

# DISEÑO CURRICULAR BASE DE LA EDUCACIÓN BOLIVIANA: AVANCES Y TENSIONES



Percepciones y Reflexiones del Foro de Educación de la Cooperación Española

La Paz - Bolivia Noviembre de 2012

# DISEÑO CURRICULAR BASE DE LA EDUCACIÓN BOLIVIANA: AVANCES Y TENSIONES

Documento de percepciones y  
reflexiones del “Foro de Educación  
de la Cooperación Española”



**La Paz, noviembre 2012**

©2012

Edición AECID

Todos los derechos reservados

**Recopilación de información y sistematización:**

CBDE Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación

**Revisión:**

Equipo de Educación AECID Bolivia

Oficina Técnica de Cooperación

Av. Arce, N° 2856

La Paz

**Fotografías:**

AECID, CBDE, CEADL, TDO, Plan Internacional, Ayuda en Acción y Pan Manitos.

**Diagramación:**

Jaime Alvarez C.

**Impresión:**

SCORPION 2460067

Noviembre 2012

La Paz, Bolivia

*“La educación tendrá como objetivo la formación integral de las personas y el fortalecimiento de la conciencia social crítica en la vida y para la vida”.*

**Constitución Política del Estado. Art. 80. Inciso 1.**



# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
<b>PARTE I</b>	
<b>PLANTEAMIENTOS DEL DISEÑO CURRICULAR BASE DE LA EDUCACIÓN BOLIVIANA.....</b>	<b>9</b>
1. CURRÍCULO BASE DEL SISTEMA EDUCATIVO PLURINACIONAL:	
Condición y Posibilidad para la Transformación.....	12
1.1. BASES Y PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN: Demarcando ámbitos.....	14
1.2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA EDUCACIÓN: El sujeto parte de la realidad.....	18
1.3. ORGANIZACIÓN CURRICULAR: La puesta en práctica del cambio.....	21
1.4. EJES ARTICULADORES DEL CURRÍCULO: Integradores del currículum.....	26
1.5. OBJETIVOS HOLÍSTICOS.....	28
<b>PARTE II</b>	
<b>MIRADAS DE LA SOCIEDAD CIVIL: Entre la política curricular y la fuerza de la realidad .....</b>	<b>29</b>
1. ENTRE LA POLÍTICA CURRICULAR Y LA FUERZA DE LA REALIDAD .....	31
1.1. EL CURRÍCULO Y EL TRABAJO COTIDIANO DE LOS/LAS DOCENTES EN EL AULA .....	32
1.2. FLEXIBILIDAD O PRESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA CURRICULAR.....	36
1.3. ESTRUCTURA CURRICULAR .....	38
2. CURRÍCULO Y PRINCIPIOS.....	40
2.1. EDUCACIÓN INTRA-INTERCULTURAL Y PLURILINGÜE: NUEVOS SENTIDOS EN LA EDUCACIÓN .....	41
2.2. EDUCACIÓN TÉCNICA Y PRODUCTIVA.....	42
3. CURRÍCULO Y EXPERIENCIAS DE LA SOCIEDAD CIVIL .....	45
A MANERA DE CIERRE .....	48
NÓMINA DE ORGANIZACIONES E INSTITUCIONES ENTREVISTADAS Y ENCUESTADAS.....	50
BIBLIOGRAFÍA .....	51
ORGANIZACIONES E INSTITUCIONES QUE HAN PARTICIPADO EN EL FORO DE EDUCACIÓN DE LA COOPERACIÓN ESPAÑOLA.....	52

## ÍNDICE DE CUADROS

CUADRO N° 1 ORGANIZACIÓN CURRICULAR.....	22
CUADRO N° 2. ESTRUCTURA DE CAMPOS ÁREAS Y DISCIPLINAS.....	23
CUADRO N° 3. ESTRUCTURA DE ORGANIZACIÓN CURRICULAR.....	25
CUADRO N° 4. DE EJES ARTICULADORES DEL CURRÍCULO .....	26

## INTRODUCCIÓN

El día 8 de noviembre de 2010 se celebró en la ciudad de La Paz la X Reunión de la Comisión Mixta Hispano-Boliviana de Cooperación, en el marco del Tratado General de Cooperación y Amistad entre el Estado Plurinacional de Bolivia y el Reino de España. La firma del Acta de esa reunión suponía la oficialización de un nuevo Marco de Asociación País (MAP) entre ambos Estados para regular las relaciones de cooperación de los próximos cinco años (2011 – 2015). En ese MAP se fijaban tres sectores prioritarios de cooperación entre ambos países: Gobernabilidad, Agua y Educación.

Una de las características más identificativas de la cooperación española es su diversidad de actores, la participación de muchas instancias del sector público, privado, de la sociedad civil o del mundo académico. Esa situación se refleja en España y también en los países donde está presente la cooperación española. Probablemente por ello la puesta en marcha del MAP trajo aparejado el intento de aumentar la coordinación y la relación entre los diversos actores de la cooperación española y de aquí la creación de las mesas sectoriales, alentadas por las directrices del MAP.

En ese sentido, el Foro de Educación de la Cooperación Española agrupa desde su primera reunión en noviembre de 2010 a las ONGD españolas que están ejecutando o apoyando proyectos de desarrollo educativo en Bolivia, también acuden sus organizaciones socias locales, otras instituciones, plataformas y redes vinculadas al mundo educativo en Bolivia, la AECID y el Ministerio de Educación. Bolivia acumula un bagaje extraordinario (y muy poco conocido fuera del país) de aportes y experiencias educativas muy renovadoras, especialmente en el terreno de la educación de adultos, la educación popular y la educación permanente.

Bolivia vive momentos de cambio profundo y también los vive su educación. Los instrumentos educativos que canalizan la denominada Revolución Educativa que estamos viviendo son en primer lugar la nueva Ley de Educación 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez que plantea muchos retos nuevos (o viejos) y algunos desafíos novedosos como el eje articulador de intra-interculturalidad y plurilingüismo, la generalización a todos los niveles de la educación técnico productiva y el pilar renovador fundamental de la participación social en la educación.



El Ministerio de Educación, como líder del sector, ha sabido concretar esas aspiraciones en un instrumento operativo como es el Plan Estratégico Institucional 2010-2014 y en el 2011 aportó el tercer gran instrumento para el cambio educativo: el nuevo Diseño Curricular Base (DCB). Recibido con desconfianza por algunos/as y con entusiasmo por otros/as, este nuevo DCB es hasta ahora la concreción más cercana al aula de los planteamientos de la Revolución Educativa, el posible cambio de la dinámica diaria de la educación.

Probablemente por su importancia en la vida diaria y cotidiana de los centros educativos, el Foro de Educación de la CE decidió dedicar sus reuniones del año 2012 al debate, el diálogo y la discusión constructiva del DCB, con idea de aportar algunas luces o interrogantes o simplemente opiniones en el debate nacional que se suscitó al respecto y que en parte fue animado por el propio Ministerio de Educación que siempre ha insistido en que el DCB debe ser un documento fruto de una construcción colectiva.

En esta publicación se ha querido poner de manifiesto este proceso de debate y diálogo mantenido durante el año 2012 en el seno del Foro de Educación respecto al DCB. Para ello se han consultado las actas de las reuniones, se ha revisado la documentación de apoyo, se han enviado encuestas y se han mantenido conversaciones/entrevistas dirigidas con dieciocho organizaciones participantes activas del Foro. El único propósito de este documento es alentar el debate y poner encima de la mesa del diálogo educativo boliviano algunas ideas y reflexiones, con el valor de ser reflexiones conjuntas de personas entregadas a la mejora de la educación en el país.

**Equipo de Educación**  
**OTC AECID Bolivia**

# PARTE I

## PLANTEAMIENTOS DEL DISEÑO CURRICULAR BASE DE LA EDUCACIÓN BOLIVIANA

*“Todos nosotros sabemos algo e ignoramos algo.  
Por eso, aprendemos siempre”*

**Paulo Freire**, pedagogo brasileño; padre de la  
educación popular





## PLANTEAMIENTOS DEL DISEÑO CURRICULAR BASE DE LA EDUCACIÓN BOLIVIANA

En la Mesa sectorial de Educación de la Cooperación Española en Bolivia, uno de los Ejes Temáticos, de análisis durante el año 2012 ha sido el nuevo Currículo del Sistema Educativo Plurinacional, en el que se ha ahondado en diferentes aspectos. Esta priorización acordada no es casual, responde a una agenda emergente que tiene relación con la aplicación de la Ley de Educación N° 070, “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, aprobada el 20 de diciembre del año 2010, la misma que supone el principal instrumento de la Revolución Educativa Cultural, establecida en el marco de la Nueva Constitución Política del Estado y las transformaciones propuestas.

En la agenda social y política, particularmente en el sector de educación y en la propia Mesa Sectorial de la AECID, queda la pregunta de por qué se convierte en un hecho trascendente y de prioridad el abordaje del Diseño Curricular Base del Sistema Educativo Al respecto dos premisas fundamentan esta prioridad:

- i) Se trata de una política asignada a orientar y concretar la transformación del sistema educativo en un país diverso, plurinacional. Se puede decir que es el dispositivo del cambio y es a través de su implementación que se hace visible este proceso.
- ii) Es una propuesta que demanda reconstruir las nociones de currículo y modelo educativo bajo la concepción de la Ley de Educación que asume como principios, la educación descolonizadora, comunitaria, productiva la intra e interculturalidad, posición que implica rupturas con prácticas educativas vigentes.

Hay que reconocer que el tema tiene una alta sensibilidad, ya que el currículo es una opción y una condición de transformación,.... es la relación entre teoría y práctica, se puede decir que es el norte de la acción educativa y “... sólo puede ser entendido en la sociedad que lo organiza y en alguna medida significa la selección que se hace de parte de la cultura por parte de las instituciones y personas que el poder-saber sanciona como válidas en ese momento y designan cómo debe ir a la escuela para cumplir los objetivos que la sociedad requiere de ella”<sup>1</sup>. Se trata entonces, de una decisión trascendental, de la construcción de un paradigma de sociedad, de Estado, de persona, de educación, que implica procesos profundos de rupturas, porque con el poder colonial, en su desarrollo y desde sus diferentes formas de expresión ha generado una práctica

---

1 Mejía, J. Marco Raúl. *El currículo como Selección Cultural: Apuntes para deconstruirlo en tiempos de globalización*. CINEP - Fe y Alegría. Colombia. 2002. Pág. 21

de anulación y “*encubrimiento del otro*”<sup>2</sup>, logrando prolongarse por más de un siglo en la vida republicana.

Se ha introducido un Modelo Educativo funcionalizado a las estructuras de poder, con una visión hegemónica, orientado a preservar los intereses de sectores minoritarios, imponiendo formas de pensamiento, visiones de vida, reproduciendo jerarquías, exclusión y discriminación, que no han logrado ser remontadas con la Reforma Educativa N° 1564 (1994) que estaba entre los propósitos educativos de esta Ley, el desarrollo de una educación orientada a satisfacer necesidades básicas de aprendizaje, promover la interculturalidad y el bilingüismo en áreas rurales, con una escasa proyección ante una vasta diversidad cultural y lingüística del país. Asimismo, desarrollar dos pilares sustantivos como la participación social en educación y la interculturalidad.

Hoy, el actual proceso histórico y social –constitutivo– del Estado Plurinacional, tiene el desafío de consolidar una revolución educativa cultural; es este momento de transición que adquiere importancia la profundización sobre el Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional (CBSEP), reconociendo los paradigmas, dimensiones y componentes que estructuran esta propuesta, como punto de partida del análisis que se realiza en este documento.

