

MINISTERIO DE
educación

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA 

VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE FORMACIÓN PROFESIONAL
VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y ESPECIAL

**PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA
PARA MAESTRAS Y MAESTROS EN EJERCICIO**

PROFOCOM



Unidad de Formación No. 9

Educación Alternativa en Contextos Regionales

(Educación de Personas Jóvenes y Adultas)

Documento de Trabajo



© De la presente edición:

Colección:

CUADERNOS DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Unidad de Formación No. 9

Educación Alternativa en Contextos Regionales
Documento de Trabajo - Segunda Edición

Coordinación:

Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional
Viceministerio de Educación Alternativa y Especial

Redacción y Dirección:

Equipo PROFOCOM

Cómo citar este documento:

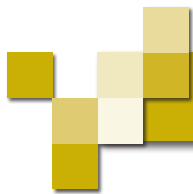
Ministerio de Educación (2014). Unidad de Formación Nro. 9 “Educación Alternativa en Contextos Regionales”. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

Diseño

Franklin Nina

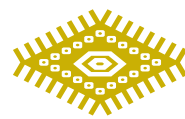
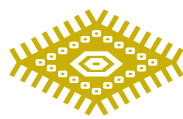
LA VENTA DE ESTE DOCUMENTO ESTÁ PROHIBIDA

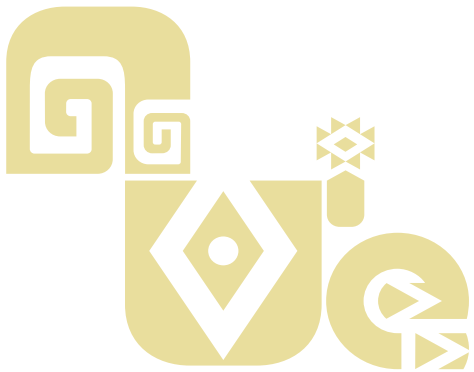
Denuncie al vendedor a la Dirección General de Formación de Maestros, Telf. 2440815



Índice

Presentación	3
Introducción.....	5
Objetivo holístico de la unidad de formación.....	5
Criterios de evaluación.....	6
Uso de lenguas indígena originarias.....	6
Productos de la unidad de formación	7
Tema 1	
Educación Alternativa en la Pluralidad.....	9
1.1. Pluralidad en el Estado Boliviano	9
1.2. Educación Alternativa en contextos regionales.....	13
1.3. Comprensión de la cultura desde diferentes dimensiones	14
1.4. Retos de la pluralidad para la Educación Alternativa	15
Lecturas complementarias	22
Tema 2	
Plan Regional de Educación Alternativa.....	39
2.1. Sentido y utilidad de un plan regional de Educación Alternativa	40
2.2. Organizaciones responsables de la elaboración de un Plan Regional de Educación Alternativa	44
2.3. Elementos importantes dentro de un plan regional de Educación Alternativa .	46
Lectura complementarias.....	52
Tema 3	
Currículo Regionalizado en la Educación Alternativa.....	57
3.1. La organización curricular en el Sistema Educativo Plurinacional	57
3.2. El currículo regionalizado de la Educación Alternativa.....	60
3.3. Currículo diversificado.....	72
Lectura complementaria	73
Bibliografía.....	86







Presentación



El Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio PROFOCOM es un programa que responde a la necesidad de transformar el Sistema Educativo a partir de la formación y el aporte de las y los maestros en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y de la Ley de la Educación N° 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” que define como objetivos de la formación de maestras y maestros:

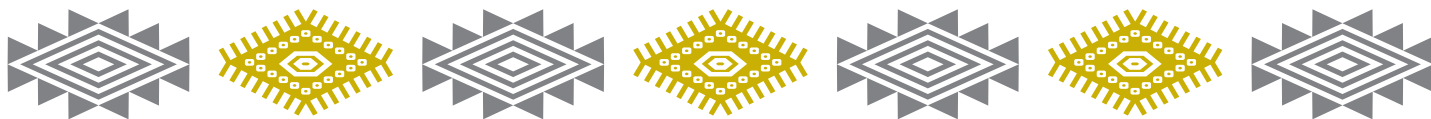
1. “Formar profesionales críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, innovadores, investigadores; comprometidos con la democracia, las transformaciones sociales, la inclusión plena de todas las bolivianas y los bolivianos”.
2. “Desarrollar la formación integral de la maestra y el maestro con alto nivel académico, en 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” (Art. 33).

Así entendido, el PROFOCOM busca fortalecer la formación integral y holística, el compromiso social y la vocación de servicio de maestras y maestros en ejercicio, mediante la implementación de procesos formativos orientados a la aplicación del currículo del Sistema Educativo Plurinacional, que concrete el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo aportando en la consolidación del Estado Plurinacional.

Este programa es desarrollado en todo el Estado Plurinacional, como un proceso sistemático y acreditable de formación continua. La obtención del grado de Licenciatura será equivalente al otorgado por las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM), articulado a la apropiación e implementación del currículo base del Sistema Educativo Plurinacional.

Son las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros, Unidades Académicas y la Universidad Pedagógica, las instancias de la implementación y acreditación del PROFOCOM, en el marco del currículo de formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional, orientando todos los procesos formativos hacia una:

- “Formación Descolonizadora”, que busca a través del proceso formativo lidiar contra todo tipo de discriminación étnica, racial, social, cultural, religiosa, lingüística, política y económica, para garantizar el acceso y permanencia de las y los bolivianos en el sistema educativo, promoviendo igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones, a través del conocimiento de



la historia de los pueblos, de los procesos liberadores de cambio y superación de estructuras mentales coloniales, la revalorización y fortalecimiento de las identidades propias y comunitarias, para la construcción de una nueva sociedad.

- ☉ “Formación Productiva”, orientada a la comprensión de la producción como recurso pedagógico para poner en práctica los saberes y conocimientos como un medio para desarrollar cualidades y capacidades articuladas a las necesidades educativas institucionales en complementariedad con políticas estatales. La educación productiva territorial articula a las instituciones educativas con las actividades económicas de la comunidad y el Plan Nacional de Desarrollo.
- ☉ “Formación Comunitaria”, como proceso de convivencia con pertinencia y pertenencia al contexto histórico, social y cultural en que tiene lugar el proceso educativo. Esta forma de educación mantiene el vínculo con la vida desde las dimensiones material, afectiva y espiritual, generando prácticas educativas participativas e inclusivas que se internalizan en capacidades y habilidades de acción para el beneficio comunitario. Promueve y fortalece la constitución de Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CP-TE), donde sus miembros asumen la responsabilidad y corresponsabilidad de los procesos y resultados formativos.
- ☉ “Formación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe”, que promueve la autoafirmación, el reconocimiento, fortalecimiento, cohesión y desarrollo de la plurinacionalidad; asimismo, la producción de saberes y conocimientos sin distinciones jerárquicas; y el reconocimiento y desarrollo de las lenguas originarias que aporta a la intraculturalidad como una forma de descolonización y a la interculturalidad estableciendo relaciones dialógicas, en el marco del diseño curricular base del Sistema Educativo Plurinacional, el currículo regionalizado y el currículo diversificado.

Este proceso permitirá la autoformación de las y los participantes en Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTe) priorizando la reflexión, el análisis, la investigación desde la escuela a la comunidad, entre la escuela y la comunidad, con la escuela y la comunidad; hacia el desarrollo armónico de todas las potencialidades y capacidades, valorando y respetando sus diferencias y semejanzas, así como garantizado el ejercicio pleno de los derechos fundamentales de las personas y colectividades, y los derechos de la Madre Tierra en todos los ámbitos de la educación.

Se espera que esta colección de Unidades de Formación, que presentamos, puedan ser textos de apoyo en los que, tanto facilitadores como participantes, puedan encontrar:

- ☉ Los objetivos orientadores del desarrollo y la evaluación de cada Unidad de Formación,
- ☉ Los contenidos curriculares mínimos,
- ☉ Lineamientos metodológicos, concretizados en sugerencias de actividades y orientaciones para la incidencia en la realidad educativa en la que se ubica cada participante.

Si bien las Unidades de Formación serán referencia básica para el desarrollo de los procesos formativos, cada equipo de facilitadores debe enriquecer, regionalizar y contextualizar los contenidos y las actividades propuestas de acuerdo a su experiencia y a las necesidades específicas de las maestras y maestros.

Roberto Aguilar Gómez
MINISTRO DE EDUCACIÓN





Introducción



La Unidad de Formación 9, titulada: “La Educación Alternativa en contextos regionales” insiste nuevamente en la necesidad de que la Educación Alternativa responda a las características culturales, sociales, políticas y económicas de las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios Campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas que habitan en un territorio regional.

La Unidad de Formación está compuesta por tres temas:

El primer tema, analiza la pluralidad del Estado Boliviano, especificando la pluralidad geográfica – territorial, la pluralidad cultural-lingüística, la pluralidad social y la pluralidad económica; así mismo, identifica los principales retos para la Educación Alternativa.

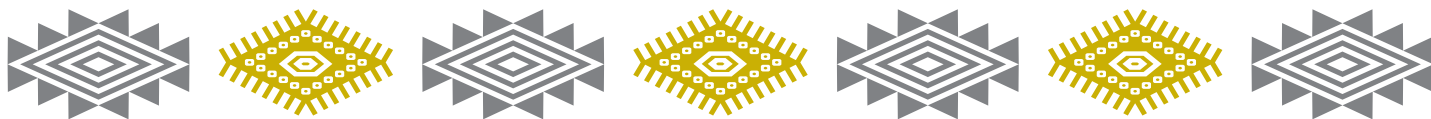
El segundo tema, desarrolla elementos de la planificación regional: el diagnóstico del contexto regional, los objetivos y las líneas de acción de la Educación Alternativa.

El tercer tema, se orienta a la construcción del currículo regionalizado de la Educación Alternativa; además, se analiza la relación que debe existir entre el currículo base, el currículo regionalizado y el currículo diversificado; y, resalta la importancia de la participación de los Pueblos Indígenas Originarios Campesinos como los responsables de la elaboración del currículo regionalizado y el rol que deben cumplir las Comunidades de Producción y Transformación Educativa de los CEAs.

El objetivo central del tema 3 es dar cuenta de la necesidad de establecer relaciones y fortalecer la organización entre Centros de Educación Alternativa que trabajan en un mismo territorio. Las ventajas pueden ser diversas: no duplicar esfuerzos, compartir materiales, analizar experiencias y definitivamente, consensuar criterios, enfoques, principios de trabajo de la educación alternativa. Un conjunto de CEAs deben planificar la presencia de la Educación Alternativa en un determinado territorio y población definido histórica, cultural, social, política y económicamente.

Objetivo holístico de la unidad de formación

Fortalecemos los valores y principios comunitarios de complementariedad, corresponsabilidad y unidad en la diversidad, reflexionando sobre la pluralidad cultural, lingüística, social y económica del Estado y las Regiones que nos permita aplicar criterios, orientaciones y metodologías



de elaboración de planes y currículo regionales de la Educación Alternativa para que los Pueblos Indígenas Originarios Campesino, Organizaciones sociales y Comunidades de Producción y Transformación Educativa profundicen la transformación de la Educación Alternativa y la construcción del nuevo modelo Sociocomunitario Productivo en sus regiones.

Criterios de evaluación

SER: *Fortalecemos los valores y principios comunitarios de complementariedad, corresponsabilidad y unidad en la diversidad.*

- ◆ Organización de la Comunidad de Producción y Transformación Educativa demostrando trabajo en equipo y complementariedad.
- ◆ La CPTe fortalece la unidad en la diversidad e identidad cultural de cada uno de sus integrantes, fomenta la comunicación en su lengua originaria y escucha la diversidad de opiniones y realidades.

SABER: *Reflexionando sobre la pluralidad cultural, lingüística, social y económica del Estado y las Regiones.*

- ◆ Analizamos la pluralidad cultural, lingüística, social y económica del Estado Plurinacional
- ◆ Investigamos sobre la identidad cultural, lingüística, social y económica de la región donde se encuentra el CEA.

HACER: *Nos permita aplicar criterios, orientaciones y metodologías de elaboración de planes y currículo regionales de la educación alternativa.*

- ◆ Analizamos los hitos históricos, fechas festivas y principales vocaciones y potencialidades productivas de la región.
- ◆ Identificamos, a partir de la realidad cultural, social y económica de la región, posibles contenidos para el currículo regionalizado.

DECIDIR: *Para que los Pueblos Indígenas Originarios Campesino, Organizaciones sociales y Comunidades de Producción y Transformación Educativa profundicen la transformación de la Educación Alternativa y la construcción del nuevo modelo Sociocomunitario Productivo en sus regiones.*

- ◆ Identificara las organizaciones sociales, barriales, económicas que existen en su contexto territorial necesarios para la construcción del currículo regionalizado.
- ◆ Analizamos el rol de las maestras/os (aportar, participar, motivar y apoyar) en la construcción de los planes y el currículo desde la comunidad.

Uso de lenguas indígena originarias

Para mantener viva una lengua es fundamental su uso en la vida cotidiana. En Bolivia muchas lenguas están en proceso de extinción debido a la interposición de una lengua hegemónica como



es el castellano. Para la Revolución Educativa es de vital importancia fortalecer el uso cotidiano de las lenguas indígenas dentro de los Centros de Educación Alternativa y en la comunidad, barrio o ciudad. Por tal motivo, en todas las Unidades de Formación se pretende fomentar el uso de las lenguas originarias en los procesos formativos.

La realidad social, particularmente, en el contexto educativo, ha evidenciado muchas maestras y maestros hablan una lengua indígena, pero no la practican; otras/os en cambio definitivamente no hablan ni escriben ninguna lengua originaria. Las actividades sugeridas en las Unidades de Formación en el PROFOCOM, pretenden motivar a que las maestras y maestros aprendan paulatinamente una lengua originaria. Para ello, la función del facilitador es importante porque debe crear espacios donde las maestras y maestros puedan realizar conversaciones básicas de interaprendizaje natural.

Productos de la unidad de formación

Por Comunidad de Producción y Transformación Educativa deben presentar:

- ◆ Un módulo emergente elaborado, tomando en cuenta características culturales, lingüísticas, sociales, económicas propias de la región y las necesidades de los /as participantes del CEA, con características interculturales.

El módulo emergente seleccionado pueden corresponder al área socio humanístico o técnico productivo. El modelo debe ser de acuerdo a la orientación de elaboración de módulos regionalizados.

Texto de lectura

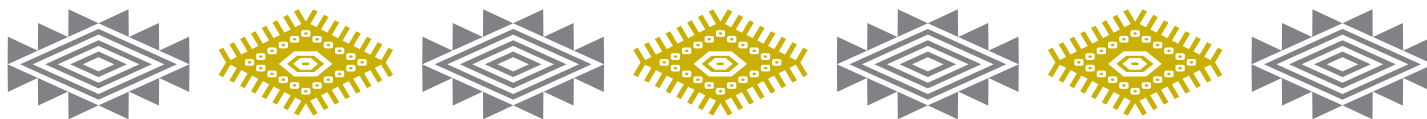
Las Unidades de Formación están acompañadas de libros digitales con el objetivo de profundizar los temas de reflexión, análisis y construcción educativa, vinculados a la temática de la misma. Las maestras/os participantes del PROFOCOM deben realizar su lectura correspondiente de acuerdo a las orientaciones que se encuentran en las actividades de formación.

La Unidad de Formación No. 9 tiene como texto de lectura el siguiente libro:

- SAARESRANTA, Tiina (2011): “Educación Indígena Originaria: Perspectivas de la Educación Intracultural” -/ Tiina Saaresranta; Rufino Díaz Maquera; Magaly Hinojosa Román, Fundación PIEB, La Paz - Bolivia.
- Varios (2011): “Diagnóstico Participativo. Métodos e instrumentos para realizar el diagnóstico Participativo Comunitario”. Ed. Vivir bien, CONAFOR, Gobierno Federal de México, México.

Sugerencias metodológicas para la lectura obligatoria del libro:

Maestras y maestros la Unidad de Formación 9 presenta un libro de lectura obligatoria y otro de consulta para la realización de diagnósticos regionales o locales.



El trabajo de discusión, debate y aclaraciones será comunitario, pero la lectura propiamente dicha será individual. Recomendamos tomar en cuenta el siguiente procedimiento de lectura:

a) **Prelectura del libro:** Donde se realiza un sondeo previo que consiste en obtener información global a modo de exploración sobre el libro que se pretende leer, para ello se podría considerar los siguientes puntos:

- Leer el título, el índice o las partes en las que se divide el libro.
- Informarse sobre el autor (su época, lugar y su especialización).
- Leer la introducción para conocer cuál es el objetivo del libro, para saber sobre qué escribe y para qué escribe.
- Podemos plantearnos algunas preguntas que pueden ayudarnos a la lectura misma del libro:
 - ¿Cuál es el punto central de este libro?
 - ¿Por qué su estructura está definida de esa manera?

b) **Lectura del libro:** El aprovechamiento de una lectura depende mucho de la finalidad que se tiene para leer el libro. Algunos criterios básicos a considerar en el proceso de lectura son los siguientes:

Es necesario subrayar los enunciados y conceptos clave del libro. Se podría armar un pequeño glosario de palabras claves.

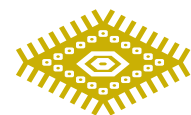
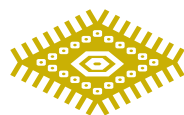
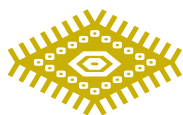
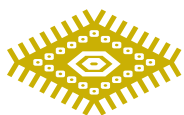
Realizar esquemas y Relectura: es fundamental releer todo el texto si es posible y las secciones del texto subrayadas.

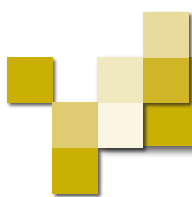
c) **Pos lectura del libro:** Se realiza un análisis retrospectivo de lo leído, en este momento se realizara una idea sintética de lo leído. Para la realización de este momento las siguientes preguntas serán de mucha utilidad:

- ¿Estoy o estamos de acuerdo con el contenido del libro?
- ¿Las conclusiones del libro reflejan de alguna manera lo que pensaba antes de la lectura?
- ¿Puedo expresar los conceptos y conclusiones del libro con mis propias palabras?
- ¿Cuál es el fundamento central del libro?
- ¿Cuáles son las posturas cuestionables del libro?
- ¿Los conceptos leídos tienen alguna relación con la realidad en la que vivo?
- ¿Qué conclusión le puedo dar a este documento? Es decir, ¿Cómo interpreto de otra manera la información leída?

Este proceso nos conduce al desarrollo de síntesis de las ideas de cada uno de los participantes.

Para la presentación del trabajo, sugerimos que cada participante **prepara una reseña del libro leído** donde se sintetice las ideas fundamentales y una reflexión crítica sobre cada una de las ideas que presenta el autor, en una extensión de tres a cinco páginas como máximo.





Tema 1

Educación Alternativa en la Pluralidad

1.1. Pluralidad en el Estado Boliviano

El Estado Plurinacional de Bolivia reconoce el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico de las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios Campesinos consagra los principios de la descolonización intraculturalidad - interculturalidad, productiva - Tecnológica y comunitaria como pilares de la transformación educativa.

“Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país”. (Constitución Política del Estado, Art. 1)

Tres elementos centrales resalta el artículo citado: Primero, Bolivia como Estado Unitario; segundo, el Derecho Plurinacional Comunitario; y, tercero, las autonomías como una forma de distribución del poder público con base territorial.

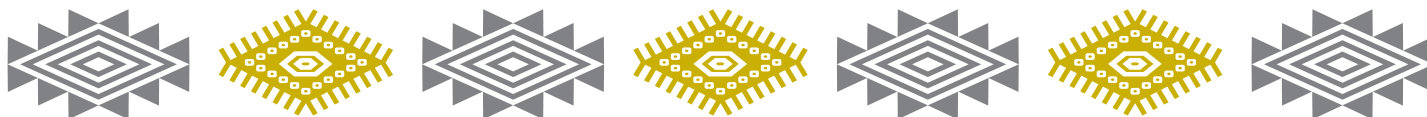
Sin embargo es importante desarrollar las bases que sustentan la pluralidad del estado boliviano, según el artículo citado.

1.1.1. El Pluralismo político

Es la existencia de la diversidad de organizaciones de representación popular (partidos políticos, agrupaciones ciudadanas y pueblos indígenas) y participación de los mismos en los asuntos políticos del país, sin restricciones ideológicas siempre y cuando se respeten los principios básicos del régimen democrático multipartidario y constitucional.

Los principios básicos a respetarse son:

- a) **El Principio de Participación:** Los ciudadanos a través de las organizaciones de representación popular tienen el derecho de participar a plenitud y con absoluta libertad en la constitución democrática de los poderes públicos.



- b) El Principio de Soberanía Popular:** Las elecciones expresan la voluntad popular y constituyen el mecanismo constitucional de renovación periódica de los Poderes del Estado.
- c) El Principio de Igualdad.** Todos los ciudadanos gozan de los mismos derechos, deberes y garantías consagrados por la Constitución Política del Estado y las Leyes.
- d) El Principio de Transparencia.** Los actos que surgen del proceso electoral son públicos y se rigen por los preceptos legales que lo reglamentan.
- e) El Principio de Publicidad.** Las actuaciones que derivan de la realización de elecciones, desde su convocatoria hasta su culminación, serán de conocimiento de los agentes involucrados en el proceso electoral.
- f) El Principio de Preclusión.** Las etapas del proceso electoral no se repetirán ni se revisarán.

Autonomía Indígena

La autonomía indígena es la capacidad de ejercer su autogobierno bajo sus propias normas, enfoques y visiones de mundo.

Las autonomías indígenas tienen sus propias políticas, autogestión, territorio, normas, estatutos que rigen a su propio gobierno para que lleven adelante una gestión y todo eso está basado en una territorialidad (Pedro Moya, Presidente del CEAM).

El Presidente del Consejo Mojeño afirma que “la educación dentro de las autonomías indígenas debe ser ejercida dentro de la territorialidad, tomando en cuenta la parte ecológica y organizativa planteando un currículo adecuado para la región. Dentro de las autonomías, la educación debe responder a las potencialidades económicas, productivas que tienen dentro de la cultura mojeña” (Corpus Malale, Presidente CEPOIM).

Principios que orientan la vida de los pueblos

Los Pueblos Indígenas Originarios Campesinos tienen una forma, una manera especial de entender el universo y el cosmos. El mundo se ordena a partir de esta manera en que se designan las cosas, los seres y su lugar en el universo. Para lo cual como referencia se presenta cuatro principios fundamentales:

El principio de relacionalidad. Este principio es el más importante, sin él no podrían existir los demás, dice que todo está vinculado con todo, lo cual concibe que los seres, la naturaleza y las cosas en el universo existen gracias a que están relacionados entre todos. Estos vínculos son de varios tipos, pueden ser afectivos, ecológicos, éticos, estéticos o productivos. Ni siquiera lo divino, o lo sagrado está fuera de este principio. Por eso, las decisiones que se toman, las acciones que realizamos o dejamos de realizar, influyen en otros procesos y en otros seres.

El principio de correspondencia. Este principio se manifiesta en toda la vida, hay un vínculo entre el micro cosmos y el macro cosmos. Tal en lo grande y tal en lo pequeño.



Lo que ocurre en el mundo de los planetas y las estrellas ocurre igual en nuestro mundo, afecta a los hombres, a los animales y plantas, a los minerales y al agua.

También hay un vínculo similar con el mundo de los muertos. La correspondencia está en todo, todo arriba tiene un abajo, y los costados también son dos. La vida tiene su muerte, el hombre tiene a la mujer, la correspondencia universal con todos los aspectos de la vida.

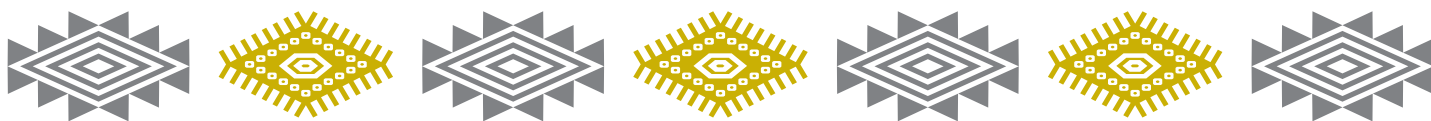
El principio de complementariedad. Este principio nos explica más claramente los dos principios anteriores. En la concepción indígena originaria ningún ser, ninguna acción existe por sí misma, sola en el mundo, sino que está articulada a muchas relaciones con otros seres y otras acciones.

Ya que todo está relacionado con todo, comprendemos que somos partes de un todo. Para formar ese todo cósmico y que las cosas funcionen, debemos encontrar aquellas partes que nos encajan, nuestros complementos, y dejar la soledad de ser partes aisladas. El día tiene a la noche, la claridad se complementa con la oscuridad, hembra y macho son complementarios, cielo y tierra también. La dualidad complementaria está presente en todo. Como un muro inca compuesto de piedras irregulares, distintas unas de otras, pero que de alguna manera encajan perfectamente sin dejar grietas haciendo un muro sólido. Todo vuelve a todos, todo es par y complementario.

Principio de Reciprocidad. Para que todo exista y se mueva con armonía, existe una energía cósmica, y ésta se debe repetir en la tierra y en los mundos. Sobre lo cual comenta Abel Lligalo. “Conciencia Pariversal Andina. Principios y Fundamentos Comunitarios”, que los indígenas conciben que todo se debe retribuir, dar y devolver, a la tierra, al cielo, a los hermanos animales y plantas, a las montañas y a los ríos, a nuestros hermanos, a nuestros padres, nuestros dioses, a nosotros mismos. La reciprocidad se debe practicar en todos los niveles de la vida, en los afectos, en la economía y en el trabajo, en lo religioso. A cada acto le corresponde una acción recíproca.

Los pueblos indígenas poseen un conocimiento del entorno natural profundo, variado y con raíces locales. La relación con sus tierras y territorios tradicionales constituye, una parte fundamental de su identidad y espiritualidad y está profundamente arraigada en su cultura y en su historia. Se resume la relación en la siguiente forma: “Los pueblos indígenas... tienen una íntima conexión con la tierra; la lógica para definir quiénes son está ligada a la tierra. En su idioma tienen símbolos claros que los conectan a lugares de su tierra.” CONAMAQ. 2010

Las Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesino que viven después de más de 500 años de persecución y exterminio, son dignos representantes de la relación vital del ser humano con la tierra, el manejo racional de los recursos, el desinterés por los bienes materiales, su indiferencia al consumismo y el respeto por sus tradiciones y costumbres.



Los pueblos indígenas tienen un arraigo con el territorio que va más allá de la concepción material de las cosas, sus principios están basados en el pensamiento de la cosmovisión, la relación del hombre con la tierra, el bien y el mal, la luz y la oscuridad, dos componentes unidos, inherentes al ser, lo espiritual y lo material. En los seres animados, en particular árboles y animales, encarnan según la cosmovisión indígena multitud de fuerzas benéficas o maléficas; todas ellas imponen pautas de comportamiento que deben ser rígidamente respetadas.

Su relación con el mundo está regida a la aplicación de sus valores, base piramidal jerárquica que establece su organización social. Partiendo de lo espiritual y el respeto a los pueblos indígenas consideran a sus mayores con admirable veneración, de igual manera lo son sus sitios ceremoniales, lugares sagrados como la misma tierra, a quien llaman MADRE.

Para los Pueblos Indígenas el significado de territorio se basa en su principio de autonomía, no como una situación de dominio sobre un lugar, sino que implica y requiere la posibilidad de la toma de decisiones sobre lo que les pertenece por naturaleza propia. Para ellos sencillamente no puede existir la demarcación, comarca, zona, faja o franja, debido a que ellos se consideran uno con el universo. Su forma de dimensionar el territorio lo efectúa no con elementos o mojones físicos de referencia sino desde el punto de vista de la imaginación de sus sentidos, hasta donde la vista alcanza el paisaje, el horizonte, donde su capacidad física le permite la explotación del medio y su sustento.

1.1.2. Pluralismo cultural

El pluralismo cultural es el reconocimiento de naciones con diferentes culturas por tanto la cultura es el conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos, que caracterizan a una sociedad o grupo social en un periodo determinado. “La diversidad cultural constituye la base esencial del Estado Plurinacional Comunitario” (CPE, Art. 98).

Bolivia reconoce que hay naciones con diferentes culturas, pero no acepta que una cultura sea considerada superior a otra.

Todas las culturas son iguales ante el estado, por tanto gozan de los mismos derechos, garantías y tienen las mismas obligaciones.

Cada nación tiene un conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos, que caracterizan a su sociedad en un periodo determinado.

1.1.3. Pluralismo lingüístico

Bolivia se funda en el pluralismo lingüístico, por tanto, los idiomas oficiales de las naciones y pueblos indígena originarios campesinos deben ser valorados, respetados y promocionados (CPE, Art. 30 inciso 9).



Por tanto todas las Casas Superiores de Formación, Centros de Educación Alternativa, Unidades Educativas, entre otros deben implementar programas para la recuperación, preservación, desarrollo, aprendizaje y divulgación de las diferentes lenguas de las naciones.

Bolivia reconoce como oficiales los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, que son el aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasuawe, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, siorionó, tacana, tapiete, toromona, uruchipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco.

El artículo 234, numeral 7 de la CPE, señala además, que todo servidor público, debe hablar al menos dos idiomas oficiales: el castellano y una lengua originaria; lo que implica que no sólo debe ser aprendida o enseñada en los procesos formativos, sino es una obligación de todas/os los ciudadanas/os la aplicación práctica en diferentes espacios.

Finalmente, la CPE hace referencia a la pluralidad económica y jurídica.

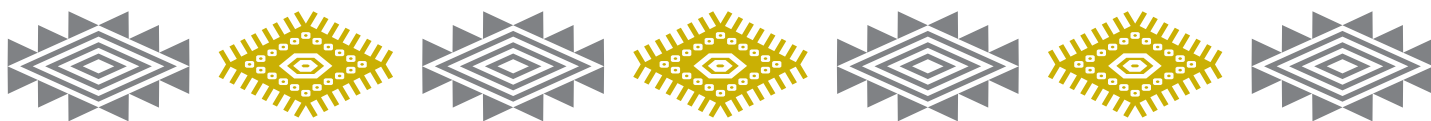
En síntesis puede decirse que el pluralismo tiene que ver con lo siguiente:



1.2. Educación Alternativa en contextos regionales

Para los miembros del CONAMAQ, la autonomía indígena permite proponer una “educación propia desde la comunidad. Se quiere que se aprendan las cosas desde adentro, la música de acuerdo a los tiempos y la agricultura. Tenemos que descolonizar nuestro Estado Plurinacional, reconstruyendo los territorios” (Ex Mallku del CONAMAQ).

