



ESTADO PLURINACIONAL DE
BOLIVIA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

CURRÍCULO BASE

DEL SISTEMA EDUCATIVO PLURINACIONAL

2023



R.M. 1040/2022



ESTADO PLURINACIONAL DE
BOLIVIA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

Resolución Ministerial 1040/2022
Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional - 2023

Edgar Pary Chambi
MINISTRO DE EDUCACIÓN

Bartolomé Puma Velásquez
VICEMINISTRO DE EDUCACIÓN REGULAR

Sandra Cristina Cruz Nina
VICEMINISTRA DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y ESPECIAL

José Luis Gutiérrez Gutiérrez
VICEMINISTRO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Julio Gómez Chambilla
VICEMINISTRO DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Coordinación
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS PLURINACIONAL

Cómo citar este documento:
Ministerio de Educación (2022). "Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional - 2023" La Paz, Bolivia.

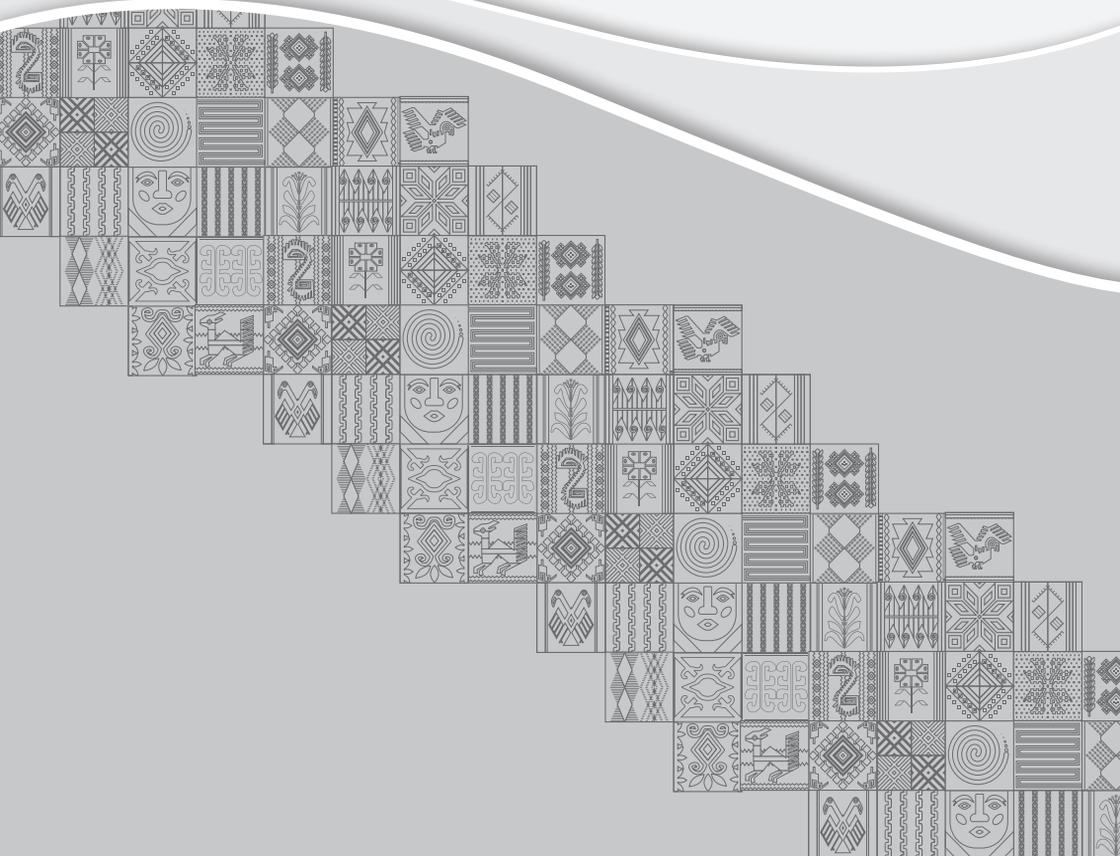
Depósito Legal: Nº 4-1-514-2022 P.O.

LA VENTA DE ESTE DOCUMENTO ESTÁ PROHIBIDA
Denuncie al vendedor al Ministerio de Educación Av. Arce Nº 2147,
Teléfonos: 2442144 - 2442074

CURRÍCULO BASE

DEL SISTEMA EDUCATIVO PLURINACIONAL

Es responsabilidad del Ministerio de Educación diseñar, aprobar e implementar el currículo base con participación de los actores educativos, así como apoyar la formulación y aprobación de los currículos regionalizados, en coordinación con las naciones y pueblos indígena originario campesinos, preservando su armonía y complementariedad con el currículo base plurinacional. (Art. 69 Ley N° 070)



Índice

Siglas utilizadas	7
Presentación	9
I. Antecedentes históricos de la educación boliviana	11
1. Educación comunitaria en las culturas indígena originarias....	11
2. La educación en la época colonial	12
3. Educación en la época Republicana del siglo XIX.....	15
4. Educación en el siglo XX.....	16
4.1. Escuelas indígenas.....	19
4.2. Código de la Educación Boliviana.....	23
4.3. Ley N° 1565 de Reforma Educativa	25
4.4. Ley N° 070 de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”	27
II. Realidades a las que responde el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo	34
1. Condición colonial y neocolonial en la educación	34
2. Dependencia económica	35
3. Desvalorización de los saberes y conocimientos de los pueblos indígena originarios	37
4. Carácter cognitivista y desarraigado de la educación.....	38
III. Bases, fundamentos y principios del currículo del Sistema Educativo Plurinacional	40
1. Bases del currículo	40

1.1. Los saberes y conocimientos de las Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos y Afrobolivianos	40
1.2. La experiencia pedagógica de la Escuela Ayllu de Warisata.....	40
1.3. Propuestas pedagógicas críticas de Vigotsky.....	41
1.4. Propuesta de educación popular latinoamericana liberadora de Freire	42
2. Fundamentos del Currículo Base	43
2.1. Fundamentos ideológico-políticos	43
2.2. Fundamentos filosóficos	45
2.3. Fundamentos sociológicos.....	46
2.4. Fundamentos epistemológicos.....	47
2.5. Fundamento psicopedagógico.....	48
3. Principios del currículo.....	50
3.1. Educación descolonizadora, liberadora, revolucionaria, antiimperialista y transformadora	50
3.2. Educación despatriarcalizadora	51
3.3. Educación comunitaria, democrática, participativa y de consensos.....	52
3.4. Educación intracultural, intercultural y plurilingüe.....	53
3.5. Educación integral y holística	55
3.6. Educación productiva territorial, científica, técnica tecnológica y artística	55
3.7. Educación inclusiva	56
IV. Organización y estructura del Sistema Educativo Plurinacional.....	58
1. Subsistema de Educación Regular	59
1.1. Educación Inicial en Familia Comunitaria.....	60
1.2. Educación Primaria Comunitaria Vocacional.....	62
1.3. Educación Secundaria Comunitaria Productiva.....	63

2.	Subsistema de Educación Alternativa y Especial	64
2.1.	Educación Alternativa	65
2.2.	Educación Especial.....	69
3.	Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional.....	73
3.1.	Formación de Maestras y Maestros	74
3.2.	Formación Superior Universitaria	76
3.3.	Formación Superior Técnica y Tecnológica	77
3.4.	Formación Artística	78
4.	Transitabilidad	78
V.	Elementos del currículo	80
1.	Objetivos holísticos y perfiles de salida.....	80
1.1.	Dimensiones	80
1.2.	Perfiles de salida.....	81
2.	Campos y Áreas de Saberes y Conocimientos	81
3.	Ejes articuladores.....	82
3.1.	Educación Intracultural, Intercultural Plurilingüe	82
3.2.	Educación en Principios y Valores Sociocomunitarios.....	83
3.3.	Educación para la Producción	84
3.4.	Educación en convivencia con la Madre Tierra y Salud Comunitaria.....	84
4.	Niveles de Concreción del Currículo.....	84
4.1.	Currículo base	84
4.2.	Currículo regionalizado	85
4.3.	Currículo diversificado.....	85
4.4.	Currículo armonizado	85
5.	Concreción curricular.....	86
5.1.	El Proyecto Socioproductivo (PSP).....	86
5.2.	Planificación curricular.....	87

5.3. Modalidades de atención educativa	88
6. Evaluación (autoevaluación, evaluación de aprendizajes, evaluación comunitaria - participativa)	89
6.1. Características de la Evaluación	91
6.2. Fases de evaluación durante el proceso formativo	92
6.3. Instrumentos de evaluación.....	92
7. Gestión educativa.....	93
VI. Bibliografía	96

Siglas utilizadas

CB	Currículo Base
CPE	Constitución Política del Estado
CR	Currículo Regionalizado
EA	Educación Alternativa
EE	Educación Especial
EIFC	Educación Inicial en Familia Comunitaria
EPCV	Educación Primaria Comunitaria Vocacional
ESCP	Educación Secundaria Comunitaria Productiva
ESFM	Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros
LASEP	Ley de la Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez
ME	Ministerio de Educación
MESCP	Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo
NyPIOCyA	Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos y Afrobolivianos
PAT	Plan Anual Trimestralizado
PDC	Plan de Desarrollo Curricular
PROFOCOM	Programa de Formación Complementaria de Maestras y Maestros
PSP	Proyecto Socioproductivo
SEAE	Subsistema de Educación Alternativa y Especial
SEP	Sistema Educativo Plurinacional
SER	Subsistema de Educación Regular
SESFP	Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional
UNIBOL	Universidades Indígenas de Bolivia

Presentación

Todo sistema educativo revisa y actualiza periódicamente su currícula. Esta es una necesidad que emerge de varias circunstancias: La ciencia avanza, las disciplinas académicas se desarrollan, las sociedades adquieren nuevas problemáticas y sensibilidades, las estrategias pedagógicas evolucionan. Adicionalmente, como una expresión de la aspiración innata del ser humano a mejorarse constantemente, las sociedades requieren mayor calidad en sus procesos educativos, es una dinámica permanente, constante. Estas son las razones para la actualización curricular que se ha llevado adelante en el Sistema Educativo Plurinacional.

Por otro lado, en nuestra sociedad han ocurrido dos circunstancias que han agudizado la necesidad de llevar a cabo este proceso de actualizar la currícula. Hemos señalado en muchas ocasiones a las dos pandemias. Por un lado, la pandemia sanitaria del COVID 19, y el consiguiente confinamiento, generaron circunstancias para las que no estábamos completamente preparados. Por otro lado, la “pandemia política”, suscitada con la interrupción constitucional del año 2019, derivó en una clausura del año escolar, inédita desde el tiempo de las dictaduras militares. Con estas dos calamidades, nuestra educación estaba en camino a desmoronarse. Había pues la necesidad de levantarnos nuevamente y emprender la rearticulación de los procesos educativos con nuevo impulso. Por eso es que el 2021, declaramos el “año por la recuperación del derecho a la educación”. El momento era el más propicio para emprender la actualización curricular.

En este marco, es vital comprender que la actualización curricular se enmarca en la Constitución Política del Estado, en la ley de Educación N° 070 “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” y, consiguientemente, en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP). Se trata de una segunda etapa en su implementación en la que buscamos perfeccionarla basándonos en lo aprendido de las experiencias obtenidas en la primera etapa. Da continuidad a la implementación, universalización y profundización del MESCP, aspectos que son llevados de forma continua y dinámica para fortalecer permanentemente en la calidad educativa.

En este proceso, de acuerdo con los principios sociocomunitarios del modelo, se ha promovido la más alta participación de toda la comunidad. Así como en la elaboración de la ley¹, la actualización curricular ha tenido la participación,

1 La evidencia mayor de la amplia participación que hubo en la elaboración de la ley se encuentra en la compilación “La Construcción de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez” publicada por el Ministerio de Educación en dos tomos, el año 2022.

mediante talleres, seminarios y reuniones, de maestras y maestros, padres y madres de familia, estudiantes, organizaciones sociales, instituciones públicas y no gubernamentales y toda la comunidad en general. Se trata pues de una obra de toda la sociedad boliviana.

Las novedades de la actualización curricular son muy variadas y se encuentran contenidas en los diferentes Subsistemas, niveles, áreas y ámbitos. Cabe destacar algunas por su relevancia:

Si bien la Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez subraya la despatriarcalización y la lucha contra la violencia, como una de sus bases, la presente actualización curricular ha reforzado esta perspectiva llevándola en contenidos concretos y específicos hasta los mismos planes y programas en diferentes campos y áreas de saberes y conocimientos. En la base de este énfasis está el tratamiento de las ciencias sociales en general, y de la Historia en particular, con mirada crítica de los hechos y de la forma de interpretarlos, superando el simple aprendizaje de nombres y datos descontextualizados.

También se ha trabajado en facilitar la transitabilidad entre niveles y subsistemas del Sistema Educativo Plurinacional. Existen varios procedimientos diseñados, tanto académica, como administrativamente en el currículo actualizado en varias áreas, niveles y ámbitos. No menor es el esfuerzo por disminuir la brecha entre el bachillerato y la educación superior.

Un énfasis fundamental y presente en todos los subsistemas y niveles es el relacionado al desarrollo y fortalecimiento de las habilidades básicas de lectura, escritura, expresión oral y razonamiento lógico matemático, como llaves que garantizan otros aprendizajes y desarrollos personales y comunitarios.

La generación de condiciones que favorezcan el desarrollo de habilidades para la investigación, la innovación, el interés y dedicación a la ciencia y tecnologías, es otro elemento que permea todos los currículos actualizados.

Los cambios en los currículos tienen también su efecto en la gestión educativa, es así que una de las demandas de la sociedad boliviana en general, y del magisterio en particular, como lo es la desburocratización, encuentra su respuesta en procesos de planificación curricular que, de manera gradual, serán automatizados y digitalizados, facilitando el trabajo de maestras y maestros, en la definición de objetivos holísticos, perfiles de salida y contenidos ya armonizados sin que esto signifique descartar la tan necesaria planificación de los procesos curriculares.

Todo lo hecho tiene como único horizonte mejorar la calidad educativa. En este marco, la tarea de implementar estos currículos actualizados es responsabilidad de todas y todos. Las condiciones normativas y curriculares ya están dadas, ahora hay que sumar el trabajo y compromiso de cada sujeto protagonista de la educación en nuestras unidades y centros educativos.

I. Antecedentes históricos de la educación boliviana

1. Educación comunitaria en las culturas indígena originarias

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

La prolongación de una memoria común se basaba en la transmisión oral de los hechos pasados, los testimonios de las personas que los protagonizaron y su articulación con el mundo espiritual. En estos procesos de transmisión cultural, el rol de las ancianas y los ancianos fue protagónico por la riqueza de experiencias que guardaban. Por otro lado, los aprendizajes específicos, en torno a las actividades productivas, se desarrollaron mediante la práctica y la experimentación. El sentido de estos procesos de aprendizaje se sustentaba en mitos que expresaban la cosmovisión biocéntrica y las relaciones multidimensionales, las cuales no se disocian de las necesidades humanas.

Las actividades productivas y los procesos educativos en las culturas indígena originarias, estuvieron asociados al uso y conocimiento del territorio, basada en la producción y en el trabajo. Cada uno aprendía y enseñaba lo que le correspondía de acuerdo a su ubicación social, edad y responsabilidad; es decir, todos estaban en un constante proceso de aprendizaje y trabajo comunitario.

Las culturas de tierras altas se articularon a partir del manejo vertical de pisos ecológicos, que es una manera muy peculiar de relación con el entorno, generando procesos educativos centrados en la vida comunitaria, la educación era parte de los procesos productivos. En las comunidades andinas, su forma de escritura estaba vinculada a las expresiones textiles producidas con el vellón. Los kipus y los textiles son una manifestación de

esta forma de comunicar e interpretar el mundo. La oralidad, en la que la memoria tiene una función central, y la textualidad eran claras formas de enseñanza cimentadas en la vida de las comunidades y servían para narrar la historia tanto como para informar sobre el territorio, la identidad, las relaciones sociales, calcular aspectos de la relación con la naturaleza y los animales, el cosmos y la presencia viva de la espiritualidad (Arnold, D y otros, 2004). Estas prácticas textuales y las formas de aprenderlas y enseñarlas estaban basadas en la enseñanza comunitaria y, por tanto, en las formas de la organización y la reproducción social de la propia comunidad.

En el tiempo del incario es un hecho que, además de existir estas formas educativas, se constituyeron otras que les dedicaron a los procesos de enseñanza aprendizaje un espacio y un tiempo específicos, tales formas estuvieron materializadas en las *yachaywasi*², espacios incaicos construidos y mantenidos para la enseñanza de idiomas, la ritualidad y lo que hoy podríamos denominar astronomía e ingeniería (Espinoza, 1897). Así también se infundieron valores y principios que trascendieron hasta nuestros días, como el: *ama suwa, ama llulla, ama qhilla*³.

Esta forma educativa no estuvo alejada de la vida cotidiana y de las necesidades que ella genera; era integral, en el sentido de que quienes se educaban en estos espacios aprendían a validar inmediatamente lo que se les enseñaban (sistematización de la práctica), poniendo su conocimiento al servicio de las necesidades del incario y, de este modo, de las comunidades y pueblos que lo componían.

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

2. La educación en la época colonial

La colonización de América instauró una serie de mecanismos que además de servir para asegurar el dominio político-militar, también implicó una modificación y resignificación de las principales expresiones sociales en

2 Traducción al castellano: Casa del saber.

3 Traducción al castellano: No seas ladrón, no seas mentiroso, no seas flojo.

torno a la matriz cultural de los pueblos indígena originarios del continente; sin embargo, esto no significó la desaparición de su identidad. La resistencia cultural impuso también una serie de estrategias de resignificación que ayudaron a preservar la matriz cultural de nuestras naciones y pueblos.

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

Para los hijos de españoles, criollos y mestizos acaudalados (ni mujeres, ni indígenas se contaban como población educable), aunque para la aristocracia originaria también acaudalada⁴ existía la escuela de primeras letras (leer, escribir y contar), la denominada escuela de gramática (historia sagrada, literatura, aritmética, historia profana, filosofía) y la universidad o el seminario. Al menos uno de los cronistas e intelectuales quechuas más reconocidos, perteneciente al linaje y la aristocracia inca, como Garcilaso de la Vega, habría estudiado en alguna escuela particular para españoles e hijos de nobles (Escobari de Querejazu, 2009).

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

La segunda modalidad tiene relación directa con una acción de reordenamiento político administrativo y territorial como fue la encomienda.

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

A través de ella se intentó que la autoridad (el encomendero), nombrada por el Rey de España, ejerza control (sobre todo impositivo) en un determinado territorio que concentraba a comunidades indígenas originarias (en el caso del altiplano) o los congregaba en reducciones (en el caso de tierras bajas)⁵, y fuera quien se encargara de “educar” a través de un tutor, maestro o cura que debía mantener a los miembros de las naciones y pueblos originarios. Esta acción casi nunca fue efectiva. Las encomiendas fueron aplicadas ya a principios del siglo XVII y a finales del siglo XVIII estaban siendo sustituidas por el sistema de corregimientos y luego por intendencias.

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

Se utilizó la enseñanza del catecismo, y a través de él un rudimentario castellano para “colonizar las almas”, proceso de subjetivación que tuvo el sentido de consolidar la colonización política y económica. Esta forma que pretendía masificar la cultura colonial tampoco se arraigó o extendió como hubieran querido sus promotores, debido a la resistencia de las comunidades indígenas (Choque, 1992).

