

CURRÍCULO BASE

DEL SISTEMA EDUCATIVO
PLURINACIONAL

SERIE CURRÍCULO
Documento de Trabajo

2012

Tabla de Contenido

Introducción.....	11
I. CARACTERIZACIÓN GENERAL DE LA EDUCACIÓN EN BOLIVIA	13
1. Educación comunitaria en las culturas indígena originarias.....	13
2. La educación en el coloniaje.....	14
3. Educación en la época republicana.....	16
3.1. Educación en siglo XIX.....	16
3.2. Educación en el siglo XX.....	17
3.3. Escuelas indígenas	18
3.4. Escuela Ayllu de Warisata	19
3.5. Primer Congreso Nacional Indígena.....	20
4. Código de la Educación Boliviana.....	20
5. Ley N° 1565 de Reforma Educativa	21
6. Transición a una educación revolucionaria, democrática y cultural	22
II. CURRÍCULO BASE DEL NUEVO MODELO EDUCATIVO	24
1. Realidades a las que responde el Modelo Sociocomunitario Productivo.....	24
2. Fundamentos del Currículo Base	27
2.1. Fundamentos ideológico-políticos	27
2.2. Fundamentos Filosóficos	28
2.3. Fundamentos sociológicos.....	30
2.4. Fundamentos epistemológicos.....	30
2.5. Fundamentos psicopedagógicos.....	31
3. Bases del currículo.....	33
3.1. Los saberes y conocimientos de los pueblos y naciones indígenas.....	33
3.2. La experiencia pedagógica de la Escuela Ayllu de Warisata.....	33
3.3. Propuestas pedagógicas crítica de Vigotsky.....	34
3.4. Propuesta de educación popular latinoamericana liberadora de Freire.....	35
4. Principios de la educación.....	36
4.1. Educación descolonizadora, liberadora, revolucionaria, antiimperialista y transformadora	36
4.2. Educación comunitaria, democrática, participativa y de consensos.....	37
4.3. Educación intracultural, intercultural y plurilingüe	37
4.4. Educación productiva territorial, científica, técnica tecnológica y artística.....	38
III. ORGANIZACIÓN CURRICULAR.....	40
1. Enfoque del currículo	40
1.1. Descolonizador (Desde los elementos curriculares)	40
1.2. Integral y holístico (En las dimensiones y metodología)	40
1.3. Comunitario (En el modo de aprendizaje).....	41
1.4. Productivo (En la orientación y formación).....	42

2. Estructura curricular	42
2.1. Campos y Áreas de Saberes y Conocimientos	42
Campo de Saberes y Conocimientos Vida Tierra Territorio	43
Campo de Saberes y Conocimientos Tecnología y Productividad	44
Campo de Saberes y Conocimientos Comunidad y Sociedad	45
Campo de Saberes y Conocimientos Cosmos y Pensamiento	47
2.2. Ejes articuladores del currículo	48
Educación Intracultural Intercultural y Plurilingüe	48
Educación para la Producción	49
Educación en Valores Sociocomunitarios	50
Educación en convivencia con la naturaleza y salud comunitaria	50
3. Elementos del currículo	51
3.1. Objetivos holísticos	51
3.2. Dimensiones	51
IV. CONCRECIÓN CURRICULAR DEL SEP	52
a. Currículo Base	52
b. Currículo Regionalizado	52
c. Currículo Diversificado	53
V. SISTEMA DE EVALUACIÓN	54
1. Momentos de la evaluación	55
2. Criterios de evaluación	56
3. Instrumentos de la evaluación	56
BIBLIOGRAFÍA	57



Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional



*“...no fui a machacar el alfabeto ni tener encerrados a los alumnos
en un recinto frente al silabario.
Fui para instalarles una escuela activa, plena de luz, de sol, de
oxígeno y de viento; alternando las ocupaciones propias del aula, con
los talleres, campos de cultivo y construcciones”*

ELIZARDO PÉREZ (1892 - 1980)



“La escuela del Indio no admite discriminaciones raciales. No es posible mantener predominios de sangre si el nuestro es continente de la raza cósmica, donde convergen las esperanzas de la nueva humanidad. Perseguimos, en cambio, conservar a través de la escuela la herencia social e histórica de nuestras culturas y civilizaciones aborígenes, impidiendo se extingan por falta de visión las virtudes y las excelencias de la raza cuyo ímpetu creador culminó en vastísimos imperios, sabia y justificadamente organizado”

ELIZARDO PÉREZ (1892 - 1980)





INTRODUCCIÓN

Todo proceso histórico de cambio propone también su propia manera de educar. Hoy podemos decir que promovemos, bajo un largo proceso dialogado y consensuado, un nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo que recupera la memoria y experiencias históricas de los pueblos y naciones indígena originarias y las grandes reivindicaciones del pueblo boliviano.

Se inicia una etapa en la educación boliviana con la construcción de un nuevo Modelo Educativo que articula más que divide, complementa antes que diferencia, busca consensos antes que impone, partiendo de un análisis crítico de la realidad histórica de la educación boliviana y de las experiencias educativas, surgen los elementos para la construcción del Currículo del Sistema Educativo Plurinacional.

El Sistema Educativo Plurinacional está fundamentado en las bases y fines de la educación boliviana descritos en la Ley “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”; sus fundamentos ideológico, filosófico, sociológico, epistemológico y psicopedagógico son los pilares de la propuesta y estructura curricular y determinan el fin de la educación, los objetivos generales y los lineamientos del sistema de evaluación.

Este documento de trabajo propone los lineamientos generales del nuevo Modelo Educativo para facilitar su construcción y consolidación, desarrollando el componente curricular.

I. CARACTERIZACIÓN GENERAL DE LA EDUCACIÓN EN BOLIVIA

1. Educación comunitaria en las culturas indígena originarias

La educación desarrollada en los pueblos indígena originarios, cuya presencia es anterior a la Colonia, fue diversa. Esta diversidad estuvo marcada por la diferenciación histórica y geográfica de cada cultura; así, las culturas de tierras bajas desarrollaron procesos educativos acordes al entorno y actividades tales como la pesca, la caza y la recolección a partir de las cuales se desarrollan sistemas simbólicos de transmisión cultural.

La prolongación de una memoria común se basaba en la transmisión de los hechos pasados, las personas que los protagonizaron y su articulación con el mundo espiritual. En estos procesos de transmisión cultural, el rol de los ancianos es protagónico. Por otro lado, cabe mencionar los aprendizajes específicos en torno a las actividades productivas mediante la práctica y la experimentación. El sentido de estos procesos de aprendizaje se sustentaba en mitos que expresan la cosmovisión biocéntrica donde la vida en sus relaciones multidimensionales no se disocian de las necesidades humanas. Estos procesos educativos estuvieron altamente asociados a la “socialización territorial”¹.

Las culturas de tierras altas se articularon a partir del manejo vertical de pisos ecológicos, que es una manera muy peculiar de relación con el entorno, generando procesos educativos centrados en la vida comunitaria. La educación era parte de los procesos productivos. Ya en las comunidades andinas, una forma de escritura estaba vinculada a las expresiones textiles producidas con el vellón. Los kipus y los textiles son una manifestación de esta forma de comunicar e interpretar el mundo. La oralidad, en la que la memoria tiene una función central, y la textualidad eran claras formas de enseñanza cimentadas en la vida de las comunidades y servían para narrar la historia tanto como para informar sobre el territorio, la identidad, las relaciones sociales, calcular aspectos de la relación con la naturaleza y los animales, el cosmos y la presencia viva de la espiritualidad.² Estas prácticas textuales y las formas de aprenderlas y enseñarlas estaban basadas en la enseñanza comunitaria y, por tanto, en las formas de la organización y la reproducción social de la propia comunidad.

¹ Zambrana, A. “Prácticas de curación en el marco de la socialización territorial de niños en el pueblo tsimane”. En UNICEF/Proyecto EIBAMAZ: *El vuelo de la luciérnaga* No 2. Revista semestral para el diálogo entre personas de pueblos y nacionalidades diferentes. Lima, 2009.

² Arnold, D. y otros. *El rincón de las cabezas. Luchas textuales, educación y tierras en los Andes*, ILCA - UMSA, La Paz, 2004.

En el tiempo del incario es un hecho que además de existir estas formas educativas se constituyeron otras que le dedicaron a los procesos de enseñanza aprendizaje un espacio y un tiempo específicos, tales formas estuvieron materializadas en las *yachaywasi*, espacios incaicos construidos y mantenidos para la enseñanza de idiomas, la ritualidad y lo que hoy podríamos denominar como la astronomía y la ingeniería.³

Sin embargo, esta forma educativa tampoco estuvo alejada de la vida cotidiana y de las necesidades que ella genera; era integral, en el sentido de que quienes se educaban en estos espacios aprendían para validar inmediatamente lo que se les fue enseñado (sistematización de la práctica), poniendo su conocimiento al servicio de las necesidades del incario y, de este modo, de las comunidades y pueblos que lo componían.

El horizonte común de estos procesos educativos era, además de ser integral, intrínseco a la vida cotidiana (a sus aspectos organizativos, políticos y productivos); eran, por tanto, comunitarios, es decir, significaba que había una participación de toda la comunidad, además de la búsqueda de una relación armónica y complementaria (la búsqueda constante del equilibrio) con la Madre Tierra (naturaleza), el Cosmos y el mundo espiritual. En otras palabras, la posición central de la comunidad en la vida de las mujeres y hombres de los pueblos indígena originarios era la base constitutiva de los procesos educativos.

2. La educación en el coloniaje

La colonización de América instauró una serie de mecanismos que además de servir para asegurar el dominio político-militar, también implicó una modificación y resignificación de las principales expresiones sociales en torno a la matriz cultural de los pueblos indígena originarios del continente; sin embargo, esto no significó la desaparición de su identidad. La resistencia cultural impuso también una serie de estrategias de resignificación que ayudaron a preservar la matriz cultural de nuestros pueblos y naciones.

No se puede pasar revisión de estos procesos educativos sin enmarcarlos en la estructura colonial instaurada por la Conquista, que en el fondo es una relación económico-política. Por tanto, los procesos educativos no tenían sino el fin de legitimar el dominio colonial y reconfigurar la cultura de los pueblos indígena originarios hacia el referente europeo, en beneficio económico de la corona española. En ese entendido, se desarrollaron dos tipos de educación que respondían a la diferencia política (y de derechos) de los estatus de colonizadores y colonizados.

Para los hijos de españoles, criollos y mestizos acaudalados (ni mujeres, ni indígenas se contaban como población educable), aunque para la aristocracia originaria también

³ Espinoza, W. *Los incas, economía, sociedad y Estado en la era del Tawantinsuyo*, Amaru Editores. Lima, 1987.

acaudalada⁴ existía la escuela de primeras letras (leer, escribir y contar), la denominada escuela de gramática (historia sagrada, literatura, aritmética, historia profana, filosofía) y la universidad o el seminario. Al menos uno de los cronistas e intelectuales quechuas más reconocidos perteneciente al linaje y la aristocracia inca, como Garcilaso de la Vega, habría estudiado en alguna escuela particular para españoles e hijos de nobles.⁵

Para los pueblos indígena originarios se establecieron al menos tres modalidades educativas. Al inicio de la Colonia la educación para los indígenas estaba dirigida por frailes o curas que representaban la misión evangelizadora de la Iglesia Católica a través de la catequización de los indígenas adultos mediante el bautizo, las confesiones y el matrimonio. La catequización además implicaba el reconocimiento del rey de España como soberano de las tierras conquistadas y reflejaba la unidad económico-política-religiosa del dominio mercantil-imperial-misionero de la Conquista. La Iglesia Católica había recomendado a sus frailes la enseñanza del catecismo en las lenguas originarias; este hecho, si bien contribuyó en parte a la conservación de los idiomas más difundidos (aymara, quechua y guaraní), no dejó de tener un carácter eminentemente colonial.

La segunda modalidad tiene relación directa con una acción de reordenamiento político administrativo y territorial como fue la encomienda. A través de ella se intentó que la autoridad (el encomendero), nombrada por el Rey de España, ejerza control (sobre todo impositivo) en un determinado territorio que concentraba a comunidades indígena originarias (en el caso del altiplano) o los congregaba en reducciones (en el caso de tierras bajas)⁶, y fuera quien se encargara de “educar” a través de un tutor, profesor o cura que debía mantener a los miembros de los pueblos y naciones originarias. Esta acción casi nunca fue efectiva. Las encomiendas fueron aplicadas ya a principios del siglo XVII y a finales del siglo XVIII estaban siendo sustituidas por el sistema de corregimientos y luego por intendencias.

Probablemente la insurgencia indígena de quechuas y aymaras ocurridas a finales del siglo XVIII encabezadas por Túpac Katari, los hermanos Katari y Túpac Amaru hubiera provocado el retorno de la preocupación española respecto de la “educación” de los indígenas, transfiriendo esta tarea nuevamente a la Iglesia Católica.

4 En las primeras décadas del dominio español se creó el liceo de San Francisco de Borja en Cuzco al que asistían sobre todo los descendientes del linaje inca. Entre los asistentes al liceo se encontraba, por ejemplo, José Gabriel Condorcanqui - Túpac Amaru.

5 Escobari de Querejazu, L. “Historia de la alfabetización en Bolivia. Época colonial Siglos XVI-XVII”. En *Estudios Bolivianos* 15. *Políticas públicas educativas*, Galia Domic (coord.), UMSA, 2009.

6 En el caso de las misiones y reducciones en tierras bajas, hubo una mayor influencia de una educación efectiva en la “conquista espiritual” y en el “control ideológico” de los pueblos indígenas que vivían en tales espacios. En 1750, los indígenas “reducidos” eran más de 30 mil (Puente R. *Recuperando la memoria. Una historia crítica de Bolivia*. Tomo 1. La Paz, Colonia Pirafí, 2011, pág. 36). Las reducciones generaron una educación basada en la evangelización, la agricultura y la ganadería para pueblos anteriormente nómadas e itinerantes, y la producción de artesanías que luego sería conocida como formación en artes y oficios (Choque R. *La educación colonial en Bolivia, 1535-1830*, inédito. Véase también Baptista, J. “Las misiones de los jesuitas en Bolivia: Moxos y Chiquitos”, en: Marzal M. y Bacigalupo L. *Los jesuitas y la modernidad en Iberoamérica 1549-1773*. Lima: Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2007.).

Se utilizó la enseñanza del catecismo, y a través de él un rudimentario castellano para “colonizar las almas”, proceso de subjetivación que tuvo el sentido de consolidar la colonización política y económica. A diferencia de la opción más elitista⁷ de la enseñanza en aymara, propiciada por recomendación del Concilio de Trento, esta vez la Iglesia tuvo el empeño de enseñar a los indígenas en y desde la cultura española y cristiana. Esta forma que pretendía masificar la cultura colonial tampoco se arraigó o extendió como hubieran querido sus promotores, debido a la resistencia de las comunidades indígenas⁸.

La tercera forma educativa en la Colonia se presenta precisamente por estas dos últimas razones. En las comunidades y pueblos indígena originarios, a pesar de la labor catequista de la Iglesia o la instructiva del ejército y la escuela, se continuaba reproduciendo la identidad y sus sentidos más importantes a través de la educación del propio pueblo indígena originario, una educación altamente práctica y significativa que surgía de la propia comunidad y cuyo objeto era la conservación y desarrollo de la misma.