## **1. CURRÍCULO BASE DEL SISTEMA EDUCATIVO PLURINACIONAL: Condición y Posibilidad para la Transformación**

La puesta en práctica del Diseño Curricular Base, en el último tiempo está en la mira focalizando las dimensiones, política y pedagógicas y no podía ser de otra manera, porque esta propuesta está situada en un contexto histórico complejo, de transformación de las estructuras Estatales, de las relaciones y formas de vida; traduce y además proyecta los fundamentos y principios, las intensiones educativas orientadas a la formación integral, “... *la realización de la identidad, afectividad, espiritualidad y subjetividad de las personas y comunidades – plantea- vivir en armonía con la Madre Tierra y en comunidad entre los seres humanos*”<sup>3</sup>

Es la referencia de un nuevo modelo educativo planteado desde una visión sociocomunitaria productiva, responde a “las particularidades de una educación en diálogo complementario intracultural e intercultural en armonía con la Madre Tierra y el Cosmos, para Vivir Bien”<sup>4</sup> para lo

---

2 Dussel, Enrique. 1992; citado en Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional. Ministerio de Educación en Bolivia. La Paz. Sep. 2010. Pag.42

3 Ley de Educación. Cap. II. Art. 3. Inc. 11

4 Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional. Ministerio de Educación. Bolivia. Sep. 2009. Pág. 47

cual se propone -como un camino posible- el desarrollo de dimensiones del “ser”, del “saber”, del “hacer” y del “decidir”, lo que conlleva un importante desafío para la educación: su puesta en práctica.

Es un Modelo que busca responder a los emergentes cambios del país, bajo los marcos del “Vivir Bien”<sup>5</sup>, tiene como fundamentos legales del Plan Nacional de Desarrollo: Bolivia Digna Soberana y Productiva (2006), la nueva Constitución Política del Estado (2009) y la Ley de Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez (2010).

Son tres las fuentes de inspiración que hacen a la “concepción educativa” de este modelo:

- i) **los saberes, conocimientos y valores culturales que están presentes en las experiencias educativas propias**, desarrolladas por las comunidades indígena originario campesinas, que *“se transmiten de generación en generación de manera directa con el entorno sociocultural, la Madre Tierra y el Cosmos”*<sup>6</sup>.
- ii) **la Escuela Ayllu de Warisata** que desarrolla una pedagogía que integra la educación, el trabajo y la producción con una visión holística y de comunidad, así como la organización, social, económica y política comunitarias, fundadas en la cosmovisión y valores propios, en los que pone énfasis el Diseño Curricular Base.
- iii) **Las corrientes psicopedagógicas, como el enfoque histórico cultural** que asume el desarrollo personal como una construcción social y cultural, fundada en el pensamiento de Vigostky. Así como la Pedagogía Liberadora de Pablo Freire, desde el componente ético- político de transformación y desarrollo de una conciencia crítica.

Son estas vertientes las que proyectan la “otra educación”; una educación inclusiva, inter e intracultural, productiva, creativa, científica y transformadora para la cual se elabora un conjunto de bases y principios.

---

5 El Vivir Bien es el paradigma del Estado Plurinacional boliviano y promueve la vida, el respeto a los derechos de la Madre Tierra, la comunidad, el Cosmos y el uso de los recursos naturales de manera sustentable.

6 Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional. Ministerio de Educación. Bolivia. Sep. 2009. Pág. 47 (Ídem)

## 1.1 BASES Y PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN: Demarcando ámbitos

### Bases

Aquí el planteamiento de las Bases se liberan; se desencarcelan las visiones respecto a la educación, las bases<sup>7</sup> definidas para responder a los contextos actuales se erigen como alternativas que incluyen el cosmos, la vida y la tierra, que se traducen en aspectos, como los siguientes:

i) **En lo político e ideológico:**

La educación: aporta a la construcción de una sociedad armoniosa, cimentada en una ideología y práctica **política descolonizadora**, liberadora, revolucionaria, antiimperialista y transformadora,... sin discriminación..., con plena justicia social...promoviendo la participación democrática y de consensos en la toma de decisiones socioeconómicas, políticas y culturales del país.

ii) **En lo económico**

“La educación responde al modelo económico mixto..., que implica desarrollar una **educación que promueva impacto en la matriz productiva del país**,... la recuperación e incentivo sobre el uso adecuado y perdurable de todos los recursos naturales y estratégicos. Ello exige una formación acorde a las potencialidades y necesidades productivas... experiencias propias sobre el cuidado y conservación de los recursos en armonía con la vida, la Madre Tierra y el Cosmos”

iii) **En lo social**

“La educación promueve políticas de reafirmación y **revalorización de los principios sociocomunitarios**, para la consolidación del Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, democrático, participativo y de consensos... establecer una convivencia en igualdad de oportunidades y condiciones..., sin discriminación de ningún tipo”.

iv) **En lo cultural**

“La educación contribuye a la afirmación y **fortalecimiento de las identidades socioculturales** y lingüísticas, la valoración y desarrollo de la cultura propia (intraculturalidad y plurilingüismo) en diálogo con otras culturas (interculturalidad)...”

---

7 Ídem

v) **En lo jurídico:**

“La Educación promueve y **potencia el ejercicio de los derechos y deberes**, encaminados a consolidar el Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural”

Como se puede advertir, las bases perfilan un cuerpo teórico que muestra la relación con los principios y establecen con claridad la proyección de las transformaciones educativas, que exigen de un alto grado de compromiso en el que las personas se reconozcan como sujetos sociales y constructores/as de cambios, encauzados a superar desigualdades, discriminaciones y ejercicios de poder, que afectan capacidades de empoderamiento y anulan procesos de autodefinición.

## Principios

Estos se traducen en:

i) **Educación descolonizadora, liberadora, revolucionaria, antiimperialista y transformadora.**

Cuestiona la visión del mundo impuesta por la colonización y la neocolonización, propone la transformación de las relaciones hegemónicas y de dominación, tanto materiales como subjetivas y simbólicas, bajo este propósito adquiere relevancia *“el conocimiento de la historia de los pueblos, de los procesos liberadores de cambio y superación de las estructuras poscoloniales, mediante el reconocimiento, revalorización y fortalecimiento de identidades propias y comunitarias...”*<sup>8</sup>, la recuperación de saberes, conocimientos y valores de las naciones y pueblos indígena originario campesinos.

ii) **Educación comunitaria, democrática, participativa y de consensos.**

La dimensión comunitaria en el plano educativo se identifica como “un proceso de convivencia con pertinencia y pertenencia a la Madre Tierra y el Cosmos”; según del DCB, 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”.

---

8 1er. Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional: Juntos en la construcción de un nuevo currículo. Ministerio de Educación y Culturas; del 17 al 21.11.2008. Pág. 151



En este enunciado se encuentran dos elementos; la participación y el ejercicio de la democracia como significativos *“para avanzar en procesos de transformación sociocultural, política y económica donde se aprende y práctica el entramado cultural del Vivir Bien”*<sup>9</sup>.

iii) **Educación intracultural, intercultural y plurilingüe.**

Se desarrollan estos principios en todo el Sistema Educativo *“...desde la recuperación, el fortalecimiento y desarrollo de los saberes, conocimientos y ... lenguas propias de las naciones indígenas, originarias campesinas..., promoviendo la interrelación y convivencia complementaria, con las mismas oportunidades y condiciones...con otras culturas del Abya Yala y del mundo”*<sup>10</sup>.

Corresponde indicar que este principio no invalida el conocimiento universal, por el contrario, establece la valoración y el respeto recíproco entre culturas, al mismo tiempo que busca la emancipación y el re-encuentro con el conocimiento propio, con una visión de complementariedad.

En esta construcción teórica es parte de un cuerpo integrado:

- a) La **educación intracultural** que es la autoafirmación de las identidades culturales y al desarrollo de la ciencia y tecnología propias en relación dialógica, recíproca y complementaria con la diversidad cultural del mundo.
- b) La **educación intercultural** entendida como una multiplicidad de procesos históricos que promueve la producción de saberes y conocimientos sin jerárquicas para el bien común. Deriva en un encuentro entre culturas que busca superar las estructuras coloniales y de la colonialidad.
- c) La **educación plurilingüe** contribuye al reconocimiento y desarrollo de las lenguas con énfasis en las originarias, define relaciones dialógicas que superan los niveles comunicativos y se plasman en la vida cotidiana, en los procesos de transformación social, económica y política. Aporta a la intraculturalidad e interculturalidad, como una forma de descolonización.

En la actual política y modelo educativo, las lenguas originarias se convierten en las herramientas fundamentales de comunicación, desarrollo y producción de saberes y

---

9 Ídem

10 Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional- SEP. Bolivia. sep. 2010. Pág.47

conocimientos, desde el nivel de Educación en familia comunitaria (inicial) hasta el nivel superior. En el caso de la segunda lengua que puede ser el castellano u originaria se implementa hasta el 2do año de Educación Comunitaria Vocacional. Así como la lengua extranjera, desde el nivel primario, mediante procesos de motivación y comprensión de otras lógicas de pensamiento.

iv) **Educación productiva territorial, científica técnica tecnológica y artística**

Este principio incluye, por un lado:

- a) la **educación productiva territorial** se implementa en todo el Sistema Educativo, como parte sustancial de los procesos de aprendizaje- enseñanza; *“está orientada al desarrollo de capacidades, habilidades, la producción de bienes materiales, intelectuales y creativos, que además garantizan procesos de producción, conservación, manejo y defensa de los recursos naturales, en el marco de las vocaciones productivas locales, regionales y departamentales, para afianzar la gestión territorial comunitaria de los pueblos, indígena originario campesinos, comunidad afroboliviana y comunidades interculturales”*<sup>11</sup>.

En el Nivel Primario está dirigida a la orientación y formación técnico productiva del estudiantado; en Secundaria a la formación tecnológica que responde a las potencialidades productivas locales y regionales. En relación a la educación productiva de jóvenes y adultos es de carácter terminal, porque promueve y garantiza la cualificación de acuerdo a las potencialidades productivas territoriales. En el nivel superior de formación profesional, se desarrolla mediante procesos de investigación aplicada a la producción, profundizando la formación técnica tecnológica.

- b) la **educación científica, técnica tecnológica y artística** que tiene que ver con la “... producción tangible e intangible desde la valoración de los saberes y conocimientos de los pueblos y naciones indígena originario campesinas, en todos los campos y áreas de conocimiento del currículo, y está dirigida a la identificación y resolución de desafíos, necesidades y problemas locales socioculturales y económicos...en todos los niveles del Sistema Educativo Plurinacional”. Por su parte la Educación Artística desarrolla capacidades y habilidades de expresión, creatividad y sensibilidad personal y social, que vinculan la existencia material vital y

---

11 Constitución Política del Estado 3.42 y 3.43.

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.

La puesta en práctica de la dimensión productiva en el Sistema Educativo da un giro importante a la formación del estudiantado, al vincular la educación a la matriz productiva, obliga al Estado a re-pensar las dimensiones económico productivas y al mismo tiempo saldar brechas respecto a la incorporación de tecnologías de comunicación e información en educación.

## 1.2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA EDUCACIÓN: El sujeto parte de la realidad

Son cuatro los fundamentos que hacen a la educación del país, a decir, se trata de:

### i) **Fundamentos Políticos**

Un componente central de este acápite es el planteamiento político de la desestructuración del colonialismo y la colonialidad, que está relacionado con la sujeción política, económica, social y productiva que se expresa la explotación de la fuerza de trabajo y el saqueo de los recursos naturales, así como en la dominación y subordinación simbólica y cultural, por lo que se plantea como alternativa la Educación descolonizadora que propicia el desarrollo de una conciencia comunitaria, de reconocimiento de las identidades culturales; “legitima los saberes y conocimientos propios, los valores sociocomunitarios, las cosmovisiones y la espiritualidad de los pueblos indígena originario campesinos y comunidades interculturales, así como la producción de ciencia, tecnología y arte en diálogo intercultural con los saberes del mundo en el ámbito material y subjetivo”.

### ii) **Fundamentos filosóficos y sociológicos**

Son dos las dimensiones que se abordan y tienen un sentido integral:

a) **Los Fundamentos filosóficos** ahondan en el paradigma del Vivir que supera el ámbito del bienestar material y se amplía al bienestar mental y espiritual, pero además es el norte de la educación sociocomunitaria productiva en el Estado Plurinacional de Bolivia.

