajo, mediante la organización de una estructura curricular articulada entre la escuela y la comunidad de trabajo y de producción, de manera progresiva y secuencial. Sin embargo, para implementar la educación productiva, es necesario que las unidades educativas, en todos sus niveles, y de acuerdo con las características productivas de la zona, del barrio o de la región agroecológica, cuenten con: infraestructura apropiada, equipamiento, recursos naturales existentes en el medio, herramientas, espacios adecuados para la investigación, laboratorios, personal especializado y centros de experimentación.

El desarrollo de actividades en dichos espacios de producción de las instituciones educativas permitirá a los estudiantes partir de procesos productivos prácticos para ingresar a procesos científicos teóricos o viceversa. Es decir, permitirá a los estudiantes combinar los procesos productivos de la comunidad con el aprendizaje teórico en la institución educativa, tanto en la producción intelectual como en la artesanal y agropecuaria. Esto generará en los estudiantes una mayor conciencia productiva, promocionando así niños, niñas y jóvenes con capacidades científicas, técnicas y tecnológicas que garanticen una producción sustentable, sostenible y autogestionaria, en atención a las cadenas productivas de cada contexto sociocultural. En ese sentido, la educación deberá contribuir a que los estudiantes continúen sus estudios en los centros de formación profesional y se desempeñen, al mismo tiempo, en el mercado laboral, según las demandas de carácter individual, familiar y socioeconómico de la comunidad y del país.

En función de tales consideraciones, las temáticas curriculares referidas a la tecnología, al cálculo/estimación y a las artes, además de la producción, están dirigidas a proveer las capacidades y las habilidades señaladas, permitiendo pasar del enfoque escolar tradicional que las concebía como materias instrumentales a un enfoque en el que adquieren un nuevo sentido ligado a la manera comunitaria



de organización social y a la distribución equitativa del excedente, además de estar articulado a las metas de desarrollo nacional.

Los propósitos del área de Educación para la transformación del medio son, entonces:

- Desarrollar capacidades y habilidades relacionadas con la actividad productiva como parte del aprendizaje escolar, en el marco de la conservación, del manejo y de la defensa de los recursos naturales.
- Articular la teoría y la práctica como un proceso de aprendizaje y de enseñanza, promoviendo el desarrollo de competencias, de habilidades y de destrezas para que los estudiantes se desenvuelvan eficientemente y aporten a la sociedad con sus conocimientos y con su productividad, según su inclinación vocacional.

3.4.4. Educación para la comprensión del mundo

Esta área curricular materializa con gran profundidad uno de los principios básicos del presente enfoque: la necesidad de adquirir un punto de vista epistemológico sobre el conocimiento que haga frente a la creciente complejidad del mundo, a su incertidumbre y a la rapidez de los cambios sociales, tecnológicos y de la naturaleza que son provocados por los seres humanos. Este principio comparte los esfuerzos de algunas tendencias recientes en el sentido de unir los conocimientos y de superar las artificiales separaciones impuestas por las disciplinas científicas en el conocimiento de la naturaleza y del mundo social que, a su vez, vienen determinando que se cuente con un conjunto de conocimientos disgregados que no parecen reflejar la totalidad ni la interacción permanente entre los aspectos y los fenómenos que se conocen.

En nuestra cosmovisión como pueblos indígenas originarios, el ser humano y la naturaleza conforman una unidad articulada mediante constantes dualidades —oposiciones y complementaciones— que derivan en la construcción de nuevos equilibrios. Por tanto, los modos de pensar y de producir conocimiento están integrados y responden, como se dice en la jerga de la reflexión científica, a un modelo sistémico de explicación, abierto al entorno, que encara procesos complejos e interacciones fuertemente dinámicas. Ello explica, en buena medida, la incorporación de la espiritualidad en prácticamente todos los aspectos de la vida de nuestros pueblos, que es parte integrante y otorga sentido a las acciones de los individuos. Sin embargo, no se trata solamente de las creencias trascendentes, sino, sobre todo, de las concepciones acerca del cosmos y de cómo los seres humanos que formamos parte de él mantenemos un cierto tipo de relaciones con la tierra



y con el universo. Esa manera de entender la dinámica espiritual-mundano tiene consecuencias sobre la manera de comprender y de explicar los fenómenos, y, a su vez, se constituye en la base que sostiene la categoría curricular “comprensión del mundo”, cuya finalidad es contribuir a expandir el conocimiento y las formas de comprensión de los fenómenos, recuperando la matriz cultural de nuestros pueblos y naciones indígenas originarias.

Las asignaturas que comprende esta área curricular son las que tradicionalmente la escuela ha designado como ciencias naturales y que, en este nuevo enfoque, incorporan las temáticas relativas a la salud, como un bien y un derecho social e individual que garantiza la mejora de la calidad de vida, y a la naturaleza, entendida como la fuente de recursos del ser humano y con la que se debe mantener una relación armónica y no de dominio instrumental, como actualmente se la concibe.

La temática del espacio está relacionada con la manera en que los pueblos indígenas lo hemos configurado, en razón de nuestras maneras de organización y de concepción del mundo. Esa visión se enlaza con el tema de territorialidad, el cual se refiere a los derechos de propiedad que tenemos los pueblos y las naciones indígenas originarias sobre las tierras que nos han pertenecido por miles de años y sobre las cuales debemos ejercer control.

Los propósitos del área Educación para la comprensión del mundo son:

- Desarrollar las competencias de aprendizaje de los estudiantes, incrementando el repertorio de conocimientos y de información, de modo que estén en condiciones de generar explicaciones más amplias e integrales en torno a los fenómenos naturales y a aquellos producidos por la actividad de los seres humanos.
- Apoyar el desarrollo de una capacidad de análisis de los fenómenos naturales basada en las características del modo de saber indígena, a fin de que los estudiantes logren integrar conocimiento-acción-producción y sean capaces de analizar la complejidad de los fenómenos y de los procesos.

4. Bases pedagógicas del diseño curricular

Las bases pedagógicas que sustentan el presente diseño curricular son las siguientes:

- Pedagogía y pedagogías.
- La escuela para la práctica: comunidad y participación.
- El aprendizaje escolar en y por la cultura.
- La enseñanza como compromiso por la vida.

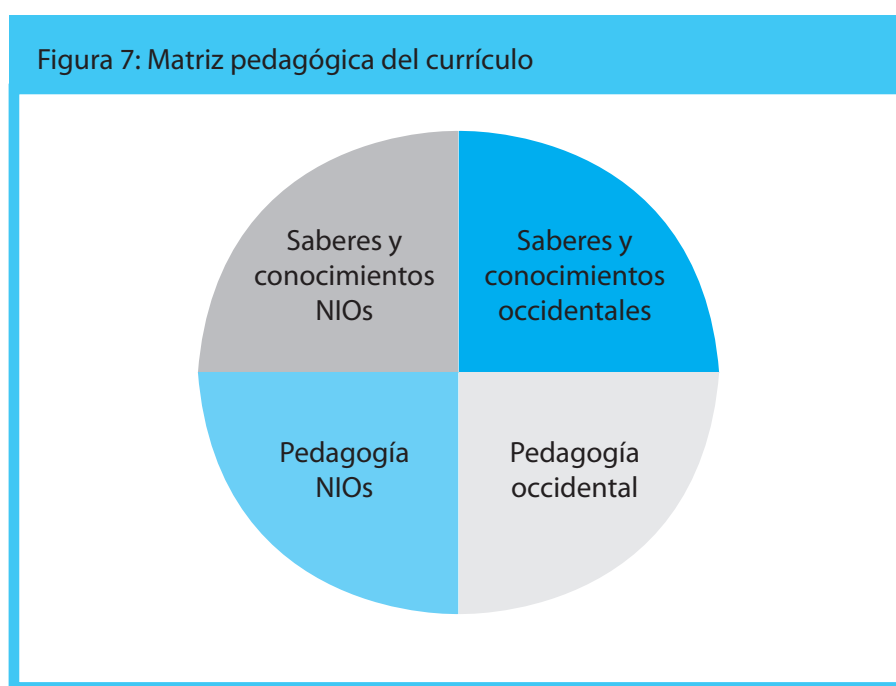


4.1. Pedagogía y pedagogías

La pedagogía se expresa a través de los discursos pedagógicos que determinan la división del trabajo para la producción y la adquisición del conocimiento, fijando las reglas y el carácter de las relaciones que se deben desarrollar en el aula y en la escuela, de manera general. Debido a la emergencia de la diferencia como problemática contemporánea de la educación, a la pedagogía se le asigna la tarea de abordarla y de trabajar en ella para generar una institucionalidad del discurso pedagógico sancionada y reconocida oficialmente.

La condición de diversidad cultural que caracteriza a nuestra sociedad pone esa exigencia en primer plano. Es decir, con la propuesta del nuevo currículo, se trata de desarrollar una pedagogía que exprese la diferencia y que permita el desarrollo de las identidades culturales sobre una base estable.

En ese sentido, los propósitos y las finalidades de este currículo proponen la articulación de la diversidad. Ello implica generar y desarrollar una nueva pedagogía que mantenga una relación sustantiva entre las concepciones que tenemos como pueblos y naciones indígenas originarias, nuestras prácticas educativas y las tradiciones pedagógicas vigentes en el ámbito de la educación. La figura 7 describe esa idea:



Fuente: Elaboración propia.



La figura anterior representa el encuentro entre los aspectos comprometidos en la generación de una nueva visión pedagógica, caracterizada por la convergencia entre los saberes y los discursos pedagógicos. A su vez, esa convergencia señala la existencia de una estrecha relación entre el discurso pedagógico y los objetivos de desarrollo social y político.

En el marco de la presente propuesta curricular, en primer término, esto significa que la pedagogía debe contribuir al desarrollo y al mantenimiento del nuevo Estado plurinacional y multilingüe, a través de los procedimientos de enseñanza y de la comprensión sobre qué se entiende por aprendizaje.

En segundo lugar, señala la posibilidad de que existan diversas pedagogías o varios discursos pedagógicos, en tanto que éstos surgen de nuestras prácticas diferenciadas como pueblos indígenas originarios y de los saberes que las sustentan, además de que contribuyen al desarrollo y a la consolidación de las identidades.

En tercer lugar, implica que las prácticas educativas pueden ser diversas. Es decir, los procedimientos y los artefactos didácticos pueden ser variados y enriquecidos en la medida en que provengan del acervo de conocimientos de los diferentes pueblos indígenas. Tal mecánica de trabajo pedagógico está inscrita en los procesos de socialización de los niños y de las niñas, así como en las exigencias del cumplimiento de roles que la vida comunitaria demanda.