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

Esta forma educativa subalterna se mantuvo a lo largo de toda la colonia y la República, aunque su grado de despliegue haya sido obstaculizado debido

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

propiamente a su situación de subalternidad. Sin embargo, también –y no pocas veces– estas formas educativas se superpusieron y la escuela colonial sirvió a los pueblos indígena originarios en la lucha por la conservación y recuperación de tierras y su identidad.

Durante este periodo, a partir de 1572 las órdenes religiosas de los jesuitas y franciscanos fundaron y administraron las primeras escuelas de enseñanza; de igual manera en 1624 se fundó la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, que más adelante tendría un papel importante en la gesta de los procesos independentistas.

3. Educación en la época Republicana del siglo XIX

La educación durante la primera etapa de la época republicana estuvo marcada por la necesidad estatal de consolidar la nueva nación que se fundaba bajo el modelo de República, pero, al mismo tiempo, se construía sobre los cimientos de la herencia colonial de la antigua Audiencia de Charcas. Esta característica influyó en una alineación que se mantuvo constante por bastante tiempo, a saber, la tendencia de preservar la “blanquitud” como una condición política y social clave en la nueva República. De ahí que las políticas implementadas a inicios de la época Republicana estaban focalizadas en grupos sociales que no tomaban en cuenta a poblaciones indígenas o de mujeres (Ministerio de Educación, 2014).

El decreto de 11 de diciembre de 1825, impulsado por Simón Bolívar y Simón Rodríguez, considera a la educación como el primer deber del gobierno, por lo cual se establecieron escuelas de ciencias y artes en cada ciudad capital de departamento, espacios en los que se impartía instrucción en educación primaria.

En 1826 se promulga el Plan de Educación Popular mediante el cual se establecen escuelas primarias, secundarias y centrales⁶, colegios de ciencias y artes, un instituto nacional, sociedades de literatura y maestranzas de artes y oficios. Paralelamente al desarrollo de la libertad de enseñanza, hacia 1870, las municipalidades se hacen cargo del funcionamiento de

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

las “escuelas de primeras letras”. También durante la segunda mitad del siglo XIX se fundaron institutos de artes y oficios, y se establecen escuelas parroquiales, escuelas elementales y superiores.

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

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

Entre los años 1878 y 1885, la educación escolar fue afectada por la Guerra del Pacífico porque los fondos destinados a la instrucción pública pasaron a engrosar las finanzas de la guerra, provocando así el cierre de las escuelas municipales y los colegios oficiales. Por otro lado, en este periodo uno de los objetivos de la educación fue inculcar en los niños y los jóvenes cuatro elementos considerados indispensables para la formación educativa: escribir, leer, contar y orar. El método de enseñanza fue magistral, discursivo con poca o ninguna participación de las y los estudiantes.

4. Educación en el siglo XX

El inicio del siglo XX de la historia de Bolivia estuvo marcado por el posicionamiento político del movimiento liberal en el poder. Este hecho fue algo más que una situación coyuntural pues la presencia del movimiento liberal en el gobierno instaló una visión de progreso y modernidad que impregnó la implementación de diferentes reformas. Por un lado, el Estado buscó retomar la cuestión educativa que, en el siglo pasado, había sido derivada, como responsabilidad, a la administración de otras instancias como municipios y universidades; y por otro lado, se trató de encaminar una visión de progreso y modernidad bajo un modelo europeo, con un evidente

enfoque humanista que pretendía, entre otros aspectos, la castellanización y la “formación de espíritus” para “civilizar” la nación. (Ministerio de Educación, 2014)

Bajo este contexto, en 1903 se establece la necesidad de aprobar un plan de estudios para educación secundaria. En 1904 se produce la primera reforma educativa impulsada por el presidente Ismael Montes. Para ello, se debían impartir rudimentos generales de la gramática castellana, las cuatro reglas de aritmética, agricultura, industria y veterinaria. En las capitales de departamentos, además de las mencionadas, se debían establecer escuelas centrales para enseñar la aritmética, la gramática, el dibujo y el diseño.

Dentro esta corriente de reformas, el Estado asumió diferentes decisiones en el escenario educativo. Una de esas decisiones fue la contratación del pedagogo belga Georges Rouma, quien, junto con una misión belga, proyectó las bases fundamentales para implementar un modelo de educación. En este sentido, el decreto del 5 de junio de 1909, promulgado por el presidente Ismael Montes y el Ministro de Instrucción Daniel Sánchez Bustamante, crea la primera Escuela Normal de profesores preceptores de la República, en la ciudad de Sucre, inaugurándose la misma el 6 de junio del mismo año. Esta institución empezó siendo dirigida por el propio Georges Rouma quien implementó una perspectiva interdisciplinar de las ciencias en la pedagogía a partir de ocho principios básicos: educación laica, coeducación, política educativa, educación práctica, científica, activa, integral y estética. Estos principios instalaron un modelo de formación que caracterizó la formación de maestros durante mucho tiempo.

Otra decisión importante que marcó esta corriente de reformas liberales se sustentó en una campaña de “civilización” de la población indígena de Bolivia, basada en la visión de modernidad y civilización europea que estaba siendo impulsada por los gobiernos liberales de turno. Dicha decisión estableció, en un principio, la implementación de las primeras escuelas rurales bajo la modalidad de “escuela ambulante”. Esta modalidad de atención se sustentaba en una experiencia similar que estaba siendo desarrollada en Estados Unidos, con la finalidad de “civilizar” a la población indígena. Mediante incentivos pecuniarios, el Estado recompensaba a maestros y personas civiles que lograrán el propósito de “instruir” en cuestiones educativas y religiosas básicas a los indígenas. Al ver que esta modalidad de instrucción no estaba logrando los propósitos esperados, en 1910 se impuso la iniciativa de Daniel Sánchez Bustamante, Ministro de Instrucción, para fundar una “Escuela Normal para Indígenas”, también conocida como “Escuela de Preceptores Indígenas”.

En este contexto, en 1910 se funda la Escuela Normal de Preceptores Indígenas Supukachi, ubicada en la zona residencial del mismo nombre, en la ciudad de La Paz. Sus estudiantes eran indígenas, traídos de sus comunidades con el propósito de formarse como futuros preceptores. También, se fundan las escuelas normales rurales de Umala en 1915, Qulumí en 1916 (Cochabamba), Puna en 1917 y posteriormente las otras normales rurales; todas estas fueron clausuradas más adelante, durante el Gobierno de Bautista Saavedra en 1921. Las experiencias de estas escuelas normales son descritas por Elizardo Pérez a través de un informe presentado por Felipe Segundo Guzmán al Congreso de la República. El modelo que se quiso implementar en estas escuelas normales, no fue asumido ni empoderado por los indígenas que formaron parte como estudiantes; inclusive, el mencionado informe de Felipe Segundo Guzmán, narra cómo varios indígenas, luego de un tiempo de permanencia, huyeron de las instalaciones de la escuela normal (Pérez, 2015).

En medio de este escenario surgen voces ideológicas, como la de Franz Tamayo, que cuestionan duramente la imposición de un modelo pedagógico extranjero, el cual representa, más que un proceso educativo, la imposición de un proceso de instrucción. De ahí que el planteamiento de una “Pedagogía Nacional”, asume una relevancia importante en este escenario de principios del siglo XX. El libro, Creación de la Pedagogía Nacional, declara “la necesidad de crear una pedagogía a la medida de nuestras fuerzas y de acuerdo a nuestras costumbres, conforme a nuestras naturales tendencias y gustos y en armonía con nuestras condiciones físicas y morales”. Establece la distinción entre instrucción y educación, en cuanto que aquella provee de los conocimientos y técnicas útiles, pero no llega a la vida social y moral de un pueblo, no toca a sus costumbres que son la esencia misma de su existencia. Finalmente, la instrucción, educa el carácter; y la educación, forma el carácter nacional (Tamayo, 1986).

Mediante decreto supremo del 21 de enero de 1923 se crea el escalafón del magisterio. Felipe Segundo Guzmán, sucesor de Hernando Siles en el Ministerio de Instrucción, consolidó la idea de un Congreso Pedagógico de Siles y le dio una dimensión internacional, inaugurándose el 14 de agosto de 1925, bajo la dirección del nuevo Ministro de Instrucción el Dr. Carlos Paz.

El 9 de diciembre de 1925, el nuevo ministro, Carlos Anze Soria, emitió un nuevo plan de estudios que establece la duración de seis años para los estudios secundarios, en lugar de siete, divididos en dos ciclos de tres años: El primero es el ciclo de cultura general, cuya finalidad es la de complementar la educación primaria, necesario para ingresar a la escuela normal de preceptores y profesionales. El segundo es el ciclo de cultura

especial o de preparación para las facultades. Este último comprendía tres secciones: matemáticas, biológicas y literarias, que preparaban para los estudios en ingeniería, medicina y derecho respectivamente. Había materias comunes a las tres secciones: lógica y moral, geografía e historia, inglés y francés, dibujo, trabajos manuales, gimnasia y música. El método de enseñanza era experimental. Los exámenes eran sobre todos los trabajos realizados durante el año.

A pesar de los esfuerzos para mejorar la educación, ninguna de estas instituciones beneficiaba directamente a los campesinos y a los indígenas. Años después, el presidente Hernando Siles proclama la gran cruzada nacional “pro indio”, porque prevalecía una mentalidad liberal que consideraba la presencia del indígena en el Estado como una causa del retraso en su desarrollo; por tanto, la cruzada estaba orientada a civilizar al indio, intento que fracasó debido a las condiciones sociales existentes y a la oposición de los sectores gamonales y terratenientes de entonces. En abril de 1926 se creó el Instituto Normal Rural Superior y se inició la cruzada nacional “pro indio”, que fracasó debido a las condiciones sociales existentes y a la oposición de los gamonales.

4.1. Escuelas indígenas

Las escuelas indígenas provienen de fines del siglo XIX y principios del XX, en un contexto de discriminación y menosprecio hacia las naciones y pueblos indígenas. Estas escuelas estuvieron orientadas hacia la enseñanza de la lectura y escritura de las naciones y pueblos indígenas, sin embargo, fueron consideradas por el gobierno, como clandestinas. Las mismas conformaron un espacio de resistencia comunitaria frente a las políticas de despojo de tierras alentadas por los gobiernos liberales de turno y a la expansión del latifundismo. Estos esfuerzos fueron reprimidos por latifundistas, autoridades y vecinos de los pueblos.

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

A partir de 1914, los caciques se ocupan de gestionar ante las autoridades la instalación de escuelas indígenas que deberían ser sostenidas por el

Estado o por las propias comunidades. Resultado de ello, en 1920, Marcelino Llanqui, destacado cacique y profesor ambulante, instala dos escuelas indígenas en Jesús de Machaca. Asimismo, en 1930, Eduardo Leandro Nina Quispe funda la Sociedad República del Qullasuyu⁷, llegando a dirigir ocho escuelas indígenas en diferentes cantones del departamento de La Paz. En la provincia Omasuyos, el cacique apoderado Rufino Willka pudo instalar escuelas indígenas en la región lacustre de Achacachi, de las cuales surgió la Escuela Ayllu de Warisata. Paralelamente a Warisata, Caiza “D” en Potosí aportó con el enriquecimiento del concepto y procedimiento del sistema nuclear, seccional y la formación de educadores de extracción campesina, que se plasmaría en la célebre normal indígena.

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

En este periodo, las comunidades indígenas asumieron que la educación podía constituirse en un arma de resistencia y liberación; así como para detener la expansión del latifundio. Aprender a leer y escribir se convertía en un instrumento de defensa de sus tierras ante la expropiación de los mismos mediante litigios injustos.

4.1.1. Escuela Ayllu de Warisata⁸

Hasta 1931, el panorama de la educación daba cuenta de cómo las diferentes políticas sólo habían beneficiado a un sector de la población boliviana, poco a los mestizos y nada a los indígenas. A pesar de los intentos por establecer escuelas para los indígenas y de introducir métodos de enseñanza en su propia lengua, nunca se logró implementar estos proyectos. Los métodos

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

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

segúan siendo memorísticos, basados en la copia y el dictado, en la pasividad del alumno en nombre de la disciplina.

En este contexto, en 1931, Elizardo Pérez y Avelino Siñani impulsaron la educación indígenal al fundar la escuela ayllu de Warisata que, además de constituirse en un proyecto educativo, fue una respuesta audaz en beneficio de las comunidades indígenas y un modelo de lucha contra la exclusión, explotación y sometimiento. La “comunidad educativa” la conformaban maestros, amautas, niños, niñas, jóvenes, abuelos y abuelas, y sus actividades educativas estaban vinculadas a la vida, el trabajo y la producción⁹. La tesis central de este proyecto apuntó a que “la escuela rural debe ser para el indio”.

Esta experiencia configuró una estructura social-comunitaria de educación y se constituyó en un paradigma educativo de liberación¹⁰ que trascendió las fronteras nacionales, habiéndose aplicado en países como México, Perú, Ecuador y otros. Desde el punto de vista pedagógico, promovió los fundamentos de una escuela única basada en una enseñanza con enfoque productivo.

Los principios fundamentales de la experiencia de Warisata fueron:

- Reconstituir los valores comunitarios del ayllu promoviendo una escuela productiva basada en la cosmovisión de los indígenas.
- Formación y producción artesanal.
- La escuela del trabajo productivo, social y creador de riqueza para el beneficio de la comunidad.
- Fortalecer la identidad cultural de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, despertando su conciencia crítica y activa.
- Adecuar el calendario escolar a las actividades agrícolas y pecuarias.
- Practicar la ayuda mutua y cooperativa, consolidando la participación comunitaria en la dirección de la escuela a través del parlamento amauta.

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

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

- Garantizar el crecimiento integral de la comunidad¹¹.
- Promover la vinculación de la escuela con la comunidad para fortalecer el aprender produciendo.
- Alimentación e higiene como base del desarrollo mental.

De este modo, la experiencia educativa de Warisata promueve una educación que no se queda solamente en la formación humanística, más bien desarrolla la educación ligada a la producción y la liberación de los pueblos indígena originarios.

A pesar de la innovación y potencial transformador que representó Warisata, otros intereses de orden social y político hicieron que este proyecto sea cuestionado insistentemente, hasta llegar a 1941 con su clausura definitiva. Sin embargo, la experiencia construida perdura hasta ahora y se intenta recuperar sus principios pedagógicos y generalizar la administración curricular puesta en marcha por Warisata.

4.1.2. Primer Congreso Nacional Indígena

El Primer Congreso Nacional Indígena representó un importante acontecimiento en el que se reivindicó varias demandas indígenas, las cuales se encontraban vinculadas a la lucha contra las políticas de despojo que habían sido implementadas por los diferentes gobiernos de turno. Esta lucha cuestionaba las diferentes acciones que impulsaba el gobierno para despojar a los indígenas de sus territorios y de su propia identidad.

Durante la década de 1930, en pleno contexto de la Guerra del Chaco, la idea de este Primer Congreso Nacional Indígena empieza a surgir como una necesidad. Se afianza en 1938, cuando la Asamblea Constituyente, denominada Convención Nacional, propone reformas a favor de los indígenas, como el reencuentro entre poblaciones y territorios que antes estaban marginados; no obstante, estas propuestas no fueron implementadas o, por lo menos, no provocaron los resultados que se habrían esperado.

Después de la Guerra del Chaco, Ramos Quevedo, fue el protagonista de la lucha indígena y organizador del Comité Indígena Boliviano, cuyo objetivo

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

fue organizar el Primer Congreso Indígena Boliviano con la idea de que el propio indio sea el actor de su propia lucha.

Pese a los diferentes intentos por realizar el Congreso, el mismo fue realizado el 10 de mayo de 1945, en medio de la hostilidad de los sectores conservadores y particularmente de los terratenientes, que veían con muy malos ojos el encuentro. Se inauguró con la presencia del presidente de la república, Gualberto Villarroel, y más de un millar de delegados indígenas del país. Se organizaron cuatro comisiones; la supresión de servicios gratuitos, el tema de la tierra, la organización de la policía rural y el tema educativo.

Entre las conclusiones de este Primer Congreso Nacional Indígena, se encuentra:

- “Ver orgullosos a todos los compañeros indios de haciendas y comunidades, a los que trabajan en agricultura o en cualquier actividad o industria, sean mujeres u hombres”, en síntesis, “que todos sean libres”.
- “El hombre no puede servir nunca de pongo y las mujeres jamás de mittani, aunque el patrón quiera pagar en plata o en oro, es una gran vergüenza hacer esos servicios. Los patrones que se sirvan ellos mismos”.
- “Insta al indio a resolver sus cuestiones, a “aprender a defenderse por sí solo” a “perder el miedo y entrar a las oficinas”.
- “Debe aprender a pensar en sus necesidades, debe luchar hasta poner remedio a ellas. No debe dejarse explotar con nadie ni en su dinero ni en su voluntad. No debe servir de instrumento a los malos”.

4.2. Código de la Educación Boliviana

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

La Reforma Educativa que se impulsó, al margen del contenido que proyectaba, fue *un intento* de reformar la educación existente; un intento de re-actuar sobre la dimensión educativa. Debido a que no necesariamente fue una proyección educativa transformadora en sentido estricto. Sino fue

un proyecto educativo que tenía sentido al interior de un proceso histórico-político mayor como fue el nacionalismo revolucionario impulsado por el MNR.

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

Como medida complementaria al Código de la Educación Boliviana, el año 1957 se promulga el Decreto Supremo N° 04688 del reglamento de Escalafón Nacional del Servicio de Educación, que norma la carrera docente y administrativa del magisterio, vigente hasta hoy. Los gobiernos dictatoriales de René Barrientos y Hugo Banzer establecieron la contrarreforma al Código de la Educación Boliviana con algunas modificaciones al sistema educativo nacional. Sin embargo, no hubo cambios sustanciales, sólo profundizaron la educación de exclusión y discriminación de los menos favorecidos: indígenas, campesinos y sectores populares empobrecidos.

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

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

4.3. Ley N° 1565 de Reforma Educativa

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

La construcción de esta Ley estuvo a cargo de un denominado Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE), el cual fue conformado bajo la mirada vigilante del Banco Mundial, organismo multilateral que cuidó celosamente cada una de las etapas de construcción de esta ley. La intromisión del Banco Mundial llegó a tal punto, que entre sus decisiones estuvo que la instancia responsable de este proceso sea el ex Ministerio de Planeamiento y Coordinación, y no así el Ministerio de Educación, bajo el argumento de que dicho ministerio no contaba con la capacidad técnica para encarar ese proceso.

No obstante que el proceso de construcción de la Reforma Educativa, se desarrolló por aproximadamente tres años, en los que se pretendió delimitar un trabajo estrictamente técnico, el ETARE no tomó en cuenta las demandas y propuestas de diferentes sectores y organizaciones sociales que vinieron reclamando durante décadas una reforma a la educación. Este fue uno de los principales motivos por los que el sector del magisterio tomó distancia de la implementación de la Ley N° 1565.

Durante tres años, se preparó la reforma de la formación técnica en el nivel medio, institutos técnicos y educación alternativa, con financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la información y propuesta que se elaboró no llegó a socializarse y prácticamente se perdió todo. De la misma manera, se preparó la reforma del nivel secundario, pero dicha propuesta que fue elaborada mediante cuantiosas consultorías, ni siquiera llegó a presentarse habiendo compromisos de organismos y bancos internacionales para poder financiarlo.