Esta forma educativa subalterna se mantuvo a lo largo de toda la Colonia y la República, aunque su grado de despliegue haya sido obstaculizado debido propiamente a su situación de subalternidad. Sin embargo, también –y no pocas veces– estas formas educativas se superpusieron y la escuela colonial sirvió a los pueblos indígena originarios en la lucha por la conservación y recuperación de tierras y su identidad.⁹

3. Educación en la época republicana

3.1. Educación en siglo XIX

El Decreto de 11 de diciembre de 1825, impulsado por Simón Bolívar y Simón Rodríguez, considera a la educación como el primer deber del Gobierno, por lo cual se establecieron Escuelas de Ciencias y Artes en cada ciudad capital de departamento, espacios en los que se impartía instrucción en educación primaria y estaban abiertas tanto a niñas como a niños.

En 1826 se promulga el Plan de Educación Popular mediante el cual se establecen escuelas primarias, secundarias y centrales¹⁰, colegios de ciencias y artes, un instituto nacional, sociedades de literatura y maestranzas de artes y oficios. Paralelamente al

⁷ Arnold, op. cit.

⁸ Choque, R. *Sociedad y economía colonial*. Hisbol, La Paz, 1992.

⁹ Choque, op. cit.

¹⁰ En la escuela primaria se debía enseñar a leer y a escribir por el método de la enseñanza mutua, así como los rudimentos de la religión, de la moral y de la agricultura. En las capitales de provincia, además de la primaria se debían establecer escuelas secundarias para perfeccionar la lectura y la escritura, la religión y la moral; se debían impartir rudimentos generales de la gramática castellana, las cuatro reglas de aritmética, la agricultura, la industria y veterinaria. En las capitales de departamentos, además de las mencionadas, se debían establecer escuelas centrales para enseñar la aritmética, la gramática, el dibujo y el diseño.

desarrollo de la libertad de enseñanza, hacia 1870 las municipalidades se hacen cargo del funcionamiento de las “escuelas de primeras letras”. También durante la segunda mitad del siglo XIX se fundaron institutos de artes y oficios, y se establecen escuelas parroquiales, escuelas elementales y superiores.

El gobierno de Agustín Morales dicta la Ley de 22 de noviembre de 1872 declarando la enseñanza “libre en los grados de instrucción media y facultativa”, aspecto que afectó a las escuelas elementales y primarias que pasaron a ser administradas por las municipalidades. En consecuencia, esta ley dio impulso a las iniciativas privadas y particulares para la enseñanza en los niveles secundario y facultativo. Otra de las disposiciones que afecta a la educación en este periodo es la Ley de 1874, sancionada en el gobierno de Tomás Frías, que ordena el funcionamiento de la Reglamentación del Estatuto General de Instrucción. Ambas leyes, la de 1872 y la de 1874, son cuestionadas por otorgar a las municipalidades la regencia de la instrucción primaria junto con sus recursos.

Esa situación se prolongó en los siguientes años. Durante la Guerra del Pacífico las medidas del gobierno devinieron en un caos en la educación; el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Julio Méndez, emitió un decreto aprobado en marzo de 1879 que retornaba la enseñanza secundaria a la iniciativa privada.

Entre los años 1878 y 1885, la educación escolar fue afectada por la Guerra del Pacífico porque los fondos destinados a la Instrucción Pública pasaron a engrosar las finanzas de la guerra, provocando así el cierre de las escuelas municipales y los colegios oficiales. Por otro lado, en este periodo uno de los objetivos de la educación fue inculcar en los niños y los jóvenes cuatro elementos considerados indispensables para la formación educativa: escribir, leer, contar y orar.

3.2. Educación en el siglo XX

A principios del siglo XX, en 1904 se produce la primera reforma educativa impulsada por el presidente Ismael Montes. Esta reforma tuvo como motivación central la modernización del país a través de una ideología liberal. Para ello, se contrató al pedagogo belga Georges Rouma, quien proyectó las bases fundamentales de este proceso y dirigió, desde 1909, la Escuela Normal de Profesores Preceptores de la República en la ciudad de Sucre.

Los aportes del pensamiento pedagógico de Rouma fueron una de las bases para el desarrollo educativo boliviano durante el siglo XX. Él veía el proceso de educación con un enfoque integral del ser humano, un ser bio-psico-social, desde una perspectiva interdisciplinaria de las ciencias en la pedagogía a partir de ocho principios básicos: educación laica, co-educación, política educativa, educación práctica, científica, activa, integral y estética. Con estos principios se buscaba la formación de un pensamiento crítico y analítico, y puesto en práctica durante los gobiernos liberales en Bolivia.

Posteriormente, en 1915 se fundan tres escuelas normales rurales en Umala (La Paz), Sacaba (Cochabamba) y Puna (Potosí). A pesar de los esfuerzos para mejorar la educación, ninguna de estas instituciones beneficiaba directamente a los campesinos y a los indígenas. Años después, el presidente Hernando Siles proclama la “cruzada nacional pro indio”, porque la presencia indígena en el Estado significaba el retraso en su desarrollo; por tanto, la cruzada estaba orientada a civilizar al indio, intento que fracasó debido a las condiciones sociales existentes y a la oposición de los sectores gamonales y terratenientes de entonces.

3.3. Escuelas indígenas

A fines del siglo XIX y principios del XX, sin apoyo alguno, los indígenas crean escuelas clandestinas para aprender a leer y escribir, conformando un espacio de resistencia comunitaria frente a los gobiernos liberales de turno y a la expansión del latifundismo. Estos esfuerzos fueron reprimidos por latifundistas, autoridades y vecinos de los pueblos.

Paralelamente a las escuelas indígenas, desde el Estado se establecen otro tipo de escuelas dedicadas a la enseñanza de la lectura y escritura. En 1905, el gobierno liberal de Montes promulgó una ley que establecía la creación de Escuelas Ambulantes para las comunidades indígenas. En este tipo de escuelas, los maestros tenían derecho a una recompensa pecuniaria por alumno, de cualquier sexo, que llegara a leer y realizar las cuatro operaciones de aritmética, conocer la doctrina cristiana y hablar español.

A partir de 1914, los caciques se ocupan de gestionar ante las autoridades la instalación de escuelas indígenas que deberían ser sostenidas por el Estado o por las propias comunidades. Resultado de ello, en 1920, Marcelino Llanqui, destacado cacique y profesor ambulante, instala dos escuelas indígenas en Jesús de Machaca. Asimismo, en 1930, Eduardo Leandro Nina Quispe funda la Sociedad República del Qullasuyu¹¹, llegando a dirigir ocho escuelas indígenas en diferentes cantones del Departamento de La Paz. En la provincia Omasuyos, el cacique apoderado Rufino Willka pudo instalar escuelas indígenas en la región lacustre de Achacachi, de las cuales surgió la Escuela Ayllu de Warisata. Paralelamente a Warisata, Caiza “D” en Potosí aportó con el enriquecimiento del concepto y procedimiento del sistema Nuclear, Seccional y la Formación de educadores de extracción campesina, que se plasmaría en la célebre normal indígena.

Las escuelas indígenas cumplieron funciones sociales como: la reproducción de la vida comunitaria, su vinculación a la escuela; y el fortalecimiento de la identidad a través de un aprendizaje activo, reflexivo, creativo y transformador, entre otras.

¹¹ La importancia política de las escuelas indígenas radica en su origen como estrategia política ligada a la defensa legal de las tierras comunitarias y a la resistencia contra la expansión del latifundio; por ello, en 1934, Eduardo Leandro Nina Quispe, como presidente de la Sociedad Centro Educativo Collasuyo, a tiempo de hacer las solicitudes de deslinde para las comunidades andinas, incorporó en su solicitud a los pueblos indígenas guaraní, mojeño y chiquitano, de los departamentos de Santa Cruz, Tarija y Beni. De esta orientación derivó la consolidación de los núcleos (fundados entre 1931 y 1936): Warisata en la provincia Omasuyos, departamento de La Paz; Moré en Iténez, Beni; Chapare en Chapare, Cochabamba; Casarabe en Moxos, Beni; Padcoyo en Nor Cinti, Chuquisaca; Cañadas en Cochabamba; Parapetí en Cordillera, Santa Cruz; Huacharecure en San Ignacio de Moxos, Beni; Tarucachi en Carangas, Oruro; Mojocoya en Zudáñez, Chuquisaca; Llica en Potosí y Canasmoro en San Lorenzo, Tarija. Estos hechos se ligaron a procesos y formación ideológica política.

3.4. Escuela Ayllu de Warisata

En 1931, Elizardo Pérez y Avelino Siñani impulsaron la educación indígenal al fundar la Escuela Ayllu de Warisata que, además de constituirse en un proyecto educativo, fue una respuesta audaz en beneficio de las comunidades indígenas y un modelo de lucha contra la exclusión, explotación y sometimiento. La “comunidad educativa” la conformaban maestros, amautas, niños, niñas, jóvenes, abuelos y abuelas, y sus actividades educativas estaban vinculadas a la vida, el trabajo y la producción¹².

Esta experiencia configuró una estructura social-comunitaria de educación y se constituyó en un paradigma educativo de liberación¹³ que trascendió las fronteras internacionales, habiéndose aplicado en países como México, Perú, Ecuador y otros.

Desde el punto de vista pedagógico, Warisata promovió los fundamentos de una escuela única basada en una enseñanza con enfoque productivo.

Los principios fundamentales de la experiencia de Warisata fueron:

- Reconstituir los valores comunitarios del ayllu promoviendo una escuela productiva basada en la cosmovisión de los indígenas.
- Formación y producción artesanal.
- La escuela del trabajo productivo, social y creador de riqueza para beneficio de la comunidad.
- Fortalecer la identidad cultural de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, despertando su conciencia crítica y activa.
- Adecuar el calendario escolar a las actividades agrícolas y pecuarias.
- Practicar la ayuda mutua y cooperativa, consolidando la participación comunitaria en la dirección de la escuela a través del Parlamento Amauta.
- Garantizar el crecimiento integral de la comunidad¹⁴.
- Promover la vinculación de la escuela con la comunidad para fortalecer el aprender produciendo.
- Alimentación e higiene como base del desarrollo mental.

¹² “La misión”, como afirma Elizardo Pérez, “...consistía en profundizar la búsqueda y la revitalización de las instituciones ancestrales”. En ese horizonte reconstituyeron el Ulaka (Parlamento Amawta); con esta institución la experiencia de la Escuela-Ayllu se convirtió en una pedagogía paradigmática, estableciéndose el vínculo entre la educación y la organización política y social.

¹³ Los aportes de Warisata influyeron en la fundación de normales rurales en todo el país. Como consecuencia de ello, en 1936 se efectuó el primer Congreso de Maestros Indigenistas donde se aprobaron los principios y reglamentos que dieron lugar a la creación de las Normales Rurales y, como consecuencia, al funcionamiento de escuelas rurales diseminadas en todo el país.

¹⁴ La escuela fue el lugar donde se trataban los problemas legales y las relaciones de grupos, se tomaban decisiones de interés general, se realizaban actividades de asistencia médica y sanidad básica, se promovía la organización de actividades deportivas y culturales, era el lugar para asesorar las labores agrícolas y ganaderas, y en general, el espacio donde bajo la dinámica de la vida comunitaria se resolvían los más disímiles problemas cívicos, políticos, familiares, económicos y hasta sentimentales.

3.5. Primer Congreso Nacional Indígena

La Guerra del Chaco influyó en la dinámica social, política, económica y cultural del país. El pensamiento de la juventud de la postguerra estuvo orientado a educar a lo que ellos consideraban “las masas campesinas”. Asimismo, la Asamblea Constituyente de 1938, denominada Convención Nacional, configura las reformas que recién se terminan de plasmar en nuestra actual Constitución, como el reencuentro entre poblaciones y territorios que antes estaban marginados. Ambos acontecimientos dieron paso al establecimiento del Primer Congreso Indígena¹⁵.

Este evento, realizado en 1945, fue producto de varios congresos regionales y otros esfuerzos organizativos de los indígenas. El Congreso se inauguró con la presencia del Presidente de la República, Gualberto Villarroel, y más de un millar de delegados indígenas del país. Se organizaron cuatro comisiones, que trataron los proyectos para la abolición del pongueaje y mitanaje, la reglamentación de servicios personales y la educación indígena o campesina.

4. Código de la Educación Boliviana

La Revolución de 1952 legitimó los derechos ciudadanos de la población marginada intentándolos incluir bajo el paraguas de un proyecto de “nación mestiza”. Como consecuencia de este proceso, en 1955 se pone en vigencia el Código de la Educación Boliviana, que universaliza la educación, haciéndola gratuita y obligatoria para el nivel primario, con el propósito de “modernizar” a la sociedad, bajo principios civilizatorios, homogeneizadores y nacionalistas.

Este Código otorgaba a la comunidad la responsabilidad de crear escuelas. Paralelamente, de acuerdo al Decreto Ley N° 03464, capítulo VII de la Reforma Agraria de 1953, se faculta a las comunidades campesinas la posibilidad de crear escuelas controladas mediante Juntas Escolares integradas por miembros de su organización comunal, mientras que el capítulo 141 del mismo Decreto establece que “dichas comunidades sostendrán los establecimientos escolares que, antes de la promulgación del presente Decreto Ley, atendían los propietarios expropiados”.

Como medida complementaria al Código de la Educación Boliviana, el año 1957 se promulga el Decreto Supremo N° 04688 del Reglamento de Escalafón Nacional del Servicio de Educación, que norma la carrera docente y administrativa del magisterio, vigente hasta hoy. Los gobiernos dictatoriales de René Barrientos y Hugo Banzer establecieron la contrarreforma al Código de la Educación Boliviana con algunas

¹⁵ Se eligió a la directiva del Congreso, nombrándose presidente a Francisco Chipana Ramos, vicepresidente a Dionisio Miranda y secretario general a Desiderio Cholina, representantes aymara, quechua y del oriente, respectivamente.

modificaciones al Sistema Educativo Nacional. Sin embargo, no hubo cambios sustanciales; sólo profundizaron la educación de exclusión y discriminación de los menos favorecidos: indígenas, campesinos y sectores populares empobrecidos.

Por otro lado, a iniciativa del magisterio organizado urbano y rural, junto a la COB (Central Obrera Boliviana), se realizaron varios congresos educativos. En enero de 1970 se celebró el I Congreso Pedagógico Nacional, donde el magisterio exigió el fortalecimiento del Sistema Educativo, se promovió la descentralización administrativa de la educación y la unificación del ámbito rural con el urbano. En 1979 se celebró el II Congreso Pedagógico Nacional, que criticó la política educativa de la dictadura y reivindicó el Código de 1955, exigiendo el fortalecimiento del Sistema Educativo Nacional, sin resultados positivos.

En 1992, por vez primera, a iniciativa del Estado se realiza el I Congreso Nacional de Educación en el que participan instituciones del ámbito educativo y de los sectores obrero e indígena. Se reconoce la necesidad de promover una educación pertinente a la diversidad, reivindicando las culturas y lenguas indígena originarias; sin embargo, en la práctica estos avances no fueron asumidos en políticas educativas, dada la inexistencia de capacidades instaladas y la falta de decisión política de los gobiernos de turno.