Desde el DCB, el Vivir Bien, es el flujo de relaciones y correspondencias complementarias que se produce entre los fenómenos naturales, socioculturales, económicos y cosmológicos, que dinamizan los hechos de la vida, recupera y practica los valores sociocomunitarios para el bien común, facilitando el acceso y el uso de la riqueza en armonía con la comunidad, la naturaleza, la Madre Tierra y el Cosmos, y en una convivencia comunitaria que trasciende el ámbito del bienestar material, sin asimetrías de poder en un espacio y tiempo determinados.

En esta perspectiva “las relaciones están regidas por los ciclos de vida de las personas, las plantas, los animales y entidades de la naturaleza y el cosmos. En el vivir bien los valores sociocomunitarios son una práctica social y simbólica que regula y dinamiza las relaciones humanas”.

- b) **Los fundamentos sociológicos**, tienen relación con los ámbitos de la acción humana que se hacen efectivos en la comunidad ya que es la base de la actividad y desarrollo de la persona, es el lugar donde se habita y convive y está asociado con “el concepto de territorio que es el soporte físico y simbólico de referencia para las comunidades”, éste por cierto, no se reduce a un espacio geográfico ya que responde a una visión ampliada, pues es el lugar que le otorga sentido de pertenencia a una comunidad.

Considerando el preámbulo anterior, el fundamento sociológico concibe la educación como una realidad sociocomunitaria y la finalidad es formar desde una perspectiva integral, personas que vivan y trabajen en comunidad. De acuerdo al DCB, la unidad sociocomunitaria más concreta de la vida es la comunidad y está conformada por “las sociedades, las montañas, los bosques, los ríos, los lagos, las piedras, los animales, los ritos, las ofrendas, las fiestas y el entorno que condicionan las relaciones de convivencia armónica, de respeto y equilibrio material y espiritual entre los seres humanos, la Madre Tierra y el Cosmos”. Estas lecturas de la realidad sustentan el planteamiento holístico del Currículo.

iii) **Fundamentos epistemológicos**

Este punto tiene que ver con el conocimiento humano y el modo en que la persona actúa para desarrollar sus estructuras de pensamiento, es decir del proceso mismo de conocimiento. Al respecto, el respaldo teórico que se asume el Diseño Curricular se sustenta en los aportes de Vigostsky (1934) y de la Educación Popu-

lar. Ambos enfoques reconocen que *“el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio... el medio entendido como un proceso social y cultural no solamente físico”*<sup>12</sup>

Bajo esta comprensión “la educación sociocomunitaria productiva tiene como desafío fundamental responder al desarrollo del saber, la sabiduría y el conocimiento desde la visión de los pueblos indígena originario campesinos, en diálogo con las teorías del conocimiento sustentadas desde la visión occidental”.

Al respecto “... la concepción epistémica de los saberes y conocimientos no se reduce a una construcción de conocimientos a partir de la relación entre un sujeto que conoce y un objeto conocido. La operación del conocimiento, incorpora otros espacios y procesos que se articulan en el rescate y producción de los saberes y conocimientos en el ámbito educativo... esta nueva epísteme se construye a partir de la relación dialógica que se da entre el ser humano, la Madre Tierra y el Cosmos”.

En esta relación, donde el sujeto es parte de la realidad, los saberes y conocimientos se dan en una dinámica de permanente construcción *“que no sólo es mental... implica la manera como los sujetos abordan su mundo cotidiano”*<sup>13</sup>, mediada por la ideología y el poder. Estas dimensiones tienen una especial importancia en el acto educativo, en el potenciamiento del ser, conocer, hacer, decidir; en la negociación y selección cultural que tiene que ver con el empoderamiento y la transformación social.

#### iv) **Fundamentos psicopedagógicos**

En estos fundamentos se aborda el sentido del hecho educativo; desde el nuevo paradigma educativo del Vivir bien, la educación tiene una esencia *“sociocomunitaria productiva se establece a partir de las condiciones sociales y culturales con las que interactúa el ser humano desde el momento de su concepción, tiene un carácter biopsicosociocultural sobre el cual se desarrollan la personalidad y el ser social, desde la escuela, familia, la comunidad y el Estado”*<sup>14</sup>.

---

12 <http://constructivismos.blogspot.com/>

13 Mejía, Marco Raúl; Awad, Miryam. Pedagogía y Metodologías en Educación Popular. La Paz, Bolivia. Agosto 2000. Pág.2012

14 Diseño Curricular Base.

Siguiendo los postulados del marco legal, la educación es “*única, diversa y plural Única en cuanto a calidad, política educativa y currículo base...; diversa y plural en su aplicación y pertinencia a cada contexto social, cultural y lingüístico...*”<sup>15</sup> las regiones, pueblos y culturas que integran el Estado Plurinacional Boliviano, con la orientación de criterios de atención a las potencialidades productivas, las unidades bioecosistémicas, las vocaciones productivas, propuestas de desarrollo local y cosmovisiones e identidad cultural de los pueblos y la flexibilidad necesaria para que el currículo sea permanentemente evaluado y actualizado.

Hasta aquí, las bases, principios y fundamentos que hacen al cuerpo teórico de la revolución educativa cultural han delineado los horizontes de la transformación, pero estas orientaciones no sólo traducen dimensiones pedagógicas que hacen explícitos los fines y objetivos de la educación, sino esencialmente decisiones ético – políticas que develan entre sus funciones aportar en la construcción del Vivir Bien, que hace al Estado.

### **1.3 ORGANIZACIÓN CURRICULAR: La puesta en práctica del cambio**

Los contextos en los que se ha proyectado el Diseño Curricular Base son históricos y algunos activistas de la educación reconocen que el Diseño, “contiene lineamientos de cambio trascendentales, para tiempos de transición, de” “*des-aprendizajes, de revisar las formas de comprender e implementar el currículo en las aulas*”<sup>16</sup>, para responder a las realidades que hasta ahora han estado ocultas.

Efectivamente, hoy existe un replanteamiento del Diseño Curricular transformador que se ha puesto en debate para llevar a cabo su ejecución que se traduce en una forma de organización holística, sistémica, integral, dialógica y dinámica, constituida por campos, áreas y disciplinas, articulados por ejes.

---

15 Ley de Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez N° 070.20.12.2010. Pág.

16 Mesa Temática de Currículo: septiembre 2012.

## CUADRO N° 1 ORGANIZACIÓN CURRICULAR

CAMPOS DE SABERES Y CONOCIMIENTOS	ÁREAS CURRICULARES	DISCIPLINAS CURRICULARES
<p>Se estructuran a partir de categorías organizativas relacionadas a situaciones específicas de la vida.</p> <p>Concentran, organizan, articulan saberes y conocimientos de manera interrelacionada y complementaria en función a su uso y utilidad</p>	<p>Integran e interrelacionan disciplinas afines para constituir los campos.</p>	<p>Son subespacios de las áreas en el que se organizan lógicamente los saberes, conocimientos, valores y habilidades a través de contenidos que permiten la concreción del proceso educativo</p>
<div style="border: 1px solid #f4a460; display: inline-block; padding: 5px 20px;">EJES ARTICULADORES</div>		

Analizando esta estructura, un elemento innovador que remozca este planteamiento es, los campos de saber y conocimiento, develan una relación dialógica entre saber y conocimiento, así como la reconfiguración de las relaciones de subordinación y poder; se sustenta en el enfoque de Mejía (2000). *“Hoy hemos ganado una manera propia de entender la existencia social del saber y conocimiento y trabajamos en la vía de acceder, reconocer y validar los diferentes saberes, pero también al conocimiento constituido y de construir un nuevo conocimiento para la transformación”*<sup>17</sup>.

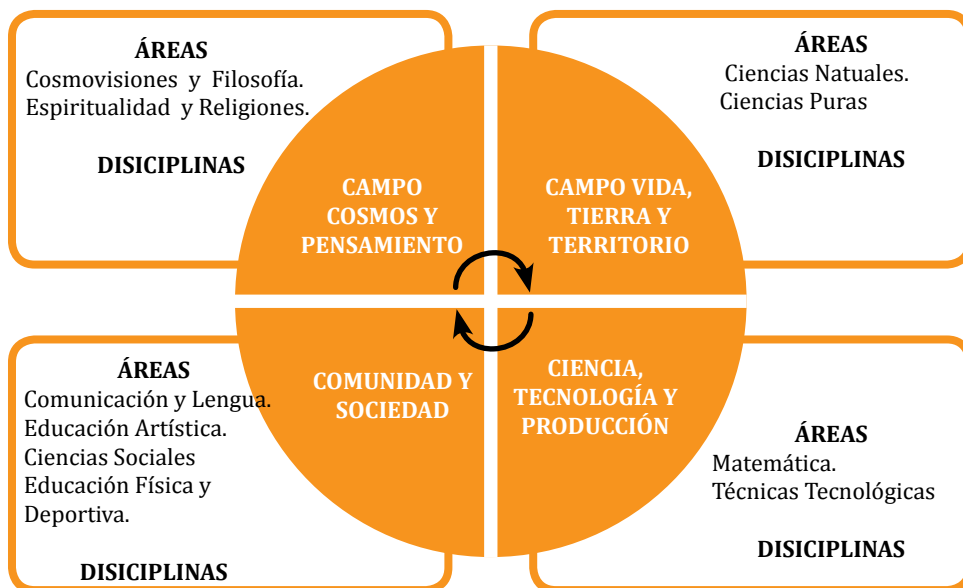
Asimismo, los campos de saber y conocimiento son las instancias a través de las cuales se concretan las dimensiones del “ser”, “conocer”, “hacer” y “decidir”. De igual manera se complementan con los ejes articuladores que orientan el desarrollo de procesos educativos metodológicos, intradisciplinarios, interdisciplinarios y transdisciplinarios, tema que aún no se visibiliza de manera clara en las formas de abordar la gestión del sistema educativo.

### Componentes del Currículo en los Procesos Educativos

Están constituidos por cuatro Campos de Saber y Conocimiento, nueve Áreas de Saberes y conocimientos y nueve Disciplinas Curriculares.

<sup>17</sup> El análisis del Vice Ministro de Educación Alternativa y Especial, expuestas Foro de la Cooperación Española (2012), es similar en contenido. Cuaderno de Campo. Apuntes CBDE.

**CUADRO Nº 2.  
ESTRUCTURA DE CAMPOS ÁREAS Y DISCIPLINAS**



### **Campo Cosmos y Pensamiento**

De acuerdo al DCB, en este Campo, se asume por “**Cosmos** todo lo que existe como parte del multiverso material y espiritual, incluyendo al ser humano en todas las dimensiones de su existencia”; y se entiende el **pensamiento** como las múltiples interpretaciones y teorizaciones respecto al Cosmos. La relación entre estas dos dimensiones da origen a las cosmovisiones entendidas como formas de concebir el mundo, a partir de las cuales las personas interpretan, reinterpretan, crean, recrean, conceptualizan, reconceptualizan y explican de manera inagotable la vida en sus múltiples dimensiones.

Se hace evidente -en el mismo texto- que en el país, se visualizan dos cosmovisiones contrapuestas. Una donde las sociedades indígena originarias campesinas establecen una relación directa, práctica y afectiva con la Madre Tierra y el Cosmos, y por otro lado, la visión de mundo occidental. Por lo que este Campo es elementalmente “para activar un proceso de descolonización colectiva e individual”.

### **Campo Vida, Tierra y Territorio**

La visión holística de este Campo “recupera la complementariedad Tierra – Territorio como un ser con Vida, un tiempo-espacio que da sentido de pertenencia a una comunidad integrada



a los recursos naturales y a los aspectos organizativos, simbólicos, normativos y tecnológicos” Aquí la vida humana no se concibe ausente del espacio geográfico, físico y biológico, “la Vida es la manifestación organizada de las energías telúricas que provienen de la Madre Tierra y las energías cósmicas del universo que interactúan en una relación multidimensional”; El campo en sí mismo abre la perspectiva de un desarrollo interdisciplinar y transdisciplinar, que pasa por replantear paradigmas y afectar formas tradicionales de operar en la gestión institucional y los procesos de aulas.