A nivel técnico, la Reforma Educativa logró construir un “tronco común curricular” para el nivel primario, con el apoyo técnico de “expertos internacionales”. en un proceso que duró más de 10 años y tuvo una inversión millonaria¹². La intención principal, enunciada en el discurso, fue asumir

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

la necesidad de brindar atención a la diversidad cultural, estructurándose a partir de dos grandes ejes: la participación social y la interculturalidad, los mismos que debieron, aunque no lograron, transversalizar todos los procesos de aprendizaje pues sólo se incorporaron parcialmente en el desarrollo curricular del nivel primario.

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

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

La reforma impulsó la privatización de la educación, en lo pedagógico tuvo una propuesta, en lo técnico estuvo alineada a las reformas regionales y las políticas neoliberales que estaban siendo implementadas en la región. El magisterio declaró a la ley de Reforma Educativa, como la “ley maldita”, porque no hubo consenso en su diseño y, más bien, se enmarcó en los requerimientos del modelo neoliberal.

Muchas de las medidas de la Reforma Educativa fracasaron por su falta de legitimidad social, entre las que se puede citar:

- Los asesores pedagógicos capacitados para la implementación de la reforma en las unidades educativas fueron rechazados y finalmente replegados.
- La descentralización de la educación, cuya medida fue considerada más política que administrativa, fue arduamente combatida y finalmente desechada.
- Una parte de los Institutos Normales Superiores fueron delegados a la administración de las universidades con la intención de mejorar la formación pedagógica de las maestras y maestros. Sin embargo, una evaluación interna dio cuenta que no había diferencia alguna entre los administrados por el Estado y los administrados por las universidades. Por eso, este hecho se consideró como una medida que beneficiaba más a las universidades, que a la mejora de la formación de maestras y maestros.

4.4. Ley N° 070 de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”

Las demandas irresueltas por una Reforma Educativa que responda a la diversidad de realidades, demandas y necesidades del país a través de su sistema educativo, llevaron a diferentes sectores de la sociedad, organizaciones sociales y organizaciones indígenas y campesinas, a fijar para el año 2006 la realización del II Congreso Nacional de Educación. Este evento marcó el inicio de la construcción de una nueva ley de la educación, que responda a todas aquellas demandas y necesidades irresueltas y postergadas.

A diferencia de las cuestiones metodológicas que caracterizaron la construcción de la Ley N° 1565, el II Congreso Nacional de Educación convocó una amplia y variada participación de todos los sectores de la sociedad, maestras, maestros, estudiantes, madres, padres de familia, organizaciones sociales, indígenas, campesinos, empresa privada, universidades, ONG's, entre otros. Diferentes encuentros y mesas de trabajo, que se desarrollaron con anterioridad, formaron parte del amplio debate, discusión y construcción de propuestas.

Por estas características, la Ley N° 070 de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, concentra una amplia representatividad y legitimidad social, a tal punto que es considerada una de las leyes de mayor legitimidad y participación social de la historia legislativa del país.

4.4.1. Construcción de la Ley N° 070

El año 2004, tras el accionar transformador de los movimientos sociales, se crean las condiciones necesarias para promover un proceso de cambio en el sistema educativo nacional. En ese marco, el Ministerio de Educación y Culturas, junto al Consejo Nacional de Educación, desarrollaron eventos nacionales con talleres temáticos y congresos departamentales de educación, como antesala al Congreso Nacional de Educación.

Paralelamente, las organizaciones de las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios y Campesinos y Afrobolivianos (NyPIOCyA)¹³ en eventos nacionales; encontraron debilidades técnicas y de gestión en la

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

implementación de la Ley de Reforma Educativa, lo que culminó en el “I Primer Congreso Nacional de Educación de los Pueblos Indígenas Originarios” llevado a cabo en la ciudad de Santa Cruz el año 2004.

El año 2006 se promovieron dos medidas que dieron impulso a este proceso que se denominó “Revolución Educativa”. Primero, se creó, por Decreto Supremo N° 28725, la Comisión Nacional de la Nueva Ley Educativa Boliviana¹⁴, que reemplazó al Consejo Nacional de Educación. Esta comisión –conformada por 22 instituciones y organizaciones nacionales– fue la encargada de redactar un documento de consenso sobre las nuevas políticas educativas, cuyos resultados fueron presentados y trabajados en el II Congreso Nacional de Educación realizado en la ciudad de Sucre, donde participaron 33 organizaciones e instituciones nacionales de la sociedad civil.

Como resultado de ambas acciones históricas, que contaron por primera vez con la participación de representantes de los pueblos indígenas y sectores excluidos, emergió el proyecto de Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”¹⁵.

A partir de la gestión 2007, la Revolución Democrática y Cultural, promovida por el Estado, posibilitó que la Asamblea Constituyente dé curso a la nueva Constitución Política del Estado y, mediante ella, la Revolución Educativa en todos sus niveles y modalidades.

En este contexto, se crearon las bases y fundamentos del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP). Por lo tanto, el modelo educativo que se propone tiene sustento jurídico en la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, el Plan Nacional de Desarrollo y la Ley N° 070 de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”.

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

15 La Ley N° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” fue promulgada el 20 de diciembre del año 2010. Con los nuevos lineamientos de la política educativa, expresados en la nueva ley, se normará y reglamentarán la estructura curricular, la gestión educativa y la participación social, de modo que la educación se vincule desde, para y con la producción ajustándose a las características culturales.

Después de un amplio proceso de construcción de propuestas y socialización de las mismas, la Ley N° 070 de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” fue remitida a la Asamblea Legislativa Plurinacional, para que luego sea aprobada y promulgada el 20 de diciembre de 2010.

4.4.2. Construcción de un Currículo Educativo

En el marco del II Congreso Nacional de Educación, un tema importante fue la elaboración de un nuevo currículo educativo. Por tal motivo, a través de una convocatoria nacional, se conforma la Comisión Nacional de Diseño Curricular integrada por maestras y maestros rurales y urbanos, sabias y sabios indígenas y profesionales en distintas especialidades.

Esta comisión trabajó en La Paz, desde finales de 2006 hasta finales de 2007. Se organizaron cinco subcomisiones: nivel inicial, nivel primario, nivel secundario, educación alternativa y especial, y formación docente. Cada una de las subcomisiones, elaboró propuestas de currículo específico por nivel y año de escolaridad.

Lo inédito y transformador de este proceso, fue la participación de las sabias y sabios indígenas quienes, por primera vez en la historia de la educación boliviana formaron parte de la construcción, tanto de la Ley N° 070 de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, como del Currículo Base y los Planes y Programas de Estudio del Sistema Educativo Plurinacional (SEP).

Otro aspecto que se destaca, es la forma en que participó el magisterio nacional, con un total de 90 maestras y maestros: cinco rurales y cinco urbanos por cada departamento; quienes, han sido elegidos orgánicamente, desde el sindicato de unidad educativa, luego en el distrito educativo, posteriormente en la federación departamental, para la conformación de la comisión nacional.

A su conclusión, las subcomisiones presentaron al Ministerio de Educación el Currículo Base y los Planes y Programas de Estudio en su primera versión. Luego estos documentos serían sistematizados y ajustados desde 2008 hasta 2013 aproximadamente, en varios encuentros pedagógicos, talleres y otros eventos, con participación de instituciones y organizaciones relacionados a educación, maestras y maestros, madres y padres de familia, estudiantes, profesionales especialistas, etc.

4.4.3. Hitos de la Ley N° 070 de la Educación y del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

A partir de la promulgación de la Ley N° 070 de la Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, su implementación viene marcando varios hitos que se constituyen en avances importantes para la educación. A continuación, se describen los más destacados.

Consolidación de un Sistema Educativo Plurinacional. Reconociendo la diversidad de ámbitos en los que se desarrolla la educación, se organiza el Sistema Educativo Plurinacional, conformado por tres (3) subsistemas: Subsistema de Educación Regular, Subsistema de Educación Alternativa y Especial, y Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional.

Erradicación del analfabetismo. La Alfabetización y Post-alfabetización son reconocidos en los niveles de formación de la educación de personas jóvenes y adultas del Subsistema de Educación Alternativa y Especial. Estos programas permitieron la erradicación del analfabetismo en Bolivia¹⁶.

Educación intracultural, intercultural y plurilingüe. En el marco de la diversidad cultural y lingüística que caracteriza a Bolivia, la ley N° 070 promueve la revitalización de las culturas de las Naciones y Pueblos Originarios Campesinos y Afrobolivianos, para lo que fomenta sus lenguas originarias implementando la elaboración de currículos regionalizados propios, que responden a la identidad y cosmovisión de cada nación y pueblo. La intraculturalidad ha sido significativamente potenciada con la creación del Instituto Plurinacional del Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC) para el estudio e investigación lingüística y cultural, con facultad para crear Institutos de Lenguas y Culturas (ILCs), uno por nación y pueblo, cuya función radica en normalizar las lenguas y promoverlas. Esta perspectiva de la educación supera ampliamente la propuesta de una educación intercultural, bilingüe, planteada con la anterior Ley de educación.

Educación inclusiva. La Ley N° 070 reconoce la diversidad de grupos poblacionales y de personas que conforman comunidades y pueblos del Estado Plurinacional de Bolivia. Para ello viene implementando y consolidando, entre las políticas educativas, la educación inclusiva, como parte indisoluble del MESCP, que permite equiparar las condiciones y oportunidades educativas para que todas las bolivianas y bolivianos

16 La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) declaró en su informe 181 EX/61 del 15 de abril de 2009, que Bolivia presenta una tasa de analfabetismo inferior al 4 % por lo que pasa a estar considerado como país alfabetizado gracias a un método que siguieron anteriormente países como Cuba y Venezuela.

ejerzan su derecho a una educación de calidad, mediante un conjunto de lineamientos curriculares, programas y servicios multidisciplinarios. En este marco, el Estado Plurinacional de Bolivia ha creado el Subsistema de Educación Alternativa y Especial, jerarquizándolo con una autoridad a nivel viceministerial, con el fin de potenciar las políticas de educación inclusiva.

Entrega gratuita de diplomas de bachiller. A partir del año 2009, las autoridades del Sistema Educativo Plurinacional en el acto de clausura del año escolar, entregan gratuitamente el diploma de bachiller a todas y todos los estudiantes que han concluido satisfactoriamente los seis años del nivel secundario, ahorrándoles el costo promedio de Bs. 150 (Ministerio de Educación, 2015) que les cobraban las universidades, y sobre todo el tiempo de tramitación, que podía extenderse hasta un año.

Bachillerato Técnico Humanístico. La Ley N° 070 incorpora y reconoce la formación a nivel técnico medio en Educación Secundaria Comunitaria Productiva, enfatizando el sentido productivo del MESCP y la potencialidad económica, productiva y transformadora que tiene la educación.

Fortalecimiento de la formación técnica. La Ley N° 070 reconoce y fortalece la formación técnica, a través de los Institutos Técnicos Tecnológicos y Artísticos, que ahora forman parte del Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional.

Implementación y Consolidación de la Formación Superior Artística. La Ley N° 070 reconoce por primera vez dentro del Sistema Educativo Plurinacional a la Formación Superior Artística como una formación profesional y está compuesta por Centros de Capacitación Artística, Institutos de Formación Artística y Escuelas Bolivianas Interculturales, en los niveles de capacitación, técnico medio, técnico superior y licenciatura en las distintas carreras artísticas.

Jerarquización de la formación docente. Como un aspecto estructural y estratégico en la implementación de la ley N° 070 y el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, la formación docente es asumida por el Estado como una prioridad y responsabilidad fundamental, por lo cual la formación docente se jerarquiza a nivel licenciatura, pero además se fortalece como una estructura de Formación de Maestros y Maestras, que contempla la formación inicial, formación continua y formación posgradual, además del Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros (PROFOCOM).

Erradicación del interinato en el magisterio. Cuando la Ley 070 comenzaba a implementarse, existían en el magisterio alrededor de 18.000 maestros interinos que, en años pasados, habían ingresado a la docencia sin haber recibido alguna instrucción y/o formación para desempeñarse como maestras y maestros. Con la implementación de los Programas de Profesionalización de Maestros Interinos (PPMI) y de Especialización y Actualización de Maestro/as de Secundaria (PEAMS), se logró profesionalizar a esos maestros obteniendo, como logro principal, que la totalidad de los maestros en el Sistema Educativo Plurinacional ha recibido formación para desempeñarse como tal.

Programa una computadora por docente. A partir del año 2011, se desarrolla en el Sistema Educativo Plurinacional una verdadera revolución tecnológica con el inicio del programa “una computadora por docente”, que implicó la entrega gratuita, de manera gradual, de una computadora a todas las maestras y maestros del magisterio fiscal del País. De este modo, se brinda de manera inédita y masiva, acceso a la tecnología para fines educativos a todo el cuerpo docente del Sistema Educativo Plurinacional. El programa posibilita a su vez que recursos y materiales educativos en formato digital sean distribuidos en proporciones también inéditas a los docentes para su respectiva utilización en los procesos educativos. Por otro lado, el acceso a la tecnología es una condición básica para que se pueda implementar la modalidad de educación a distancia, sin la cual no se hubiera podido enfrentar, de modo alguno, la contingencia de la pandemia del COVID 19.

Bono Juancito Pinto. La política más certera y consecuentemente aplicada para reducir la tasa de abandono escolar, a lo largo de toda la historia de la educación boliviana, ha sido la implementación del Bono Juancito Pinto, consistente en un subsidio de 200 bolivianos a los estudiantes de unidades y centros educativos fiscales. La política fue implementada a partir del año 2006, otorgando el beneficio a estudiantes del nivel inicial y los primeros años de primaria, incorporando gradualmente a todos los estudiantes hasta sexto de secundaria. De este modo se ha logrado reducir la tasa de abandono escolar del 4,5% hasta aproximadamente el 1,5%.

Universidades Indígenas. Como parte de las políticas de intraculturalidad e interculturalidad la Ley N° 070 reconoce las Universidades Indígenas como instituciones académico científicas de carácter público, articuladas a la territorialidad y organización de las Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos y Afrobolivianos del Estado Plurinacional; las cuales pueden desarrollar formación profesional e investigación, aportando en la dinámica económica y productiva de su región.

La recuperación del derecho a la educación. El año 2020 trajo consigo dos pandemias para la educación. Por un lado, la pandemia sanitaria confinó al interior de sus domicilios a toda la población, obligándola a recurrir a una educación a distancia para la que no estaba completamente preparada y, por su lado, una pandemia política que terminó clausurando el año escolar, hecho inédito desde el tiempo de las dictaduras militares. Después de semejantes catástrofes, había la necesidad de levantarnos y recuperar el derecho a la educación. Esta recuperación fue potente en la medida que se la implementó con un nuevo hito en la historia de la educación boliviana, elaborando, editando y distribuyendo **textos de aprendizaje** a los 2.800.000 estudiantes de los subsistemas de educación regular y educación alternativa y especial. Por primera vez, todas nuestras niñas, niños y jóvenes de unidades y centros educativos de educación fiscal recibieron gratuitamente sus textos de enseñanza. Asimismo, se puso a disposición de toda la comunidad educativa la plataforma del Ministerio de Educación, con recursos pedagógicos digitales y audiovisuales de diversa índole para que estudiantes y maestros apoyen sus procesos educativos.

Desde la construcción de la Ley N° 070, siguiendo por su implementación, una de las características que más destaca es su amplia convocatoria y participación, lo cual ha posibilitado la construcción de importantes hitos para la educación. Estos hitos, que involucran logros y avances para la educación, también representan desafíos en torno a los cuales se debe seguir avanzando hacia una educación de calidad.

II. Realidades a las que responde el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

El MESCP permite la implementación de la Ley N° 070 de la Educación. Responde a una lectura crítica de la educación boliviana, porque expresa claramente las insuficiencias, los aspectos obviados o relegados en los anteriores modelos educativos y sus subsecuentes propuestas curriculares.

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

En este sentido, el modelo educativo responde a problemáticas que no fueron tomadas en cuenta por las anteriores propuestas educativas. A continuación se presentan esas problemáticas.

1. Condición colonial y neocolonial en la educación

Se expresa en la sobrevaloración de lo foráneo en desmedro de las potencialidades internas, imponiendo contenidos enajenantes y descontextualizados que además de promover la imitación de estereotipos de otras culturas desarrollaba una mentalidad copista, repetidora y mecanicista.

La desestructuración de la mentalidad colonial no formó parte de las propuestas educativas anteriores¹⁷, por lo que continuaron el desprecio a

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

las culturas propias, la exclusión y la discriminación. Estas características significaron el desarrollo de una educación castellanizante, monocultural, evangelizadora, homogeneizante y acrítica.

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

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

2. Dependencia económica

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

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

El mercado de trabajo tiene un sesgo colonial que sobrevalora la formación humanística por sobre la formación técnica, y la proliferación de profesionales en esta área es una muestra de ello. Por tanto, se

desvalorizan los oficios técnicos, no sólo por ser menos remunerados sino también por ser menos valorados y, en algunos casos, hasta considerados inferiores.

La posibilidad de desestructurar la mentalidad colonial en el ámbito educativo no depende solamente de la articulación del trabajo manual e intelectual, ni del incentivo económico para generar mejores condiciones de formación técnica, sino que requiere de un accionar pedagógico que amplíe la formación técnica hacia una formación tecnológica productiva con identidad propia, articulada a políticas económicas concretas que apuntalen la transformación de la matriz productiva, con soberanía sobre los recursos naturales, orientada hacia la seguridad alimentaria y cuidado de la Madre Tierra.

Los avances extraordinarios de las tecnologías de la información y comunicación, en las últimas décadas han abierto posibilidades inéditas para el desarrollo de los procesos educativos, acortando distancias, tiempos, facilitando y, sobre todo, expandiendo de modo prácticamente ilimitado, el acceso a la información y el conocimiento.

Sin embargo, también es cierto que las brechas digitales y la desigualdad en el acceso a estas tecnologías, aún es un problema en el contexto latinoamericano y nacional. Aún existen comunidades en las que el acceso al internet o a dispositivos tecnológicos se encuentra limitado por diferentes factores.

Ante este panorama, el riesgo latente en nuestra sociedad es el convertirnos en una sociedad pasiva y consumidora de tecnología e información, sin asumir protagonismo dentro de este escenario tecnológico.

El uso de tecnologías en educación es una potencialidad que debe ser entendida de manera adecuada y pertinente. No sólo son instrumentos de comunicación, también pueden convertirse en formas de deshumanización de las relaciones sociales y comunitarias al profundizar la impersonalidad, el anonimato, la enajenación, la dependencia, entre otros. El acceso a información y a la virtualización del mundo, sin criterios para su uso y aprovechamiento, amenaza con reproducir formas de dependencia tecnológica que limita las posibilidades de construir una sociedad con soberanía científica y tecnológica.

Bajo estas condiciones, la educación se convierte en un componente dinamizador que engarza la producción y la redistribución económica comunitaria para garantizar la reproducción de la vida y las culturas de la plurinacionalidad.

3. Desvalorización de los saberes y conocimientos de los pueblos indígena originarios

Esta problemática se refiere a la revalorización y reconstitución de los saberes y conocimientos de los pueblos indígena originarios que siempre fueron considerados inferiores respecto a los denominados conocimientos “universales”. Se dejó de lado su potencialidad para generar saberes y conocimientos propios y pertinentes.

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

Actualmente, la visión planteada por las naciones y pueblos implica considerar sus saberes y conocimientos como suficientemente válidos¹⁸ para aprender de ellos, es decir, asumir el hecho de que también aportan a la transformación de la visión positivista del capitalismo.

Esto implica producir conocimientos desde las culturas en igualdad de jerarquía con los conocimientos considerados “universales”, contribuyendo

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

a reconstituir las identidades y formas de vida de la plurinacionalidad, pues a través de la producción de conocimientos se reconstituyen y reemergen también los pueblos y naciones relegados y calificados “inferiores” frente a la modernidad capitalista.

