



ISBN: 978-607-30-0177-9

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones  
sobre la Universidad y la Educación

[www.iisue.unam.mx/libros](http://www.iisue.unam.mx/libros)

---

Olivia González Campos (2017)

“Bolivia: la educación secundaria  
comunitaria productiva”

en *La educación secundaria en el mundo: el mundo  
de la educación secundaria (Venezuela, Costa Rica,  
Bolivia y Uruguay)*, Patricia Ducoing Watty  
(coord.), IISUE-UNAM, México, pp. 229-338.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons  
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional  
(CC BY-NC-ND 4.0)

*Olivia González Campos*

El presente trabajo pretende documentar y caracterizar la educación secundaria en el Estado Plurinacional de Bolivia. En algunos países, por ejemplo México, *educación secundaria* es la denominación que actualmente se asigna a la escuela destinada a jóvenes de 12 a 15 años de edad. Sin embargo, en diferentes momentos históricos y en diferentes países, se utilizan los términos *secundaria* y *bachillerato* para la educación que se otorga entre la primaria y la universidad, por lo que se llama *enseñanza media*, aunque también se designa como *segunda enseñanza* y el bachillerato como *enseñanza media superior*. En ocasiones la educación secundaria ha tenido duración de cuatro años y el bachillerato de dos, o bien tres años para cada uno de los niveles de la enseñanza media.

Esta educación se vincula con la conformación del Estado-nación, la industrialización, la urbanización y al ascenso político y social de la burguesía. En el siglo XIX y primera mitad del XX la educación secundaria estuvo destinada a la formación de una élite que posteriormente se incorporaba a la universidad. Los planes de estudio, desde el surgimiento del nivel, incluyen disciplinas humanísticas y científicas con un enfoque eminentemente teórico. En algunos países la secundaria ha estado más ligada a la continuidad de la educación primaria y el bachillerato ha estado orientado a la preparación de los estudiantes para su desempeño en la educación superior.

En el contexto de una economía capitalista neoliberal, que reduce el papel del Estado en el bienestar social, varios países de Latinoamérica impulsaron reformas educativas en la última década

del siglo xx que abarcaron el nivel de secundaria. Así, se transformó en obligatoria con la idea de proporcionar educación para todos y se enfatizó la formación general, si bien también se diseñaron opciones técnicas específicas o de vinculación con el mercado de trabajo. En los programas educativos se planteó la articulación entre los niveles de educación básica y el desarrollo de competencias (conocimientos, habilidades, actitudes). En el nivel didáctico se propusieron estrategias como el desarrollo de proyectos, la resolución de problemas, preguntas y dilemas de la vida social y cultural. En atención a la diversidad, se han impulsado iniciativas de educación bilingüe, bicultural, multicultural e inclusiva y se ha abordado la educación para la paz, la convivencia, la formación de ciudadanos, como temas transversales o ejes articuladores del plan de estudios.

Las reformas educativas han incluido medidas tales como la descentralización de los sistemas educativos, la autonomía de escuelas, la aplicación de programas de evaluación de resultados –desde la perspectiva de la eficacia y rendición de cuentas–, el apoyo a innovaciones e instalación de mecanismos competitivos para la obtención de apoyo financiero. Asimismo, se han establecido programas y subsistemas de formación permanente y actualización de los docentes en servicio.

No obstante las acciones de cambio, en investigaciones de carácter académico es posible identificar diversos problemas en la educación secundaria en Latinoamérica. La matrícula ha crecido, sin embargo, no todos los jóvenes en edad de cursar este nivel educativo han ingresado. Los valores en las tasas de abandono, repetición y eficiencia terminal indican que esta escuela no responde a sus intereses y necesidades. Se trata de un nivel educativo que se devalúa por falta de equidad y pertinencia. Los programas educativos tienen poco que ver con la vida social, cultural y del trabajo. Las escuelas atienden gran cantidad de grupos, que generalmente están saturados (30 o 40 estudiantes), la mayoría en dos turnos de siete horas de trabajo, con periodos de clase de 50 minutos. La infraestructura física es en gran parte antigua y con importantes deterioros; los talleres, laboratorios y bibliotecas son insuficientes u obsoletos.

La educación secundaria es un lugar de contención de los jóvenes, no de formación. Igualmente, existe una tensión entre la cultura juvenil y la cultura de los profesores. En aulas y escuelas se manifiesta una diversidad social, cultural, lingüística, étnica en un marco de desigualdad de recursos, infraestructura y calidad. Las estructuras institucionales y de gestión son uniformes y pretenden resultados homogéneos.

Los docentes de educación secundaria desempeñan su trabajo mediante diversas experiencias formativas. En ellos existe la tensión entre el dominio de las disciplinas y la formación específica para la docencia. Estos profesores son contratados en la lógica de la enseñanza de las disciplinas y atienden gran cantidad de grupos, en ocasiones en diferentes escuelas. Factores de organización institucional y de cultura académica dificultan el encuentro, la coordinación y la reflexión colectiva del trabajo docente.

La estructura de organización curricular por disciplinas se ha mantenido a lo largo de los años con una lógica enciclopedista y orientada a la acumulación de información. Las clases son directivas, frontales, las actividades que realizan los alumnos son la escucha y la memorización.

Resulta imprescindible examinar la educación secundaria en el contexto de la globalización. Pensar si es necesaria su redefinición y transformación para adquirir una identidad propia y dejar de ser un nivel útil solamente para fortalecer los aprendizajes de la primaria y la preparación para el bachillerato.

Con la globalización es posible observar cambios sociales, económicos y políticos. Existe un mercado financiero mundial desterritorializado, donde los consumidores tienen un imaginario multilocal y se intensifican dependencias recíprocas. Las empresas buscan reducir costos para participar en el mercado mundializado. La pérdida de empleos da lugar a flujos migratorios en interconexión transnacional.

Latinoamérica es, en este contexto, parte de la modernidad y ocupa una posición subalterna en las desigualdades del mundo. Para García (s.f.) en la globalización persisten situaciones de corte colonialista e imperialista. Las grandes empresas controlan los mercados en lugar de ocupar territorios. En el imperialismo los países

centrales ejercen poder en el intercambio económico: Latinoamérica vende materias primas y el centro regresa manufacturas e influye en la cultura sin necesidad de ocupación. No obstante, la globalización no sustituye culturas sino que se producen intercambios complejos e hibridaciones (desiguales, asimétricas) entre unas y otras. La globalización no solamente homogeneiza e integra culturas, genera procesos de estratificación, segregación e inclusión. No borra las diferencias, las reordena, produce diversos estratos. La *flexibilización laboral* tiene impacto en la debilitación del sindicalismo, la migración, el mercado informal, la corrupción, la lumpenización (García, 2004 y s.f.).

En Bolivia se está realizando un cambio en la educación secundaria, en el contexto de un proceso político y social de gran trascendencia. En 2005 ganó las elecciones el partido Movimiento al Socialismo (MAS) y Evo Morales asumió la presidencia con 54 por ciento de los votos. En la historia del país, este hecho tiene un significado de cambio muy importante porque se trata de un presidente de origen aimara y un partido político que aglutina diversas fuerzas políticas: sindicalismo campesino, sectores de izquierda, sindicatos no indígenas, productores de coca –cultivo ancestral–, pueblos indígenas, campesinos, originarios y sectores subalternos que sostienen una perspectiva claramente contraria a las políticas de corte neoliberal y desafían a la oligarquía y a sectores políticos de derecha en el país. El gobierno de Evo Morales significa también la presencia y participación de sectores indígenas en diferentes instancias estatales.

Con la aprobación de la nueva Constitución, a partir de 2009, en cuanto Estado Plurinacional, Bolivia se orienta a la construcción de una nueva institucionalidad y ha emprendido un proceso de cambio profundo en la educación del país, con menciones acerca de revolución educativa. Bolivia se define actualmente como un país unitario social, de derecho plurinacional comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, pacifista, descentralizado y con autonomías. Además, se funda en el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico.