### **Campo: Comunidad y Sociedad**

En este Campo cobra fuerza el imaginario de “comunidad” como un sistema dinámico vinculado a un proyecto común de vida, mediado por elementos simbólicos, valores que hacen a la convivencia, “donde se manifiestan diversidad de identidades socioculturales, en el cual se dan alianzas complementarias culturales al territorio, gestión social, económica y política para un proyecto común de vida”.

En el planteamiento del Diseño Curricular se menciona que se integran saberes y conocimientos de la “Comunidad y Sociedad en el proceso educativo y se fortalecen las identidades... a través de la práctica de los valores sociocomunitarios, del conocimiento y el protagonismo en la construcción de la historia, de la organización socioeconómica, política...” Hay que mencionar que esta integración también es extensiva a los otros campos. Particularmente éste presenta una relación interesante entre áreas, se incluye por primera vez las artes con una visión ampliada. Estas formas de organizar el conocimiento llevan al docente a revisar la acción centrada en disciplinas o áreas fragmentadas.

### **Ciencia, Tecnología y Producción**

Se define este Campo, como un espacio de “emprendimiento y producción de bienes tangibles e intangibles, con tecnologías innovadoras propias y complementarias a las tecnologías ecológicas de la diversidad cultural, donde se desarrollan tecnologías, metodologías e investigación orientada al análisis de la ciencia y la producción científica, facilitando que el y la estudiante se incorpore a la vida productiva comunitaria con autodeterminación”.

Pones énfasis en el sentido vivencial del aprendizaje “mediante la observación, la práctica, la indagación, la experimentación, el razonamiento, la reflexión, la conceptualización y teorización que sistemáticamente estructurados son considerados ciencia”.

Para una comprensión más didáctica de esta propuesta curricular, se presenta el siguiente cuadro:

**CUADRO Nº 3.  
ESTRUCTURA DE ORGANIZACIÓN CURRICULAR**

<b>EJES ARTICULARES</b>	<b>CAMPOS DE SABERES Y CONOCIMIENTOS</b>	<b>ÁREAS DE SABERES Y CONOCIMIENTOS</b>	<b>DISCIPLINAS CURRICULARES</b>
<p align="center">Educación intracultural, intercultural y plurilingüe. Educación en valores sociocomunitarios. Educación en convivencia con la Madre Tierra y salud comunitaria. Educación para la producción.</p>	COSMOS Y PENSAMIENTO	Filosofía cosmovisiones	Filosofía, Psicología; Antropología Cultural y Social; Sociología; Historia; Investigación Social
		<b>Espiritualidad y religiones</b>	Historia de las Religiones; Antropología Religiosa; Sociología de la Religión y la Investigación Social.
	SOCIEDAD Y COMUNIDAD	Comunicación y lenguajes	Lenguajes, Literatura, Ciencias de la comunicación; Literatura; Lingüística; Sociolingüística; Técnicas de Estudio.
		<b>Educación artística</b>	Artes plásticas y visuales; Artes musicales; Artes escénicas; Danzas
		<b>Educación física y deportiva</b>	Educación física; Disciplinas deportivas
		<b>Ciencias sociales</b>	Historia, Sociología; Antropología; Educación ciudadana; Métodos de Investigación Social; Gestión Pública Comunitaria Intercultural.
	VIDA, TIERRA Y TERRITORIO	Ciencias de la naturaleza	Geografía; Física; Química; Biología; Geografía; Investigación en Ciencias Puras.
	CIENCIA, TECNOLOGÍA Y PRODUCCIÓN	<b>Matemática</b>	Matemática
		Técnicas y tecnológicas	Agropecuaria. Servicios. Comercial. Industrial

## 1.4 EJES ARTICULADORES DEL CURRÍCULO: Integradores del currículo

Los ejes dinamizadores, se proponen como una estrategia articuladora éstos son el “centro dinamizador, integral y holístico, que vehiculiza las Bases y Principios hasta los niveles operativos, este proceso genera articulación entre saberes y conocimientos de los campos, áreas y disciplinas, con la realidad social, cultural, económica y política en los procesos educativos -además- son de aplicación obligatoria y deben concretarse en la práctica, la teoría y la investigación”.

**La implementación** de los ejes se hace posible a través de **dos instancias: i)** De manera vertical y secuencial en los subsistemas, niveles de complejidad y etapas de formación, que se expresa en la secuencia de los contenidos en la estructura curricular. **ii)** De forma horizontal manteniendo coherencia con los campos de conocimiento, áreas, disciplinas y especialidades; esos buscan fortalecer –en los seres humanos- la convivencia armónica entre la comunidad, la Madre Tierra y el Cosmos. Estos se traducen en:

**CUADRO N° 4.  
DE EJES ARTICULADORES DEL CURRÍCULO**



El contenido de cada uno de los ejes ahonda en los lineamientos del Marco Filosófico y político de la Ley de Educación, manteniendo como elementos vitales los siguientes:

- i) **Convivencia con la Madre Tierra y Salud Comunitaria**, retoma y promueve el respeto de las prácticas comunitarias de convivencia armónica con el cosmos y la naturaleza teniendo presente la diversidad de cosmovisiones “a través de la práctica de la unidad, igualdad, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, equilibrio, igualdad de oportunidades, honestidad, paz, inclusión física, cognitiva y social en la familia, la comunidad y el Estado...”.
- ii) **Educación intracultural e intercultural**, Dinamiza la valoración desarrollo y potenciamiento de “las identidades culturales, aporta en la visión de unidad del Estado Plurinacional a través de la sucesión intergeneracional de saberes, conocimientos, valores, tecnologías y ciencias propias que las legitimen a partir de la autodeterminación cultural y los procesos creativos, investigativos que de ellas devienen; propiciando la igualdad de oportunidades y condiciones, la eliminación de la discriminación... y de todas las formas de violencia, para el ejercicio y exigibilidad de los derechos”.
- iii) **Educación en valores sociocomunitarios**  
Retoma principios éticos y valores de reciprocidad, articulación, contribución, respeto, justicia, solidaridad y otros que se fortalecen “desde cada uno de los campos, áreas y disciplinas..., como elementos que le dan sentido a la vida, orientándola hacia un camino u otro. Asimismo, es la apreciación positiva que se hace de las cosas, ideas o personas en relación con la propia cultura y la propia vida”.
- iv) **Educación para la producción**  
En el contenido de este Eje se asume el trabajo como una necesidad vital que garantiza la existencia humana; “parte del principio de generar equilibrio entre la comunidad, la Madre Tierra y el Cosmos, y contempla la producción tangible e intangible. En la construcción del Diseño Curricular se entiende que el motor de la educación productiva es la investigación científica aplicada a los saberes y conocimientos respecto a todos los ámbitos de la vida, a la identificación y resolución de desafíos, necesidades y problemas locales, regionales y nacionales”, se puede decir que valorando los saberes, conocimientos y prácticas productivas ancestrales propias como las generadas en otros ámbitos del mundo.

## 1.5 OBJETIVOS HOLÍSTICOS

En este análisis se ve otro de los elementos que desarrolla el DCB, en relación a planteamientos curriculares anteriores, es el tema de los objetivos holísticos, que se presentan con un importante elemento de transformación educativa que desarrolla las dimensiones del: “ser”; “hacer”; “decidir”; “conocer” para la formación integral de la personas, a través de saberes, conocimientos y práctica de valores sociocomunitarios en los procesos educativos; estas formulaciones de los objetivos holísticos consideran relevante el contexto sociocultural, espiritual, político y económico donde se desarrolla el ser humano -para el vivir bien- en interrelación con la Madre Tierra y el Cosmos”.

También se denota un alto interés en precisar la forma de formulación, que dice: “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 cuali-cuantitativo, ambiciosos pero alcanzables, es decir realistas. Sin embargo, el tema de la comprensión del sentido de esta propuesta se ve tensionada por la tradición pedagógica, el tema –a la fecha no ha logrado– ser profundizado en los marcos del actual modelo educativo y tiende a ser superado desde el plano de una funcionalidad metodológica.

En correspondencia con este análisis, no se puede dejar de mencionar la cuestión de Sistema de Evaluación en el Diseño Curricular Base, pues queda claro que se trata de “un proceso integral, permanente, sistémico y comunitario que se da a partir del diálogo y reflexión que forma parte de las experiencias de vida sociocomunitarias, contribuyendo al desarrollo de la formación integral, holística y en valores del Sistema Educativo Plurinacional”.

Y es una actividad sistemática, planificada que permite el recojo de información y datos que hacen posible valorar el proceso educativo de manera cuantitativa y cualitativa; dimensionar también la calidad de éste con un sentido integral y holístico. Éste es uno de los temas menos visibilizados, y quizá uno de los más significativos porque develan procesos y resultados y, valoraciones que la sociedad construye sobre ellos. Lo que sí queda claro es que hay necesidad de mirar la evaluación más allá del “qué se evalúa” y concentrar esfuerzos en “cómo” se evalúa, la formación integral de la personas.

El DCB y el análisis de éste se convierte en el marco referencial para comprender las percepciones y opiniones de las personas que “hacen y construyen” la Mesa de Educación de la Cooperación Española, desde cada una de ellas y ellos, desde las contrapartes nacionales que viven y sienten la educación.

# PARTE II

## MIRADAS DE LA SOCIEDAD CIVIL: Entre la política curricular y la fuerza de la realidad

*“...cuando el Derecho a la Educación se garantiza, mejoran todos los otros derechos humanos; cuando se niega, anula el disfrute de la mayoría, sino de todos”*

**Katarina Tomasevki**, ex relatora especial de la ONU  
para el Derecho a la Educación.





## 1. ENTRE LA POLÍTICA CURRICULAR Y LA FUERZA DE LA REALIDAD

La referencia de la política curricular desarrollada bajo los Lineamientos de La Ley de Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez, contextualizan el análisis y las percepciones que se han emitido desde las instituciones y organizaciones de la sociedad civil, en este último tiempo acerca del Diseño Curricular Base del Sistema Educativo Plurinacional desde dos perspectivas; como política educativa y como expresión de la realidad; ambas se traducen en este texto.

El punto de partida está en la siguiente reflexión: “...Para hablar del Diseño Curricular Base (DCB) hay que remontarse a otros elementos, hay que situarnos en la historia, éste es un proceso largo, hemos venido trabajando por varios años, después de la Reforma Educativa las organizaciones sociales... han sido quiénes demandaron y propusieron la participación social, el reconocimiento de la diversidad de Bolivia, la exclusión...la elaboración del Libro Verde mostraba la realidad de la educación en el área rural,... La Paz fue unos de los últimos eslabones que dijo *“aquí el congreso no va”*; es decir que el tema viene de un proceso y el Currículo Base, recoge toda esa realidad no sólo desde una perspectiva técnica pedagógica simplemente, sino desde otras dimensiones más complejas, como lo cultural, desde lo lingüístico, desde lo territorial, desde lo económico y político; desde las visiones que tienen cada uno de los pueblos”<sup>18</sup>.

Considerando lo mencionado, las percepciones emitidas reconocen que la construcción del Currículo Base es un proceso -y precisamente por este carácter- está presente la posibilidad de realizar cambios incluso durante la implementación ya que el diseño no prevé necesariamente todos los factores y aspectos relacionados con la aplicación. Los planteamientos interpretan el modelo educativo “sociocomunitario productivo”, proponen ejes que posibilitarán la transformación y la superación de la situación de estancamiento e incluso la retracción, que actualmente se advierte, en el ámbito del acceso.

Se trata de desafíos que están latentes en la realidad como: i) La articulación de la formación técnica con la formación humanística; ii)La construcción de currículos diferenciados correspondientes al contexto nacional, regional y local; iii)la identificación de la diversidad de sujetos educativos como por ejemplo la situación y la educación de las personas privadas de libertad); iv)Una estructura modular para generar procesos de aprendizaje flexibles; v) La organización de los contenidos en las dimensiones del ser, saber, hacer y decidir, que refuerzan el sentido

---

18 “E. 5”, noviembre, 2012



integral del aprendizaje; vi) la metodología basada en el método de proyectos y el taller educativo<sup>19</sup>.