Por otro lado, el Bloque Educativo Indígena menciona que la educación en las autonomías debe “trabajar la intra e interculturalidad, porque permite un proceso de diálogo horizontal entre



culturas y no una imposición de una sobre otra, ni siquiera la palabra *inclusión* es la más apropiada, porque cuando se habla de inclusión, ya tiene un esquema y se está incluyendo a ese sistema, mejor sería hablar de articulación, articular sistemas, visiones, formatos distintos, etc. La calidad de esas interrelaciones es que se deben preservar. La interculturalidad permite que esa calidad de articulaciones sea horizontal de respeto al otro y de convivencia, sin anular o que una sea subordinada a la otra”.

Dentro de este marco, el Estado Plurinacional tiene como una de sus más altas funciones, la protección con equidad del patrimonio tangible e intangible de todas las culturas que se desarrollan en el territorio nacional y que conforman el patrimonio cultural de Bolivia, y promueve el reconocimiento, rescate, recreación, preservación, conservación integrada, acceso y difusión del patrimonio cultural como un derecho de todos los habitantes del país.

Nuestro país, encierra una enorme riqueza histórica y cultural, que se expresa en una universalmente elogiada diversidad de culturas.

Cuando hablamos de educación en contextos regionales se trata de:

La gestión misma, en dos aspectos: la gestión curricular que es enseñar-aprender. Por otro lado, contamos con la definición del Currículo Base Plurinacional que es aplicable en toda Bolivia y para fortalecer más aun las culturas de los pueblos está en proceso de construcción los currículos regionalizados hasta llegar al currículo local.

La transformación para ir construyendo una gestión educativa de carácter participativa y horizontal, o hacer gestión “obedeciendo al pueblo”, que no sean unas cuantas personas las que decidan, sino juntos ir decidiendo con el pueblo.

1.3. Comprensión de la cultura desde diferentes dimensiones

Actividad 1. De formación comunitaria

Nos organizamos en grupos de 4 a 6 participantes; reflexionamos y comentamos a partir de los elementos propuestos en el Tema 1, sobre los siguientes aspectos: las y los participantes de los CEAs, en nuestro departamento ¿Qué identidad cultural y lingüística tienen?, ¿De qué manera, desde nuestros Centros, contribuimos en el fortalecimiento de las identidades culturales y lingüísticas?

Reflexionemos sobre el término cultura: ¿Cómo la conceptualizamos desde nuestra concepción?

Las respuestas a las interrogantes escribimos en un papelógrafo y compartimos con todos los compañeros

Para comprender la diversidad cultural debemos seguir criterios distintos a los de la diversidad lingüística, es necesario plantear claramente qué se entiende por «cultura». Se trata de introducir la dimensión cultural de manera significativa en la planeación educativa para lo cual haremos una revisión conceptual pero no la limitaremos a una sola «definición» de cultura, pues



dificulta considerablemente su comprensión. Es mucho más productivo ver a la cultura como una noción con varios niveles. Los más relevantes son los siguientes:

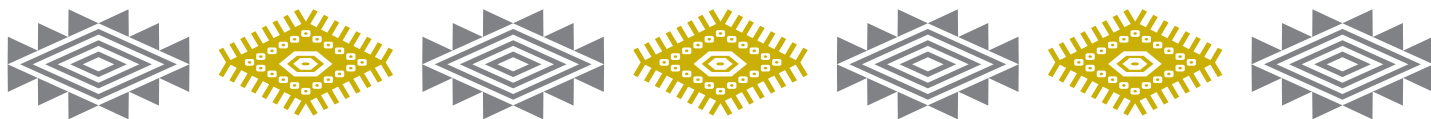
- a) Cultura material:** se refiere a todos los objetos tangibles producidos para las actividades cotidianas y ceremoniales (casas, instrumentos de trabajo, artesanía, vestidos tradicionales, etc.) Este aspecto de la cultura está condicionado en gran medida por el entorno geográfico y ambiental, ya que la cultura material manifiesta la adaptación al entorno natural.
- b) Cultura como saber propio o ancestral:** está muy relacionada con el anterior, ya que también representa la adaptación al medio ambiente regional, pero, a diferencia de la cultura material, la cultura como saber enfatiza los conocimientos tradicionales que permiten el aprovechamiento de los recursos naturales disponibles (herbolaria, tecnologías tradicionales, manejo de tipos de tierra, uso simultáneo de pisos ecológicos, etc.).
- c) Cultura como organización social:** este aspecto de la cultura no depende del entorno natural, y se refiere a las organizaciones sociales que rigen la vida colectiva (sistemas de parentesco, tenencia de la tierra, control de los recursos naturales, mecanismos para impartir justicia, elección de líderes o autoridades, tipos de jerarquía y prescripciones de ascenso en las mismas).
- d) Cultura como cosmovisión del mundo:** este aspecto atiende a los principios básicos (podría decirse filosóficos) que dan sentido a las creencias, saberes y valores de una comunidad. Por ejemplo, los valores éticos de la comunidad y la relación de ésta con los mundos natural y espiritual. Es el universo de los mitos que explican y ordenan el «cosmos» (en su sentido etimológico, es decir, como universo ordenado, lo opuesto a «caos» o espacio y materia amorfos).
- e) Cultura como prácticas comunicativas:** Este es quizás el aspecto más recientemente formulado de la cultura. La considera desde una perspectiva interaccional y comunicativa, es decir, como una praxis y no como un sistema. Desde este punto de vista la cultura estaría constituida por prácticas comunicativas que nos permiten entender la producción y transacción de significados en la interacción social y culturalmente situada.

Estos aspectos podrían ayudar a identificar estrategias educativas que se desarrollen. Esto es relevante porque en la mayoría de los programas o proyectos educativos subyace una concepción de cultura que enfatiza la tradición, es decir, aspectos de la cultura material (vestidos festivos, máscaras, artesanías), las costumbres (fiestas, danzas, música, cocina típica), la organización social, la cosmovisión del mundo o las prácticas comunicativas de los pueblos en el proceso educativo muchas veces queda desapercibido.

1.4. Retos de la pluralidad para la Educación Alternativa

La Educación Alternativa definida como una concepción “pedagógica/andragógica, ética, política y comunitaria” mediante la cual hacemos posible la descolonización y transformación de la sociedad, partiendo de la experiencia, práctica, necesidades y problemática de los/as jóvenes/adultos/as y comunidades.

La educación «*alternativa*» fue concebida para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de quienes por diferentes razones no pueden satisfacerlas en el sistema regular. Son los



jóvenes y adultos que no han tenido oportunidad de acceder a la escuela o han desertado de ella; el amplio universo de la población vulnerable o de alto riesgo, como los NATs, las personas de la tercera edad, en situación de privación de libertad o de algún tipo de discapacidad; pero también habría que considerar a la población joven y adulta que desea seguir capacitándose y formándose a partir de los desafíos que surgen de los acelerados cambios que vivimos actualmente.

Lo anterior nos lleva a superar la visión escolarizada y teoricista de la EPJA, y entenderla como una integración de espacios formalizados y no formalizados, de espacios de aprendizaje presenciales y espacios abiertos de acuerdo a las dinámicas comunitarias y de las nuevas tecnologías (TIC). Una educación para la vida, para la participación social y para el trabajo productivo y digno.

Ante este escenario de cambios dinámicos, en el ámbito educativo, debemos responder pertinentemente al desafío de la amplia diversidad o pluralidad presente en las regiones de nuestro país, para lo cual se plantea los siguientes aspectos:

1.4.1. Sostener la construcción curricular regionalizada como respuesta a la pluralidad

Uno de los principios más importantes de las políticas educativas es el fortalecimiento de las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios Campesinos, Comunidades Afrobolivianas y Comunidades Interculturales, a través de la construcción de sus propios currículos regionalizados. Esto significa, en el ámbito educativo y político, trabajar con cada una de las dimensiones de la pluralidad del Estado en las regiones.

Durante años se ha privilegiado la cultura escrita, en perjuicio de la cultura oral y los conocimientos de las culturas tradicionales. El proceso de occidentalización del mundo ha impuesto igualmente, las falsas oposiciones entre modernidad y tradición, entre cultura oral y cultura escrita, y han privilegiado un tipo de inteligencia y una manera determinada de construir el conocimiento. Proceso de exclusión, que ha terminado por sacrificar un enorme patrimonio cultural colectivo.

Los conocimientos del saber oficial, institucionalizado por la cultura dominante no comprenden sino un pequeño territorio del saber real. Toda la riqueza de los conocimientos de la vida cotidiana, que hacen parte de la Educación Alternativa, han sido excluidas por las instituciones de la cultura oficial impuestas por el occidente.

Uno de los grandes desafíos contemporáneos, ¿es cómo vivir juntos, en un marco de respeto entre nosotros y los otros, en el marco de una sociedad pluricultural?

Esta es una pregunta, que actualmente está siendo respondida en el ámbito educativo a través de políticas educativas que permiten la construcción del currículo regionalizado. Debemos aprender a encontrar en el intercambio y en el diálogo intra e intercultural, que nos lleva al eterno aprendizaje de la vida, con respeto y dignidad.



1.4.2. Revitalización y potenciamiento de las lenguas originarias y culturas

El uso y conservación de las lenguas se promueve por diferentes vías: medios de comunicación, producción cultural, uso de las lenguas originarias en los procesos formativos, entre otras.

Los Centros de Educación Alternativa deben buscar estrategias para revitalizar y potenciar las lenguas originarias en el Centro, el contexto y en la región.

La política educativa nacional ofrece una educación plurilingüe que contribuya a preservar y fortalecer la propia cultura, recuperar la memoria histórica, mantener las lenguas y valorar diversas cosmovisiones e identidades. Esto implica la existencia de currículos regionalizados que permitan la apertura para su adaptación y enriquecimiento de acuerdo a los diversos contextos socioculturales de los pueblos.

Hacer efectivo el derecho a una educación intracultural, intercultural y Plurilingüe de calidad implica, a su vez incrementar los niveles de acceso a los diversos niveles y modalidades educativas; optimizar las condiciones y procesos de aprendizaje y lograr buenos resultados, equiparables respecto de un bien común.

1.4.3. Educación en Lengua Materna

La característica, en la mayoría de los participantes en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas es que por diversas razones no han podido estudiar en el subsistema de educación regular y son provenientes de diferentes culturas y naciones indígena originarios campesinos.

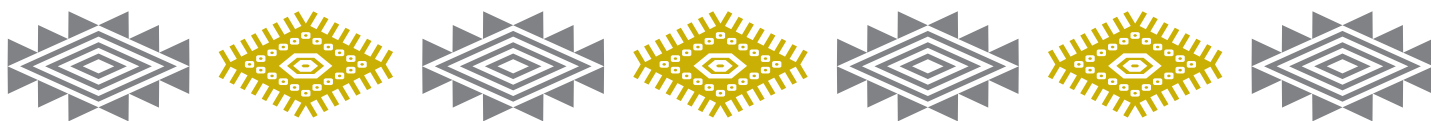
Los datos del Censo de Población y Vivienda del 2012, muestran que un 40% de la población boliviana se identifica con alguna de las nacionalidades indígena originarios; por tanto, es lógico que la lengua materna de los participantes de los Centros de Educación Alternativa sea una lengua originaria.

Un factor importante para el fortalecimiento de la identidad de los Pueblos es el uso de su propia lengua como medio de formación.

En una entrevista realizada a una señora aimara, al referirse al uso de las lenguas originarias decía que “el aimara lo vamos a recuperar para hacer ciencia, para explicar sistemáticamente nuestra lógica, nuestra forma de ser y de sentir en lo político, en lo económico, en lo social y en lo espiritual” (Martha Gonzales, La Paz).

Las lenguas originarias no pueden seguir siendo instrumentalizados para enseñar y aprender palabras sueltas. Las lenguas originarias deben convertirse en motivos de hacer investigación desde la lengua y con la lengua originaria para crear y recrear conocimientos científicos.

Por ejemplo, cuando se lee la historia, debe permitir aprender una interpretación de la historia que no niegue o deforme la presencia de los pueblos indígenas originarios.



Es importante considerar que emplear la lengua materna como un soporte fundamental para los procesos educativos es un elemento que facilita los procesos de cognición en los jóvenes y adultos. Una motivación común en varias experiencias es desarrollar estrategias educativas adecuadas a los contextos de vida de los participantes que permitan superar los bajos niveles de desarrollo de habilidades lingüísticas, entendiendo que la clave está en incorporar la lengua materna como medio de comunicación.

El uso y desarrollo de la lengua materna como un vehículo fundamental de aprendizaje y comunicación, reflejan también una determinada percepción del mundo; son el vehículo de sistemas de valores y expresiones culturales, y constituyen un factor determinante de la identidad de grupos e individuos.

Los estudios demuestran que el aprendizaje en su lengua materna permite a los jóvenes obtener mejores resultados, estimula el desarrollo cognitivo y la capacidad para el estudio. La lengua propia constituye para cada persona un bien único e inestimable, entre otras cosas, por la estrecha relación entre el idioma y la cultura. La enseñanza de la lengua materna requiere una consideración fundamental en los sistemas educativos, para lograr los objetivos que se propone.

La construcción del currículo regionalizado debe convertirse en un “instrumento eficaz” que responda a los requerimientos de la realidad social, económica y cultural de las comunidades e incorporar el uso y aprendizaje de la lengua originaria de los Pueblos.

1.4.4. Recuperación, valoración y desarrollo de los saberes y conocimientos propios

Es importante considerar que los saberes y conocimientos de los pueblos, está íntimamente vinculado con las lenguas originarias; por tanto, una de las tareas y retos de la Educación Alternativa consiste en valorar, rescatar y desarrollar los saberes y conocimientos propios de los Pueblos Indígenas Originarios Campesinos sobre la historia, música, cosmovisión y conocimientos heredados de la comunidad desde su lengua.

Por ejemplo, a través de la música se recrea la experiencia del ser comunitario. La música se convierte en un dinamizador del currículo y se vincula con otros aprendizajes como la danza, la poesía, la ritualidad, la solidaridad, etc. Los conocimientos se adquieren no sólo durante los estudios, sino también en la vida cotidiana y el diálogo con la comunidad.

Otra manera, es el rescate de la sabiduría de nuestros pueblos con relación a las plantas aromáticas y medicinales, que constituye un valioso recurso comunitario para el uso medicinal y alimentario y que proporciona a los/las estudiantes/participantes una fuente de conocimiento privilegiado sobre biodiversidad, las ciencias naturales y el medio ambiente, el uso apropiado de los recursos naturales, la cosmovisión indígena y los valores de vida.

Otro aspecto fundamental se refiere a la tecnología creada y recreada en las comunidades aplicadas a diversos campos de la vida cotidiana. Construcción de vivienda, agricultura, manejo de los recursos naturales, transformación de los productos, etc.





1.4.4.1. Manifestación de los saberes y conocimientos propios

Los saberes y conocimientos de los pueblos indígena originarios campesinos, se manifiestan de manera plural, porque se encuentran en las distintas expresiones: en la medicina, la crianza de los niños, la agricultura, artesanía textil, pronóstico del tiempo y otros.

Actualmente se puede visibilizar como algo fragmentado, producto de la colonización, sin embargo su existencia es muestra clara de una lucha de resistencia, por eso viven en las experiencias y pensamientos que los pueblos indígena originarios mantienen vigentes a través de tradiciones orales o prácticas cotidianas.

Particularidades de los saberes y conocimientos propios

- Son holísticos, es decir, plantean una relación integral con la totalidad de la realidad, y no solamente desde la razón.
- Está articulada a la reproducción de la vida de la comunidad que la produce.
- Se manifiestan de forma tangible e intangible.
- Pervive en las comunidades indígena originarios campesinos; por tanto no se encuentran en bibliografías ni recursos tecnológicos.
- Se transmite de generación en generación de forma oral y práctica.

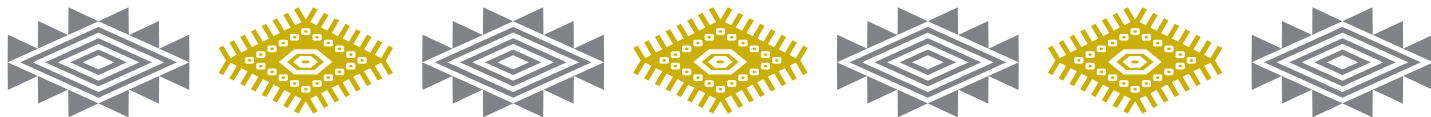
1.4.4.2. Criterios para la recuperación de los saberes y conocimientos para la transformación de la realidad

Descolocación y Ubicación en la cosmovisión propia para la recuperación de saberes y conocimientos

Tiene que ubicarnos de otra manera frente a la ciencia y el conocimiento. Por lo que es importante partir de un discernimiento crítico que nos permita tener una ubicación distinta frente a la ciencia, no para negarla, ni negar lo que viene de Occidente, sino para que permita ubicarnos de otra manera para encarar nuestra tarea más importante que es la recuperación de los saberes y conocimientos. El objetivo de la descolocación es reubicar a las personas respecto a la ciencia para relacionarse críticamente con ella.

La descolocación implica también una nueva ubicación, es decir, el lugar desde donde vamos a comenzar a construir conocimiento y realidad. La ubicación tiene que ver con una forma de relacionarse con la cosmovisión propia: con cómo uno entiende la Vida y la relación con la Vida, ya que desde ahí se empieza a producir realidad, o sea producir historia. Eso no es solamente un problema técnico o existencial, sino también es un problema espiritual ya que tiene que ver con los sentidos de vida que generan las culturas.

Posicionarnos en nuestras cosmovisiones va a generar otra direccionalidad a lo que podemos hacer nosotros para transformar. Y de esta forma empezamos a caminar otro camino. En nuestro caso, una idea fuerte del lugar desde donde vamos a partir en la producción de conocimiento, es esa no separación, esa idea de que el ser humano no está separado



y que no hay jerarquías entre las dimensiones de la realidad, ese es un imperativo fuerte de nuestras culturas. Con ese imperativo también se puede desarrollar ciencia y conocimiento. Existe un sentido y ese sentido está en función de la realidad y de la Vida, que es otro elemento fundamental. Si las dimensiones de la Vida, de la realidad tienen la misma jerarquía, donde el ser humano no los controla y no está por encima, se abre la Vida desde otro ángulo, no es la vida del ser humano, sino el ser humano en la Vida, en la Vida de todos. Ese también es otro imperativo sobre el cual se va a desarrollar la producción de saberes y conocimientos.

Recuperación de saberes y conocimientos

No se trata sólo de una recuperación de datos, que puede devenir en una recuperación folklorizada de los mismos; la relación con los saberes y conocimientos con los que nos encontramos y vivimos, no puede reducirse a una relación de objetos y datos, que es el tipo de relación que deriva del marco de interpretación de la ideología cientificista que nos mueve a relacionarnos con objetos y cosas. Incluso la relación con nuestra propia cultura puede estar mediada por ese limitado razonamiento donde la cultura es tratada como un objeto a recuperar, quedando relegada a un proceso “arqueológico”, en el entendido de que se confunda la recuperación de los saberes con el desenterramiento de artefactos, y no así con la creación y reproducción de la cultura misma.

Cuando nos relacionamos con los saberes y conocimientos como con objetos que simplemente hay que desempolvar, se cosifica la cultura; y la actividad creativa, productiva de uno mismo queda relegada, y simplemente se vuelve una escenificación artificial de las expresiones de la cultura pasada; así el resultado se remite a una simple sobre ideologización de la misma cultura.

Cuando reafirmamos la cultura sobre ideologizándola, se corre el riesgo de evaluarla bajo los mismos parámetros que la ciencia ha desarrollado y la ha convertido en hegemónica, donde el criterio de evaluación del conocimiento es la explicación causal de los fenómenos y la eficacia para controlar la realidad.

La ciencia ha avanzado enfrentándose a los planos que inicialmente no podía explicar y en la medida que alcanza este objetivo, los conquista y luego los subsume a su marco interpretativo.

Por ello, la explicación de la realidad, bajo los criterios que ha configurado la ciencia, no debe convertirse en el criterio para comparar los saberes y conocimientos de los pueblos con la ciencia. Por ello resulta importante descentrar los criterios bajo los cuales la ciencia se piensa como superior, bajo un manto pretendidamente universal. En ese sentido discutir el problema de la objetividad y de la eficacia de la ciencia es clave para nosotros.

Si nosotros evaluamos nuestros conocimientos sólo a partir del criterio de la eficacia, es decir, si pensamos que la ciencia no es eficaz con el tratamiento de ciertos problemas, donde, por ejemplo, otros saberes y conocimientos como los nuestros han sido más efi-



caces, otra vez podemos estar evaluando el conocimiento desde el mismo marco interpretativo de la ciencia.

Desde nuestra posición, lo importante es ampliar los criterios bajo los cuales evaluamos y producimos conocimiento. El conocimiento indígena nos muestra cómo tratar una enfermedad de manera más integral, tomando en cuenta varias dimensiones de la realidad, se da por un conjunto de elementos relacionados: la relación con la familia, con el entorno (con las culpas, las deudas), la salud espiritual. Existen dispositivos que no reducen todo al resultado eficiente frente a la enfermedad.

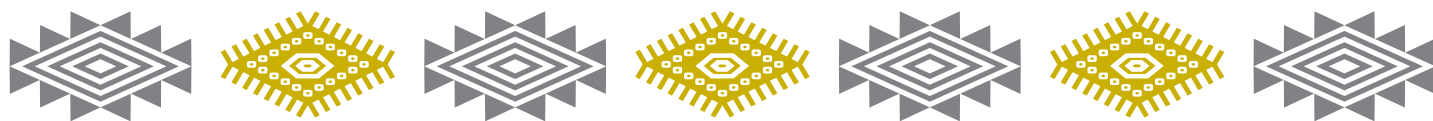
Lo que los saberes y conocimientos definen al conocimiento no le disputa en lo que pueda o no pueda explicar; sino la diferencia de los saberes es el modo, el cómo, logran comprender los problemas de la enfermedad, los problemas de la salud o las dificultades de los seres humanos. No es el qué, no es la explicación. Porque en términos de explicación progresiva, igual tarde o temprano, vamos a ser más ineficaces que la ciencia desde ese punto de vista, porque la explicación que la ciencia ha desarrollado, ha mostrado, acumulativamente, ser más evidente.

La relación entre producción de conocimientos y saberes propios, no sólo trata de recuperar los saberes para entender lo que eran y cómo eran (su explicación), ni para saber cuán eficaces son para controlar la realidad, sino que se trata de recuperarlos para transformar, es decir, transformar los criterios y el sentido bajo los cuales se desarrolla la ciencia. Esa transformación pasa por saber que lo fundamental de los saberes no está en el éxito o fracaso del saber, tampoco en la eficacia que tengan o no esos saberes; no se trata de comparar cuánto cura la medicina occidental o la medicina indígena; lo más importante es recuperar los criterios sobre los cuales se construyen los saberes y conocimientos de manera integral, criterios que se encuentran en la concepción relacional de la realidad. Ése es el punto que nos va a permitir desarrollar nuestros saberes y conocimientos desde una perspectiva amplia y no cosificante.

En sentido estricto la propia medicina es más un producto de una cierta moralidad, es decir, es más producto de un imperativo que de un método y de una moral que una teoría. Entonces esa moral y ese imperativo que han desarrollado la ciencia son producto de su cosmovisión, la moral y el imperativo está fuertemente enraizado en su cosmovisión.

Lo importante es ser conscientes de que el desarrollo tecnológico y científico puede ir por otro camino si nosotros utilizamos otro imperativo y otra moral, es decir, otros criterios desde donde partir para construir conocimiento. Esa es la idea fuerte de la producción de conocimientos propios: desarrollar los conocimientos desde el punto de vista de los imperativos que los saberes y conocimientos indígenas nos muestran y la otra moral que expresan frente a la realidad.

Se trata de entrar a una discusión intercultural de una cosmovisión negada, olvidada, más rica para entender la realidad, frente a una cosmovisión (la científicista) que durante mucho tiempo la consideró inferior.



Lo importante es transformar la ciencia, y para ello es importante partir de otros imperativos y otra moral pues sobre ello se va a asentar el desarrollo futuro del conocimiento, de esta manera podemos superar la cosificación de la cultura.



Lecturas complementarias

Estado Plurinacional. Elementos para el debate

Oscar Vega Camacho

En: Descolonización, Estado Plurinacional, Economía Plural, Socialismo comunitario. Debate sobre el cambio. Ed Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia y Fundación para la Democracia Multipartidaria. La Paz – Bolivia, 2011.

El pueblo boliviano, de composición plural, desde la profundidad de la historia, inspirado en las luchas del pasado, en la sublevación indígena anticolonial, en la independencia, en las luchas populares de liberación, en las marchas indígenas, sociales y sindicales, en las guerras del agua y de octubre, en las luchas por la tierra y territorio, y con la memoria de nuestros mártires, construimos un nuevo Estado (Preámbulo de la Constitución Política del Estado de Bolivia).

En respuesta a la gentil invitación para participar en estos encuentros de debate sobre algunos temas fundamentales del proceso político que se vive en el país, con la propuesta de recoger las iniciativas del amplio abanico de ponentes invitados y de los debates en las mesas de trabajo, se fue elaborando este texto.

Su lectura pide que no se pretenda buscar una síntesis ni un reflejo de la extensa y ardua discusión y polémica que atraviesan estas cuestiones, y sus posibles definiciones como tomas de posición en el campo de batalla por el ejercicio político que vivimos en un proceso constituyente y de tareas de transformación estatal.

Por lo tanto, las siguientes reflexiones solamente pretenden ser un aporte más para encauzar y continuar el debate iniciado en este campo de lucha que se vive, son sólo unos elementos para el debate.

Pensar el Estado Plurinacional

Estamos viviendo un momento, un tiempo, una oportunidad indudablemente histórica -lo que Zavaleta denominaría “un momento constitutivo de la historia de Bolivia”-. Lo señalo de esta manera porque habría en los debates un cierto tono en la caracterización del momento y de la historia como de dificultad y embrollo, pero sobre todo quisiera incidir en los modos de enunciar este acontecimiento desde la división entre pensamiento y acción. Entre el acto de pensar y el acto de hacer, producir y realizar. Viejo tema de la filosofía y exquisitez de la academia moderna, no pretendo reiniciarlo ni mucho menos activarlo en este debate: idea y materia, mente



y cuerpo, teoría y práctica, trabajo intelectual y manual, producción abstracta y real, etcétera. Pero sí ponerlo en escena, desnudar su activa presencia en los presupuestos del debate.

Porque el escenario del debate y todos sus participantes provienen del ámbito de la producción política y cultural que termina constituyendo el sentido público de la vida institucional, ya sea partidaria, regional, académica o gubernamental. Y tenemos una responsabilidad al asumir la voz y el debate como actores del proceso de cambio y transformación del país. Esta responsabilidad está no sólo en la consistencia y coherencia de lo que se dice y se hace, sino ante todo en lo que se piensa, se dice y se hace. Es decir, cuánto se piensa lo que se dice, y no se replica o se reproduce meramente lo dicho, lo que habitualmente se llama los ecos y las sombras de una opinión sin pensamiento. Esta es la fuerza de la construcción de la opinión mediática, del sentido de la comunicación teleinformática masiva, los nuevos monopolios de la industria comunicacional, pero ese es otro tema para otro momento.

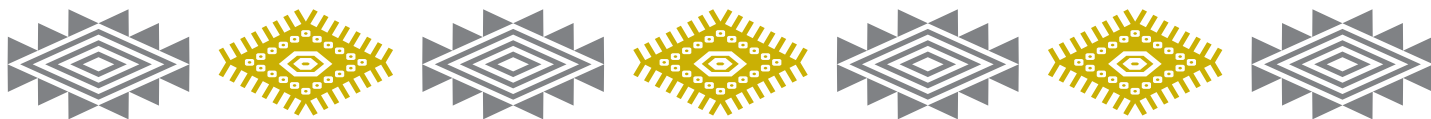
Entonces, ante este escenario que invita a dialogar y debatir sobre las condiciones de posibilidad del Estado Plurinacional, las interrogantes giran acerca de ¿qué es?, ¿cómo puede ser o cómo se puede o se lo ha imaginado?, ¿qué debe contener o qué implicaciones y consecuencias tiene?, ¿por qué a través de una forma estatal o de plantear un Estado con naciones?, por ejemplo, entre otras.

Los textos de Rafael Bautista y Luis Tapia, que abrieron el debate, son una muestra de las búsquedas de formas de pensar el Estado Plurinacional.

Tienen además tratamientos, vocabularios y perspectivas diferentes y asumen plenamente el desafío de pensar el Estado Plurinacional, sus implicaciones, consecuencias y efectos. Por lo tanto, lo que está en juego finalmente para el pensamiento es saber si podemos pensar de otro modo la condición estatal, si se puede ensayar una imaginación política distinta, diferente, alternativa a la del orden existente y heredado.

Porque son las luchas y memorias de la acción colectiva de los movimientos sociales las que produjeron esta oportunidad y posibilitaron este reto, al abrir un campo y pensamiento de interpelación a las formas de dominación y al ejercicio de los poderes; es desde esta perspectiva que se debe trabajar y orientar el llamado a refundar el país y transformar el Estado. La cuestión es entonces si existen las condiciones de posibilidad para pensar y, consecuentemente, actuar como afirman los movimientos sociales- descolonizando el pensamiento, las prácticas, las instituciones, la vida en sociedad.

Por lo tanto, un primer elemento que debe destacarse es el carácter colectivo de la construcción de la propuesta de un Estado Plurinacional, ya que es un planteamiento o un nombre de la acción colectiva de los movimientos sociales e indígenas y, consecuentemente, será el núcleo principal del documento de propuesta del Pacto de Unidad. Así mismo, se nos invita retrospectivamente a reelaborar y rehacer nuestra memoria histórica, a considerar las memorias vigentes y vitales, largas y contra-históricas, reconstituyentes y afirmativas. ¿Cómo opera y actualiza esta producción colectiva en las prácticas, los recursos y discursos, en las diversas fases de la pre-constituyente, en la Asamblea y en la post-constituyente?



Por ende, un segundo elemento son luchas por la descolonización, entender la situación colonial no como algo pasado y superado, sino su persistente y eficaz refuncionalización a través del tiempo histórico y su actualización permanente en los poderes constituidos estatales, pero también en las denominadas esferas civiles de la sociedad y en los ámbitos privados. El llamado a la descolonización es, fundamentalmente, a superar las formas de producir desigualdad, discriminación y explotación en todos los ámbitos de la sociedad como los pueblos y culturas, las mujeres, los niños o niñas y ancianos, como sujetos productivos, como subjetividades productivas.

Estos dos elementos son constituyentes del proceso de transformación en el país, ambos son de carácter irreversible en los imaginarios colectivos de la sociedad, por lo cual generan diversos y, sobre todo, antagónicos posicionamientos que a final de cuentas develan las perspectivas asumidas y los horizontes trazados. Pero, así mismo, son dos elementos que en su despliegue o desempeño como advierten ambos textos- pueden determinar el cauce del actual proceso, tanto en sus temporalidades como en las fases que podría encontrarse; o como también advierten, en la orientación que puede encontrarse en la determinación de las medidas y decisiones que ponen en riesgo la propia conducción del proceso.