5. Ley N° 1565 de Reforma Educativa

La Reforma Educativa fue parte de un paquete de medidas neoliberales iniciada el 7 de julio de 1994, que no logró un cambio estructural de la educación. Los principales propósitos planteados fueron el desarrollo de una educación orientada a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, la interculturalidad y el bilingüismo, y adoptó como base psicopedagógica el enfoque constructivista, descontextualizado del medio y la realidad educativa, imponiendo una orientación individualista, humanística, modernizadora y globalizadora.

La Reforma Educativa logró construir un “tronco común curricular” para el nivel primario, con el apoyo de expertos internacionales, en un proceso que duró más de 10 años y tuvo una inversión millonaria¹⁶. La intención principal, enunciada en el discurso, fue asumir la necesidad de brindar atención a la diversidad cultural, estructurándose a partir de dos grandes ejes: la participación social y la interculturalidad, los mismos que debieron, aunque no lograron, transversalizar todos los procesos de aprendizaje pues sólo se incorporaron parcialmente en el desarrollo curricular del nivel primario.

Para la implementación de ese currículo se capacitó a docentes y autoridades, y se elaboró un conjunto de materiales educativos sin lograr concretarse en los procesos de aprendizaje y enseñanza.

¹⁶ El costo aproximado que se invirtió en casi 10 años fue \$us 84 millones (Fuente: Ministerio de Educación y Culturas 2004).

La Reforma Educativa privilegió el aprendizaje y el desarrollo de un currículo por competencias, desarrollando competitividad individualizada en el aprendizaje, fomentando la formación de recursos humanos como mano de obra barata para que engrosen las industrias, fábricas y empresas transnacionales privatizadas por el Estado, respondiendo a las políticas económicas del Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. No se planteó articular la educación al objetivo estratégico de transformar la matriz productiva del país para superar la dependencia económica.

6. Transición a una educación revolucionaria, democrática y cultural

El año 2004, tras el accionar transformador de los movimientos sociales, se crean las condiciones necesarias para promover un proceso de cambio en el Sistema Educativo Nacional. En ese marco, el Ministerio de Educación y Culturas, junto al Consejo Nacional de Educación, desarrollaron eventos nacionales con talleres temáticos¹⁷ y congresos departamentales de educación, como antesala al II Congreso Nacional de Educación que no se concretó¹⁸.

Paralelamente, las organizaciones de los pueblos indígena originario campesinos¹⁹, en eventos nacionales, encontraron debilidades técnicas y de gestión en la implementación de la Ley de Reforma Educativa, lo que culminó en el “I Primer Congreso Nacional de Educación de los Pueblos Indígenas Originarios” llevado a cabo en la ciudad de Santa Cruz el año 2004.

El año 2006 se promovieron dos medidas que dieron lugar al inicio a la Revolución Educativa: primero, se creó por D.S. N° 28725 la Comisión Nacional de la Nueva Ley Educativa Boliviana²⁰ y que reemplazó al Consejo Nacional de Educación. Esta comisión –conformada por 22 instituciones y organizaciones nacionales– fue la encargada de redactar un documento de consenso sobre las nuevas políticas educativas, cuyos

¹⁷ De educación inicial, primaria, secundaria, formación docente, alternativa, interculturalidad, participación popular y gestión institucional.

¹⁸ El fracaso del Congreso Departamental de La Paz no permitió consolidar el Congreso Nacional de Educación, debido a la oposición de ciertos sectores del magisterio paceño.

¹⁹ Entre las más importantes: Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu (CONAMAQ), Confederación de Pueblos Indígenas del Oriente Boliviano (CIDOB), Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia “Bartolina Sisa” (FNMCB-BS), Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia (CSCB) y Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs).

²⁰ La Comisión Nacional estuvo compuesta por 22 instituciones y organizaciones nacionales: Central Obrera Boliviana (COB), Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia (CTEUB), Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB), Confederación de Estudiantes Normalistas de Bolivia (CEN-B), Confederación de Estudiantes de Secundaria de Bolivia (CES-B), Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), y los Consejos Educativos Aymara (CEA) y de la Nación Quechua (CENAQ), Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia - Bartolina Sisa (FNMCB-BS), Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), Confederación Universitaria Boliviana (CUB), Confederación de Empresarios Privados de Bolivia (CEPB) y Confederación de Trabajadores.

resultados fueron presentados y trabajados en el II Congreso Nacional de Educación realizado en la ciudad de Sucre, donde participaron 33 organizaciones e instituciones nacionales de la sociedad civil. Del resultado de ambas acciones históricas, que contaron por vez primera con la participación de representantes de los pueblos indígenas y sectores excluidos, emergió el proyecto de Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”.

A partir de la gestión 2007, la Revolución Democrática y Cultural promovida por el Estado posibilitó que la Asamblea Constituyente dé curso a la nueva Constitución Política del Estado y, mediante ella, la Revolución Educativa en todos sus niveles y modalidades. En correspondencia con el proceso de transformación de la educación, las demandas de la sociedad boliviana y las políticas de cambio impulsadas por la Revolución Democrática y Cultural, junto a los movimientos sociales, se crearon las bases y fundamentos del nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

Por lo tanto, el Modelo Educativo que se propone tiene sustento jurídico en la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, el Plan Nacional de Desarrollo y la Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”²¹, y orienta el desarrollo de una educación descolonizadora, revolucionaria, antiimperialista, liberadora y transformadora de las estructuras sociales inequitativas y de la matriz productiva del país; una educación de resistencia a la homogeneización para hacer frente a la crisis civilizatoria del capitalismo.

²¹ La Ley No. 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” fue promulgada el 20 de diciembre del año 2010. Con los nuevos lineamientos de la política educativa, expresados en la nueva ley, se normarán y reglamentarán la estructura curricular, la gestión educativa y la participación social, de modo que la educación se vincule desde, para y con la producción ajustándose a las características culturales.



II. CURRÍCULO BASE DEL NUEVO MODELO EDUCATIVO

1. Realidades a las que responde el Modelo Sociocomunitario Productivo

La construcción de un nuevo Modelo Educativo responde a una lectura crítica de la educación boliviana, porque éste debe expresar claramente las insuficiencias, los aspectos obviados o relegados en los anteriores modelos educativos y sus subsecuentes propuestas curriculares.

Además, asume explícitamente que el modelo Sociocomunitario Productivo es una construcción sobre la base de criterios definidos por las reivindicaciones del pueblo boliviano, cuya concreción no puede provenir desde el escritorio, sino de un amplio consenso y participación social, porque las experiencias sobre modelos prefabricados acarrear procesos de re-colonización y de alta concentración de poder que pueden devenir en posturas autoritarias. El nuevo modelo debe entroncarse con un esfuerzo generacional de construir políticas públicas comunitariamente.

En este sentido, el nuevo modelo educativo responde a cuatro problemáticas que no fueron tomadas en cuenta por las anteriores propuestas educativas:

- i) La **condición colonial y neocolonial de la educación** se expresaba en la sobrevaloración de lo foráneo en desmedro de las potencialidades internas, imponiendo contenidos enajenantes y descontextualizados que además de promover la imitación de estereotipos de otras culturas desarrollaba una mentalidad copista, repetidora y mecanicista.

La desestructuración de la mentalidad colonial no formó parte de las propuestas educativas anteriores²², por lo que el desprecio a las culturas propias, la exclusión y la discriminación continuaron.

La mentalidad colonial, presente también en los sistemas de enseñanza aprendizaje, hizo que la brecha entre teoría y práctica se agrandara. En el aula, se partía de la ejemplificación de modelos foráneos, enseñando desde la teoría, pero no con el fin

²² Lo que no quiere decir que muchos esfuerzos anteriores, como la escuela de Warisata o las escuelas indígenas, o incluso la experiencia de profesores y profesoras, intentaran e intentan, aún hoy, romper con esta lógica; sin embargo, podemos advertir que como parte de una política de Estado es muy poco lo que se hizo al respecto.

de llegar a la práctica, sino que simplemente no se consideraba relevante partir de nuestras realidades.

Por último, la mentalidad colonial tiene también consecuencias institucionales, entre ellas la incoherencia entre modelos educativos y propuestas pedagógicas como la de la Escuela Ayllu de Warisata, las Escuelas Indígenales y otras iniciativas y propuestas que no fueron tomadas en cuenta para generar un nuevo Modelo Educativo. Y si fueron tomas como ejemplos, siempre se tendió a recuperar su carácter formal y no el proyecto político que contenían estas propuestas, porque evidentemente estaban en contra de las directrices de políticas educativas venidas de los organismos internacionales.

- ii) Una segunda problemática es la **casi nula articulación entre las políticas educativas y las propuestas para salir de la dependencia económica**, la condición histórica monoprodutora, facilitadora de materias primas para el mercado mundial. Una educación centrada en la formación humanística con una incipiente educación técnica sólo ha reforzado esta dependencia económica, mediante la generación de mano de obra barata para el mercado de trabajo interno, reflejo de la división internacional del trabajo.

Todos los caminos para profesionalizar y cualificar la mano de obra técnica, pese a sus buenas intenciones, sólo atinaron a reforzar la condición subordinada al mercado internacional, fortaleciendo, por lo tanto, cada vez más la dependencia de Bolivia.

El mercado de trabajo tiene un sesgo colonial que sobrevalora la formación humanística por sobre la formación técnica, y la proliferación de profesionales en esta área es una muestra de ello. Por tanto, se desvalorizan los oficios técnicos, no sólo por ser menos remunerados sino también por ser menos valorados y en algunos casos hasta considerados inferiores.

La posibilidad de desestructurar la mentalidad colonial en el ámbito educativo no depende solamente de la articulación del trabajo manual e intelectual, ni del incentivo económico para generar mejores condiciones de formación técnica, sino que requiere de un accionar pedagógico que amplíe la formación técnica hacia una formación productiva articulada a políticas económicas concretas que apunten la transformación de la matriz productiva y la soberanía alimentaria. Bajo estas condiciones, la educación se convierte en un componente dinamizador que engarza la producción y reproducción de la vida y las culturas de la plurinacionalidad.

- iii) La tercera problemática se refiere a la **revalorización y reconstitución de los saberes y conocimientos de los pueblos indígena originarios que** siempre fueron considerados inferiores o en proceso de superación respecto a los denominados conocimientos “universales”. Se dejó de lado su potencialidad para generar saberes y conocimientos propios y pertinentes.

La educación en Bolivia relegó los saberes y conocimientos indígena originarios al considerarlos superados por los “avances” del conocimiento acumulado “universalmente”, pero también por que se los consideró locales, es decir, adecuados y pertinentes a culturas particulares. Fue desde este enfoque intercultural particularista que la Reforma Educativa planteó una educación tolerante frente a los saberes y conocimientos indígena originarios y que, en los hechos, mantuvo una visión aislada y estática de las culturas, reforzando el rescate cultural particularista, fragmentario y la subvaloración de los saberes y conocimientos indígena originarios con relación al conocimiento universal. Este enfoque en torno a los saberes y conocimientos dejó de lado el proyecto político de los pueblos y naciones indígena originarios de Bolivia, que expresaba la necesidad de reconstituir su forma de vida luego de haber sido colonizada durante más de 500 años.

Actualmente, la re-emergencia de la visión planteada por los pueblos y naciones indígena originarios implica considerar sus saberes y conocimientos como suficientemente válidos²³ para aprender de ellos, es decir, asumir el hecho de que también pueden ser “universalizables” y aportar a la transformación de las consecuencias perversas del capitalismo.

Esto implica producir conocimientos desde las culturas en igualdad de jerarquía con los conocimientos considerados “universales”, contribuyendo a reconstituir las identidades y formas de vida de la plurinacionalidad, pues a través de la producción de conocimientos se reconstituyen y re-emergen también los pueblos y naciones relegados y calificados “inferiores” frente a la modernidad capitalista.

El aprendizaje de los saberes y conocimientos de los pueblos y naciones indígena originarios y la producción de conocimientos desde la cultura, genera un proceso nuevo, permitiendo potenciar la transformación de la realidad mediante la apropiación y desarrollo de sus potencialidades, a partir de su incorporación al nuevo Modelo Educativo.

- iv)** La cuarta problemática se refiere al **carácter cognitivista y desarraigado de la educación** que siempre estuvo centrada sólo en el aprendizaje y desarrollo cognitivo. Incluso la Reforma Educativa, que incluyó los aspectos procedimentales y actitudinales, reprodujo un tipo de educación como si la formación de los seres humanos estuviera al margen de la realidad en la que viven. Nunca se vinculó la educación a la mejora, cambio o transformación de las condiciones de vida existentes en el país.

Una educación guiada por modelos foráneos tiene como consecuencia una

²³ Recientemente se ha reconocido por la OMS a los kallawayas como médicos herbolarios. Durante mucho tiempo la medicina occidental aprendió el saber y el conocimiento del manejo de las plantas de los pueblos ancestrales, lo que luego permitió el avance y el desarrollo de las industrias farmacéuticas, y esto nunca fue reconocido. Hoy estamos enfrascados en una lucha sobre la propiedad intelectual de los saberes y conocimientos de nuestros pueblos.

educación inmovilizadora y colonizadora de la realidad. Por esa razón, los procesos económicos, políticos, sociales y culturales iban por un lado, y la educación por otro, generando una brecha que desarraigaba a los hombres y mujeres de su realidad. En otras palabras, la educación no estaba comprometida con su realidad, no era pertinente, pues no incidía en la transformación de los contextos locales, y, por tanto, reproducía las condiciones de carencia, exclusión y desigualdad.

Una educación comprometida con la realidad quiere decir comprometida con su transformación, que se eduque con un sentido comprometido integral y holísticamente, construyendo conocimientos pertinentes a su realidad y su contexto, generando proyectos socio-productivos hacia una formación técnica humanística.

Esta problemática a la que responde la propuesta del nuevo Modelo Educativo sintetiza todas las anteriores, pues al articular la construcción de un nuevo modelo educativo adecuado a las exigencias del Estado Plurinacional se compromete con la transformación de la realidad. Por ello, debe considerarse que la educación ya no es sólo un proceso formativo centrado en lo cognitivo, sino que responde a las necesidades y resuelve las inequidades y exclusiones que vivimos. Este aspecto dinamizador es el nuevo componente que permea toda la propuesta curricular.

2. Fundamentos del Currículo Base

2.1. Fundamentos ideológico-políticos

Después de varios siglos de predominio colonial y neocolonial, en Bolivia vivimos un proceso de descolonización. La descolonización implica la salida de la condición colonial en función de una nueva alternativa o forma de convivencia inspirada en los pueblos y naciones indígena originarios de Bolivia para salir de la condición de desigualdad y explotación producidas por el capitalismo globalizado.

El colonialismo abarca la dimensión de dominación política, económica, social y productiva, manifestándose en el ámbito material, la explotación de la fuerza de trabajo y el saqueo de los recursos naturales; y el neocolonialismo se manifiesta en la dominación y subordinación simbólica y cultural.