También se asume que es una política, para muchos, que aún no se está aplicando y para otros/ otras que su aplicación está generando preocupación y a veces “hasta ansiedad”; en este plano donde las percepciones no son homogéneas y, por el contrario, existe una diversidad de interpretaciones sobre una misma realidad, el análisis y el debate se ve enriquecido y al mismo tiempo abierto a la búsqueda y construcción de propuestas; en esta interacción se han encontrado matices, que dan lugar a identificar las tendencias de los discursos oficiales presentados en la Mesa de Educación de la Cooperación Española, y las posiciones de quienes participan -en este espacio y que no necesariamente están alineadas.

### 1.1 EL CURRÍCULO Y EL TRABAJO COTIDIANO DE LOS/LAS DOCENTES EN EL AULA

La Propuesta de Diseño Curricular -en opinión de la mayoría de las personas entrevistadas- es un avance; se cuenta con un documento base fundado en los planteamientos constitucionales, refleja y traduce la política educativa nacional; asimismo, interpreta y recupera la realidad actual, esta idea se refuerza con la posición – exteriorizada en la Mesa de Educación- por parte de las autoridades nacionales, pues el Diseño “ posee como principios la educación descolonizadora, liberadora, revolucionaria, transformadora, educación productiva, entre otros. Desde esta perspectiva articula saberes y conocimientos locales y universales, también produce nuevos conocimientos dialógicamente, potencia la diversidad cultural de Bolivia, desarrolla las capacidades creativas en la productividad, moviliza los valores comunitarios para descolonizar y transforma la educación centrada en el aula”, hacia una educación vinculada a la comunidad y a la vida.

En cuanto a la aplicación en el aula, los maestros/as y maestras, sí tienen posibilidades de ejecutar el trabajo de aula y ese es el desafío que se tiene, porque se está viviendo un proceso de transición de paradigma y porque el sistema educativo a lo largo de la historia republicana ha desarrollado un proyecto monocultural, donde la educación ha fortalecido con más fuerza los conocimientos universales, dejando de lado la propia cultura; creyendo que los aprendizajes se implementan mejor en las cuatro paredes; “ante esos cambios es obvio que existan debilidades; la *“nueva Ley nos desafía, nos invita a desarrollar una educación desde los contextos diversos del país”*<sup>20</sup>.

---

19 FCE. Opiniones emitidas por autoridades y representantes de instituciones de Organizaciones. 28.06.2012.

20 “E.5”; noviembre,2012

El nuevo currículo es cierto que es desafiante, como toda propuesta educativa y en este caso hay quienes opinan que el DCB es un instrumento dirigido más para la planificación curricular, global que corresponde al Ministerio de Educación, a las instancias departamentales y da forma a la estructura curricular nacional, por tanto ineludiblemente es un instrumento esencial para el Estado, para el nivel Central está elaborado para la planificación nacional.

Los niveles departamentales, municipales, incluidos los profesores /as necesitan otros instrumentos que el Ministerio de Educación ha creado otros documentos que están dirigidos a concretar planes y programas, llegar a las aulas. En este contexto de análisis también se ha identificado tres temas interpretados desde diferentes posiciones:

### **El enfoque intra e intercultural**

Efectivamente el DCB es un planteamiento que orienta los nuevos cambios de la educación, fundamentalmente el paradigma de la transformación curricular que incluye la educación intracultural e intercultural. La implementación de esta política se ha iniciado y es un proceso largo que pasa entre otros aspectos, por comprensión de la política, por esas interpretaciones que muchas veces descalifican o que permiten discurrir los nuevos planteamientos que hacen viables las transformaciones y a la vez generan incertidumbre; Desde este sentido se dice: “llevará un tiempo –quizá largo- comprender por qué es necesario desarrollar una educación intracultural, estas percepciones muestran que el reconocimiento de la diversidad y la necesidad de fortalecer las identidades tienen que enfrentar contextos adversos, que pasa por el reconocimiento de uno mismo y de una autovaloración y aquí, en este planteamiento la escuela tiene limitaciones que hay que superarlas desde adentro”.

### **La concreción de los niveles curriculares**

Desde el punto de vista de la política, este tema ha sido respondido, se entiende que, la Ley de Educación y el Diseño Curricular prevé los niveles de concreción del currículo local, regional y nacional, por tanto es una cuestión de ejecución “y lo bueno es que los aprendizajes no son cerrados, las fronteras entre estos niveles curriculares parten de la realidad, de propuestas con participación”<sup>21</sup>.

Precisamente, éste es uno de los temas que ha presentado mayores observaciones, en este caso las valoraciones positivas hacen hincapié en la política como tal y no precisamente en la acción educativa como se puede advertir en la siguiente opinión que traduce y sintetiza respuestas similares: “No estoy segura de que los Maestros/as vaya a aplicar el DCB y tengan comprensión

---

21 “E.3”, noviembre 2012; Actas des Foro de Educación de la Cooperación Española, 2012.

sobre la responsabilidad de ser constructores del currículo, porque todavía es un documento mucho más conceptual, mucho más etéreo y que queda el trabajo de aterrizar...” .

En esta misma línea se pondera el **Diseño del Currículo y el tema del bilingüismo**; se prioriza que en la planificación de la escuela se ha tomado en cuenta “*el idioma local como primera lengua, como las prácticas de las formas de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en la comunidad*”<sup>22</sup> se menciona que “*los lineamientos curriculares generales dejan espacio necesario para la creatividad, adaptación y son pertinentes a las diferentes realidades y motiva al docente a construir su intervención*”<sup>23</sup>.

Las opiniones remarcan que la metodología es un “atributo” que impacta en los resultados de la calidad de la educación y que las orientaciones pedagógicas necesitan ser revisadas bajo la lectura del nuevo paradigma educativo, pues la siguiente nota ilustra esta inferencia:

“Por un lado el DCB da sugerencias concretas para llevar adelante el trabajo cotidiano de las y los docentes en las aulas -orientaciones metodológicas- y en este sentido sí nos parece una buena herramienta... Por otra parte, tenemos la impresión de que no existe una relación clara entre las dimensiones, objetivo holístico, contenidos y ejes articuladores con las orientaciones metodológicas”.

Sobre estos mismos temas se han manifestado, percepciones un tanto críticas, con significativos niveles de profundización y marcan diferencias entre la aplicación de la política y el planteamiento teórico; puntualizan que está en una “*etapa de iniciación*”<sup>24</sup> que es importante comprender este proceso e identificar los resultados de cada una de estas etapas; constatar, ¿qué alcance tiene la política curricular?; ¿realmente orienta el desarrollo cotidiano del aula?

Bajo esta tendencia se ha podido identificar que: i) El Currículo Base, no precisa con claridad el carácter intercultural; ii) Presenta un enfoque y contenidos más intraculturales y con menos posibilidades de generalización; iii) se advierte la necesidad de precisar las dimensiones intra e intercultural y se recuerda que en experiencia de Reforma Educativa al crear el tronco común y las ramas diversificadas, por falta de algunas concreciones – los/as maestros/as se centraron más en el tronco común dejando de lado las ramas diversificadas.

---

22 “B.9”; Noviembre 2012

23 “B.2”; Noviembre, 2012

24 Concepto acuñado en las entrevistas, que expresa el inicio o principio de una acción.

## La Gestión Curricular

Otro tema en cuestión es la gestión curricular; desde la práctica se puede ver que hace falta que las autoridades – sobre todo de mandos medios- tengan claridad sobre los niveles de concreción del currículum, porque si no hay claridad en estos niveles, en los maestros/as con muchas más razón manifiestan confusión. Se da por hecho que estos currículos se construyen con participación de la comunidad, *“entonces, resulta que los currículos diversificados van surgiendo por todos lados, es decir una comunidad tiene sus propias características y quiere defenderla como tal, otra comunidad cercana que tiene sus diferencias hace lo propio; en este proceso hay que cuidar las fragmentaciones o las regionalizaciones”*<sup>25</sup> que dividen y no construyen. En esta perspectiva se presenta la siguiente nota.

*“La Ley señala tres niveles de currículum: el currículum base, el regionalizado y el diversificado, en esto ha habido –no sé- si mala interpretación, o confusión, pero desde nuestro punto de vista como pueblos indígenas, no se han diferenciado estos niveles de currículos; primero que el currículum tiene carácter intercultural y los regionalizados tienen la característica de ser intercultural, sin embargo los documentos que ha publicado el Ministerio de Educación como el Currículum Base, podemos observar un poco de mezcla entre estos dos niveles y esta preocupación social, no es retomada por las autoridades... al menos pienso que es así”*<sup>26</sup>

Asimismo, es un tema pendiente, la responsabilidad que tienen cada estamento de la comunidad educativa en la construcción del currículum; para que éste oriente el trabajo cotidiano del maestro y la maestra, se necesitan indicaciones adecuadas; actualmente existe una implementación inicial poco visibilizada, que en realidad muestra la debilidad de la negociación cultural y una mayor apertura en la construcción de consensos, para llevar a la práctica esta política, en la que están cifradas las esperanzas de poblaciones históricamente excluidas de un servicio de calidad.

## Currículo y formación permanente

El Programa de Formación Complementaria para Maestros de Formación Continua (PROFOCOM) también está en agenda al analizar la pertinencia del currículum para la acción docente de aula. Las expectativas en muchos casos rebasa la realidad, pero además ha sido largamente esperado el lanzamiento de este Programa que está dirigido a fortalecer la formación docente en el marco de la nueva Ley. Al respecto las autoridades nacionales del sector, han hecho conocer que se está atendiendo “aproximadamente a 43,000 docentes inscritos de manera voluntaria”, algunas maestras de formación inicial y otras de educación especial no han logrado acceder a los cursos, y reconocen que la prioridad posiblemente esté concentrada en otros niveles o modalidades.

---

25 “B.1”; noviembre, 2012

26 “E.1” Ídm.

Se ha visto también la necesidad de reorientar el material de capacitación diseñado por el PROFOCOM, al respecto se ha visto que “en los materiales no está precisado - otra vez - el currículo Base, el Regionalizado y el Diversificado; no hay un tratamiento de este tema; el Currículo Regionalizado debe dar línea, saber cómo se va a encarar metodológicamente estos niveles del currículo..., próximamente se lanzará el cuarto módulo... y esperamos que se revise esta dificultad”.

Respecto a las certificaciones de Docentes a través del PROFOCOM, se ha constituido en una importante alternativa traducida en grados académicos que no necesariamente fluyen como condición para mejorar la calidad educativa. Otro tema analizado de manera tangencial es la cuestión del perfil de las maestras y los maestros

El documento no presenta información en relación al perfil de las y los docentes facilitadores, los cuales van a aplicar la malla curricular. Ellos son los actores “clave” en este proceso de cambio en la educación, en función de la demanda más especializada de los sectores productivos, lo cual no se puede satisfacer con los ítems del magisterio, no se plantea el análisis de este gran vacío.

## 1.2 FLEXIBILIDAD O PRESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA CURRICULAR

Es oportuno reflexionar sobre este tema – al respecto se menciona – que el currículo expresa la intencionalidad del hecho educativo, es una propuesta global que expresa aspectos generales y esto es preciso mencionar, porque muchas veces se considera que las orientaciones son generales o que estas no responden a la realidad,

Todo currículo por naturaleza es prescriptivo, es decir, norma y define los elementos que componen los procesos educativos, sean los objetivos, los tiempos, y dependiendo de la orientación que tenga el enfoque curricular puede tener características flexibles, como el caso de la actual propuesta, que es ‘Base’, por tal es flexible y rige para todo el país. Asimismo, da la opción de regionalizar, de acuerdo a las necesidades regionales, territoriales.