En cuarto lugar, significa que, a pesar de la diferencia de prácticas y de discursos pedagógicos, subyace la posibilidad de ir al encuentro de las nuevas tendencias pedagógicas de occidente, tanto para otorgar consistencia a la enseñanza como para adoptarlas en función de los logros educativos que se persiguen, al igual que para ser funcionales con el nuevo conocimiento producido por la humanidad y con los nuevos campos de conocimiento que se van abriendo.

En resumen, el nuevo currículo propicia: la complementariedad de los saberes y de los conocimientos propios con los saberes y los conocimientos de los otros; el diálogo entre las prácticas pedagógicas de las naciones indígenas originarias con los discursos pedagógicos no indígenas.

A la mencionada base de procedimientos pedagógicos se suma la visión descolonizadora de la pedagogía, la cual coloca en el centro de sus propósitos el logro de la legitimidad del conocimiento y del saber de los pueblos indígenas, mediante la recuperación y la sistematización de sus saberes, la restauración del equilibrio social



en términos de igualdad de oportunidades y la mejora de la autoestima personal, que cobran vigencia en la manifestación y en el uso de procesos propios de producción, de organización y de distribución del conocimiento.

En definitiva, no es posible hablar de una sola pedagogía o discurso pedagógico, sino de bases comunes que sustentan la emergencia y la formulación de variados procedimientos educativos. Tales bases comunes responden a los siguientes criterios:

- La necesidad de ampliar la capacidad de aprendizaje de los estudiantes, pasando de las concepciones instruccionalistas, centradas en la adquisición de información y su correspondiente aplicación en contextos artificiales, a una concepción que valora el desempeño y la actuación de los estudiantes, dirigida a cuestionar la validez de los problemas y de las tareas puestos por el contexto, y orientada, en todo caso, a la transformación del medio planteando problemas propios y generando sus soluciones.
- La necesidad de que el aprendizaje sea entendido como una actividad, es decir, como una práctica social que se realiza en un contexto determinado y con propósitos definidos. Esto implica reflexionar en torno a la validez, a la pertinencia y a la relevancia de aquello que se enseña, así como a los aspectos relacionados con el significado que adquiere el aprendizaje para los estudiantes, en términos de su desarrollo tanto personal como intelectual y de sus responsabilidades sociales.
- La necesidad de apoyar los procesos de desarrollo de la identidad cultural, sobre la base de extender el alcance del proceso del saber indígena a la producción de conocimiento y de su articulación con los conocimientos no indígenas.
- La necesidad de generar un tipo de relación pedagógica distinta en los espacios de aprendizaje y de identificar y poner en relieve las maneras de construcción cognitiva que tienen los estudiantes, las cuales no guardan semejanza con las representaciones formales del proceso que la escuela ha enfatizado tradicionalmente.
- La necesidad de concebir la articulación básica existente entre el discurso pedagógico y los objetivos políticos de transformación y/o de reproducción social, vale decir, entre el discurso y los objetivos curriculares.

4.2. La escuela para la práctica: comunidad y participación

En los últimos años, uno de los logros más importantes en la educación boliviana ha sido la participación de las comunidades y/o de los padres de familia organizados en la gestión educativa. En la práctica, dicha participación significó que los padres de familia contaran con un mayor conocimiento acerca de los procesos educativos,



aunque también implicó una serie de problemas y de limitaciones. Asimismo, para los profesores, la intervención de la comunidad fue vista como una amenaza, por lo que, muchas veces, en vez de llegar a acuerdos colectivos primaron las rencillas y las pugnas.

Entre las limitaciones más relevantes de ese proceso participativo figura la falta de información de los padres de familia sobre las acciones educativas, motivo que determinó su falta de argumentos consistentes para las demandas relativas a mejorar la calidad educativa. Contrariamente, los aspectos más destacados de la participación social fueron el control y la supervisión de la dinámica de la escuela, y que los profesores llegaran a considerar necesario que los padres de familia conozcan más lo que se hace en la escuela, para que puedan apoyar en la labor docente.

En cuanto a las limitaciones, éstas no podrán ser superadas solamente con el mejoramiento de la reglamentación y de los roles que deben cumplir los actores sociales. Al contrario, será necesario que los padres de familia organizados y la comunidad en general cuenten con información sustantiva sobre el proceso educativo y sobre los logros que se plantea alcanzar. En efecto, dicha información otorgará a esos actores mejores condiciones, ya que, sobre esa base, podrán plantear a la escuela las metas de aprendizaje que desearían lograr a través de la enseñanza de sus hijos. En ese sentido, los padres de familia podrían considerar que no es suficiente asistir y permanecer en la escuela, sino que hace falta preguntarse por la relevancia de aquello que los niños y las niñas aprenden en ella, así como si tales aprendizajes tienen correspondencia con los requerimientos de la comunidad. Sin embargo, también es cierto que los padres de familia podrían tener expectativas de corto alcance o coyunturales, de modo que, a veces, esas aspiraciones podrían contradecir los objetivos de aprendizaje establecidos por las escuelas.

Para que la participación de la comunidad y de los padres de familia sea efectiva, a fin de superar las contradicciones y las limitaciones expuestas, es necesario considerar los siguientes aspectos:

- A mayor información, mayores posibilidades de acción preactiva: Esto significa que si los padres de familia contaran con información precisa y sustantiva acerca de las acciones educativas y, sobre todo, de sus resultados, se ampliaría la capacidad de la comunidad en cuanto a las expectativas y a los planteamientos sobre tales resultados. En esa dirección, no es suficiente con involucrar a la comunidad en aspectos tangenciales de la gestión educativa, como en el cuidado de la escuela u otros trabajos parecidos. Al contrario, se la debe hacer partícipe, al igual que en algunas experiencias exitosas desarrolladas en el país, de actividades más



relevantes e inclusivas en las que no tenga un mero papel de soporte, sino una posición de mayor poder de decisión sobre los objetivos centrales que se deben perseguir por medio de la escuela.

- La práctica como criterio de efectividad: Uno de los criterios que permitiría hacer más sustantiva la participación de la comunidad es incorporar la práctica para definir la calidad de la educación. En esta propuesta, dado que la práctica es entendida como una actividad socialmente relevante en beneficio de la comunidad y de su desarrollo, lo que se aprende no sólo debe ser aplicado o demostrado, sino que, ante todo, debe ser evaluado por su relevancia en el contexto social y en función de los requerimientos de la comunidad. Ahora bien, el criterio que define qué es relevante, socialmente hablando, es el acuerdo que establece la comunidad con los responsables de la implementación curricular, sobre la base del contexto cultural y lingüístico en el que funciona la escuela. En consecuencia, llegar a acuerdos de esa naturaleza es, en definitiva, el proceso de participación que no se diluye en actividades secundarias en lo concerniente a la comunidad.
- La definición de metas en función del desarrollo educativo: Entre los componentes del desarrollo educativo se pueden citar los siguientes:
 - Mejorar las tasas de acceso, de permanencia y de término.
 - Ampliar y mantener la oferta educativa en el marco de las innovaciones técnicas y tecnológicas.
 - Contar con criterios o indicadores precisos que permitan determinar el logro educativo.
 - Incentivar el desarrollo profesional docente.
 - Estimular el regreso o la continuación de la formación de los adultos.
 - Diversificar las opciones de profesionalización de los estudiantes.
 - Establecer acuerdos con instituciones que apoyan la educación, para incorporar nuevas temáticas y/o métodos de trabajo.
 - Mantener un buen y un adecuado funcionamiento de los locales escolares.
 - Establecer articulaciones entre los objetivos de desarrollo municipal, regional y/o departamental y los objetivos educativos de las escuelas.

Para tener metas definidas en cada uno de los componentes citados, la participación resulta, de manera indudable, el mecanismo clave. En ese sentido, la escuela deberá ser entendida como una entidad abierta a la comunidad o, mejor aún, como parte de ella, como un espacio de construcción del desarrollo de la comunidad, y no como una agencia con autonomía y fines propios. Por tanto, necesariamente, el grado de participación debe ser ampliado e implicar ámbitos de construcción curricular y de diseño de la gestión educativa. De hecho, la sistematización de los conocimientos materializada en las temáticas curriculares de esta propuesta —que fueron trabajadas por cada CEPO— es una demostración del grado al que



la participación social podría llegar en el proceso educativo. Demás está señalar que la cultura, como contexto de aprendizaje, involucra a los padres de familia en la enseñanza, recuperando así los saberes y los procedimientos pedagógicos característicos de los pueblos indígenas originarios, los cuales nutren las pedagogías escolares para expandir el aprendizaje de los estudiantes.

4.3. El aprendizaje escolar en y por la cultura

En términos generales, a diferencia de otras agencias educativas o de los procesos de aprendizaje social, la escuela provee experiencias sistemáticas de aprendizaje que tienden a garantizar un acceso equitativo al conocimiento. Empero, para que cumpla efectivamente ese papel, necesita una radical transformación, haciendo frente a los típicos problemas de la institucionalidad educativa, tales como el carácter conservador e inercial del sistema, la proliferación de propuestas y de soluciones simples, superficiales y de corto alcance, que contribuyen poco al cambio, y la resistencia a la innovación y a la transformación de los modos habituales de desarrollar la enseñanza.

Entre esos problemas, una de las mayores y más críticas limitaciones pedagógicas de la escuela actual es la descontextualización del aprendizaje. En un modo simple de explicación, el contexto es el medio circundante que se utiliza como escenario donde se desarrollan los contenidos curriculares. En ese sentido, lo que hace es solamente incidir en el carácter reproductivo del aprendizaje, sin mayores posibilidades de relevancia en otros escenarios.

En la medida en que se entienda que el aprendizaje es una actividad vinculada y entretejida en las relaciones sociales de los estudiantes, la primera condición para expandir el aprendizaje y colocar al contexto como escenario eficaz y no reproductivo de aprendizaje será presentar el contexto mismo y no el contenido curricular. Así, los estudiantes estarán más familiarizados con la actividad a partir de la cual se pretende que adquieran un determinado contenido curricular, puesto que éste estará en correspondencia con sus habituales modos de vida. Dicho contexto, en nuestro caso, es la cultura, así como los aspectos de ella que sean trabajados en el currículo.

Por lo anterior, las temáticas curriculares constituyen la materia prima del contexto situacional donde se inscribe la actividad de aprendizaje. Por tanto, aquello que contienen las temáticas curriculares no es solamente información acerca de lo que hacemos, conocemos o pensamos los pueblos indígenas en un ámbito determinado, sino la actividad como tal, es decir, el conjunto de relaciones sociales que otorga



sentido a las acciones, a las formas de pensar o a los conocimientos, al igual que a los fines, a los valores o a la religiosidad que están implicados.