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

4. Carácter cognitivista y desarraigado de la educación

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

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

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

Esta problemática, a la que responde el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, sintetiza todas las anteriores, pues al articular la construcción de un modelo educativo adecuado a las exigencias del Estado Plurinacional se

compromete con la transformación de la realidad. Por ello, debe considerarse que la educación ya no es sólo un proceso formativo centrado en lo cognitivo, sino una educación productiva que responde a las necesidades y resuelve las inequidades y exclusiones que vivimos. Este aspecto dinamizador es el nuevo componente que permea toda la propuesta curricular.

III. Bases, fundamentos y principios del currículo del Sistema Educativo Plurinacional

1. Bases del currículo

1.1. Los saberes y conocimientos de las Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos y Afrobolivianos

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

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

1.2. La experiencia pedagógica de la Escuela Ayllu de Warisata

Warisata constituye otra de las bases del Currículo del Sistema Educativo Plurinacional. Tuvo una organización social, económica y política comunitaria, fundada en las cosmovisiones y valores propios. Fue una escuela de estudio, trabajo y producción, donde se vincularon las prácticas comunitarias con los quehaceres del aula, además de ser única

y nuclearizada, integrando los diferentes niveles de formación desde la infancia hasta la educación superior.

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

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

1.3. Propuestas pedagógicas críticas de Vigotsky

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

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

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

...la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotski, 1979).

Esta zona de interacción social es la más próxima para el niño y niña; allí tiene la posibilidad de interactuar y aprender. En consecuencia, la *zona de desarrollo próximo* aporta una fundamentación importante para comprender los procesos de la constitución subjetiva y de apropiación

cultural. Lo importante es que en esas *zonas de desarrollo próximo* el niño o niña puede establecer situaciones significativas, en cuanto están directamente vinculadas con su vida, sus experiencias concretas y su cultura.

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

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

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

1.4. Propuesta de educación popular latinoamericana liberadora de Freire

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

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

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

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

El acto educativo se concibe como una interacción recíproca y complementaria entre el estudiante, la maestra o maestro y el entorno. Este proceso se da desde una acción dialógica liberadora¹⁹. Así, la producción y apropiación del conocimiento está orientada a la transformación de la realidad y la lucha por la liberación de la conciencia, el cuestionamiento a las inequidades económicas y políticas, el trabajo libre, la desalienación y la afirmación de los seres humanos como personas que viven en comunidad. En este sentido, para la educación sociocomunitaria productiva el diálogo se convierte en un elemento esencial del proceso educativo como práctica de libertad, siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de las personas en la búsqueda de la transformación.

2. Fundamentos del Currículo Base

2.1. Fundamentos ideológico-políticos

Después de varios siglos de dominación colonial y neocolonial, en Bolivia vivimos un proceso de descolonización que implica la superación de la condición colonial en función de una nueva alternativa o forma de convivencia inspirada en la historia y cosmovisión de las Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos y Afrobolivianos de Bolivia, para vencer la desigualdad y explotación producidas por el capitalismo globalizado.

El colonialismo abarca la dimensión de dominación política, económica, social y productiva, manifestándose en el ámbito material, la explotación de la fuerza de trabajo y el saqueo de los recursos naturales. El neocolonialismo se manifiesta en la dominación, subordinación simbólica y cultural. También se manifiesta a través de narrativas que aparentan una defensa férrea de

¹⁹ Para Paulo Freire, el diálogo se convierte en un elemento esencial del proceso educativo, como práctica de libertad. A su vez, el diálogo deja de ser un acto mecánico donde se depositan ideas de un sujeto a otro, convirtiéndose en un encuentro comunicativo dinámico que propicia la reflexión y la acción de las personas orientadas hacia el mundo. Debe ser transformador y humanizador.

su interpretación de democracia que, en el fondo, pretende desconocer la expresión, voluntad y práctica democrática de los pueblos. Estas formas de neocolonialismo están acompañadas por una amplia estructura mediática que pretende legitimar estas narrativas.

El currículo es descolonizador porque transforma las estructuras neocoloniales²⁰, vitalizando la relación entre el individuo y la comunidad, propiciando el desarrollo de una conciencia comunitaria, de reconocimiento de las identidades culturales, revalorizando los saberes y conocimientos propios, los principios y valores sociocomunitarios, las cosmovisiones y la espiritualidad de los Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos y Afrobolivianos, en diálogo intercultural con los saberes del mundo.

El currículo plantea una educación descolonizadora que incorpora los principios, valores y conocimientos de las Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos y Afrobolivianos de modo igualitario, para revalorizar, recuperar y desplegar sus potencialidades y además contribuir como elementos contra hegemónicos y alternativas al capitalismo: lo comunitario, como forma alternativa de convivencia; el Vivir Bien, como horizonte de vida que busca la armonía y la complementariedad con la Madre Tierra y toda forma de vida que en ella existe, donde no prime la competencia individual y la racionalidad instrumental, sino una relación complementaria.

Como parte de este proceso, en lo subjetivo se fortalece una conciencia crítica, reflexiva, creativa, productiva y transformadora, que impulsa la revolución cultural del pensamiento y el saber, estableciendo una educación en la comunidad de la vida y sus valores, que reconozca como protagonistas de los procesos educativos a las personas que constituyen la educación extendida en las aulas y más allá de ellas, así como también a la educación

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

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

viva instalada en los entes tutelares de nuestros territorios o soporte físico y simbólico referencial de las comunidades²².

El currículo propone romper esquemas mentales individualistas y dogmáticos, para que las y los estudiantes sean capaces de reafirmar y fortalecer su identidad cultural, a través de la práctica de los principios y valores sociocomunitarios y el uso y desarrollo de las lenguas originarias. La descolonización de la realidad boliviana tiene como uno de sus puntales la transformación de la educación; en este marco, la implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo tiene un papel fundamental en la consolidación del Estado Plurinacional.

2.2. Fundamentos filosóficos

El Vivir Bien, expresado en las cosmovisiones, experiencias y prácticas de las Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos y Afrobolivianos, se convierte en un criterio de orientación de vida del cual emerge la búsqueda de complementariedad y armonía con la Madre Tierra, el Cosmos y las espiritualidades.

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

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

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

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

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

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

2.3. Fundamentos sociológicos

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

El Estado Plurinacional tiene como uno de sus puntales la construcción de un Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo que contribuya a revitalizar las distintas culturas, modos de vida y formas educativas diversas. La pluralidad de la realidad boliviana está constituida en tres niveles:

- El primer nivel, por la coexistencia de Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos y Afrobolivianos que tienen cosmovisiones y

modos de vida con una larga memoria cultural. Estas naciones y pueblos preexistieron al momento colonial y han logrado, pese al histórico-cultural colonialismo, mantener su sentido de vida comunitario hasta la actualidad.

- Un segundo nivel tiene que ver con la diversidad de regiones y realidades socioeconómicas, nivel de pluralidad que establece la existencia de múltiples regiones, pero también las diferencias que se dan en torno a lo urbano y lo rural.
- Un tercer nivel de la pluralidad boliviana está constituido por la diversidad identitaria y organizativa. Este nivel está constituido por otros factores de la pluralidad boliviana, como son el entramado de organizaciones territoriales y las diversas identidades locales que configuran también la complejidad de esta sociedad.

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

2.4. Fundamentos epistemológicos

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

Esto significa que no puede haber un predominio unilateral de un tipo de conocimiento considerado equívocamente como universal. La ciencia moderna, por ejemplo, puede ser muy importante para muchas actividades humanas, pero no abarca todas las dimensiones de la vida, sino sólo aspectos cuantificables, medibles, de lo “real”, que no es toda la realidad (Panikkar, 2008). Por lo tanto, el conocimiento no se agota con la ciencia.

El conocimiento científico se considera como neutro y apto para cualquier cultura pues aparece como un conocimiento “universal”, del mismo modo que la tecnología, que deriva de la ciencia, se considera la solución a todos los problemas. Las sabidurías de las culturas y pueblos trascienden aquellos

conocimientos presuntamente universales, pues incorporan una forma diferente de ver el mundo para la preservación de la vida y la naturaleza, permitiendo detectar el mal uso de las ciencias y el conocimiento que están llevando a la Madre Tierra hacia su destrucción. Por eso es importante equilibrar el desarrollo de la ciencia con las sabidurías y espiritualidades de las naciones y pueblos.

Los otros tipos de conocimiento y sabiduría de las naciones y pueblos, son tan válidos como el conocimiento científico y tienen la misma importancia. Al recuperar la sabiduría indígena originaria, que incorpora la relación espiritual con la naturaleza, no estamos retrocediendo a una visión “primitiva”, mítica, pre-científica, sino reconociendo que el ser humano no puede vivir sólo y exclusivamente a través de la ciencia. La sabiduría de las Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos y Afrobolivianos tiene una gran importancia en la educación, ya que posibilitan no caer en las consecuencias perversas de la totalización de la ciencia.

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

2.5. Fundamento psicopedagógico

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

Para cada niña o niño tener conciencia de sí mismo, como partícipe de la vida social, es el germen del aprendizaje de las relaciones del ser humano con la naturaleza, la economía y la comunidad, temas esenciales para la estructuración de contenidos curriculares: lenguaje, conciencia y pensamiento. Toda experiencia que tiene el ser humano se organiza y estructura como un aprendizaje sólo por medio del lenguaje como ordenador del pensamiento.

Aprendemos cuando, a partir de las relaciones con las otras personas logramos dialogar sobre las experiencias y lo que experimentamos prácticamente en

y con el mundo, organizamos las significaciones que proporciona el lenguaje compartido, a partir de lo que valoramos lo aprendido y procesamos un producto o una producción correspondiente.

Se trata de lograr la organización comunitaria de procesos y actividades educativas, en solidaridad y complementariedad, entre mujeres y varones, entre abuelas, niños y niñas, jóvenes y adultos que habitamos nuestros pueblos, con sentido comunitario, productivo y en armonía con la Madre Tierra.

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

- Una educación en la práctica que se expresa en la experiencia (vivencia), los saberes y conocimientos previos y la experimentación (contacto directo con la realidad). La primera, parte de las vivencias de las y los involucrados en el proceso educativo; todos y todas empiezan una formación desde y a partir de sus vivencias, y es así cómo se conecta la educación con su cultura desde sus experiencias y vivencias. La segunda, parte de un contacto directo con la realidad desde los diferentes campos de saberes y conocimientos, para posibilitar el desarrollo y fortalecimiento de capacidades, habilidades y destrezas en espacios concretos donde se desenvuelve lo cotidiano.
- Una construcción teórica que reflexione, re-semantice, elabore, sistematice y organice contenidos pertinentes y nuevos, a partir de las experiencias y la experimentación, susceptibles y en proceso de generar un pensamiento teórico, capaz de contribuir al proceso de transformación de la realidad concreta.
- Un proceso valorador o de la valoración que, como resultado del momento práctico y teórico, facilite la autoevaluación del desarrollo de las capacidades, habilidades y destrezas aplicadas a la vida en cuanto a su uso y pertinencia. La valoración, sin embargo, no está completa en tanto no se vincule a la pertinencia comunitaria, es decir que debe proyectarse su utilidad para el bien común, fortaleciendo actitudes positivas hacia la transformación social, orientadas a una búsqueda de complementariedad con la Madre Tierra y el Cosmos.
- La producción integra la práctica, la teoría y la valoración en actividades, procedimientos técnicos y de operación en productos terminados, que muestren su pertinencia como parte del sentido útil del conocimiento, generando bienes tangibles e intangibles. Todos los anteriores momentos del proceso pedagógico convergen en la concreción

de la producción, donde se integran creativamente los saberes y conocimientos provenientes de diferentes áreas y campos. El momento de la producción enfatiza el carácter pertinente y, por tanto, creativo del conocimiento como parte de una enseñanza desde lo concreto y útil para la comunidad.

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

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

3. Principios del currículo

El currículo del SEP asume los siguientes principios que orientan el desarrollo de la educación boliviana.

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

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

La visión de mundo impuesta por la colonización no consideró la dimensión simbólica espiritual propia de la visión de los pueblos indígena originarios; por el contrario, la convirtió en un conjunto de elementos que fueron manipulados y manejados al servicio del “progreso”. En consecuencia, la

educación descolonizadora, liberadora, revolucionaria y transformadora valoriza y legitima los saberes, conocimientos y valores de las naciones y pueblos, como expresión de la identidad plurinacional y de sus derechos patrimoniales, incorporando en el currículo los conocimientos pluriculturales del pueblo boliviano, al igual que los conocimientos actualizados del saber latinoamericano y mundial.

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

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

La educación descolonizadora busca fortalecer la afirmación identitaria de las naciones y pueblos indígenas de Bolivia; así como también promueve la liberación de las formas perversas del capitalismo, que es la manera contemporánea de dominación neocolonial. No busca un retroceso al pasado, sino que se inspira en las prácticas y conocimientos de las culturas y las naciones y pueblos indígena originario campesino y afrobolivianos (NyPIOCyA), potenciando sus pretensiones liberadoras que transforman las estructuras políticas, económicas, jurídicas y socioculturales. Es descolonizadora porque promueve el desarrollo de un currículo pertinente a los contextos geográficos, sociales, culturales, lingüísticos de nuestra sociedad.

3.2. Educación despatriarcalizadora

El patriarcado es una construcción sociocultural e histórica del ejercicio de poder de los hombres sobre las mujeres, que se manifiesta en la esfera pública y privada fortaleciéndose en diferentes contextos formando parte de la multiplicidad de poderes presentes en la sociedad.

Consiguientemente, la despatriarcalización es el proceso histórico, político y cultural, individual y colectivo, orientado a generar un cambio en la forma de ser, pensar, sentir y actuar para crear relaciones recíprocas, complementarias, armónicas, sin violencia, explotación, exclusión ni discriminación entre las personas, la Madre Tierra y entre comunidades para Vivir Bien.

Tradicionalmente, las prácticas y creencias patriarcales son reproducidas mediante determinadas instituciones en la sociedad, entre las que destacan la familia, la iglesia, los medios de comunicación y la escuela. Por esta razón, es de vital importancia que la escuela se proponga transformarse, impulsando la educación despatriarcalizadora que implica la ruptura de los roles de género, la lucha contra la discriminación y la violencia. En este sentido la educación despatriarcalizadora busca coadyuvar a develar, deconstruir y desmontar el patriarcado.

3.3. Educación comunitaria, democrática, participativa y de consensos

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

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

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

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

La educación comunitaria toma como base los saberes y conocimientos de los pueblos y culturas de Bolivia para potenciar los procesos formativos, considerando la diversidad de culturas y lenguas y las diversas formas de aprendizaje. Busca la interrelación, el intercambio y el diálogo con otras culturas del mundo bajo los principios de reciprocidad y complementariedad.

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

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

3.4. Educación intracultural, intercultural y plurilingüe

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

La educación intracultural es un proceso multirreferencial²³ de aprendizaje de lo propio, el cual promueve la autoafirmación, el reconocimiento, fortalecimiento, cohesión y desarrollo de la plurinacionalidad, a través del estudio y puesta en práctica de los saberes, conocimientos y el ejercicio

²³ Lo multirreferencial tiene relación con la transmisión cultural intergeneracional condicionada por contextos históricos y geográficos, por la incorporación de elementos culturales apropiados, por la innovación de acuerdo a los cambios socioculturales, económicos y políticos, y el cambio que se genera a partir de las interfases culturales.

de los valores sociocomunitarios, contribuyendo a la afirmación de las identidades y al desarrollo de la ciencia y tecnología propias, donde las culturas y lenguas indígenas originarias son valoradas y desarrolladas en el marco del pluralismo de los saberes y conocimientos, superando de esta manera la colonialidad y el pensamiento homogeneizador.

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

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

En el currículo del SEP, el lenguaje en general y las lenguas en particular además de ser abordados como objetos de análisis gramatical y como instrumentos de comunicación, son consideradas como una experiencia activa de uso y producción permanente de significados en la vida cotidiana superando la situación heteroglósica²⁴ en la que se encuentran la gestión y desarrollo curricular. El aprendizaje de lenguas extranjeras, además de su carácter instrumental para acceder a saberes, conocimientos y descubrimientos de otros ámbitos culturales del mundo, nos permiten acceder a lógicas de pensamiento transfronterizo, ampliando las estrategias de comunicación y convivencia intercultural.

Por tanto, la educación plurilingüe garantiza y propicia el aprendizaje de una lengua originaria, lengua castellana y una lengua extranjera para todos los bolivianos y bolivianas, por ser parte esencial de la identidad cultural que expresa los saberes y conocimientos de la cultura y la intercultural para la convivencia armónica en el marco del Estado Plurinacional. En el actual modelo educativo, las lenguas se convierten en las herramientas

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

fundamentales de comunicación, desarrollo y producción de saberes y conocimientos, que son abordados en toda la estructura curricular desde el nivel de Educación Inicial en Familia Comunitaria hasta el nivel de Educación Superior.

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

3.5. Educación integral y holística

Una educación integral y holística significa promover la formación integral a través del desarrollo de las dimensiones del ser, saber, hacer y decidir en el proceso de transformación social y holística; así como también, la búsqueda de una convivencia armónica y complementaria con la Madre Tierra y el Cosmos, fundada en el crecimiento de la conciencia y la espiritualidad.

La formación integral enfatiza la interrelación de los saberes y conocimientos con el desarrollo de las dimensiones del ser, saber, hacer y decidir. Este considera que una educación integral se da a partir del ser, porque se educa en y desde los valores comunitarios; del saber, porque desarrolla capacidades cognitivas; del hacer, porque es una educación que se forma en el proceso de la práctica misma; y del decidir, porque focaliza la educación en la posibilidad de educar una voluntad comunitaria con incidencia social y política.

El enfoque holístico alude al desarrollo de las cuatro dimensiones de manera simultánea e interrelacionada en una comprensión de los procesos educativos como un todo, para evitar la tendencia a educar desde lo fragmentario. Esta comprensión del todo aspira a un proceso educativo complejo, integrador y orientado al diálogo, la armonía y la complementariedad. Es la formación del ser humano como parte de la Madre Tierra y el Cosmos.

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

La educación productiva territorial es parte sustancial del proceso educativo y está orientada a la transformación de la matriz productiva desarrollando capacidades, habilidades y destrezas que contribuyen a la producción de bienes tangibles e intangibles, de manera sustentable, promoviendo procesos de producción, conservación, manejo y defensa de los recursos naturales, en el marco de las actividades productivas locales y regionales,

y el fortalecimiento de la gestión territorial comunitaria, de acuerdo a los postulados del Estado Plurinacional. La educación productiva territorial articula a las instituciones educativas con las actividades económicas de la comunidad.

La educación científica, técnica y tecnológica desarrolla ciencia y tecnología a partir de la investigación básica y aplicada a la producción tangible e intangible desde la valoración y complementariedad de los saberes y conocimientos de las NyPIOyA, orientadas a la transformación de la matriz productiva del Estado Plurinacional.

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

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

3.7. Educación inclusiva

La educación inclusiva se constituye en una política esencial que reconoce la diversidad de grupos poblacionales y personas que habitan el país y también de una posición ética y política contra las distintas manifestaciones de desigualdad, exclusión y discriminación. La misma, es parte indisoluble del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, fundamentado en el ejercicio del derecho a la educación para todas y todos, que tiene como fin, brindar respuestas educativas oportunas, en igualdad de oportunidades con equiparación de condiciones y pertinentes a las necesidades, expectativas, intereses y potencialidades de todas y todos los estudiantes, pero específicamente de estudiantes con discapacidad, dificultades en el aprendizaje y talento extraordinario.