El currículo es descolonizador porque transforma las estructuras neocoloniales²⁴, vitalizando la relación entre el individuo y la comunidad, propiciando el desarrollo de una

²⁴ El modelo económico neoliberal en Latinoamérica ha reproducido las estructuras coloniales, generando grandes desigualdades e incrementando la pobreza. El neoliberalismo, como parte del capitalismo, está sujeto a los mercados y al libre movimiento de capitales, donde se busca maximizar su bienestar individual sacando el mayor provecho posible de los recursos naturales y del trabajo que deteriora la naturaleza y pone en peligro el futuro de la vida en el planeta. Si bien el neoliberalismo pregona el libre mercado como el mejor escenario para la vida social, más allá de ser una doctrina económica representa una concepción de la vida en sociedad, que paradójicamente produce una pérdida del sentido comunitario a partir de la globalización que uniformiza a las personas y a las culturas.

conciencia comunitaria, de reconocimiento de las identidades culturales, legitimando los saberes y conocimientos propios, los valores sociocomunitarios, las cosmovisiones y la espiritualidad de los pueblos indígena originarios²⁵, en diálogo con los saberes del mundo.

El currículo plantea una educación descolonizadora que incorpora los valores y conocimientos de los pueblos y naciones indígena originarios de modo igualitario, para revalorizar, recuperar y desplegar sus potencialidades y además contribuir como elementos contra-hegemónicas y alternativas al capitalismo. Lo comunitario, como forma alternativa de convivencia; el Vivir Bien, como horizonte de vida que busca la armonía y la complementariedad con la Madre Tierra y toda forma de vida en el planeta, donde no prime la competencia individual y la racionalidad instrumental, sino una relacionalidad complementaria.

Como parte de la descolonización, en lo subjetivo se propone la generación de una conciencia productiva, creativa y transformadora, que permita la revolución cultural del pensamiento y el saber, estableciendo una educación en la comunidad de la vida y sus valores, que reconozca como protagonistas de los procesos educativos a las personas que constituyen la educación extendida en las aulas y más allá de ellas, así como también a la educación viva instalada en los entes tutelares de nuestros territorios o soporte físico y simbólico referencial de las comunidades²⁶.

El currículo propone y articula prácticas descolonizadoras que rompan los esquemas mentales individualistas y dogmáticos, para que sean capaces de reafirmar y fortalecer sus identidades culturales propias a través de la práctica de los valores sociocomunitarios y el uso y desarrollo de las lenguas originarias. La transformación de la realidad boliviana en sentido descolonizador tiene como uno de sus puntales la transformación de la educación, pues tiene un papel fundamental en la generación de un nuevo tipo de pedagogía que permita consolidar esa transformación.

2.2. Fundamentos filosóficos

El Vivir Bien, expresado en las experiencias y prácticas de los pueblos y naciones indígena originarios para la nueva educación, se convierte en un criterio de orientación de vida del cual emerge la búsqueda de complementariedad y armonía con la Madre Tierra (naturaleza), el Cosmos y las espiritualidades.

²⁵ Entendemos que los saberes y conocimientos provienen de todos los pueblos y naciones del Estado Plurinacional que comprenden a campesinos, comunidades interculturales, afrodescendientes, organizaciones sociales y todas las formas de expresión cultural.

²⁶ El concepto de territorio no se reduce a un espacio físico y geográfico solamente, sino que es el lugar que da sentido de pertenencia a una comunidad. Para las comunidades, el territorio no sólo involucra lo organizativo, sino también lo simbólico (rituales), lo jurídico (normativo) y lo tecnológico (sabiduría procesal).

Se busca aprender a educarse en las relaciones complementarias y regidas por los ciclos de vida de los seres humanos, plantas, animales y Cosmos, promoviendo, desde esta dimensión, el encuentro de perspectivas holistas para el abordaje de la salud, la educación, el trabajo y la organización social y comunitaria. A partir de la educación, se promueve la constitución de una nueva conciencia de vida repensando el lugar que ocupa el ser humano en relación armónica con todo lo que le rodea.

Esto nos obliga a examinar los productos que el capitalismo actual globalizado expresa como la solución a “todos” los problemas de la humanidad. Desde el Vivir Bien podemos encarar la vida de otra manera y permitir que los seres humanos aprendan y construyan alternativas de vida inspiradas en las experiencias y prácticas de los pueblos indígenas originarios. Así, la educación antes estuvo encaminada inevitablemente al progreso, al desarrollo, a la vida moderna acelerada, al individualismo extremo, a la objetivación de la Madre Tierra, a la relación instrumental con el otro y la otra cultura, al patriarcado, encontrando alternativas inspiradas en el Vivir Bien.

El currículo, por tanto, se funda en el Vivir Bien como la experiencia que nos orienta el camino que recorrer en la búsqueda de resolver las necesidades de toda la población boliviana y encontrar una alternativa en el momento de crisis mundial actual. Educarse en el Vivir Bien tiene que ver más con una búsqueda de armonía con la Madre Tierra (naturaleza), que no es un respeto racional ni calculado, así como lo es por ejemplo en el desarrollo sustentable, sino que se da a partir del desarrollo de la conciencia holista donde el ser humano se piensa y siente como parte de las relaciones armónicas de la naturaleza y el Cosmos.

La educación tiene la tarea de recuperar esa conciencia del Vivir Bien, para lo cual el conocimiento científico es insuficiente, porque la educación no sólo instruye en la manipulación de objetos, el conocimiento y aprendizaje de habilidades o destrezas, sino que en un sentido profundo implica una educación de la vida, en la vida y para la vida; es allí donde adquiere sentido una educación en el Vivir Bien. El conocimiento científico, técnico tecnológico, hoy importante para el desarrollo de la vida del ser humano, no garantiza por sí mismo una vida armónica ni complementaria.

Por eso se recupera, desde la educación, una formación que busca la complementariedad bajo un sentido de vida dialógico, es decir, de manera articulada y complementaria también con la ciencia e, incluso, con otras alternativas que se están gestando en otros lugares, y que como elemento educativo en concreto plantea la formación integral y holística de las y los estudiantes (niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos) en interrelaciones con equidad y justicia social, desarrollando una conciencia de convivencia con la naturaleza, el Cosmos y la dimensión espiritual de la vida.

2.3. Fundamentos sociológicos

El Currículo Base se funda en la condición plural de la realidad boliviana. Esta pluralidad fue considerada sistemáticamente como un obstáculo del despliegue de Bolivia, por lo que se pretendió homogeneizar a la población mediante la educación que de este modo adquirió un carácter colonial y civilizatorio.

El Estado Plurinacional tiene como uno de sus puntales la construcción de un Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo que contribuya a reconstituir las distintas culturas, modos de vida y formas educativas diversas.

La pluralidad de la realidad boliviana está constituida por tres niveles:

En primer lugar, por la **coexistencia de pueblos y naciones indígena originarias** que tienen cosmovisiones y modos de vida con una larga memoria cultural. Estos pueblos y naciones preexistieron al momento colonial y han logrado, pese al colonialismo, mantener su sentido de vida comunitario hasta la actualidad.

Un segundo nivel tiene que ver con la **diversidad de regiones y realidades socioeconómicas**, nivel de pluralidad que establece la existencia de múltiples regiones, pero también las diferencias que se dan en torno a lo urbano y lo rural.

Un tercer nivel de la pluralidad boliviana está constituido por la **diversidad identitaria y organizativa**. Este nivel está constituido por otros factores de la pluralidad boliviana, como son el entramado de organizaciones territoriales y las diversas identidades locales que configuran también la complejidad de esta sociedad.

La pluralidad de la realidad boliviana, constituida por estos tres niveles, obliga a una gestión educativa protagonizada localmente y a un currículo que tiene que contextualizarse según la cultura, región y localidad. Por ello, el Currículo Base plantea lineamientos generales que organizan la educación en Bolivia, los mismos que deben ser desplegados según la realidad de cada lugar, en los currículos regionalizados y diversificados.

2.4. Fundamentos epistemológicos

El modelo educativo se fundamenta en el pluralismo epistemológico, entendiendo por ello la articulación y complementariedad, sin jerarquías, de distintos tipos de saberes, conocimientos, ciencia y sabiduría, propios y de otras tradiciones, en un proceso de recuperación y diálogo intracultural e intercultural.

Esto significa que no puede haber un predominio unilateral de un tipo de conocimiento considerado equívocamente como universal. La ciencia moderna, por ejemplo, puede ser muy importante para muchas actividades humanas, pero no abarca todas las

dimensiones de la vida sino sólo aspectos cuantificables, medibles, de lo “real”, que no es toda la realidad.²⁷ Por lo tanto, el conocimiento no se agota con la ciencia.

El conocimiento científico se considera como neutro y apto para cualquier cultura pues aparece como un conocimiento “universal”, del mismo modo que la tecnología que deriva de la ciencia se considera la solución a todos los problemas, en todos los lugares; pero la ciencia y la tecnología tienen, como todo conocimiento, sus limitaciones.

Los otros tipos de conocimiento y sabiduría también tienen una gran importancia. Al recuperar la sabiduría indígena originaria, que incorpora la relación espiritual con la naturaleza, no estamos retrocediendo a una visión “primitiva”, mítica, pre-científica, sino reconociendo que el ser humano no puede vivir sólo y exclusivamente a través de la ciencia. La sabiduría de muchas tradiciones culturales y de los pueblos y naciones indígenas originarios tienen una gran importancia en la educación, ya que posibilitan no caer en las consecuencias perversas de la totalización de la ciencia.

Ha sido la pretendida desmitificación de toda la realidad propiciada por la ciencia moderna la que ha justificado la explotación sistemática de la naturaleza, considerada puramente como un objeto, hasta el punto en que se ha puesto en peligro la vida de la Madre Tierra (naturaleza) y el ser humano, al haberse producido un desequilibrio, una crisis ecológica sin precedentes.

Esto no significa que la ciencia moderna deba ser negada, sino que no puede ser el único tipo de conocimiento válido, pues requiere articularse con otros tipos de conocimientos recuperados y reconocidos como igualmente válidos para responder de manera pertinente a los problemas producidos por la globalización del capitalismo.

2.5. Fundamento psicopedagógico

El Currículo Base se fundamenta psicopedagógicamente en el aprendizaje comunitario, es decir, un aprendizaje desde, en y para la comunidad. Se aprende desde la comunidad; la comunidad es el nudo central desde el cual la formación y el aprendizaje tienen sentido y pertinencia. Se aprende dialógicamente y creativamente, con un sentido comprometido y útil (ético) del conocimiento.

Metodológicamente podemos establecer que el aprendizaje comunitario se concreta en cuatro criterios de orientación metodológica:

Una educación en la práctica que se expresa en la experiencia (vivencia) y la experimentación (contacto directo con la realidad). La primera, parte de las vivencias de las y los involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje; todos y todas empiezan una formación desde y a partir de sus vivencias, y es así cómo se conecta la educación con su cultura desde sus experiencias y vivencias. La segunda, parte de un contacto

²⁷ Panikkar, R. *La puerta estrecha del conocimiento*, Barcelona, Herder, 2008.

directo con la realidad desde los diferentes campos de saberes y conocimientos, para posibilitar el desarrollo y fortalecimiento de capacidades, habilidades y destrezas en espacios concretos donde se desenvuelve lo cotidiano.

Una construcción teórica que reflexione, re-semantice, elabore, sistematice y organice contenidos pertinentes y nuevos, a partir de las experiencias y la experimentación, susceptibles y en proceso de generar un pensamiento teórico, capaz de contribuir al proceso de transformación de la realidad concreta.

Un proceso valorador o de la valoración que, como resultado del momento práctico y teórico, facilite la autoevaluación del desarrollo de las capacidades, habilidades y destrezas aplicadas a la vida en cuanto a su uso y pertinencia. La valoración, sin embargo, no está completa en tanto no se vincule a la pertinencia comunitaria, es decir que debe proyectarse su utilidad para el bien común, fortaleciendo actitudes positivas hacia la transformación social, orientadas a una búsqueda de complementariedad con la Madre Tierra (naturaleza) y el Cosmos.

La producción integra la práctica, la teoría y la valoración en actividades, procedimientos técnicos y de operación en productos terminados, que muestren su pertinencia como parte del sentido útil del conocimiento, generando bienes tangibles e intangibles. Todos los anteriores momentos del proceso pedagógico convergen en la concreción de la producción, donde se integran creativamente los saberes y conocimientos provenientes de diferentes áreas y campos. El momento de la producción enfatiza el carácter pertinente y, por tanto, creativo²⁸ del conocimiento como parte de una enseñanza desde lo concreto y útil para la comunidad.

En esta concepción, la escuela, la familia, la comunidad y el Estado son instancias de interacción, es una condición necesaria para la configuración de los escenarios donde se desarrollan los procesos educativos. Por ello, la educación en la vida, entendida en toda su amplitud, opera como un centro transformador de los involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por tanto, los procesos educativos son de carácter práctico-teórico-valorativo-productivo y se desarrollan en espacios productivos, constituidos en el aula, en los talleres, laboratorios, gabinetes, campos deportivos, campos de producción y el entorno sociocomunitario en general. Estos espacios se integran y complementan a partir de un sentido básico de desarrollo de iniciativas, esfuerzo, sociabilidad y responsabilidad, donde el trabajo productivo es una acción dinámica y creativa, y no se reduce a una experiencia mecánica, técnica y utilitarista.

²⁸ Lo productivo, en tanto responde a una realidad específica en la que las demás destrezas y habilidades aprendidas confluyen, exige necesariamente un desarrollo de la creatividad, puesto que debe ser una respuesta a una situación inédita y nueva. No se trata de lo creativo como algo absolutamente nuevo, aunque no se niega esta posibilidad, sino lo creativo como capacidad de responder a las exigencias concretas y cotidianas enlazando la educación con lo productivo.

3. Bases del currículo

3.1. Los saberes y conocimientos de los pueblos y naciones indígenas

El currículo tiene como una de sus fuentes y bases el conocimiento, la sabiduría, saberes y valores de los pueblos y naciones indígena originarios, desplegados a partir de una educación comunitaria. Esta forma de enseñanza y aprendizaje se vivió como una experiencia y no tanto como una metodología sistematizada, pues estaba vinculada directamente con la vida de las comunidades.

Básicamente, se trata de una experiencia que muestra que la educación no está necesariamente separada como una institución especializada, sino que puede ser desplegada por la comunidad en la reproducción de su vida. Toda la comunidad está empeñada en la educación, durante todo el tiempo. Es más, la educación, emparentada con la crianza mutua, se amplía más allá de la esfera de los seres humanos. La comunidad no está constituida solamente por la humanidad, sino que también hay una relación, o más bien lo que podríamos denominar una relacionalidad comunitaria, también con la Madre Tierra (naturaleza), el Cosmos y las espiritualidades. Estos son elementos que configuran la experiencia de la educación comunitaria cuya sabiduría constituye una base fundamental del nuevo currículo de carácter plurinacional.

3.2. La experiencia pedagógica de la Escuela Ayllu de Warisata²⁹

Warisata constituye otra de las bases del Currículo del Sistema Educativo Plurinacional. Tuvo una organización social, económica y política comunitaria, fundada en las cosmovisiones y valores propios. Fue una escuela de estudio, trabajo y producción, donde se vinculó las prácticas comunitarias con los quehaceres del aula, además de ser única y nuclearizada, integrando los diferentes niveles de formación desde la infancia hasta la educación superior.