La secundaria comunitaria productiva se plantea como un nivel educativo obligatorio y el Estado asume la responsabilidad de su

oferta. Aunque se denomina secundaria, los egresados reciben un diploma de bachiller. En este nivel se incorpora a los jóvenes de 12 a 18 años de edad. Si se compara con el sistema educativo mexicano, la secundaria comunitaria productiva de Bolivia corresponde a la educación secundaria y al bachillerato juntos.

La educación secundaria en Bolivia tiene una duración de seis años y es gratuita. Han sido establecidas políticas de igualdad de oportunidades y de apoyo a las vocaciones productivas, que se traducen en incentivos al estudio y programas de equipamiento para escuelas y estudiantes que apuntan a la reducción de las tasas de abandono y al aumento en la matrícula y la cobertura.

La educación en Bolivia se asume como humanista, científica, técnica, tecnológica, artística, unitaria, universal, democrática, participativa, de calidad, abierta, territorial, teórica y práctica, liberadora y revolucionaria, crítica y solidaria. Los planes de estudio de la educación secundaria contemplan una intensa relación entre conocimientos de los pueblos indígenas originarios y aquellos de la ciencia y técnica *occidentales*, a fin de impulsar la sustentabilidad económica y social, así como el abordaje de formas de convivencia que aseguren la supervivencia de todos los integrantes del Estado Plurinacional y la creación de condiciones para una vida digna. Por ello se considera relevante identificar y examinar este proceso de cambio social y educativo.

La propuesta curricular plantea que es prioridad apoyar procesos de descolonización en virtud del proceso histórico social que se ha vivido desde la conquista de los pueblos andinos en el siglo XVI. La educación en Bolivia se define como intracultural, intercultural y plurilingüe con lo que toma una postura diferente al resto de países que han planteado programas educativos *para* los pueblos y comunidades indígenas que no incluyen el cambio para todos los integrantes de la sociedad “ya que la colonialidad del poder abarca a toda la población e impide la realización de la democracia” (Quijano, 2000).

El presente estudio se propone precisar algunos aspectos de la realidad social, económica, cultural y educativa de Bolivia que se

relacionan con las características del diseño curricular para la educación secundaria productiva comunitaria.

Se busca descubrir si las políticas educativas bolivianas siguen pautas de carácter internacional, que no pueden desligarse de la economía globalizadora, o se han definido estrategias específicas ante los cambios que requiere la consolidación del nuevo Estado.

A fin de analizar la educación secundaria productiva comunitaria desde la perspectiva del currículum como praxis y proceso (Gimeno, 2010) se considera imprescindible tener en cuenta varios niveles: un proyecto educativo, contenido en un texto que se conoce como currículum oficial; un currículum interpretado por profesores, en textos y materiales, y por los procedimientos de evaluación; un currículum realizado en prácticas por sujetos en un contexto; los efectos educativos reales y los efectos comprobables y comprobados.

En el presente estudio pretendemos una primera aproximación a la educación secundaria en Bolivia a partir de la cual se pueden identificar nuevos ejes de análisis y orientar nuevas búsquedas con objeto de profundizar en la comprensión de este objeto de estudio, debido a que el cambio educativo en el país, a partir del nuevo gobierno en 2006, continúa con la promulgación de la nueva Constitución en 2009 y la Ley 70 de Educación y avanza con el diseño y aprobación de planes de estudio. El desarrollo y aplicación de éstos en las escuelas dio inicio en febrero de 2013, únicamente en el primer grado, por lo que el presente estudio se ha orientado a identificar las características del currículum oficial prescrito.

Se han tomado como fuentes de información los documentos oficiales emitidos por el gobierno y el Ministerio de Educación, así como libros y reportes de investigación de especialistas en diferentes disciplinas que han publicado sus análisis sobre la sociedad, cultura, economía, política, historia y educación del país, por lo que se trata de un estudio de corte documental. Casi la totalidad de la información se ha recuperado de la red informática mundial.

## MARCO SOCIOHISTÓRICO

La educación secundaria comunitaria productiva en Bolivia se vincula al proceso de construcción del Estado Plurinacional, por lo que en este apartado se abordan referentes históricos, políticos, sociales y educativos del país que se consideran relevantes para la comprensión del proyecto de cambio educativo. Se plantean, asimismo, las características de este Estado (gobierno, economía, población).

### Contexto histórico

Las etapas que preceden al Estado Plurinacional en Bolivia son la colonia española, el neocolonialismo de corte liberal y oligárquico (construcción de la República durante los siglos XIX y XX), la dictadura militar y el estado neoliberal (Gamboa, 2009).

El Estado Plurinacional establece sus raíces en los pueblos y naciones *indígena originario campesinos*<sup>1</sup> que habitaron en el territorio que hoy ocupa esa nación. Los criterios para nombrar o estructurar el conocimiento acerca de esta población están relacionados con diversas disciplinas y con procesos sociales e históricos. Se trata de un gran número de civilizaciones, pueblos, culturas, comunidades, familias lingüísticas, que dan cuenta de la diversidad que prevalece desde antes de la colonia española. Algunos de ellos son las culturas viscachani, uru, chipaya (Gisbert, 2011), chiripa, wankaraní, tiwanaku, los pueblos aimara, colla, lupaka, pacajes, umasuyus, pakasa, karanka, sipi, lipi, chicha, karakara, yampara y chui; el imperio inca o tahuantisuyo (Centellas, 2011), las familias lingüísticas arawak, ayoreo, weenhayek, tupí, guaraní, sirionó, yuki y guarayos (Albó, 2005). Las culturas originarias dan sustento y perviven, si se les quiere ver, “en la vida cotidiana, en la forma peculiar de las fiestas, los amores, las protestas, las rebeliones” (Gilly, 2009: 88-89).

1 Esta es la redacción oficial, enunciada tal cual en las leyes y en la Constitución Política bolivianas, para designar a dichas naciones y pueblos, y la que seguiremos en este capítulo.

Los conocimientos y cosmovisiones que provienen de las culturas y pueblos originarios están presentes fundamentalmente en idiomas, costumbres, creencias, solidaridades y formas de lucha del pueblo boliviano. Así, el *ayllu* una organización de gran importancia desde el imperio inca, especialmente entre quechuas y aimaras –y que implica comunidad, linaje, casta, género y vínculo religioso–, fue base de la organización económica y del trabajo; la *mita* fue la organización de la fuerza de trabajo en minas y para construir puentes y caminos; la *minca* era trabajo comunal o familiar para el imperio; el *ayni*, el trabajo de reciprocidad familiar “hoy por ti mañana por mí” (Centellas, 2011: 7-18).

En la organización curricular, que se aplica en las escuelas del Estado Plurinacional, se señala la importancia de los conocimientos y valores de las culturas ancestrales de la zona andina, por ejemplo, estructuras binarias, vigesimales y decimales de las matemáticas; taxonomías propias de plantas, animales, seres bióticos y abióticos; las disciplinas como astronomía, arquitectura, economía, administración política de los Estados, navegación, guerra, entre otros. Estos conocimientos están relacionados asimismo con la medicina, donde se concibe como natural la relación paciente-médico en un proceso de búsqueda del equilibrio; con el tiempo y la naturaleza para aprender a vivir y defenderse; con las formas de transmisión del conocimiento, donde primero se observa y luego se practica (Minedu, 2014).