Promueve la organización diversa de los procesos y espacios educativos, prepara continuamente a las comunidades educativas para la educación

inclusiva y garantiza el desarrollo curricular, el acceso, permanencia y conclusión de procesos educativos, para sus estudiantes aplicando modalidades directa e indirecta, currículos específicos, programas, apoyo técnico pedagógico y otras estrategias, en coordinación con los Subsistemas de Educación Regular, Alternativa y Especial, y Superior de Formación Profesional del Sistema Educativo Plurinacional, para alcanzar la inclusión sociocomunitaria y productiva.

IV. Organización y estructura del Sistema Educativo Plurinacional

El Sistema Educativo Plurinacional se encuentra organizado en tres (3) Subsistemas, cada uno de los cuales comprende niveles, áreas y ámbitos específicos de atención educativa:

- Subsistema de Educación Regular
 - Educación Inicial en Familia Comunitaria
 - Educación Primaria Comunitaria Vocacional
 - Educación Secundaria Comunitaria Productiva
- Subsistema de Educación Alternativa y Especial
 - Educación Alternativa
 - Educación de Personas Jóvenes y Adultas
 - Educación Permanente
 - Educación Especial
 - Educación para Personas con Discapacidad
 - Educación para Personas con Dificultades en el Aprendizaje
 - Educación para Personas con Talento Extraordinario
- Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional
 - Formación de Maestras y Maestros
 - Formación Técnica y Tecnológica
 - Formación Artística
 - Formación Universitaria

A continuación, se describen las características de cada uno de los subsistemas de educación.

1. Subsistema de Educación Regular

Los objetivos del Subsistema de Educación Regular son:

- Formar integralmente a las y los estudiantes, articulando la educación científica humanística y técnica-tecnológica con la producción, a través de la formación productiva de acuerdo a las vocaciones y potencialidades de las regiones, en el marco de la intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo.
- Proporcionar elementos históricos y culturales para consolidar la identidad cultural propia y desarrollar actitudes de relación intercultural. Reconstituir y legitimar los saberes y conocimientos de los pueblos indígena originarios campesinos y afrobolivianos, en diálogo intercultural con los conocimientos de otras culturas.
- Desarrollar y consolidar conocimientos teórico-prácticos de carácter científico humanístico y técnico-tecnológico productivo para su desenvolvimiento en la vida y la continuidad de estudios en el subsistema de educación superior de formación profesional.
- Lograr habilidades y aptitudes comunicativas trilingües mediante el desarrollo de idiomas indígena-originarios, castellano y un extranjero.
- Complementar y articular la educación humanística con la formación histórica, cívica, derechos humanos, equidad de género, derechos de la Madre Tierra y educación en seguridad ciudadana.
- Desarrollar saberes y conocimientos científicos, técnicos, tecnológicos, éticos, morales, espirituales, artísticos, deportivos, ciencias exactas, naturales y sociales.

El Subsistema de Educación Regular comprende los siguientes niveles de formación:

- Educación Inicial en Familia Comunitaria
 - Primera etapa: Educación Inicial en Familia (no escolarizada).
 - Segunda etapa: Educación Inicial en Familia Comunitaria (escolarizada).
- Educación Primaria Comunitaria Vocacional
- Educación Secundaria Comunitaria Productiva

Niveles	Inicial en familia comunitaria					Primaria comunitaria vocacional						Secundaria comunitaria productiva						
Etapas	No escolarizada				Escolarizada		Escolarizada						Escolarizada					
Años de escolaridad					1°	2°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°	4°	5°	6°
Años (Edad referencial)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17

1.1. Educación Inicial en Familia Comunitaria

Este nivel de formación, reconoce y fortalece a la familia como el primer espacio de educación y socialización de la niña y el niño en relación con su contexto y complementariedad con la comunidad y los organismos estatales. Comprende dos etapas: Educación en familia no escolarizada y Educación en familia comunitaria escolarizada.

a) Primera etapa: Educación inicial en familia comunitaria no escolarizada.

La primera etapa no escolarizada es de responsabilidad compartida entre la familia, la comunidad y el Estado, está orientada a recuperar, fortalecer y promover la identidad cultural de niñas y niños menores de 4 años, el apoyo a la familia en la prevención y promoción de la salud, alimentación sana, saludable y la buena nutrición, así como a favorecer su desarrollo integral psicomotriz, socio-afectivo, espiritual y cognitivo a través de actividades lúdicas relacionadas con actividades productivas, promoviendo espacios de formación integral en la familia, la comunidad y las instituciones, con interacción afectiva, equidad y justicia social en convivencia con la Madre Tierra. Tiene 3 años de duración.

Objetivos:

- Promover el desarrollo de capacidades sensoriales, motrices, cognitivas, afectivas y espirituales, en estrecho vínculo con su contexto familiar y comunitario a través de una adecuada orientación en la salud integral, procesos de socialización y transmisión cultural.
- Contribuir a la formación integral en espacios familiares, comunitarios e institucionales con equidad y justicia social donde se generen experiencias de interrelación y crianza afectiva, en el marco del ejercicio y respeto de los derechos, y la convivencia armónica con la naturaleza.

b) Segunda etapa: Educación inicial en Familia Comunitaria Escolarizada.

Durante esta etapa se desarrollan los valores sociocomunitarios, capacidades cognitivas, lingüísticas y comunicacionales, psicomotrices,

socio-afectivas, espirituales y artísticas, enfatizando las funciones básicas para el aprendizaje que favorecen al desarrollo de actitudes de autonomía, cooperación y toma de decisiones en el proceso de construcción de su pensamiento.

Se contribuye al aprendizaje de nuevas formas de comportamiento, interacción con otras y otros, con la naturaleza, enfatizando el uso de su lengua materna y ampliando sus lenguajes en situaciones comunicativas y diversas actividades artísticas y lúdicas. Constituye un nexo entre la familia, la escuela y el inicio de aprendizajes sistemáticos. La segunda etapa de educación inicial es la educación escolarizada y comprende 2 años.

Objetivos:

- Promover el consumo de alimentos saludables para la buena nutrición y la salud integral de las y los niños en forma oportuna y equitativa, generando hábitos alimenticios y estilos de vida saludable que contribuyan al rendimiento escolar y prevenir de la desnutrición, sobrepeso y obesidad.
- Promover el desarrollo armónico de la personalidad de las y los niños, a través del desarrollo de valores sociocomunitarios de cooperación, identidad, espiritualidad y socioafectivo en la toma de decisiones y actitudes de autonomía, para consolidar la identidad cultural propia en el proceso de construcción de su pensamiento.
- Desarrollar la psicomotricidad mediante experiencias significativas de descubrimiento de su propio cuerpo, del espacio en el que se desenvuelve, el tiempo en el que realiza una actividad y el juego como forma de descubrimiento del mundo para fortalecer el desarrollo de la personalidad de las niñas y los niños.
- Desarrollar habilidades lingüísticas en las y los niños, a través de la narración, descripción, conversación, explicación que permita la expresión, comprensión, organización y producción del lenguaje para una comunicación interpersonal adecuada y efectiva.
- Desarrollar capacidades para la asociación de conceptos matemáticos, pensamiento lógico, de comprensión y exploración del mundo, mediante la observación y manipulación de objetos, permitiendo el descubrimiento de los colores, formas, tamaños, texturas, longitudes, volumen, temperatura y peso se encuentran en el día a día.

- Promover la curiosidad, la imaginación e interés por aprender mediante la observación, exploración, experimentación e investigación para el cuidado y protección de la Madre Tierra.

1.2. Educación Primaria Comunitaria Vocacional

Este nivel educativo brinda un conjunto de saberes y conocimientos, a través de experiencias de enseñanza y aprendizaje con sentido crítico, adecuados y pertinentes a la realidad económica, social, cultural y lingüística de las niñas y los niños.

Está orientado a la formación integral, basada en la promoción del desarrollo de las cuatro dimensiones de la persona: Ser, Saber, Hacer y Decidir, dirigido fundamentalmente a la lectura comprensiva, escritura creativa y pensamiento lógico matemático, lo que se constituye en la base de todo el proceso de formación en la vida y de carácter intracultural, intercultural y plurilingüe.

Objetivos:

- Desarrollar habilidades de escucha, habla, lectura y escritura correcta en lengua materna, una segunda lengua y el aprendizaje de una lengua extranjera bajo el enfoque comunicativo textual.
- Desarrollar el pensamiento lógico matemático promoviendo espacios de análisis, interpretación y solución de problemas en situaciones concretas de la vida cotidiana.
- Promover el desarrollo de actitudes de observación, indagación, exploración, experimentación e investigación de manera crítica, creativa y productiva.
- Promover la formación integral de las niñas y los niños orientados en sus formas de pensar, sentir y comportamientos de acuerdo con los principios ético-morales y los valores del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Fortalecer el desarrollo de capacidades, cualidades y potencialidades que permitan a las niñas y los niños aprender a lo largo de toda su vida.
- Promover el fortalecimiento de la identidad personal y sociocultural con valores sociocomunitarios de reciprocidad, complementariedad, equidad, igualdad y justicia social.
- Promover actitudes de protección y defensa de los derechos de la Madre Tierra, soberanía territorial, alimentaria, soberanía científica tecnológica y la convivencia armoniosa de las naciones y pueblos del Estado Plurinacional.

1.3. Educación Secundaria Comunitaria Productiva

Está orientada a la formación técnica humanística y de manera progresiva, a la obtención del grado de técnico medio de acuerdo a las vocaciones y potencialidades productivas de las regiones y del Estado Plurinacional.

Articula la formación gradual y complementaria en los ámbitos científico, técnico, tecnológico, humanístico y artístico con la producción, a partir del diálogo intracultural, intercultural y plurilingüe, potenciando vocaciones orientadas a la transformación de la matriz productiva, y la seguridad y soberanía alimentaria.

La formación del bachillerato técnico humanístico responde a las necesidades y características del contexto regional, de acuerdo a las vocaciones y potencialidades socioproductivas y económicas de la región.

Objetivos:

- Consolidar la formación técnica humanística con valores sociocomunitarios orientada a la transformación de la matriz productiva y a asegurar la soberanía alimentaria, a través de proyectos socioproductivos que respondan a las problemáticas sociopolíticas, culturales y económicas con pertinencia a las vocaciones y potencialidades productivas regionales.
- Fortalecer el pensamiento crítico, reflexivo y propositivo, consolidando capacidades de investigación que permitan comprender hechos y fenómenos sociales y naturales generando procesos de transformación mediante el diálogo intercultural para el bien de la comunidad, el país y el mundo.
- Promover prácticas de valoración de las culturas propias, mediante interrelaciones equitativas sin discriminación, para fortalecer la convivencia armónica en la diversidad cultural.
- Consolidar el manejo de las lenguas originaria, castellana, una extranjera y los lenguajes, incorporando las lógicas de estructuración y organización del pensamiento, para generar procesos productivos pertinentes a la transformación de la matriz productiva y al desarrollo de las ciencias y artes.
- Fortalecer los valores sociocomunitarios, la espiritualidad y el equilibrio emocional del ser integral, desarrollando capacidades organizativas personales y comunitarias en equidad de género, en diálogo intercultural y en convivencia armónica con toda forma de vida.

2. Subsistema de Educación Alternativa y Especial

El Subsistema de Educación Alternativa y Especial está destinado a atender necesidades y expectativas educativas de personas, familias, comunidades y organizaciones que requieren dar continuidad a sus estudios o que precisan formación permanente en y para la vida.

Se desarrolla en el marco de los enfoques de la educación popular y comunitaria, educación inclusiva y educación a lo largo de la vida, priorizando a la población en situación de exclusión, marginación o discriminación.

La educación alternativa y especial es intracultural, intercultural y plurilingüe. Comprende los ámbitos de educación alternativa y educación especial.

Los objetivos del Subsistema de Educación Alternativa y Especial son:

- Democratizar el acceso y permanencia a una educación adecuada en lo cultural, y relevante en lo social, mediante políticas y procesos educativos pertinentes a las necesidades, expectativas e intereses de las personas, familias, comunidades y organizaciones, principalmente de las personas mayores a quince años que requieren iniciar o continuar sus estudios.
- Contribuir a desarrollar la formación integral y la conciencia crítica de los movimientos sociales e indígenas, organizaciones ciudadanas y de productores, con políticas, planes, programas y proyectos educativos no escolarizados, directamente ligados con la vida cotidiana, sustentados en concepciones y relaciones interculturales de participación social y comunitaria.
- Garantizar que las personas con discapacidad, cuenten con una educación oportuna, pertinente e integral, en igualdad de oportunidades y con equiparación de condiciones, a través del desarrollo de políticas, planes, programas y proyectos de educación inclusiva y el ejercicio de sus derechos.
- Desarrollar políticas, planes, programas y proyectos educativos de atención a las personas con talentos extraordinarios.
- Contribuir con políticas, planes, programas y proyectos educativos de atención a personas con dificultades en el aprendizaje.
- Promover una educación y cultura inclusiva hacia las personas con discapacidad, dificultades en el aprendizaje y talento extraordinario del aprendizaje, en el Sistema Educativo Plurinacional.
- Incorporar el uso y la correcta aplicación de los métodos, instrumentos y sistemas de comunicación propios de la educación para personas con

discapacidad, dificultades en el aprendizaje y talento extraordinario en el Sistema Educativo Plurinacional.

El Subsistema de Educación Alternativa y Especial, comprende los siguientes ámbitos:

- Educación alternativa
- Educación especial

2.1. Educación Alternativa

Comprende las acciones educativas destinadas a jóvenes y adultos que requieren continuar sus estudios de acuerdo a sus necesidades y expectativas de vida y de su entorno social, mediante procesos educativos sistemáticos e integrales, con el mismo nivel de calidad, pertinencia y equiparación de condiciones que en el Subsistema de Educación Regular.

Asimismo, comprende el desarrollo de procesos de formación permanente en y para la vida, que respondan a las necesidades, expectativas, intereses de las organizaciones, comunidades, familias y personas, en su formación sociocomunitaria productiva que contribuyan a la organización y movilización social y política.

Objetivo de la Educación Alternativa

Democratizamos el acceso, permanencia y conclusión en la Educación Alternativa, a partir de acciones políticas, planes y programas pertinentes, implementando procesos educativos descolonizadores, flexibles y emancipadores, desde los saberes, conocimientos y experiencias de las personas, familias, comunidades y organizaciones, que permitan desarrollar capacidades, habilidades, destrezas, potencialidades, aprendizaje comunitario, pensamiento crítico, fortalecimiento de la identidad, convivencia con la Madre Tierra y el Cosmos para la consolidación del Estado Plurinacional.

El Ámbito de la Educación Alternativa consta de 2 Áreas:

1. Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA)

- Sub Área Técnica Humanística
- Sub Área Técnica Tecnológica y Productiva

2. Educación Permanente No Escolarizada EDUPER:

- Programa: Educación para el Fortalecimiento de Organizaciones Sociales

- Programa: Educación Productiva Comunitaria
- Programa: Educación para el Arte y la Cultura
- Formación Abierta y Plural
- Programa: Educación para la Convivencia con la Madre Tierra

Objetivos de los niveles del sub área Técnica Humanística

- **Objetivo de nivel de la Educación Primaria de Personas Jóvenes y Adultas**

Fortalecer los saberes, conocimientos y experiencias de las personas mayores de quince años que no accedieron o concluyeron la educación primaria a través de la implementación de procesos educativos integrales, pertinentes, flexibles y productivos, de calidad y necesarios para la vida, en función a sus potencialidades, necesidades, expectativas, demandas y características, que contribuya en la transformación de su realidad viabilizando la continuidad de estudios en el nivel secundario y superior.

- **Objetivo de nivel de la Educación Secundaria de Personas Jóvenes y Adultas**

Desarrollar una formación integral en lo técnico y humanístico, formación en pensamiento crítico, a partir de saberes, conocimientos y experiencias propias, realizando procesos de construcción de capacidades transformadoras que permitan generar relaciones horizontales, emprendimiento y continuidad de procesos formativos con base integral de conocimientos

- **Objetivo Sub Área Técnica Tecnológica y Productiva**

Desarrollar una formación Técnica Tecnológica y Productiva, **fortaleciendo el pensamiento crítico, capacidades, habilidades, destrezas**, mediante el **diálogo y la recuperación de conocimientos, experiencias** a partir de principios y valores socio-comunitarios, dando un valor agregado a la **producción tangible e intangible**, en equilibrio con la Madre Tierra y el Cosmos acorde a las necesidades, potencialidades productivas territoriales, **incentivando el liderazgo con emprendimiento que contribuya al desarrollo y reactivación de la economía comunitaria.**

Área educación de personas jóvenes y adultas EPJA

ÁREA	SUB ÁREA	NIVELES
Educación de Personas Jóvenes y Adultas	Técnica humanística	Educación Primaria de Personas Jóvenes y Adultas
		Educación Secundaria de Personas Jóvenes y Adultas
	Técnica tecnológica Y productiva	Técnico básico
		Técnico auxiliar
		Técnico medio

Educación Permanente No Escolarizada

La Educación permanente como un componente de la estructura educativa, es definida como aquella “destinada a toda la población, donde se promueven procesos formativos no escolarizados, integrales, y desarrollan la conciencia crítica en respuesta a las necesidades, expectativas e intereses de las organizaciones, comunidades, familias y personas, en su formación socio-comunitaria, productiva y política” (Art. 24, Ley N° 070).

Los Programas y objetivos correspondientes

a) Programa: Educación para el Fortalecimiento de Organizaciones Sociales

Fortalecemos las capacidades de liderazgo, identidad, cosmovisión, cultura, y valores de las naciones, pueblos indígenas originarias campesinas, comunidades interculturales urbanas, afro-bolivianos que les permita el ejercicio pleno en la participación, la profundización en su conciencia política, y el diálogo intercultural a través de la cualificación de sus líderes comunitarios, para poder incidir de manera reflexiva, crítica y propositiva en la transformación social.

b) Programa: Educación Productiva Comunitaria

Fortalecemos las capacidades productivas de movilización y generación de propuestas innovadoras de los productores, en base a sus necesidades,

expectativas e intereses, desarrollando metodologías de capacitación, tomando en cuenta sus conocimientos y prácticas productivas propias con enfoque de Educación Popular y Comunitaria que contribuyan a la transformación de la matriz económica productiva de la comunidad, en el marco de la Constitución Política del Estado y el Plan Plurinacional de Educación Productiva Comunitaria.

c) Programa: Educación para el Arte y la Cultura

Promovemos las artes y la cultura de las naciones, pueblos indígenas originarias campesinas, comunidades interculturales urbanas, Afro bolivianos a través del fomento de la investigación cultural de los Facilitadores Culturales, la elaboración de Proyectos Sociales Culturales y el Diseño de Políticas Culturales Públicas que fortalezcan la identidad de las familias, comunidades, y organizaciones.

d) Programa: Educación Abierta y Plural

Contribuimos a la interacción y al bienestar de las personas, grupos, organizaciones, culturas en riesgo social, a través de la implementación de programas pertinentes que coadyuven a la plena realización personal y comunitaria y al rescate de habilidades, conocimientos, experiencias.

e) Programa: Educación para la Convivencia con la Madre Tierra

Promovemos capacidades de convivencia armónica y de movilización social de las personas, familias, organizaciones y pueblos indígenas para el desarrollo de la conciencia socio ambiental en defensa de los derechos de la Madre Tierra, fortaleciendo todas las formas de vida en equilibrio de las comunidades humanas con su entorno natural.

f) Formación de Facilitadores Comunitarios

Movilizamos a las comunidades, barrios, organizaciones a través de la formación de facilitadores comunitarios para contribuir en su transformación a través de la formulación de Proyectos Socioproductivos, Culturales, productivos pertinentes de acuerdo al contexto sociocultural, lingüístico, histórico, ecológico y geográfico, en interacción con otros actores, organizaciones e instituciones, en el marco de la construcción del Estado Plurinacional.