La Escuela Ayllu de Warisata desarrolló la educación de la vida, donde la sociedad en conjunto educa a toda la sociedad. En este sentido, la escuela pierde su dimensión de recinto aislado, cerrado, apartado de la sociedad y el entorno, y se transforma en una institución de la vida que contribuye a la formación del ser humano con potencialidades y capacidades para aprender y desarrollarse en el mundo de hoy.

Warisata se caracteriza por desarrollar una pedagogía productiva y liberadora, una educación activa y de trabajo destinado al bien comunitario. Permite pensar y actuar con ideología propia y desarrollar un pensamiento crítico, creativo y propositivo, dirigido a la producción de bienes materiales, intelectuales y espirituales para el bien común.

²⁹ Esta experiencia trascendió en todo el continente americano y desarrolló una pedagogía desde la comunidad. A su vez, la tradición de Warisata, interrumpida por el régimen oligárquico de entonces, se reencausa en el momento actual de cambio histórico, social y educativo que vive el país.

3.3. Propuestas pedagógicas críticas de Vigotsky

Otra de las bases del nuevo currículo son las propuestas pedagógicas críticas, entre las que se destaca la de Vigotsky, que considera que las personas aprenden en interacción con los demás, proceso que es mediado por la cultura desarrollada histórica y socialmente.

Hay varios conceptos que trabajó Vigotsky, pensando en la realidad en que vivió. La idea aquí no es basarse en todo lo que planteó este autor, sino rescatar algunos conceptos que pueden articularse, incluso resignificándose a la educación comunitaria y productiva que propone el nuevo Currículo Base.

Entre estos conceptos se destaca la *Zona de Desarrollo Próximo*. Fue desarrollado por Vigotsky, en parte, como crítica y alternativa a la aplicación de los tests estáticos individuales con que se medían la inteligencia, formulando el concepto de zona de desarrollo próximo:

...la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.³⁰

Esta zona de interacción social es la más próxima para el niño y niña; allí tiene la posibilidad de interactuar y aprender. En consecuencia, la zona de desarrollo próximo aporta una fundamentación importante para comprender los procesos de la constitución subjetiva y de apropiación cultural. Lo importante es que en esas zonas de desarrollo próximo el niño o niña puede establecer situaciones significativas, en cuanto están directamente vinculadas con su vida, sus experiencias concretas y su cultura.

Con este concepto de zona de desarrollo próximo, Vigotsky hace mención al desfase que existe entre la resolución individual y social de las tareas cognitivas. Para este autor, todo niño y niña tiene en cualquier dominio un “nivel de desarrollo real” que puede ser evaluado examinando su individualidad y tiene también un potencial inmediato de desarrollo dentro de ese dominio; es a esa diferencia que Vigotsky denomina “zona de desarrollo potencial”. Las personas somos capaces de resolver problemas con la ayuda de otros; en las situaciones en que nos encontramos solos no somos capaces de resolver los mismos problemas; ahí radica la importancia del concepto de zona de desarrollo próximo propuesto por Vigotsky.

El aprendizaje del/la estudiante se logra con la ayuda, guía, colaboración y participación del/la maestro/a, la comunidad educativa y el entorno. En ese marco, se busca formar estudiantes que interactúen y se apropien de la cultura, a partir de un proceso participativo, formativo, activo, reflexivo, crítico, propositivo, integrador y comunitario, mediante el cual se aprende procedimientos, pensamientos y formas de actuar ligados al trabajo y la producción.

³⁰ VYGOTSKI, L. Desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica Grijalbo. 1979, 133.

De esta manera, la teoría histórico-cultural de la educación concibe el desarrollo personal como una producción permanente de saberes y conocimientos, en todos los ámbitos sociocomunitarios, así como de instrumentos mediadores que regulan y orientan la relación con el mundo externo, como la simbología, las lenguas y las manifestaciones culturales, entre otras.

3.4. Propuesta de educación popular latinoamericana liberadora de Freire

De la propuesta de Paulo Freire se rescata la pedagogía liberadora y problematizadora que desarrolla una conciencia crítica y de actitudes reflexivas, orientada a generar cambios estructurales en los seres humanos y su entorno.

Esta propuesta sostiene que la educación debe ser un proceso de comprensión crítica, de concienciación sobre la realidad y dominación que se vive propiciando un proceso de liberación. La educación, por tanto, se da a partir de un ejercicio de problematización crítica de la realidad, en el que se pregunta, reflexiona, investiga, a partir del diálogo de una comunidad.

La metodología de la problematización que se trata de recuperar para el nuevo Currículo Base es fuertemente contextual e histórica, en el sentido de que los sujetos deben concienciarse sobre el lugar y el contexto en que viven, que está vinculado a un momento histórico presente, en el sentido de que es un espacio de lucha y de opciones de construcción.

En este sentido, hay que puntualizar que esta propuesta educativa no parte del espejismo de la neutralidad, sino de una opción política clara por los pobres y excluidos, que ha sido un punto central en la educación popular.

El acto educativo se concibe como una interacción recíproca y complementaria entre el estudiante, el maestro/a y el entorno. Este proceso se da desde una acción dialógica liberadora³¹. Así, la producción y apropiación del conocimiento está orientada a la transformación de la realidad y la lucha por la liberación de la conciencia, el cuestionamiento a las inequidades económicas y políticas, el trabajo libre, la desalienación y la afirmación de los seres humanos como personas que viven en comunidad. En este sentido, para la educación sociocomunitaria productiva el diálogo se convierte en un elemento esencial del proceso educativo como práctica de libertad, siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de las personas en la búsqueda de la transformación.

³¹ Para Paulo Freyre, el diálogo se convierte en un elemento esencial del proceso educativo, como práctica de libertad. A su vez, el diálogo deja de ser un acto mecánico donde se depositan ideas de un sujeto a otro, convirtiéndose en un encuentro comunicativo dinámico que propicia la reflexión y la acción de las personas orientadas hacia el mundo. Debe ser transformador y humanizador.

4. Principios de la educación

El modelo educativo asume los siguientes principios, base de los fundamentos teóricos, en los que se concreta el currículo de la educación boliviana.³²

Educación descolonizadora, liberadora, revolucionaria, antiimperialista y transformadora.
Educación comunitaria, democrática, participativa y de consensos.
Educación intracultural, intercultural y plurilingüe.
Educación productiva, territorial, científica, técnica tecnológica y artística.

4.1. Educación descolonizadora, liberadora, revolucionaria, antiimperialista y transformadora

La colonización encierra las formas más diversas de dominio y sometimiento económico, político y cultural de un grupo de personas, sociedad o Estado sobre otras, para apoderarse de su riqueza material y espiritual, provocando procesos profundos de transculturación, donde la cultura hegemónica destruye la cultura propia de cada pueblo o nación dominada e imponiéndose como hegemónica y mecanismo de perpetuación de la exclusión y discriminación.

La visión de mundo impuesta por la colonización no consideró la dimensión simbólica espiritual propia de la visión de los pueblos indígena originarios; por el contrario, la convirtió en un conjunto de elementos que fueron manipulados y manejados al servicio del “progreso”. En consecuencia, la educación descolonizadora, liberadora, revolucionaria y transformadora valoriza y legitima los saberes, conocimientos y valores de los pueblos indígena originarios, como expresión de la identidad plurinacional y de sus derechos patrimoniales, incorporando en el currículo los conocimientos pluriculturales del pueblo boliviano, al igual que los conocimientos actualizados del saber latinoamericano y mundial.

Asimismo, cuestiona y rechaza el dominio, la hegemonía, la dogmatización y globalización sociocultural y económica neoliberal. La nueva educación promueve la Revolución Democrática Cultural del pensamiento y el saber que transforma la visión etnocéntrica, capitalista y occidental, en la perspectiva de contribuir a la transformación social, cultural, política y económica del Estado Plurinacional.

En ese entendido, la educación descolonizadora lidia contra todo tipo de discriminación étnica, racial, social, cultural, religiosa, lingüística, política y económica, para garantizar el acceso y permanencia de las y los bolivianos en el sistema educativo, promoviendo igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones, a través del conocimiento de la historia de los pueblos, de los procesos liberadores de cambio y superación de estructuras mentales coloniales, la revalorización y fortalecimiento de las identidades propias y comunitarias, para la construcción de una nueva sociedad.

³² Art. 78, parágrafo II, Constitución Política del Estado: 2008, pág. 18.

4.2. Educación comunitaria, democrática, participativa y de consensos

La educación comunitaria es un proceso de convivencia con pertinencia y pertenencia al contexto histórico, social y cultural en que tiene lugar el proceso educativo. Esta forma de educación mantiene el vínculo con la vida desde las dimensiones material, afectiva y espiritual, generando prácticas educativas participativas e inclusivas que se internalizan en capacidades y habilidades de acción para el beneficio comunitario.

Se orienta a la transformación sociocultural, política y económica donde se aprende y practica el entramado cultural del Vivir Bien, sin perder su condición de agente de cambio. Las y los estudiantes aprenden todas las prácticas sociocomunitarias en un marco participativo, democrático y de consensos.

Con la educación democrática se generan espacios de equidad e igualdad de oportunidades y de participación, apunta a la democratización del acceso al conocimiento y el ejercicio del poder promoviendo el ejercicio y la exigibilidad de los derechos, así como el cumplimiento de deberes. A su vez, la práctica de los valores sociocomunitarios se transforma en relaciones de convivencia socialmente conscientes.

Propicia la transmisión sociocultural en la comprensión holística de la vida y la cohesión social con la naturaleza y el Cosmos. Ser comunitario no depende de la genética, sino de la convivencia. Por ello, la educación comunitaria respalda la participación social como una instancia determinante en la toma de decisiones y el ejercicio del poder en el quehacer educativo.

4.3. Educación intracultural, intercultural y plurilingüe

La educación intracultural, intercultural y plurilingüe articula el Sistema Educativo Plurinacional desde la recuperación, el fortalecimiento y desarrollo de los saberes, conocimientos y las lenguas propias de las naciones indígena originarias, promoviendo la interrelación y convivencia complementaria con otras culturas.

La educación intracultural es un proceso multirreferencial³³ de aprendizaje de lo propio, el cual promueve la autoafirmación, el reconocimiento, fortalecimiento, cohesión y desarrollo de la plurinacionalidad, a través del estudio y puesta en práctica de los saberes, conocimientos y el ejercicio de los valores sociocomunitarios, contribuyendo a la afirmación de las identidades y al desarrollo de la ciencia y tecnología propias, donde las culturas y lenguas indígena originarias son valoradas y desarrolladas en el marco del pluralismo de los saberes y conocimientos, superando de esta manera la colonialidad y el pensamiento homogeneizador.

³³ Lo multirreferencial tiene relación con la transmisión cultural intergeneracional condicionada por contextos históricos y geográficos, por la incorporación de elementos culturales apropiados, por la innovación de acuerdo a los cambios socioculturales, económicos y políticos, y el cambio que se genera a partir de las interfases culturales.

El fortalecimiento de la intraculturalidad, en relación dialógica, recíproca y complementaria con la diversidad cultural del mundo, promueve una educación intercultural que se define como una multiplicidad de procesos históricos que derivan en un encuentro entre culturas, superando las inequidades derivadas de las estructuras coloniales y de la colonialidad. Los currículos de los sistemas educativos anteriores no superaron las imposiciones civilizatorias de unas culturas sobre otras; por ello, la educación intercultural planteada en este modelo promueve la producción de saberes y conocimientos sin distinciones jerárquicas para el bien común.

La educación plurilingüe es un instrumento de reivindicación que promueve el reconocimiento y desarrollo de las lenguas con énfasis en las originarias, que aporta a la intraculturalidad como una forma de descolonización y a la interculturalidad, estableciendo relaciones dialógicas que superan los niveles comunicativos y que se plasman en la vida cotidiana y en los procesos de transformación social, económica y política.

En el currículo del SEP (Sistema Educativo Plurinacional), el lenguaje en general y las lenguas en particular ya no son abordados como objetos de análisis gramatical, ni sólo como un instrumento de comunicación, sino a partir de una experiencia activa de uso y producción permanente de significados en la vida cotidiana superando la situación heteroglósica³⁴ en la que se encuentran la gestión y desarrollo curricular. Las lenguas extranjeras, además de su carácter instrumental para acceder a saberes, conocimientos y descubrimientos de otros ámbitos culturales del mundo, nos permiten acceder a lógicas de pensamiento transfronterizo, ampliando las estrategias de comunicación y convivencia intercultural.

Por tanto, la educación plurilingüe garantiza y propicia el aprendizaje de una lengua originaria para todos los bolivianos y bolivianas, por ser parte esencial de la identidad cultural que expresa los saberes y conocimientos de la cultura. En el actual modelo educativo, las lenguas se convierten en las herramientas fundamentales de comunicación, desarrollo y producción de saberes y conocimientos, que son abordados en toda la estructura curricular desde el nivel de Educación Inicial en Familia Comunitaria hasta el nivel de Educación Superior.

A partir de ello, todos los niveles de formación asumen la responsabilidad de realizar una planificación lingüística y concretar la implementación de las lenguas originarias en el currículo en las diferentes regiones sociolingüísticas.

4.4. Educación productiva territorial, científica, técnica tecnológica y artística

La educación productiva territorial es parte sustancial del proceso educativo y está orientada a la transformación de la matriz productiva desarrollando capacidades, habilidades y destrezas que contribuyen a la producción de bienes tangibles e intangibles,

³⁴ Situación sociolingüística en la que una lengua se superpone a otras lenguas en cuanto a uso en contextos formales y cotidianos.

de manera sustentable, promoviendo procesos de producción, conservación, manejo y defensa de los recursos naturales, en el marco de las actividades productivas locales y regionales, y el fortalecimiento de la gestión territorial comunitaria, de acuerdo a los postulados del Estado Plurinacional. La educación productiva territorial articula a las instituciones educativas con las actividades económicas de la comunidad.

La educación científica, técnica y tecnológica desarrolla ciencia y tecnología a partir de la investigación aplicada a la producción tangible e intangible desde la valoración y desarrollo de los saberes y conocimientos de los pueblos y naciones indígena originarios, orientadas al despliegue de un Estado plurinacional soberano.

La educación artística desarrolla capacidades y habilidades de expresión, creatividad y sensibilidad personal y social, encarando una multiplicidad de desafíos y soluciones a las demandas que vinculan la existencia material y las experiencias espirituales.

La incorporación de tecnologías de comunicación e información en educación se fundamenta en la posibilidad de crear nuevos entornos creativos y expresivos que faciliten la posibilidad de desarrollar nuevas experiencias pedagógicas desde dos ámbitos: como fin, para ofrecer a las y los estudiantes bases de la educación técnica tecnológica adecuada a cada nivel, y como medio, para convertirla en un instrumento de aprendizaje, acceso y difusión del desarrollo de la ciencia compatibles con su uso e impacto en la comunidad.



III. ORGANIZACIÓN CURRICULAR

1. Enfoque del currículo

1.1. Descolonizador (desde los elementos curriculares)

El enfoque descolonizador es la educación transformadora de la realidad que busca, por un lado, recuperar la afirmación identitaria de las naciones y pueblos indígenas de Bolivia y, por el otro, busca la liberación de las formas perversas del capitalismo, que es la forma contemporánea de dominación neocolonial.