Por ejemplo, la protesta de Potosí, la marcha de la CIDOB, los sucesos y muertes en Caranavi son más que incidentes y noticias de titulares periodísticos, exigen un tratamiento y deslinde de responsabilidades que nos puedan dar indicios de un campo político nuevo como manifiesta Fernando García Yapur-, pero también de la necesidad o urgencia de un componente diferente de la política, del cómo se entiende la política y lo político. Si no nos encontraremos en la situación de repetir o reproducir mecanismos de pretender negar la condición política y, como toda repetición, puede ser una tragicomedia o sencillamente una farsa.

También tenemos que atender las recientes leyes promulgadas y estipuladas como mandato con fecha límite en el texto constitucional. Así mismo, la conformación, desempeño y capacidad de los nuevos gobiernos de la estructura territorial estatal y su vinculación o coordinación con los Órganos del Estado Plurinacional, en especial con el Ejecutivo, para hacer efectivos los derechos establecidos constitucionalmente a través de políticas públicas.

Un tercer elemento es el ámbito público y sus transformaciones en este proceso. Primeramente, qué se denomina como “lo público” y cuáles son sus competencias, que están profundamente emparentadas con el llamado a la descolonización. ¿Podemos continuar con una concepción de lo público opuesta a lo privado? Como si fuera suficiente deslindar desde una visión binaria de la propiedad y las herencias normativas-institucionales. ¿Y qué sucede con todo aquel ámbito público no estatal? Porque es la única caracterización que verdaderamente problematiza desde lo comunitario, o desde las diversas formas que asume la comunidad, a los registros y políticas de lo jurídico, social, económico y cultural y, por lo tanto, a la idea de desarrollo, trabajo y productividad.

El cuarto elemento es la relación entre Estado y sociedad, o la inexistente relación entre ambas, ya sea como Estado colonial, dependiente, aparente, ausente, etc. O, en el caso de la sociedad, como incapacidad de producirla, de contener y albergar la diversidad existente, abigarrada,



como la denomina Zavaleta. Pero, sobre todo, las enormes y profundas desigualdades en formas y calidad de oportunidades de vida que genera y reproduce siempre en clave cultural, lo que enseña un racismo interiorizado y que se vive como un destino manifiesto.

Un quinto elemento es un proyecto estatal alternativo; es decir, qué posibilidades de construir una forma Estado que sea descolonizador en una sociedad racista, anti-imperialista, cuando estamos subsumidos en potentes dependencias geopolíticas, económico-culturales y anti-capitalistas, persistiendo en las lógicas del desarrollo del capital.

Porque provenimos de un proceso de luchas en que el Estado se constituye en una aspiración de la colectividad; lo digo a partir de una posible interpretación del por qué los movimientos sociales e indígenas de una posición anti-estatal devienen en proponentes de un proyecto de Estado. Es decir, aquel paso de pensar, imaginar y proponer una estatalidad que posibilite condiciones de vida y reproducción de lo viviente, el vivir bien de los pueblos, los ciudadanos, las comunidades.

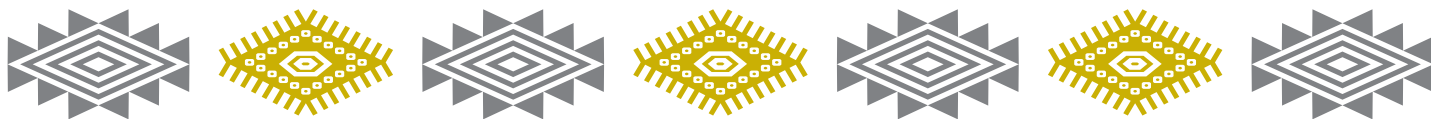
Esto nos posibilita trabajar la idea de que el Estado es un campo de lucha, no sólo porque es un referente decisivo para la batalla del poder económico-político, sino también porque la batalla se desenvuelve en su interior, si es que podemos caracterizar un adentro y un afuera del Estado, porque justamente las batallas es lo que pondría en entredicho la línea que divide lo estatal y lo no estatal. Aquí radicaría la potencia de un proceso constituyente de una nueva forma estatal, alternativa y, por tanto, transformadora del orden existente de las instituciones, normativas, prácticas y estructuras de autoridad.

El sexto elemento es la distinción entre gobierno y Estado, porque identificar el poder gubernamental con las formas estatales nos abstrae de sus aparatos, estructuras y funciones, pero sobre todo silencia el campo de lucha en su interior, por una parte, y por otra nos enceguece sobre el rol ciudadano que desempeña el sustento y la legitimidad de los poderes instituidos. ¿Cómo entender la desconcentración del ámbito de la decisión y gestión pública en una estructura territorial del Estado Plurinacional?

Como séptimo elemento tenemos la forma comunitaria y su rol en el desempeño de las nuevas estructuras del Estado, en las formas de gobiernos territoriales y en el modelo económico. No es solamente el cómo caracterizamos y se establece la forma comunitaria, sino sobre todo el protagonismo que asumirá la forma comunitaria sobre su rol y destino, es decir, de qué modo podrá incidir, modificar y transformar la forma comunitaria nuestras herencias y evidencias de lo que es gobierno, autoridad, decisión, gestión, planificación, evaluación, etc.

Con estos siete elementos, apenas bosquejos de una preocupación más extensa sobre las formas de pensar el Estado Plurinacional y la sociedad en movimiento en un tiempo crítico para la transición e incierto en sus orientaciones, quisiera retomar algunas interrogantes iniciales:

1. A partir de las reflexiones comparativas de Luis Tapia entre los procesos de movilización, la construcción de propuesta del Pacto de Unidad y el texto constitucional promulgado, lo que ha terminado denominando como “un proceso de reducción de la plurinacionalidad” y “la falta de pensar lo principal, el modo de reconstituir la forma de gobierno común”. ¿Cómo



podemos tratar esta distinción entre Estado y gobierno, por una parte y, por otra, cómo se podría viabilizar este proyecto de un gobierno común?

2. En el caso de Rafael Bautista, el eje de su exposición acerca del significado del Estado Plurinacional es a partir de la situación de ser indio y su tarea de descolonización para su restauración, como afirma: “Nuestro camino es la unidad plural y diversa que constituye la vida misma”. ¿Cómo se concibe lo indio, el podría ensayar una caracterización o definición de qué es ser indio?

¿Qué es el Estado Plurinacional?

“Todo lo sólido se desvanece en el aire, todo lo sagrado es profanado, y los hombres, al fin, se ven forzados a considerar serenamente sus condiciones de existencia y sus relaciones recíprocas”¹ (Karl Marx, 1846).

Puede ser la pregunta decisiva del momento post-constituyente boliviano y, dependiendo las posturas que se asume ante lo estatal y lo plurinacional, se encuentra un amplio abanico de respuestas, reacciones y afirmaciones. Un abanico embrollado, abigarrado y disputado. Esta situación de indeterminación e indefinición genera la sensación de que puede ser algo no tangible, ni definible; ni estable. Es decir, para algunos será entonces irrealizable e imposible, o para otros, un nuevo modo de nombrar la realidad gubernamental, de hacer una estatalidad a medida y correspondencia con la sociedad, un sincerarse ante la realidad social y cultural. Estas posturas estarían poniendo en juego una “idea de Estado”, que se podría verificar a través de una verdad en lo estatal. Un hacer jugar la verdad de lo estatal como el fundamento y la razón del Estado. Y que, en realidad, termina por enseñarse como la fuerza del poder de Estado.

De esta manera, como una artimaña de la historia, nos encontramos recorriendo nuevamente los laberintos de los majestuosos edificios teológicos modernos occidentales, que se han forjado para albergar la idea del principio y fin de lo estatal, ya que sin Estado no es posible pensar la sociedad, la política, la economía, lo real del mundo. Allí radica la frontera entre sociedades con historia y sin historia, progreso y modernidad versus naturaleza y tradición, desarrollo ante subdesarrollo y atraso, el Estado consolidado y fuerte frente a los Estados aparentes y fracasados. Así, la cuestión estatal tendería como dogma a ser un resumen y síntesis del espíritu de la dinámica del capitalismo, por supuesto, de la vida material de los hombres y sus relaciones.

Leamos de nuevo el epígrafe del Manifiesto comunista: “Todo lo sólido se desvanece en el aire, todo lo sagrado es profanado, y los hombres, al fin, se ven forzados a considerar serenamente sus condiciones de existencia y sus relaciones recíprocas”, escrito poco antes de la Comuna de París. Después aquella experiencia lo obligará a replantear las estrategias de lucha en el 18 de brumario de Bonaparte y, conceptualmente, en El Capital. Pero de qué nos habla, si no es de aquellos intempestivos momentos que abren procesos cognitivos y organizativos como un poder constituyente, que pueden inaugurar un escenario y campo político inédito, el momento revolucionario y la condición revolucionaria. Así se denomina a esos momentos fulgurantes e intempestivos que han marcado los distintos ascensos democráticos modernizadores con que se fundan los Estados nacionales o, al menos, así se establecería un gran guión narrativo de sus héroes, triunfos y derrotas.



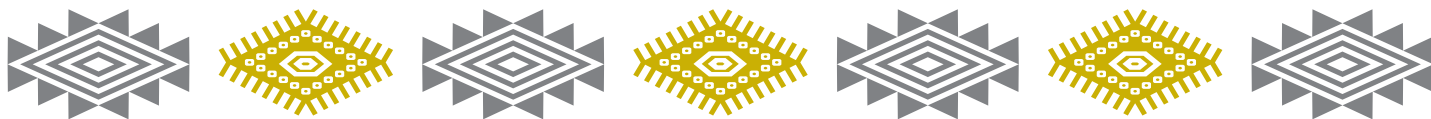
Aunque el llamado a que “se ven forzados a considerar serenamente sus condiciones de existencia y sus relaciones recíprocas” no tendría necesariamente que ser finalmente conclusivo y transparente, es decir, como una visión trascendental de la revelación y del fin del hombre y la existencia; más bien nos obliga a considerar, ya que no hay fin, ni plan, ni trascendencia, que es una invención, creación y construcción en proceso, o mejor aún, la vía de constitución de procesos.

Por ello, justamente preguntarse por “el qué es”, como toda interrogación sustantiva en el pensamiento, nos conduce y devuelve a las raíces de esta metafísica del Estado: cuál es el fundamento, qué es su ser, cómo se define, etc. Es decir, el peligro está en buscar en las propias formas discursivas y sus reglas de enunciados los componentes nominales, los principios y las razones de su existencia. Ya nos advertía un pensador intempestivo que la metafísica es finalmente sintáctica.

Entonces volvamos para aprender de las lecciones de los movimientos sociales e indígenas del proceso boliviano, que es ante todo el regreso de la Bolivia plebeya, o como diría René Zavaleta, los únicos que han persistido, ambicionado y soñado con la nación han sido los que no participaban ni contaban en el Estado, estas luchas de liberación que denominaba lo “nacional-popular” han sido y son las luchas de los que no son parte ni cuentan para el Estado existente (Zavaleta, 2009). De esta manera, el tema de las perspectivas acerca del Estado no sólo afecta en la percepción y en el sentido de lo que puede ser estatal, sino que es, sobre todo, otra experiencia y consistencia de lo material estatal. Es decir, con la misma palabra “Estado” se habla de distintas cosas y se entiende distintas cosas; son, por lo tanto, categorías diferentes y de órdenes de saber y conocimiento distintos.

Percibir este tema de perspectivas es la dificultad de la pregunta en sí por el Estado y, consecuentemente, las ambigüedades y los embrollos del tratamiento del Estado Plurinacional. Pero tampoco se puede descuidar el contexto en que se da esta batalla por el sentido de lo estatal y lo plurinacional, porque es un campo de lucha, tanto de lo que persiste y se hereda como de lo que se anuncia e instituye, como dice Boaventura de Sousa Santos: “... lo que no termina de morir y lo que no termina de nacer” (2010). Esta disputa por el Estado Plurinacional es el recorrido y camino de las transformaciones a que estamos asistiendo y de las que estamos formando parte; entonces, pretender una mirada neutral o externa es ya tomar parte en esta disputa, no se encontrará un afuera u objetividad que delimite el objeto de estudio, porque es justamente la querrela sobre qué es el objeto y el cómo se conoce y aprende, por lo tanto, es la subversión de los saberes y las culturas.

El primer giro en este proceso cognitivo está en el carácter de la construcción colectiva, no es la autoridad y el conocimiento de alguien o de los especialistas y profesionales en la materia, es una cuestión social y cultural y, por ende, es un proceso constituyente con un antes y un después, una articulación de memorias colectivas, corta y larga -como explica Silvia Rivera C. (1984)- y un despliegue de horizontes -como los tratará Raúl Prada A. (2008)-, pero que fundamentalmente abre un tiempo del ahora, del aquí, del presente, como si el proceso estuviera desarrollando y contemporizando las múltiples temporalidades en juego, de manera simultánea y sincrónica: “Ya es otro tiempo el presente”, como afirmaban de la rebelión de Tupac Katari (Thomson, Et. al. 2005).



El segundo giro es la subversión de los saberes como una puesta en escena, está en una apuesta pragmática sobre la concepción y el sentido de lo estatal, por ello no nace de una filiación intelectual académica o de los principios teórico-políticos de un pensador o una escuela determinada, es parte de una deliberación y aspiración a partir de las experiencias del margen, de la exclusión y de la opresión de las formas estatales. Se trata de subvertir la relación con el Estado, de modificar las condiciones y funcionamiento de lo estatal ante las diversas formas de vida social. Entonces, no se trataría de lo que es, sino del cómo debería ser o podría ser. Este giro pragmático posibilita percibir lo dúctil y transformable que puede ser la cuestión y materia estatal, deviniendo en un largo aprendizaje de transformaciones y en un proceso de perpetuas mutaciones y experimentaciones, con pruebas, aciertos y errores. Ambas directrices son escandalosas para el pensamiento instituido y, sobre todo, peligrosas para los círculos de poderes establecidos y vigentes.

El tercer giro es la potencia de lo plural para establecer la justicia, equidad y dignidad de las formas vivientes, por su propio carácter para disolver y dislocar todas aquellas naturalizaciones, esencializaciones y fundamentalismos con que se estructuran los dispositivos y estrategias de poder y dominación en la vida social. El pluralismo, como principio de la vida y lo viviente, posibilita otros marcos categoriales y prácticos que inciden en la búsqueda de las formas de interculturalidad, y en la atención a los modos híbridos y novedosos del encuentro de la diversidad y diferencia (Gruzinski, 2000).

Finalmente, el cuarto giro es la descolonización del Estado a partir de la mirada bifronte de su arquitectura institucional: su dependencia de los poderes externos y al interior del mismo, a través de mecanismos de sujeción de los pueblos y naciones existentes. Consecuentemente, las tareas de la descolonización serán entendidas como los caminos para liberarse de los poderes ajenos y emanciparse de los poderes establecidos desde la construcción de un sujeto colectivo denominado indígena originario campesino (Garcés, 2009).

De la Agenda de octubre de 2003 a la Propuesta del Pacto de Unidad y la viabilización de una nueva Constitución en 2008; de la Marcha por la Vida y el Territorio en 1990 a la “Guerra por el Agua” de Cochabamba y los levantamientos aymaras en el altiplano en el 2000; de la Guerra del Chaco en 1936 y la Revolución Nacional de 1952 a la crisis estatal de las dictaduras militares de 1983; de la insurgencia de Zárata Willca y las traiciones de la guerra federal de 1891; de las sublevaciones de Tupac Katari en 1781 y la rebelión de independencia de 1825. Estas memorias, tiempos y acontecimientos fluyen en los imaginarios colectivos como actualizaciones y repeticiones en el presente, antes que ser datos y sucesos progresivos son encarnaciones espectrales que regresan y actualizan su presencia; son los temores, esperanzas y deseos que aún persisten y viven en su llamado a realizarse, a cumplirse, a hacerse contemporáneos como un nuevo tiempo.

Reiniciamos con la pregunta inicial: ¿por dónde comenzar el abordaje del Estado Plurinacional? Para ello, hay que ser consistentes y consecuentes con el proceso constituyente actual en el que declaran su refundación desde los sujetos colectivos que aspiran, asumen y proyectan una percepción y condición de la estatalidad. En el documento de propuesta del Pacto de la Unidad, presentado en la apertura de la Asamblea Constituyente, comienzan declarando:



¿Qué es un Estado Plurinacional?

Las naciones y pueblos indígenas originarios y campesinos hoy tenemos el desafío de participar en la refundación de Bolivia, construyendo un nuevo país fundamentado en los pueblos como sujetos colectivos, hacia la construcción de un Estado Plurinacional, que trascienda el modelo de Estado liberal y monocultural cimentado en el ciudadano individual.

Bolivia, como los demás Estados de América Latina, ha construido un modelo liberal caracterizado por la imposición de la cultura occidental que ha marginado y debilitado nuestras culturas originarias y nuestros sistemas políticos y jurídicos. La división político administrativa ha impuesto fronteras que han roto las unidades territoriales tradicionales, resquebrajando la autonomía y el control sobre la tierra y recursos naturales. Se ha impuesto un sistema jurídico uniforme, modelos de gobierno y administración de justicia ajenos, que favorecen los intereses del mercado y priva a los pueblos de sus medios de subsistencia, y por lo tanto deteriora nuestra calidad de vida. Pero a pesar de siglos de imposición hemos resistido y mantenido nuestras identidades, por eso en Bolivia hoy habitamos diversas naciones, pueblos y culturas con derecho a una convivencia solidaria y pacífica, por eso proponemos fundar un Estado Plurinacional.

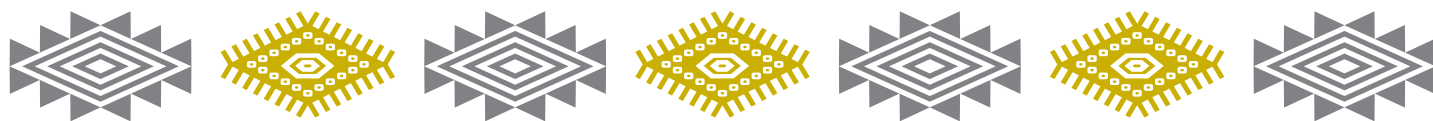
Entendemos que el Estado Plurinacional es un modelo de organización política para la descolonización de nuestras naciones y pueblos, reafirmando, recuperando y fortaleciendo nuestra autonomía territorial, para alcanzar la vida plena, para vivir bien, con una visión solidaria, de esta manera ser los motores de la unidad y el bienestar social de todos los bolivianos, garantizando el ejercicio pleno de todos los derechos.

Para la construcción y consolidación del Estado Plurinacional son fundamentales los principios de pluralismo jurídico, unidad, complementariedad, reciprocidad, equidad, solidaridad y el principio moral y ético de terminar con todo tipo de corrupción.

Nuestra decisión de construir el Estado plurinacional basado en las autonomías indígenas, originarias y campesinas, debe ser entendida como un camino hacia nuestra autodeterminación como naciones y pueblos, para definir nuestras políticas comunitarias, sistemas sociales, económicos, políticos y jurídicos, y en este marco reafirmar nuestras estructuras de gobierno, elección de autoridades y administración de justicia, con respeto a formas de vida diferenciadas en el uso del espacio y territorio.

Jurídicamente nuestra propuesta se fundamenta en los derechos colectivos consagrados en Tratados internacionales de Derechos humanos, como el Convenio 169 de la OIT. Es de especial importancia nuestro derecho a la tierra y los recursos naturales: buscamos poner fin al latifundio y a la concentración de la tierra en pocas manos, y al monopolio de los recursos naturales en beneficio de intereses privados.

La estructura del nuevo modelo de Estado Plurinacional implica que los poderes públicos tengan una representación directa de los pueblos y naciones indígenas originarias y campesinas, según usos y costumbres, y de la ciudadanía a través del voto universal. Asimismo tendrá que



determinarse la forma cómo se articularán los distintos niveles de la administración pública y las autonomías territoriales.

Esta propuesta, que nace de la urgencia del encuentro de las organizaciones matrices del movimiento indígena originario campesino de Bolivia, como Pacto de Unidad, surge con la capacidad y competencia del sentido y la producción de un núcleo de lo común, en la diversidad y la pluralidad que nos funda y atraviesa para poder constituir y producir un común que nos enlaza y configura ¿qué es lo que tenemos en común?.

Primero, declaran desde un nosotros en común, que parte de “los pueblos como sujeto colectivo” y que se han propuesto “la construcción de un Estado Plurinacional”. Se debe advertir que se percibe lo estatal como una tarea, un proceso, una elaboración a realizarse en el paso del tiempo, en la transición a la invención de la política plurinacional del vivir bien. Por ello, el Estado es el campo de intervención, es el poder convertir la propia condición estatal en el objetivo de la materia de la transformación, para modificar y moldear la estructura y organización a las exigencias y necesidades del sujeto colectivo de los pueblos.

Segundo, desde las experiencias de una perspectiva de exclusión, discriminación y opresión, que ha “marginado y debilitado nuestras culturas originarias y nuestros sistemas políticos y jurídicos (...), ha roto las unidades territoriales tradicionales, resquebrajando la autonomía y control sobre la tierra y recursos naturales” y “un sistema jurídico uniforme, modelos de gobierno y administración de justicia ajenos”, proponen que “hemos resistido y mantenido nuestras identidades, por eso en Bolivia hoy habitamos diversas naciones, pueblos y culturas con derecho a una convivencia solidaria y pacífica, por eso proponemos fundar un Estado Plurinacional”. Esta es la insurrección de los pueblos y naciones, una emancipación de los que no están y no forman parte de lo estatal instituido y, por ende, denuncian al Estado republicano colonial.

Esta denominación de republicano colonial establece un profundo llamado a las estructuras coloniales existentes, a pesar o con el pesar de los distintos momentos en la vida republicana que supusieron avances, reconocimientos y participaciones ciudadanas, pero siempre en clave del sujeto individual; de esta manera, los derechos y la propiedad son garantizados siempre y cuando no se pretenda vulnerar la concepción del “individualismo posesivo” de la matriz económica liberal.

Tercero, las autonomías son la base del nuevo ordenamiento estatal en términos territoriales, administrativos y jurídicos, porque de esta manera consolida y garantiza la capacidad y el desenvolvimiento de autorregulación, autogestión y autodeterminación de los distintos componentes del Estado Plurinacional. Se trata de pensar desde lo plural que hace lo común, las capacidades y necesidades de cada autonomía están en función de establecer una relación y vinculación horizontal con las otras a partir de los principios de “unidad, complementariedad, reciprocidad, equidad, solidaridad”. El Estado devendría en el lugar de encuentro y regulación entre los concurrentes y participantes, antes que en la cabeza rectora de las directrices y prioridades de la autoridad y las lógicas externas. Un Estado que se piensa como espacio para albergar y propulsar la temporalidad, un posible lugar para poder contemporizar, entrecruzar y sincronizar las diversidades temporales existentes entre pueblos, culturas y economías.





Cuarto, “la estructura del nuevo modelo de Estado Plurinacional implica que los poderes públicos tengan una representación directa de los pueblos y naciones indígenas originarias y campesinas, según usos y costumbres”. Para ello se necesita pensar en modos distintos de representación, ya que ésta es directa y no delegada y/o proporcional, pero también implica replantear las formas de la estructura estatal para que su composición y funcionamiento sean moldeables y acordes a esta nueva interculturalidad política.

Quinto, el documento se fundamenta en “los derechos colectivos consagrados en Tratados internacionales de Derechos humanos, como el Convenio 169 de la OIT”, que fue largamente debatido y argumentado para su aprobación, como unos meses después será la promulgación de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, que desde los noventa fue uno de los pilares del movimiento indígena sudamericano y mundial². Estos escenarios, contruidos para establecer y defender los derechos indígenas colectivos, han sido parte del aprendizaje de un hacer política a su modo y, de esta manera, practicar las formas de encuentro y producción de un colectivo nosotros, un común, lo indígena para todos y con todos.

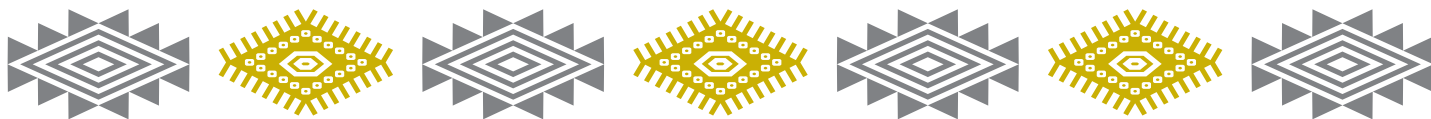
La Constitución promulgada en febrero de 2009, después de la primera vez que se consulta a la ciudadanía a través de un referéndum su aprobación, establece:

Artículo 1. Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país.

Por lo cual, exige comprender un nuevo vocabulario político que además, para poder utilizarlo, requiere de una nueva sintaxis o gramática del sentido y su aplicabilidad. Esta es la primera gran lección, la tarea de aprendizaje político para todos: hay que aprender un nuevo léxico y sus reglas de composición, porque la condición y composición política está modificada y en transformación. Si pretendemos movernos y profundizar en el proceso -aún como resistencia y oposición a este, estamos comprometidos y obligados a desenvolvernos en este nuevo universo discursivo.

Entre paréntesis, habría que señalar al menos dos consideraciones al respecto.

La primera es el carácter pedagógico de esta manera de entender la política, no porque alguien sabe y puede enseñar, como nos dice la pedagogía tradicional y disciplinaria, sino porque justamente todos y todas estamos en una situación de igualdad de conocimientos y de ignorancias; por lo tanto, debemos iniciar un proceso de aprendizaje para formular y construir nuevas situaciones, posibilidades y encuentros. A ello se puede denominar la política intercultural, porque sólo a partir de la igualdad de culturas y de pueblos se puede iniciar una relación en condiciones de interculturalidad. Lo mismo se debe señalar -que está presente en debate del proceso- alrededor de las diferencias y desigualdades de género y la despatriarcalización en la sociedad (Chávez, Et. al. 2010).



La segunda es que estamos tratando un universo discursivo performativo o, al menos, esta es la función de la ley y la Constitución: se debe declarar para que sea positiva y real, se hace realidad declarándose como tal, de allí el acto de jurar, de prestar declaración o de invocar la protesta. Son actos performativos con consistencia verbal, prácticas discursivas extremadamente instituidas, ritualizadas y reglamentadas. Pero ahora se desenvuelven en un sentido pragmático, para perfilar y construir mayores instancias de actos performativos, de actos de ley y de derecho. Es decir, constituyen un Estado para utilizarlo y servirse como instrumentos de transformación en función de la sociedad plural.

El ¿cómo y para qué hacer un Estado Plurinacional?

El giro pragmático político, desde las experiencias de la perspectiva indígena, posibilita que consideremos:

que no nos encontramos, respecto a la Constitución boliviana, con una Constitución típica heredera de la tradición republicana y del constitucionalismo continental, sino con una Constitución acontecimiento que posibilita pensar en una constante expansión Constitucional. Esta fuerza (o conjunto de fuerzas) son externas en sí a la teoría constitucional e incluso al texto mismo de la constitución, que más bien parece presentar una constitución con postulados aparentemente puntuales (Rojas Tudela, 2010).

Ahora, estamos en el umbral de un largo camino de aprendizajes políticos y la subversión de los saberes para implementar y concretar las tareas de la descolonización del Estado y, me animaría a apuntar además, de la vida y las formas vivientes. Pero vamos por partes, ya que son trechos que nos impulsan paso a paso a continuar el camino.

La denominada relación entre sociedad y Estado

¿Hay acaso una relación? Porque si este fuera el caso, como lo plantean politólogos, juristas y filósofos, entre muchos otros, se presupondría que está por una parte la sociedad y por otra el Estado y, así, se establecería algún tipo o forma de vinculo o nexo, o al menos tendría encuentros y desencuentros. Es más factible pensar que no hay relación para poder entender por qué hablar de sociedad nos demanda una cierta o determinada forma estatal, sino no es propiamente una sociedad, o así lo comprendieron los que no eran considerados ni vistos con sociabilidad ni aptitudes para ser sociales, esta es la perspectiva de la experiencia indígena. O, en su caso, solo pueden formar un Estado aquellos con capacidad y competencia para ser una sociedad, por ello dicen: "Si no encontramos Estado no pueden ser sociedad, a lo sumo etnias, tribus, pueblos sin historia ni futuro alguno".

Por lo tanto, siglos de razonamiento y argumentación sobre las condiciones de posibilidad para una proporción y medida entre sociedad y Estado son parte constitutiva de la metafísica estatal alrededor de: contrato social, acuerdo político, reconocimiento y sinceramiento mutuo, etc. Lo que hay, lo realmente existente, son sociedades heterogéneas, lo que denominamos sociedad plural y, por ende la perspectiva es construir sociedad, no existe la sociedad como tal, está en proceso, en marcha, en movimiento.





Por otra parte, el Estado, aunque nombrado, visto y declarado como una totalidad, es un conjunto de instituciones, instancias, estrategias y prácticas que en su diversidad y multiplicidad tiende a enfocar y priorizar determinadas tareas y objetivos que ordenen su diversidad y multiplicidad de funciones, roles y autoridades. Si existe un ámbito, o mejor dicho, si se puede hablar de un ámbito estatal, es porque allí se alojan los diferentes estratos y capas de las prácticas institucionales legales que dirimen la legitimidad y soberanía de las acciones y procederes, y que tienen raíces históricas y culturales más diversas y plurales de lo que podemos imaginar.

El Estado es la mayor abstracción del poder legítimo -o que se enseña como tal legitimidad, pero reconozcamos que vivimos aún en un sistema de Estados nacionales, por lo cual se necesita de una forma estatal, de un Estado. Pero será un Estado heterogéneo y plural que pueda enseñarse y operar en el curso de los flujos de su propia inconsistencia y multiplicidad. El Estado Plurinacional comienza por reconocer sus heterogéneas raíces y composiciones, esto es el Artículo 1° y, lo que es su suelo o, mejor aún, su fortaleza:

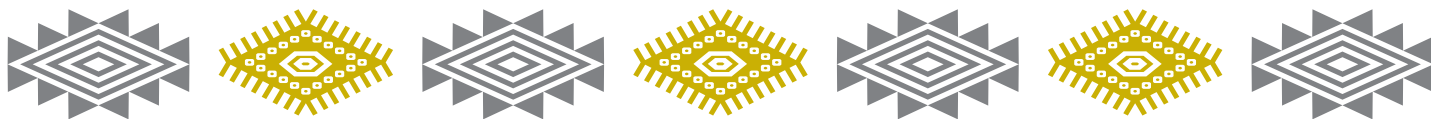
Artículo 2°: Dada la condición pre-colonial de las naciones y pueblos indígena originario campesinos y su dominio ancestral sobre sus territorios, se garantiza su libre determinación en el marco de la unidad del Estado, que consiste en su derecho a la autonomía, al autogobierno, a su cultura, al reconocimiento de sus instituciones y a la consolidación de sus entidades territoriales, conforme a esta Constitución y a la ley.