Ahora bien, en el proceso de aprendizaje, es necesario que los estudiantes tengan un control voluntario en torno a la actividad que están identificando, debido a que en el proceso de socialización cultural muchos de los aspectos son de gran obviedad; es decir, no se los cuestiona, simplemente se los asume. Al introducir el control consciente sobre las propias prácticas, lo que sucede es que los estudiantes tienen la posibilidad de recrear el conocimiento, de preguntarse por el sentido de la actividad o del conocimiento y, de ser posible, de cuestionar su validez o de afirmarla. Este hecho es muy importante para la intencionalidad del currículo en el sentido de descolonizar el pensamiento. La pregunta que cuestiona, que critica y que pone en tela de juicio lo que sucede en la sociedad, las actividades humanas y el conocimiento permite reconocer las contradicciones y los sesgos culturales que impone la tradición.

Esa manera de aprender también tiene mucha relevancia en el aprendizaje orientado a encontrar nuevos ámbitos de aplicación de lo aprendido o a crear espacios nuevos de actividad. Asimismo, es relevante para la interculturalidad que, a diferencia de la intraculturalidad, demanda mucha iniciativa y creatividad para imaginar distintos espacios y modos de relación con personas que tienen diferentes puntos de vista, concepciones, comportamientos, actitudes y cosmovisiones. En ese sentido, se pone énfasis en que los estudiantes estén dispuestos tanto a descubrir las diferencias de la representación de los contenidos curriculares, que podrían ser reinterpretados en función de dichas particularidades culturales, como a encontrar, más bien, muchas coincidencias.

A las actividades de reconocimiento del contexto donde se inscriben las actividades, de control consciente sobre lo que se aprende, de análisis y de crítica de lo que se aprende, y de descubrimiento de diferencias o de similitudes se adhiere el ámbito de la aplicación. Comúnmente, dicho ámbito es entendido como la aplicación de lo aprendido para solucionar un problema o para reconocer una situación análoga a aquello planteado en la situación de enseñanza. Sin embargo, creemos que es necesario ampliar esa idea. Por tanto, planteamos que la aplicación se refiere a entender que el aprendizaje como actividad está localizado en contextos de participación o en espacios sociales donde dichas actividades tienen sentido y funcionalidad. En consecuencia, se espera que lo aprendido en la escuela se evidencie mediante la participación de los estudiantes en espacios sociales en los que sus actividades sean relevantes y reconocidas por la comunidad.



En suma, aprender en y por la cultura significa que el aprendizaje es entendido como actividad que cobra sentido y relevancia en la medida en que se corresponde con el espacio social donde es funcional. Entonces, no se trata, solamente, de la reproducción de aspectos culturales propios de los procesos de socialización en la escuela. Aprender en y por la cultura significa la expansión del aprendizaje, analizando, criticando y descubriendo relaciones, en ámbitos y en espacios reconocidos cultural y socialmente.

4.4. La enseñanza como compromiso por la vida

El cambio educativo que se pretende realizar mediante la aplicación de la nueva Ley de la Educación Boliviana es una empresa en la que están implicadas fuerzas de orden político, espiritual y social. En ese marco, la enseñanza no debe ser reducida a la aplicación de recetas y de insumos técnicos, o a la actuación de los profesores como meros ejecutores de las prescripciones técnicas, como tampoco al polo opuesto, en el que priman las declaraciones soberanas en torno al deber ser, induciendo a los docentes a comportarse según valores y códigos que exigen un sacrificio profesional por el país o por cualquier otro motivo. Ciertamente, la transformación educativa no debe ser limitada a tales declaraciones.

Por lo anterior, cabe preguntarnos por los mecanismos a través de los cuales podría ser generado un compromiso profesional y moral de los profesores en los procesos de cambio que no caiga en ninguna de las dos alternativas apenas mencionadas. Al respecto, proponemos como primer punto de partida el reconocimiento de las finalidades últimas de las normas legales y de los planteamientos curriculares que permitan comprender que los estudiantes no serán los mismos después de pasar por la escuela. Si bien es cierto que esto podría suceder como efecto de procesos educativos alienantes, la diferencia que se plantea está determinada por el mejoramiento de la situación de los estudiantes en todo sentido: intelectual, social y emocional.

Las implicaciones de esta propuesta para la enseñanza son básicamente dos:

- La primera tiene que ver qué entienden los profesores cuando reconocen que sus estudiantes han aprendido.
- La segunda, en cambio, se refiere a qué método pedagógico consideran el más adecuado para alcanzar tal aprendizaje.

Como se sabe, la escuela no está cumpliendo con sus objetivos y la calidad educativa no guarda relación con las exigencias que se demandan a los estudiantes cuando éstos cursan nuevos estudios o, simplemente, cuando deben seguir estudiando. Por



tanto, en la medida en que predomine la noción instructivista de la enseñanza, y en tanto los profesores continúen considerando que se aprende cuando se repiten contenidos o se los aplica en contextos de escasa relevancia, será muy probable que el método adoptado sea aquel que permite un mejor traspaso de los contenidos curriculares a la cabeza de los estudiantes. En todo caso, la diferencia alcanzada no podrá ser evaluada si no es en función de cuánto conocen luego de pasar por la escuela.

Por otro lado, las mejoras en el desempeño docente siguieron diversos caminos y estrategias. En efecto, se ensayaron muchas estrategias y aún se continúa experimentando con variados métodos de trabajo, ensalzando algunos y/o descalificando otros. En todo caso, se advierte el predominio de una clara tendencia a observar el proceso de enseñanza desde afuera y, en consecuencia, las recomendaciones no suelen abordar los núcleos problemáticos de dicho proceso. Uno de esos núcleos está conformado por el trasfondo de creencias y de concepciones que orientan y definen el desempeño de los profesores, es decir, por las ideas sobre el para qué se enseña antes que cómo se lo hace. Efectivamente, entre las primeras condiciones para la disposición al cambio y para el compromiso con él está el reconocimiento de aquello que se quiere lograr en los estudiantes cuando aprenden. En ese sentido, la idea común consiste en que los estudiantes que entran a la escuela prosigan sus estudios; esto es que se integren a la cadena del ciclo educativo.

Hasta el momento, al parecer, pasar de curso se ha convertido en la finalidad principal de la enseñanza, aspecto que también es compartido por los estudiantes. Sin embargo, ése no es el propósito central, puesto que aprender es más que pasar de curso o mantenerse en la escuela. Aprender significa que los estudiantes son capaces de actuar con solvencia y legitimidad en el contexto de su comunidad, al cual deben responder por las exigencias en todo orden. Por tanto, lo que se debe evaluar no es la cantidad de aprendizaje, sino su relevancia para el contexto donde se desempeñan los niños, las niñas y los jóvenes. Entonces, si la comunidad exige del estudiante capacidades para responder a los requerimientos de trabajo, de producción, de creación y de negociación, o a cualquier otra demanda, el éxito en ese desempeño significará haber alcanzado la diferencia.

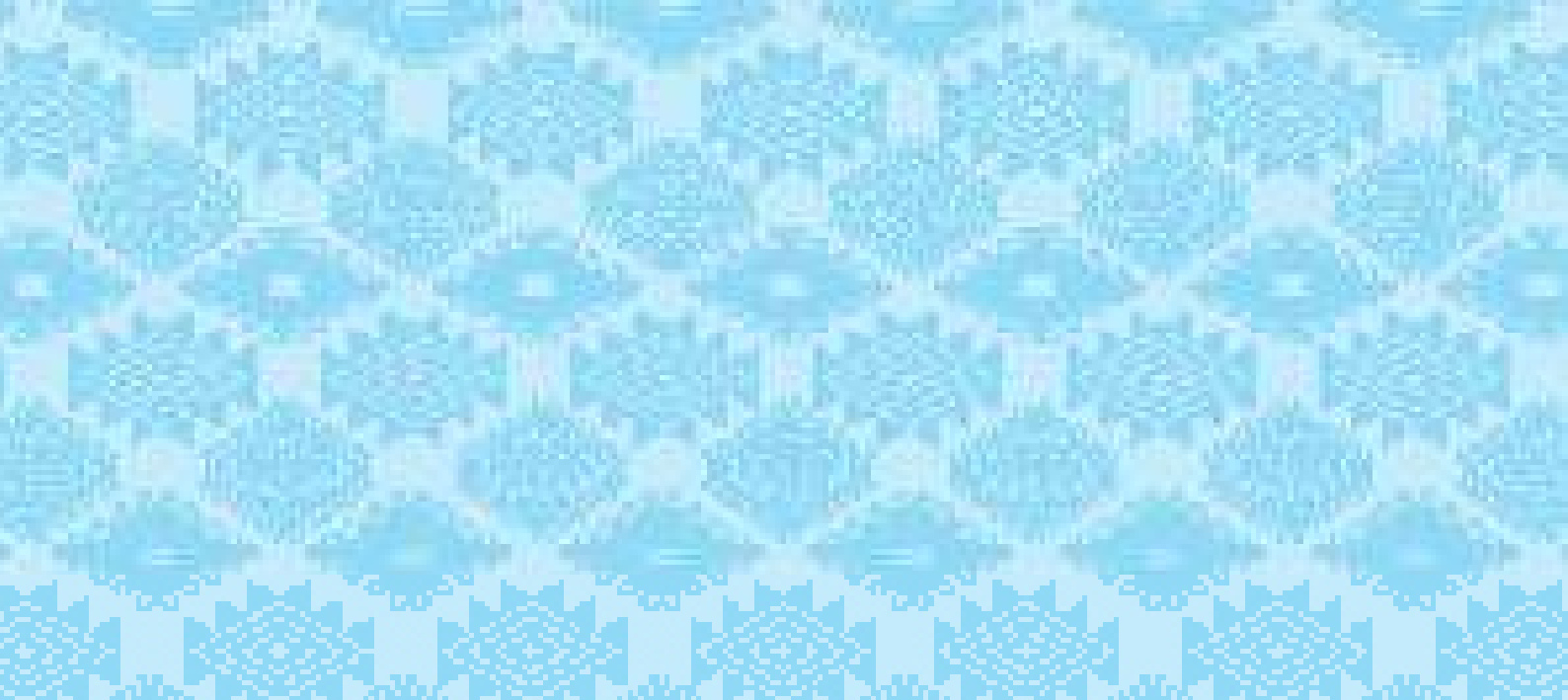
Ahora bien, dado que buena parte de la población de las escuelas públicas vive y estudia en condiciones de alta vulnerabilidad, y, en consecuencia, su desempeño no se ajusta a las expectativas de los profesores, más aún cuando el origen cultural de los estudiantes manifiesta una abierta discrepancia con el régimen de producción y de



adquisición de conocimientos que los currículos estipulan, la tarea de los profesores resulta mucho mayor y más compleja.