En este acápite se presenta un esquema general sobre el Área de Educación Permanente

ÁREA	TRAMOS FORMATIVOS	CERTIFICACIÓN	PROGRAMAS
Educación permanente	Cursos cortos	Cualificación	<ul style="list-style-type: none"> • Educación para el fortalecimiento de organizaciones sociales. • Educación Productiva Comunitaria. • Educación para el Arte y la Cultura. • Educación Abierta y Plural. • Educación para la Convivencia con la Madre Tierra.
	Cursos largos	Técnico básico	
		Técnico auxiliar	
		Técnico medio	

2.2. Educación Especial

Es el ámbito encargado de elaborar, promover, implementar y evaluar políticas y prácticas de educación Inclusiva como respuesta educativa oportuna y pertinente a personas con discapacidad, dificultades en el aprendizaje y talento extraordinario, a través de modalidades, servicios, programas, acompañamiento educativo comunitario, y recursos educativos puestos a disposición en el Sistema Educativo Plurinacional como una instancia institucionalizada del Ministerio de Educación, conforme al ejercicio pleno del derecho a la educación.

Fortalece el mejoramiento permanente de la atención educativa con calidad, a través de sus modalidades directa e indirecta, aplicando prácticas inclusivas con metodologías plurales, adecuaciones y adaptaciones curriculares, modalidades educativas itinerantes y otras.

Asimismo, aplica estrategias de acceso, permanencia y conclusión y todo recurso educativo que facilite el desarrollo integral de personas con discapacidad, dificultades en el aprendizaje y talento extraordinario, en los Subsistemas de Educación Regular, Alternativa y Superior de Formación Profesional con el fin de alcanzar la inclusión para Vivir Bien.

Es promotor de la detección e identificación temprana, atención de las necesidades y/o potencialidades educativas de estudiantes con discapacidad, dificultades en el aprendizaje y talento extraordinario en el Sistema Educativo Plurinacional.

En situaciones de emergencia (económicas, sociales, políticas, desastres naturales u otras), el ámbito de Educación Especial implementa modalidades educativas presencial, semipresencial y a distancia, promoviendo la permanencia y conclusión de procesos educativos en el Sistema Educativo Plurinacional.

Es promotor de la implementación de un programa de alerta y seguimiento de procesos educativos inclusivos en las instituciones educativas del Sistema Educativo Plurinacional.

Coordina la gestión de acciones con sectores y entidades públicas de la estructura gubernamental nacional y subnacional, organizaciones sociales y entidades privadas, para la consolidación de la Educación Inclusiva en el Sistema Educativo Plurinacional.

Objetivo General del Ámbito de Educación Especial

Promover, desarrollar e implementar políticas educativas de calidad, que respondan de manera oportuna, pertinente y con equiparación de condiciones a las necesidades, expectativas, intereses y potencialidades de personas con discapacidad, dificultades en el aprendizaje y talento extraordinario, para consolidar la educación inclusiva como parte del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo a través de la generación de condiciones favorables, en articulación con el Subsistema de Educación Regular, Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional y el ámbito de Educación Alternativa.

Objetivos específicos

- Generar condiciones educativas adecuadas para el acceso, permanencia y conclusión de procesos educativos de estudiantes con discapacidad, dificultades en el aprendizaje y talento extraordinario en el Sistema Educativo Plurinacional, en el marco de las competencias concurrentes y específicas de gobierno nacional y gobiernos subnacionales.
- Promover e incentivar la investigación educativa, elaboración, producción y difusión de metodologías plurales y materiales educativos pertinentes para la atención educativa de personas con discapacidad,

estudiantes con dificultades en el aprendizaje y talento extraordinario, en igualdad de oportunidades con equiparación de condiciones.

- Consolidar la Educación Técnica, Tecnológica Productiva en el ámbito de Educación Especial con calidad, pertinencia y equiparación de condiciones para el alcance gradual de la inclusión social de las poblaciones atendidas, así como de la autonomía e independencia personal, sociofamiliar y social.
- Impulsar procesos de formación continua y postgradual de maestras y maestros del SEP para la atención a la diversidad de poblaciones del ámbito de Educación Especial.
- Fortalecer los procesos de organización y transformación pertinente de la gestión educativa e institucional del ámbito de la Educación Especial para mejorar la calidad educativa.
- Desarrollar las potencialidades y habilidades de estudiantes del Sistema Educativo Plurinacional para articularlas al desarrollo productivo, cultural y social del Estado Plurinacional de Bolivia.

Organización:

2.2.1. Educación para personas con discapacidad

En el marco del acceso al ejercicio del derecho a la educación de las personas con discapacidad prevista en la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, la Ley General para Personas con Discapacidad N° 223, define seis tipos de discapacidad a los cuales el Sistema Educativo Plurinacional brinda procesos educativos pertinentes y oportunos:

- A. Intelectual:** Son personas que presentan limitaciones significativas en el desarrollo de las habilidades intelectuales y lingüísticas, conductas sociales y adaptativas.
- B. Visual (persona ciega):** Una persona ciega total es aquella que no ve absolutamente nada o que sólo tiene una ligera percepción de luz, pero no de la forma de los objetos, en consecuencia su visión no es funcional. Una persona con baja visión es aquella que tiene limitaciones para la visión a distancia pero puede ver a pocos metros o centímetros.
- C. Auditiva (persona sorda):** Persona con pérdida y/o limitación auditiva de menor o mayor grado y que, a través de la visión, estructura sus experiencias en integración con su medio.
- D. Físico-motora:** Persona que presenta limitaciones en el desarrollo y coordinación de los movimientos físico-motores, puede presentarse de

manera congénita o adquirida, en diversos momentos del desarrollo humano.

- E. **Múltiple:** Son personas que presentan múltiples deficiencias, sean estas de carácter físico - motor, visual, auditivo, intelectual o mental – psíquico, que requieren apoyo educativo extenso y generalizado para el desarrollo integral y holístico del Ser de cada estudiante.
- F. **Mental – psíquica:** Son personas que debido a causas biológicas, psicodinámicas o ambientales son afectadas por alteraciones de los procesos cognitivos, lógicos, volitivos, afectivos o psicosociales. Se caracteriza por trastornos del razonamiento, de la personalidad, del comportamiento, del juicio y comprensión de la realidad. Presentan dificultades para adaptarse a ella y a sus particulares condiciones de vida, además de impedirles el desarrollo armónico de relaciones familiares, laborales y sociales, sin tener conciencia de la enfermedad psíquica.

2.2.2. Educación para personas con dificultades en el aprendizaje:

Se brinda mediante procesos de detección, identificación y atención integral contemplada en el Programa de Atención Integral a estudiantes con Talento Extraordinario en el Sistema Educativo Plurinacional a estudiantes con talento general, específico y doble excepcionalidad.

- A. **Dificultades generales:** Comprende a estudiantes que presentan necesidades educativas temporales o permanentes en todas las áreas de aprendizaje y procesos educativos, que no están provocadas por factores intelectuales, sensoriales ni neurológicos.
- B. **Dificultades específicas:** Se limitan a ciertas áreas académicas con más frecuencia en la lectura- escritura y matemáticas con un desnivel entre rendimiento y capacidad; generalmente tienen un origen neurológico con posibles factores hereditarios, en cuya mayoría no está comprometida la inteligencia, pudiendo ser adquiridas o evolutivas; muchas veces influyen también factores como los que se presentan en las dificultades generales de manera interrelacionada.

2.2.3. Educación para personas con talento extraordinario

Se brinda mediante procesos de concienciación, detección, identificación, prevención y atención educativa contemplada en el programa de atención a estudiantes con talento extraordinario general y específico.

- A. **Talento general:** Se considera cuando la o el estudiante demuestra un desempeño diferenciado positivo de capacidades, potencialidades

y habilidades transformadoras y productivas altas o superiores en las dimensiones de ser, saber, hacer y decidir, en equilibrio con los campos y áreas de saberes y conocimientos.

- B. Talento específico:** Se considera cuando la o el estudiante demuestra un desempeño diferenciado y positivo de capacidades potencialidades y habilidades transformadoras y productivas en un campo o área del conocimiento o actividad humana en equilibrio con las dimensiones de ser, saber, hacer y decidir.

3. Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional

Es el espacio educativo de formación profesional, de recuperación, generación y recreación de conocimientos y saberes, expresada en el desarrollo de la ciencia, la tecnología, la investigación y la innovación, que responde a las necesidades y demandas sociales, económicas, productivas y culturales de la sociedad y del Estado Plurinacional.

Objetivos:

- Formar profesionales con compromiso social y conciencia crítica al servicio del pueblo, que sean capaces de resolver problemas y transformar la realidad articulando teoría, práctica y producción.
- Desarrollar investigación, ciencia, tecnología e innovación para responder a las necesidades y demandas sociales, culturales, económicas y productivas del Estado Plurinacional, articulando los conocimientos y saberes de los pueblos y naciones indígena originario campesinos con los universales.
- Garantizar el acceso democrático al conocimiento, con sentido crítico y reflexivo.
- Garantizar programas de formación profesional acorde a las necesidades y demandas sociales y políticas públicas.
- Recuperar y desarrollar los saberes y conocimientos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas.

Organización

El Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional se encuentra organizado en los siguientes ámbitos:

- Formación de maestras y maestros
- Formación superior universitaria
- Formación superior técnica y tecnológica
- Formación artística

3.1. Formación de Maestras y Maestros

La formación de maestras y maestros es el proceso de formación profesional en las dimensiones pedagógica, sociocultural y comunitaria, destinada a formar maestras y maestros para los subsistemas de Educación Regular, y Educación Alternativa y Especial. Se caracteriza por ser:

- Única, en cuanto a jerarquía profesional, calidad pedagógica, científica y con vocación de servicio.
- Intracultural, intercultural y plurilingüe.
- Fiscal y gratuita, porque se constituye en una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado.
- Diversificada, en cuanto a formación curricular e implementación institucional, pues, responde a las características económicas, productivas y socioculturales en el marco del currículo base plurinacional.
- Holístico, dialógico e integral para el desarrollo del conocimiento en todas sus formas y expresiones para solucionar las necesidades y problemáticas del contexto.
- Sistémico, dinámico y cíclico que responda a los cambios y transformaciones de la sociedad.
- Propositivo y transformador de la realidad, para la formación de sujetos capaces de transformar su realidad.
- Investigativo para el rescate y producción de saberes y conocimientos de las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios y Afrobolivianos, en diálogo y complementariedad con conocimientos universales, desde la Práctica Educativa Comunitaria (PEC) y la especialidad.
- De pensamiento crítico, reflexivo y propositivo, con capacidad científica, tecnológica y productiva e innovadora.
- Inclusiva y despatriarcalizadora, para promover la defensa de los derechos humanos y la convivencia pacífica.
- De género y generacional, para generar una cultura de paz y armonía.

3.1.1. Estructura de la Formación de Maestros

La estructura de Formación de Maestras y Maestros se encuentra organizada en los siguientes niveles:

a) Formación Inicial

La Formación Inicial se desarrolla a través de las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros y Unidades Académicas. El currículo es único de la formación de maestras y maestros, comprende la formación pedagógica – andragógico, general y especializada en cinco años de estudio con grado académico de Licenciatura. El currículo está organizado en campos de conocimiento y ejes articuladores, basados en los principios generales de la educación descolonizadora, intracultural e intercultural, comunitaria, productiva desarrollando el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país.

b) Formación Post Gradual

La formación Post gradual para maestras y maestros está orientada a la cualificación de la formación en la especialidad, la producción de conocimientos y la resolución científica de problemas concretos de la realidad en el ámbito educativo. La Formación Post gradual será desarrollada por la Universidad Pedagógica, con dependencia del Ministerio de Educación, estará sujeta a reglamentación específica.

c) Formación Continua

La formación continua es un derecho y un deber de toda maestra y maestro, está orientada a su actualización y capacitación para mejorar la calidad de la gestión, de los procesos, de los resultados y del ambiente educativo, fortaleciendo las capacidades innovadoras de los educadores.

La formación continua estará a cargo de una instancia especializada, bajo dependencia del Ministerio de Educación, su funcionamiento será definido mediante reglamentación específica.

d) Programas transitorios

Son programas de formación complementaria para maestras y maestros en ejercicio y egresados de los Institutos Normales Superiores, Escuelas Superiores de Formación de Maestros y Unidades Académicas, como

el Programa de Profesionalización de Maestros Interinos PPMI, Programa de Nivelación Académica (PNA), Programa de Formación Complementaria de Maestras y Maestros del Sistema Educativo Plurinacional (PROFOCOM-SEP) y otros que surgen a requerimiento, necesidades y demandas sociales, económicas productivas y culturales de la sociedad y del Estado Plurinacional; se articulan a los tres niveles de formación (Formación Inicial de Maestras y Maestros, Formación Continua, Formación post gradual) que atiende en tiempos determinados en diferentes modalidades de atención; presencial, semipresencial y a distancia.

3.2. Formación Superior Universitaria

Es el espacio educativo de la formación de profesionales, desarrollo de la investigación científica- tecnológica, de la interacción social e innovación en las diferentes áreas del conocimiento y ámbitos de la realidad, para contribuir al desarrollo productivo del país expresado en sus dimensiones política, económica y sociocultural, de manera crítica, compleja y propositiva, desde diferentes saberes y campos del conocimiento en el marco de la Constitución Política del Estado Plurinacional.

Sus objetivos son: Formar profesionales científicos, productivos y críticos que garanticen un desarrollo humano integral, capaces de articular la ciencia y la tecnología universal con los conocimientos y saberes locales que contribuyan al mejoramiento de la producción intelectual, y producción de bienes y servicios, de acuerdo con las necesidades presentes y futuras de la sociedad y la planificación del Estado Plurinacional; Sustentar la formación universitaria como espacio de participación, convivencia democrática y práctica intracultural e intercultural que proyecte el desarrollo cultural del país; Desarrollar la investigación en los campos de la ciencia, técnica, tecnológica, las artes, las humanidades y los conocimientos de las acciones y pueblos indígena originario campesinos, para resolver problemas concretos de la realidad y responder a las necesidades sociales; Desarrollar proceso de formación posgradual para la especialización en un ámbito del conocimiento y la investigación científica, para la transformación de los procesos sociales, productivos y culturales; Promover políticas de extensión e interacción social para fortalecer la diversidad científica, cultural y lingüística; Participar junto a su pueblo en todos los procesos de liberación social, para construir una sociedad con mayor equidad y justicia social.

Los niveles y grados académicos reconocidos son: Pregrado: Técnico Superior y Licenciatura Post grado: Diplomado; Especialidad; Maestría; Doctorado y Post doctorado.

Las Universidades reconocidas por el Estado Plurinacional de Bolivia son:

- 11 Universidades Públicas Autónomas
- 38 Universidades Privadas
- 3 Universidades Indígenas
- 2 Universidades de Régimen Especial

La formación posgradual en sus diferentes grados académicos, tiene como misión la cualificación de profesionales en diferentes áreas y el desarrollo de la ciencia y la tecnología, a través de procesos de investigación y generación de conocimientos, vinculados con la realidad y la producción para coadyuvar al desarrollo integral de la sociedad y el Estado Plurinacional.

Las Universidades son las únicas instituciones que podrán desarrollar programas de posgrado para la especialización y desarrollo de la investigación.

3.3. Formación Superior Técnica y Tecnológica

La Formación Superior Técnica y Tecnológica se caracteriza por la formación de profesionales con sólidos conocimientos técnicos, comprometidos en la construcción de una sociedad trabajadora, con iniciativas de emprendimiento productivo e investigación tecnológica orientadas a la transformación del país, mediante el cambio de patrón de desarrollo primario exportador, sustitución de las exportaciones y la constitución de un nuevo patrón de desarrollo integral y diversificado, coadyuvando en la soberanía tecnológica y alimentaria. Es así que el perfil profesional técnico es ser sujeto transformador, emprendedor y generador de empleo.

Para ello, la estructura curricular de los planes y programas que ofertan los Institutos Técnicos y Tecnológicos, se basa en un enfoque de emprendimiento productivo y comunitario, operativizados a través de la organización de espacios de formación, los cuales están conformados por asignaturas y espacios de aplicación (Práctica Profesional; Articulación Técnica-Tecnológica), de acuerdo a los objetivos de formación que persiguen, unos con énfasis en el desarrollo de conocimiento y habilidades propias del área, carrera y otros con énfasis en el desarrollo de habilidades prácticas ligadas al emprendimiento, por lo tanto los espacios de formación no se limitan al aula, laboratorio o taller, sino a espacios externos que vinculan al estudiante con el contexto laboral y educativo, fortaleciendo sus destrezas.

La oferta académica de los Institutos Técnicos y Tecnológicos, prioriza carreras vinculadas al desarrollo productivo y económico, aportando con la formación de profesionales técnicos en áreas que requieren el mercado laboral y el aparato productivo, coadyuvando en la reducción de la brecha entre lo laboral y lo académico. Asimismo, las Escuelas Superiores Técnicas y Tecnológicas, son encargadas de la formación de especialistas técnicos, de acuerdo a las necesidades y proyecciones de innovación e investigación tecnológica, que requiere el país.

3.4. Formación Artística

Es la formación profesional destinada al desarrollo de capacidades y destrezas artísticas, articulando teoría y práctica para el fortalecimiento de las expresiones culturales y el desarrollo de las cualidades creativas de las bolivianas y los bolivianos.

La Formación Superior Artística se organiza a partir de una comprensión de las Artes, teniendo en cuenta que su formación comienza desde temprana edad antes del bachillerato con el fin de desarrollar las habilidades de las y los estudiantes para posteriormente fortalecer el proceso cognitivo y las competencias para la vida, permitiéndole obtener herramientas necesarias para el campo laboral.

Los lineamientos de la Formación Superior Artística tienen sus propias dinámicas tanto en lo teórico como en lo práctico, además de sus propias características de relacionamiento entre lo espiritual y lo material.

Definir los perfiles tanto de ingreso como de egreso nos permite ordenar dichos aspectos que son necesarios para un desarrollo óptimo de profesionales de las carreras artísticas.

La actualización de mallas curriculares y planes de estudio han sido elaborados con la participación de las y los docentes de las instituciones de formación artística, utilizando herramientas técnicas que nos permiten tener un currículo actualizado, realista a nuestro contexto y diverso por sus características.

4. Transitabilidad

Se entiende por transitabilidad al proceso académico en el que la o el estudiante puede transitar entre años de escolaridad, nivel o subsistemas,

reconociendo la formación académica recibida, viabilizando la continuidad de sus estudios, a través procesos administrativos simplificados, en correspondencia con el principio de desburocratización de la gestión.

Académicamente, la transitabilidad está garantizada por la secuencialidad e integralidad entre los planes y programas de estudio y perfiles de salida que vinculan el año de escolaridad, nivel y/o subsistema.