Estableciéndose que el Estado viene a posteriori de las naciones y pueblos, las que se encontraban en una condición colonial, justamente por no reconocerlos como tales, y con su derecho a declararse como pueblos y naciones, pueden conformar y constituir una forma estatal, la cual no sólo los reconocerá sino que se harán partícipes y protagonistas de él. La Plurinacionalidad es el pre-requisito para ser parte constitutiva y decisoria de lo que se denomina el Estado y lo estatal.

Así mismo, se enuncia “en el marco de la unidad del Estado”, por lo que se puede entender que las formas de unidad no están pre-establecidas, no es una unidad de hecho o de facto que hay que producirla, más bien se trataría de crear las condiciones para una unidad o inventar los modos de unidad. Nuevamente, estamos en los umbrales de la política intercultural para hacer Estado, para producir Estado.

El capítulo de los derechos o las obligaciones del Estado

Toda la primera parte de la Constitución, titulada: Bases fundamentales del Estado. Derechos, deberes y garantías, que consta de 144 artículos y que tradicionalmente, en las lecturas constitucionales, se llamaba el cuerpo dogmático del texto, ha modificado sustancialmente la consistencia, rol y función estatal. Porque es indudablemente un amplio o amplísimo catálogo de derechos y acciones que está obligando, constringiendo y orientando al Estado para las y los ciudadanos, poblaciones y seres humanos, y también a las formas de vida, a lo viviente y a la vida misma. Es decir, en el nuevo vocabulario intercultural, el Estado está orientado al vivir bien.



Esta extensión, casi reglamentaria, de los derechos sociales, que se da también en las constituciones de Ecuador y Bolivia, si bien no sería aceptable desde la puridad de la técnica constitucional ortodoxa, es algo que responde a las condiciones, necesidades y objetivos de las nuevas constituciones y sus respectivas sociedades. Necesidades que tienen que ver: a) con que los distintos poderes se vean obligados a darle más eficacia a derechos que se concretan; b) con la generación de un modelo integral que aúne de forma completa las distintas generaciones para conectar una función técnico-constitucional con la realidad social; y, c) con una función didáctica e integradora en unas sociedades con altas tasas de analfabetismo y un muy alto analfabetismo funcional en cultura cívico. (Noguera, 2010: 179)

Este pasaje de los derechos, o lo que se está denominando como el vivir bien, modifica sustancialmente la perspectiva de lo estatal, porque ya no es el Estado el instrumento para la sociedad, es decir, en la concepción de la razón instrumental de crear la máquina o el ente que hace la sociedad, que forma sociedad, que disciplina y controla la sociedad, aquel llamado a defender la sociedad para que la humanidad pueda surgir y ser. Esta visión antropocéntrica, tan cara para el humanismo civilizatorio con sus distintos rostros, que termina propugnando estratégicamente una biopolítica y un biopoder, y que hoy en día nos ha llevado a la crisis global, a una crisis civilizatoria.

El vivir bien se propone desarrollar mecanismos y estrategias para generar otras alternativas de vida, organización y producción, para restablecer una relación más complementaria y armónica con las formas vivientes y la vida. Es entonces una alternativa que se tiene que pensar globalmente como civilizatoria, pero centrada o articulada a partir de la pluralidad de lo viviente y el pluralismo de la vida.

Esto nos permite vislumbrar una forma estatal heterogénea y plural que, antes que su unidad, síntesis, homogeneidad, maquinaria e instrumentalidad, está en función de preservar, acrecentar y producir la potencialidad de lo diverso y múltiple de las formas y modos existentes, híbridos y nuevos de lo viviente que encontrará en su paso transformativo. Y quizás así, diluyéndose, absorbiendo y agotándose en el múltiple movimiento de la sociedad.

La estructura territorial del Estado o desde dónde democratizar lo público

La cuestión autonómica ha marcado como un sello la configuración del campo político, no es un tema nuevo o reciente, sino que ha sido una constante para el ámbito estatal el cómo tratar a los distintos componentes de un Estado, aunque en el debate moderno sobre la forma Estado-nación se trasladó esta cuestión alrededor de si es federal o confederado. En realidad, tendríamos que retomar el debate que iniciaron las naciones indígenas de Norteamérica en los momentos de la Declaración de Independencia en 1775 y cómo se encontraron más perseguidos y colonizados por los nuevos ciudadanos republicanos. Pero también no debemos olvidar e insistir en la dramática y silenciada Declaración de Independencia de Haití en 1781, por los nuevos ciudadanos y ciudadanas que abolieron la esclavitud y se declararon en igualdad de derechos humanos y de ciudadanía, lo que hería el corazón de los poderes monárquicos y republicanos existentes. Por ello, su destino estaba sellado y silenciado.



La territorialidad como reivindicación de autodeterminación, tiene una larga memoria en las luchas de los pueblos indígenas que se entronizará -pero no necesariamente se resolverá- con la disputa de los poderes regionales del siglo XX, con una densidad y conflictividad que remonta a la fundación republicana del país. Este puede ser denominado “pacto social de la territorialidad” con el que se viabilizó el proceso constituyente boliviano, con toda la complejidad y tensión que implica su implementación y desempeño.

En la Constitución se establece:

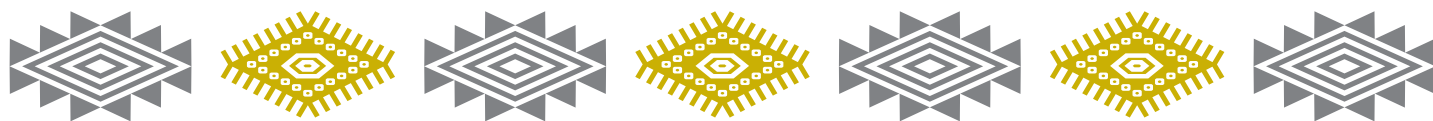
Artículo 270. Los principios que rigen la organización territorial y las entidades territoriales descentralizadas y autónomas son: la unidad, voluntariedad, solidaridad, equidad, bien común, autogobierno, igualdad, complementariedad, reciprocidad, equidad de género, subsidiariedad, gradualidad, coordinación y lealtad institucional, transparencia, participación y control social, provisión de recursos económicos y preexistencia de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, en los términos establecidos en esta Constitución.

La estructura territorial del Estado posibilitaría desplegar distintas y diversas entidades que se organizan y articulan para el funcionamiento y desempeño de las múltiples y complejas realidades espacio-temporales que componen la plurinacionalidad estatal. Por ende, la condición estatal debe alojar y promover la heterogeneidad y pluralidad de la sociedad a través de sus diversos niveles de autonomía territorial. Es decir, la especialidad está atravesada y configurada a partir de la temporalidad, y allí se alojan las potencialidades de las duraciones e innovaciones de los encuentros e hibridaciones de lo plurinacional.

La forma Estado ya no sólo se define por un ámbito territorial delimitado y circunscrito, los límites geográficos de Bolivia, sino que tiene además que operar y gestionar a partir de las formas territoriales que lo conforman y lo configuran como una unidad. Lo territorial como el ámbito geopolítico cultural que hace posible una coordinación y funcionamiento de lo común. Esto es, una redefinición del sentido y la exigencia de lo público.

Desde la lectura republicana, la virtud y cosa pública se define a partir de su oposición y contraposición a lo privado, o al interés personal o exclusivo y, por ende, la capacidad y calidad de lo público estará en la medida de equilibrar o preservar el interés de todos los otros que no tienen la presencia, fuerza o poder para defenderlo y promoverlo. Lo público es la garantía y la legitimidad de que la República es más que la suma de todos los que la componen o el interés de uno o unos sobre otros, este bien o interés público sólo se puede realizar a través de lo estatal. Por supuesto, ante los privilegios y prebendas aristocráticas y señoriales es un espacio de disputa por la igualdad de condiciones y oportunidades de los integrantes y componentes de la sociedad. Pero, en un marco de colonialismo, es la “paradoja señorial”, como decía René Zavaleta, la que legitima quiénes son más aptos y competentes para acceder a la disputa por la igualdad. Luis Tapia (2010), continuando esta reflexión, señala que sin igualdad entre culturas no hay igualdad política posible.

El modo de destrabar y dislocar el centralismo gubernamental político es a través de las estructuras territoriales, las nuevas unidades o entidades de gobierno plural e intercultural que hacen



o configuran a la estructura estatal. Por supuesto, esto presupone otra concepción de gobierno y gestión, donde no solamente se pluralizan sino que tienen que hacer y producir lo común, el común plurinacional. Por ello, lo público ya no se contrapone a lo privado, sino que tiene que retomar y resignificarse a través de lo comunitario. Un ámbito de lo comunitario que no es lo público estatal o, como ya se ha dicho, un ámbito público no estatal.

Tomando la precaución de tratar lo comunitario no como un modelo o forma preestablecida, sino como el ámbito de construcción socio-cultural de las formas elementales de convivencia y producción, lo comunitario es un devenir social en clave cultural. Una formulación que ilustra este pasaje es: cuanto más comunidad más sociedad, más pluralidad.

La democratización de lo público es, a partir de las tareas de la descolonización, la capacidad de profundizar y ampliar las competencias territoriales de los gobiernos y la participación comunitaria de la gestión y la ejecución.

La estructura económica del Estado el cómo reorientar el sentido productivo

La estructura territorial como fundamento de los gobiernos autónomos es, junto a la estructura económica de la economía plural, el núcleo generativo para una transformación productiva para el vivir bien del Estado Plurinacional. Esto conlleva a un profundo replanteamiento -en curso- de la concepción de la economía y su rol en la sociedad, no tanto en la negación de su existencia material determinante, sino de su capacidad de poder moldearla y orientarla hacia la diversidad productiva y propulsar otros modos económicos alternativos.

Tratar lo económico desde el principio pluralista es, primeramente, poner en cuestión la interpretación y lectura del primado economicista de lo material y las interrelaciones que establece, es decir, no hay “una” lectura ni interpretación del fenómeno económico y mucho menos “una” política y/o estrategia para tratarlo. Estaría exigiendo una visión más flexible, moldeable y práctica del tratamiento de las políticas y estrategias económicas estatales en función de la sociedad plural, con un fuerte acento en el carácter asimétrico y desigual con que operan para generar condiciones de coordinación y balances a través de mecanismos de redistribución y reinversión, potenciando así las posibles alternativas económicas.

Segundo, tiene consecuencias en los modos de establecer las políticas y estrategias económicas estatales y toda aquella concepción de la planificación y el desarrollo como responsabilidad y atributo estatal. Es decir, si el cambio de la composición estatal establece una multiplicidad y territorialización de los gobiernos y sus gestiones, la idea de una planificación centralizada es completamente obsoleta e inútil para tratar lo plurinacional y autonómico; igualmente sucederá con las concepciones de desarrollo moderno ante el mandato estatal para el vivir bien, porque reconfigurará el marco y las prioridades del primado económico y el sentido de la productividad.

Por lo tanto, lo que se pone en juego es, fundamentalmente, la idea de producción y de productividad, es decir, el cómo se valoriza lo productivo, qué es producir y qué producimos, y cuál es la medida de lo producido, cómo se mide la producción; me atrevería a señalar que lo



que se pone finalmente en juego es el valor del valor, cuáles son las escalas, las medidas y los parámetros.

No es casual que surjan estas interpelaciones al primado económico en tiempos tan turbulentos, en los que se habla de una crisis global del capitalismo y, como en toda encrucijada, se torna posible o una recomposición del sistema o un cambio sistémico alternativo, pero esto dependerá del largo pasaje de la conflictividad y la construcción de alternativas que se configuran como momentos de incertidumbre e inseguridad. Este es el posible paso a un proyecto civilizatorio alternativo.

El tratamiento de la producción y la productividad desde la perspectiva de la vida y lo viviente, es pluralizarla en todas sus consecuencias y, de esta manera, descentrar la concepción de lo humano y su entorno, la primacía de la instrumentalización y mecanización con el fin del homo economicus y la división entre trabajo manual e intelectual, que supeditó las diversas formas de explotación; así mismo, también revalorizar las formas del trabajo existentes y resignificar los modos de empleo, por ejemplo. Aquí encontramos las sendas, como pautas vigentes e inmanentes, para la transformación económica en función del vivir bien, el ampliar y multiplicar las economías para consolidar y alentar la sociedad plural.

A manera de conclusión

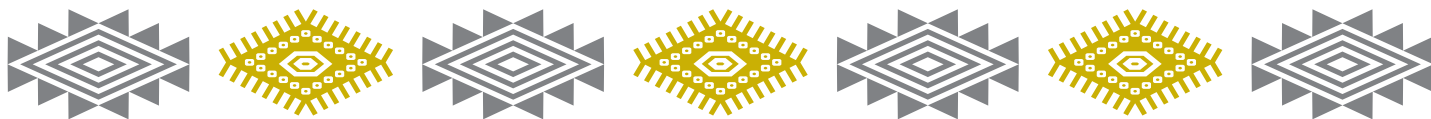
El Estado Plurinacional es la transición a una posible nueva modalidad de estatalidad para recorrer una construcción alternativa de proyecto civilizatorio, siempre y cuando tenga la capacidad bifronte de tratar lo interno y externo en relación a la emergencia geopolítica sudamericana, y así hacer posible su incidencia y concurrencia en los procesos globales y de turbulencia sistémica.

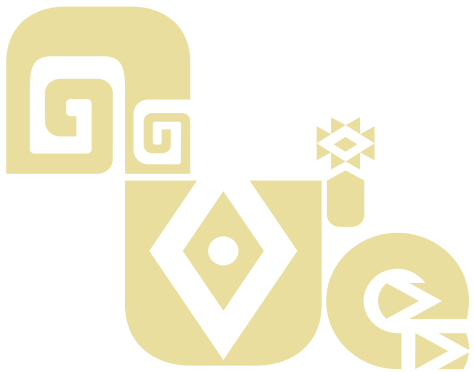
Es una transición de la que apenas esbozamos el umbral, porque estamos en el tránsito de la crisis de Estado -que se inició a fines de la década de los setenta, se pretendió remontar a través del neoliberalismo y, finalmente, demostró la profundidad y severidad de sus contradicciones y grietas el año 2000- a la construcción del Estado Plurinacional como refundación del país y de la sociedad plural.

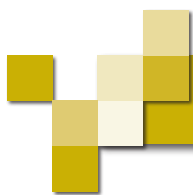
Quisiera, como palabras finales, no llegar a una conclusión, sino hacer un llamado a continuar por la senda de reflexión sobre la condición política de la institucionalidad y de la autoridad, con esta cita recién hallada de una pensadora sugerente y provocativa, Myriam Renault d'Allonnes:

Somos, a la vez e indisolublemente, recién llegados y últimos en llegar. A esta dualidad responde la naturaleza paradójica de la autoridad: obligación heredada y bagaje para la acción que comienza.

¿Qué es la autoridad sino el poder de los comienzos, el poder dar a los que vendrán después de nosotros la capacidad de comenzar a su vez? Quienes la ejercen -pero no la poseen- autorizan así a sus sucesores a emprender a su vez algo nuevo, es decir, imprevisto. Comenzar es comenzar a continuar. Pero continuar es, también, continuar comenzando (2008: 253).







Tema 2

Plan Regional de Educación Alternativa

En el presente tema nos aproximaremos a analizar la importancia de plantear lo que se quiere y se espera en la educación en una determinada región territorial articulando esfuerzos en torno a un interés social y común, previo conocimiento de la situación educativa y productiva de una región, para elaborar posteriormente el currículo regionalizado. Por ello, se pretende orientar la discusión sobre la necesidad de contar con un Plan Regional para la Educación Alternativa que permita orientar, organizar y planificar la acción formativa que realizarán los Centros que tienen como espacio de acción en una determinada región, basada en una educación pertinente y productiva. En ese entendido nos centraremos en estudiar tres aspectos:

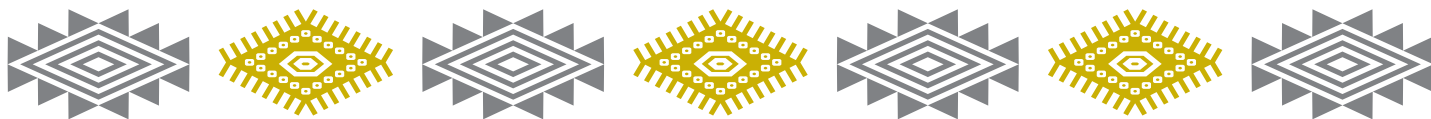
- *Sentido y utilidad de un Plan Regional de Educación Alternativa*
- *Actores responsables de la construcción y elaboración del Plan Regional de Educación Alternativa.*
- *Elementos centrales de un Plan Regional de Educación Alternativa*

Dentro de este aspecto se presentan preguntas guías que tienen el propósito de aportar en la construcción del Plan.

Actividad 1. De formación comunitaria

Cómo Centro nos ponemos a analizar lo que espera la región del proceso educativo que actualmente impulsamos

- ¿Conocemos las vocaciones y potencialidades productivas de la región?
- ¿Conocemos cuál es la situación educativa en nuestra región?
- ¿De qué manera podemos lograr una educación pertinente?

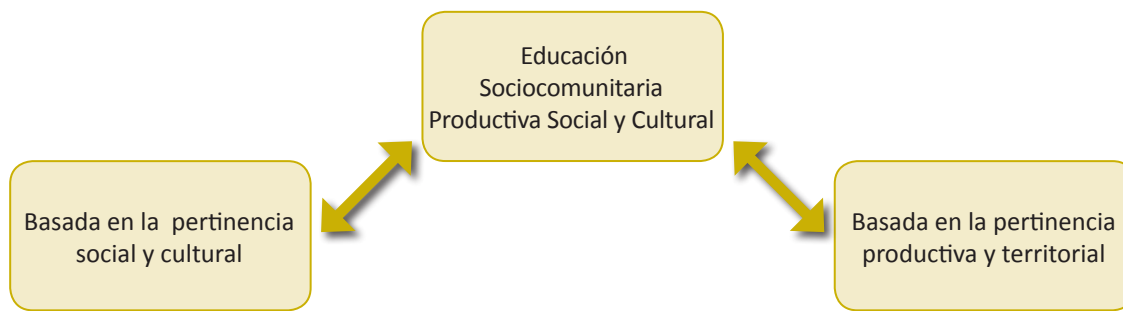


Por región entendemos:

El nivel intermedio entre municipio y departamento, se caracteriza por el tejido social productivo, comparten lengua, cultura, economía, donde existe ejercicio de manejo del territorio¹.

2.1. Sentido y utilidad de un plan regional de Educación Alternativa

Para abordar el sentido y utilidad de un Plan Regional de Educación Alternativa, es fundamental retomar y traer presente dos postulados educativos que están descritos en la Ley No. 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”: La Educación Sociocomunitaria Productiva pone de manifiesto que el proceso educativo debe estar de acuerdo a cada contexto geográfico, social, cultural y lingüístico, y que a través de lo productivo se aporte a los sistemas de vida de un territorio (Art. 3, numeral 4 y 9).



Ambos postulados ineludiblemente nos invita a pensar que el proceso educativo sea observado y encarado desde ámbitos territoriales amplios que van más allá del Centro de Educación Alternativa (CEA) y de la propia comunidad o barrio donde está constituido físicamente el Centro. Esto en el entendido que el CEA:

- No necesariamente tiene como cobertura poblacional a participantes de una misma comunidad o espacio urbano, sino de diversos contextos socioculturales, así como de diferentes pisos ecológicos y ecosistemas.
- Tiene la tarea de formar a jóvenes y adultas/os con capacidades de responder a su contexto, donde muchas veces el contexto físico del centro no necesariamente corresponde al ámbito territorial del participante.

¹ La Ley Marco de Autonomías y Descentralización “Andrés Báñez”, Ley No. 031 de 19 de julio de 2010, define a la región como el espacio territorial que no trascienden los límites de departamento, por otra parte señala que una región deberá ser más grande que una provincia. Una sola provincia con características de región, excepcionalmente podrá constituirse como tal (Art. 19 y 21). Dicha temática, a pesar de las normativas establecidas desde las entidades estatales, a la fecha es motivo de discusión sobre todo cuando se analiza la construcción del currículo regionalizado, en el sentido que en el ámbito de la educación que buscamos trabajar en función de las características regionales productivas y culturales, la región no necesariamente concluye en una frontera de la división territorial de los departamentos. No obstante, si pensamos y adoptamos que el plan educativo de región planteada en el presente tema se pretende constituir en una herramienta político educativo orientativo para los centros que trabajan en una determinada región, estamos hablando de región como espacio que promueve las relaciones y el tejido social, cultural y económico, y no como un término geográfico de división política necesariamente.



Por estas razones, el sentido bajo el cual se fundamenta el planteamiento de la construcción y elaboración de un Plan Regional de Educación Alternativa, en particular de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), es la necesidad de trabajar la Educación Sociocomunitaria Productiva, donde lo pertinente se constituye en un hilo conductor. A continuación se desglosa los conceptos de Educación Socioproductiva Productiva:

- Educación que se sustenta en la sociedad, donde participan todos y todas.
- Educación con/para organizaciones y comunidades, donde se generan procesos de complementariedad entre los diferentes actores, entre lo individual y lo colectivo.

Como educación productiva, entendemos:

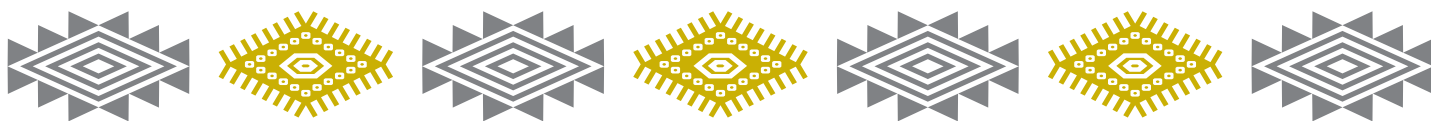
...la producción intelectual y material,... (que) fortalezca la gestión territorial de las naciones y pueblos indígena originaria campesinas, las comunidades interculturales y afro bolivianas. (Ley No. 70, Art. 3, Numeral 9)

... (la acción) de fomentar la producción y consumo de productos ecológicos, con seguridad y soberanía alimentaria, conservando y protegiendo la biodiversidad, el territorio y la Madre Tierra, para “Vivir Bien” (Ley No. 70, Art. 5, Numeral 12)

Si realizamos una mirada sucinta a los mensajes que evocan ambas frases referentes a educación productiva podemos encontrar planteamientos profundos como los que siguen:

- La educación productiva no se reduce a lo tangible, sino también incluye la producción intelectual.
- La educación como herramienta que permite salvaguardar el territorio y fortalecer la identidad y la organización indígena originaria campesina, interculturales y afro bolivianas.
- La educación es territorial, esto nos lleva a pensar que necesariamente la educación tiene que responder a las características y vocaciones productivas del territorio.
- La educación, la formación adquirida, nos permita obtener destrezas y habilidades para producir alimentos desde nuestra realidad, de tal manera que no pasemos necesidades (seguridad alimentaria) y que nuestra alimentación no esté sujeta a la dependencia (soberanía), cuidando la Madre Tierra.

Educación pertinente, entendida como aquel proceso educativo que responde a las necesidades, problemáticas y potencialidades de un contexto, en sus diferentes ámbitos que hacen a la vida de un contexto (visión holística), como el social, económico, político y cultural. Aunque debemos advertir, que la educación responde a un contexto, no implica tomar una posición egocéntrica e ignorar los avances y estudios de otras realidades.



De acuerdo a diferentes escritos, lo pertinente guarda relación con lo oportuno, acertado, adecuado, apto, conveniente, correspondiente, apropiado, debido y congruente (T. Pérez: 2009).

En términos generales podemos decir que la educación es pertinente cuando guarda congruencia (es decir, conveniencia, coherencia y relación lógica) con las condiciones y necesidades sociales, y con las características concretas de los participantes en sus diversos entornos naturales y sociales de interacción.

La educación debe ser pertinente con los siguientes ámbitos:

- ❖ Con el desarrollo económico, social y humano
- ❖ Con las exigencias del avance de la ciencia y la tecnología.
- ❖ Con los entornos cultural, social y geográfico
- ❖ Con las características diversas de los participantes.

La pertinencia de la educación se debe trabajar en el marco de la Constitución Política del Estado Plurinacional y la Ley de la Educación No. 070 "Avelino Siñani - Elizardo Pérez"

Por otra parte, la educación pertinente guarda relación con la calidad educativa. Es decir, la educación debe responder a las condiciones concretas del contexto – donde existe procesos, contenidos y fines educativos de acuerdo a las condiciones concretas de las comunidades, de modo que no se les apliquen programas educativos con pretensiones de homogeneizar, sino que los procesos formativos sean correspondientes a las características culturales, sociales y geográficas propias de su contexto.

Si entendemos en su verdadera complejidad, trabajar la educación pertinente tiene el reto de, responder a las lógicas propias; y dialogar con los saberes y realidades de otros contextos.

Podemos decir que el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo remite a una educación pertinente, a través del rescate de la lengua, la interacción y el diálogo de las diversas culturas existentes, llevando al participante a reflexionar sobre su realidad más cercana, fomentando un proceso de auto identificación y reafirmación de su cultura, pueblo o nación, con capacidad de dialogar con otras culturas y/o pueblos y otros conocimientos.

En ambos postulados educativos, tanto en lo sociocomunitario y como en lo productivo, confluyen perspectivas educativas que conllevan a lograr y/o dinamizar procesos importantes en la educación; es decir, a través de ambas entradas o planteamientos educativos podemos lograr una educación pertinente, expresada en:





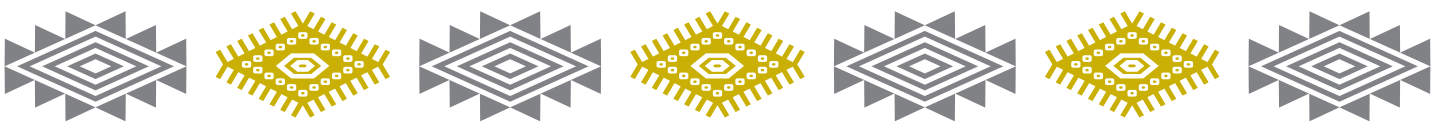
Ciertamente son varios los retos que nos plantean la educación pertinente y la educación productiva. El esfuerzo individual de un solo Centro no es suficiente, pues requiere unir fuerzas y marcar horizontes político educativo desde los diferentes Centros de Educación Alternativa que trabajan en una región.

En ese entendido, la elaboración y construcción de un Plan Regional de Educación Alternativa, nos permitirá que entre los diferentes Centros nos pongamos a pensar en el horizonte sobre el cual se continuará trabajando en la región, es importante comenzar a planificar la educación que queremos dentro de nuestra región.

Contar con un Plan Regional de Educación Alternativa tiene su utilidad porque permite orientar la acción educativa y responder a las necesidades de la región, también nos permitirá organizar el trabajo de los Centros, por tanto nos posibilitará tener claridad hacia dónde queremos caminar como Centros que trabajan en una región y lo que se pretende lograr de la educación.

A la luz de lo señalado, la utilidad de un Plan Regional de Educación Alternativa recae en los siguientes aspectos:

<p>Evitar duplicar esfuerzos, que muchas veces conllevan a una “competencia” innecesaria.</p>	<p>Una vez visualizada la situación educativa, desde diferentes centros y sujetos, podemos organizarnos y enfocar nuestra atención y trabajo a resolver determinadas necesidades o fortalecer determinadas potencialidades.</p> <p>Por otra parte, nos permitirá analizar con mayor claridad el rol educativo de nuestros Centros, si tiene correspondencia con la realidad de la región, si las ofertas educativas que brindan los Centros no están saturadas y si se requiere reorientar y diversificar las ofertas educativas.</p>
---	---



Tener claridad sobre la población meta.	Perfilar cuál es la situación y las necesidades educativas de los jóvenes y adultos y la realidad económica productiva de la región. Y conocer los retos que deberá enfrentar la región en los próximos años, sin duda, nos permite tener claridad sobre la población meta y/o el objetivo educativo sobre el cual se trabajará.
Identificar con mayor certeza las áreas que debemos trabajar en lo que corresponde a la educación productiva.	Conociendo la situación de las vocaciones y potencialidades productivas de una región podemos repensar y reorientar la formación productiva de acuerdo a la realidad de la región. Definimos qué zonas debemos cuidar para mantener bien nuestro territorio: como áreas de alta fragilidad, zonas turísticas, zonas históricas o sagradas, entre otros. Podemos ensayar y designarnos roles por centros para trabajar determinadas potencialidades, vocaciones y necesidades de la región.
Trabajar hacia un horizonte educativo pertinente	Definir políticas educativas propias de la región, en el marco de la Ley No. 070 y Currículo Base del SEP y de la EPJA, favorecerá a desarrollar procesos educativos acordes a la región

2.2. Organizaciones responsables de la elaboración de un plan regional de Educación Alternativa

Actualmente la normativa vigente - como la Constitución Política del Estado Plurinacional, Ley de Educación No. 070 y la Ley No. 341 de "Participación y Control Social" - el rol de la educación recae en toda la sociedad organizada y las entidades públicas. Son distintas las organizaciones sociales que deben definir los retos de una formación pertinente. Sin embargo, surge la necesidad de incorporar en la reflexión el tema de la participación en los procesos educativos, en el entendido de que la educación no es sólo responsabilidad del Estado o del Centro. La educación es un derecho y una realidad que trasciende a todos los espacios sociales, es un derecho y una responsabilidad de todos (G. Machaca: 2011: 79).

La Ley "Avelino Siñani - Elizardo Pérez" establece directrices para la participación:

Se reconoce y garantiza la participación social, la participación comunitaria (...) en el sistema educativo, mediante organismos representativos en todos los niveles del Estado, en las Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos, Comunidades Interculturales y Afrobolivianas de acuerdo a sus normas y procedimientos propios (Ley No. 070 Art. 2, numeral I)

Consejos Educativos Social Comunitarios, a nivel Departamental, Regional, Distrital, de Núcleo y Unidades Educativas: participan en la gestión educativa, de acuerdo a su ámbito de competencia, en correspondencia con las políticas educativas plurinacionales y reglamentación específica (Ley No. 070 Art. 91, inciso d)

Por su parte la Ley No. 341 de "Participación y Control Social" establece el marco general de Participación y Control Social definiendo los fines, principios, atribuciones, derechos, obligaciones y formas de ejercicio, esto en aplicación a lo establecido en la Constitución Política del Estado Plurinacional para todas las entidades territoriales. Señala que:



- La participación es un derecho, condición y fundamento de la democracia, que se ejerce de forma individual o colectiva, directamente o por medio de sus representantes... (Art. 5, Numeral 1).
- Son actores de la Participación y Control Social, la sociedad civil organizada, sin ningún tipo de discriminación de sexo, color, edad, orientación sexual, identidad de género, origen, cultura, nacionalidad, ciudadanía, idioma, credo religioso, ideología, filiación política o filosófica, estado civil, condición económica o social, grado de instrucción y capacidades diferenciadas. (Art. 6)

Esta misma normativa hace referencia a tipos de sujetos sociales:

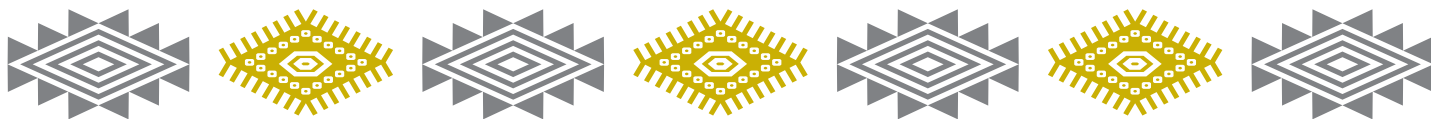
- Orgánicos.- Son aquellos que corresponden a sectores sociales, juntas vecinales y/o sindicales organizados, reconocidos legalmente.
- Comunitarios.- Son aquellos que corresponden a las Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos, las Comunidades Interculturales y Afrobolivianas, y todas las reconocidas por la Constitución Política del Estado Plurinacional.
- Circunstanciales.- Son aquellos que se organizan para un fin determinado, y que cuando el objetivo ha sido alcanzado, dejan de existir. (Art. 7)

Dichas normativas se convierten en paraguas, por tanto, abren muchas posibilidades para trabajar el componente de participación comunitaria en los procesos educativos, dicha participación puede ser ejercida o promovida desde instancias organizadas y no organizadas, así como constituir instancias de participación social comunitaria en educación a la luz de iniciativas propias de una región.