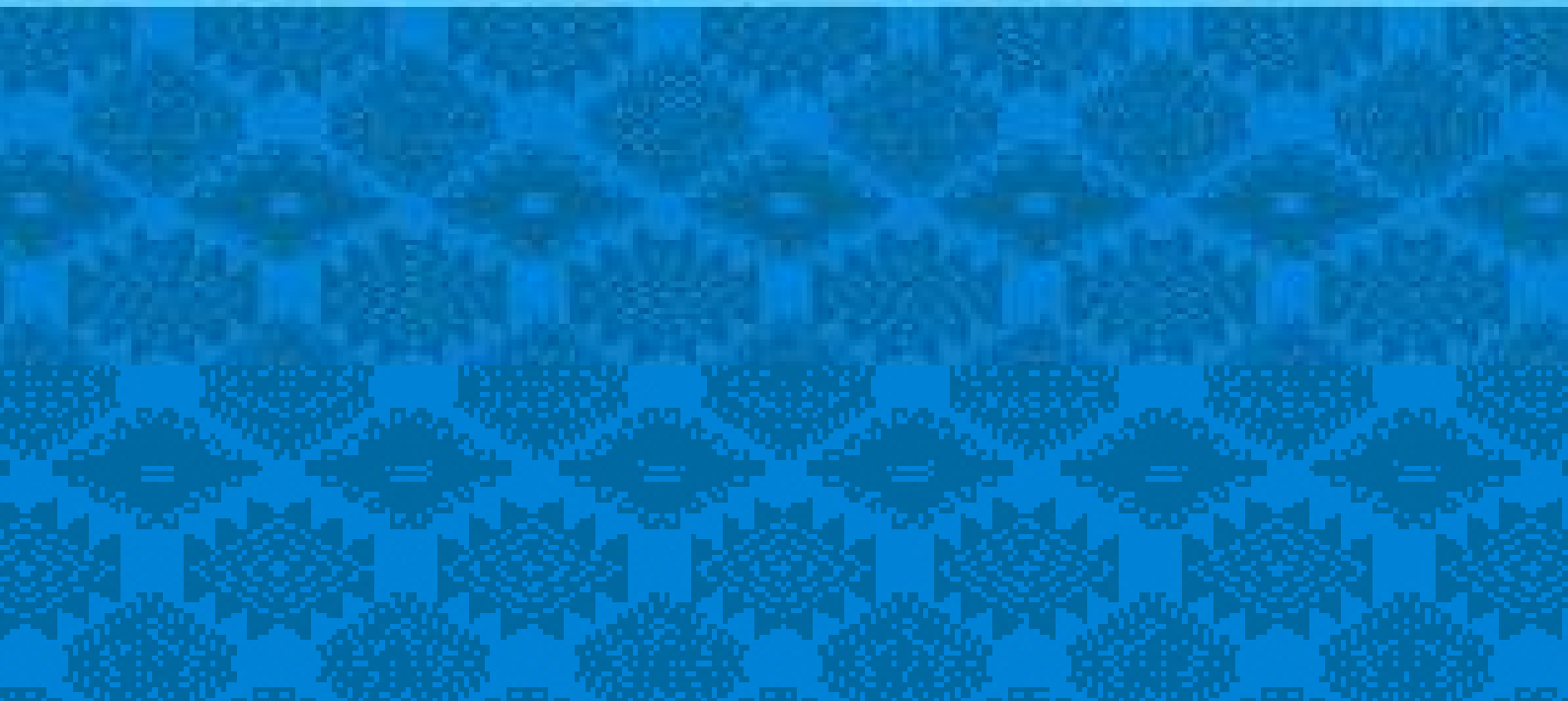
En medio de la diversidad cultural del país, la implementación de la intraculturalidad, de la interculturalidad y de la descolonización, como soportes de la nueva propuesta educativa, requiere que los profesores busquen nuevos métodos pedagógicos en los que la pertinencia cultural, social y lingüística cobre plena vigencia, y les permita contar con mejores disposiciones de aprendizaje. En definitiva, esto significa que los profesores deberán asumir un compromiso por el cambio de los estudiantes que están a su cargo. Tal compromiso deberá ser situado, es decir, no deberá tener un carácter general ni deberá estar difuminado en la política o en la ideología. En todo caso, deberá responder a los requerimientos específicos del tipo de estudiantes con el que trabajan y al contexto cultural del cual provienen.

En cuanto a los mecanismos de responsabilidad educativa, éstos tienen el objetivo de apoyar la búsqueda de los nuevos métodos educativos y de sugerir los criterios de trabajo, y no la invocación declarativa que no logra otra cosa que un asentimiento coyuntural, mas no funcional.



Parte II:

Diseño Curricular





1. Fines de la educación boliviana

Los fines de la educación boliviana² son:

- Consolidar una educación descolonizada y antiglobalizante como instrumento para garantizar un Estado plurinacional y una sociedad digna, soberana y productiva.
- Reafirmar la dignidad, la unidad y la integridad territorial, así como la conciencia de reivindicación marítima y la soberanía del Estado plurinacional.
- Garantizar la participación plena de los pueblos y de las naciones indígenas originarias, de las organizaciones sociales y de las instituciones del Estado plurinacional en la educación.
- Desarrollar principios de solidaridad y de unidad internacional entre los pueblos que luchan por su soberanía económica, social, cultural y política frente a las políticas de globalización.
- Promover la amplia reciprocidad y solidaridad entre las naciones indígenas originarias y afro bolivianas que luchan por la construcción de su unidad en el ámbito continental y mundial.
- Desarrollar una educación laica y pluralista que permita el conocimiento de historias religiosas universales y la espiritualidad de las naciones indígenas originarias y del pueblo boliviano, y que respete las creencias como base del derecho individual y comunitario.
- Consolidar, potenciar y proyectar la identidad cultural de cada pueblo y nación indígena originaria, de los afro bolivianos y de otros sectores sociales, a partir de la ciencia, de la técnica, del arte y de la tecnología propia, en complementación con el conocimiento universal, en la perspectiva de lograr la autoafirmación y la autodeterminación del Estado plurinacional boliviano.
- Desarrollar la intraculturalidad, la interculturalidad y el plurilingüismo para la realización plena e íntegra del ser humano y para la conformación de una sociedad armónica.

2 Tomado de la propuesta de Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez.



- Desarrollar la conciencia de convivencia equilibrada entre el ser humano y la naturaleza, frente a toda acción depredadora de agentes internos y externos.
- Desarrollar una educación productiva y práctica-teórica para generar procesos de producción propios como factores de una formación integral de hombres y de mujeres comprometidos, con vocación de servicio a la comunidad y al Estado plurinacional boliviano.
- Formar integral y equitativamente a los habitantes del Estado plurinacional en función de sus necesidades, mediante el desarrollo armonioso de todas las potencialidades y las capacidades, valorando y respetando las diferencias y las semejanzas.
- Desarrollar una educación científica, humanística, técnica-tecnológica, cultural, artística y deportiva, a partir de saberes y de conocimientos propios vinculados a la cosmovisión de los pueblos, fomentando la investigación científica en complementariedad con los avances de la ciencia y de la tecnología, en todos los niveles del Sistema Educativo Plurinacional.

2. Objetivos generales del Sistema Educativo Plurinacional

De acuerdo con la propuesta de la Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, los propósitos generales de la educación nacional son:

- Promover la unidad del Estado plurinacional boliviano respetando la diversidad en función de la independencia económica y de la soberanía política y cultural frente al proceso de globalización.
- Consolidar el Sistema Educativo Plurinacional con la directa participación de las organizaciones sociales, sindicales y populares, de las instituciones y de las naciones indígenas originarias y afro bolivianas en la formulación de políticas, en la planificación, en la organización, en el seguimiento y en la evaluación del proceso educativo.
- Contribuir al poder del Estado plurinacional boliviano a través del fortalecimiento de su seguridad, de su defensa y de su desarrollo.
- Formar hombres y mujeres con identidad, conscientes de la diversidad territorial, económica, social y cultural del país, para lograr la cohesión del Estado plurinacional boliviano.
- Cultivar y fortalecer los valores éticos, morales y estéticos basados en la vida comunitaria y societal con la práctica de la complementariedad y de la reciprocidad, sobre la base de una sólida formación de los derechos humanos.
- Fomentar el respeto a los derechos humanos de los niños, de las niñas, de los adolescentes, de los hombres, de las mujeres y de los adultos mayores en todos los ámbitos de la educación.
- Desarrollar una conciencia integradora y equilibrada entre el ser humano y la naturaleza.



- Formular e implementar programas sociales específicos de apoyo en alimentación, en internados y en transporte estudiantil que garanticen una educación con igualdad de oportunidades, priorizando las áreas rurales y periurbanas, y las regiones fronterizas del país.
- Formar y cultivar una conciencia productiva, comunitaria y ecológica, fomentando la producción y el consumo de productos naturales para desarrollar el bienestar social.
- Atender las necesidades de formación educativa integral, sin discriminación alguna, desarrollando potencialidades y capacidades físicas, intelectuales, afectivas, culturales, artísticas, deportivas, creativas y espirituales.
- Desarrollar políticas educativas de formación permanente y de actualización en todos los niveles del Sistema Educativo Plurinacional.
- Formular políticas educativas de diagnóstico y de tratamiento de las personas con necesidades educativas especiales, y sensibilizar a la sociedad sobre su atención sin discriminación.
- Universalizar los saberes y los conocimientos propios para el desarrollo de una educación desde las identidades pluriculturales.
- Desarrollar planes y programas educativos pertinentes a las características de cada contexto sociocultural, lingüístico, histórico, ecológico y geográfico, sobre la base de contenidos curriculares básicos, en el marco de los procesos de interculturalidad e intraculturalidad.
- Establecer procesos de articulación y de secuencia de los contenidos programáticos, desde la educación en familia comunitaria, o inicial, hasta la educación superior de formación profesional.
- Desarrollar procesos permanentes de alfabetización integral de carácter intracultural, intercultural y plurilingüe, con espacios que permitan la continuidad de la formación superior profesional.
- Desarrollar una educación plurinacional que, con soberanía, tenga en cuenta parámetros internacionales de acreditación.
- Desarrollar una educación cívica, ciudadana, científica, humanística, técnica-tecnológica, cultural, artística y deportiva, orientada al ejercicio pleno de deberes y de derechos ciudadanos, en el marco de la Constitución Política del Estado y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Promover la investigación científica en todo el Sistema Educativo Plurinacional.

3. Subsistema de educación regular

3.1. Estructura curricular por niveles y por áreas

El proceso pedagógico en el subsistema de educación regular estará dirigido a desarrollar la intraculturalidad y la interculturalidad, orientadas por una visión



hacia el trabajo productivo y la espiritualidad, tomando como base los saberes y los conocimientos propios de las culturas de los pueblos indígenas originarios acumulados ancestralmente.