Bolivia se ha fijado como fin constituir una sociedad justa, cimentada en la descolonización. Se trata de un proceso político, ideológico y sociológico para terminar con una situación colonial de un territorio habitado por pueblos y naciones sometidas a una serie de sumisiones y explotaciones, lo cual implica acciones en aspectos socioculturales, jurídicos, religiosos, económicos que se sustenten en mecanismos políticos, educativos y legislativos. Se requiere asimismo eliminar el colonialismo mental y las actitudes paternalistas en dependencias, instituciones y organizaciones públicas y privadas. La descolonización significa conocer la dimensión del proceso colonial desde la invasión hispana o europea hasta la actualidad. Dado que hay identidades subestimadas por el sistema capitalista, la descolo-

nización requiere superar los elementos coloniales que niegan las formas organizativas sociales originarias y el respeto a la diferencia (Choque, 2010).

El colonialismo consiste en “las relaciones de dominación directa, política, social y cultural de los europeos sobre los conquistados de todos los continentes” (Ticona, 2010: 88). Así, en la etapa colonial en Bolivia, la organización del trabajo y la economía se basó en la explotación de la mano de obra indígena a través de la encomienda, la mita, el repartimiento, el pongueaje,<sup>2</sup> los obrajes, el tributo y las leyes *tutelares* asignadas a los indígenas bajo el argumento de su “inferioridad” (Galeano, 1971).

El poder político del Estado colonial fue asumido por los españoles y la población indígena fue segregada en territorios apartados denominados *reducciones*. El poder económico se concentró en la iglesia y en azogueros, encomenderos, mercaderes, así como en los dueños de la tierra.

La estratificación social de la etapa de la colonia incluye al español, al criollo mestizo, al negro. En la población indígena se identifica a los yanacunas, un tipo de subproletariado sin tierra, también a los kurakas, autoridades indias andinas, que llegaron a tener cierto poder económico y político (Ricco, 2011). Asimismo, durante esta etapa se desarrollaron diversos movimientos indígenas en protesta por las condiciones de explotación.

En el ámbito educativo se fundaron colegios para la élite española y criolla, posteriormente se crearon algunas universidades, una

2 Este término, específico de la sociedad boliviana, refiere una condición especial de esclavitud, de servidumbre. Mesa (2000, s.p.), señala que “en 1945 el gobierno organizó el primer congreso indígena, en el que se abolió el pongueaje (régimen de explotación de los campesinos que vivían en haciendas y eran usados gratuitamente por los hacendados)”. Al respecto, Barre (1983: 45), observa que, a pesar de esto, “El Decreto 319, que ratificaba la abolición del «pongueaje», no tuvo casi aplicación”. Por último, un reportero advierte que “desde hace siglos no son justas ni iguales las condiciones en que viven y trabajan los indígenas guaraníes en los departamentos secesionistas de Chuquisaca, Tarija y Santa Cruz. Aunque ahí la vida así no se llama esclavitud sino pongueaje. En palabras de otros –en este caso el diccionario Collins– el pongueaje es el servicio que están obligados a prestar al patrón los indígenas que no tienen propiedad ni patrimonio, que son casi todos” (Molina, 2008: s.p.).

escuela para niñas pobres y, para los indígenas, las misiones jesuitas en Moxos y Chiquitos (Juárez y Comboni, 1997).

Ahora bien, en Latinoamérica el pensamiento crítico ha indagado las características del poder en temáticas como la conquista, las nacionalidades, las identidades, el desarrollo, la dependencia y el imperialismo. Por ejemplo, para algunos autores, como Quijano (2007: 93-94), la explotación no es la única forma de dominación existente. Haciendo eco de las ideas de este último autor, Quintero (2010: 7) afirma que

La colonialidad del poder es uno de los elementos constitutivos del patrón global de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo [...] con América (Latina) el capitalismo se hace mundial, eurocentrado y la colonialidad y la modernidad se instalan, hasta hoy, como los ejes constitutivos de ese específico patrón de poder.

Así, el *colonialismo* es la relación política y económica en que la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación. *Colonialidad* se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí a través del mercado capitalista mundial y de la diferencia colonial. Aunque el colonialismo precede temporalmente a la colonialidad, ésta sobrevive al colonialismo. Un eje de análisis de este concepto es un sistema de dominación asentado en la idea de *raza*, como primera categoría social de la modernidad. Esta idea y el complejo ideológico del racismo, impregnan los ámbitos de existencia social y son forma de dominación social. Otro eje de la colonialidad es el sistema de relaciones sociales materiales: el control del trabajo bajo la hegemonía del capital. Un tercer eje es la subjetividad: el imaginario social, la memoria histórica y las perspectivas de conocimiento. El *eurocentrismo* consiste en la producción y control de las relaciones intersubjetivas, que fue elaborado y sistematizado a mediados del siglo XVII. Se trata de la necesidad de los colonizadores de perpetuar y naturalizar su dominación. El eurocentrismo impone

sobre los dominados un espejo distorsionante que los hace verse con los ojos del dominador, bloqueando y encubriendo una perspectiva histórica y cultural de autonomía. La producción de subjetividades de las poblaciones dominadas se conduce en la imitación de los modelos culturales europeos. Los procesos de independencia en Latinoamérica cambiaron las relaciones de poder pero se mantuvo y ratificó la colonialidad, a través de los sectores blancos e ilustrados de la sociedad. Aunque eran minoría, los sectores blancos ejercían la dominación y la explotación de las mayorías que habitaban las nacientes repúblicas: indígenas, afrodescendientes y mestizos. Los grupos mayoritarios no tuvieron acceso al control de los medios de producción, fueron impedidos de representar sus subjetividades (religiosas, idiomáticas, artísticas, etcétera) y al mismo tiempo quedaron imposibilitados para participar en la dirección de la autoridad colectiva. La colonialidad del poder ha hecho históricamente imposible una democratización real en Latinoamérica (Quintero, 2010).

La etapa que Gamboa (2009) denomina *neocolonialismo liberal oligárquico* corresponde al establecimiento, en Latinoamérica, de los Estados-nación, durante el siglo XIX. Bolivia se convirtió en república representativa y los gobiernos promulgaron constituciones y leyes en los que se legitimó la estructura territorial, la propiedad privada de la tierra, el ejército, los servicios públicos y la regulación de la economía. Los recursos financieros se obtuvieron de la minería –plata, oro, estaño–, la agricultura, la producción de telas, el comercio –guano, salitre, nitrato–. Se sabe que “en 1860 [...] el tributo indígena [...] representaba 36 por ciento de los ingresos del erario” (Gómez, s.f., s.p.).

La república boliviana vivió la constante pugna política entre conservadores y liberales. El poder económico estuvo en manos de los hacendados y mineros. El país fue estableciendo aspectos de modernidad, como el ferrocarril, la energía eléctrica y el telégrafo. La Guerra Federal (1898-1899) y el triunfo de los liberales se vincularon económicamente con el auge de la goma y el comienzo de la era del estaño, factores determinantes para su éxito (Iño, 2009). No obstante la conformación de un Estado nacional, la economía estaba bajo el control de capitalistas ingleses y chilenos (Mesa, 2000).

La Ley de Ex Vinculación, promulgada por el presidente Tomás Frías en 1874, atacó directamente la “capacidad de regulación territorial y organizativa” (Ricco, 2011: 107) de las comunidades indígenas, pues abolió la existencia de tierras comunales en beneficio del Estado, por lo que se desarrollaron diversos levantamientos de reivindicación (Ticona, 2010).

En el ámbito educativo destacan dos momentos importantes de la educación básica en Bolivia durante el siglo XIX. El primero fue que con base en el ideario de la ilustración y con la intención de actuar en pro de la consolidación de la república se pretendía que se crearan nuevos establecimientos y vincular la enseñanza y el ámbito productivo; sin embargo, las escuelas existentes se destinaron para la élite acaudalada. El segundo momento, en la segunda mitad del siglo, fue relativo a la extensión de la educación estatal y su intencionalidad democrática, donde se observó un mayor cuidado en la asignación y uso del presupuesto educativo y se generaron nuevas leyes y estatutos (Calderón, 1988).