Si se toma en cuenta el nivel de currículum diversificado, sucede algo similar, pues se diversifica de acuerdo al contexto local donde una escuela, un colegio está ubicado. Entonces es normativo y prescriptivo, pero también flexible, para responder a las necesidades tan cambiantes del país, de contexto local y de las personas. Ahondando, en esta línea, se dice que *“el currículo más que una presentación selectiva, estructurada de contenidos debe ser flexible”*<sup>27</sup>; además lo prescriptivo de un currículo no contradice a la necesidad de ser un currículo flexible; el reto está en que el currículo nacional pueda responder a la realidad.

---

27 “ B.9; 9.1.”; Noviembre de 201210E

Si bien el marco de principios plantea que el currículo es flexible, “...pero en este momento es prudente no llegar a afirmaciones taxativas porque la flexibilidad tiene que verse en la aplicación del currículo”<sup>28</sup>.

Depende de los paradigmas que respaldan este planteamiento, aquí el riesgo que puede ocurrir con el DCB, es que se llegue a establecer bajo el criterio de una norma poco flexible. El DCB tiene que mostrar una dimensión nacional con perspectivas y apertura a la dimensión universal.

Hay quienes opinan, que el DCB es flexible como todo currículo, aunque muy “*tendente a las tecnologías ancestrales y muchos de esos conocimientos han quedado en la obsolescencia, por el avance tecnológico universal*”<sup>29</sup>, estos son los matices que surgen y nos muestran la complejidad de este campo.

A diferencia de las anteriores inferencias, se puede decir que el sentido y razón de ser del currículo deviene de un modelo orientado a la “*formación integral que promueve la realización de la identidad, afectividad, espiritualidad y subjetividad de las personas y comunidades...*”<sup>30</sup>, sin embargo, profundizando en -algunos- planes y programas de estudio estos revelan ciertos lineamientos que generan inquietudes. El contenido de la nota ilustra este hecho.

“...Se plantean por ejemplo los objetivos holísticos, se proporciona inclusive los planes de aula, eso es encasillar al maestro/as en una manera de pensar de los técnicos del Ministerio de Educación. Estoy de acuerdo que el currículo como tal tenga sus propios objetivos y que las asignaturas tengan sus propios objetivos, pero a partir de eso hay que darle libertad al maestro/as para que pueda plantear desarrollar su propia planificación de cómo va a abordar los conocimientos; debería el maestro/a crear sus propios objetivos a partir de su propia experiencia a partir de los conocimientos que tiene, pero al plantear un objetivo que tiene que lograr en una determinada clase no estamos de acuerdo, eso encasilla... vuelve rutinario ya no tiene que dar nada de sí porque ya tiene, tal vez, que llenar una especie de formularios para desarrollar su clase y eso obviamente perjudica a la parte técnica de este proceso de enseñanza- aprendizaje”.

Es un avance contar con el DCB –son expresiones reiteradas- simboliza la transformación educativa, permite procesos de reflexión, pero “se corre el riesgo de que este proceso de reflexión no suceda con todos los maestros/as, a veces esperan como una suerte de algo acabado, ¡ya listo! de ahí es que hay que seguir avanzando y provocar rupturas en las formas tradicionales de entender el currículo de hoy”.

---

28 “E.4”; Acta del Foro de Educación de la C.E. Junio, 2012

29 “B.7”

30 Ley de Educación N° 070. Art. 3.Inc. 11Dic. 2010. Art. 3.Inc. 11

### 1.3 ESTRUCTURA CURRICULAR

Para tratar este aspecto, un importante soporte son las exposiciones y los diálogos sostenidos con autoridades nacionales del sector, en el Foro de Educación de la Cooperación Española; en este escenario, el Ministerio de Educación a través de la responsable de Educación Inicial en su ponencia: *“Retos para la extensión de la Educación Inicial en Bolivia y su nuevo diseño curricular base”*, resaltó que en este nivel se cuentan con los diferentes campos de conocimientos y saberes, además de los ejes articuladores, esta misma idea fue reiterada en otras oportunidades, así estos respondían a un proceso diferente de configuración del Estado que plantea una revolución educativa cultural, frente a un sistema educativo muy conservador, constitucionalizado hasta el 2006; con una estructura básicamente conservadora.

Actualmente, hay un avance, los Campos de Saberes y Conocimiento son un punto focal que tienen que ver con la realidad nacional que no es plenamente urbana y que tiene una fuerte vinculación con lo campesino, indígena originario, con la diversidad del país y “es algo que no se puede dejar de reconocer, la existencia de complejos medios de producción, la cosmovisión -mismo medio de producción-. Sigue siendo una labor difícil y creo que es momento de aterrizar en las aulas, desde donde se va a seguir pensando, reflexionando, testeando”.

El tema es central, se trata de una estructura, si vale el término, “bisagra” que abre a la transición. La estructura que adopta el Ministerio de Educación en opinión de algunas personas, es muy interesante porque desarrolla las dimensiones del ser, hacer el conocer y decidir, están los campos de conocimientos y de repente es una de las innovaciones más perceptibles. Sin embargo, de estos avances, la práctica denota cuestionamientos complejos, que a veces se declinan; y se advierte a través del siguiente texto.

“Hay innovaciones ... y desde el punto de vista del maestro/a no vemos ninguna cuestión práctica porque si bien se abordan los Campos y ahí el Campo de Cosmos y Pensamientos, la historia sigue siendo historia y no hay ninguna influencia... a partir de la comprensión de este campo, la historia debería enfocarse en mostrar estos procesos desde otros actores, no sólo como receptores; pero no lo vemos así, me da la idea de que las áreas, siguen reproduciendo otras visiones, es decir que es un ropaje que se le ha dado a la estructura curricular. Esta innovación se podría superar, si es que se orienta adecuadamente a los maestros/as, cómo los aprendizajes deben ser influenciados por estos campos del conocimiento”.

Incluso *“el modelo socioeducativo comunitario no está bien explicado y los maestros/as no tienen mucha claridad, llegando en el aula a diluirse”*. En este sentido, habría que analizar si la creación de los campos de conocimientos y saberes, realmente ayudan a construir una educación que integra las diferentes áreas o disciplinas.

Los cambios no siempre se cristalizan de manera inmediata, tomará un tiempo y tendrán que ser desde diferentes lógicas. “Desde una lógica estructuralista yo creo que hemos cambiado, creo que ha habido una mejor intención establecer campos pero no nos olvidemos que la mayoría de los pueblos indígenas tenemos una mirada holística, ahí está el riesgo de parcelar... esquematizar; una mecanización de los hechos que pueden ocurrir... pasar a este campo, luego vamos a pasar a este otro campo...fragmentando la lógica de los pueblos indígenas, cuando ésta es integral...es holística”.

## La Educación en la vida para la vida

Los cambios que se dan en el país y el mundo, tiene una dinámica acelerada, se puede decir que es el norte que tiene la escuela; es el medio para insertarse en la sociedad porque es el espacio de formación, de potenciamiento del: ser, conocer, hacer y decidir; el preámbulo para comprender que los sentidos de la educación que contiene el DCB, cualitativamente expresan dimensiones de mundo y de vida imbricados al cosmos, a la naturaleza, la familia y la comunidad.

Especialmente, en la educación inicial no escolarizada, está orientada – desde el marco legal- a promover saberes y conocimientos vinculados al fortalecimiento y promoción de “la identidad cultural del entorno de la niña y el niño, el apoyo a la familia en la prevención y promoción de la salud y nutrición, finalmente en el desarrollo psicomotriz, socio-afectivo, espiritual y cognitivo”. Por otro lado, en la escolarizada se desarrollan *“Capacidades y habilidades cognitivas, lingüísticas, psicomotrices, socio-afectivas, espirituales, actitudes: de autonomía, cooperación puesto que es un proceso de construcción de su pensamiento”*<sup>31</sup>.

Es claro que las escuelas no pueden obviar lo que está pasando en el mundo... no se puede dejar de lado cómo ahora se involucran los niños y las niñas con los nuevos medios tecnológicos, las tecnologías deberían ser un eje en el que gire la educación, no debería haber en el país ningún chico/a analfabeto digital. En esta misma idea se plantea que las generaciones de niños, niñas *“deben estar a tono con los adelantos científicos del mundo actual..., no podemos divorciarnos de estos adelantos que vive la humanidad venga de cualquier país”*<sup>32</sup>.

Las condiciones y proyecciones que le dan sentido a la educación, queda claro que han cambiado, hay una re-estructuración cultural vinculada a las transformaciones económica, política, social y esto hace que las motivaciones también cambien. En este análisis las

---

31 Foro de Educación de la Coopera. Española, abril 2012.

32 “E.1; B.10”; Acta Foro de la Cooperación. Española, 2012”



percepciones están alineadas y hacen conocer que: “Lo importante es que estos adelantos técnicos, tecnológicos y otros se incorporen en los procesos educativos”, pero también hay quienes sostienen que la escuela tiene que priorizar los conocimientos de los pueblos indígenas con una visión complementaria para desenvolverse en el mundo de hoy. Este proceso puede aportar a superar el divorcio entre la escuela y las comunidades, “la combinación adecuada de estos aspectos es importante porque así se forman personas más integrales conocedoras de su medio, pero a la vez conocedoras del adelanto científico técnico que hay en el mundo actual”<sup>33</sup>.

En Bolivia falta una reflexión sobre los cambios del currículo y en esto la escuela debe proponer experiencias para que las y los estudiantes desarrollen sus capacidades que los preparen para enfrentar la vida con 4 herramientas fundamentales: i) capacidades para la comunicación; ii) capacidades para el manejo de tecnologías y la experimentación, iii) capacidades para la vida con valores universales y iv) capacidades para la comunicación en diferentes idiomas de alcance universal. Los saberes y conocimientos los debe construir la/el estudiante, en el marco de la vida universal de los seres humanos<sup>34</sup>.

La problemática del medio ambiental, el tema de género, la despatriarcalización, los derechos humanos, la educación para la sexualidad, la equidad son contenidos que visibilizan problemas sociales, políticos, económicos; ahí la escuela debe desarrollar estos conocimientos, porque no puede estar al margen de la vida misma.

## 2. CURRÍCULO Y PRINCIPIOS

Se ha puesto énfasis en los Principios Educativos establecidos en el Diseño Curricular porque son los pilares de esta propuesta que le da sentido a la acción educativa, porque estos, traducen realidades e historias, son paradigmas de vida. Los principios confrontan y establecen límites que se descifran en cada uno de los elementos que hacen a su esencia. En este caso “la Educación intracultural, intercultural y plurilingüe” es uno de los principios con un alto sentido ético, político de justicia social. Un principio constitucionalizado que a veces no se lo termina de entender, o porque cada sector de la educación tiene su propia percepción e interpretación y el diálogo ante este hecho se hace difícil.

---

33 “E.1”, noviembre de 2012.

34 “B.”; Foro de la Cooperación Española, junio, 2012

## 2.1 EDUCACIÓN INTRA-INTERCULTURAL Y PLURILINGÜE: NUEVOS SENTIDOS EN LA EDUCACIÓN

Desde la perspectiva de los nuevos paradigmas la incertidumbre es cómo los Principios se traducen en orientaciones metodológicas y contenidos a la hora de poner en práctica el DCB. Respecto a este punto se tienen percepciones generales y específicas. El análisis da cuenta de que en el caso de la Educación intra e intercultural, esta se incluye desde una percepción macro y no así desde la especificidad de la aplicación en aula.

Señalan que si bien se incluye desde criterios amplios, contextualiza a la realidad política- social y económica, rescatando y revalorizando los saberes y conocimientos ancestrales de los pueblos indígena originario campesinos, además que estos aspectos definen criterios generales para construir, los procesos y procedimientos y de esta manera llevar a la práctica; se menciona que: *“tanto en los contenidos y ejes articuladores, y también en las orientaciones metodológicas siempre se hace referencia al contexto concreto en el cual se sitúan los y las estudiantes”*<sup>35</sup>. La siguiente intervención refleja alguna de las opiniones:

“Hay un énfasis importante en recuperar y fortalecer los conocimientos y saberes propios de los pueblos originarios en trabajar, de vincular la educación con la producción económica y fortalecer la vida comunitaria”<sup>36</sup>.