3.1.1. Características principales

El subsistema de educación regular se caracteriza por ser:

- Integral, por cuanto los contenidos y los objetivos curriculares están dirigidos a apoyar el desarrollo cognitivo, afectivo, de aptitudes, espiritual, ético y artístico de los estudiantes, mediante una acción pedagógica holística, es decir, basado en la cosmovisión y en la identidad como principios ordenadores tanto en la presentación de los contenidos como en su desarrollo.
- Sistemático y procesual, porque establece que el aprendizaje debe ser desarrollado de modo gradual, secuencial, paulatino y en diálogo entre los saberes y los conocimientos propios de los pueblos indígenas originarios y los conocimientos universalizados, sin alterar drásticamente el desarrollo biopsicológico de los niños, de las niñas y de los adolescentes, sino, más bien, favoreciendo, ampliando y expandiendo dicho desarrollo.
- Normado, porque su funcionamiento está regido por reglamentaciones o estatutos generales y específicos destinados a orientar y a organizar la acción pedagógica y administrativa en las escuelas, a fin de lograr el efectivo desarrollo de los aprendizajes en la vida y para vida.
- Obligatorio, porque el acceso y el permanencia de los niños, de las niñas y de los adolescentes en los diferentes niveles y en las distintas etapas de aprendizaje son concebidos como un derecho inalienable.
- Comunitario, porque las acciones pedagógicas y de gestión deben ser planificadas, acordadas y consensuadas entre todos los actores involucrados en el proceso educativo.

3.1.2. Objetivos

Los objetivos del subsistema de educación regular son:

- Garantizar la formación integral de los educandos —desarrollo cognitivo, afectivo, de aptitud, ético, espiritual y artístico—, en el marco de la intraculturalidad y de la interculturalidad.
- Proporcionar elementos históricos y culturales para consolidar la identidad cultural propia y desarrollar actitudes de relación intercultural.
- Proporcionar conocimientos fundamentales biunívocos de carácter científico-humanístico y técnico-tecnológico productivo para el desenvolvimiento de los estudiantes en la vida y para la continuidad de sus estudios en el subsistema de formación superior.



- Lograr competencias comunicativas trilingües mediante el desarrollo de una lengua nativa, del castellano y de una lengua extranjera.

3.1.3. Estructura

La estructura³ del subsistema de educación comprende tres niveles:

- educación inicial o en familia comunitaria,
- educación primaria o comunitaria vocacional y
- educación secundaria o comunitaria productiva.

3.1.3.1. Educación inicial o en familia comunitaria

El primer nivel educativo incluye dos etapas: una no escolarizada, para niños y niñas de 0 a 4 años, y otra escolarizada, para niños y niñas de 4 a 5 años.

Etapas: no escolarizada (niños y niñas de 0 a 4 años)

El desarrollo de esta primera etapa del nivel inicial no escolarizado considera tres componentes:

- La familia, porque en ella se brinda afecto, orientación y enseñanza de valores propios y de modos de ser, de hacer y de pensar.
- La comunidad, porque garantiza el mantenimiento de los usos y de las costumbres, al igual que de la lengua, por medio de sus organizaciones.
- El Estado, porque garantiza la atención pertinente de los niños y de las niñas, proporcionando programas integrales de estimulación temprana —ámbito psicomotor y desarrollo de habilidades motrices— y psicoafectiva —afecto psicológico, cariño y cuidado en el hogar—, de cuidado nutricional y de la salud —alimentación prenatal, lactancia y vacunas—, y de desarrollo personal ético y moral —desarrollo de los valores.

Por lo anterior, las madres y los padres de familia deben ser capacitados y recibir orientación a través de programas específicos en el marco de nuestras propias culturas, en coordinación con los mecanismos de participación comunitaria y popular, el Ministerio de Educación y Culturas, el Ministerio de Salud y Deportes, las prefecturas, las subprefecturas, los municipios, las direcciones regionales y zonales, y otras instancias públicas y privadas. Asimismo, se debe contar con docentes altamente especializados en este nivel educativo.

3 La nomenclatura educación inicial, educación primaria, educación secundaria corresponde a la estructura de la Ley 1565.



Los objetivos de esta etapa se orientan a la conservación de la salud de los infantes, mediante una buena nutrición y la estimulación temprana para su desarrollo sensorial, motor, afectivo, espiritual y cognitivo, pertinente a su cultura, principalmente por medio del amor materno, paterno y familiar. Es de responsabilidad compartida entre la familia y/o la comunidad y el Estado.

Tabla 1: Estructura curricular de la etapa 1 del nivel de educación inicial
(Región _____)

Principios ordenadores	Ejes ordenadores	Temáticas curriculares	Áreas del currículo	Campos de conocimiento	
				Saberes y conocimientos propios	Saberes y conocimientos universalizados
Cosmovisión e identidad	Mundo espiritual	Simbología	Educación para la formación de la persona		
		Música y danzas			
		Principios y valores			
		Religiosidad			
		Mitos-historia	Educación para la vida en comunidad		
		Gobierno y organización social			
		Comunicación			
		Justicia			
	Mundo natural	Artes-artesanía	Educación para la transformación del medio		
		Producción			
		Cálculo y estimación			
		Tecnología			
		Salud	Educación para la comprensión del mundo		
		Naturaleza			
		Espacio			
		Territorio			

Fuente: Elaboración propia.



Etapas: Etapa 2: escolarizada (niños y niñas de 4 a 5 años)

Esta segunda etapa del nivel de educación inicial tiene carácter escolarizado y está bajo la responsabilidad del Estado, por medio de la escuela y de maestros o de maestras altamente especializados o formados específicamente para esta fase educativa, así como de la familia, que está encargada de facilitar la participación de los niños y de las niñas en el proceso educativo.

La participación de la familia y de la comunidad, y las actividades que éstas desarrollen, servirán de guía para que los niños y las niñas asimilen responsabilidades por medio de la observación y del seguimiento de aquello que sus padres y sus madres realizan.

Los objetivos de esta etapa están orientados a:

- Desarrollar y fortalecer en los niños y en las niñas la identidad cultural, los valores propios, la espiritualidad y los saberes y los conocimientos originarios, apoyándose en el pleno uso de su lengua materna y desarrollando el manejo de una segunda lengua con metodologías adecuadas.
- Iniciar paulatinamente la interculturalidad, mediante la incorporación de saberes, de conocimientos y de valores de otras culturas. Esto permitirá generar una disposición al intercambio y la apertura al diálogo entre culturas.
- Favorecer el desarrollo cognitivo, afectivo, espiritual, actitudinal y aptitudinal de los niños y de las niñas, para lograr su desarrollo personal, con tolerancia, comprensión y cariño, fortaleciendo los saberes y los conocimientos de su entorno inmediato, con un sentimiento de respeto, de cariño y de amor; incentivando sus capacidades, sus habilidades y sus destrezas; e incentivando tanto la motricidad gruesa como la motricidad fina.
- Desarrollar las actividades propias de esta etapa en función del enfoque productivo, considerando nuestros saberes y conocimientos propios, y en el marco de la estructura curricular adoptada.



Tabla 2: Estructura curricular de la etapa 2 del nivel de educación inicial
(Región _____)

Principios ordenadores	Ejes ordenadores	Temáticas curriculares	Áreas del currículo	Campos de conocimiento	
				Saberes y conocimientos propios	Saberes y conocimientos universalizados
Cosmovisión e identidad	Mundo espiritual	Simbología	Educación para la formación de la persona		
		Música y danzas			
		Principios y valores			
		Religiosidad			
		Mitos-historia	Educación para la vida en comunidad		
		Gobierno y organización social			
		Comunicación			
		Justicia			
	Mundo natural	Artes-artesanía	Educación para la transformación del medio		
		Producción			
		Cálculo y estimación			
		Tecnología			
		Salud	Educación para la comprensión del mundo		
		Naturaleza			
		Espacio			
		Territorio			

Fuente: Elaboración propia.

3.1.3.2. Educación primaria o comunitaria vocacional

El segundo nivel educativo abarca dos etapas: una básica vocacional y otra avanzada vocacional. Asimismo, está destinado a niños y a niñas de 6 a 13 años, y se caracteriza por el desarrollo de los siguientes enfoques:



- Intracultural, intercultural y bilingüe: Se espera que los niños y las niñas, a partir de los 6 años, conozcan, practiquen y desarrollen su primera lengua (L1) y una segunda lengua (L2), de manera obligatoria y con metodologías de aprendizaje y de enseñanza adecuadas. De igual modo, se espera que los estudiantes consoliden y fortalezcan sus propios saberes, conocimientos, valores y cosmovisiones, para que estén en condiciones de construir un diálogo horizontal con otros conocimientos y valores de diferentes culturas.
- Descolonizador, comunitario y productivo: Se propone que los niños y las niñas fortalezcan sus aprendizajes desarrollando todos los conocimientos necesarios para aplicarlos en la solución de problemas de la vida cotidiana. La educación comunitaria vocacional debe ser ejecutada con la participación de todos los actores sociales de la educación, incentivando la producción intelectual y material, y favoreciendo el proceso permanente de construcción de aprendizajes.
- Productivo: La incorporación sistemática de este enfoque debe iniciarse en este nivel a través del diseño de estrategias adecuadas para su implementación, el cual se enmarca en las culturas de cada pueblo y de cada nación indígena originaria.

Etapas 1: básica vocacional (cinco años de duración)

La primera etapa del segundo nivel educativo comprende cinco grados, de primero a quinto, y atiende a niños y a niñas que hubieran cursado o no la segunda etapa del nivel de educación inicial o en familia comunitaria. Está dirigida a proporcionar una formación básica vocacional ligada a la ciencia, a la cultura, a la naturaleza y al trabajo productivo.

Los objetivos de esta etapa son:

- Desarrollar aprendizajes relacionados con la realidad productiva del entorno social de los estudiantes.
- Consolidar la identidad cultural de los niños y de las niñas, mediante relaciones con personas y con grupos sociales, como también con las diferentes manifestaciones culturales originarias y no originarias que conviven en los contextos sociales donde éstos tienen la oportunidad de intercambiar experiencias de su propia cultura.
- Desarrollar capacidades, habilidades y destrezas comunicativas, orales y escritas, que favorezcan el bilingüismo social e individual, a fin de que los estudiantes tengan una buena interrelación sociocultural.
- Fomentar en los niños y en las niñas la conciencia histórica, el sentimiento de pertenencia a su grupo sociocultural, la seguridad personal y la autoestima,



evitando, de esa manera, la asimilación, la vergüenza y la negación cultural. Es decir, promover el desarrollo de la intraculturalidad.

- Desarrollar y fortalecer en los estudiantes las lógicas, la espiritualidad y las cosmovisiones culturales originarias, así como los valores de respeto y el espíritu de consenso para la vida cotidiana, sin perder los usos y las costumbres del grupo sociocultural al cual pertenecen.
- Desarrollar y construir en los niños y en las niñas los aprendizajes en todas las áreas humanísticas y culturales definidas en la estructura curricular.