El sistema educativo de Bolivia se *legalizó* durante el siglo XIX; es decir que asumió su carácter “público, centralizado, con hegemonía estatal” (Puiggrós, 2004: 180). El gobierno liberal promovió la educación nacional, integral, obligatoria, gratuita y laica, aunque estos planteamientos se plasmaron más en documentos que en la realidad (Yapu, 2006).

La presencia de Simón Rodríguez en Bolivia es relevante porque intentó concretar las ideas del racionalismo y la ilustración. La educación debía ser pública, práctica y oficial, con igualdad para toda la población y el gobierno debía sostenerla económicamente; estas ideas se plasmaron en las legislaciones correspondientes. Rodríguez impulsó la creación de talleres, en oposición a la influencia de la educación inglesa —es decir, de los métodos lancasterianos—, que consideraba memorista y superficial. La población debía formarse con ideas democrático-republicanas. Simón Bolívar lo nombró director de enseñanza pública, si bien sus ideas no fueron aceptadas el gobierno de Antonio José de Sucre, ni tampoco por la oligarquía que consideraba una afrenta que sus hijos aprendieran oficios en la escuela (Ocampo, 2007): “En el fondo lo imperdonable en el alegato

de Rodríguez es que cree profundamente en la igualdad de los hombres. A diferencia de los conservadores y de los positivistas, incluye en esa igualdad al pueblo iberoamericano” (Puiggrós, 2005: 107).

El Plan de enseñanza gubernamental, de 1827, estableció la creación de escuelas que se ubicaron en las capitales de los departamentos y una en cada ciudad. La primaria enseñaba a leer y a escribir, rudimentos de religión, moral y agricultura; a las secundarias correspondía perfeccionar lo aprendido en la primaria, más rudimentos de gramática, reglas de aritmética, agricultura, industria y veterinaria. A pesar de las propuestas de Simón Rodríguez, en general, se aplicó el método lancasteriano (Juárez y Comboni, 1997).

En la segunda mitad del siglo XIX la educación básica estuvo a cargo de las universidades. Las medidas de gobierno fueron centralistas; algunas casas particulares y edificios públicos se habilitaron como escuelas. Los maestros debían aprobar un examen de capacidad ante el consejo universitario y demostrar “buenas costumbres”.

En los últimos años del siglo XIX, las escuelas en Bolivia pasaron a depender de autoridades municipales y las escuelas secundarias se privatizaron. Esta situación se modificó a principios del siglo XX, para volver a una estructura *nacional* en manos del Estado central (Yapu, 2006).

La instrucción primaria gratuita y obligatoria y la libertad de enseñanza se plantearon en la Constitución de 1880, aunque todavía no se puede hablar de un sistema educativo (Saaresranta *et al.*, 2011). La educación siguió siendo elitista en favor de los criollos.

A finales del siglo XIX había escuelas primarias fiscales, parroquiales y particulares; los colegios salesianos enseñaban artes y oficios, los colegios seminarios (de carácter privado) ofrecían educación secundaria y se preparaba a los jóvenes para ejercer el sacerdocio.

En el ámbito social, durante la primera mitad del siglo XX, persistían los grandes latifundios rurales y la población obrera aumentó. Los levantamientos indígenas de Pacajes, la hacienda de Taraqu, el gobierno comunal de Jesús de Machaca, la Sociedad República del Collasuyo y la masacre de Uncía, revelan la lucha constante por la defensa del derecho a la tierra, a la sindicalización y la demanda de organización y poder comunal (Mesa, 2000; Ticona, 2003).

Al término de la guerra con Paraguay por los límites del Chaco (1932-1935), en la que participaron soldados de la clase media y de origen aimara y quechua, el gobierno promovió acciones con una perspectiva integracionista de los *indígenas* a la nación. Se creó el Instituto Indigenista Boliviano y tuvieron lugar los congresos quechua y el Nacional Indígena del que se derivó la abolición del pongueaje (Mesa, 2000; Barre, 1983).

Los gobiernos militares nacionalistas fortalecen la economía del petróleo y minera. Se constituyeron la Central Obrera Boliviana (COB), la compañía Yacimientos Petrolíferos Fiscales Bolivianos (YPFB) y los partidos políticos Obrero Revolucionario, Falange Socialista Boliviana, Izquierda Revolucionaria y Movimiento Nacionalista Revolucionario (Mesa, 2000).

Cuando el Partido Liberal subió al poder, se planteó que la educación era prioridad de una sociedad democrática. La instrucción primaria seguiría financiada por el Estado y por empresas particulares, según la Ley del 6 de febrero de 1900, pero el control quedaba totalmente en el poder ejecutivo. Todo tipo de instrucción tenía que ser científica. Se intentaba que el territorio boliviano fuese una nación verdadera, un pueblo unido, con identidad nacional para acceder a la modernidad. Se requería que las masas, indígenas y pueblo en general, “adoptaran el sistema normativo de la oligarquía blanca en el poder, esto es que respetaran al gobierno elegido y obedecieran las leyes y las instituciones de la República” (Martínez, 1998: 4).

El Decreto Supremo del 31 de enero de 1900 determinó el fortalecimiento y consolidación del sistema de enseñanza gradual concéntrico, llamado también *método intuitivo*, a fin de que se aplicara realmente como pedagogía oficial nacional; se pretendía el aprendizaje práctico, experimental y objetivo, en oposición al memorístico (Martínez, 1998).

El ministro de Instrucción dividió la escuela primaria en tres grados: primero, *infantil*, de cinco a siete años de edad; segundo, *completa*, de siete a diez años; tercero, *superior*, de diez a 13 años (Juárez y Comboni, 1997). Se modificaron los planes de estudio en primaria y secundaria. Se crearon escuelas técnicas, misiones pedagógicas y escuelas normales con el doble objetivo de fortalecer la

nacionalidad boliviana, que la élite juzgaba deficiente, y lograr el progreso social. Tales acontecimientos dieron lugar a que “muchos historiadores la denominen [...] «época de oro de la educación» boliviana [...], los liberales iniciaron la educación en el área rural, [aunque] no significa que se abocaran a emprender la educación a los «sectores mayoritarios»” (Iño, 2009: 5). Otra medida fue crear escuelas primarias preparatorias, anexas a todos los colegios nacionales de instrucción secundaria. Luego de los cinco años obligatorios de primaria, el alumno debía saber leer y escribir y conocer sobre gramática, álgebra y geografía.

En esa época se dio la participación y asesoría de profesores chilenos, holandeses y belgas y se crearon escuelas modelo en cada distrito para experimentar métodos pedagógicos. Posteriormente se determinó la edad de ingreso a la primaria desde los seis años. La primaria comprendía seis años y la instrucción secundaria siete (Juárez y Comboni, 1997).

La Escuela Normal en Sucre se fundó en 1909. George Rouma, colaborador de Ovide Decroly en Bélgica, fue su director. Luego dirigió el Instituto Superior para Profesores de Secundaria, lo que influyó en la mejora de este nivel educativo. Sus ideas estaban relacionadas con la educación científica, pragmática, activa, laic y pública. Franz Tamayo también influyó en el pensamiento pedagógico boliviano con su libro *Creación de la pedagogía nacional*, donde propuso que el boliviano sepa lo que quiere y quiera lo que sabe (Juárez y Comboni, 1997). Tamayo desarrolló

su teoría pedagógica sobre una búsqueda: la de la voluntad nacional, su fuerza intrínseca, aquello que caracteriza a una nación, que construye su ser y proyecta su futuro. Para ello, apela a la distinción de tres tipos raciales, el indio, el mestizo y el blanco (Mesa, 2010).