No busca un retroceso al pasado, sino se inspira en las prácticas y conocimientos de las culturas y los pueblos indígenas de Bolivia, potenciando sus contenidos liberadores para transformar las estructuras políticas, económicas, jurídicas y socioculturales a través del cambio de estructuras de pensamiento colonizado, el nuevo enfoque del currículo, los procesos pedagógicos liberadores, buscando la pertinencia a cada contexto geográfico, social, cultural, lingüístico e impartiendo una enseñanza de lenguas originarias.

El espíritu del enfoque descolonizador implica liberar desde la educación sin que eso signifique buscar revancha ni consolidar otro proyecto dominador. Como decía Freire, el oprimido tiene que liberarse de tal modo que no se convierta en otro opresor, liberar el pensamiento de la tendencia a convertirse en lo contrario; ésta es una máxima del enfoque descolonizador.

1.2. Integral y holístico (en las dimensiones y metodología)

El enfoque integral y holístico significa: promover una formación integral a través del desarrollo de las dimensiones del Ser, Saber, Hacer y Decidir en el proceso de transformación social y holística a través de la búsqueda de una convivencia armónica y complementaria con la Madre Tierra (naturaleza) y el Cosmos, fundada en el desarrollo de la conciencia y la espiritualidad.

El enfoque integral enfatiza una formación en interrelación con los saberes y conocimientos en función de las dimensiones del ser, saber, hacer y decidir. Este enfoque considera que una educación integral se da a partir del ser, porque se educa en y desde

los valores comunitarios; del saber, porque desarrolla capacidades cognitivas; del hacer, porque es una educación que se forma en el proceso de la práctica misma; y del decidir, porque focaliza la educación en la posibilidad de educar una voluntad comunitaria con incidencia social.

El enfoque holístico alude a la educación en la comprensión del todo, para evitar la tendencia a educar desde lo fragmentario, que es una modalidad de la educación actual. Esta comprensión del todo aspira a una enseñanza compleja, integradora, pero orientada al diálogo, la armonía y la complementariedad con el todo. Es la formación del ser humano como parte de la Madre Tierra (naturaleza) y el Cosmos.

1.3. Comunitario (en el modo de aprendizaje)

Lo comunitario se rige bajo el principio de relacionalidad entre ser humano, Madre Tierra, Cosmos y espiritualidad que se complementan entre sí. Todo lo que nos rodea puede formar parte del proceso educativo. Esta relacionalidad se efectiviza en una unidad diversa, donde todos los elementos están articulados e integrados.

El enfoque comunitario toma como base los saberes y conocimientos de los pueblos y culturas de Bolivia, para potenciar los procesos educativos, con conciencia de la diversidad de culturas y lenguas y las diversas formas de aprendizaje. Busca la interrelación, el intercambio y el diálogo con otras culturas del mundo bajo los principios de reciprocidad y complementariedad.

El conocimiento surge desde una práctica permanente de aprendizaje comunitario en la vida, de la vida y orientada a Vivir Bien. Se formula tomando en cuenta el contexto; en esta línea, los saberes y conocimientos se construyen a partir de la misma realidad en la que conviven mujeres y hombres, en interrelación con la Madre Tierra y el Cosmos, por lo que la construcción, producción y difusión de saberes y conocimientos no están fuera de la comunidad; es más, responden a las necesidades y problemáticas de ella. También es importante subrayar que los espacios de enseñanza y aprendizaje no son reducidos al ambiente de aula, sino que se extienden a los espacios productivos y otros como medio para el permanente aprendizaje y la producción tangible e intangible.

En la práctica comunitaria se exige que las y los participantes susciten acciones dialógicas entre los saberes y conocimientos propios y “universales”; se promueve que las comunidades educativas superen la visión fragmentada de la realidad social y logren una comprensión de la complejidad de los procesos políticos, económicos y sociales. Metodológicamente, toma en cuenta las formas de enseñanza y aprendizaje existentes en los pueblos originarios y las otras formas de aprendizaje.

1.4. Productivo (en la orientación y formación)

El enfoque productivo tiene dos modalidades:

La producción en educación es un recurso pedagógico para poner en práctica los saberes y conocimientos; en ese sentido, todo proceso educativo es productivo.

La producción es un medio para desarrollar cualidades y capacidades articuladas a políticas estatales, como la soberanía alimentaria, ligada a la autonomía con la cual producimos y la transformación de la matriz productiva, para desarrollar y dotarnos de otros medios de vida, así como al desarrollo de las potencialidades y vocaciones productivas territoriales.

2. Estructura curricular

La forma tradicional de organización del currículo fue disciplinar y respondía a un orden intrínseco de las mismas; por ello, la nueva organización de los saberes y conocimientos está basado en los siguientes componentes:

- a) Campos de Saberes y Conocimientos
- b) Áreas de Saberes y Conocimientos
- c) Ejes Articuladores

2.1. Campos y Áreas de Saberes y Conocimientos

Un campo de saberes y conocimientos es una categoría de organización distinta a la forma disciplinar de organizar los conocimientos, característica de la ciencia moderna. Orienta el conocimiento a la vida, mientras que las disciplinas orientan los conocimientos a la eficiencia inmediata, desequilibrando la vida. Por ello, los campos han sido concebidos para concentrar, organizar y articular saberes y conocimientos de manera interrelacionada y complementaria en función a su uso y aplicación en beneficio de la comunidad.

Cuando decimos que es una categoría nos referimos a que es un constructo producido por la exigencia de organizar los conocimientos no fragmentariamente; por lo tanto, no son recortes de la realidad objetiva, no es que cada campo exprese una parcela de la realidad y su articulación se deba a una sumatoria de partes de la realidad. Es una categoría que funciona como un instrumento que nos permite agrupar áreas de saberes y conocimientos de tal manera que se tenga una perspectiva integral del conocimiento de manera operativa y que sirva al mismo tiempo como un modo de pensar integralmente los conocimientos.

La estructura curricular plantea cuatro campos de saberes y conocimientos. Cada uno contiene en su interior determinados “criterios ordenadores” que son los que orientan el sentido de la articulación de los conocimientos disciplinares. El campo Vida Tierra Territorio ordena los conocimientos en función de la recuperación del sentido de la vida y con la tierra orienta hacia una relación armónica y complementaria evitando la tendencia destructiva del actual modo de vida capitalista globalizado. El campo Tecnología y Productividad está orientado a que las disciplinas rompan la dependencia económica de nuestro país intentando adaptar, potenciar y producir tecnologías propias y usos aplicados desde nuestra realidad. El campo Comunidad y Sociedad está orientado a recuperar la vida comunitaria y sus valores para contrarrestar la tendencia individualista, de carácter autodestructivo, de crisis de valores y violencia de la sociedad actual. El campo Cosmos y Pensamiento contribuye a la descolonización de la mentalidad colonizada incorporando una visión intercultural de mutuo aprendizaje entre distintas cosmovisiones de vida y formas de comprender la espiritualidad.

Las áreas adquieren otro sentido con el objetivo de concretar y articular los elementos curriculares de manera coherente, operativizando los procesos educativos a través de sus diferentes enfoques.

Los campos de saberes y conocimientos son: Cosmos y Pensamiento; Comunidad y Sociedad; Vida Tierra Territorio; Ciencia, Tecnología y Producción.

Campo de Saberes y Conocimientos Vida Tierra Territorio

El escenario actual muestra una sociedad capitalista globalizada con un alto grado de desequilibrio ecológico por efecto de la intervención humana que se manifiesta en una explotación indiscriminada de los recursos naturales, la mercantilización y “cosificación” de todo, el aumento de la pobreza, el calentamiento global y otros. Esta realidad demanda superar la visión antropocéntrica, que en el marco de la centralidad del capital ha sido causante de los problemas anteriormente mencionados. En este sentido, es pertinente partir de una cosmovisión biocéntrica, que asume como criterio central a la reproducción y desarrollo de la vida en general.

Así surge Vida Tierra Territorio como el Campo de Saberes y Conocimientos que concreta procesos educativos para que se asuman actitudes y compromisos orientados a la preservación de la vida, permitiendo reflexionar y tomar conciencia sobre el espacio en el que todos los seres interactúan, permitiendo la comprensión recíproca y complementaria de los principios y fenómenos que suceden en la Madre Tierra y el Cosmos.

El Campo Vida Tierra Territorio en la nueva organización e integración curricular se fortalece con la inclusión de la Geografía, esto por correspondencia y pertinencia directa, porque la Geografía estudia específicamente la tierra y el territorio, ya que la vida social



comunitaria de los seres se despliega en este espacio, es decir que la vida no se concibe fuera de la naturaleza. Por esta razón, estos tres elementos vitales y sociológicos sustentan al Campo y permiten su relación con los otros Campos de Saberes y Conocimientos.

En esta dinámica, Vida Tierra Territorio tiene como componente al área de Ciencias Naturales, la misma que integra a la Biología, Geografía, Física y Química, que de manera compleja propician el desarrollo de saberes y conocimientos necesarios para la explicación, comprensión y significación de la relación entre la Madre Tierra, el Cosmos y los Seres Humanos.

Campo de Saberes y Conocimientos Tecnología y Productividad

La condición monoprodutora del Estado colonial y neocolonial ha determinado que la formación en el Sistema Educativo esté vinculada a la formación de mano de obra barata para solventar la producción de materias primas demandadas por el mercado, sobrevalorando la formación humanística. En este entendido, la formación técnica fue considerada, por lo general, algo marginal, aislada y de baja categoría. Los factores que contribuyeron a esta percepción fueron la imagen social que tradicionalmente la relacionó con la preparación en oficios u ocupaciones específicas, reducidas simplemente a las operaciones manuales sin conocimientos “científicos”.

Esto significó que en el ámbito del desarrollo técnico y tecnológico existiera muy poco apoyo e incentivo para generar un Campo de conocimientos aplicados a las necesidades de nuestra realidad. Así, en una división muy tajante, las disciplinas, como la Matemática, fueron enseñadas de modo teórico y memorístico desligadas de lo práctico, y las disciplinas técnicas sólo de un modo repetitivo y mecánico, con pocos ejemplos innovadores.

Actualmente, el Estado Plurinacional demanda la ampliación de la matriz productiva y la generación de condiciones que garanticen la seguridad y soberanía alimentaria, lo que implica que el Sistema Educativo Plurinacional fortalezca la formación técnica tecnológica desarrollando capacidades y cualidades para crear, innovar y buscar alternativas que contribuyan a dar respuestas a estas necesidades y a las problemáticas emergentes de cada contexto.

En este marco, el Campo de Tecnología y Productividad surge como un espacio curricular que organiza saberes y conocimientos de los procesos productivos, en particular lo técnico tecnológico en varios ámbitos de desarrollo del conocimiento aplicado a las necesidades de la vida comunitaria, tomando en cuenta las potencialidades de cada región. Desarrolla actividades perfilando la especialización en el uso de máquinas, herramientas, instrumentos y técnicas de producción, cuidando y preservando el equilibrio de cada ecosistema.

Por sus características, el Campo está orientado a generar, desarrollar o innovar técnicas y tecnologías pertinentes a cada realidad, y la escuela –al ser parte indivisible de la comunidad– contribuye con la investigación desde la práctica y experimentación en las diversas actividades productivas que realizan los habitantes, como la agricultura, crianza de animales, caza, pesca, actividades artesanales, industriales, deshidratación de alimentos, construcción de viviendas y otros, para el sostenimiento de la vida, así como también estudiando tecnologías de otras procedencias (tecnologías de la diversidad de culturas del mundo) consistentes en máquinas, herramientas o instrumentos coherentes a cada actividad productiva.

Las actividades productivas se convierten en medios para el logro de aprendizajes integrales y holísticos. En esta perspectiva, el presente Campo está compuesto por las áreas de Matemática y Técnica tecnológicas, que se desarrollan aplicándose a los procesos productivos.

El área de Matemática se encuentra en el Campo de Tecnología y Productividad por su aplicabilidad en diversas situaciones concretas de la tecnología y la producción, a la vez que desarrolla la capacidad creativa al ser parte inseparable de los procesos de producción. Desde esta mirada, el área se vincula con los diferentes procesos de la realidad, aunque en la concepción tradicional sólo sirvió para desarrollar el razonamiento lógico toda vez que su desarrollo se basó en una Matemática disciplinar, aislada, teórica, repetitiva, abstracta, por lo que desde ese punto de vista fue inaplicable.

Las áreas técnicas y tecnológicas promueven el uso, recuperación, investigación y generación de nuevas tecnologías para facilitar la producción desde diversos ámbitos del conocimiento aplicado.

Campo de Saberes y Conocimientos Comunidad y Sociedad

Comunidad y Sociedad es el Campo de Saberes y Conocimientos que surge como una respuesta a la necesidad y demanda de recuperar desde la educación el sentido comunitario de la vida, practicada en los pueblos indígena originarios y las organizaciones sociales, donde la comunidad amplía las reducidas formas de existencia del ser humano en la sociedad capitalista globalizada bajo un individualismo asfixiante, hacia formas de vida más relacionales con el todo y consigo mismo de manera armónica y dialógica³⁵, a través de la práctica y el fortalecimiento de valores sociocomunitarios que posibiliten la descolonización de la formación humanística y de las artes.

Este Campo se rige bajo el principio de relacionalidad pero visto desde los seres humanos. Bajo este principio, los integrantes de una comunidad conviven en una relación de

³⁵ Lo dialógico pretende ser un paso más que el diálogo; implica comprender y aprender a relacionarnos con todo y no sólo entre seres humanos. Encontrar nuestro lugar como seres humanos sin necesidad de aniquilar otras formas de vida implica poder comprenderlas.

respeto mutuo en un espacio-tiempo, donde no hay supremacía de las partes puesto que cumplen un papel de constructores del entorno y del mundo. Esta relacionalidad se efectiviza en el marco de una cosmovisión de carácter múltiple, en una unidad entendida como diversa. Es una percepción relacional, donde todos los elementos de la vida están articulados e integrados. En ese entendido, se trabajan saberes y conocimientos que promueven la convivencia en comunidad entre todos los integrantes; así, el ser humano ya no es más el centro de toda la naturaleza, sino es el generador de consensos que prioriza la complementariedad (que todos los seres que viven en el planeta se complementen unos con otros), generando condiciones para el fortalecimiento de las identidades, el disfrute de una vida basada en valores sociocomunitarios, con historia propia para consolidar la unidad del Estado Plurinacional.

Facilita el diálogo intracultural, promoviendo el reconocimiento de la otra y el otro diferente en nosotras y nosotros mismos. Facilita la externalización de las identidades resistidas o subalternizadas propiciando procesos liberadores, descolonizadores y despatriarcalizadores a nivel personal y social. Dispone valores y condiciones personales para la generación de relaciones intraculturales e interculturales. Facilita la construcción de espacios abiertos y plurales para gestionar los conflictos, dialogar y superar las inequidades históricas que provienen de la colonización, propiciando una serie de procesos colaborativos entre las y los actores de la comunidad educativa tomando en cuenta los intereses básicos de todas y todos los involucrados, generando decisiones legítimas y sustentables al estar fundadas en la complementariedad y el consenso.

El Campo está conformado por áreas que están orientadas a emprender acciones dialógicas a través de una comprensión holística del mundo; por ello, Comunicación y Lenguajes trabaja la comunicación, las lenguas y los lenguajes en el empleo de las lenguas oficiales reconocidas por el Estado, así como la recuperación y fortalecimiento de la riqueza cultural y literaria de los pueblos.