Tabla 3: Estructura curricular de la etapa 1 del nivel de educación primaria
(Región _____)

Principios ordenadores	Ejes ordenadores	Temáticas curriculares	Áreas del currículo	Campos de conocimiento	
				Saberes y conocimientos propios	Saberes y conocimientos universalizados
Cosmovisión e identidad	Mundo espiritual	Simbología	Educación para la formación de la persona		
		Música y danzas			
		Principios y valores			
		Religiosidad			
		Mitos-historia	Educación para la vida en comunidad		
		Gobierno y organización social			
		Comunicación			
		Justicia			
	Mundo natural	Artes-artesanía	Educación para la transformación del medio		
		Producción			
		Cálculo y estimación			
		Tecnología			
		Salud	Educación para la comprensión del mundo		
		Naturaleza			
		Espacio			
		Territorio			

Fuente: Elaboración propia.



Etapas: Etapa 2: avanzada vocacional (tres años de duración)

Los objetivos de esta segunda etapa del nivel primario son:

- Desarrollar y construir los aprendizajes de los estudiantes por medio de actividades socioproductivas y de investigación, a partir de las características propias de su entorno, socializando sus nuevos saberes y sus experiencias teóricas y prácticas, para satisfacer las necesidades básicas humanas.
- Lograr que los estudiantes adquieran principios y valores interculturales, con sentimiento crítico y reflexivo, que contribuyan a su formación integral, con respeto a la diversidad, permitiendo el desarrollo de sus saberes y de sus conocimientos originarios, y proyectándose para la apropiación de los avances de la ciencia y de la tecnología de la cultura universal.
- Desarrollar en los estudiantes el manejo adecuado de la comunicación oral y escrita de la primera lengua y de la segunda lengua, mediante el uso de metodologías apropiadas.
- Iniciar el aprendizaje de una lengua extranjera como medio de aproximación de los niños y de las niñas a la realidad del mundo y, principalmente, expandiendo sus mentes hacia otras cosmovisiones.
- Lograr que los estudiantes desarrollen actividades técnicas y tecnológicas propias que correspondan y pertenezcan a las prácticas culturales de los pueblos, desarrollando e incrementando su creatividad y sus iniciativas tecnológicas, sobre la base de los avances de la tecnología universal, de modo que puedan identificar y consolidar su inclinación vocacional para una futura decisión.
- Consolidar en los estudiantes una formación intracultural, intercultural y plurilingüe, a través de un apoyo pedagógico sólido, adecuado y pertinente que tome como base los valores, las lógicas y las cosmovisiones propios de su contexto o entorno cultural, de modo que su identidad cultural y lingüística quede fortalecida, y que estén dispuestos a desarrollar un diálogo intercultural con otras culturas, valorando y respetando sus propios conocimientos, así como siendo capaces de ampliar y de expandir sus habilidades, aplicando el manejo de sus competencias lingüísticas en L1, L2 y L3.
- Desarrollar y construir los aprendizajes de los niños y de las niñas en todas las áreas humanísticas y espirituales propuestas en la estructura curricular propia de este nivel.



Tabla 4: Estructura curricular de la etapa 2 del nivel de educación primaria
(Región Guaraní)

Principios ordenadores	Ejes ordenadores	Temáticas curriculares	Áreas del currículo	Campos de conocimiento	
				Saberes y conocimientos propios	Saberes y conocimientos universalizados
Cosmovisión e identidad	Mundo espiritual	Simbología	Educación para la formación de la persona		
		Música y danzas			
		Principios y valores			
		Religiosidad			
		Mitos-historia	Educación para la vida en comunidad		
		Gobierno y organización social			
		Comunicación			
		Justicia			
	Mundo natural	Artes-artesanía	Educación para la transformación del medio		
		Producción			
		Cálculo y estimación			
		Tecnología			
		Salud	Educación para la comprensión del mundo		
		Naturaleza			
		Espacio			
		Territorio			

Fuente: Elaboración propia.



3.1.3.3. Educación secundaria o comunitaria productiva

El tercer nivel educativo comprende dos etapas: una común tecnológica y otra de especialización. El carácter de este nivel es científico, técnico y tecnológico. Asimismo, la educación comunitaria productiva es descolonizadora y desarrolla la intraculturalidad y el diálogo intercultural; es comunitaria y vocacional; y posibilita la formación productiva especializada orientada a obtener un grado de técnico medio. Por otra parte, es espiritual, porque permite el desarrollo de las potencialidades internas de los estudiantes, a fin de que éstos tengan una mejor comprensión del mundo.

Los objetivos de este nivel son:

- Promover una educación productiva práctica y teórica, desarrollando en los estudiantes conocimientos y capacidades relacionadas con la producción del entorno, para así generar procesos de desarrollo productivo que rescaten los saberes, las técnicas y las tecnologías ancestrales, así como el manejo de las nuevas tecnologías.
- Favorecer en los niños y en las niñas el aprendizaje del conocimiento lógico matemático y de las otras áreas humanísticas y espirituales propias de este nivel.
- Apoyar en la adquisición de capacidades, de habilidades y de destrezas de los estudiantes, de acuerdo con su inclinación y su vocación socioproductiva.
- Consolidar los aprendizajes desarrollados en la segunda etapa del segundo nivel educativo, para incorporar a los estudiantes al mundo del trabajo, o para que éstos continúen sus estudios superiores, y para que se integren como miembros activos y responsables de su grupo sociocultural.
- Fortalecer el conocimiento y el manejo tanto de la primera lengua como de la segunda, con la finalidad de consolidar la identidad personal de los niños y de las niñas, y lograr su identificación con las características plurinacionales del país. Además, consolidar sus competencias en un idioma extranjero, con todos sus componentes, mediante la enseñanza con personal especializado.
- Fomentar en los estudiantes la autoestima, la seguridad personal y el espíritu de autonomía en la toma de decisiones.

Etapa 1: común tecnológico (dos años de duración)

En esta etapa de la educación secundaria, se desarrollan todas las especialidades técnicas y humanísticas, articulando la tecnología al desarrollo productivo regional. La acción pedagógica se caracteriza por iniciar a los estudiantes en el conocimiento y en el aprendizaje de destrezas y de habilidades básicas en cada especialidad.



Tabla 5: Estructura curricular de la etapa 1 del nivel de educación secundaria
(Región _____)

Principios ordenadores	Ejes ordenadores	Temáticas curriculares	Áreas del currículo	Campos de conocimiento	
				Saberes y conocimientos propios	Saberes y conocimientos universalizados
Cosmovisión e identidad	Mundo espiritual	Simbología	Educación para la formación de la persona		
		Música y danzas			
		Principios y valores			
		Religiosidad			
		Mitos-historia	Educación para la vida en comunidad		
		Gobierno y organización social			
		Comunicación			
		Justicia			
	Mundo natural	Artes-artesanía	Educación para la transformación del medio		
		Producción			
		Cálculo y estimación			
		Tecnología			
		Salud	Educación para la comprensión del mundo		
		Naturaleza			
		Espacio			
		Territorio			

Fuente: Elaboración propia.



Etapa 2: especialización (dos años de duración)

Con esta etapa de la educación secundaria, los estudiantes estarán en condiciones de elegir una especialidad y de alcanzar una mención específica, y, al mismo tiempo, desarrollarán y profundizarán las áreas humanísticas. Para ello, en esta segunda etapa, se plantea un ámbito científico humanístico común compuesto por:

- las ciencias de la naturaleza: biología, química y física;
- las ciencias sociales: historia, geografía, justicia comunitaria y sociología;
- las ciencias exactas: matemática y computación;
- las ciencias de la comunicación: lenguaje, lenguas y literatura; y
- las ciencias del pensamiento y de la conducta humana: psicología, filosofía, liderazgo y espiritualidad.

En cuanto a las especialidades⁴, éstas se detallan en la tabla siguiente:

Tabla 6: Especialidades de formación del nivel de educación secundaria

Ciencias productivas y tecnológicas	Ciencias de la salud	Ciencias artísticas, físicas y deportivas
♦ Educación agropecuaria y forestal ♦ Educación comercial ♦ Educación industrial ♦ Educación en nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (NTIC)	♦ Nutrición ♦ Medicina natural y tradicional ♦ Primeros auxilios ♦ Medio ambiente y biodiversidad	♦ Música ♦ Danza ♦ Teatro ♦ Artes plásticas ♦ Artesanías ♦ Educación física y disciplinas deportivas ♦ Educación en seguridad ciudadana y comunitaria

Fuente: Elaboración propia.

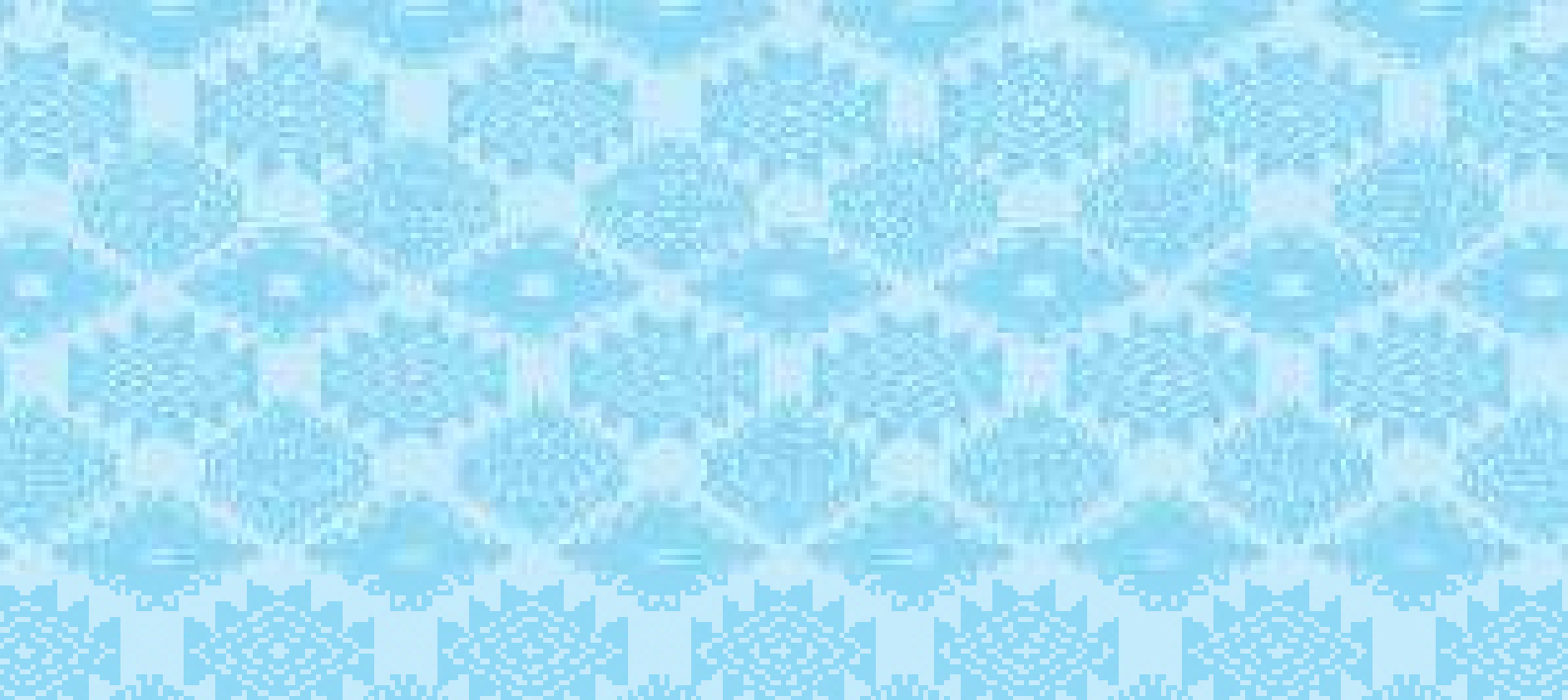
⁴ Las especialidades dependerán de un proceso de gestión, con convenios municipales para que sean sostenibles y se relacionen con las vocaciones productivas que éstos tienen.