En el plan de estudios para el nivel educativo de secundaria, de 1925, se estableció su duración en seis años, divididos en dos ciclos de tres años: primero el de cultura general, para enriquecer la educación primaria y necesario para ingresar a la Escuela Normal de Preceptores o a la de Estudios Profesionales. El segundo ciclo

ofrecía cultura especial o preparación para las facultades y contaba con tres secciones: Matemáticas, Biología y Literatura para acceder a Ingeniería, Medicina y Derecho, respectivamente. Se ofrecían asignaturas comunes: Lógica y Moral, Geografía e Historia, Inglés y Francés, Dibujo, Trabajos Manuales, Gimnasia y Música. El método de enseñanza era experimental, los exámenes eran sobre los trabajos realizados durante el año. En 1929 se aprobaron las bases, planes y programas de instrucción secundaria; se crearon cinco categorías para el trabajo docente. Se dio titularidad a maestros interinos con más de diez años de servicio (Juárez y Comboni, 1997).

En la década de 1930 hubo cambios en la organización de la educación:

el Estado debería facilitar los recursos necesarios [...] se reconoció la autonomía de las universidades públicas y se entregó a comisiones independientes la tutela sobre el sistema educativo [sin embargo] en 1945 se disolvieron las comisiones independientes y el Estado retomó el control sobre el sistema educativo, con excepción del sistema de educación superior (Lizárraga y Neidhold, 2011: 32).

En relación con la educación para los indígenas se impulsó la denominada Cruzada Nacional Proindio, con la que el gobierno y la iglesia católica pretendían “civilizar” con base en la alfabetización. En 1930 existían aproximadamente 40 escuelas rurales, que los hacendados tenían obligación de fundar. La educación se proponía “alcanzar a las poblaciones indígenas e inculcarles un modelo lingüístico monolingüe en castellano” (Tores, s.f.: 6).

Las escuelas *indigenales* fueron concebidas por la población dominante para enseñar al indio los conocimientos necesarios para el trabajo práctico o subalterno. Con todo, es posible identificar el interés en la población indígena por la educación escolarizada: “se establecieron escuelas clandestinas [que funcionaban] en las noches y a escondidas de los patrones, quienes castigaban a los que estudiaban y enseñaban” (Saaresranta *et al.*, 2011: 15). También se diseñó en 1931 el Plan de Organización de las Escuelas Normales para maestros indígenas, fijos y ambulantes (Juárez y Comboni, 1997).

El modelo Warisata –experiencia educativa de participación social en la educación, dirigida por el Consejo de Amautas, con participación de representantes de la comunidad, alumnos y maestros, articulado a los principios de la escuela-trabajo (CNC-Cepos, s.f.a)– sentó las bases, entre 1931 y 1941, en la reivindicación de los derechos lingüísticos de las “minorías”, llamadas así pese a que, en Bolivia, los indígenas son mayoría (Imen, 2010: 5). Al inicio, la comunidad disponía el terreno, los materiales, la mano de obra y el gobierno aportaba profesores y financiamiento. Dos personajes relevantes de esta experiencia fueron Elizardo Pérez, profesor nombrado por el gobierno como director, y Avelino Siñani, representante de los comunarios. El modelo Ayllu-Warisata se basó en la organización y producción comunal, la revaloración de la identidad cultural, la solidaridad y reciprocidad y la liberación; la educación como esperanza, futuro y nueva forma de rebeldía indígena. Con la estrategia educativa productiva del aula-taller-sembrío, *ayni* y *ma ch’amaki* (“un solo esfuerzo”) se desarrollaron industrias, cooperativas, ferias y empresas agropecuarias, dirigidas al autoabastecimiento, mejorando las condiciones y calidad de vida. Cada núcleo tenía cinco secciones: *jardín infantil*, de cuatro a siete años de edad; *prevocacional* de siete a diez años; *vocacional*, de diez a 13 años; *profesional*, de 13 a 15 años; *normal*, de 15 a 17 años. El sistema nuclear estaba vinculado a la *marka* o reunión de *ayllus* (Mejía, s.f.).

Warisata es reivindicada como el primer esfuerzo genuino del Estado y los pueblos indígena originario campesinos de ligar Universalismo y Particularismo. [...] Si bien constituyó un modelo al cual mirar, quedó limitada como experiencia que en la actual coyuntura puede ser rescatada en varios de sus logros (Imen, 2010: 6).

Esta escuela innovadora y pionera de la interculturalidad no pudo continuar debido al rechazo que despertó entre las autoridades políticas, educativas y, principalmente, entre los latifundistas, porque ponía en evidencia el régimen de servidumbre sobre el cual se asentaban sus privilegios (CNC-Cepos, s.f.a). En la actualidad existen diferentes puntos de vista acerca de la experiencia Warisata y la

educación rural e indígena en los primeros años del siglo xx: para algunos investigadores significó la integración del indígena y, para otros, una experiencia que posibilitó el conocimiento del español y las leyes para la defensa del derecho por la tierra (Yapu, 2006).

La Revolución Nacional, de 1952, impulsó al Estado como rector de la economía con diversas acciones: nacionalización de las minas, reforma agraria (estructuración de comunidades indígenas, campesinas y haciendas con base en la fragmentación de latifundios), sindicalización obrera y campesina, voto universal, educación universal y obligatoria, creación de caminos para comunicarse con el oriente, estabilización monetaria, código de seguridad social, Ley de Cooperativas. Se fortalece el nacionalismo y el indigenismo, cuya perspectiva es “bolivianizar al indio, verlo como campesino” (Centellas, 2011; Mesa, 2000; Yapu, 2006). Se trató de una “insurrección popular y minera en defensa de una elección presidencial escamoteada por la oligarquía dominante [que] estableció un gobierno mestizo” (Gilly, 2009: 75).

El gobierno fue asumido por el Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) que se mantuvo en el poder hasta 1964. En ese periodo se intensificó la inversión extranjera en el país y tuvo lugar el auge petrolero. El Estado nacional de los años cincuenta dio origen a la centralización económica y política con los acuerdos entre el Estado y la COB; en el ámbito cultural se promovió una visión homogénea de la nación.

En el ámbito rural algunos campesinos, además de poseer tierra, mejoraron sus ingresos al convertirse en comerciantes y transportistas. Otros campesinos se dedican a la incipiente industria agrícola del arroz y café; otro grupo está relacionado con la economía de la coca-cocaína. De esta suerte, se

conforma una nueva realidad rural, y si bien la mayoría de la población permanece en la pobreza, también una minoría se enriquece, ahorra y acumula. Los pobladores rurales en general y la minoría de exitosos en particular gestionan por sí mismos su promoción social y contribuyen a su modo al desenvolvimiento del país, es decir al desarrollo real (Zalles, 2000: 3-4).

Después de la Revolución del 52, los movimientos de protesta social de los pueblos originarios continuaron: el movimiento de la república aimara; el Manifiesto Tiwanaku que denunció y rechazó la postura cultural e ideológica *colonialista* que discrimina y oprime al indígena, en contraste con la perspectiva de la lucha de clases (sindicatos y partidos) e indianista (radicalista); la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) expresó desde entonces la idea del Estado Plurinacional y la educación intercultural y bilingüe; el movimiento katarista enfatizó la existencia de la discriminación étnica y la manipulación política; el Partido Indio Boliviano planteó la revolución india y argumentó a favor de la descolonización de Bolivia (Ticona, 2003).

En el ámbito educativo el Código de la Educación Boliviana, de 1955, ordenó la educación universal y obligatoria, la cual buscaba la formación integral y el desarrollo armónico de potencialidades en función de los intereses de la colectividad, promover la alimentación sana y la formación del carácter con educación ética. Se aspiraba a la creación del sentimiento de bolivianidad y el combate de regionalismos. También se legisló el escalafón magisterial y se respetó la libre sindicalización. Se dividió la educación en urbana y rural, por lo que se posibilitó la educación de campesinos e indígenas (Juárez y Comboni, 1997).

El control adquirido por los maestros dentro del sistema desembocó en la formación de fuertes grupos de poder sindical, cuyo objetivo no fue garantizar la calidad de la educación sino más bien la independencia en el uso de los recursos económicos para la educación (Lizárraga y Neidhold, 2011: 33).