En ese marco, en la elaboración y construcción de un Plan Regional de Educación Alternativa deben participar las siguientes organizaciones:

- Directores, maestros/facilitadores de los Centros de Educación Alternativa.
- Estudiantes/participantes de los Centros de Educación Alternativa.
- Organizaciones Indígena Originaria Campesinas.
- Organizaciones Económico-productivas.
- Instituciones organizadas.
- Juntas vecinales y urbanas.
- Otras de acuerdo al contexto.

Se debe enfatizar que la responsabilidad de la construcción y elaboración del Plan Regional de Educación Alternativa no recae de manera específica y única en los Centros de Educación Alter-



nativa de una región, sino en todas las entidades y organizaciones que viven y trabajan en una determinada región, porque una mirada diversa y plural permite construir un plan más sólido y pertinente, además genera procesos de apropiación.

2.3. Elementos importantes dentro de un plan regional de Educación Alternativa

Si recurrimos a las experiencias de los procesos de construcción de Planes o si revisamos textos producidos sobre Planes Educativos, podemos encontrar mayor cantidad de elementos y/o aspectos, como ser misión, visión, marco normativo, marco teórico, programas, proyectos, presupuesto, evaluación, entre otros, los cuales aportan sin duda a elaborar un documento sólido y completo.

No obstante, por la intencionalidad y orientación desde la cual se plantea el Plan Regional de Educación Alternativa, que se constituye en una herramienta político educativo propio de una región, nos limitaremos a elaborar y/o definir los tres elementos señalados en los cuales descansa las directrices centrales de un plan. No se pretende construir un documento ampuloso y menos accesible. Aunque queda abierto, como todo proceso social educativo, a la recreación y creatividad de los propios actores de una región y de una realidad determinada.

Para poder encarar los retos que deberá enfrentar la región en los próximos años, en el ámbito educativo, es importante tomar en cuenta en la construcción del Plan Regional de Educación Alternativa los siguientes momentos:

- Diagnóstico educativo.
- Definición de objetivos y metas del plan.
- Definición de las líneas de acción (ámbitos).

Diagnóstico educativo.- Esta etapa se caracteriza por aproximarnos a la realidad de una región, dentro el cual es importante delimitar las temáticas que formaran parte del análisis y estudio. En ese entendido, debemos retomar las dos ideas centrales que nos guían para elaborar y construir el Plan Regional de Educación Alternativa que son educación sociocomunitaria productiva, cimentada en lo pertinente.

A la luz de lo señalado, damos a conocer los siguientes aspectos/temáticas dentro del diagnóstico:

Para una educación sociocomunitaria productiva, cimentada en lo pertinente necesitamos conocer...

- ❖ Necesidades educativas.- Orientado a conocer el tipo de educación que requieren y las expectativas que tiene la población, en nuestro caso, los jóvenes y adultos. Es decir, a través de este aspecto se busca indagar sobre las necesidades educativas de la población, qué sectores requieren atención educativa.
- ❖ Trabajo educativo de los Centros.- Consiste en analizar el tipo de trabajo que realizamos en cada uno de los Centros de una determinada región. Es fundamental este estudio para que posteriormente los Centros fortalezcan y/o reorienten su tarea educativa en correspondencia con la educación pertinente y productiva.



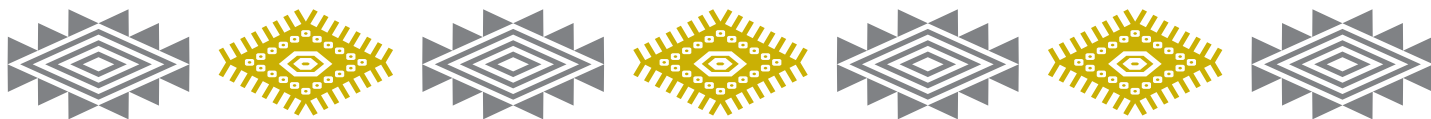


- ❖ Lo productivo territorial.- Destinada a indagar qué produce, cuáles son las vocaciones y las potencialidades productivas de la región.
- ❖ La vocación productiva, está definida como la aptitud, capacidad o característica especial que tiene la localidad para su desarrollo, por ejemplo, si en una determinada región la población ha ido desarrollando como base de su economía y subsistencia la producción de la papa o la artesanía ambos se constituyen en una vocación que puede ser fortalecida para su dinamización.
- ❖ Potencialidad productiva, entendida como la disponibilidad de bondades o recursos con que cuenta la localidad, el municipio o la región. Estas pueden ser naturales por sus características climáticas, hidrográficas y otras. Por ejemplo, si una región está asentada en una tierra apta para la producción del trigo y la población por diversas razones no tiene concebido dentro de sus prácticas productivas, se puede desarrollar mecanismos para dinamizar dicha potencialidad productiva del trigo.
- ❖ Lo social.- Orientado a identificar las problemáticas sociales más sentidas de la región, los cuales pueden ser trabajados en los procesos educativos de los Centros, como por ejemplo en el tema preventivo de las enfermedades y el cuidado de la salud integral.
- ❖ Lo cultural.- Destinada a analizar cuál es la situación de la identidad cultural de la región, qué elementos históricos, culturales y lingüísticos necesitamos fortalecerlas desde la acción educativa de los Centros.
- ❖ Participación social comunitaria y relación interinstitucional.- Dentro de este ámbito se profundizará el estudio sobre la participación comunitaria que existe actualmente en los Centros e identificar las dificultades que se vienen enfrentando para que el trabajo de los Centros estén cimentadas en la comunidad. Y pretende analizar las instituciones que actualmente trabajan en la región, además si existe canales establecidos de interrelación.

Metodología para el diagnóstico educativo

Para realizar un diagnóstico educativo de una determinada región se puede acudir a técnicas e instrumentos de carácter cualitativo y cuantitativo, que contribuyan a analizar la realidad de la región, como mapas parlantes, entre otros. No obstante, para lograr un diagnóstico comunitario participativo más próximo a la realidad y viable en su aplicación que genere discusión y debate, es recomendable acudir a los espacios que tienen constituido las propias comunidades o barrios, como ser:

- Reuniones intercomunales e interbarriales.- Donde participan representantes y/o miembros de la comunidad o barrio urbano. El día y el lugar es acordado por las autoridades constituidas.
- Asambleas territoriales.- Por su generalidad la asamblea acoge a un número mayor de comunidades, permite discutir en diferentes comisiones o mesas de trabajo distintas temáticas, en las que también se puede construir los mapas parlantes.
- Recurrir a dichos espacios nos permite que la educación sea analizado no como un hecho exclusivo de los/as maestros/facilitadores sino como un asunto de interés colectivo.



- Talleres grupales.- Para recoger opiniones e iniciativas sobre temas específicos.

Para iniciar y concluir la etapa del diagnóstico es fundamental la coordinación interinstitucional entre las diferentes entidades y organizaciones de una región.

Definir objetivos y metas del plan.- Sin la formulación de objetivos no habría claridad del Plan Regional de Educación Alternativa, el objetivo le da sentido, dirección u orientación, para ello su formulación debe ser comprensible. Y las metas consisten en plantearse parámetros que contribuirán a lograr los objetivos planteados. Los objetivos y metas están relacionados con las siguientes preguntas:

- ¿Dónde queremos orientar el trabajo de los centros que trabajan en una región?
- ¿Dónde queremos orientar nuestro trabajo?
- ¿Qué deseamos obtener?
- ¿Cuál es el resultado esperado?

Identificar líneas de acción.- Son los diferentes caminos o canales que nos conducirán a lograr una educación sociocomunitaria productiva, cimentada en lo pertinente; es decir, son los distintos ámbitos de trabajo que tendrá la región en lo que corresponde a la educación alternativa.

Desde nuestra lectura, las líneas de acción del plan educativo debieran estar en correspondencia al análisis de las problemáticas identificadas en la etapa del diagnóstico; es decir, conocemos determinados ámbitos o problemáticas y a la vez proyectamos la manera de mejorar, fortalecer y trabajarla, en ese entendido se plantea que las líneas de acción deben contemplar las siguientes temáticas:

Para una educación pertinente y productiva, nuestras líneas de acción serán...	• Formación y capacitación a los jóvenes y adultos.- Dentro de ella se establecerá el tipo de educación que se promoverá a nivel de la región, la utilidad que deberá tener un proceso educativo, para los jóvenes y adultos y la región territorial.
	• Trabajo educativo formativo de los Centros.- Se definirá la orientación educativa de los Centros, la característica fundamental sobre la cual deben trabajar los Centros.
	• Productivo Territorial.- Se definirán las áreas de producción a los cuales se apoyara a través de la formación de los CEAs. Dentro de este ámbito es importante orientar el trabajo de los Centros hacia la diversificación de la producción para la soberanía y seguridad alimentaria. Así como también la producción intelectual.
	• Social.- Dentro de esta línea de acción se delimitará las problemáticas sociales más sentidas de la región, como temas de salud, contaminación del medio ambiente, la trata y tráfico de personas, seguridad ciudadana, los cuales desde la formación de los centros serán trabajadas de manera preventiva para minimizar los riesgos o consecuencias.



- Cultural.- Se establecerá los componentes de la cultura que necesitan ser fortalecidas dentro de la región a través de la formación de los Centros. Este proceso permitirá a los habitantes de la región y a los participantes de los Centros robustecer y desarrollar los elementos identitarios que hacen a la región y permitirá el reencuentro con su historia.
- Participación social comunitaria y relación intercomunal e interinstitucional.- En el que se promueve involucrar a la comunidad, población y demás entidades en las acciones que desarrollan los Centros, en el entendido de que Centros Educativos son parte viva de una determinada comunidad.

Dichas temáticas, aglutinadas en las líneas estrategias de acción una vez puesta en marcha, necesariamente requerirán procesos de acompañamiento y seguimiento, por un lado para conocer su implementación e identificar debilidades.

En síntesis...

Los momentos y/o etapas para el proceso de elaboración del Plan Regional de Educación Alternativa

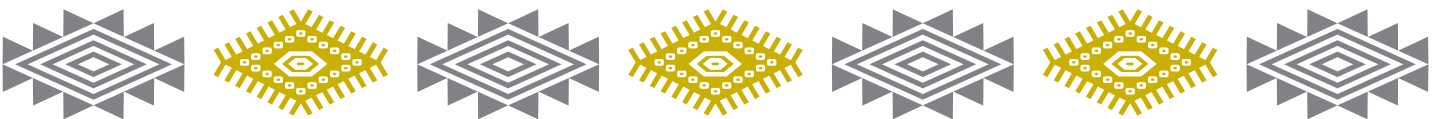


Actividad 2. De formación comunitaria

A la luz de los planteamientos en el presente tema, como Comunidad de Producción y Transformación Educativa, analicemos la importancia que tiene elaborar un Plan Educativo de la Región y cuáles deberían ser los resultados que esperamos de un plan.

Promovemos su construcción del Plan Educativo de la región entre los diferentes centros que trabajan en la región, a través de reuniones con los diferentes centros más próximos a nuestro centro (deseable).

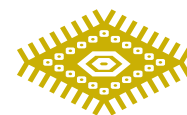
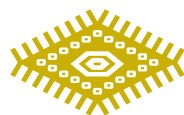
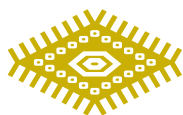
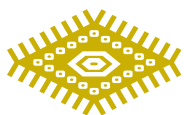
- Preguntas guías para construcción de un Plan Regional de Educación Alternativa



Para el diagnóstico educativo

Posibles temáticas a ser trabajadas	Preguntas guía
Interés y necesidades educativas de las/os jóvenes y adultos	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué tipo de formación requieren las/os jóvenes y adultos? - ¿Cuál es el grupo poblacional que requiere atención educativa?
Trabajo educativo de los Centros	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué tipo de formación estamos desarrollando los diferentes Centros que trabajan en nuestra región? o ¿Cuáles son las ofertas educativas de nuestros Centros que trabajan en la región? - ¿Las diferentes ofertas que ofrecen los Centros están en correspondencia a las necesidades de la región?
Lo productivo territorial	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son las vocaciones productivas de la región? o ¿Cuál es el sustento productivo de las familias de la región? - ¿Cuáles son las características productivas de la región? - ¿Qué potencialidades productivas tiene la región? o ¿Qué áreas productivas necesitan ser dinamizadas desde la formación de los Centros? - ¿Qué áreas de producción necesitan ser fortalecidas en la región? o ¿Qué productos necesitamos reforzar en su producción? - ¿Estamos dinamizando desde nuestra región a la soberanía y seguridad alimentaria?
Lo social	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son las problemáticas sociales más sentidas que enfrenta la región? - ¿Qué problemáticas sociales es posible trabajar desde el ámbito educativo de los centros?
Lo cultural	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es la identidad lingüística cultural de la región? o ¿Cuál es la identidad cultural de la región territorial? - ¿Cómo está la situación de nuestra cultura? ¿Qué elementos de nuestra cultura aún se mantienen? ¿Qué elementos de nuestra cultura regional necesitamos recuperar?
Participación social comunitaria y relación interinstitucional	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué organizaciones comunales, sociales, barriales y económicas existen en el contexto regional? y ¿Cuáles de ellas están participando en los procesos educativos de los Centros?

Ámbito	Problemáticas y necesidades identificadas	Propuesta
De Centros educativos		
De la región		

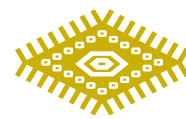
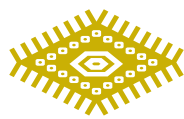
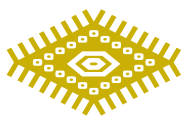


Para la definición de objetivos y metas del plan

	Preguntas guía
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Dónde queremos orientar el trabajo de los Centros que trabajan en una región? - ¿Dónde queremos orientar nuestro trabajo?
Metas	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué deseamos obtener? - ¿Cuál es el resultado esperado?

Para la identificación de líneas de acción.

Posibles temáticas para la construcción de las líneas de acción	Preguntas guía
Formación y capacitación de los jóvenes y adultos	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué tipo de formación se promoverá en la región? - ¿A qué aspectos deberá contribuir la formación que reciben los jóvenes y adultos? - ¿Qué utilidad tendrá la formación recibida en los Centros?
Trabajo educativo de los centros	<ul style="list-style-type: none"> - ¿La acción educativa de los centros qué orientación debe tener? o ¿Cuál es la característica fundamental sobre el cual deben trabajar los Centros?
Productivo territorial	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Mediante qué áreas de producción podemos contribuir a la seguridad y soberanía alimentaria de las familias que están constituidas en la región? o ¿Qué áreas de producción nos proponemos fortalecer en la región? - ¿De qué manera podemos dinamizar desde nuestra región a la cadena productiva, la soberanía y seguridad alimentaria?
Social	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué tipo de problemáticas sociales se analizaran en los centros para contribuir en su reducción?
Cultural	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es la identidad cultural de la región territorial sobre el cual se identifica la región? - ¿Qué elementos de nuestra cultura de la región necesitamos fortalecer?
Participación social comunitaria y relación interinstitucional	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué instancias orgánicas o institucionales deben apoyar a los procesos educativos de los centros? - ¿Quiénes debieran liderar los procesos educativos de la región? - ¿Cuál debería ser el nivel de coordinación orgánica e institucional?



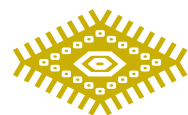
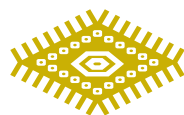
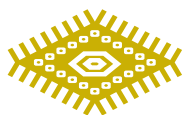
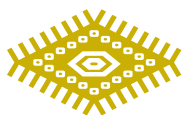
Ejemplo y/o sugerencias de líneas de acción.

Ámbito	Líneas de acción	Metas/Proyecciones
En los centros de educación alternativa, en particular de la EPJA.	Ofertas educativas pertinentes en la EPJA	Ofertas educativas identificadas de acuerdo a las de la región x.
	Interrelación de Centros.	Los Centros planifican sus ofertas educativas coadyuvando con las demás propuestas educativas de la región. Los Centros trabajan sin procesos de masificación de las ofertas educativas.
De la región.	Desarrollo de la lengua y la cultura.	Los Centros educativos incorporan en el proceso educativo la lengua x. El currículo de los centros educativos incorpora la historia del pueblo x.
	Desarrollo económico productivo territorial.	Los Centros aportan a la dinamización de la cadena productiva.
	Político social.	Los Centros aportan en la formación de cuadros políticos para la gestión territorial.
	Promoción de la participación social comunitaria en educación alternativa.	Las Organizaciones Campesino, Indígena Originario de la región participan en los procesos educativos. Los Centros educativos establecen vínculos con instituciones económico productivas.

Actividad 3. De formación personal

Realizar la lectura y analizar los planteamientos centrales del texto “Educación y Participación comunitaria, de Paulo Freire”.

- ¿Qué elementos o planteamientos podemos recuperar del texto para iniciar el proceso de construcción del Plan Regional de Educación Alternativa?





Lecturas complementarias

Educación y participación comunitaria²

En: Nuevas Perspectivas críticas en Educación. Ed. PAIDOS, Barcelona – España, 1997

Si los seres humanos no hubiesen sido capaces, entre otras cosas, de inventar el lenguaje conceptual, de optar, de decidir, de romper, de proyectar, de rehacerse al rehacer el mundo, de soñar; si no se hubiesen vuelto capaces de valorar, de dedicarse hasta el sacrificio al sueño por el que luchan, de cantar y ensalzar el mundo, de admirar la belleza, no tendría por qué hablarse de la imposibilidad de la neutralidad de la educación. Pero no habría tampoco por qué hablar de educación. Hablamos de educación porque al practicarla, incluso podemos negarla.

El uso de la libertad nos lleva a la necesidad de optar y ésta a la imposibilidad de ser neutros.

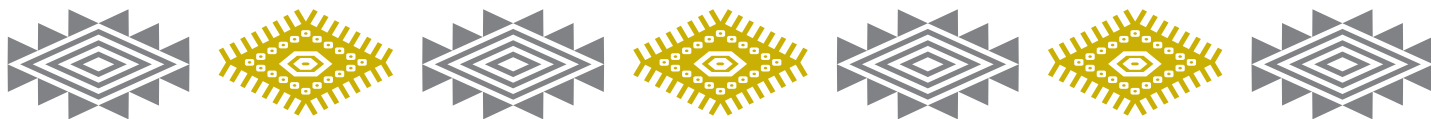
Ahora bien, la imposibilidad total de ser neutros ante el mundo, ante el futuro –que no entiendo como un tiempo inexorable, un dato dado, sino como un tiempo para ser hecho a través de la transformación del presente en que se van encarnando los sueños– nos coloca necesariamente ante el derecho y el deber de ubicarnos como educadores. El deber de no callarnos. El derecho y el deber de vivir la práctica educativa en coherencia con nuestra opción política. De ahí que, si la nuestra es una opción progresista, sustantivamente democrática, debemos –respetando el derecho que tienen también los educandos de optar y de aprender a optar, para lo cual precisan de libertad– testimoniarles la libertad con que optamos (o los obstáculos que tenemos para hacerlo) y jamás imponerles nuestra elección, sea o no de forma subrepticia.

Si nuestra opción es democrática y si somos coherentes con ella, de tal manera que nuestra práctica no contradiga nuestro discurso, no nos es posible hacer una serie de cosas que no es raro encontrar realizadas por quien se proclama progresista.

Veamos algunas de estas cosas:

1. No tomar en consideración el conocimiento hecho de experiencia con el que el educando llega a la escuela, no valorando casi en nada el saber acumulado, llamado acientífico, del que es poseedor.
2. Tomar al educando como objeto de la práctica educativa de la cual él es uno de los sujetos. De esta forma, el educando es pura incidencia de su acción de enseñar. A él, como sujeto, le corresponde enseñar, decir, transferir paquetes de conocimiento al educando; a éste le cabe dócilmente recibir agradecido el paquete y memorizarlo. Al educador demócrata, en cambio, le corresponde también enseñar; pero para él o ella, enseñar no es ese acto mecánico de transferir a los educandos el perfil del concepto del

² Extracto de la ponencia para el Congreso Internacional de «Nuevas perspectivas críticas en educación», organizado por la División de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona, publicada en Nuevas perspectivas críticas en educación, Paidós, Barcelona, 1994.



objeto. Enseñar es sobre todo hacer posible que los educandos, epistemológicamente curiosos, se vayan apropiando del significado profundo del objeto, ya que sólo aprehendiéndolo pueden aprenderlo. Enseñar y aprender son, para el educador progresista coherente, momentos del proceso mayor de conocer. Por esto mismo incluyen búsqueda, viva curiosidad, equivocación, acierto, error, serenidad, rigor, sufrimiento, tenacidad pero también satisfacción, placer, alegría³.

3. Alardear a los cuatro vientos que quien piensa de forma diferente, es decir, quien respeta el saber con el que el educando llega a la escuela, no para estar dando vueltas alrededor de él sino para ir más allá de él mismo, es populista, liderista y anárquico.
4. Defender la visión estrecha de la escuela como un espacio exclusivo de «lecciones que hay que enseñar y lecciones que hay que aprender», por lo cual debe estar inmunizada (la escuela) de las luchas, los conflictos, que se dan «lejos de ella», en el mundo distante. La escuela, en el fondo, no es el sindicato...
5. Hipertrofiar su autoridad hasta tal punto que ahogue las libertades de los educandos y si éstos se rebelan la solución está en el refuerzo del autoritarismo.
6. Asumir constantemente posiciones intolerantes en las que es imposible la convivencia con los diferentes. La intolerancia es sectaria, acrítica, castradora. El intolerante se siente dueño de la verdad, que le pertenece.

No es posible crecer en la intolerancia. El educador coherentemente progresista sabe que estar demasiado seguro de sus certezas puede conducirlo a considerar que fuera de ellas no hay salvación. El intolerante es autoritario y mesiánico. Por eso mismo en nada ayuda al desarrollo de la democracia.

7. Elaborar «paquetes» de contenidos bajo el pretexto de la mejora cualitativa de la educación, a los que se añaden manuales o guías destinados a los profesores para el uso de los paquetes.

Una práctica semejante transpira autoritarismo. De un lado, no respeta en nada la capacidad crítica de los profesores, su conocimiento, su práctica; de otro, media docena de especialistas que se juzgan iluminados, se arrogan la capacidad de elaborar o producir el «paquete» que tiene que ser dócilmente seguido por los profesores que, para hacerlo, deben recurrir a las guías. Una de las connotaciones del autoritarismo es la total desconfianza en las posibilidades de los demás.

A lo máximo que llega el liderazgo autoritario es a un remedo de democracia con el que a veces procura oír la opinión de los profesores en torno al programa que ya está elaborado.

En lugar de apostar por la formación de los educadores, el autoritarismo apuesta por sus «propuestas» y por la evaluación posterior para comprobar si el «paquete» fue realmente asumido y seguido.

Desde el punto de vista coherentemente progresista, por tanto democrático, las cosas son diferentes. La mejora de la calidad de la educación implica la formación permanente de los educadores. Y la formación permanente consiste en la práctica de analizar la práctica. Pensando su práctica, naturalmente con la presencia de personal altamente calificado, es posible percibir en la práctica una teoría todavía no percibida, poco percibida o percibida pero poco asumida.

3. Véase a este propósito Georges Synders, especialmente *La joie à l'école*, París, PUF, 1986.

Nota del editor: Hay edición es español *La alegría en la escuela*, Barcelona, Editora Paidotuibó, 1987.



Entre «paquetes» y formación permanente, el educador progresista coherente no vacila: se entrega al trabajo de formación. Él o ella saben muy bien, entre otras cosas, que es poco probable conseguir la criticidad de los educandos a través de la domesticación de los educadores. ¿Cómo pueden los educadores provocar en el educando la curiosidad crítica necesaria en el acto de conocer, su gusto por el riesgo y la aventura creadora, si ellos mismos no confían en sí y no se arriesgan, si ellos mismos se encuentran ligados a la «guía» con que deben transferir a los educandos los contenidos tenidos como «salvadores»?

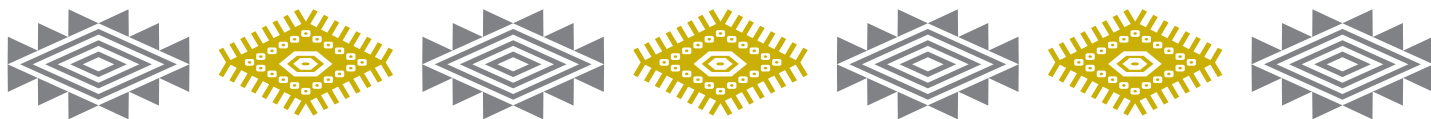
Esta forma autoritaria de apostar por los paquetes y no por la formación científica, pedagógica y política del educador y de la educadora, revela cómo el autoritario teme a la libertad, la inquietud, la incerteza, la duda y el sueño, y opta por el inmovilismo. Hay mucho de necrófilo en el autoritarismo, así como hay mucho de biofílico⁴ no progresista coherentemente democrático.

Creo que después de todas las consideraciones hechas hasta ahora, nos es posible comenzar a reflexionar críticamente también sobre la cuestión de la participación en general y de la participación comunitaria en particular.

La primera observación que debemos hacer es que la participación, en cuanto ejercicio de la voz, de tener voz, de asumir, de decidir en ciertos niveles de poder, en cuanto al derecho de ciudadanía se halla en relación directa, necesaria, con la práctica educativo-progresiva; los educadores y educadoras que la realizan son coherentes con su discurso. Lo que quiero decir es lo siguiente: constituye una alborotadora contradicción, una clamorosa incoherencia, una práctica educativa que se pretende progresista pero que se realiza dentro de los modelos, de tal manera rígidos y verticales, en los que no hay lugar para la más mínima posición de duda, de curiosidad, de crítica, de sugerencia, de presencia viva, con voz, de profesores y profesoras que deben mantenerse sumisos a los paquetes; de los educandos, cuyo derecho se limita al deber de estudiar sin indagar, sin dudar, sumisos a los profesores; de los celadores, de las cocineras, de los vigilantes, que trabajando en la escuela, son también educadores y precisan tener voz; de los padres, de las madres, invitados a ver la escuela o para fiestas de fin de curso o para recibir quejas sobre sus hijos o para encargarse en grupos de la reparación del edificio o hasta para «participar» de los pagos de compras de material escolar, etc. En los ejemplos que doy tenemos, de un lado, la prohibición o la inhibición total de participación; de otro, la falsa participación.

Cuando fui Secretario de Educación de la ciudad de Sao Paulo, obviamente comprometido con hacer una administración que, en coherencia con nuestro sentido político, con nuestra utopía, llevase en serio, como debía ser, la cuestión de la participación popular a los destinos de la escuela, tuvimos, mis compañeros de equipo y yo, que comenzar por el principio mismo. Hay que decir que comenzamos por hacer una reforma administrativa para que la Secretaría de Educación trabajase de forma diferente. Era imposible hacer una administración democrática en favor de la autonomía de la escuela, que siendo pública fuese también popular, con estructuras administrativas que sólo hacían viable el poder autoritario y jerarquizado. Del secretario a los directores inmediatos, desde los jefes de sectores que, a su vez, extienden las órdenes a las escuelas. En éstas, los directores, adjuntando a las órdenes recibidas algunos caprichos suyos, enmudecen a celadores, vigilantes, cocineras, profesores y alumnos. Claro que siempre hay excepciones sin las cuales el trabajo de cambio sería demasiado difícil.

4. A propósito de necrofilia y biofilia, véase Erich Fromm, sobre todo El corazón del hombre, M.



No era posible poner el sistema escolar a la altura de los desafíos que la democracia brasileña en aprendizaje nos demanda, estimulando la tradición autoritaria de nuestra sociedad. Era preciso, por el contrario, democratizar el poder, reconocer el derecho de voz de los alumnos, de los profesores; disminuir el poder personal de los directores; crear instancias nuevas de poder como los Consejos de Escuela, decisorios y no solamente consultivos y a través de los cuales, en un primer momento, padres y madres ganasen un lugar en los destinos de las escuelas de sus hijos, y en un segundo momento, esperamos, la propia comunidad local que, teniendo la escuela como algo suyo, se hiciera igualmente presente en la conducción de la política educacional de la escuela.

Era preciso, pues, democratizar la Secretaría. Descentralizar decisiones. Era necesario iniciar un gobierno colegiado que limitase el poder del Secretario. Era preciso reorientar la política de formación de los docentes, superando los tradicionales cursos en los que se insistía en el discurso sobre la teoría, pensándose en que después los educadores ponen en práctica la teoría de la que se habló en el curso para la práctica de discutir la práctica. Ésta es una eficaz forma de vivir la unidad dialéctica entre práctica y teoría. Lo que quiero dejar claro es que un mayor nivel de participación democrática de los alumnos, de los profesores, de las madres, de los padres, de la comunidad escolar, de una escuela que siendo pública pretenda ir volviéndose popular, pide estructuras ligeras, dispuestas al cambio, descentralizadas, que permitieran con rapidez y eficacia la acción gubernamental. Las estructuras pesadas, de poder centralizado en el que soluciones que requieren rapidez se arrastran de sector en sector, a la espera de un parecer de aquí y otro de allá, se identifican y sirven a administraciones autoritarias, elitistas y sobre todo tradicionales, de gusto colonial. Siendo la transformación de estructuras la que termina por definirnos a su manera, no se puede pensar en otra participación popular o comunitaria. La democracia pide estructuras democratizantes y no estructuras inhibitorias de la presencia participativa de la sociedad civil en el mando de la república.

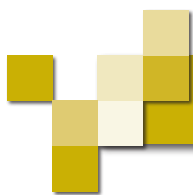
Fue eso lo que hicimos. Debo haber sido el Secretario de Educación de la ciudad de Sao Paulo que menos poder personal tuvo, pero pude, por eso mismo, trabajar eficazmente y decidir como los otros.