V. Elementos del currículo

1. Objetivos holísticos y perfiles de salida

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

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

1.1. Dimensiones

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

- En la dimensión del Ser, se educa en y desde los valores comunitarios, los principios, sentimientos, aspiraciones la identidad, la energía espiritual y religiones y cosmovisiones propiciando actividades que lleven a establecer relaciones intergeneracionales incorporadas a las dinámicas educativas. El Ser no se expresa a través de contenidos; se manifiesta en interacciones reflejadas en sentimientos y actitudes.
- En la dimensión del Saber, se educa para comprender y analizar teorías que emergen de la práctica de las ciencias, tecnologías y artes; es decir se desarrolla la cognición, que involucra procesos mentales manifiestos en habilidades y destrezas que movilizan el aprendizaje de contenidos relacionados a contextos específicos.
- En la dimensión del Hacer, se educa en la práctica productiva misma, es decir, aprender produciendo mediante la aplicación de los saberes y conocimientos desarrollados, fortaleciendo las capacidades,

potencialidades, habilidades y destrezas para contribuir al proceso de producción en bien de la comunidad.

- En la dimensión del Decidir, se educa en la voluntad del ser en comunidad con autodeterminación y pensamiento crítico, dialogando y consensuando la planificación y ejecución de acciones con impacto social orientados a transformar su realidad.

1.2. Perfiles de salida

Son las capacidades, cualidades y potencialidades alcanzadas por las y los estudiantes al concluir un determinado nivel, etapa, especialidad o programa de los procesos educativos en el marco de los objetivos holísticos de cada subsistema.

2. Campos y Áreas de Saberes y Conocimientos

Un campo de saberes y conocimientos es una categoría distinta a la forma disciplinar de organizar los conocimientos, característica de la ciencia moderna.

Orienta el conocimiento a la vida, mientras que las disciplinas orientan los conocimientos a la eficiencia inmediata, desequilibrando la vida. Por ello, los campos han sido concebidos para concentrar, organizar y articular saberes y conocimientos de manera interrelacionada y complementaria en función de su uso y aplicación en beneficio de la comunidad.

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

La estructura curricular plantea cuatro campos de saberes y conocimientos. Cada uno contiene en su interior determinados ejes articuladores que orientan el sentido de la articulación de los conocimientos disciplinares.

- **El campo Vida Tierra Territorio** ordena los conocimientos en función de la recuperación del sentido de la vida con la Madre Tierra, orienta

hacia una relación armónica y complementaria evitando la tendencia destructiva del actual modo de vida capitalista globalizado.

- **El campo Ciencia, Tecnología y Producción** está orientado a que las áreas de saberes y conocimientos coadyuven a romper la dependencia económica de nuestro país intentando adaptar, potenciar y producir tecnologías propias y pertinentes aplicadas a nuestra realidad.
- **El campo Comunidad y Sociedad** está orientado a recuperar la vida comunitaria y sus valores para contrarrestar la tendencia individualista, de carácter autodestructivo, de crisis de valores y violencia de la sociedad actual.
- **El campo Cosmos y Pensamiento** contribuye a la descolonización de la mentalidad colonizada incorporando una visión intercultural de mutuo aprendizaje entre distintas cosmovisiones de vida y formas de comprender la espiritualidad.

Las áreas de saberes y conocimientos son espacios curriculares que organizan los contenidos de las disciplinas tradicionales del conocimiento que en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo han sido integradas en campos de saberes y conocimientos, a fin de vincularlas con la realidad social, cultural, política y económica. En ese sentido, las áreas tienen el objetivo de concretar los elementos curriculares de manera coherente, operativizando los procesos educativos.

3. Ejes articuladores

Los ejes articuladores orientan la relación que se tiene que establecer entre los contenidos de los campos y áreas de saberes y conocimientos con situaciones concretas de procesos sociales, culturales, económicos y políticas del contexto local, regional y nacional. Además, en el desarrollo curricular implica relacionarla con el nivel y las características psicosociales de las y los estudiantes.

3.1. Educación Intracultural, Intercultural Plurilingüe

El proceso de colonización ha excluido y encubierto los saberes y conocimientos de los pueblos, lo que significó que muchos de ellos se extinguieran, otros pervivieran de manera fragmentaria, y esto no permitió que se desplegaran en sus formas de vida y cultura, restringiéndose el uso de las lenguas indígenas en los espacios públicos y oficiales. Por otra parte, la hegemonía de la globalización impone un multiculturalismo formal que

mantiene la monoculturalidad del modo de vida occidental, impuesta a través de un único modelo de desarrollo, de democracia, de relacionamiento entre pueblos, que ha impedido la posibilidad de convivir y aprender de otras culturas.

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

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

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

Se entiende por plurilingüismo al uso y desarrollo de las lenguas oficiales del Estado Plurinacional con el mismo nivel de importancia, en la educación y en otras instituciones. Expresa la intraculturalidad e interculturalidad en las relaciones sociales, productivas, culturales, políticas, comerciales, entre otros, en su uso cotidiano.

3.2. Educación en Principios y Valores Sociocomunitarios

La educación promueve la práctica de los principios ético-morales de las NyPIOCyA, siendo esencial para que las y los estudiantes comprendan que son parte de una comunidad, que de ella nace su identidad y por lo tanto, se deben a ella; les ayuda a comprender que el desarrollo de la comunidad lleva consigo el desarrollo de sí mismos y viceversa. Por esa razón, las relaciones entre los miembros de la comunidad deben sustentarse en la práctica de los valores de: unidad, igualdad, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, honestidad, inclusión en la familia, la comunidad y el Estado; además, de la responsabilidad con equidad social y de género, libre de violencia, en actividades de la vida cotidiana escolar y comunitaria. Asimismo, se

toman en cuenta las representaciones simbólicas de los valores en diversos contextos.

3.3. Educación para la Producción

La educación para la producción se concreta cuando las y los estudiantes evidencian la pertinencia y utilidad de los aprendizajes logrados, mediante la aplicación de las ciencias y conocimientos a los procesos productivos. Se constituye en un elemento integrador y dinamizador de saberes y conocimientos, que vinculan los aprendizajes con las vocaciones y potencialidades productivas de las distintas regiones. De este modo, se promueve la generación, recuperación, uso y aplicación de tecnologías propias y de la diversidad cultural. La meta final es transformar la matriz productiva y con ello la sociedad.

3.4. Educación en convivencia con la Madre Tierra y Salud Comunitaria

La educación en convivencia con la Madre Tierra, promueve la conciencia crítica y autocrítica en el desarrollo de hábitos, normas y práctica de acciones del uso racional de los recursos para la preservación de la vida del planeta y todos los seres que lo habitan.

La educación en Salud Comunitaria promueve el cuidado de la vida en comunidad garantizando el bienestar físico, mental, emocional y social, así como la salubridad para el disfrute de la vida en relación con el entorno, siendo que es responsabilidad de todas y todos

Por otro lado, también se contempla la práctica complementaria entre la medicina natural de las Naciones y Pueblos indígena Originarios Campesinos y Afrobolivianos interrelacionándolas con otras del mundo.

4. Niveles de Concreción del Currículo

4.1. Currículo base

El Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional recoge la memoria histórica de los procesos educativos en Bolivia y a partir de ellos identifica deficiencias y carencias en las políticas educativas previamente aplicadas, para dar respuestas a las mismas, generando un modelo inspirado en la experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata, orientado hacia la descolonización de la educación.

El currículo Base tiene dos características esenciales: es único e intercultural. Establece los fundamentos, principios y bases de currículo del Sistema Educativo Plurinacional, y los elementos curriculares: objetivos holísticos, organización curricular, orientaciones metodológicas y sistema de evaluación. Articula: lineamientos curriculares (por subsistema y/o ámbito), planes y programas de estudio y guías curriculares.

4.2. Currículo regionalizado

Considera las características particulares del contexto sociocultural, lingüístico y productivo que hacen a la identidad de las Naciones y Pueblos Indígena Originarios Campesinos y Afroboliviano, expresando objetivos holísticos, contenidos, orientaciones metodológicas y producto, enmarcados en el Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional y armonizado en los planes y programas de estudio, las guías curriculares y materiales educativos.

La gestión del Currículo Regionalizado debe realizarse de forma concurrente entre el nivel central del Estado y las Entidades Territoriales Autónomas, entre ellas las Naciones y Pueblos Indígena Originarios Campesinos y Afroboliviano.

4.3. Currículo diversificado

Es el resultado de la construcción de maestras y maestros, recoge aspectos particulares y específicos del contexto cultural, sociolingüístico, productivo y poblacional, que se organiza y concreta en los subsistemas, niveles y ámbitos del SEP. Esta articulación se realiza mediante el PSP, para la planificación e implementación curricular. Responde de forma inclusiva a las necesidades educativas, tomando en cuenta las lenguas que se practican en el contexto, las prácticas de las formas de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en la comunidad, el proyecto socioproductivo definido en el ámbito del Distrito Educativo o en el contexto de la institución educativa y otros elementos curriculares complementarios.

4.4. Currículo armonizado

Es el documento curricular operativo que integra los contenidos curriculares del Currículo Base y el Currículo Regionalizado de cada Nación y Pueblo Indígena Originario Campesino y Afroboliviano (NyPIOCyA), en el marco de un plan de desarrollo de la lengua originaria y el fortalecimiento de procesos educativos con identidad y pertinencia cultural.

Cada currículo armonizado es resultado de un proceso de priorización y armonización curricular, a través del cual se enfatiza el sentido cultural e identitario en los contenidos temáticos que propone el currículo base.

Asume dos fines específicos, orientar de forma precisa a las maestras y maestros acerca del desarrollo de procesos curriculares con identidad, pertinencia cultural y lingüística; por otro lado, fortalecer el uso de la lengua originaria y la identidad cultural de las y los estudiantes, a través del desarrollo de procesos educativos.

5. Concreción curricular

5.1. El Proyecto Socioproductivo (PSP)

El Proyecto Socioproductivo rompe los esquemas de la escuela autoreferencial, obteniendo la participación de la comunidad. Para entender esto a profundidad, será importante entender la génesis de lo que hoy en día conocemos como escuela. La escuela universal gratuita con su disposición de espacio, estructura, modo de funcionamiento, rol del maestro, el tipo de estudiantes que se forman, no aparece en la historia hasta antes del siglo XIX, es un fenómeno reciente. Otras eran las instituciones pedagógicas en las distintas culturas; en Europa hasta antes que se genere la escuela, la educación especializada sólo era un privilegio para las élites, no estaba pensada para atender a toda la población, dada la división de estamentos que existía. Los sectores populares desarrollaban procesos de formación en los oficios familiares a través de la incorporación de los hijos e hijas al trabajo familiar como aprendices, existía una forma educativa que partía de las necesidades de la reproducción de las familias.

Ahora bien, en el marco del MESCP, el Proyecto Socioproductivo articula la educación con la vida comunitaria. Es una estrategia metodológica de los procesos educativos, que permite planificar y organizar el desarrollo curricular, integrando los campos y áreas de saberes y conocimiento, aplicando la ciencia y tecnología a la producción, a partir de las necesidades, problemáticas y/o potencialidades socioproductivas del contexto local y regional y no desde aspectos puramente teóricos. Es un proyecto en el que participan la institución educativa y la comunidad en su diseño, planificación, ejecución y evaluación, hasta el logro de un producto final con impacto y utilidad social.

Los contenidos de las diferentes áreas de saberes y conocimientos, y el desarrollo de las orientaciones metodológicas son desarrolladas a partir de

objetivos y acciones del Proyecto Socioproductivo, de ese modo se tornan aplicables a circunstancias y problemas concretos de la vida.

En este entendido el Proyecto Socioproductivo surge de una lectura de los problemas de la realidad; el Proyecto Socioproductivo es productivo en el sentido creativo de la acción humana con un sentido transformador, sea económica o de otro tipo; el Proyecto Socioproductivo es participativo, en el sentido de que se elabora y desarrolla de un modo conjunto con actores educativos y actores de la comunidad; el Proyecto Socioproductivo involucra entre otras acciones, articulaciones con el avance curricular desarrollado por cada maestra y maestro de las unidades educativas, en sus respectivas áreas de trabajo.

5.2. Planificación curricular

La planificación curricular tiene como función diseñar los procedimientos para alcanzar los objetivos holísticos, diseñados en los currículos del Sistema Educativo Plurinacional, garantizando el logro de aprendizajes de modo general en las y los estudiantes. La planificación permite el acompañamiento y seguimiento a la labor educativa curricular, antecede a toda práctica educativa y es elaborada por las maestras y maestros, de forma comunitaria mediada por la orientación, el acompañamiento y seguimiento de la autoridad educativa inmediata.

La planificación curricular permite aplicar adaptaciones en los diferentes elementos del currículo para responder a las diversos contextos socioculturales y particularidades que presenten las y los estudiantes.

Cada subsistema, a través de sus lineamientos curriculares específicos, organiza diferentes niveles de planificación curricular, que responden a sus características y necesidades.

En el marco de la desburocratización, cada subsistema implementa procesos de planificación automatizados y digitales, de tal modo que tanto maestras, maestros, como autoridades educativas y otros actores educativos, tiene accesos a los objetivos holísticos y perfiles de salida establecidos en los planes y programas de cada nivel y subsistema.

Así también, los currículos regionalizados de cada NyPIOCyA, están armonizados dentro del sistema de planificación automatizada y digital, en la plataforma del Ministro de Educación.

5.3. Modalidades de atención educativa

Las modalidades de atención educativa en el SEP se implementan en función a varios criterios: por un lado, en función a las políticas de inclusión educativa, las modalidades de atención son:

- A. Modalidad directa.** Esta modalidad consiste en que la o el estudiante acude a la institución educativa de Educación Especial, para el desarrollo de los procesos educativos en plazos y organización de contenidos correspondientes. El desarrollo de los procesos se aplica dentro y fuera del aula, de acuerdo a la planificación que realiza la maestra o el maestro. Esta modalidad se aplica principalmente en el ámbito de Educación Especial.
- B. Modalidad indirecta.** La o el estudiante del ámbito de Educación Especial, acude a una institución educativa del Subsistema de Educación Regular, Alternativa y/o Superior, desarrollando el currículo correspondiente, con el apoyo técnico pedagógico de maestras y maestros del Centro de Educación Especial, bajo una inscripción simultánea, con el mismo número de registro del estudiante.

Por otro lado, las modalidades de atención también se distinguen en función a los grados de presencialidad, como consecuencias de emergencias sanitarias, políticas, climatológicas, y otras.

- A. Modalidad presencial.** Implica la presencia física de las y los estudiantes, personal docente y administrativo que interactúan en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje en la unidad educativa.
- B. Modalidad semipresencial.** Es la alternancia de las modalidades presencial y a distancia, desarrollando los procesos de aprendizaje en la unidad educativa y el domicilio.
- C. Modalidad a distancia.** Los procesos de aprendizaje se desarrollan con el apoyo de recursos y herramientas tecnológicas de información y comunicación. Esta modalidad no requiere la presencia física de las y los estudiantes. Ante las emergencias sanitarias, pandemias, desastres naturales y conflictos sociales se aplicará la modalidad a distancia con el apoyo de recursos pedagógicos tecnológicos: material impreso, digital, plataformas y herramientas virtuales, medios de comunicación masiva (radio, televisión, internet), de acuerdo a las características de su contexto.

Las modalidades también pueden distinguirse por otras formas de atención que garanticen el acceso a una educación de calidad para todas y todos en situaciones diversas, como por ejemplo la atención modular.

6. Evaluación (autoevaluación, evaluación de aprendizajes, evaluación comunitaria - participativa)

El sistema de evaluación es un proceso integral, permanente, sistemático y comunitario-participativo, que promueve el diálogo y reflexión entre los diversos actores educativos, responde a los elementos del currículo y contribuye a la formación integral y holística de las personas. En ese entendido, cuenta con dos momentos interrelacionados: la **evaluación** propiamente dicha y la **valoración de logros de aprendizaje**.

La **evaluación** es una actividad planificada y sistemática que conlleva una intencionalidad pedagógica. Permite el recojo de información y datos correspondientes al desarrollo de capacidades, cualidades y potencialidades. Por lo tanto, los procedimientos, las prácticas sociales, los productos, los procesos lógicos, y metodológicos para la resolución de problemas concretos son lo central a evaluar y los contenidos son el medio por el cual se evalúa.

La **valoración de logros de aprendizaje** es un proceso constante, orientado a analizar y reflexionar el desarrollo de capacidades (procesos cognitivos y de pensamiento), cualidades (práctica de valores, principio y normas de convivencia) y potencialidades (motivaciones, habilidades y destrezas para el hacer y el producir) logradas por las y los estudiantes. A partir de la valoración, las o los maestros realizan adaptaciones curriculares, atienden los desniveles de aprendizaje, relacionan los aprendizajes a las condiciones, características socioeconómicas, culturales y emocionales de las y los diversos actores educativos. Producto de la valoración de logros de aprendizajes, la o el maestro realiza los ajustes pertinentes al desarrollo de su práctica educativa.

Con el objetivo de llevar a cabo el apoyo y acompañamiento a los procesos educativos, además de mejorar los aprendizajes de las y los estudiantes, las instancias de gestión educativa elaboran instrumentos de valoración de logros de aprendizaje priorizando los procesos de lectura comprensiva, escritura y el pensamiento lógico matemático, enmarcados a los perfiles de salida de cada año de escolaridad y nivel de educación, siendo aplicadas al inicio de la gestión educativa y a la culminación de cada trimestre.

A partir de las características mencionadas, el sistema de evaluación es cualitativo y cuantitativo. Está orientado a valorar el desarrollo de las capacidades, cualidades y potencialidades en las y los estudiantes, por medio de procesos de evaluación de aprendizajes, autoevaluación y evaluación comunitaria-participativa, para la toma de decisiones en consenso, atendiendo las dificultades, logros de aprendizajes y reorientando los procesos educativos internos.

- a) La autoevaluación es un proceso mediante el cual las y los estudiantes se evalúan a sí mismos en relación a capacidades, cualidades y habilidades construidas durante los procesos educativos. Tiene alto valor formativo en la medida en que posibilita asumir una conciencia crítica de los aprendizajes construidos. Por eso es que la autoevaluación, en sí misma, es un proceso mediante el cual las y los estudiantes comprenden gradualmente la necesidad de verse a sí mismos como protagonistas en los procesos educativos, para identificar sus debilidades y deficiencias, y de ese modo propender a una mejora.

Aprenden por sí mismos el valor de la honestidad, vital en la formación en todos los niveles.

- b) Evaluación comunitaria-participativa, convoca la participación de las maestras, maestros, gestores educativos y comunidad en general, con el propósito de valorar el desarrollo de los procesos educativos, así como la gestión en la institución, identificando debilidades y fortalezas que les permita fomentar la calidad educativa.

Siendo que la evaluación comunitaria-participativa es dialógica, posibilita una mirada multilateral de los fenómenos a evaluar, por lo tanto siempre apuntará al bien común.

Es necesario señalar que las pruebas estandarizadas comparativas que promueven algunas instituciones internacionales no son negadas por el MESCP. Pueden ser útiles en la medida en que aporten con datos e indicadores relevantes para el desarrollo de evaluaciones educativas. Sin embargo, al ser estandarizadas, su diseño está pensado para poblaciones estudiantiles de diversos países, por lo cual no se pueden establecer generalizaciones o conclusiones lineales aplicables a todas las realidades y contextos educativos.

En esa medida se pasa por alto uno de los criterios básicos de calidad, vale decir, el de pertinencia. Una educación será de calidad, sólo en la medida en que ésta le sirva al estudiante. Por esta razón, si bien las pruebas estandarizadas y comparativas pueden proporcionar información útil, no se

las debe considerar como un procedimiento válido, y menos el único, para medir la calidad educativa.

La calidad educativa no emerge automáticamente de la aplicación de una evaluación externa, sino que es el resultado de procesos educativos que respondan a las realidades y necesidades específicas del contexto, para lo cual existe procesos de valoración crítica y dialógica, por parte de la comunidad, en torno a esta realidad educativa.