El sistema educativo urbano tenía cinco niveles: preescolar, primario, secundario, técnico y profesional y universitario. La educación rural estaba organizada en núcleos: tres cursos de primaria con actividades agrícolas (regionales), escuelas vocacionales, técnicas y normales y no dependían del Ministerio de Educación. En la década de 1950 se observó un incremento de 52 por ciento en la matrícula del nivel primario urbano y 161 por ciento en el rural (Yapu, 2006).

Con la reforma de 1955 se generalizó la educación primaria hasta el quinto de primaria en el ámbito urbano y solamente hasta el tercer curso en el rural. La secundaria creció solamente en las ciudades capitales de cada departamento (República de Bolivia-Minedu, 2005: 13). El Estado procuró la homogeneidad social a través de la alfabetización en lengua nativa y el uso posterior del castellano en las localidades indígenas (Zambrana, 2005).

La etapa de la dictadura militar abarcó de 1964 a 1978. Se fortalecieron Estado, burguesía y capitalismo. Se crearon industrias y se fomentó la inversión extranjera. La economía se basó en la venta de hidrocarburos, creció la inversión pública y el endeudamiento externo y se impulsó una idea de desarrollismo económico. En la década de 1970 el gobierno declaró ilegales los partidos de izquierda, canceló el funcionamiento de la COB y toda organización sindical, clausuró las universidades y envió al exilio a centenares de bolivianos (Mesa, 2000).

En consecuencia, se realizaron movimientos sociales en constante lucha en contra de la dictadura, pero los sindicalistas fueron reprimidos violentamente en la noche de San Juan, el 24 de junio de 1967, durante un asalto militar a los campamentos mineros en Catavi ordenado por el general René Barrientos Ortuño con el fin de aniquilar el supuesto movimiento guerrillero que se gestaba ahí. La COB propuso el camino al socialismo y la creación de la Asamblea Popular, puesto que el parlamento estaba cerrado. En 1971 se crearon el Partido Socialista, la Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia (CSCB), organización de los pueblos originarios de Bolivia, “mal llamados colonizadores” (CSCB, s.f.: 1), que planteó la autodeterminación y la búsqueda de una sociedad justa, equitativa y solidaria (CSCB, s.f.). En esta década existieron demandas sobre la autonomía y determinación de los pueblos indígenas. El discurso del gobierno aludía a un Estado nacionalista de orden, trabajo, paz y justicia, requerido para cubrir las necesidades del desarrollo económico.

En lo referente a lo educativo, se decretó la reestructuración del sistema en cuatro esferas: regular, adultos, especial y extraescolar. La

educación regular agrupaba los niveles primario, medio y superior con diferentes ciclos. La educación secundaria denominada *media* abarcaba cuatro años de estudio con dos ciclos, uno común y otro diferenciado.

El Primer Congreso Pedagógico, de 1970, propuso una educación nacional, democrática, obligatoria, científica y popular; la eliminación de la dicotomía rural/urbana y la creación del Consejo Nacional de Educación con representación paritaria entre el gobierno y el magisterio nacional. Para la educación primaria se plantearon ocho años de estudio. Se subdividió la educación media en bachillerato académico y técnico; el primero tuvo tres especialidades: Ciencias Socioeconómicas, Químico-biológicas y Físicomatemáticas; el técnico ofreció las especialidades Industrial, Minera, Artesanal, Comercial-Administrativa, Agropecuaria, Técnica Femenina y Artística (Juárez y Comboni, 1997). Los programas de estudio aprobados para secundaria de la década de 1970, estuvieron vigentes hasta 2012 (República de Bolivia-Minedu, 2005).

Juárez y Comboni (1997), refieren la publicación en 1974 de un diagnóstico sobre la educación boliviana –el cual por desgracia no hemos podido localizar– donde se destacó que no se había promovido el desarrollo económico y social, se afirmó que la educación secundaria daba prioridad a la enseñanza general, preparando para la universidad, puesto que la estructura educativa y el prestigio de las profesiones liberales la imponen como única salida, y se hizo hincapié en la diversidad cultural reconociendo a los pueblos originarios, el mestizaje y la movilidad social que se ha operado en el seno de la sociedad.

En el Segundo Congreso Pedagógico, en 1979, la Central Obrera Boliviana demandó la liberación de la clase trabajadora (Zambrana, 2005). En la etapa que Gamboa (2009) denomina como *Estado neoliberal*, Bolivia vivió un proceso hiperinflacionario y graves problemas políticos en la década de los setenta: “nueve presidentes en cuatro años y medio [...] la moneda se devaluó [...] la producción cayó en un 40 por ciento” (Mesa, 2000, s.p). Aun cuando en 1982 se reinició la vida democrática, los problemas económicos se man-

tenían sin solución. Ante ello hubo diversos movimientos sociales de protesta, por ejemplo 12 000 mineros tomaron y paralizaron la ciudad de La Paz.

A través del Pacto por la Democracia, de 1985, el Decreto Supremo 21 060 y la denominada Nueva Política Económica (NPE), se creó un programa de control de la inflación y de reformas económicas de contenido neoliberal: privatización de la economía, mayor apertura al capital extranjero, reducción de la participación del Estado en la economía y como empleador. Ante la caída en los precios del estaño los obreros de la COB fueron despedidos (Morales, 1992).

En la última década del siglo XX, el gobierno se siguió orientando hacia una economía neoliberal y vendió la mitad de las acciones de empresas estatales: YPF (petróleo), Enfe (ferrocarriles), ENDE (electricidad), Enaf (fundiciones), Entel (telecomunicaciones) y LAB (línea aérea) (Gómez, s.f.). Igualmente, se modificó la Constitución para reconocer al país como multiétnico, plurilingüe y multicultural, y se aplicaron políticas de descentralización administrativa y participación popular, se crearon los consejos departamentales y tuvieron lugar alianzas entre organizaciones indígenas y partidos políticos.

La Marcha por el Territorio y la Dignidad expresó la articulación de la lucha política de comunidades del Beni ante la expropiación y destrucción de sus territorios por empresas madereras y ganaderas. Un logro de esta lucha fue la definición de territorios indígenas: Parque Nacional Isidoro Secura (TIPNIS), Multiétnico Chimanes (TIMCH) y pueblo Sirionó en el Ibiato (Clavijo, 2012). La Confederación de Pueblos Indígenas del Oriente Boliviano (Cidob) unió a los pueblos indígenas de esa región del país y demandó la apertura de espacios de participación y representación política. El Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu (Conamaq), que representa a las naciones y pueblos indígenas de las tierras altas de Bolivia (aimaras y quechuas), expresó la demanda de un Estado que fuera plurinacional y la fórmula *Vivir bien* como principio filosófico. Los indígenas lograron 33 por ciento de gobiernos en las elecciones municipales de 1999 y, en 2002, el partido MAS se convirtió en la segunda fuerza política nacional por lo que “el Congreso

Nacional [por vez primera] refleja esa Bolivia multiétnica y pluricultural” (Rivera, 2005).

Diversos grupos políticos obreros, campesinos, maestros, entre otros, demandaron cambios en la educación porque “la crisis de la educación es producto de la dependencia externa y el colonialismo interno agravado por el neoliberalismo” (Zambrana, 2005: 18).

Algunos factores y circunstancias que anteceden el ascenso de Evo Morales a la presidencia del país están relacionados con la privatización de la economía y el alza de precios e impuestos. La protesta popular se manifestó en la guerra del agua, la revuelta de los coccaleros, el febrero negro y la guerra del gas.<sup>3</sup> De ahí la importancia de los postulados de *reapropiación social* y estatización de los recursos naturales y el rechazo al monopolio de los partidos políticos sobre las decisiones colectivas. Tomó fuerza la Asamblea Constituyente, una propuesta de democracia directa y ruptura del dominio de la representación partidaria (González, 2011).