Una alumna de posgrado del Programa de Supervisión y Currículum de la Universidad Católica Pontificia de Sao Paulo, que trabaja en su disertación de doctorado sobre Participación popular en la escuela: un aprendizaje democrático en el país de las exclusiones, en conversación con una de las madres de alumnos de una de las escuelas municipales, le preguntó: «¿Usted cree que es importante el Consejo de Escuela? ¿Por qué?». «Sí», respondió la madre entrevistada. «Es bueno porque en parte la comunidad puede saber cómo es la escuela por dentro, lo que hace con nuestros hijos, la utilización del dinero. Antes, la comunidad se quedaba de puertas para afuera. Sólo entrábamos en la escuela para saber las notas y reclamaciones de los hijos. Era sólo eso para lo que los padres, antiguamente, eran llamados –o para traer a las fiestas un plato preparado».

«Con la llegada del Consejo se abre un espacio para el padre», continúa ella, «al entrar en la escuela, comencé a conocerla por dentro. A través del Consejo conseguimos las comidas para el segundo periodo, porque, por el horario, los niños y las niñas no comen en casa».

No fueron pocas las resistencias a las que nos enfrentamos por parte de directores, coordinadores pedagógicos y profesores, «hospedando» en ellas la ideología autoritaria, colonial, elitista. «¿Qué es eso?», preguntaban a veces, entre sorprendidos y heridos. «¿Será que vamos a tener que atender suposiciones y críticas de esa gente ignorante, que no sabe nada de pedagogía?».





Tema 3

Currículo Regionalizado en la Educación Alternativa

3.1. La organización curricular en el Sistema Educativo Plurinacional

La organización curricular en el Sistema Educativo Plurinacional, específicamente en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, se realiza con los criterios de campos de saberes y conocimientos, áreas de saberes y conocimientos y estructura modularizada. La operativización de procesos educativos se viabiliza a través de los niveles de concreción curricular.

3.1.1. Niveles de concreción del currículo

La Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” prevé tres niveles de concreción curricular: currículo base, currículo regionalizado y currículo diversificado, cuyos contenidos se caracterizan por ser complementarios, antes que jerarquizados o subalternizados.

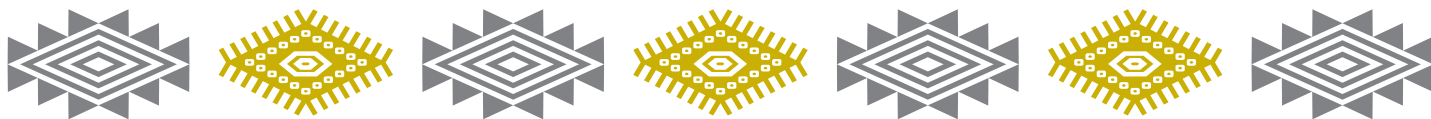
La organización curricular establece los mecanismos de articulación entre la teoría y la práctica educativa, se expresa en el currículo base de carácter intercultural, los currículos regionalizados y diversificados de carácter intracultural que en su complementariedad, garantizan la unidad e integridad del Sistema Educativo Plurinacional, así como el respeto a la diversidad cultural y lingüística de Bolivia. (Ley No. 070, Art. 69, 2)

De los cuales surgen las siguientes orientaciones:

a) Currículo base del Sistema Educativo Plurinacional

El Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional, establece bases y principios del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, que son las condiciones indispensables para dar respuesta a las actuales expectativas políticas, sociales, culturales y económicas para la consolidación del Estado Plurinacional.

El Currículo Base de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, establece la estructura del currículo, objetivos, la organización de los contenidos, la metodología y la evaluación y orienta el desarrollo de los procesos formativos en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas.



b) Currículo Regionalizado

Obedece a las características culturales de las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios Campesinos, Comunidades Afrobolivianas y Comunidades Interculturales, que tienen la finalidad de fortalecer y desarrollar sus cosmovisiones, saberes y conocimientos, lengua, usos y costumbres respetando los objetivos nacionales que el currículo del SEP y la Ley No. 070 establece como política educativa. La pluralidad política, económica, jurídica, cultural y lingüística, respondiendo educativamente desde una visión de país.

Según la Ley de Educación No. 070 “Elizardo Pérez - Avelino Siñani” sostiene que, “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, 3)

Los pueblos y otros sectores excluidos han planteado la reestructuración profunda del estado centralista, dando lugar a la generación de procesos participativos en la gestión de desarrollo económico social y de la educación, de manera que las particularidades regionales, tengan espacio de encuentro y actuación entre las políticas educativas nacionales y las demandas locales y regionales.

c) Currículo Diversificado

Es la concreción del currículo a través de los saberes y conocimientos del contexto local, considerando la diversidad de conocimientos existentes en las comunidades urbanas o rurales de Bolivia. Los currículos elaborados por los Centros de Educación Alternativa corresponden a este nivel de concreción.

Actividad 1. De formación personal

Realizamos una lectura comparativa de los siguientes documentos: Ley Educativa “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional, Currículo Base de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas”. En base a las lecturas respondemos a las preguntas:

¿A qué se refiere los “Niveles de Concreción Curricular?; ¿Qué es Currículo Regionalizado? y ¿Qué es el Currículo Diversificado?

Presentar el documento escrito en la sesión de socialización (momento 3).

La elaboración del currículo regionalizado y diversificado en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, es una construcción participativa de la comunidad, de los sujetos educativos y las organizaciones sociales del contexto. La construcción de los documentos curriculares (Regional y Diversificado) inicia desde las demandas, necesidades y realidades concretas de las comunidades, pueblos o regiones, bajo las orientaciones del Currículo Base de la EPJA y del SEP.



Educación Alternativa en Contextos Regionales

En los niveles de concreción curricular, es necesario tomar en cuenta el carácter complementario y armonizador entre los niveles de concreción curricular.

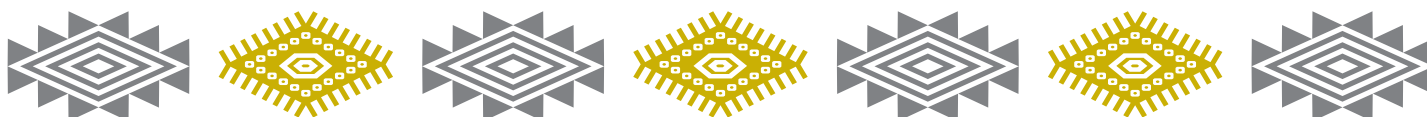
Por lo tanto, se propone el siguiente esquema:

Niveles de Concreción del Currículo	Complementariedad y Armonía	Ámbito de Aplicación
CURRÍCULO BASE	Bases Principios Fundamentos Objetivos generales Organización curricular Metodología Evaluación Planes y programas nacionales	Estado Plurinacional Concreción nacional de acuerdo a política social, económica y político-ideológica para la consolidación del Estado Plurinacional.
CURRÍCULO REGIONALIZADO	Planes y Programas Saberes y conocimientos Cultura Idiomas / lenguas. Usos y costumbres Módulos	Pueblos/naciones Concreción regional Unidad geográfica con sus respectivos ecosistemas, grupo cultural, lingüístico y territorial.
CURRÍCULO DIVERSIFICADO	Planes y Programas Saberes y conocimientos locales Idiomas/lenguas/cultura Módulos	Concreción local (CEA) Saberes y conocimientos particulares de cada contexto local (comunidad)

El nivel de concreción curricular del Currículo Base es complementario con el Currículo Regionalizado y Diversificado, la finalidad es incorporar saberes y conocimientos del contexto local.

Ejemplo:

ÁREA DE SABERES Y CONOCIMIENTOS: Ciencias Sociales	
Niveles de Concreción del Currículo	Contenidos Curriculares
Currículo base de la EPJA	Legislación del Estado Plurinacional
Currículo regionalizado	Justicia comunitaria
Currículo diversificado	Resolución de problemas de la comunidad a partir de usos y costumbres



Actividad 1. De formación personal

En base al diagnóstico realizado en la UF. 2 y de acuerdo a las características socio lingüísticas de la región, en Comunidad de Transformación Educativa analiza y define ¿QUÉ LENGUA ORIGINARIA será parte del currículo Regionalizado y Currículo Diversificado del CEA? Justifica y fundamenta tu propuesta (presenta el documento escrito en la sesión de socialización)

La existencia de la diversidad de culturas en el país (36 pueblos), también reflejada en gran diversidad de puntos de vista, de actitudes y prácticas desde las lenguas y culturas, que otorga a Bolivia el carácter de país pluricultural y plurilingüe, por ello los pueblos o naciones tienen sus propias saberes y conocimientos, su propio sistema jurídico, una economía basada en la reciprocidad, una historia común que les permite desarrollarse en su territorio.

“El currículo recoge tal diversidad aprovechando el gran caudal de conocimientos, de información y de saberes que las culturas que han producido a lo largo de su historia. Al mismo tiempo, el currículo asume esa diversidad como un gran reto, puesto que no se trata solamente de reconocer la existencia y la riqueza de la diversidad cultural, sino fundamentalmente, de lograr que las culturas convivan en paz, en armonía, el respeto y en reciprocidad. Esto significa que aprender la cultura y aprender de las culturas es el motivo pedagógico subyacente a la dinámica curricular, ya que aprender sobre sus características también se debe aprender acerca de las capacidades de relación con los miembros de otros pueblos. Bloque Educativo Indígena Originario y otros; pág. 50)

En la diversidad de las culturas, el currículo adquiere un carácter de concreción a través de contenidos curriculares en la aplicación, complementándose con las exigencias de orden nacional, que son compartidas por las personas jóvenes y adultas según exigencias y requerimientos específicos de cada uno de pueblos.

3.1.2. Relación entre Currículo Base, Currículo Regionalizado y Currículo Diversificado

La relación entre el Currículo Regionalizado y Diversificado con el Currículo Base es de complementariedad y armonización, además debe trabajarse fundamentalmente en los planes y programas y en cada uno de los módulos donde debe expresarse, por ejemplo, contenidos de carácter intercultural, intracultural de nivel regional y de nivel local. Para esto es imprescindible recoger saberes y conocimientos de las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios Campesinos, Comunidades Interculturales (urbano-rurales) y afrobolivianos, donde se encuentre el Centro de Educación Alternativa.

3.2. El currículo regionalizado de la Educación Alternativa

Es una propuesta educativa que surge de las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios Campesinos, Comunidades Interculturales y afrobolivianos, para responder a las necesidades, demandas, expectativas de la realidad sociocultural, lingüística, económica de la población de personas jóvenes y adultas, en armonía y complementariedad con el currículo base de la EPJA y del Sistema Educativo Plurinacional.



El Currículo Regionalizado de la Educación Alternativa es el medio que permitirá a las personas jóvenes y adultas de las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios Campesinos, Comunidades Interculturales y afrobolivianos, concretar los saberes y conocimientos, tecnologías, artes, simbologías, espiritualidades, formas propias de organización, valores y otros, en los procesos formativos, permitiendo el encuentro entre la comunidad y el CEA.

El currículo regionalizado de la EPJA, comprendido como el conjunto organizado de planes y programas, que refleja las bases, principios, fundamentos, objetivos, perfiles, metodologías, sistema de evaluación del Currículo Base de la EPJA y del Sistema Educativo Plurinacional, expresa la particularidad e identidad de la nación, pueblo o región.

El currículo regionalizado para la Educación Alternativa se sustenta en la Ley Educativa “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”:

- El **currículo regionalizado** se refiere al conjunto organizado de planes y programas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación en un determinado subsistema y nivel educativo, que **expresa la particularidad y complementariedad en armonía con el currículo base del Sistema Educativo Plurinacional**, considerando fundamentalmente las características del contexto sociocultural y lingüístico que hacen a su identidad. (Art. 70, 1)
- **Las naciones y pueblos indígena originario campesinos desarrollan procesos educativos productivos comunitarios, acorde a sus vocaciones productivas** del contexto territorial. (Art. 70, 2)
- **La gestión del currículo regionalizado es una competencia concurrente** entre el nivel central del Estado y las entidades territoriales autónomas. (Art. 70, 3)

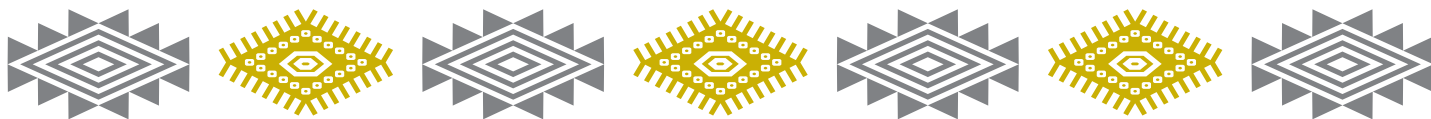
Bajo la determinación de los NyPIOs, se construyen los currículos por región educativa, por pueblo indígena originario y de acuerdo a la presencia o necesidad de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

3.2.1. Definición de Región

Existen diversas maneras de comprender la región, optamos por tomar el significado que tiene este concepto desde el punto de vista normativo jurídico como es la Constitución Política del Estado y la Ley Marco de Autonomías y Descentralización.

En este sentido comprendemos por región, *“un espacio territorial continuo conformado por varios municipios o provincias que no trasciende los límites del departamento que tiene por objeto optimizar la planificación y la gestión pública para el desarrollo integral y se constituye en un espacio de coordinación y concurrencia de la inversión pública”*. (CPE, Art. 280, numeral 1; LMAD Art. 19, numeral 1).

Una región se caracteriza porque su población comparte cultura, lengua, historia, economía y ecosistema en cada departamento, y se constituye en un espacio público de planificación y gestión de desarrollo para el vivir bien. (LMAD Art. 21)



Desde el Ministerio de Educación se propuso trabajar los currículos a través de la organización de siete regiones, y en respuesta a esta propuesta fueron los pueblos los que determinaron realizar los currículos por cada uno de los pueblos, considerando y respetando la cultura, usos y costumbres, cosmovisión y otros. A continuación se presenta el detalle de los pueblos que ya cuentan con Resolución Ministerial que se encuentran en proceso de implementación en sus regiones.

CURRÍCULOS DE LAS NYPIOS Y AFROBOLIVIANO CONCLUIDOS Y EN PROCESO DE CONSTRUCCIÓN

Nº	PUEBLO	CURRÍCULOS REGIONALIZADOS CON RESOLUCIÓN MINISTERIAL	C.R. EN PROCESO DE ARMONIZACIÓN	PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DE LOS CURRÍCULOS REGIONALIZADOS
1	Chiquitano	R.M. 684/2012 del 11 de octubre de 2012.		x
2	Guaraní	R.M. 685/2012 del 11 de octubre de 2012.		x
3	Quechua	R.M. 686/2012 del 11 de octubre de 2012.		x
4	Ayoreo	R.M. 687/2012 del 11 de octubre de 2012.		x
5	Aymara	R.M. 688/2012 del 11 de octubre de 2012		x
6	Guarayo	R.M. 689/2012 del 11 de octubre de 2012.		x
7	Mojeño	R.M. 690/2012 del 11 de octubre de 2012.		x
8	Uru	R.M. 578 /2013 del 27 de agosto de 2013.		x
9	Afroboliviano	R.M. 052 /2014 del 30 de enero de 2014		
10	Yuracaré	R.M. 518 /2014 del 18 de julio de 2014	x	
11	Maropa	R.M. 519 /2014 del 18 de julio de 2014	x	

Fuente: UPIIP/MINEDU

3.2.2. Justificación del Currículo por Pueblos

El currículo por pueblos debe considerar la justificación en los siguientes aspectos:

3.2.2.1. Justificación histórica

Desde la invasión española, las naciones y pueblos indígenas, han resistido todo tipo imposiciones externas, al mismo tiempo han luchado y reivindicando sus derechos en los diferentes ámbitos: social, cultural, territorial, lingüístico; derechos que históricamente fueron invisibilizados por quienes impusieron normas según sus parámetros, ajenos a la visión y realidad de las naciones indígenas originarias.

Durante la república, las políticas de los gobiernos no respondieron a los intereses, necesidades y demandas de la mayoría de la población que era indígena originaria, sosteniendo la situación de marginalidad exclusión en la que se encontraban desde la colonia. Por esta razón las naciones y pueblos indígenas demandaron y exigieron permanentemente la restitución de sus derechos, sus territorios históricos y ancestrales así como el reconocimiento a su diversidad cultural.



Con la Revolución del 1952 hay logros parciales, en el oriente la Reforma Agraria no tuvo mayor repercusión y al contrario se inició todo un proceso de incursión y contrarreforma. El Código de la Educación Boliviana, universaliza y democratiza la educación escolarizada, pero, no dejó de ser alienante y homogenizante, basado en parámetros educativos ajenos con énfasis en la castellanización de los sectores indígenas además de infundir un sentimiento exacerbado de “nacionalidad”.

De 1955 a 1990 continúa la política estatal de incursión al oriente generando cambios trascendentales en las naciones y pueblos indígenas, afectando la estructura organizativa, política, social y económica. En respuesta a esta situación entre 1970 y 1980 surge el movimiento Katarista dando origen a la CSUTCB, la CIDOB, Central de Pueblos indígenas del Beni CPIB, quienes promueven tres marchas indígenas con la finalidad de que se restituyan los territorios ancestrales a través del saneamiento de tierras, además de que se reconozca la diversidad cultural del oriente y la amazonia. De esta manera se sientan las bases para la implementación de políticas educativas “interculturales”. Actualmente el problema aún no está resuelto, hay superposición entre tierras comunitarias y áreas protegidas, con un peligro consecuente.

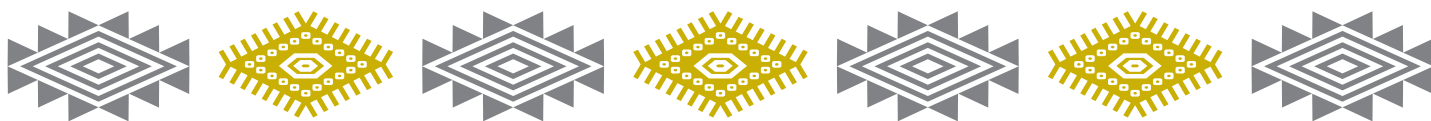
Por estas razones, las Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos, Comunidades Interculturales y Afrobolivianos, valoran a la educación como herramienta de lucha e instrumento para hacer respetar los derechos, porque sólo, sabiendo leer y escribir, además de conocer los derechos, es posible exigir una sociedad justa. En ese sentido, el Currículo Regionalizado responde al derecho individual y colectivo que tienen los pueblos indígenas y ciudadanos que habitan en el contexto regional a recibir una educación de calidad, con pertinencia cultural, territorial y lingüística.

3.2.2.2. Justificación legal

El Currículo Regionalizado está sustentado en la Constitución Política del Estado; la Ley Marco de Autonomías y Descentralización; la Ley “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”; el D.S del Plan Nacional de Desarrollo; Ley de Medio Ambiente No. 1333; Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas No. 269, entre otras.

En este marco normativo se desarrollan tres principios fundamentales que son: el principio de territorialidad; el principio de transterritorialidad; el principio de personalidad.

En el contexto internacional hay normas que apoyan de alguna manera la propuesta regionalizada como: la Convención de Eliminación de Toda Forma de Discriminación Racial (1969); el Convenio 169 de la Organización Internacional de Trabajo (1989); Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien-1990); la Convención del Derecho del Niño; la Declaración de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura; los Objetivos de Desarrollo de Milenio. Decenios Internacionales de los Pueblos Indígenas (1995-2004); la Ley 1257, la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas (Ley 3760); Declaración del Dakar 2000; Convención Internacional de Eliminación de Toda las Forma de Discriminación Contra la Mujer.



1. El objetivo fue aprender y difundir la habilidad escrita, una vez aprendida esta habilidad ir en búsqueda de los títulos coloniales que den fe de la propiedad de sus territorios durante la etapa colonia y de esa manera demandar al Estado la restitución de sus territorios comunales, situación que se inicia entre 1880-1952 (Ticona, 2003).

3.2.2.3. Justificación sociocultural

La existencia de una diversidad de culturas milenarias, genera y manifiesta una gran diversidad de actitudes y prácticas, diversidad de expresiones de vida e identidades, de lenguas y formas propias de organización plenamente vigentes. Esta diversidad es la que otorga a nuestro país el carácter plurinacional reconocida plenamente en la Constitución Política del Estado.

Esta diversidad cultural es fruto también de la diversidad geográfica y ecológica existente en el país, por la riqueza de pisos ecológicos que existen, la misma genera diversidad de sabidurías, conocimientos y prácticas culturales. Junto a ellas se desarrolla también una diversidad de lenguas, que sólo desde ellas pueden explicar el qué y por qué se procede de una determinada manera en cada contexto regional.

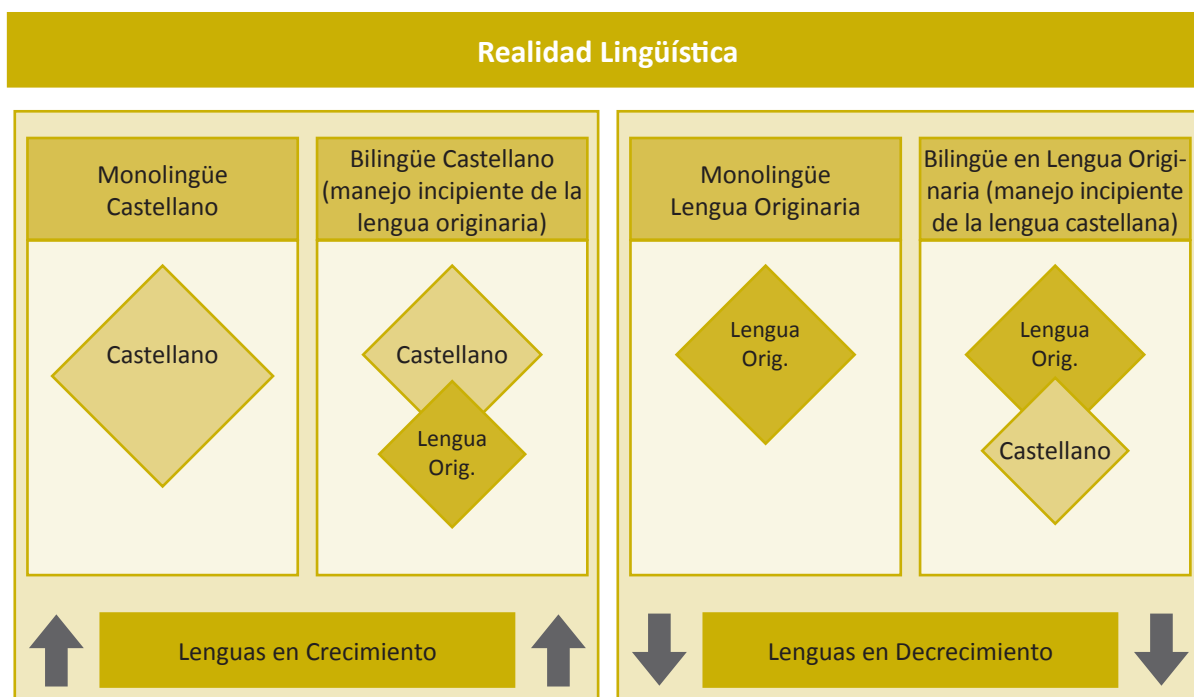
Esta diversidad y riqueza cultural, epistemológica y espiritual que ha sido negado hasta ahora, por el denominado conocimiento “científico-universal”, que anuló, invisibilizó, los saberes, experiencias y conocimientos de las naciones indígenas originarias, que hoy requieren su reconocimiento, revitalización, desarrollo y valorización en los diferentes ámbitos.

En nuestro país, la población boliviana está conformada por diferentes estratos sociales y culturales y si contrastamos esto con las políticas educativas desarrolladas hasta ahora en nuestro país, veremos que nunca se tomó en cuenta esta diversidad socio-cultural, no se dio una educación pertinente que tome en cuenta la lógica cultural de los pueblos, menos se tomó en cuenta los saberes, experiencias y conocimientos que emanan de los mismos y que hacen posible la pervivencia de la población en estos pisos ecológicos y valorando los cuidados que éstos tienen con la madre naturaleza, a comparación de la “lógica occidental europea”, que bajo la premisa de homogenizar conocimientos, prácticas y concepciones de vida, hoy pone al mundo al borde del colapso.

3.2.2.4. Justificación lingüística

El Estado Plurinacional está constituido por las Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos, Comunidades Interculturales y Afrobolivianos, cada uno de ellos con su propia lengua e identidad cultural, al respecto de la lengua, por las políticas de homogeneización y castellanización que fueron sostenidas en nuestro país, algunas de las lenguas están en proceso de extinción, otras luchan por mantenerse vivas en el tiempo, esta lucha de reivindicación lingüística se ha convertido en política de Estado, a través del reconocimiento de las lenguas indígenas originarias en la CPE, como idiomas oficiales, a esto se suma la incorporación de saberes, conocimientos y cosmovisión y lengua originarias como instrumentos de comunicación, desarrollo y producción de saberes y conocimientos, de acuerdo las regiones sociolingüísticas expresados en la Ley Educativa No. 070.





Fuente: Cartilla en educación intracultural, intercultural y plurilingüe /UPIIP/MINEDU.

El cuadro evidencia la realidad que atraviesan las lenguas originarias, la preponderancia del castellano y la debilidad de las lenguas originarias.

3.2.2.5. Justificación económica

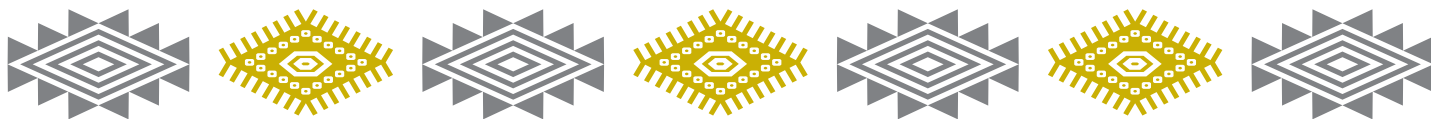
El nuevo enfoque educativo es coherente con el proceso de transformación estructural del Estado Plurinacional expresada en la Constitución Política del Estado. Esto implica, que la educación contribuye al fortalecimiento de la matriz productiva, así como la recuperación y el manejo sostenible de los recursos naturales y estratégicos del país; en este sentido los currículos regionalizados se orientan a generar una formación educativa integral acorde a las necesidades, vocaciones y potencialidades productivas locales y regionales en el marco del modelo socio-comunitario productivo como base de la economía plural.

3.2.2.6. Características del Currículo Regionalizado en la Educación Alternativa

El Currículo Regionalizado, debe tener una estructura común con el currículo base del SEP y de la EPJA, en cuanto a sus componentes y elementos curriculares, su construcción debe realizarse de manera coordinada, sumativa, armónica, complementaria y dialógica. La intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo permiten que los saberes y conocimientos locales sean valorados, fortalecidos y desarrollados mediante procesos dialógicos con otras culturas nacionales y del mundo.

Las características del currículo regionalizado de la EPJA deben ser:

- Intracultural, porque mediante el abordaje de los saberes y conocimientos propios, permite la afirmación de la identidad lingüística, cultural y territorial de las regiones, Así mismo,

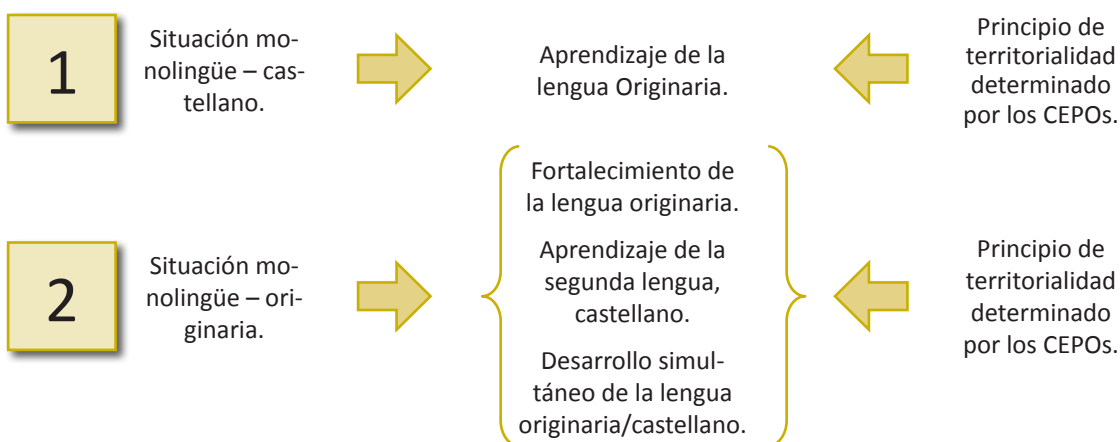


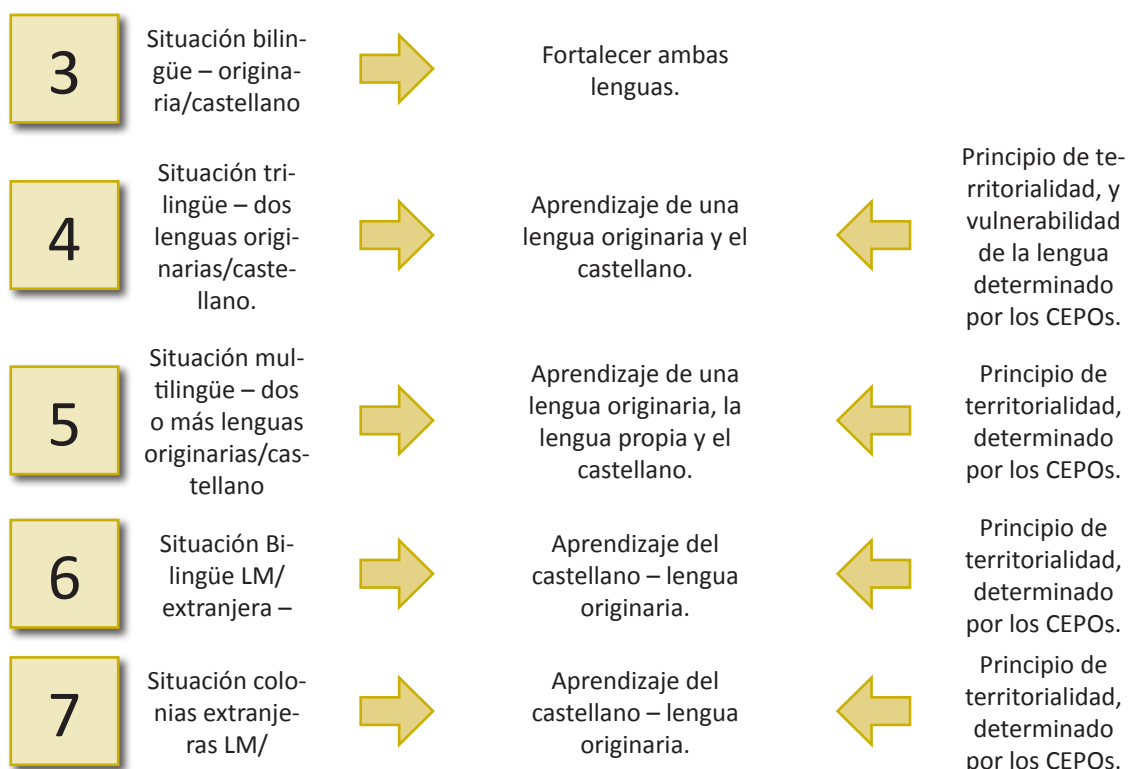
permite el registro y la sistematización de los saberes y conocimientos, prácticas culturales, como también de las metodologías y estrategias propias para mejorar el proceso de educativo en los Centros Educativos.