6.1. Características de la Evaluación

Las características propias del sistema de evaluación en los subsistemas, niveles, áreas y especialidades de formación son las siguientes:

- **Es integral y holística**, porque valora las cualidades, capacidades y potencialidades desarrolladas en las dimensiones del ser, saber, hacer y decidir de manera articulada desde los saberes y conocimientos, relacionada a la convivencia armónica y complementaria con la Madre Tierra, el Cosmos y la dimensión espiritual de la vida.
- **Es permanente** porque se realiza durante los procesos educativos de forma cíclica en sus distintos momentos: al inicio, durante y al final, para dar seguimiento y continuidad en la formación y gestión institucional de manera que los resultados no se conozcan únicamente al final del proceso educativo.
- **Es sistemática** porque involucra la realidad sociocultural, económica y política de cada contexto, integrando métodos, estrategias, materiales y horarios inherentes a los procesos educativos.
- **Es procesual**, responde al desarrollo de capacidades, cualidades y potencialidades de las y los estudiantes donde lo importante son los procedimientos, como procesos lógicos y metódicos, orientados a la identificación de las necesidades y resolución problemas de la realidad. En ese sentido, los contenidos son relevantes como medios que posibilitan el entendimiento ordenado y sistemático de los hechos y fenómenos.
- **Es dialógica** porque se desarrolla en un marco de permanente escucha y respeto en relación a las distintas posiciones que se manifiestan en la interacción entre estudiantes, maestras y maestros, comunidad, padres, madres de familia, instituciones y el entorno, en correspondencia a los problemas identificados en los procesos educativos. La generación de espacios y acciones de diálogo contribuye a propiciar la solución a esos

problemas de forma armónica, consolidando los lazos comunitarios y sus valores de convivencia, a partir de procesos colaborativos y corresponsables programados con base en el consenso y la participación activa de cada agente que aporta al cambio social.

- **Es orientadora** porque brinda acompañamiento, información y orientaciones continuas y oportunas a los sujetos y colectividades que participan de los procesos educativos en cuanto a su formación integral y holística.
- **Es comunitaria** porque participan todos los integrantes de la comunidad educativa en el proceso de evaluación y la formación cualitativa para la convivencia, respetando roles y funciones administrativas institucionales y del maestro, en el marco de su relación y afinidad con la ciencia, la naturaleza, la cultura y el trabajo.

6.2. Fases de evaluación durante el proceso formativo

Tanto la evaluación de aprendizajes como la valoración de logros de aprendizaje se desarrollarán en las siguientes fases:

- **Inicial o diagnóstica**, se realiza al inicio de la gestión educativa, como también al inicio de cada trimestre. Posibilita la identificación del estado de situación de los saberes y conocimientos previos de las y los estudiantes, así como las capacidades, cualidades y potencialidades desarrolladas.
- **Proceso**, implica la evaluación de aprendizajes y la valoración del desarrollo de las dimensiones del ser humano (ser, saber, hacer y decidir) en los momentos metodológicos que comprenden la práctica, la teoría, la valoración y la producción. Se lleva a cabo para detectar los avances, las dificultades, las necesidades y los problemas de aprendizaje, así como una valoración para determinar los ajustes pertinentes y oportunos a los procesos educativos, encaminados al logro de los objetivos propuestos.
- **Cierre**, se valora en función a los objetivos holísticos y los perfiles de salida alcanzados.

6.3. Instrumentos de evaluación

La aplicación de la evaluación requiere necesariamente de instrumentos que ayuden a obtener información respecto al logro de los objetivos y perfiles de salida propuestos en el currículo, con un sentido formativo y orientado a la mejora de los aprendizajes. Algunos instrumentos sugeridos son:

- Pruebas de operaciones prácticas
- Cuestionarios
- Carpetas de seguimiento de proceso.
- Pruebas de control.
- Rúbricas de evaluación.
- Cuadernos de las y los estudiantes.
- Guías u hojas de observación.
- Lista de cotejos
- Fichas de indagación
- Diálogos comunitarios
- Ferias demostrativas
- Portafolio de evidencias
- Otros

Estos instrumentos de evaluación posibilitan realizar procesos de apoyo y acompañamiento pedagógico a las y los estudiantes, tanto durante la gestión académica o escolar, como también en el proceso de transitabilidad de los mismos. Esta práctica que ha empezado a difundirse en algunos contextos educativos, es conocida como entrega pedagógica, misma que permite conocer las características pedagógicas con las que las y los estudiantes, inician y concluyen una gestión.

7. Gestión educativa

La Gestión Educativa hace referencia al *proceso organizativo, comunitario participativo, dinámico y transformador de la Institución Educativa*. Este primer acercamiento a la idea de Gestión Educativa se contrapone a la visión colonial y burocrática con la cual se fue desarrollando la administración del quehacer educativo, anclada en la idea del *funcionario público*, visión que marca una sobreposición de la administración y el administrador frente a la comunidad; en este contexto se robustece la burocracia como vicio del acto de cumplimiento repetitivo carente de sentido, además de desarticular lo administrativo de lo curricular y una sobrevaloración de la función administrativa.

Desde la mirada del MESCP, el sentido cambia diametralmente, hablamos de *servidor público*, comprendiendo que su sentido es el servicio a la comunidad. Por lo tanto, el desarrollo y transformación de la educación dependerá del cómo el *servidor público* gestione acciones planificadas, organizadas, ejecutadas y evaluadas de manera comunitaria-participativa teniendo como horizonte el bien común, y donde lo curricular se constituye en lo central de la institución y gestión educativa.

En esa línea reflexiva, dejamos de lado la idea de administrador y/o director pues su sentido y acciones terminan siendo repetitivas y limitadas. No solo se trata de un cambio de adjetivo, sino de visión y posicionamiento frente a la comunidad y su contexto (es decir, sus problemas, necesidades y potencialidades) en ese marco es preciso ser conscientes que el trabajo de la o el *gestor educativo* tiene como centro de acción lo curricular, como la mejora de la práctica docente, la práctica educativa, la mejora de aprendizajes y en consecuencia la *calidad educativa*; hecho que se expresa en el desarrollo de capacidades, cualidades y potencialidades de las y los estudiantes, en otras palabras los sujetos de nuestra atención principal son las y los estudiantes.

Sin embargo, lo curricular, como todo el proceso educativo, está articulado a los diversos factores que hacen al cotidiano de la comunidad. Por esta razón la formación integral de las y los estudiantes deviene de la responsabilidad compartida entre la institución educativa y la comunidad, donde la o el gestor educativo es el sujeto que viabiliza la articulación de la escuela y la comunidad.

La gestión educativa, en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, se caracteriza por los siguientes aspectos:

- 1º** Es comunitaria-participativa, entendiendo las relaciones de planificación, coordinación, evaluación y otros, en sentido horizontal y participativo, con lo que se promueve la participación protagónica de cada una y cada uno de los actores educativos, tanto en el desarrollo de actividades curriculares como institucionales.
- 2º** Es dialógica, porque involucra un constante intercambio de criterios, experiencias, ideas, entre los diferentes actores educativos.
- 3º** Se vincula con la realidad, en la medida en que los actores educativos, por medio de la gestión, tratan de responder a problemáticas o potencialidades del contexto educativo donde se encuentran situados.

- 4º Es pedagógica-andragógica científica, ya que orienta la gestión curricular hacia la construcción de procesos educativos que contribuyan significativamente en elevar el nivel de la calidad educativa de los aprendizajes.
- 5º Es descolonizadora, abierta a la participación integral y horizontal de los diferentes actores educativos. Rechaza todo tipo de maltrato y discriminación basado en una visión vertical del sentido de autoridad.
- 6º La gestión curricular hace referencia a los procesos por los cuales se implementa el currículo. Por su parte, la gestión institucional y administrativa está orientada a la articulación de los diversos actores de la comunidad y la institución educativa, con la finalidad de diagnosticar, planificar, ejecutar y evaluar el proyecto común o comunitario, de esta manera se proyecta y viabiliza la educación productiva, intracultural, intercultural, plurilingüe, descolonizadora, inclusiva y comunitaria participativa.

La gestión educativa promueve el trabajo pedagógico y académico que focaliza su atención en el *logro de aprendizajes* de las y los estudiantes, promoviendo estrategias concretas para su mejoramiento.

La implementación de la gestión educativa se desarrolla a través de procesos cíclicos de diagnóstico, planificación, ejecución, evaluación y un constante proceso de acompañamiento, los cuales no se encuentran limitados por condiciones burocráticas administrativas, sino por un sentido de autonomía transformadora.

Este modelo promueve una gestión desburocratizada, en la medida en que no queda anclada en normas fuera de contexto, para las que busca su inmediata reforma, de tal modo que las que se implementen sean expeditas hacia la consecución de los objetivos.

VI. Bibliografía

ARNOLD, Denise y otros (2004) El rincón de las cabezas. Luchas textuales, educación y tierras en los Andes. ILCA - UMSA. La Paz.

ASAMBLEA CONSTITUYENTE, HONORABLE CONGRESO NACIONAL (2009) Constitución Política del Estado. Versión oficial 2009. Distribución gratuita. La Paz, Bolivia.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, Carlos M. (1992) La escuela en la vida. La Habana: Editorial Félix Varela.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, (2000) El diseño curricular. PROMEC - UMSS. Cochabamba - Bolivia.

BARNADAS, Josep (1976) Historia de la Iglesia Católica en Bolivia, Ed. Juventud, La Paz.

BORDIEU, Pierre y WacquantLoic J.D. (1990) El oficio del sociólogo, Ed. Siglo XXI, México, 13ª edición, pág. 371.

BORDIEU, Pierre y WacquantLoic J.D. (1995) Respuestas por una antropología reflexiva. Grijalbo. México.

BLOQUE EDUCATIVO INDÍGENA ORIGINARIO, CNC (2008) Educación, cosmovisión e identidad. Una propuesta de diseño curricular desde la visión de las naciones y pueblos indígenas originarios. Preview Gráfica.

CAMILLONI R.W., Alicia y otros. (2001) La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. PAIDOS. Argentina.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (CONED) (2005) Congreso Nacional de Educación 2005: Resumen de los congresos departamentales. Industrias Lara Bisch S.A. La Paz, Bolivia. Documento de trabajo I. Documento de trabajo II. Documento de trabajo III. La Paz, Bolivia.

CONSEJO EDUCATIVO DE LA NACIÓN QUECHUA – CENAQ (2003) Procesos de Participación Comunitaria de la Nación Quechua en acciones educativas N° 2. Sucre: Talleres Túpac Katari.

CONSEJO EDUCATIVO AYMARA (2003) Conquistas sociales del pueblo aymara en la educación boliviana. La Paz: VEEA.

CUÉLLAR, Hernán (1956). “Bolivia. Educación Fundamental en el Beni”. Boletín Indigenista. Instituto Indigenista Interamericano, Vol. XVI, números 2 y 3, México, D.F., págs. 136-140.

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

CLAURE, Karen (1989) Las escuelas indigenales: otra forma de resistencia comunitaria. Hisbol. La Paz, Bolivia.

CHATEAU, Jean (1996) Los grandes pedagogos. Fondo de Cultura Económica CFE. México.

CHOQUE, Roberto (1992) Sociedad y economía colonial. Hisbol, La Paz.

CHOQUE CANQUI, Roberto y Cristina Quisbert (2006) Educación indigenal en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales. IBIS. La Paz.

CHOQUE CANQUI, Roberto y Esteban Ticona Alejo (1996) Jesús de Machaqa, la marka rebelde.

CHOQUE CANQUI, Roberto (1921) Sublevación y masacre de La Paz, CIPCA y CEDOIN.

CHOQUE CANQUI, Roberto y otros. (1996) Educación Indígena: ¿ciudadanía o colonización? Ediciones Aruwiwiri. La Paz, Bolivia.

DUSSEL A., Enrique (1983) Historia de la iglesia en América Latina; Coloniaje y liberación 1492-1983. Editorial Mundo Negro - Esquila Misional, España.

DUSSEL A., Enrique (1992) 1492. El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad. Madrid, Nueva Utopía.

DUSSEL A., Enrique (2001) Hacia una política crítica. Desclée de Brouwer, Bilbao.

DUSSEL A., Enrique (2006) 20 proposiciones de política de la liberación. Colección LETRA VIVA. Bolivia.

ESCOBARI DE QUEREJAZU, Laura (2009) “Historia de la alfabetización en Bolivia. Época colonial Siglos XVI-XVII”. En Estudios Bolivianos 15. Políticas públicas educativas, Galia Domic (coord.). UMSA. La Paz.

ESPINOZA, Waldemar (1987) Los incas, economía, sociedad y Estado en la era del Tawantinsuyo. Amaru Editores. Lima.

FREIRE, Paulo (1970) Pedagogía del oprimido. Siglo XXI, México.

FREIRE, Paulo (1991) Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI. España.

FREIRE, Paulo (1993) Pedagogía de la esperanza. Siglo XXI Editores, México.

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

HUANACUNI MAMANI, Fernando (2010) Vivir Bien/Buen Vivir. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales. Producción: III-CAB. La Paz, Bolivia.

ILLESCAS, José, Jimena Gonzales (2002) Acerca de la educación en el mundo originario pre-inca en el territorio donde se formaría el Tahuantinsuyo y el Qollasuyo Bolivia. Centro de Documentación e Información, Bolivia.

ILLESCAS, José, Jimena Gonzales (2003) Acerca de la Ontología, Gnoseología y Epistemología de lo humano o del Ser en su Estar siendo-ocurriendo-sucesiendo siempre nomás. Bolivia: Universidad Autónoma “Gabriel René Moreno” (Nueva Escuela de Postgrado). Ediciones Tukuy Riqch’arina, Servicios Gráficos “Tentayape”.

INSTITUTO INTERNACIONAL DE INTEGRACIÓN (2008) Integra educativa N° 2. Revista de investigación educativa. Tema: Diseño y desarrollo curricular. Plural. La Paz, Bolivia.

MAMANI, Carlos (1991) Taraqu 1886-1935: Masacre, guerra y “Renovación” en la biografía de Eduardo L. Nina Qhispi. Aruwiyiri. La Paz.

MEDINA, Javier (2008) Ch’ulla y Yanantin. Las dos matrices de civilización que constituyen a Bolivia. Garza Azul Impresores & Editores. La Paz, Bolivia. S/f. Suma Qamaña. La comprensión indígena de la Buena Vida. S/e.

MIER ALIAGA, Carlos Adolfo (2009) El modelo del Socialismo Comunitario. Talleres COMA, I. La Paz, Bolivia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1969) Reforma Educativa, Consejo Supremo de Educación, Dirección Nacional de Planificación Educativa, La Paz.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2003) Diseño curricular para el nivel de educación infantil. La Paz.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2005) Diseño curricular para el nivel de educación primaria. Paper King S.R.L. La Paz, Bolivia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURAS (2007) Políticas de descolonización de las prácticas educativas. Documentos de trabajo. Bolivia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURAS (2006) Anteproyecto de Nueva Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”. Documento consensuado y aprobado por el Congreso Nacional de Educación. Sucre, 10 al 15/07/06. Impreso en El Deber, Santa Cruz, Bolivia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2014). Hitos de la educación en Bolivia. La Paz: Ministerio de Educación.

MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN DEL DESARROLLO (2007) Plan Nacional de Desarrollo. “Bolivia digna, soberana, productiva, democrática para Vivir Bien”. Artes Gráficas Sagitario. La Paz, Bolivia.

MINISTERIO DE RELACIONES EXTERIORES (2010) La Tierra no nos pertenece, nosotros pertenecemos a la Tierra. Evo Morales Ayma. Diplomacia por la vida. s/e.

MINISTERIO DE CULTURAS, VICEMINISTERIO DE DESCOLONIZACIÓN. UNIDAD DE GESTIÓN Y COORDINACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE DESCOLONIZACIÓN (2009) Principios del servidor público del Estado Plurinacional de Bolivia.

MORÍN, Edgar (2000) El desafío del siglo XXI. Unir los conocimientos. Jornadas temáticas concebidas y animadas. Plural Editores. Bolivia.

MORÍN, Edgar (2001) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Paidós Studio, Barcelona, España.

MORÍN, Edgar (2001) La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Repensar el pensamiento. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.

MUÑOZ, Jacobo y Julián Velarde (2000) Compendio de Epistemología. Trotta. Madrid.

PANIKKAR, Raimon (2008) La puerta estrecha del conocimiento. Herder. Barcelona, España.

PATZI PACO, Félix (2004) Sistema comunal. Una propuesta alternativa al sistema liberal. CEA. La Paz, Bolivia.

PÉREZ, Elizardo (1962) Warisata. La escuela ayllu. Gráfica E. Burillo. Bolivia.

PUENTE, Rafael (2011) Recuperando la memoria. Una historia crítica de Bolivia. Tomo 1. Colonia Piraí. La Paz.

REYEROS, A. Rafael (1952) Historia de la educación boliviana 1825 - 1898. Ed. Universo. La Paz, Bolivia. E. Roosens: 1994.

SALAZAR MOSTAJO, Carlos (1976) La escuela ayllu y las concepciones educativas de Elizardo Pérez. Presencia, 10 y 17 de noviembre de 1978, La Paz.

SALAZAR MOSTAJO, (1992) La Tayka. Teoría y práctica de la escuela Ayllu. Segunda edición. Librería Editorial Juventud, La Paz.

SALAZAR MOSTAJO, (1997) ¡Warisata mía! y otros artículos polémicos, Tercera edición. Librería Editorial Juventud, La Paz.

STENHOUSE, Lawrence (1991) Investigación y desarrollo del currículum. Morata. Madrid, España.

SUÁREZ ARNEZ, Faustino s/f Historia de la educación en Bolivia. s/d.

TAMAYO, Franz. (1986). Creación de la pedagogía nacional. Urquiza S.A. La Paz.

TICONA ALEJO, Esteban y Xavier Albó (1997) La lucha por el poder comunal. Vol. 3. Serie: "Jesús de Machaca: la marca rebelde". La Paz, Cedoin/Cipca.

UMSA - FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN - CARRERA DE HISTORIA (2007) Historia. Revista de la Carrera de Historia. Número monográfico dedicado a Historia de la Educación Boliviana. Creativa. La Paz, Bolivia.

UNIDAD NACIONAL DE LAS NACIONES INDÍGENAS ORIGINARIAS (2004) Por una educación Indígena Originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural. CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB, FNMCB-BS.

VYGOTSKI, Lev S. (1972) El problema de la periodización por etapas del desarrollo del niño. Problemas de Psicología, 2, 114-123.

VYGOTSKI, Lev S. (1979) Desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica, Grijalbo. Barcelona.

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

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

ZVALETA, René (1994) Lo nacional popular en Bolivia. Siglo XXI. México.

ZEMELMAN, Hugo (2003) Los horizontes de la razón II. Historia y necesidad de utopía. ANTHROPOS. España.vv

Escanea el QR para ingresar a los
DOCUMENTOS CURRICULARES
DEL SISTEMA EDUCATIVO
PLURINACIONAL 2023



ESTADO PLURINACIONAL DE
BOLIVIA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

-  www.minedu.gob.bo
-  @minedubol
-  @minedubol
-  @minedu_bol
-  Ministerio de Educación - Oficial
-  MinEduBol
-  informacion@minedu.gob.bo
-  (591) 71550970 - 71530671
-  @minedu_bolivia

Av. Arce No. 2147 • Teléfonos: (591-2) 2442144 - 2442074 • Casilla de Correo: 3116
La Paz - Bolivia