Las Ciencias Sociales promueven el análisis crítico de la realidad boliviana articulando, reelaborando y produciendo conocimientos pertinentes. Las ciencias sociales no deben servir sólo para describir y estudiar la realidad boliviana, sino fundamentalmente para transformarla, fortaleciendo las identidades culturales de la plurinacionalidad, desarrollando procesos de autodeterminación y despatriarcalización como parte de la descolonización.

Las artes son manifestaciones fundamentalmente de la espiritualidad, y es bajo esta comprensión que el desarrollo de algunas de las áreas de este campo las incorpora.

Las Artes Plásticas y Visuales fortalecen las habilidades y destrezas creativas espaciales, la expresión plástica y estética que reflejan y recrean las formas naturales y fenómenos socioculturales, como medio de manifestación y comunicación de vivencias, pensamientos, sentimientos e ideas para una convivencia armónica.

La Educación Musical desarrolla habilidades y destrezas creativas valorando las culturas musicales de los pueblos indígena originarios y del mundo, donde la música es un elemento vital y fundamental en la comunidad (celebraciones, actividades agrícolas, funerarias, curaciones, ritos y otros); además, se posesiona como medio de comunicación directa de los sentimientos, emociones personales y comunitarias. Asimismo, tiene una función educativa importante para el desarrollo de la intuición, el fortalecimiento de los valores y la constitución de la identidad.

Educación Física Deportes y Recreación se caracteriza principalmente por analizar y desarrollar el movimiento humano, el cuidado del cuerpo, el equilibrio mente cuerpo espíritu, el disfrute de la vida fortaleciendo la salud y la integración de la comunidad sociocomunitaria.

Campo de Saberes y Conocimientos Cosmos y Pensamiento

El Campo de Saberes y Conocimientos Cosmos y Pensamiento se basa en la visión e interpretación del mundo de los pueblos indígena originarios que tienen una comprensión holística de la existencia, donde el punto referencial del orden cosmogónico es la vida.

La conciencia holística subyace en la capacidad humana de relacionarnos naturalmente con la Madre Tierra y el Cosmos; sin embargo, la modernidad capitalista y los procesos de colonización y neocolonización han resquebrajado estas conexiones al separar la integralidad del ser humano, limitando nuestras capacidades de complementación y reciprocidad con el todo.

El Campo Cosmos y Pensamiento promueve el retorno a la conciencia holística a través de un diálogo intercultural entre las diversas cosmovisiones de vida y de la espiritualidad. Permite el tránsito de esquemas mentales monológicos a esquemas mentales dialógicos para el desarrollo de la epistemología plural y la producción del conocimiento favorable a la interculturalidad.

Cosmos y Pensamiento despliega contenidos a partir de las cosmovisiones o sistemas básicos de creencias que las sociedades desarrollan para explicar el lugar que los seres humanos y sus sociedades encuentran para sí y para los otros seres en el Cosmos. A partir de ello aborda reflexiones en torno a las distintas modalidades o formas de manifestación del pensamiento y la espiritualidad que generan múltiples y diversas interpretaciones, abstracciones, imaginación y generación de conceptos, lenguajes orales o simbólicos, artes, rituales que guían el curso de las acciones de los seres humanos y median la comunicación holística.

Este campo organiza dos áreas: Espiritualidad y Religiones y Cosmovisiones y Filosofía.

El área Cosmovisiones y Filosofía recupera el estudio de diversas tradiciones filosóficas del mundo para facilitar el reconocimiento, interpretación y comprensión del Cosmos desde diversas lógicas de pensamiento, generando las condiciones para el fortalecimiento del pensamiento dialógico y el desarrollo de pensamiento filosófico propio.

El área de saberes y conocimientos Espiritualidad y Religiones promueve la comprensión de que la espiritualidad es parte del ser humano en su relación con el todo; conduce a incorporar en el Campo el estudio de las manifestaciones de espiritualidad y de las religiones de la plurinacionalidad boliviana y del mundo, disponiendo las condiciones para el diálogo interreligioso, basado en la comprensión de que más allá de dogmas y doctrinas religiosas, el desarrollo de la espiritualidad a la cual apelan todas las religiones en mayor o menor grado es el sustrato de garantía de libertad de conciencia y de fe.

2.2. Ejes articuladores del currículo

Los ejes articuladores son orientaciones político ideológicas que permiten dinamizar y articular los campos y áreas a través de un abordaje relacional de contenidos con los procesos sociales, culturales, económicos y políticos en los procesos educativos de los subsistemas y los niveles de formación del Sistema Educativo Plurinacional; son de aplicación obligatoria y deben concretarse en el desarrollo curricular a través de la práctica, teorización, valoración y producción.

Los ejes articulan:

- De manera vertical y secuencial, los subsistemas, niveles y etapas de formación.
- De manera horizontal, los campos y áreas de saberes y conocimientos y las especialidades.

Durante el proceso del desarrollo curricular en el nivel horizontal, los ejes articuladores generan la coherencia entre los contenidos de los campos, áreas y especialidades; en el nivel vertical, este mismo proceso se expresa en la secuencia de los contenidos, tomando en cuenta sus respectivas etapas y niveles de complejidad. Estos ejes son:

- Educación intracultural, intercultural y plurilingüe.
- Educación en valores sociocomunitarios.
- Educación en convivencia con la Madre Tierra y salud comunitaria.
- Educación para la producción.

Educación Intracultural Intercultural y Plurilingüe

El proceso de colonización ha excluido y encubierto los saberes y conocimientos de los pueblos, lo que significó que muchos de ellos se extinguieran, otros pervivan de manera

fragmentaria, y esto no permitió que se desplegaran en sus formas de vida y cultura, restringiéndose el uso de las lenguas indígenas en los espacios públicos y oficiales. Por otra parte, la hegemonía de la globalización impone un multiculturalismo formal que mantiene la monoculturalidad del modo de vida occidental, impuesta a través de un único modelo de desarrollo, de democracia, de relacionamiento entre pueblos, que ha impedido la posibilidad de convivir y aprender de otras culturas.

El eje articulador Educación Intracultural Intercultural y Plurilingüe se constituye en el elemento dinamizador e integrador de los campos y áreas de saberes y conocimientos, a partir del fortalecimiento y la reconstitución de las culturas de las NyPIOs, y de una auténtica relación con las otras culturas.

La intraculturalidad es la recuperación, revalorización y potenciamiento de las culturas de los pueblos y naciones que conforman Bolivia para fortalecer y reconstituir sus saberes, conocimientos, identidades, lenguas y modos de vivir, promoviendo la reafirmación de la identidad cultural.

La interculturalidad es una alternativa de convivencia armónica y de aprendizaje mutuo entre culturas distintas para generar una conciencia plurinacional. La interculturalidad no es una relación abstracta de respeto entre culturas desiguales sino un proceso de transformación y construcción de una alternativa de convivencia que como tal no existe aún en la realidad boliviana.

Se entiende por plurilingüismo al uso y desarrollo de las lenguas oficiales del Estado Plurinacional con el mismo nivel de importancia, en la educación y en otras instituciones.

Educación para la Producción

Desde los inicios de la educación en Bolivia, la educación humanística fue el eje en el cual se desarrolló la educación boliviana; esto, por un lado, significó el desarticulamiento entre la educación y las esferas de producción, además que implicó la desarticulación entre la participación social del barrio y de la comunidad con la educación, específicamente productiva, y se generó una brecha entre la formación manual e intelectual que se tradujo en la sobrevaloración del trabajo intelectual y el menosprecio de lo manual. Los pocos intentos de llevar a cabo una educación productiva se redujeron al desarrollo de capacidades técnicas y tecnológicas para satisfacer la demanda laboral del mercado, sin la posibilidad de superar la dependencia estructural de la economía en Bolivia.

La educación productiva es la educación creativa que recupera y aplica tecnologías propias y pertinentes, revalorizando el trabajo manual y técnico. Genera una productividad con conciencia responsable de las necesidades, vocaciones y potencialidades de los contextos, que permite la reproducción de las condiciones de vida de la comunidad y

de la naturaleza, fortaleciendo la seguridad y soberanía alimentaria como alternativa a la productividad neoliberal.

Educación en Valores Sociocomunitarios

En la actualidad, los valores y el sentido de la vida están siendo definidos por las relaciones mercantiles, donde lo que prepondera es el interés individual y el puro cálculo racional medio-fin, donde es más exitoso aquel que es más competitivo y más eficiente para realizar los fines que le exige el mercado; el problema es que el despliegue acrítico de estos valores del mercado genera consecuencias no intencionales que afectan a la vida: desde la exclusión y la pobreza hasta el deterioro de la naturaleza.

Ante esta problemática, la educación tiene que ser el lugar para generar actitudes y relaciones de convivencia que pongan como centro a la vida antes que al interés individual. Los valores sociocomunitarios en la experiencia de vida de los pueblos y naciones indígena originarias son actitudes de vida y prácticas concretas que hacen posible la convivencia armónica, equilibrada, solidaria y complementaria dentro de la comunidad.

Estos valores sociocomunitarios no pueden ser enseñados como contenidos, sino como actitudes y prácticas concretas mediante actividades que desarrollen en los estudiantes y el maestro la capacidad y cualidad de dar respuestas a los problemas cotidianos, teniendo como criterio la reproducción de la vida de todos antes que el interés individual.

Educación en convivencia con la naturaleza y salud comunitaria

En la actualidad estamos llegando a los límites de la capacidad reproductiva de la Madre Tierra. Los efectos de las formas de vida modernas y hegemónicas, las políticas extractivistas y económicas relacionadas con la centralidad del capital y el uso irracional de los recursos, han ocasionado desequilibrios en diferentes niveles y ámbitos de la vida tanto de los seres humanos como de la naturaleza. El deterioro del medio ambiente, las transformaciones climáticas aceleradas, junto a las imposibilidades de responder adecuadamente a los desastres naturales y la generación de enfermedades que antes no existían, son problemas que impiden un despliegue equilibrado de la vida y formas de convivencia armónica con la naturaleza.

El eje articulador Educación en Convivencia con la Madre Tierra y Salud Comunitaria se lo entiende como una manera de convivir y relacionarse con la Madre Tierra. El ser humano, para reproducir su vida, tiene que relacionarse, convivir y compartir en armonía con las diferentes formas de vida. Se vive en convivencia cuando existe complementariedad, equilibrio y relacionalidad con la Madre Tierra a través de despertar una conciencia integral-holística.

3. Elementos del currículo

3.1. Objetivos holísticos

Los objetivos holísticos son orientaciones pedagógicas de los procesos educativos descolonizadores, comunitarios y productivos que desarrollan cualidades y capacidades del ser humano en sus dimensiones del Ser-Saber-Hacer-Decidir de manera integral y holística en armonía y complementariedad con la Madre Tierra y el Cosmos.

Se expresan en primera persona del plural, tiempo presente y modo indicativo. Son claros y específicos (particularmente en sus aspectos cualitativos), concretos y evaluables (en lo cualitativo y cuantitativo).

3.2. Dimensiones

En el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo las dimensiones son cualidades, capacidades y potencialidades del ser humano que desarrollan el Ser, Saber, Hacer y Decidir.

En el **Ser** se recuperan y fortalecen los principios y valores ligados a diferentes tradiciones culturales, las mismas que se transmiten mediante relaciones intergeneracionales incorporadas a las dinámicas educativas. El **Ser** no se expresa a través de contenidos; se manifiesta en interacciones reflejadas en sentimientos y actitudes. En el **Saber** se recuperan y desarrollan dialógicamente los saberes y conocimientos locales y universales. Se expresa a través de contenidos y ejes articuladores. En el **Hacer** se desarrollan prácticas manifestadas en actividades y procedimientos técnico tecnológicos, aplicando saberes y conocimientos con pertinencia sociocultural. El **Decidir** es la educación de la voluntad con sentido comunitario hacia la vida, lo que se expresa en acciones de impacto social con pensamiento crítico, propositivo.

IV. CONCRECIÓN CURRICULAR DEL SEP

Los principios y objetivos del currículo que emergen de las necesidades de la vida, la colectividad y el aprendizaje de las personas, plasmados en el currículo³⁶, tienen los siguientes niveles de concreción:

a) Currículo Base

El Currículo Base articula saberes y conocimientos locales y “universales”; produce dialógicamente nuevos conocimientos, potencia la diversidad cultural de Bolivia, desarrolla las capacidades creativas en la productividad, moviliza los valores comunitarios para descolonizar; relaciona práctica, teorización, valoración y producción bajo una nueva propuesta metodológica, y transforma la educación centrada en el aula hacia una educación vinculada a la comunidad y a la vida.

b) Currículo Regionalizado

El Currículo Regionalizado considera las características particulares del contexto sociocultural, lingüístico y productivo que hacen a su identidad y se expresa en el conjunto organizado de planes y programas de estudio: objetivos holísticos, contenidos y ejes articuladores, orientaciones metodológicas, evaluación y producto, según los elementos curriculares del Subsistema de Educación Regular, enmarcados en el Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional.

La gestión del Currículo Regionalizado debe realizarse de forma concurrente entre el nivel central del Estado y las entidades territoriales autónomas.

³⁶ Es responsabilidad del Ministerio de Educación diseñar, aprobar e implementar el Currículo Base con participación de los actores educativos, así como apoyar la formulación y aprobación de los currículos regionalizados, en coordinación con las naciones y pueblos indígena originario campesinos, preservando su armonía y complementariedad con el Currículo Base plurinacional (LASEP N° 70).

c) Currículo Diversificado (local)

El Currículo Diversificado recoge aspectos particulares y específicos del contexto donde se ubica la unidad educativa; se concreta en la planificación e implementación curricular de la unidad educativa tomando en cuenta el idioma local como primera lengua, las prácticas de las formas de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en la comunidad, el proyecto socioproductivo definido en el municipio o la unidad educativa y otros elementos curriculares complementarios al Currículo Regionalizado y Currículo Base.



V. SISTEMA DE EVALUACIÓN

El sistema de evaluación desarrolla un proceso integral, permanente, sistemático y comunitario que se da a partir del diálogo y reflexión; forma parte de las experiencias de vida sociocomunitarias, contribuyendo al desarrollo de la formación integral y holística. Es una actividad sistemática, planificada con intencionalidad que permite el recojo de información y datos para analizar y valorar el proceso educativo, facilitando la toma de decisiones y la integración de las instituciones educativas a la comunidad. Responde también a los elementos del currículo visibilizando la utilidad e impacto social del proceso educativo.

La evaluación, a partir de las características mencionadas, es cualitativa y cuantitativa; está orientada a desarrollar procesos de autoevaluación y evaluación comunitaria para la toma de decisiones en consenso sobre las dificultades y logros de los procesos educativos. En este sentido, las características propias de la evaluación de los subsistemas, niveles, áreas y especialidades de formación se enmarcan en los siguientes lineamientos:

Características de la evaluación

Es **integral y holística**, porque valora las cualidades, capacidades y potencialidades desarrolladas en el Ser, Saber, Hacer y Decidir de manera articulada desde los saberes y conocimientos, relacionada a la convivencia armónica y complementaria con la Madre Tierra (naturaleza), el Cosmos y la dimensión espiritual de la vida.