- Plurilingüe, porque promueve el desarrollo de todas las lenguas existentes en las diferentes naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianos. Territorial, porque considera la perspectiva del manejo territorial ancestral de los pueblos indígenas. Al considerar el manejo diferenciado toma en cuenta también las diversas formas de organización social y la diversidad de conocimientos mismo que circulan en cada contexto territorial.
- Participativo, porque toma en cuenta las voces de los NPIOC sus intereses, demandas, expectativas, percepciones y proyecciones educativas para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas.
- Abierto, porque permite la incorporación de saberes, conocimientos, experiencias y actitudes pertinentes a la realidad, respetando la diversidad. Se construye con la comunidad educativa y otros actores de la sociedad de modo participativo.
- Flexible, porque permite modificaciones en función de la diversidad humana y social de las particularidades, necesidades e intereses de los grupos poblacionales a quienes se dirige y los cambios que la sociedad plantea.
- Integrador, porque sus contenidos reflejan la complementariedad entre los contenidos que surgen de la propia comunidad, pueblo o región, con el Currículo Base de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas y el Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional, las mismas que se desarrollan de manera armónica, secuencial, gradual y con pertinencia.

3.2.3. La concreción de la realidad lingüística en el Currículo Regionalizado

El Sistema Educativo Plurinacional es plurilingüe en todos los subsistemas y niveles, para su concreción se requiere de la participación de los sujetos locales para decidir con pertinencia qué lenguas trabajar en su contexto. Esta decisión responde a la particularidad del contexto y situación, en este sentido se dan siete orientaciones de elección para las diferentes situaciones lingüísticas:



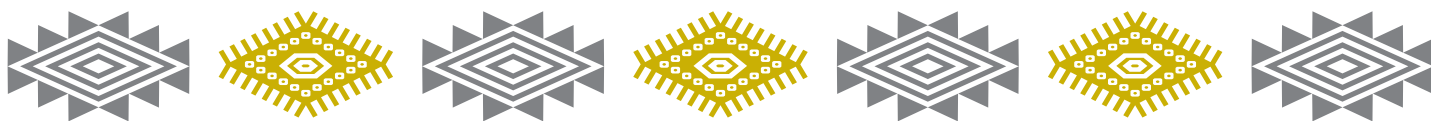


Fuente: UPIIP/VER/MINEDU

3.2.4. Objetivos del Currículo Regionalizado en la Educación Alternativa

El objetivo principal de este currículo es promover y ejercer la participación social comunitaria de la región, pueblo o nación en el proceso educativo, para incorporar saberes y conocimientos construidos desde la visión comunitaria regional y local, en diálogo, complementariedad y armonía con los conocimientos universales y de los NyPIOs, para lograr los siguientes objetivos:

- Afirmar y consolidar la identidad cultural propia de los estudiantes/participantes, asumiendo como punto de partida sus conocimientos propios, valores, símbolos y prácticas de la cultura a la que pertenecen.
- Promover un espacio de reflexión orientado a generar en los estudiantes/participantes, una actitud de relación armónica con la Madre Tierra y el Cosmos, que se materializa en una práctica de respeto y cuidado del medio ambiente.
- Apoyar el desarrollo de habilidades individuales y comunitarias de los estudiantes/participantes en la investigación, sistematización y promoción de los conocimientos propios de cada cultura tanto en relación al mundo natural como al mundo espiritual.
- Promover el desarrollo y práctica de la espiritualidad y las religiones como fundamento del desarrollo personal, social de los pueblos indígenas.
- Apoyar la generación y desarrollo de iniciativas productivas comunitarias específicas de las regiones, sobre la base de sus vocaciones productivas de manera que los aprendizajes se deriven de las actividades productivas comunitarias y contribuyan a su fortalecimiento.



- Contribuir al fortalecimiento de las lenguas indígenas aplicando estrategias de recuperación, ampliación de uso oral y escrito y la difusión de los mismos.
- Promover el uso de distintas lenguas en el proceso educativo de manera que se concrete la educación intracultural, intercultural y plurilingüe.
- Promover el uso apropiado de la tecnología y utilizar ésta como herramienta para potenciar su cultura, además de usar como medio de comunicación, desarrollo de lenguas y culturas.
- Enriquecer el currículo del Sistema Educativo Plurinacional a través de saberes y conocimientos locales y regionales que potencien el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Persuadir en los estudiantes/participantes de los diferentes niveles y etapas, principios y valores de compromiso con su territorio, generando cambios trascendentales a través de los procesos productivos en su comunidad para Vivir Bien.
- Promover la formación de la nueva mujer boliviana y hombre boliviano, desde un nuevo modelo pedagógico/andragógico, basado en el diálogo, contextualizado y con una visión ecológica basada en saberes y conocimiento de las NyPIOs, en armonía con la naturaleza y con una metodología activa y participativa.
- Contribuir en la formación de la conciencia e identidad regional y plurinacional con compromiso social y comunitario.
- Universalizar los saberes y conocimientos propios contribuyendo a la consolidación y fortalecimiento de la identidad cultural de las Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos, Comunidades Interculturales y Afrobolivianas, a partir de las ciencias, técnicas, artes y tecnologías propias, en complementariedad con los conocimientos universales.

3.2.6. Construcción del Currículo Regionalizado

La construcción del Currículo Regionalizado es a través de la complementación con el currículo base nacional, promoviendo su implementación de acuerdo a las características lingüísticas y culturales de las NyPIOs, en todo el territorio del Estado Plurinacional de Bolivia en la situación y espacio geográfico en el que se encuentren. Los escenarios de aplicación responden a normativa en vigencia.

Al construir el Currículo Regionalizado es importante comprender dos principios:

- Principio de territorialidad, al espacio geográfico en el que confluye desarrollo de la diversidad cultural y lingüística de una o más culturas de un determinado pueblo, o en el que conviven se interrelacionan varios pueblos, donde se manifiesta la complementariedad de saberes, conocimientos, lenguas de uno o más pueblos.
- Principio de personalidad: Se realizará sobre la base de datos obtenidos del SIE que determinará la presencia o no de lenguas indígena originarias. Esto permitirá definir la implementación del currículo regionalizado en función a la lengua indígena originaria predominante en el distrito.



3.2.6.1. Participantes en la Construcción del Currículo Regionalizado de la EPJA

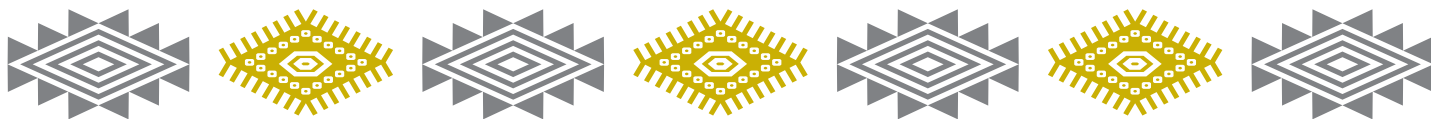
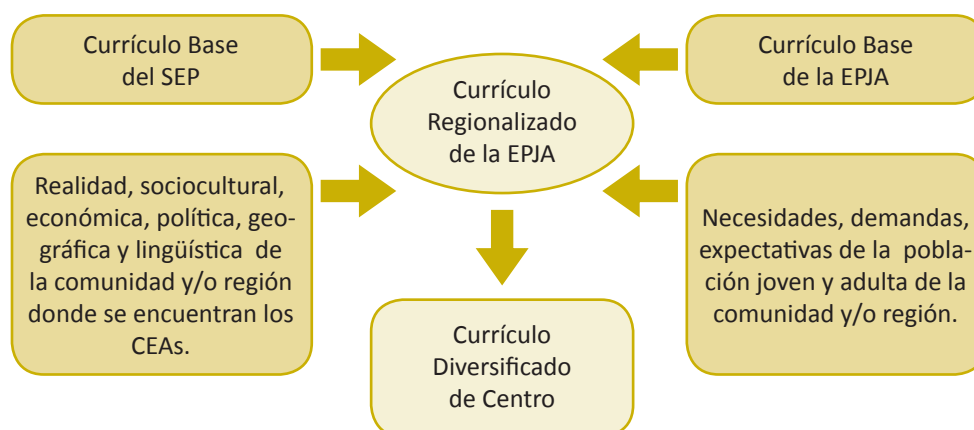
Según la Ley Educativa “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, la elaboración del currículo base es responsabilidad del Ministerio de Educación, en cambio el currículo regionalizado y diversificado están a cargo:

- Organizaciones indígenas
- Organizaciones sociales
- Sabios /as indígenas de comunidades
- Estudiantes/participantes
- Consejos educativos comunitarios
- Autoridades educativas Departamentales y Distritales.
- Autoridades departamentales (Gobernaciones y sub gobernaciones)
- Autoridades municipales (Gobiernos Municipales)
- Maestros/as
- Instituciones educativas
- CEPOs
- Organizaciones o instituciones productivas de la región.
- Ministerio de Educación (de manera concurrente)

3.2.6.2. Organización para construir el Currículo Regionalizado de la EPJA

1. La región, nación o pueblo, con sus organizaciones o representaciones deciden independiente y voluntariamente en coordinación con los representantes de los Centros de Educación Alternativa y/o las CPE, trabajar para plantear el Currículo Regionalizado para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas.
2. Conforman un comité técnico para dirigir el proceso de elaboración del Currículo Regionalizado para la EPJA. Conformado por uno o más representantes de cada sector involucrado.
3. De manera conjunta elaboran un plan regional y un Currículo Regionalizado para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas.
4. Se asignan roles específicos de acuerdo a los temas que se incorporarán en el documento del Currículo Regionalizado de la EPJA.

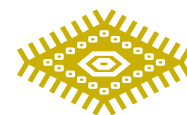
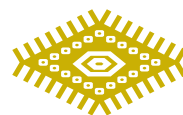
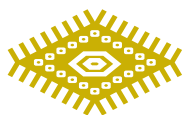
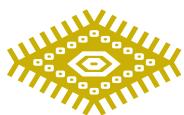
Esquemáticamente el currículo regionalizado se representa de la siguiente manera:



3.2.7. Propuesta de Currículo Regionalizado

Sugerimos un esquema que contiene los pasos a seguir en la elaboración del currículo regionalizado.

	PASOS	CÓMO SE REDACTA
1	Antecedentes	Breve descripción de las características que tuvo la educación de adultos a lo largo de la historia de la región específica.
2	Análisis del contexto del Estado Plurinacional	Breve descripción del análisis coyuntural del contexto plurinacional (conjunto de fuerzas de carácter: político, económico, social, lingüístico, cultural, demográfico y jurídico). Realizamos el análisis sobre la realidad del Estado Plurinacional.
3	Análisis del contexto regional	Breve descripción del análisis de la dinámica regional, política, social, económica, jurídica, y otras, para situar el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.
4	Fundamentos	<p>Expresamos las razones, bases y argumentos en los que se apoya nuestra propuesta educativa regional. Estos pueden ser:</p> <p>a) Político-ideológico: se refiere a la descripción de la orientación política que regirá nuestra propuesta educativa, en este caso en el marco de la Constitución Política del Estado, la Ley Marco de Autonomías y otras. Argumentar ¿por qué? adoptamos esa línea, es decir ¿qué y por qué? es favorable. En este marco explicar y justificar el tipo de educación y el perfil de estudiantes/participantes, queremos formar.</p> <p>b) Fundamento filosófico: se escribe la concepción filosófica de mundo, las cosmovisiones que rige en nuestra comunidad y en esa línea, definimos que tipo, de persona queremos formar mediante los procesos educativos.</p> <p>c) Epistemológico: en este apartado trata de saberes y conocimientos, aquí decimos qué queremos socializar o profundizar con los estudiantes/participantes, ¿Aquellos que vienen de la ciencia occidental o aquellas que provienen de nuestras culturas?; ¿ambas a la vez?; ¿o sólo una? ¿Por qué? Explicar, cuál será la fuente del conocimiento para el proceso educativo.</p> <p>d) Psicológico: se refiere a concepciones y teorías sobre el desarrollo físico, cognitivo y afectivo así como el proceso educativo que tomamos nosotros/as como referencia a la hora de decidir la cuestión educativa. Se refiere a los aportes de la ciencia occidental y los saberes y conocimientos propios.</p> <p>e) Cultural: se refiere a la visión y práctica cultural, describir el valor que tiene nuestra cultura, su importancia en el campo educativo y su importancia para nuestra propuesta educativa.</p> <p>f) Lingüístico: se refiere a la importancia tiene el desarrollar procesos educativos en lengua materna (sea una lengua originaria o el castellano); en una segunda lengua (sea originaria o castellano) y una lengua extranjera.</p> <p>g) Pedagógico/andragógico: se refiere a las concepciones teóricas que sostenemos acerca de ¿cómo se enseña y aprende?, ¿a qué edades?, ¿qué se enseña?, y ¿en qué contexto se enseña? Implica tomar los aportes pedagógicos/andragógicos propios y externos en el campo de la pedagogía de adultos (metodología, didáctica, estrategias, métodos, materiales y evaluación).</p>



5	Objetivos	Redactamos los objetivos que se espera lograr con la propuesta de currículo regionalizado para la educación de personas jóvenes y adultas, de manera holística.
6	Finalidad	Se refiere al propósito último que se pretende alcanzar con la propuesta de currículo regionalizado para la EPJA (se escribe pensando en el resultado que tendrá a largo plazo la propuesta de currículo regionalizado). Sobre la base de la Ley Educativa.
7	Diseño de perfiles	En ésta se escribe el perfil de maestros/as (nivel de formación, actitud, proyección) que se requiere para lograr el objetivo propuesto. Así mismo se escribe el perfil de estudiante/participante, que se desea lograr con la malla curricular, con los contenidos, la metodología y los materiales propuestos
8	Estructura curricular	Basado en la estructura del Currículo Base de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas. La estructura curricular del programa es “la columna vertebral”.

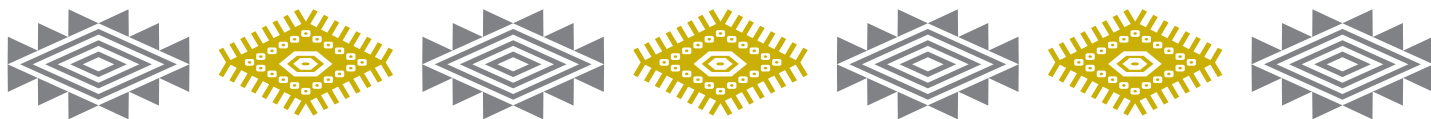
3.2.8. Elaboración de Módulos Regionalizados

La elaboración de los módulos en Educación Alternativa debe considerar la complementariedad entre saberes y conocimientos que se interrelacionan dentro de un contexto cultural en relación a un conjunto de conocimientos de la diversidad (conocimientos que el ser humano logra construir al incorporarlos en su vida), donde el Currículo Base se operacionaliza sobre un conjunto de acciones (pedagógicas/andragógicas, filosóficas, epistemológicas e ideológico - políticos), no es realizar un listado de conocimientos, sino de complementar y articular lo universal con los saberes y conocimientos propios de los pueblos o regiones, para lo cual se puede proceder de la siguiente manera:

- Los facilitadores y directivos a través del CEA aportan con información de necesidades, demandas y expectativas de los estudiantes/participantes.
- Identificación de temáticas a partir de la diversidad cultural, lingüística y geográfica de los pueblos o regiones.
- Articulación, complementariedad y armonización de contenidos curriculares, a partir del Currículo Base de la EPJA, sus planes y programas curriculares (Ciencias de la Naturaleza, Comunicación y Lenguajes, Ciencias Sociales, Matemática y Técnica Tecnológica) con saberes y conocimientos de la diversidad de los pueblos.

Propuesta operativa para elaborar módulos.

Los módulos planteados en el Currículo Base de la EPJA, que deriva en planes y programas curriculares, obedece a un carácter intercultural, que en su complementariedad, garantizan la unidad e integridad del Sistema Educativo Plurinacional, así como el respeto a la diversidad cultural y lingüística. Estas acciones permiten en el CEA garantizar la transitabilidad y convalidación de estudios de los participantes/estudiantes en los niveles y regiones del Estado Plurinacional.



• Módulos fundamentales y emergentes

Los módulos fundamentales derivan de los planes y programas curriculares establecidos en el Currículo Base de la EPJA y se explican en el siguiente esquema:

PLANES Y PROGRAMAS	
Planes y programas	La planificación educativa regionalizada está basada en el esquema que propone el Currículo Base de la EPJA (Es un instrumento curricular en el que se organizan los contenidos, procesos educativos, la metodología, el sistema de evaluación, los mismos que orientan la práctica educativa para lograr el objetivo grande que nos hemos propuesto)
Construcción de Módulos	Módulos Fundamentales: deben ser complementarios con los elementos intraculturales e interculturales. Módulos Emergentes: deben necesariamente responder a la realidad regional, local con característica intracultural.

En cambio los módulos emergentes deben plantearse de acuerdo a la realidad cultural, lingüística, económica y social de las NyPIOCs y a las necesidades de los participantes de cada uno de los CEAs.

Semestre:

Campo de Saberes y Conocimientos:

Área de Saberes y Conocimientos:

Nivel:

Etapa/especialidad técnica:

Módulo:

DIM	Objetivo Holístico	Contenido Regionalizado	Orientaciones Metodológicas	Evaluación	Producto
SER HACER SABER DECIDIR	Redacción de la primera persona plural e inclusivo, que refleje las dimensiones del ser, saber, hacer y decidir.	Contenido del módulo que refleje conocimientos de la diversidad (universales) y saberes y conocimientos de los pueblos o regiones, con la finalidad de operativizar, éstas deben estar incorporadas como módulos o temas.	Las orientaciones metodológicas a seguir son: <ul style="list-style-type: none"> • Práctica • Teoría • Valoración • Producción 	La evaluación en el proceso educativo sigue criterios de las orientaciones metodológicas (práctica teoría, valoración y producción)	Es el resultado del módulo y está en concordancia con la redacción del objetivo holístico y debe reflejar productos tangibles e intangibles.

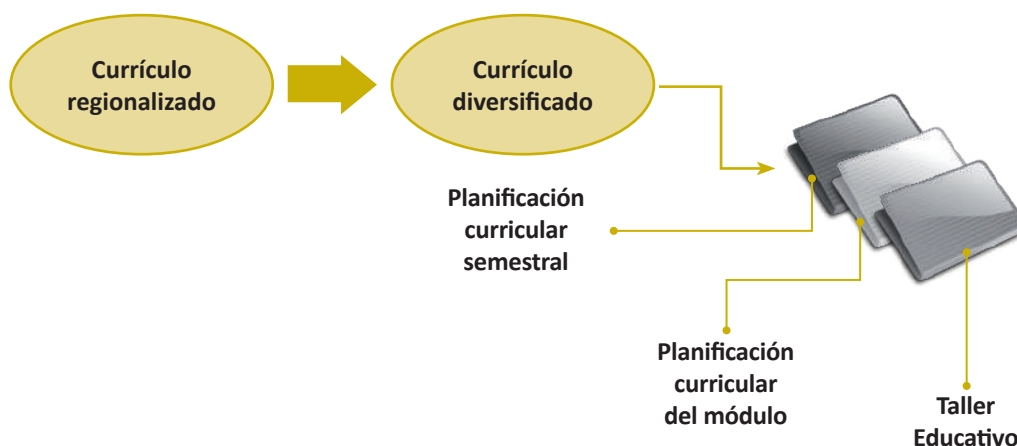
3.3. Currículo diversificado

El Currículo Diversificado es la propuesta educativa que recoge aspectos particulares y específicos del contexto local donde se encuentra el Centro Educativo, surge la concreción a través del método Proyecto Socioproductivo (PSP) y el aula/taller, en coherencia con el Currículo Regionalizado y Currículo Base de la EPJA.



El Currículo Diversificado tiene un carácter intracultural y permite a los estudiantes/participantes apropiarse y desarrollar saberes y conocimientos en la diversidad cultural, lingüística, económica del contexto donde está ubicado el CEA.

La aplicación del currículo local tiene como sustento pedagógico/andragógico, con la orientación del Proyecto Comunitario de Transformación Educativa (PCTE), que fue elaborado de manera participativa con los actores de la educación, el cual se podría reflejar a través de la siguiente estructura:



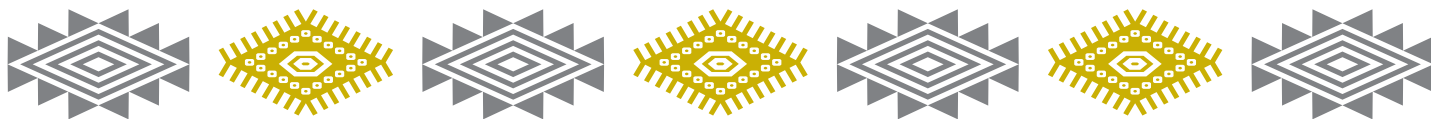
Lecturas complementarias

Capítulo Tres, Intraculturalidad en el Ámbito Educativo

1. ¿Qué es intraculturalidad en educación?

Por educación intracultural, tenemos que entender como algo grande. La educación no sólo es leer ni escribir, la educación es más grande. Podríamos decir, por ejemplo, existe un abuelito que no lee ni escribe, pero posee mucho conocimiento y educación. Podríamos decir que cada comunidad, cada región, tiene su propia cultura, su identidad cultural; entonces, cada región tiene su intraculturalidad y lo intercultural va más allá, es una relación entre culturas, es respetarse unos a otros entre culturas. (Entrevista con Eloy Guarayo).

Este estudio trata de contribuir al análisis y reflexión sobre los caminos a tomar frente a la dimensión intracultural en la educación boliviana. La educación intracultural tiene sus bases en la propuesta educativa indígena originaria campesina del año 2004, donde las organizaciones han definido su visión de educación formal en cone-



xión con la construcción de una nueva sociedad boliviana, donde el fortalecimiento de la identidad cultural y la autodeterminación están entre los ejes centrales.

Según las organizaciones nacionales indígena originaria campesinas, el sistema de educación plurinacional debe tener sus fundamentos filosóficos en lo intracultural basado en los “propios valores y principios de nuestra cultura, cosmovisiones, ciencia y tecnología, modelos productivos y económicos basados en nuestras formas de organización sin descartar los conocimientos de la ciencia y la tecnología universal” (CONAMAQ et al., 2004: 50).

El concepto de intraculturalidad en términos generales puede ser definido como:

La relación de una cultura, etnia o pueblo consigo misma; es decir, se refiere al proceso de recuperación, revitalización, fortalecimiento y desarrollo de una cultura por voluntad propia de sus componentes, mediante sus diversos elementos, rasgos y valores ancestrales (PROEIB Andes y CEPOs, 2006: 36).

La intraculturalidad está presente en diferentes ámbitos de vida, como, por ejemplo, en lo jurídico² y en las formas de organización y estructuración de una sociedad, especialmente en países como Bolivia que han asumido el reto de construcción de un estado plurinacional. La intraculturalidad en relación con el ámbito educativo puede ser definida como:

Una actividad que recupera, revaloriza y usa los saberes y los conocimientos ancestrales y locales, en particular aquellos producidos por los pueblos originarios, relacionados con sus formas sociales de vida, sus conocimientos técnicos, el manejo de los recursos naturales, los valores y las concepciones religiosas, entre otros (Consejo Educativo de la Nación Quechua, 2007: 15).

El Ministerio de Educación y Culturas señala que la educación intracultural tiene finalidades relacionadas con el fortalecimiento de la identidad cultural de todos los bolivianos:

La educación intracultural promueve el reconocimiento, la revalorización y desarrollo de la cultura originaria y pueblos urbano populares, a través del estudio y aplicación de los saberes, conocimientos y valores propios en la vida práctica y espiritual, contribuyendo a la afirmación y fortalecimiento de la identidad cultural de los pueblos indígena originarios y de todo el entramado cultural del país (MEC, 2008: 23).

Un profesor entrevistado sintetiza el concepto de la educación intracultural de una manera fácil de comprender:

2. En el ámbito jurídico, se habla, por ejemplo, de derecho propio indígena originario (intra) y de la interlegalidad (interculturalidad en el ámbito jurídico de una sociedad).

Intracultural comprendo que es que el niño tiene que aprender en su propia cultura, tiene que valorar, aplicar, valorar su propia cultura de su padre (Entrevista con Alejandro Patty Quispe).





Según el presidente del Consejo Educativo del Pueblo Chiquitano, la intraculturalidad, lo intercultural y lo plurilingüe se relacionan de la siguiente manera en la educación:

Como su nombre ya lo dice, “intra” quiere decir lo nuestro, tiene que partir de lo que tenemos, de lo que hay, la interculturalidad sería el acompañamiento de todas las culturas, para partir al plurilingüismo en el ejercicio pleno de lo que es la aplicación de las lenguas originarias que existen en nuestro territorio (Entrevista con Alejandro Alegre).

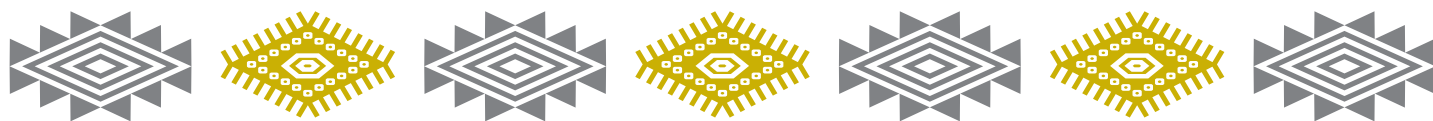
En el nivel de comunidades de base, existen reflexiones y aportes de cómo encarar la cultura propia dentro de la educación escolar. Según la comunidad quechua Kuyupaya, de la provincia Ayopaya, departamento de Cochabamba, una educación surgida de los intereses y necesidades de las comunidades y organizaciones indígena originarias parte de las siguientes definiciones en relación con los conocimientos intra e interculturales:

En esta interpretación, las raíces de la educación comunitaria son la vida misma de los comunarios (“nuestra vida”), mientras que el tronco curricular correspondería al conocimiento campesino-indígena (“nuestro conocimiento”). Finalmente, las ramas representarían el conocimiento complementario que viene de fuera de las comunidades y que igualmente es necesario para la vida comunal (“el saber de fuera”) (Garcés Velásquez, 2009: 98)³.

Según la perspectiva de esta comunidad, la educación parte de la vida y el conocimiento propio, y se relaciona con los conocimientos de otras culturas en la parte posterior (las ramas del árbol); entonces, las relaciones entre lo intra e intercultural están al revés de lo que fue el enfoque de la Reforma Educativa. En este entendimiento de la intraculturalidad se asume que “en Bolivia hay muchos árboles educativos formados por muchas raíces que alimentan diversos troncos” (Garcés y Guzmán, 2003: 29).

La educación intracultural puede ser entendida como una educación donde el orientador de sus fines, contenidos y formas son los modos de ser, los procesos históricos y los contextos socio-culturales y territoriales de cada cultura nacional, con procesos de aprendizaje desde, en, sobre y para la cultura propia. Entonces, la educación intracultural puede ser comprendida como una educación con identidad propia, de acuerdo con cada cultura local o regional; y en el nivel nacional, una “bolivianización” de la educación, reflejando los aportes de todas las culturas nacionales y, en especial, de las culturas indígena originaria campesinas, porque estos pueblos y naciones son el origen de la población boliviana (CPE, art. 2) y constituyen la mayoría en el país (INE, 2002). En la aplicación curricular existirían variaciones según las necesidades de educación de las culturas de cada región.

La intraculturalidad en el sistema educativo implica un cambio estructural, donde se parte del reconocimiento de la diferencia en el manejo de conocimientos y saberes que hay entre las culturas indígena originaria campesinas y las no indígenas (ver abajo: Reascos), y de ahí se produce todo un nuevo enfoque en cuanto a los objetivos de educación, espacios, actores, la relación entre el individuo y la comunidad en el proceso de aprendizaje, y otros.



3. ¿Por qué una educación intracultural?

Cada pueblo indígena originario, a lo largo de su milenaria existencia, ha desarrollado, ha acumulado y ha definido una vasta riqueza de conocimientos, saberes y prácticas sobre la relación con la naturaleza, el manejo equilibrado del ecosistema, las técnicas de producción eficaz, las formas de relación socio-afectivas y su propia espiritualidad. (...) El propósito de toda cultura es que tales conocimientos y saberes puedan ser compartidos con personas de la propia cultura y con individuos pertenecientes a otras culturas, y transmitidos a las futuras generaciones por medio de la educación tanto escolarizada como no escolarizada.

(Consejo Educativo de la Nación Quechua, 2007:14-15).

Según esta definición del CENAQ, la educación intracultural es una necesidad natural de cada pueblo y nación para reproducir y desarrollar sus conocimientos, prácticas y tradiciones de generación a generación y que, sin ello, se muere la cultura y la lengua. Esto mismo está afirmado por Garcés y Guzmán: “Si nuestros propios procesos educativos no forman parte del tronco de nuestra cultura, entonces estaremos contribuyendo a que desaparezcamos como pueblos originarios y a que desaparezcan los elementos que nuestro grupos culturales tienen que ofrecerle al mundo como alternativa de vida” (2003: 67).

El debate sobre la educación intracultural demuestra que el colonialismo intelectual y de conocimientos aún no ha terminado¹. Esto ha sido reconocido y reflexionado también en el ámbito internacional por el sistema de las Naciones Unidas. El Relator Especial de las Naciones Unidas sobre la Situación de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales de los Indígenas ha constatado que la imposición cultural en el ámbito educativo se ha manifestado en muchos países en: “... la tendencia de usar la escuela como un instrumento privilegiado para promover la asimilación de los pueblos indígenas al modelo cultural de la mayoría o de la sociedad dominante” (E/CN.4/2005/88: párrafo 41). Asimismo, diferentes autores confirman que un conocimiento objetivo de la realidad no existe y que los procesos de aprendizaje siempre funcionan mediante la cultura (Lahdenpera, 2004: 21-23).