Asimismo, para que los principios se efectivicen es preciso que se establezca una etapa de experimentación para que a partir de ello se construyan y validen experiencias las cuales permitan: *“definir lineamientos en temas de gestión administrativa, gestión curricular y gestión comunitaria que proporcione estructuras escolares favorables para contar con escuelas propicias para la gestión intercultural y el desarrollo de procesos educativos plurilingües”*<sup>37</sup>.

Por otro lado, quienes responden que estos principios no están convenientemente reflejados, hacen referencia al hecho de la concreción y la orientación para la operativización –y pasará tiempo al igual que con la Reforma Educativa (Ley 1565) donde sólo ha quedado en buenas intenciones-, este vacío crea confusiones, principalmente en maestros y maestras. Es un avance fundamental lo Intra- intercultural y lo bilingüe en el ámbito pedagógico porque han sido la base para propuestas alternativas y reconoce la diversidad, los saberes, conocimientos y sentimientos de los pueblos indígena originario campesinos, por lo que traducirlos a hechos educativos es un desafío donde se tiene que *“empezar a reflexionar los cambios que vive el país relacionado*

---

35 “B.1”; noviembre 2012.

36 “B.5”; noviembre 2012

37 “B.2”; noviembre 1012.

a los principios constitucionales<sup>38</sup> y por su puesto también es un desafío llenar esta ausencia a través del PROFOCOM, incluyendo la educación comunitaria productiva: *“porque en esta formación continua de maestros se tiene que reflejar estos principios de intraculturalidad, interculturalidad, educación comunitaria y productiva...”*<sup>39</sup>

“...la interculturalidad está intentado superar las diferencias... la diversidad estos elementos deberían estar mencionados en los currículos diversificados, o enunciado en los currículos regionalizados y el DCB debería centrar con mayor fuerza en temas metodológicos, creo que ahí está la ausencia”<sup>40</sup>.

Para entender la intra e interculturalidad también está, el entender la educación comunitaria que va enlazada a estos principios porque los roles de los actores de la comunidad no están definidos, por ejemplo en relación a la intraculturalidad –que está más claro para el docente- no se sabe en sí, si la comunidad entra al aula o el aula sale a la comunidad en una conexión de interdependencia, por otra parte la reflexión y el diálogo en cuanto a la interculturalidad queda pendiente, porque no se menciona por ejemplo que el maestro/a debiera conocer las 37 culturas existentes en el país, esto no implica que hable su lengua, sino que conozca cada uno de las culturas:

“...ser intracultural en consecuencia (es) recuperar la ritualidad, vamos entonces a recuperar estas relaciones con el monte, o con lo natural... pero ¿quién lo hace? ¿El maestro/a?”<sup>41</sup>.

“El tema por ejemplo de la interculturalidad es sólo ¿recordar, recomponer visiones, cosmovisiones? O es ir más allá, entender la intra como el desarrollo cultural de la nación Aymara, entenderla en su proceso mismo de cambio y no entenderla, sólo como una nación que tiene una cosmovisión estática...”<sup>42</sup>.

## 2.2 EDUCACIÓN TÉCNICA Y PRODUCTIVA

El DCB plantea la generalización de la educación técnica y productiva que “está dirigida a la identificación y resolución de desafíos, necesidades y problemas locales socioculturales y económicos...en todos los niveles del Sistema Educativo Plurinacional”. En este entramado los y las participantes de la Mesa de Educación de la Cooperación Española, por un lado consideran que es viable la generalización de la educación técnica y productiva en todos los niveles de formación, en el entendido de que si se quiere superar -en el país- el sistema económico primario –necesariamente estos temas deben ser tratados en el proceso educativo. Hay quienes

---

38 “E.2”; noviembre 1012.

39 “E.1”; noviembre 1012.

40 “E.5”; noviembre 1012.

41 “E.1”; noviembre 1012.

42 “E.4”; noviembre 1012.

consideran que Bolivia requiere potenciar el aparato productivo y no sólo mantener la venta de servicios; la extracción y exportación de recursos naturales, por el contrario fortalecer su capacidad productiva.

En este contexto, la educación secundaria tiene que ser generalizada, pero no se entienda este hecho como una generación de ciertas técnicas, porque eso tiene que responder a las estrategias económico- nacionales: *“si se considera la educación técnica y productiva como el desarrollo de capacidades que preparen para el desempeño en el TRABAJO (...) y desarrollen los procesos educativos con base en la experimentación y el aprender haciendo”*<sup>43</sup>.

“...el sistema educativo logra una formación más o menos equilibrada: lo humanístico da elementos para que una persona pueda desarrollar desempeños, capacidades para el trabajo y al revés la técnica permite operacionalizar por ejemplo las matemáticas,...”<sup>44</sup>.

Esto implicaría un desarrollo integral de los y las estudiantes, pero se presenta una dificultad en la ejecución en cuanto al bachillerato técnico-humanístico, por las condiciones actuales, donde los centros educativos no cuentan con el equipamiento necesario y adecuado para las diversas especialidades y de acuerdo a las especificidades de las regiones. Esto implica que el sistema educativo le va a exigir inversión al Estado, para crear las condiciones para su aplicabilidad, al igual que para la formación de los docentes: *“...si no existen los recursos necesarios será difícil implementar en cada una de la unidades educativas, pues la formación técnica es cara, tal como pasó con la Ley 1564 -Reforma Educativa-”*<sup>45</sup>.

“...planteamos que debe ser secuencial desde la educación en familia comunitaria hasta el superior, de acuerdo a la potencialidad y la habilidad del educando en función a la potencialidad productiva de la comunidad, zona o barrio”.

“...no todos los educandos están obligados a quedarse en su medio, pero sí debe haber la educación técnica y productiva, la misma debería ser opcional para el bachillerato”.

Desde otra perspectiva señalan, que no necesariamente, la educación técnica- productiva implica el montaje de grandes talleres, pues se la ve como un conjunto de procesos de “experiencias de vida” que son prácticas, activas, que tienen relación con procesos investigativos y de experimentación en todos los campos y áreas del saber, donde la creatividad juega un papel importante. Sin embargo, la generalización traería consigo dificultades ya que las personas nacen con determinados dones o capacidades innatas, donde un niño o niña a pesar de encontrarse

---

43 “B.2”; noviembre 1012.

44 “E.4”; noviembre 1012.

45 “B.7”; noviembre 1012.

en una región productora –sea de yuca, arroz o incluso un lugar donde se explota la música- si no cuenta con esa capacidad, va a ser difícil que encuentre interés por lo que habría que ofrecer otras posibilidades, algo con lo que se sientan cómodos y cómodas, además que les guste para una formación técnica- humanística, más propia a sus características para que de esta manera el o la estudiante se realice de manera integral y desarrolle su plan, que si bien éste es un planteamiento teórico es preciso ir a la práctica.

“...todos/as tenemos determinadas cualidades, incluso espirituales, y al generalizar una educación técnica, de repente también estamos sometiendo a los niños y niñas a técnicas o a especialidades para los cuales ellos/as no están aptos/as. Nosotros planteamos lo siguiente que la educación productiva debe pasar por recuperar la actividad propia de la comunidad, desde la escuela se debe incentivar e introducir innovaciones”<sup>46</sup>.

Ante esta situación nuevamente quedan dudas: ¿quién va hacer la educación técnico- humanística? Ya que el maestro/a tampoco está capacitado/a, ¿serán las personas entendidas o académicas de las universidades?, ¿cómo se va a llevar adelante?, ¿quién va llevar adelante? Aún no se tiene respuesta a estas preguntas: *“En el ámbito rural hay ventajas que puedan desarrollar, pero en el ámbito urbano ante una esquematización de nuestros tiempos -como maestros- ¿cómo va a incorporar?”*<sup>47</sup>.

Se resalta que los y las estudiantes tienen que prepararse para la vida, para un medio laboral, puesto que no todos, ni todas podrán acceder a una educación superior, educación universitaria o técnica, por lo que la escuela debe preparar al estudiante a un posible mercado laboral. Pero la generalización en todos los niveles, no sería positiva si el sistema educativo genera educandos/as obreros/as, por lo que la educación técnica- humanística, se debe enfocar en los últimos años, y si es antes, se corre el peligro de que abandonen los centros educativos y ésa no es la intencionalidad de la Ley Avelino Siñani- Elizardo Pérez: *“Ahí la línea es delgada y el Ministerio de Educación debe aplicar algunos conceptos, creo que los niños y niñas tienen derecho a gozar de una educación, que no los obligue a ingresar a un mercado laboral”*<sup>48</sup>.

Cabe señalar que en el proceso de construcción del diseño curricular, el conjunto del Sistema Educativo ha recibido una gran influencia, desde las experiencias de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas y de la Educación Alternativa, puesto que muchos de los principios y postulados teóricos provienen de la experiencia de estos ámbitos educativos; esta perspectiva da una mayor fuerza para generar los cambios educativos.

---

46 “E.1”; noviembre 1012.

47 “E.5”; noviembre 1012.

48 “E.1”; noviembre 1012.

Ya desde nivel inicial en los campos y saberes se toma en cuenta la Ciencia, Tecnología, Producción; en las áreas está el *“Desarrollo del conocimientos y la producción (matemática, técnica tecnológica productiva, computación)”*<sup>49</sup>.

Finalmente, hay quienes indican que no tienen completamente claro a qué se refiere la educación productiva, por un lado argumentan que puede tratarse de la producción de material didáctico, esto permitiría esta formación en todos los niveles y para el nivel de secundaria se *“considera previa planificación participativa a nivel de municipio (o distrito educativo), de manera que no se creen las mismas especialidades en unidades cercanas”*<sup>50</sup>.

### 3. CURRÍCULO Y EXPERIENCIAS DE LA SOCIEDAD CIVIL

El Ministerio de Educación señala que se debe “recuperar lo que hace la sociedad civil” en cuanto al mandato constitucional<sup>51</sup>.

La recuperación de la experiencia de Warisata en la Ley N°070 y en el DCB, es un hecho histórico que se visibiliza como fundamento teórico y enfoque pedagógico; está incluida en los marcos normativos de la Ley y el Estado ha tenido la habilidad de recobrarla puesto que es parte del proceso educativo del país; posiciona los saberes de las culturas, tiene como principios la intra- interculturalidad, la educación vinculada al trabajo y la productividad, el plurilingüismo. Esta experiencia posee una connotación ética-política simbólica desafiante para su tiempo, traducida en un proyecto propio fundado en la realidad. Es un punto de referencia clave del espacio andino, sin embargo, la forma en que se la retoma denota un carácter generalizador que deja un estrecho margen de visibilización de experiencias y procesos educativos de otras regiones. Esto muestra la necesidad de tener una visión abarcadora, abrirse a otras realidades, *“hay que comprender la diversidad y la forma de vida de cada uno de los pueblos”*<sup>52</sup>.

En las últimas décadas (1994-2012) la experiencia de los Consejos Educativos de Pueblos Indígena Originarios (CEPOS), ha logrado adquirir una importante connotación, fortalecer su institucionalidad y desarrollar un trabajo orgánico, profundizando una experiencia articuladora regional y nacional de forma estratégica con amplio reconocimiento de las diversidades del país. La capacidad de propuesta y aporte en el ámbito de la participación social en educación, ha dejado un camino abierto, “los currículos regionalizados son responsabilidad de las Orga-

---

49 Actas del Foro de Educación de la Cooperación Española, 1012.

50 “B.1”; noviembre 1012.

51 Actas del Foro de Educación de la Cooperación Española, 1012.

52 “E.5”; noviembre 2012.

nizaciones Sociales a través de los Consejos Educativos y finalmente los currículos diversificados deben ser responsabilidad de la sociedad civil territorial, pero eso todavía falta concretar, desarrollar mecanismos, estrategias y el Ministerio de Educación tampoco establece ¿cómo debemos hacerlo?”.