En el ámbito educativo el Ministerio de Educación publicó en los años ochenta los llamados libros *blanco* y *rosado* de la educación con el afán de promover “una reforma [...] que se asentase sobre la transformación de los centros de formación docente y la descentralización educativa” (López y Murillo, 2006: 2).

El gobierno del MNR retomó esas propuestas y formuló la Ley 1565 de Reforma Educativa, de 1994, que estableció la política de descentralización, buscó el aumento de calidad y cobertura, el logro de eficacia y eficiencia con la perspectiva de formación de capital humano. Asimismo se impulsó la interculturalidad y el bilingüismo como ejes centrales de transformación (Comboni y Juárez, 2001). Desde 1982 se había creado el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) que, con apoyo del UNICEF y del Ministerio de

3 La *guerra del agua* es la denominación que se le dio a una serie de protestas en la ciudad de Cochabamba, en 2000, a raíz de la privatización del abastecimiento de agua potable municipal; la *revuelta de los coccaleros*, o cultivadores de la hoja de coca, cuyo líder fue Evo Morales, tuvo lugar en respuesta a los intentos –financiados y promovidos por Estados Unidos–, de erradicar este cultivo en la región de Chapare; como *febrero negro* se conoce el enfrentamiento armado entre militares y policías en la plaza Murillo, de La Paz, en protesta por el congelamiento salarial y el incremento de los impuestos; la *guerra del gas* fue un conflicto relacionado con la exportación de gas natural a bajo precio, en detrimento del consumo interno.

Educación, trabajó en la elaboración de libros de texto en aimara, quechua y guaraní y en la capacitación permanente de maestros (Comboni y Juárez, 2001).

Con la Ley de Participación Popular (LPP), de 1994, se reconocieron legalmente los Consejos Educativos, que son órganos consultivos en tres niveles: departamentales, de pueblos originarios (Cepos) y nacional. En ese marco se crearon cuatro Cepos: Consejo Educativo Aymara (CEA), Consejo Educativo de la Nación Quechua (Cenaq), Consejo Educativo del Pueblo Guaraní (Cepog) y Consejo Educativo Amazónico Multiétnico (CEAM,) que en esa época participaron en la definición de las políticas públicas y han apoyado el impulso de la educación intercultural bilingüe (CNC-Cepos, s.f.).

habida cuenta del avance del movimiento indígena en Bolivia y de una mayor toma de conciencia respecto de su multiétnicidad, pluriculturalidad y multilingüismo la [reforma], aun cuando se desarrolló en un marco económico neoliberal, en respuesta a demandas sociales crecientes, asumió programáticamente el desafío de la diversidad (López y Murillo, 2006: 2).

La reforma de 1994 se aplicó durante diez años y tuvo logros importantes en educación primaria: planteó la relevancia en el logro de aprendizajes y su diseño curricular se hizo por módulos; la formación de maestros se trasladó a las universidades. En la educación secundaria no hubo cambios.

Esta reforma educativa encontró fuerte resistencia por parte de los maestros urbanos, situación que puede relacionarse con el ambiente de lucha por la *hegemonía ideológica* que se vivió en esos años (Lozada, 2006: 28). Desde otro punto de vista, la resistencia puede vincularse con los estragos de la hiperinflación y la consecuente caída del poder adquisitivo de los salarios, además de que se temía la pérdida de derechos laborales con la implementación de la reforma (Talavera, 2009).

Esta reforma educativa se burocratizó y resultó una imposición de dispositivos técnico-pedagógicos y administrativos instrumentados para responder a intereses elitistas, sin trabajar realmente en una

educación propia y sentada en la realidad y tradición sociocultural del país (Zambrana, 2005).

Con base en los referentes históricos, políticos y sociales que se han señalado es posible reconocer en Bolivia la complejidad histórica en la que concurre la diversidad de identidades, subjetividades, sujetos sociales, estructuras políticas y culturas. Si bien se constató la heterogeneidad social que la caracteriza y la permanente explosión de movimientos sociales y procesos en los que las relaciones interétnicas se han ido modificando; para la población indígena persistían las condiciones de explotación, dependencia, desigualdad, inequidad, pobreza y exclusión.

A fines del siglo xx, los movimientos por la autonomía regional y autodeterminación de las etnias y la liberación de los pueblos oprimidos adquirieron una importancia mundial. El concepto de *colonialismo interno* está ligado a fenómenos de conquista, en los que las poblaciones de nativos no son exterminadas y forman parte, primero, del Estado colonizador y, después, del Estado que adquiere una independencia formal. Los pueblos, minorías o naciones colonizadas viven condiciones semejantes a las del colonialismo y el neocolonialismo en el nivel internacional: habitan un territorio sin gobierno propio, viven desigualdad frente a élites de las etnias y clases dominantes, las burguesías y las oligarquías del gobierno central o sus aliados, quienes detentan la administración jurídico-política. No participan en altos cargos políticos y militares del gobierno central, salvo en condición de *asimilados*. Su situación económica, política, social y cultural es regulada por el gobierno central. Pertenecen a una *raza*, cultura, habla, lengua distinta a la que domina en el gobierno nacional y son consideradas de menor valía o solamente un símbolo. El colonialismo interno se relaciona también con las diferencias regionales en la explotación de los trabajadores así como con las transferencias de excedente de las regiones dominadas a las dominantes (González, 1996 y 2003).

La lucha de clases contra la explotación y la discriminación requiere el análisis de la situación neocolonial. La lucha de los pueblos indios no se puede comprender si no se relaciona con las luchas de los trabajadores asalariados y del pueblo en general. Latinoamérica

es una sociedad multiétnica. La democracia es participativa y representativa; es un fenómeno de diálogo integral, implica pensar-sentir-hacer y adquiere un relieve especial como si sus articulaciones fueran en gran medida intuitivas y deliberadas. La comunicación interactiva e intercultural se vuelve posible por un respeto al diálogo de las creencias, de las ideologías y de las filosofías, ligado a la descolonización de la vida cotidiana y de los *momentos estelares* de la comunidad creciente, esbozo de una humanidad organizada (González, 1996 y 2003).

La creación del Estado Plurinacional, en este contexto, se perfila como una oportunidad para la creación y desarrollo de una concepción diferente de organización política que visualice la heterogeneidad, la diversidad cultural y posibilite nuevas formas de interacción social en escenarios donde no se pueden borrar por decreto las relaciones intersubjetivas de colonialidad.

La educación básica del país ha tenido un papel de apoyo a la construcción de la *nación*. La educación secundaria muestra y comparte la complejidad social y ha sido objeto de una clara desatención aun en la perspectiva de la construcción de un sistema educativo estatal, lo que revela la contradicción entre la homogeneización educativa, el discurso del Estado democrático y la diversidad cultural y económica que priva en el país.

## Estado Plurinacional

Como se mencionó, en 2005 el MAS ganó las elecciones y Evo Morales asumió la presidencia con 54 por ciento de los votos. Como resultado de la crisis económica y política, que se mencionó en el apartado anterior, surgió el Estado Plurinacional. Con el propósito de identificar sus principales características, a continuación se presentan datos acerca del tipo de gobierno, la economía y la población.

El proceso de refundación del Estado, que se planteó como esencial en el gobierno de Evo Morales, se manifiesta en el intenso trabajo legislativo sobre tópicos decisivos para el cambio social. La

Asamblea Constituyente de Bolivia promulgó, con vigencia desde 2009, la nueva Constitución Política del Estado.