Tabla 7: Ejemplo de estructura curricular de la etapa 2 del nivel de educación secundaria
(Región _____)

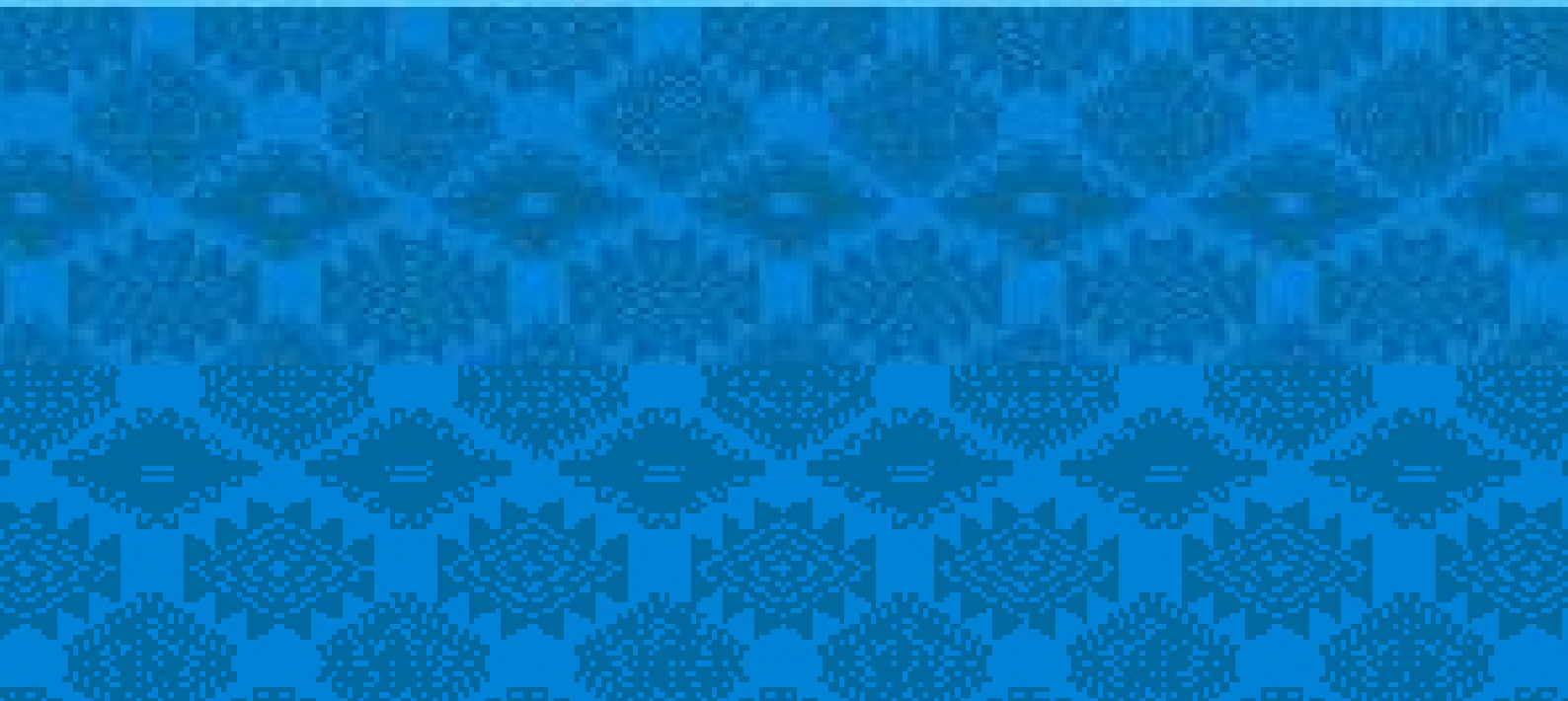
Principios ordenadores	Ejes ordenadores	Temáticas curriculares	Áreas del currículo	Campos de conocimiento	
				Saberes y conocimientos propios	Saberes y conocimientos universalizados
Cosmovisión e identidad	Mundo espiritual	Simbología	Educación para la formación de la persona	Música	
		Música y danzas		Danzas	El sarao La cumbia
		Principios y valores			
		Religiosidad			
		Mitos-historia	Educación para la vida en comunidad	Lenguas	
		Gobierno y organización social		Juegos-deportes	
		Comunicación			
		Justicia			
	Mundo natural	Artes-artesanía	Educación para la transformación del medio	Artes	
		Producción		Matemática	Numeración guaraní- numeración occidental
		Cálculo y estimación			
		Tecnología			
		Salud	Educación para la comprensión del mundo	Salud	
		Naturaleza			
		Espacio			
		Territorio			

Fuente: Elaboración propia.



Parte III:

Aspectos operativos





1. Ejemplos de esquemas curriculares para los niveles de educación inicial y primaria

Tabla 8: Ejemplo de esquema para la estructura curricular del nivel de educación inicial (primer nivel)
(Región guaraní)

Principios ordenadores	Ejes ordenadores	Temáticas curriculares	Áreas del currículo	Campos de conocimiento	
				Saberes y conocimientos propios	Saberes y conocimientos universalizados
Cosmovisión e identidad	Mundo espiritual	Simbología	Educación para la formación de la persona	Música	
		Música y danzas		Danza	El sarao La cumbia
		Principios y valores			
		Religiosidad			
		Mitos-historia	Educación para la vida en comunidad	Lenguas	
		Gobierno y organización social		Juegos-deportes	
		Comunicación			
		Justicia			



Principios ordenadores	Ejes ordenadores	Temáticas curriculares	Áreas del currículo	Campos de conocimiento	
				Saberes y conocimientos propios	Saberes y conocimientos universalizados
	Mundo natural	Artes- artesanía	Educación para la transformación del medio	Artes	
		Producción		Matemática	Numeración guaraní- numeración occidental
		Cálculo y estimación			
		Tecnología			
		Salud	Educación para la comprensión del mundo	Salud	
		Naturaleza			
		Espacio			
		Territorio			

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9: Ejemplo de esquema para la estructura curricular del nivel de educación primaria (segundo nivel)
(Región _____)

Principios ordenadores	Ejes ordenadores	Temáticas curriculares	Áreas del currículo	Campos de conocimiento	
				Saberes y conocimientos propios	Saberes y conocimientos universalizados
Cosmovisión e identidad	Mundo espiritual	Simbología	Educación para la formación de la persona	Educación física	
		Música y danzas		Música	
		Principios y valores		Ética-valores	
		Religiosidad			
		Mitos-historia	Educación para la vida en comunidad	Historia	
		Gobierno y organización social			
		Comunicación		Lengua, lenguaje y literatura	
		Justicia			



Principios ordenadores	Ejes ordenadores	Temáticas curriculares	Áreas del currículo	Campos de conocimiento	
				Saberes y conocimientos propios	Saberes y conocimientos universalizados
	Mundo natural	Artes-artesanía	Educación para la transformación del medio	Artes plásticas	
		Producción			
		Cálculo y estimación		Matemática	
		Tecnología			
		Salud	Educación para la comprensión del mundo		
		Naturaleza		Ciencias naturales	
		Espacio		Geografía	
		Territorio			

Fuente: Elaboración propia.

2. Estrategia lingüística

Un aspecto especialmente relevante y básico en nuestra propuesta es el tema de la lengua. Desde este enfoque, se propone recuperar los años y los esfuerzos invertidos en la educación intercultural y bilingüe (EIB), tanto en lo que se refiere a los avances pedagógicos como en lo relativo a los recursos humanos. Por ello, se declara la vigencia y el desarrollo de la EIB, sobre la base de lo establecido en la nueva propuesta de Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”.

Considerando la necesidad de plantear explícitamente este tema, se plantean las siguientes estrategias, que deberán ser implementadas como componentes operativos del currículo:

- En poblaciones o en comunidades monolingües y con predominio de la lengua originaria, se utilizará la lengua originaria como primera lengua (L1) y el castellano como segunda lengua (L2). En poblaciones o en comunidades monolingües y con predominio del castellano, se utilizará el castellano como primera lengua (L1) y la lengua originaria de la región como segunda lengua



(L2). El uso de la lengua materna como lengua de aprendizaje se sustenta en principios pedagógicos, psicológicos y lingüísticos, porque se trata de la lengua que los estudiantes comprenden. Esto les permite acceder a la comunicación, al conocimiento y a la expresión de sus sentimientos, además de desarrollar diversas competencias cognitivas y lingüísticas, aprehender su cultura y afirmar su identidad personal y cultural.

- En las comunidades o en las regiones trilingües o plurilingües, la elección de la lengua originaria estará sujeta a los criterios de territorialidad y de transterritorialidad definidos por los consejos comunitarios.
- En el caso de las lenguas en peligro de extinción, se implementarán políticas lingüísticas de recuperación y de desarrollo, con la participación directa de los hablantes de dichas lenguas.
- La enseñanza de la segunda lengua (L2), que puede ser una lengua originaria o el castellano, permitirá a los estudiantes acceder al conocimiento de otra cultura y de otra lengua del contexto inmediato. Cuando la L2 sea una lengua originaria, ésta deberá ser la de mayor uso en la región. Con ello, se pretende promover el logro de competencias comunicativas y académicas de la lengua originaria por parte de los estudiantes monolingües castellanohablantes, así como la valoración de las características culturales que esa lengua. Cuando la L2 sea el castellano, además de los fines expuestos, el conocimiento y el dominio de esa lengua busca que los estudiantes estén en condiciones de entablar una comunicación con la sociedad global, local e internacional.
- La enseñanza de una lengua extranjera, es decir, aquella que no se usa o se habla habitualmente para la comunicación en un determinado país y que, en general, se aprende en la escuela⁵, se iniciará de manera gradual y obligatoria a partir de la segunda etapa del nivel de educación primaria, en el marco de la siguiente estrategia de implementación:

5 López, Luis Enrique, 1993.



Tabla 10: Estrategia de implementación de la enseñanza de la lengua extranjera

Educación en familia comunitaria						Educación comunitaria vocacional									Educación comunitaria			
Educación en familia			Educación en familia comunitaria			Básica vocacional					Avanzada vocacional				Bachillerato técnico-pedagógico			
0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4	
LO*-Cast** Cast-LO			LO-Cast Cast-LO			LO-Cast Cast-LO					LO-Cast Cast-LO			L1-L2				
											LE***							
														LE				

Fuente: Elaboración propia.