Al respecto –algunas organizaciones de la sociedad civil, reconocen que el mandato está establecido, el propio Ministerio de Educación señala que se debe “recuperar lo que hace la sociedad civil” en cuanto a éste mandato constitucional<sup>53</sup>. Durante las sesiones del Foro de la Cooperación Española se destaca que se “deben aprovechar todas las experiencias anteriores a la nueva Ley N<sup>o</sup> 070 en la creación del currículo de educación -es decir la- recuperación de experiencias exitosas, pero la realidad, según estos actores, tanto la Ley como el DCB, no parte de un diagnóstico nacional educativo; la recuperación de otras experiencias es reducida y/o se desconoce y hay evidente necesidad de formación, estas ausencias repercuten en la implementación”.

Desde otras miradas y lecturas, se dice que el Ministerio de Educación, como instancia responsable, está tomando en cuenta aquellas experiencias exitosas en cuanto a currículo, y gestión institucional, está CETHA Emborozú, CETHA Qorpa, la experiencia de Fe y Alegría, pero “*no se recuperan aquellos elementos de cómo realmente funcionan, qué elementos están en juego, cuáles son sus contextos, las dificultades, los riesgos, es preciso mirar estos aspectos, porque estas experiencias han implicado inversión, formación de recursos humanos, tiempo, un modelo de gestión que es totalmente, distinto a los centros educativos*”<sup>54</sup>. Estas experiencias, han tenido otras condiciones.

Los análisis que fluyen, muestran que existen filtros que no permiten la mirada abierta, flexible de la realidad, este hecho fragmenta la recuperación de las experiencias, por tal falta aún, recogerlas y discutir las, además de ver qué experiencias tienen empatía con los enfoques y principios de DCB y cuáles no<sup>55</sup>. Es cierto que hay espacios de debate estales, pero estos se “hallan delimitados porque si bien escuchan las propuestas, éstas son direccionadas de manera distinta a la planteada; parece ser que se percibe un desconocimiento de esfuerzos personales e institucionales”, como de los movimientos de educadores, instituciones alternativas y otras, que han venido trabajando bajo los lineamientos de una educación transformadora.

---

53 Actas del Foro de Educación de la Cooperación Española, 1012.

54 “E.4”; noviembre 2012.

55 “B.2”; noviembre 2012.

“Quizás el esfuerzo que habría que hacer desde el Ministerio es sistematizar y recuperar estas experiencias para que se constituyan en una especie de banco de ideas y experiencias para la operativización del DCB”<sup>56</sup>.

Un aspecto que resalta al momento de profundizar en la recuperación de experiencias es la **participación social**, entendida como la vía para construir la democracia, que a su vez tiene su implicancia en tres ámbitos: i) estar presentes en un lugar, ii) la participación como contribución y iii) la toma de decisiones. En este contexto, cuando se habla de participación se está haciendo referencia a un primer y segundo nivel. Desde esta comprensión sí, se puede seguir recuperando las contribuciones que las experiencias educativas, que las comunidades, las organizaciones sociales e instituciones han hecho. *“Seguramente de participación social se elaborarán reglamentaciones sobre cómo hacer posible la participación social (...) La participación social puede ayudar a que el modelo sociocomunitario sea posible”*<sup>57</sup>.

En este marco, se podría decir que el DCB está construido a través de la historia, con la participación representativa, pero ¿cómo desde esas instancias organizativas se puede bajar hasta los Centros Educativos y desarrollar procesos con toma de decisión? Todavía hay un camino para cruzar, el cual no es tan sencillo, porque no hay una participación plena.

Nuevamente, se presenta el punto de que en el contexto nacional actual, hay una importante apertura para escuchar las propuestas por parte del Gobierno, sin embargo no se llega a la participación con niveles de decisión, “el Ministerio de Educación es una autoridad máxima y se ha posesionado como el ente de toma de decisiones, es quien convoca y se ha vuelto poderoso como nunca y cerrarse a sectores... de la cooperación, de la sociedad que no le gusta, sería un acto miope”<sup>58</sup>.

Estas lecturas, reflejan la complejidad de la participación social; invita a cuestionar ¿Quiénes participan?, ¿por qué participan?, y ¿cuál es el nivel de incidencia de las instancias que participan?, se hacen estas preguntas porque se siente “que la participación aún no es para todos, ni todas... que no se los toma en cuenta...” Aquí el debate es profundo; la participación social es empoderamiento y este debate hay que abrirlo con un sentido plural, ya que “por definición un debate implica distintos puntos de vista...” enriquece, empodera...es toma de decisiones en la política pública.

---

56 “B.5”; noviembre 2012.

57 “E.4”; noviembre 2012.

58 “E.2”; noviembre 2012.



## A MANERA DE CIERRE

Se trata en este acápite de concluir con ideas centrales sobre los temas abordados.

- Es importante socializar el Diseño Curricular Base en su estructura y contenido y ahondar en su conocimiento, dadas las nuevas categorías que incluye, al mismo tiempo generar auto- aprendizajes individuales y colectivos; estratégicamente pensando en el desafío futuro de aportar en la construcción de currículos diversificados y regionalizados que requieren ahondar en su comprensión y debate.
- Para avanzar en la construcción de propuestas generando incidencia, es importante lograr niveles de acercamiento con autoridades nacionales y construir agendas públicas comunes de interés de la sociedad civil, proyectando la construcción de un Plan Nacional de Educación.
- El currículo y la concreción de los niveles diversificado y regionalizado es uno de los temas más álgidos, por ello es necesario introducir una agenda común, con autoridades de mandos medios, para elaborar aportes que contribuyan a este propósito.
- La estructura curricular presenta un entramado entre componentes bastante innovador y con amplio sustento teórico; en esta relación es necesario visibilizar el desarrollo de la transdisciplinariedad y la interdisciplinariedad, de manera que se vea traducida en la gestión institucional y de aula.
- la integración de lo técnico con lo humanístico es una política que demanda una re-estructuración del Sistema Educativo, esto demanda de decisiones y es fundamental empezar a incorporar en la propia formación de los maestros y maestras.
- La interculturalidad y el plurilingüismo son planteamientos que requieren de acciones colectivas y trascienden el ámbito escolar, es evidente que estos temas requieren de gestiones educativas sostenidas y de recursos humanos formados. Así la interculturalidad queda incierta.

- En la estructura de Diseño Curricular Base los objetivos holísticos, las dimensiones y los ejes, así como los campos de saber y conocimiento, se han convertido en elementos prioritarios de análisis, bajo los lineamientos del nuevo paradigma educativo para aportar en su comprensión no sólo desde la dimensión didáctica o metodológica, sino también ético-política.
- La generalización de la educación técnica y productiva dentro de lo posible debe tener el debido cuidado de no estar solamente formando estudiantes obreros/as, las opciones deben ser múltiples considerando que el Estado es responsable de ofrecer las condiciones necesarias en cuanto a equipamiento, infraestructura, además de la capacitación docente.
- Los contenidos en las disciplinas, deben corresponder a la realidad, a la vida al equilibrio armónico con la madre tierra y naturaleza; en ese sentido se necesita incorporar temas como educación y sexualidad, educación y derechos humanos, género, despatriarcalización, educación para la inclusión, la conservación del medio ambiente, la alimentación para la seguridad alimentaria.
- La lectura horizontal de la planificación curricular no permite concretar en muchos casos los objetivos holísticos propuestos, se necesita fortalecer .
- Lo humanístico se debe considerar con carácter instrumental para lo técnico. Lo humanístico debe estar ligado a lo productivo. No sólo es aplicación de la técnica, sino que se debe desarrollar conocimiento (tecnología).

## NÓMINA DE ORGANIZACIONES E INSTITUCIONES ENTREVISTADAS Y ENCUESTADAS

LISTA DE CODIFICACIÓN	
INSTITUCIONES: BOLETAS "B"	CÓDIGO ASIGNADO
YACHAY CHHALAKU	1.
CEMSE	2.
AYUDA EN ACCIÓN	3.
CNC- CEPOS	4.
FE Y ALEGRÍA	5.
FUNDACIÓN ALALAY	6.
ESCUELA TALLER LA PAZ	7.
FUNDACIÓN INTERED	8.
FE Y ALEGRÍA	1. 9.
ESCUELAS POPULARES DON BOSCO	10.
RED AINI	11.
SAVE THE CHILDREN	12.
ENTREVISTAS "E"	
CEPOS	1.
OEI	2.
CEBIAE	3.
AAEA	4.
FUNDACIÓN MACHAQA AMAWT'A	5.
CAMPAÑA BOLIVIANA POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN	6.

## BIBLIOGRAFÍA

### FUENTES PRIMARIAS

- Acta de la reunión del 7º Foro de Educación de la Cooperación Española.
- Acta de la reunión del 8º Foro de Educación de la Cooperación Española.
- Acta de la reunión del 9º Foro de Educación de la Cooperación Española.
- Acta de la reunión del 10º Foro de Educación de la Cooperación Española.

### FUENTES SECUNDARIAS

- Constitución Política del Estado. Estado Plurinacional de Bolivia. 2009.
- Ley de Educación Nº 070 “Avelino Siñani- Elizardo Pérez”. 2010.
- Mejía, Marco R. y Award, Myriam. Pedagogías y metodologías en educación popular: La negociación cultural una búsqueda. Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas -CEBIAE-. Bolivia: 2000.
- Ministerio de Educación y Culturas. Compilado de documentos curriculares: 1º Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional. Bolivia: 2008.
- Ministerio de Educación. Diseño Curricular Base de Formación de Docentes. Bolivia: 2010.
- Ministerio de Educación. Diseño Curricular Base de los Niveles Inicial, Primaria, Secundaria y Educación Alternativa. Bolivia: 2010
- Ministerio de Educación. Diseño Curricular Base. Bolivia: 2010

## Organizaciones e instituciones que han participado en el Foro de Educación de la Cooperación Española

AAeA Asociación Alemana para la Educación de Adultos  
Acción contra el Hambre  
AECID Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo  
ASPA Asociación Andaluza por la Solidaridad y La Paz-  
Asociación Yanapi  
Ayuda en Acción  
CBDE Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación  
CEBIAE Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas  
CEFIM  
CEMSE Centro de Multiservicios Educativos  
CEPO Consejos Educativos de los Pueblos Originarios  
CETM Centro de Estudios y Trabajo de la Mujer  
CIC Batá  
CIEC Centro Interdisciplinarios de Estudios Comunitarios  
Escuela Taller La Paz  
ESF Educación Sin Fronteras  
EPDB Escuelas Populares Don Bosco  
Fe y Alegría Bolivia  
Fundación Alalay  
Fundación Entreculturas  
Fundación IEPALA  
Fundación Machaqa Amawt'a  
Handicap Internacional  
InteRed  
Intervida  
Jóvenes y Desarrollo / OFPROBOL  
Ministerio de Educación de Bolivia  
OEI Organización de Estados Iberoamericanos  
Red AINI Asociación Integral para la Niñez  
Red Feria  
Save The Children España  
Taller Cultural Tinku  
Yachay Chhalaku

**AECID - AGENCIA ESPAÑOLA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL  
PARA EL DESARROLLO**

Oficina Técnica de Cooperación - Bolivia  
Dirección: Av. Arce, N° 2856. La Paz, Bolivia

Correo Central: [aecid@aecid.bo](mailto:aecid@aecid.bo)

Tel. (591 - 2) 243 35 15

Fax. (591 - 2) 2433423

Casilla: 4176

Web: <http://www.aecid.bo>

**CAMPAÑA BOLIVIANA POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN**

Teléfono/Fax: (591-2) 2445597

Av. Arce N° 2314, Edif. Federico Demmer, piso 2, of. 3

[cbde.lp@campanaderechoeducacion.edu.bo](mailto:cbde.lp@campanaderechoeducacion.edu.bo)

[www.campanaderechoeducacion.edu.bo](http://www.campanaderechoeducacion.edu.bo)