Es **permanente** porque se realiza durante los procesos educativos de forma cíclica en sus distintos momentos: al inicio, durante y al final, para dar seguimiento y continuidad en la formación y gestión institucional de manera que los resultados no se conozcan sólo al final.

Es **sistemática** porque involucra la realidad sociocultural, económica y política de cada contexto, integrando métodos, estrategias, materiales y horarios inherentes a los procesos educativos.

Es **dialógica** porque se desarrolla en un marco de permanente escucha y respeto en

relación a las distintas posiciones que se manifiestan en la interacción entre los/as estudiantes, maestros/as, comunidad, padres, madres de familia, instituciones y el entorno, en correspondencia a los problemas identificados en los procesos educativos. La producción de espacios y acciones de diálogo contribuye a propiciar la solución a esos problemas de forma armónica, consolidando los lazos comunitarios y sus valores de convivencia, a partir de procesos colaborativos y corresponsables programados con base en el consenso y la participación activa de cada agente que aporta al cambio social.

Es **orientadora** porque brinda acompañamiento, información y orientaciones continuas y oportunas a los sujetos y colectividades que participan de los procesos educativos en cuanto a sus fortalezas, debilidades, sus oportunidades y amenazas.

Es **comunitaria** porque participan todos los integrantes de la comunidad educativa en el proceso de evaluación y la formación cualitativa para la convivencia, respetando roles y funciones administrativo institucionales y del maestro, en el marco de su relación y afinidad con la ciencia, la naturaleza, la cultura y el trabajo.

1. Momentos de la evaluación

La evaluación se realiza en los siguientes momentos:

Inicial, que se genera cuando se da al comienzo de un proceso de indagación respecto al estado de situación de la educación en la comunidad tomando en cuenta a todos los agentes³⁷, sus posiciones e intereses en relación al ámbito educativo y a los campos de saberes y conocimientos, considerando que ambos son espacios potenciales para el cambio de las relaciones de poder estructural.

Proceso, que en lo pedagógico implica la valoración del desarrollo de las dimensiones del ser humano (ser, saber, hacer y decidir) en las etapas de aprendizaje que comprenden la práctica, la teoría, la valoración y la producción. En lo administrativo institucional, se tomarán en cuenta los progresos en cuanto a gestión del desarrollo curricular y gestión institucional. La participación será evaluada tomando en cuenta el grado de interacción de los agentes y el funcionamiento de las alianzas estratégicas que fortalecen positivamente el proceso colaborativo sustentado en el diálogo y el consenso.

Productos y resultados, se aplica en torno a los productos tangibles e intangibles previstos en la planificación del desarrollo curricular y en la gestión pedagógica e institucional. También se considera como parte del producto el proceso de diálogo y sus resultados de acciones de consenso.

³⁷ Entre los agentes de la comunidad se toman en cuenta a todas las entidades e instituciones en sus aspectos pedagógicos, relacionamiento hacia la comunidad y lo administrativo.

2. Criterios de evaluación

Gestión curricular e institucional, se realiza la evaluación de:

La planificación y ejecución curricular e institucional al interior y exterior de los espacios educativos.

La participación de los agentes: maestros/as, padres/madres de familia, estudiantes, instituciones, comunidad y entorno comunitario.

La toma de decisiones en comunidad que beneficie al ámbito educativo.

Las condiciones materiales (infraestructura, mobiliario, equipamiento, servicios) e inmateriales (estados de ánimo generados por la alimentación, usos de estrategias metodológicas en los procesos educativos y otros).

Desarrollo curricular, se realizará la evaluación de:

Los procesos educativos (enseñanza, aprendizaje, uso de medios y materiales impresos, multimedia, medios de masas).

La producción de bienes tangibles e intangibles, resultado de los procesos educativos.

La aplicación de los planes y programas de estudio en los procesos educativos y en sus diferentes subsistemas.

Los resultados y productos que devienen de la aplicación de los programas de estudio en los diferentes subsistemas, niveles y especialidades.

3. Instrumentos de la evaluación

La aplicación de la evaluación requiere necesariamente de instrumentos que ayudan a obtener información para el logro de las finalidades y objetivos propuestos en el currículo; esto se realizará a través de:

- Resultados del diagnóstico educativo.
- Diálogo comunitario.
- Lista de cotejo.
- Pruebas de operaciones prácticas.
- Protocolos.
- Estadística.
- Carpetas de seguimiento de proceso (estudiantes, instituciones, etc.).
- Pruebas de control de calidad en los productos.
- Seguimiento virtual de proceso y producto (blocks de complemento, página web, otros).
- Socialización de los productos en el entorno sociocomunitario constatando su utilidad social y la valoración positiva de la comunidad hacia ellos.

BIBLIOGRAFÍA

ARNOLD, Denise y otros

2004 *El rincón de las cabezas. Luchas textuales, educación y tierras en los Andes*. ILCA - UMSA. La Paz.

ASAMBLEA CONSTITUYENTE, HONORABLE CONGRESO NACIONAL

2009 *Constitución Política del Estado*. Versión oficial 2009. Distribución gratuita. La Paz, Bolivia.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, Carlos M.

1992 *La escuela en la vida*. La Habana: Editorial Félix Varela.

2000 *El diseño curricular*. PROMEC - UMSS. Cochabamba - Bolivia.

BARNADAS, Josep

1976 *Historia de la Iglesia Católica en Bolivia*, Ed. Juventud, La Paz.

BORDIEU, Pierre y WacquantLoic J.D.

1990 *El oficio del sociólogo*, Ed. Siglo XXI, México, 13ª edición, pág. 371.

1995 *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo. México.

BLOQUE EDUCATIVO INDÍGENA ORIGINARIO, CNC

2008 *Educación, cosmovisión e identidad. Una propuesta de diseño curricular desde la visión de las naciones y pueblos indígenas originarios*. Preview Gráfica.

CAMILLONI R.W., Alicia y otros.

2001 *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. PAIDOS. Argentina.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (CONED)

2005 *Congreso Nacional de Educación 2005: Resumen de los congresos departamentales*. Industrias Lara Bisch S.A. La Paz, Bolivia.

Documento de trabajo I.

Documento de trabajo II.

Documento de trabajo III.

CONSEJO EDUCATIVO DE LA NACIÓN QUECHUA - CENAQ

2003 *Procesos de Participación Comunitaria de la Nación Quechua en acciones educativas* N° 2. Sucre: Talleres Túpac Katari.

CONSEJO EDUCATIVO AYMARA

2003 *Conquistas sociales del pueblo aymara en la educación boliviana*. La Paz: VEEA.

CUÉLLAR, Hernán

1956 "Bolivia. Educación Fundamental en el Beni". *Boletín Indigenista*. Instituto Indigenista Interamericano, Vol. XVI, números 2 y 3, México, D.F., págs. 136-140.

CSUTCB

2005 "Pachakuti Educativo". *Propuesta de la CSUTCB al II Congreso Nacional de Educación basada en el modelo de Ayllu*. Artes Gráficas Abril. La Paz, Bolivia.

CLAURE, Karen

1989 *Las escuelas indígenas: otra forma de resistencia comunitaria*. Hisbol. La Paz, Bolivia.

CHATEAU, Jean

1996 *Los grandes pedagogos*. Fondo de Cultura Económica CFE. México.

CHOQUE, Roberto

1992 *Sociedad y economía colonial*. Hisbol, La Paz.

CHOQUE CANQUI, Roberto y Cristina Quisbert

2006 *Educación indígena en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*. IBIS. La Paz.

CHOQUE CANQUI, Roberto y Esteban Ticona Alejo

1996 *Jesús de Machaqa, la marka rebelde*.

1921 *Sublevación y masacre de La Paz*, CIPCA y CEDOIN.

CHOQUE CANQUI, Roberto y otros.

1996 *Educación Indígena: ¿ciudadanía o colonización?* Ediciones Aruwiyiri. La Paz, Bolivia.

DUSSEL A., Enrique

1983 *Historia de la iglesia en América Latina; Coloniaje y liberación 1492-1983*. Editorial Mundo Negro - Esquila Misional, España, 1983.

1992 *1492. El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Madrid, Nueva Utopía.

2001 *Hacia una política crítica*. Descleé de Brouwer, Bilbao.

2006 *20 proposiciones de política de la liberación*. Colección LETRA VIVA. Bolivia.

ESCOBARI DE QUEREJAZU, Laura

2009 "Historia de la alfabetización en Bolivia. Época colonial Siglos XVI-XVII". En *Estudios Bolivianos* 15. Políticas públicas educativas, Galia Domic (coord.). UMSA. La Paz.

ESPINOZA, Waldemar

1987 *Los incas, economía, sociedad y Estado en la era del Tawantinsuyo*. Amaru Editores. Lima.

FREIRE, Paulo

1970 *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, México.

1991 *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI. España.

1993 *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores, México.

GUTIÉRREZ, Ramiro

2005 *El proyecto Educativo Indígena y la mejora de la gestión en unidades educativas indígenas de Bolivia*. Memoria del Diplomado "Cultura, Lengua y Educación en los Andes y la Amazonía". PROEIB-Andes, Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba.

HUANACUNI MAMANI, Fernando

2010 *Vivir Bien/Buen Vivir. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales*. Producción: Ill-CAB. La Paz, Bolivia.

ILLESCAS, José, Jimena Gonzales

2002 *Acerca de la educación en el mundo originario pre-inca en el territorio donde se formaría el Tahuantinsuyo y el Qollasuyo Bolivia*. Centro de Documentación e Información, Bolivia.

2003 *Acerca de la Ontología, Gnoseología y Epistemología de lo humano o del Ser en su Estar siendo-ocurriendo-sucediendo siempre nomás*. Bolivia: Universidad Autónoma "Gabriel René Moreno" (Nueva Escuela de Postgrado). Ediciones Tukuy Riqch'arina, Servicios Gráficos "Tentayape".

INSTITUTO INTERNACIONAL DE INTEGRACIÓN

2008 *Integra educativa* Nº 2. Revista de investigación educativa. Tema: Diseño y desarrollo curricular. Plural. La Paz, Bolivia.

MAMANI, Carlos

1991 *Taraq 1886-1935: Masacre, guerra y "Renovación" en la biografía de Eduardo L. Nina Qhispi*. Aruwiyiri. La Paz.

MEDINA, Javier

2008 *Ch'ulla y Yanantin. Las dos matrices de civilización que constituyen a Bolivia*. Garza Azul Impresores & Editores. La Paz, Bolivia.

S/f. *Suma Qamaña. La comprensión indígena de la Buena Vida*. S/e.

MIER ALIAGA, Carlos Adolfo

2009 *El modelo del Socialismo Comunitario*. Talleres COMA, I. La Paz, Bolivia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

1969 *Reforma Educativa*, Consejo Supremo de Educación, Dirección Nacional de Planificación Educativa, La Paz.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

2003 *Diseño curricular para el nivel de educación infantil*. La Paz.

2005 *Diseño curricular para el nivel de educación primaria*. Paper King S.R.L. La Paz, Bolivia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURAS

2007 *Políticas de descolonización de las prácticas educativas*. Documentos de trabajo. Bolivia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURAS

2006 *Anteproyecto de Nueva Ley de la Educación Boliviana "Avelino Siñani y Elizardo Pérez"*. Documento consensado y aprobado por el Congreso Nacional de Educación. Sucre, 10 al 15/07/06. Impreso en El Deber, Santa Cruz, Bolivia.

MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN DEL DESARROLLO

2007 *Plan Nacional de Desarrollo. "Bolivia digna, soberana, productiva, democrática para Vivir Bien"*. Artes Gráficas Sagitario. La Paz, Bolivia.

MINISTERIO DE RELACIONES EXTERIORES

2010 *La Tierra no nos pertenece, nosotros pertenecemos a la Tierra*. Evo Morales Ayma. Diplomacia por la vida. s/e.

MINISTERIO DE CULTURAS, VICEMINISTERIO DE DESCOLONIZACIÓN. UNIDAD DE GESTIÓN Y COORDINACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE DESCOLONIZACIÓN

2009 *Principios del servidor público del Estado Plurinacional de Bolivia*.

MORÍN, Edgar

2000 *El desafío del siglo XXI. Unir los Conocimientos*. Jornadas temáticas concebidas y animadas. Plural Editores. Bolivia.

2001 *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós Studio, Barcelona, España.

2001 *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Repensar el pensamiento*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.

MUÑOZ, Jacobo y Julián Velarde

2000 *Compendio de Epistemología*. Trotta. Madrid.

PANIKKAR, Raimon

2008 *La puerta estrecha del conocimiento*. Herder. Barcelona, España.

PATZI PACO, Félix

2004 *Sistema comunal. Una propuesta alternativa al sistema liberal*. CEA. La Paz, Bolivia.

PÉREZ, Elizardo

1962 *Warisata. La escuela ayllu*. Gráfica E. Burillo. Bolivia.

PUENTE, Rafael

2011 *Recuperando la memoria. Una historia crítica de Bolivia*. Tomo 1. Colonia Pirafí. La Paz.

REYEROS, A. Rafael

1952 *Historia de la educación boliviana 1825 - 1898*. Ed. Universo. La Paz, Bolivia. E. Roosens: 1994.

SALAZAR MOSTAJO, Carlos

1976 *La escuela ayllu y las concepciones educativas de Elizardo Pérez*. Presencia, 10 y 17 de noviembre de 1978, La Paz.

1992 *La Tayka. Teoría y práctica de la escuela Ayllu*. Segunda edición. Librería Editorial Juventud, La Paz.

1997 *¡Warisata mía! y otros artículos polémicos*, Tercera edición. Librería Editorial Juventud, La Paz.

STENHOUSE, Lawrence

1991 *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata. Madrid, España.

SUÁREZ ARNEZ, Faustino

s/f *Historia de la educación en Bolivia*. s/d.

TICONA ALEJO, Esteban y Xavier Albó

1997 *La lucha por el poder comunal*. Vol. 3. Serie: "Jesús de Machaca: la marka rebelde". La Paz, Cedoin/Cipca.

**UMSA - FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN -
CARRERA DE HISTORIA**

2007 *Historia. Revista de la Carrera de Historia*. Número monográfico dedicado a Historia de la Educación Boliviana. Creativa. La Paz, Bolivia.

UNIDAD NACIONAL DE LAS NACIONES INDÍGENAS ORIGINARIAS

2004 *Por una educación Indígena Originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural*. CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB, FNMCB-BS.

VYGOTSKI, Lev S.

1972 *El problema de la periodización por etapas del desarrollo del niño*. Problemas de Psicología, 2, 114-123.

1979 *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica, Grijalbo. Barcelona.

(s/f) *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. México: Ediciones Quinto Sol.

ZAMBRANA, Amilcar

2009 "Prácticas de curación en el marco de la socialización territorial de niños en el pueblo tsimane". En: UNICEF/Proyecto EIBAMAZ: *El vuelo de la luciérnaga*. No 2. Revista semestral para el diálogo entre personas de pueblos y nacionalidades diferentes. Lima, Perú.

ZAVALETA, René

1994 *Lo nacional popular en Bolivia*. Siglo XXI. México.

ZEMELMAN, Hugo

2003 *Los horizontes de la razón II. Historia y necesidad de utopía*. ANTHROPOS. España.

MINISTERIO DE
educación
ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

LA REVOLUCIÓN EDUCATIVA AVANZA...