* Lengua originaria

** Castellano

*** Lengua extranjera

La enseñanza de la lengua extranjera deberá ser continúa en todos los niveles del Sistema Educativo Plurinacional. Asimismo, deberá estar basada en una metodología pertinente y con personal docente especializado. Debe quedar claro que las lenguas extranjeras precisan de docentes que las enseñen, mientras que las segundas lenguas pueden ser “captadas” por los estudiantes de su entorno⁶.

Para el caso boliviano, las lenguas extranjeras que podrán ser enseñadas son el portugués, el inglés, el francés, el italiano y el japonés, entre otras. La decisión para optar por una determinada lengua extranjera en las unidades educativas estará sujeta a consensos entre las autoridades educativas y los padres de familia, por medio de mecanismos de participación comunitaria.

La meta de este modelo de desarrollo lingüístico es lograr que los estudiantes, al culminar su formación escolar, conozcan, aprendan y usen paralelamente tres lenguas —una lengua originaria, el castellano y una lengua extranjera—, con un grado óptimo de suficiencia.

3. Estrategia de conocimiento de otras culturas

Indudablemente, existe una diferencia entre el aprendizaje de otros saberes no indígenas —universalizados— y el aprendizaje de otras culturas —naciones

⁶ Larsen-Freeman, Diane y Michael H. Long, 1994.



indígenas— existentes a escala nacional y universal. En esta propuesta educativa, dicho aprendizaje contribuirá a la interculturalidad, a la práctica y al diálogo entre iguales. Por tanto, el propósito de esta estrategia es lograr que los niños y las niñas conozcan gradualmente los valores culturales de cada pueblo, tal como se muestra en el siguiente esquema:

Esquema 1: Propuesta para el tratamiento intercultural: conocimiento de otras culturas



Fuente: Elaboración propia.

4. Estrategia productiva

Dado que esta propuesta educativa indígena originaria está basada en el enfoque productivo, se hace necesario diseñar una estrategia que permita su aplicación. En ese sentido, partimos de los siguientes aspectos:

- **Productividad:** Para entender el enfoque productivo, se entiende por productividad al incremento simultáneo de la producción y del rendimiento, debido a la modernización del material y a la mejora de los métodos de trabajo.
- **Educación productiva:** La educación productiva permitirá procesos de producción sobre la base de la ciencia, de la sabiduría y de las técnicas productivas propias,



así como de la apropiación de otras formas de producción, orientadas al desarrollo de las condiciones de vida de las naciones indígenas originarias y de otros sectores. Por otra parte, la educación productiva generará procesos de producción cognoscitiva, emotiva, psicomotriz y espiritual, en el marco de los saberes y de los conocimientos de las naciones indígenas originarias.

Con la estrategia productiva en la educación, se pretende cumplir los siguientes objetivos:

- Dinamizar el autodesarrollo económico, social y cultural de las naciones indígenas originarias, considerando el empleo de tecnología propia y la apropiación de los adelantos técnico-científicos del mundo actual.
- Fortalecer el espíritu de trabajo en los estudiantes, quienes además deberán valorar la práctica del trabajo agrícola, pecuario, artesanal e intelectual.
- Dar formación técnica a los estudiantes de las naciones indígenas originarias, en los niveles medio y superior, en las especialidades agrícolas, pecuaria y artesanal.

Para la implementación de la estrategia productiva, se deberán tener en cuenta los siguientes ejes:

- Eje: Producción comunitaria, que será la estrategia principal de revitalización económica y cultural de las naciones indígenas originarias, sin perder de vista los usos y las costumbres de cada una de ellas. Para ello, se tomará como punto de partida la economía indígena. En esa dirección, cada nación indígena originaria decidirá, mediante la realización de mesas sectoriales, una formación técnica a partir de la ocupación principal de su comunidad, que podrá ser agrícola, pecuaria, intelectual, artesanal u otra, rescatando la tecnología propia. Se trata, entonces, de la recuperación de la comunidad natural a partir de la escuela, que deberá constituirse en el centro desde el cual se genere toda la actividad productiva.
- Eje: Producción complementaria, que será el espacio de incorporación de los avances técnicos y tecnológicos del mundo actual. Esto permitirá que los niños y las niñas de las naciones indígenas originarias conozcan, hagan uso e interactúen con el mundo actual. Estos proyectos educativos podrán ser en los ámbitos de mecánica, de electricidad, de computación y de metalmecánica, entre otros complementarios al eje de producción comunitaria. Sin embargo, tales ámbitos deberán ser seleccionados como resultado del proceso de orientación vocacional desarrollado en el sistema educativo, con la participación plena de las naciones indígenas originarias. Este eje está destinado a los jóvenes,



tanto varones como mujeres, que no deseen tener una formación técnica en producción comunitaria.

El diseño de la estrategia productiva tiene como base la recuperación del calendario del ciclo agroecológico y del calendario del ciclo ritual de cada comunidad, ayllu, marka, tenta y capitanía, entre otros espacios comunitarios. Dicha recuperación servirá para la elaboración del calendario plurinacional regionalizado.

En el nivel de educación inicial, o educación en familia comunitaria, la operativización de la estrategia productiva deberá darse en la familia comunitaria y en la familia. El enfoque productivo tendrá un carácter inicial y de sensibilización al trabajo y seguirá la siguiente organización:

- el lenguaje como instrumento esencial de comunicación,
- los juegos de la propia cultura y los provenientes de los conocimientos occidentales, y
- la música propia y aquélla de las otras culturas.

Asimismo, comprenderá las siguientes áreas curriculares de lenguaje, de matemática, de artes, de música y de salud.

En el nivel de educación primaria, o educación comunitaria vocacional, la operativización de la estrategia productiva tendrá la siguiente orientación:

- Básica vocacional: En los primeros años de esta modalidad, los estudiantes de las naciones indígenas originarias recibirán orientación vocacional en las actividades productivas, las cuales comprenderán, básicamente, las siguientes acciones de sistematización o de investigación:
 - En las actividades agrícolas: la recuperación de los indicadores naturales, el rescate de las estrategias de cultivo y el manejo del agua.
 - En las actividades pecuarias: la clasificación y el conocimiento de los animales, la crianza de los grandes animales, otros animales —la pesca, animales menores.
 - En las actividades artesanales: el inventario de los recursos naturales, el inventario de las principales actividades artesanales de la comunidad.
- Avanzada vocacional: Después de una valoración de los resultados de la orientación vocacional, se iniciará la formación productiva en los dos ejes descritos —producción comunitaria y proyectos educativos complementarios—, seleccionados teniendo en cuenta los siguientes criterios:
 - los recursos naturales existentes en el medio y
 - las unidades productivas existentes en el medio.



En el nivel de educación secundaria, o educación comunitaria productiva, la operativización de la estrategia productiva consolidará la formación productiva iniciada en el nivel educativo anterior. Así, se tendrán los siguientes logros:

- el desarrollo, la gestión y la comercialización de la actividad agrícola;
- el desarrollo, la gestión y la comercialización de la actividad ganadera; y
- el desarrollo, la gestión y la comercialización de la actividad artesanal.

En cuanto al bachillerato humanístico, éste está destinado a los jóvenes, tanto varones como mujeres que no deseen seguir una formación técnica. Su orientación se centra en:

- la intensificación de la orientación vocacional de los estudiantes, para determinar su inclinación productiva; y
- la intensificación de sus conocimientos en las asignaturas afines a su vocación.

Al finalizar el bachillerato humanístico, los estudiantes tendrán una aproximación a la profesión de su predilección.

Respecto a la producción complementaria, éstos tendrán dos fases en su implementación:

- fase 1: orientación vocacional y
- fase 2: implementación de la formación técnica.

En la metodología de implementación de la estrategia productiva, se optará por dos modalidades:

- Se destinarán periodos específicos para su implementación, considerando el calendario agrícola y ritual.
- Se realizará antes del desarrollo de cada contenido, es decir, las actividades de la estrategia productiva serán la base para el desarrollo de los contenidos.



Bibliografía consultada

- Albó, X. (2002). Educando en la diferencia. La Paz: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Arnold, D. y Yapita J. (2000). El rincón de las cabezas. La Paz: Facultad de Humanidades de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA).
- Berg van den Hans (1992). "Religión aymara", en La cosmovisión aymara. La Paz: HISBOL/Universida Católica Boliviana (UCB).
- Berman, M. (2004). El reencantamiento del mundo. Chile: Cuatro Vientos.
- Botkin, J. y otros (1992). Aprender, horizonte sin límites. España: Santillana.
- CEPOs (2007). Documento de sistematización. La Paz: CEPOs.
- Choque, R. (1992a). "Educación", en La cosmovisión aymara. La Paz: HISBOL/UCB.
- Choque, R. (1992b). "Historia", en La cosmovisión aymara. La Paz: HISBOL/UCB.
- Delgado, F. y Escóbar C. (eds.) (2006). Diálogo intercultural e intercientífico. La Paz: PLURAL.
- Delors, J. y otros (1996). La educación encierra un tesoro. México: UNESCO.
- Eliade, M. (1994a). Lo sagrado y lo profano. Colombia: Labor.
- Eliade, M. (1994b). Mito y realidad. Colombia: Labor.
- Hargreaves, A. (comp.) (2003). Replantear el cambio educativo. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (1999). La escuela que queremos. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Kessel, J. (1992). "Tecnología aymara: un enfoque cultural", en La cosmovisión aymara. La Paz: HISBOL/UCB.
- Kuper, A. (2001). Cultura. España: PAIDÓS.
- Montes, F. (1999). La máscara de piedra. La Paz: Armonía.
- Morin, E. (1999). Unir los conocimientos. La Paz: PLURAL.
- Reynoso, C. (2006). Complejidad y caos. Buenos Aires, Argentina: Yapeyú.
- Riestter, J. (1989). Identidad cultural y lengua: la experiencia guaraní en Bolivia. Bolivia: ABYA-YALA.
- Saignes, T. (1990). Karai. La Paz: HISBOL.
- Sepúlveda G. (1998). Desafíos pedagógicos de la educación rural.
- UNICEF (1993a). Cultura. La Paz: UNICEF.
- UNICEF (1993b). Lengua. La Paz: UNICEF.