Sin embargo, muchas personas han malentendido el propósito de la educación intracultural como un intento de los pueblos indígenas originarios de aislarse del contexto nacional, de los procesos de modernidad o encerrarse en el estudio sobre sus culturas y saberes. Algunas críticas expresadas sobre la propuesta de la educación intracultural manifiestan que no se puede enseñar lo intracultural, puesto que culturas puras no existen, sino todas las culturas en Bolivia siempre se han relacionado entre ellas y son interculturales. Es necesario clarificar que la propuesta de educación intracultural no parte del aislamiento, exclusión, purismo o idealización de las culturas, saberes y conocimientos indígena originario campesinos, sino está basada en las necesidades educativas de la realidad boliviana actual, fundamentada por aspectos pedagógicos y los derechos humanos de los pueblos indígena originarios, y para enriquecer los saberes, conocimientos y ciencias bolivianas. Según los entrevistados, está clara la visión que la tarea del sistema educativo es facilitar a los alumnos conocimientos tanto de la cultura propia como de otras culturas. Según

1. Ver, por ejemplo, Smith (2001).



el presidente del CENAQ, una parte importante de la intra e interculturalidad es el trato equitativo y respeto mutuo:

La intraculturalidad es que cada cultura se reconozca a sí misma, tiene que verse a sí misma, y luego tenemos que pensar en la interculturalidad. No tiene que existir el pensamiento de que una cultura está sobre otra, no tenemos que menospreciar porque una es mayoritaria en población u otros factores, tienen que convivir todas las culturas en respeto mutuo (Entrevista con Juan Zurita Escalera).

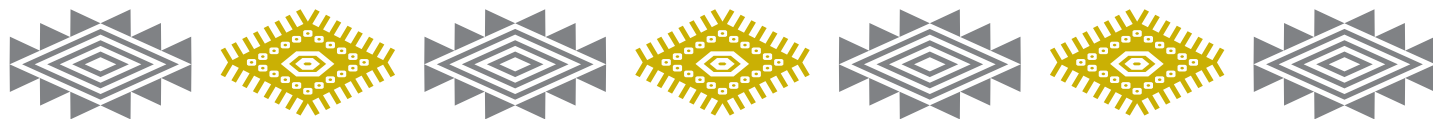
La experiencia boliviana de Reforma Educativa y otras similares en América Latina señalan que la interculturalidad en el aula y en la sociedad en general no puede funcionar antes que las culturas puedan interrelacionarse en condiciones de igualdad sin el sometimiento de una a la otra⁵. Es falso hablar de la interculturalidad, que también es uno de los principios centrales de la nueva educación boliviana, sin tomar en cuenta que existen relaciones inequitativas de poder entre las culturas bolivianas. Para llegar a una relación equitativa entre culturas indígena originarias y otras en el ámbito educativo, es necesario que los saberes, conocimientos, técnicas, valores, principios, historias, etc. de los pueblos indígena originario campesinos sean tratados en el mismo nivel y con la misma importancia que los mal llamados conocimientos “universales”⁶. Según el CENAQ:

El objetivo de la intraculturalidad es contribuir a afirmar y a fortalecer la identidad cultural de los pueblos y de las naciones indígenas. Se considera una etapa previa e indispensable para desarrollar, profundizar y recrear esos saberes y, al mismo tiempo, para generar condiciones para un diálogo equilibrado y horizontal con otros conocimientos y saberes externos (2007: 16).

Según las orientaciones dadas por las organizaciones indígena originarias de Bolivia, la relación entre lo intra e intercultural en el ámbito educativo puede ser definida de la siguiente forma:

La concepción de interculturalidad del movimiento de las naciones indígena originarias está cimentada en: las relaciones igualitarias y de respeto mutuo entre las diferentes culturas [interculturalidad]; el fortalecimiento de la identidad cultural [intraculturalidad]; el desarrollo de la lengua originaria y el castellano como segunda lengua [plurilingüismo] y la gestión territorial con autonomía como una forma de ejercer el poder político en nuestros propios territorios [autonomía] (CONAMAQ et al., 2004: 9).

Por tanto, la intraculturalidad es un prerrequisito para poder trabajar la interculturalidad, y, al mismo tiempo, es una finalidad en sí, un derecho humano de los pueblos indígenas originarios. Este derecho está garantizado, por ejemplo, mediante el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, de la Organización Internacional del Trabajo, vigente en Bolivia como ley nacional desde el año 1991. El convenio estipula que los programas y servicios educativos en el contexto de los pueblos indígena originarios deben ser “desarrollados y aplicados en cooperación con los mismos pueblos, con la finalidad de responder a las necesidades particulares de los pueblos indígenas, y deben abarcar la historia, conocimiento y técnicas indígenas⁹, los sistemas de valores y todas las demás aspiraciones socia-



les, económicas y culturales de los pueblos indígenas” (Convenio 169 de la OIT, art. 27(1)).

4. Por ejemplo, Boaventura Sousa Santos ha desarrollado esto.

Pienso que es una señal de la persistencia del colonialismo interno en Bolivia que se siga hablando de los conocimientos “universales”, cuando en realidad en el mundo existen una diversidad de conocimientos y ciencias (por ejemplo de diferentes culturas asiáticas), no solamente los llamados “occidentales”.

Este reconocimiento implica en la práctica que el Estado debe contar con mecanismos adecuados para que los mismos pueblos indígenas originarios campesinos puedan activamente y de manera efectiva participar en la formulación del currículo educativo, para que éste responda a sus aspiraciones sociales, económicas y culturales. Como consecuencia de esto, está claro que el currículo de la educación debe responder a las realidades particulares de cada pueblo indígena originario campesino y no puede existir solamente un currículo “nacional”, sinónimo de educación homogenizante. Según el CENAQ:

El actual currículo de la educación es individualista y, además, es ajeno a la realidad de los pueblos indígena originarios. Por dichas razones, se plantea que el currículo debe partir de los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas originarios, como por ejemplo: la historia y la geografía de la comunidad, basadas en lo comunitario y a la productividad. El currículo debe elaborarse en la comunidad, con la participación de todos los actores principales de la educación: profesores, sabios indígenas, dirigentes y autoridades educativas sindicales (2007: 71).

La Constitución Política de Bolivia establece un Estado plurinacional, conformado por una diversidad de pueblos y nacionalidades indígena originarias y otras culturas no indígenas, y señala que todo el sistema educativo es intracultural, intercultural y plurilingüe. En coherencia con esto, el Ministerio de Educación y Culturas, en su documento de trabajo sobre la nueva propuesta curricular, señala que uno de los objetivos generales de la educación boliviana es “contribuir a la afirmación y fortalecimiento de los conocimientos y saberes de las culturas indígena originarias (intraculturalidad), promoviendo el reconocimiento, la valoración y desarrollo de la cultura propia en diálogo con otras culturas (interculturalidad)” (2008: 37).

Uno de los problemas estructurales en Bolivia es la migración interna y externa descontrolada, causada principalmente por expectativas y necesidades económicas, pero donde también la educación juega un rol importante. Por un lado, la educación actual directamente transmite valores que producen en los niños, jóvenes y adolescentes un anhelo de mudarse del campo a la ciudad y, por otro lado, los padres de familia frecuentemente piensan que la educación en colegios urbanos es de mejor calidad que en las comunidades, realidad que no siempre se cumple, porque los migrantes llegan a barrios marginales de las ciudades donde la calidad de educación es baja. En esos casos, la educación funciona como un factor que impulsa la migración campo-ciudad (Antequera, 2007; Garcés, 2009; Reynar, 1999 y otros).

Según Garcés y Guzmán: .la escuela debe estar en función de lo que las comunidades desean para sus hijos, de acuerdo al proyecto social y político que llevan



adelante las comunidades y organizaciones campesinas, indígenas y originarias. (...) Si queremos que los jóvenes se queden en la comunidad para reproducir y recrear nuestra cultura, entonces el centro de la educación tiene que ser la educación comunitaria (2003: 66).

Según el Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní, los problemas que actualmente existen en relación con la transmisión de saberes y conocimientos propios de la cultura guaraní dentro del sistema de educación formal y que tienen que ser trabajados para poder lograr una educación intracultural en la escuela son:

Producción: Falta de apoyo e incentivo económico y personal para realizar investigaciones y producir materiales educativos.

Transmisión: No existe capacitación a recursos humanos del lugar.

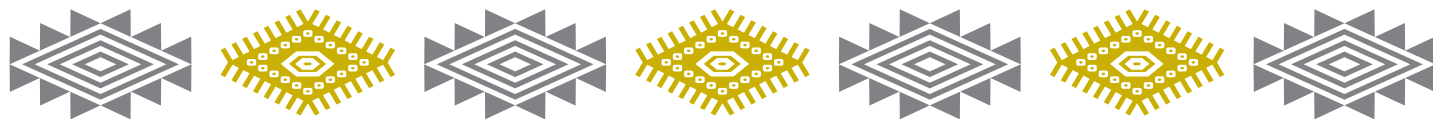
Aplicación: Distanciamiento entre autoridades originarias, educativas, docentes y padres de familia (CEPOG, 2007: 68-69).

Según el punto de vista desde la coordinación nacional de los CEPOs, la educación intracultural es un paso importante hacia la equidad y relaciones respetuosas entre los saberes y conocimientos de diferentes culturas que conviven en Bolivia, y plantean que la intraculturalidad implique una revalorización y desarrollo interno y externo de los saberes y conocimientos indígena originarios:

Nosotros estamos planteando varias cosas cuando hablamos de intraculturalidad. Primera cuestión, es que si queremos esa interculturalidad, tenemos que desarrollar y fortalecer nuestros saberes y conocimientos, porque hoy por hoy están menos valorados, no se les da el valor científico. Cuando hablamos de saberes y conocimientos indígenas se dice: estos son saberes ancestrales, esos saberes son empíricos, no se dice que son saberes científicos, y para que ocurra eso tenemos que empezar a valorar y desarrollar nuestros propios saberes y conocimientos que se pongan al nivel de los otros (...) la intraculturalidad supone el desarrollo de nuestros propios conocimientos, la consolidación de nuestra identidad cultural y, sobre todo, supone el diálogo horizontal entre saberes, y para eso hay que cumplir varios trabajos al interior de nosotros mismos, entonces a eso es a lo que estamos llamando la intraculturalidad (Entrevista con Pedro Apala).

Según el director del colegio en la comunidad guaraní Taputá, el nuevo sistema de educación en Bolivia debe asumir la realidad tal como está y facilitar a los niños los conocimientos de su propia cultura y de otras culturas:

Uno viendo la situación de vida de los habitantes de las regiones, poder mejorar la condición de vida, mejorar la calidad de la educación en cuanto a su origen, en cuanto a sus costumbres, sus culturas, porque no podemos sustraerle nada ni quitarle lo que efectivamente han convivido durante siglos. Entonces, sí, darle un pantallazo o un enfoque más moderno y a su vez local, prestarle mejores servicios y que tengan acceso también a la tecnología de punta. (Entrevista con Jesús Francisco Fernández Hurtado).



5. Intraculturalidad como descolonización de la ciencia de la educación hacia modelos propios de educación

La descolonización quiere decir que ya no tenemos que esperar que nos lleguen modelos de otros países tanto en la educación, en el idioma, o sus costumbres. Nosotros mismos tenemos que recuperar nuestra forma de vida, nuestros conocimientos, nuestros saberes y, de acuerdo a eso, vivir en nuestra Bolivia, porque hasta ahora estamos colonizados en la educación, en los saberes y cultura, de ese mismo modo también las expresiones están colonizadas. (Entrevista con Juan Zurita Escalera).

El cambio en políticas y prácticas de educación formal para crear procesos educativos propios que nazcan de la realidad social, cultural y lingüística, es una necesidad sentida en muchos países y no solamente en el continente americano.

Según Ortiz Espinoza, desde comienzos del siglo XX, no ha habido suficiente debate en América Latina, por lo menos en el ámbito de los que practican la educación, los profesores “el porqué, el qué y el para qué de la educación, pues se ha dado estas respuestas por sentado” (2008: 222). Ahora, con la construcción de una nueva sociedad plurinacional en Bolivia, es necesario olvidar las suposiciones y abrir este debate entre todos los actores en el ámbito de educación. Para llegar a esto se parte de un cambio en las relaciones de poder en los ámbitos académicos y nuevas conceptualizaciones teóricas y pedagógicas. Se requiere repensar qué conocimientos, cómo y para qué enseñar en los diversos ámbitos de educación formal.

Según Semali y Kincheloe, la incorporación integral de conocimientos indígenas en una reforma educativa es un proceso más amplio que sólo lo pedagógico, es parte de una lucha socio-política, donde la defensa por los conocimientos indígenas es parte inseparable de una reforma académica, la reconceptualización de la ciencia y las luchas por justicia y protección ambiental. Según los mismos autores, esto es posible sólo mediante la generación de una conciencia amplia de los procesos neocoloniales (1999: 16-18).

En Bolivia, es todavía dominante el discurso de los “conocimientos universales” como sinónimo de los conocimientos “occidentales”, aunque muchos autores, representantes de los pueblos indígena originarios e intelectuales destacan que un conocimiento estándar mundializado no existe, sino que todo conocimiento, ciencia y educación está impregnado por la forma de ver el mundo (cosmovisión) de cada cultura y su contexto, y está influenciado por fuerzas de poder político y las valoraciones que se dan a diferentes tipos de conocimientos⁷.

Las culturas colonizadas no han tenido el acceso al poder en el mundo académico o científico y, en consecuencia, sus conocimientos han sido sometidos y no reconocidos por los académicos y los grupos en el poder. Los conocimientos y ciencias indígena originarios han sido relegados al rol de “etnociencias” (local, que tiene su base en una etnia cultural), bajo la idea que éstos tienen menos validez que la ciencia “universal”. Una de-universalización de las ciencias, como parte de los procesos de descolonización, puede ayudar a abrir los ojos para ver las otras formas no-occidentales de entender los conocimientos, saberes y ciencia⁸. Como lo han expresado de manera tan clara Garcés y Guzmán:



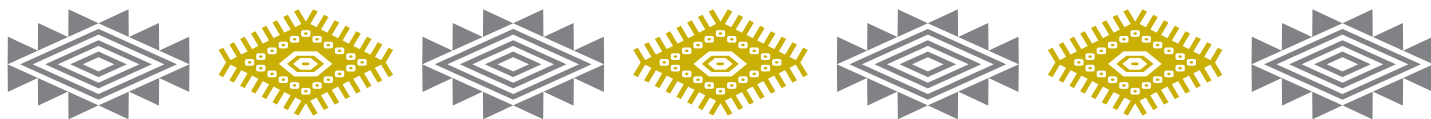


Cuando Europa se convierte en el centro del sistema-mundo, pone también en el centro de comprensión de toda realidad su realidad; es decir, su particularidad cultural la impone como una universalidad que deben aceptar todos los pueblos del mundo. Esto ocurre en la religión (la religión católica se vuelve la religión por excelencia), en las lenguas (los idiomas europeos se vuelven los únicos idiomas en los que se puede transmitir el conocimiento verdadero), en el conocimiento (el conocimiento europeo se vuelve el único conocimiento objetivo, valedero y, por tanto, científico), en la economía (el modelo capitalista se vuelve la única manera de estructurar la economía) y en muchos otros aspectos de la vida social (2003: 53).

En consecuencia las culturas indígena originaria campesinas, la afroboliviana y la mestiza de Bolivia siguen autocensurando sus propios conocimientos y saberes, porque "...el conocimiento científico siempre se cree que vale más, que es mejor, que es más objetivo, mientras al mismo tiempo pensamos que el conocimiento de nuestras comunidades vale menos, es menos objetivo o que sólo vale para ciertas cosas y no tiene justificación de validez universal" (Garcés y Guzmán, 2003: 54). Al admitir la existencia de esta realidad, recién se puede trabajar una propuesta educativa intracultural e intercultural. En el proceso de elaboración de un nuevo sistema de educación, se necesita una conciencia clara de las causas y consecuencias de la "universalización" de los conocimientos que hay en el mundo científico y de educación. Se puede trabajar una propuesta intracultural, intercultural y plurilingüe recién cuando se da la misma valoración y el mismo peso a los conocimientos, saberes e idiomas indígena originarios que a los "occidentales".

Desde el punto de vista de ciencia "occidental", los conocimientos indígena originario campesinos han sido denominados orales. La oralidad de las culturas indígena originarias es un término que a los ojos de la sociedad moderna ha llegado a tener una connotación equivalente a lo informal, no sistémico, no científicamente comprobado, de menos calidad y prestigio que los conocimientos y ciencias escritas. Así ha sido, por ejemplo, en el campo jurídico, donde el derecho oral consuetudinario ha sido clasificado como "derecho por mano propia" frente al derecho escrito positivista; y en cuanto a la ciencia de historia, ésta ha sido completamente de privada de las culturas que no cuentan con alfabetos, por ser caracterizadas como sociedades pre históricas, aun cuando cuenten con un registro histórico detallado y desde los tiempos remotos en su memoria colectiva, como es el caso de varias culturas amazónicas. Prada ha constatado que "la ausencia de escritura alfabética no señala básicamente una deficiencia, sino solamente otra manera de transmitir y repetir los discursos y, sobre todo, una finalidad política diferente" (2009: 114). Hay que destacar que las culturas indígenas de Bolivia han tenido y tienen otras formas de registro y transmisión de información, como es, por ejemplo, mediante la iconografía en los tejidos y la cerámica.

¿Y cómo trabajar esta realidad desde la ciencia de la educación? Existen dos formas de pensar: uno es que la lógica de ver el mundo, los conocimientos y saberes indígena originario campesinos son tan diferentes que no deben ser descritos con términos occidentales, como son la ciencia, la epistemología, la pedagogía, etc. Otros pensadores reivindican el uso de estos conceptos para que las culturas indígena originaria campesinas sean tratadas con el mismo valor que las otras culturas, y para poder manejar un diálogo intercultural con los términos que son comprendidos por los no indígenas. Según Ishizawa, desde la experiencia de trabajo en comunidades



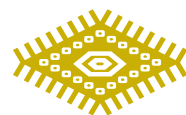
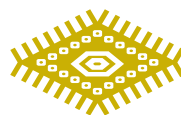
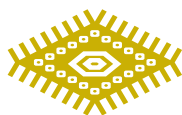
quechuas y aymaras del Perú, el uso de conceptos como la epistemología puede ser ampliado para poder establecer ese diálogo entre culturas, cualquier epistemología se asienta enteramente en la tradición intelectual occidental. No hay tal en la vida de los criadores campesinos de los Andes Centrales. Esa vía intelectual a la reflexión sobre el saber es desconocida aquí. Proponemos, por tanto, una comprensión más amplia de la epistemología que no la reduzca a una teoría del conocimiento científico, sino que abarque el espectro de vías de acceso al saber que facilita el fluir de la vida (Ishizawa, 2009: 9-10).

Hay varios autores indígenas y no indígenas que han analizado los conocimientos y saberes indígena originarios y han llegado a caracterizar y fundamentar el pensamiento indígena originario sobre el conocimiento, saberes y ciencia o la epistemología indígena originaria. Pari ha analizado el concepto quechua yachay como base para el pensamiento científico quechua. Según este autor, el yachay no es sólo la capacidad cognitiva del saber, si no es un saber hacer, practicar y aplicar.

Abarca también el campo de las habilidades del saber hacer algo y la adquisición de un hábito. (...) podemos ver claramente que aquél que sabe algo debe saber demostrarlo por medio de la aplicación de ese conocimiento; es decir, no sólo dar un examen para dar cuenta de su conocimiento, sino demostrar haciendo aquello que sabe. Esta situación cambia definitivamente la visión de conocimiento occidental centrado en un proceso enteramente mental y de extremo racionalismo en contraposición al empirismo (Pari, 2009: 52-53).

Según las Naciones Unidas, el conocimiento indígena puede ser definido como el conocimiento que la comunidad indígena acumula durante generaciones como producto de su experiencia de vida en un ambiente particular. El conocimiento indígena es único para cada cultura y sociedad y está insertado en prácticas comunitarias, instituciones, relaciones y rituales. El conocimiento indígena juega un rol importante en la definición de la identidad de la comunidad. Representa las habilidades e innovaciones de un pueblo y el saber colectivo de la comunidad (PNUMA).

La nueva propuesta curricular del Ministerio de Educación y Culturas, en la descripción de la epistemología del sistema educativo plurinacional, asume elementos de la forma indígena originaria de comprender los conocimientos y saberes. Según el Ministerio, la epistemología del nuevo sistema educativo “se construye a partir de la relación del ser humano con el cosmos, la naturaleza y la comunidad, y encuentra explicaciones y razones integrales para desarrollar una conciencia histórica, social y cultural propias” (2008: 31). Según esta misma propuesta, los saberes y conocimientos son tratados desde una visión holística, cíclica y complementaria basada en las dimensiones ser, conocer, hacer y decidir para vivir bien. Una condición necesaria para su implementación es el enfoque multi, inter y transdisciplinario, y la relación entre la teoría y la producción, en un proceso permanente de construcción (Ibid.: 32-33). El desafío de esta propuesta es cómo poder implementar lo holístico, cíclico y complementario mediante un sistema de organización de conocimientos basados en el sistema disciplinar (aunque multi, inter y trans), siendo que estas dos formas (lo holístico-cíclico y lo disciplinario) de organización de conocimientos representan dos formas diferentes y, de alguna manera, opuestas de tratar los saberes y conocimientos.





En el nivel teórico se puede referir, por ejemplo, a la propuesta del filósofo ecuatoriano Nelson Reascos sobre las características de una epistemología indígena. Reascos pone en consideración seis puntos que él presenta como característicos de la epistemología indígena y diferente de la epistemología occidental:

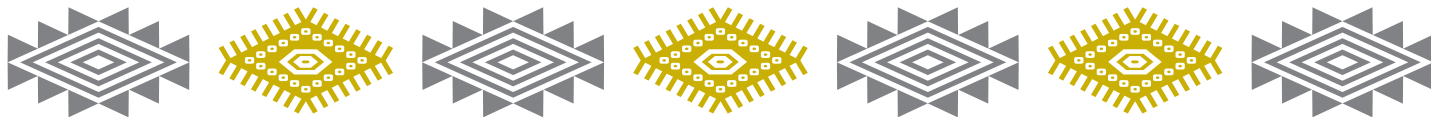
- 1) Holístico o integral. Según este autor, todas las culturas indígenas tienen una forma integral de comprender y ver el mundo; por lo tanto, “la epistemología no puede ver un conocimiento ni validar a otro, sino tiene que ser una epistemología holística”.
- 2) Una epistemología que no pretende validar al objeto, sino al sujeto. En el mundo indígena no es importante la acción, sino el sujeto.
- 3) Epistemología del saber y no del conocer. Desde la cosmovisión integral de la vida que tienen las culturas indígenas, se privilegia el saber sobre el conocer.
- 4) Una epistemología polivalente, capaz de reconocer valores ajenos, porque las culturas indígenas son incluyentes.
- 5) La epistemología indígena tiene que ser subordinada a la política, quiere decir, la organización, la administración y el gobierno de la comunidad para vivir en conjunto.
- 6) Tiene que estar subordinada a la ética, entendiendo la ética como todo aquello que cuida la vida (Reascos, 2009: 40-45)

Para este autor, está claro que los procesos de educación indígena tienen que estar íntimamente conectados con su epistemología: “esta epistemología indígena tendría que aterrizar en un proceso educativo. Como ha hecho occidente. Cuando occidente produce ciencia, esa ciencia llega al aula” (Ibid.: 44). Entonces, ese entendimiento de los saberes, la epistemología y la ciencia indígena debe formar las bases para una educación formal indígena originaria campesina. Por lo tanto, no se trata sólo de “rescatar y reconocer” los conocimientos y saberes indígena originario campesinos; es la obligación del sistema educativo encontrar espacios y formas para continuar su producción y reproducción (Ibid.).

Otros autores y representantes de las culturas indígena originarias enfatizan la centralidad de lo territorial en la generación de saberes y conocimientos en las culturas indígena originarias, algo que está ausente en la propuesta de Reascos. Según Prada, en relación con algunos pueblos amazónicos:

Tanto los tsimane’ como los mosetenes han construido históricamente un sistema educativo que les permita manejar racional y sosteniblemente los recursos naturales que existen en su territorio, han educado a sus hijos en el manejo del sistema ecológico en el que viven y, al mismo tiempo, de transmitirles tecnologías y herramientas, han recreado en las generaciones más jóvenes un sistema de valores en torno a las relaciones que la sociedad tsimanmosetén establece con la naturaleza, las relaciones entre los mismos hombres y entre ellos y los seres sagrados (2009: 101).

Existen varias propuestas de describir o sistematizar las características de los conocimientos y saberes indígena originario campesinos (ver, por ejemplo, Pari 2009, que recoge algunas de estas características). En la siguiente lista, hay algunas de ellas:



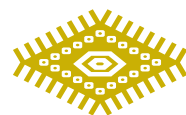
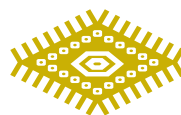
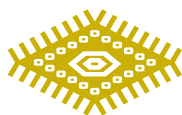
- Comunitario, no de propiedad (autoría) individual, ha sido construido en largo lapso de tiempo, como parte del desarrollo comunitario.
- Comunitario y de construcción conjunta no solamente entre las personas, sino en interacción con el entorno vivo y el mundo espiritual.
- Es principalmente oral y viva, porque al registrar en escrito hay la tendencia de perder una parte de la dinamicidad que es característica de los conocimientos indígena originarios. Existen otras formas de registro, como mediante tejidos, cerámica, kipus.
- Es la comunidad la que da el reconocimiento, no es mediante títulos.
- Las comunidades tienen sabios que son reconocidos por la comunidad como poseedores de los saberes.

Desde la experiencia de PRATEC, el análisis sobre las epistemologías andinas ha sido una necesidad surgida en su trabajo educativo para poder responder a la demanda de las comunidades de trabajar bajo un enfoque educativo denominado por ellos como iskayyachay/paya yatiwi (en quechua y aymara) o dos saberes. Según PRATEC, para poder asumir el trabajo, se ha requerido “una exploración de las formas en que el conocimiento y los saberes se regeneran en comunidades epistémicas determinadas. Se trata de ir más allá de la incorporación de los saberes locales en el currículo escolar que ha sido un primer paso en este camino” (Ishizawa, 2009: 9).

Los conocimientos indígena originarios son comunitarios e integrales, en su proceso de construcción y uso, donde las divisiones tan fundamentales de la ciencia occidental —como es, por ejemplo, la división entre las ciencias exactas y la religión— no funcionan:

La abstracción y la descontextualización tan características de la ciencia moderna están fuera de lugar en un sistema de producción de conocimientos basado en la cohesión entre el mundo humano, natural y espiritual. El individuo está conectado al grupo, el grupo a la naturaleza, y la naturaleza al dominio de lo espiritual (Semali y Kincheloe, 1999: 42).

Otra diferencia fundamental entre los saberes indígena originarios y los “occidentales” tiene su origen en las diferentes formas de percibir el mundo. Simplificando: en el mundo moderno occidental, todo (incluso los humanos) puede ser clasificado como recurso apto para servir el aparato productivo consumista; y en el mundo indígena originario se enfatiza que todos (piedras, plantas, ríos, montañas) son seres vivos y que todo ser vivo merece respeto. Estas diferencias han influido en el desarrollo de los conocimientos y saberes indígenas y no indígenas y el uso que se han querido dar a éstos. Por ejemplo, en relación con la naturaleza, la tendencia general del mundo moderno ha sido la explotación y, en las culturas indígena originarias, se ha buscado una convivencia.



Bibliografía

ALBÓ, Xavier, (2002): "Educando en la diferencia: Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para el sistema educativo", Ministerio de Educación Culturas y Deportes, Cuadernos de investigación, CIPCA - UNICEF, La Paz - Bolivia.

BLOQUE EDUCATIVO INDÍGENA ORIGINARIO, CNC, CEPOs, (2008): "Educación, cosmovisión e Identidad; una propuesta de diseño curricular desde la visión de las NyPIOs"; CNC-CEPOs, La Paz - Bolivia.

MACHACA, Guido, (2011), "Desafíos de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe en Bolivia en el marco del Estado Plurinacional", 1ra. Ed., Cochabamba - Bolivia.

MINISTERIO DE RELACIONES EXTERIORES, Bolivia, (2009): "El Vivir Bien como respuesta a la crisis global", 2da. Edición, Serie; "Diplomacia por la Vida", La Paz - Bolivia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, (2010): Ley Educativa No. 070, "Avelino Siñani y Elizardo Pérez". Ministerio de Educación y Culturas. La Paz-Bolivia, diciembre de 2010.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, (2011): "Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional". La Paz-Bolivia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, (2012): "Lineamientos para la Elaboración del Currículo Regionalizado". Unidad de Políticas Intraculturales Interculturales y Plurilingüismo. Coordinación Plurinacional para el Desarrollo de las Lenguas en Educación. La Paz-Bolivia.

MINISTERIO DE GOBIERNO, (2013). "Compendio sobre los Derechos de las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios y Campesinos". La Paz -Bolivia.

MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN DEL DESARROLLO, (2006): "Plan Nacional de Desarrollo: Bolivia Digna, Soberana, Productiva y Democrática para Vivir Bien" - Lineamientos Estratégicos 2006-2011. La Paz-Bolivia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, (2011): "Plan Plurinacional de Educación Productiva", Viceministerio de Educación Alternativa y Especial, La Paz - Bolivia.

LEY No. 341 (2013) "Participación y Control Social", Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia, La Paz - Bolivia.

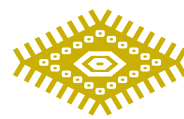
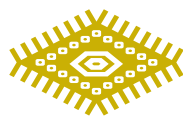
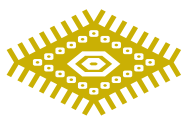
LEY No. 269 (2012): "Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas", Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia, La Paz - Bolivia.

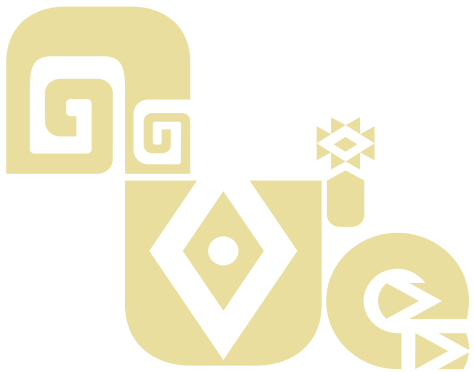
LEY No. 031 (2010): Ley Marco de Autonomías y Descentralización "Andrés Bólvares", Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia, La Paz - Bolivia.

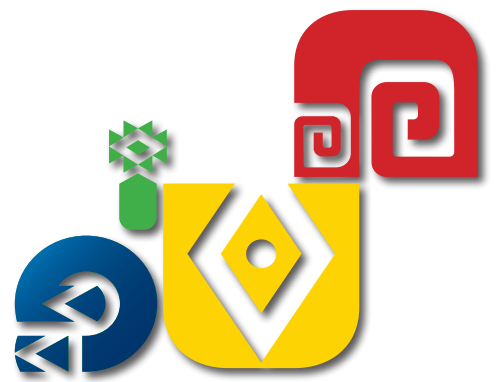
ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO. Convenio No 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes.

SAARESANTA, Tiina (2011): "La educación intracultural" -/ TiinaSaaresanta; Rufino Díaz Maquera; Magaly Hinojosa Román, Fundación PIEB, La Paz - Bolivia.

VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y ESPECIAL, (2012): "Currículo Base de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas". Ministerio de Educación. La Paz-Bolivia.







*“Juntos Implementamos el Currículo
e Impulsamos la Revolución Educativa”*