En ese documento legal se plantea la organización política en departamentos, provincias, municipios y territorios indígena originario campesinos. Asimismo se determina que Bolivia es un Estado unitario social de derecho plurinacional comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, pacifista, descentralizado y con autonomías. Se funda en el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico. Se establece que la nación boliviana está conformada por todos sus habitantes, naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas. Se asumen como principios ético-morales las frases *ama qhilla*, *ama llulla*, *ama suwa* (“no seas flojo, no seas mentiroso, ni seas ladrón”), *suma qamaña* (“vivir bien”), *ñandereko* (“vida armoniosa”), *teko kavi* (“vida buena”), *ivi maraei* (“tierra sin mal”) y *qhapaj ñan* (“camino o vida noble”) (Asamblea Constituyente de Bolivia, 2008).

Los fines del Estado son constituir una sociedad justa y armoniosa, cimentada en la descolonización; garantizar el bienestar, el desarrollo, la seguridad y la protección e igual dignidad de las personas, las naciones, los pueblos y las comunidades; garantizar el acceso a la educación, salud y trabajo; promover el aprovechamiento responsable de los recursos naturales e impulsar su industrialización, entre otros (Asamblea Constituyente de Bolivia, 2008).

La democracia es directa y participativa por medio del referendo, la iniciativa legislativa ciudadana, la revocatoria de mandato, la asamblea, el cabildo y la consulta previa. La democracia es representativa por medio del voto universal, directo y secreto y es comunitaria por medio de la elección, designación o nominación de autoridades y representantes por normas y procedimientos propios de las naciones y pueblos indígena originario campesinos (Asamblea Constituyente de Bolivia, 2008).

Los poderes del estado son la Asamblea Legislativa Plurinacional, el poder ejecutivo y el poder judicial. La potestad de impartir justicia emana del pueblo boliviano y se sustenta en los principios de inde-

pendencia, imparcialidad, seguridad jurídica, publicidad, probidad, celeridad, gratuidad, pluralismo jurídico, interculturalidad, equidad, servicio a la sociedad, participación ciudadana, armonía social y respeto a los derechos (Asamblea Constituyente de Bolivia, 2008). En este sentido, se ha avanzado en la legislación de cuestiones como

- La lucha contra el racismo y la discriminación por cuestiones de sexo, color, edad, orientación sexual, origen, cultura, nacionalidad, ciudadanía, idioma, credo religioso, filiación política, estado civil, condición económica, entre otros.
- Sobre la necesidad de garantizar la continuidad de la capacidad de regeneración de los componentes y sistemas de vida de la *madre tierra*.
- Acerca de las organizaciones económicas comunitarias, indígena originario campesinos a fin de integrar la agricultura familiar sustentable y la soberanía alimentaria.
- El reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos de la población y la definición de políticas públicas para recuperar o revitalizar lenguas en peligro de extinción.
- El desarrollo de políticas de apoyo para las personas con discapacidad, los jóvenes y las mujeres, a fin de vivir una existencia libre de violencia (Morales, 2013b, 2013c, 2012a, 2012b, 2012c y 2010b; Asamblea Legislativa Plurinacional, 2013).

Las políticas del nuevo gobierno se establecen en el Plan Nacional de Desarrollo 2006-2011, que impulsa un nuevo patrón de desarrollo económico, social y cultural al país y se explicitan las políticas a seguir y concretar en todos los espacios y niveles del Estado. Los lineamientos del Plan son cuatro:

- *Bolivia digna*: propone la erradicación de la pobreza y la inequidad en el país y establecer un patrón equitativo de distribución y redistribución de ingresos, riqueza y oportunidades.
- *Bolivia democrática*: plantea la construcción de una sociedad donde el pueblo ejerza el poder social y comunitario y sea co-

rresponsable de las decisiones sobre su propio desarrollo y el del país.

- *Bolivia productiva*: perspectiva de transformación, cambio integrado y diversificación de la matriz productiva del país.
- *Bolivia soberana*: proyecta al Estado como un actor internacional, soberano, autodeterminado, con identidad propia (Morales, 2007).

El gobierno de Morales ha aumentado la inversión estatal y ha establecido la entrega de bonos como estrategia de distribución de riqueza. Se ha incrementado la infraestructura social (salud, educación, alimentos). El ingreso per cápita anual aumentó de 942 a 1 871 dólares (2001-2010); la pobreza nacional bajó de 60.6 a 49.9 por ciento (2005-2010); la pobreza rural bajó de 77.6 a 65.1 por ciento; la pobreza extrema bajó de 38.2 a 28.4 por ciento (Stefanoni, 2012).

Sin embargo, algunos analistas señalan que el cambio en Bolivia, centrado en una economía de carácter extractivo, si bien puede lograr cambios en el ingreso per cápita y ciertos niveles de disminución de la pobreza, también genera una política clientelar en la asignación de recursos, “alto nivel de estatismo, centralización y verticalismo que frenan los procesos de construcción de ciudadanía y alientan las democracias plebiscitarias” (Stefanoni, 2012: 53).

En el Movimiento al Socialismo, partido en el poder, militan tres facciones:

- *Indianista*: cuyo discurso sobre revolución democrática y cultural y proceso de descolonización tiene raíces en el movimiento katarista,<sup>4</sup> que generalmente se expresa en espacios simbólicos y ocupa un lugar importante en el discurso del gobierno.
- *Estatista*: plantea la transición al socialismo y el fortalecimiento de la intervención del Estado en la economía, a fin de recuperar los recursos naturales para la acumulación y la industrialización soberanas mediante la sustitución de importaciones; se mueve en

4 Tendencia política inspirada en Túpac Katari, líder indígena del siglo XVIII, que abreva en, y se reapropia de, la identidad del pueblo aimara.

los espacios de gestión y diseño de políticas públicas; se compone de militantes de la vieja izquierda.

- *Populista*: aglutina sindicatos campesinos, juntas vecinales, organizaciones de base; tiene fuerte presencia en el Congreso, la Asamblea Constituyente y el gabinete; trata de dar lugar a la voz del pueblo (Laserna, 2007).

De acuerdo con Laserna (2007), el predominio de la tendencia populista ayuda a explicar las medidas cambiantes, y a veces contradictorias, que el gobierno de Morales instauró en los primeros 15 meses de gestión. De igual forma, aun cuando es importante que los alcaldes y prefectos hayan sido electos y no nombrados por el poder ejecutivo, esto implica problemas que afectan el funcionamiento y eficacia de las instituciones de gobierno: “se deberían reconocer las limitaciones del proyecto refundacional para retomar el curso de un proceso de democratización continua, gradual y concertada, dado que la oposición ha ido cerrando filas tras la demanda de autonomías regionales” (Laserna, 2007: 116).

En Latinoamérica la denominación de los gobiernos de Luiz Inácio Lula da Silva, Cristina Fernández de Kirchner y Rafael Correa como “populistas” se relaciona con el discurso que se hace acerca de la participación del pueblo en las decisiones políticas. Para Bolivia, Venezuela y Cuba, Gilly (2009: 19) las clasifica como un

terceto radical que desafía abiertamente al gobierno de Estados Unidos. Hoy como hoy el FMI, el Banco Mundial y los centros financieros internacionales tienen que aceptar a estos dirigentes, por lo demás diferentes entre sí, como mediadores legitimados por el voto ciudadano.

Resulta relevante ubicar a un importante opositor al gobierno del MAS: la denominada *oligarquía de Santa Cruz*, departamento donde se encuentra una gran cantidad de los recursos naturales que el país exporta y que ha reivindicado dos puntos centrales: la autonomía departamental y la legitimidad de la capital del país en la ciudad de Sucre. Desde esta oposición se ha generado el conflicto político entre el gobierno de Morales y las diversas demandas de la

población en la zona denominada Media Luna (departamentos de Pando, Beni, Santa Cruz y Tarija).

Bolivia se encuentra en proceso de dar lugar a una economía plural que fortalezca y articule las economías comunitaria, estatal, privada y social, con base en los principios filosóficos del *Vivir bien*, complementariedad, reciprocidad, solidaridad, redistribución, igualdad, sustentabilidad, equilibrio, justicia y transparencia:

La nueva política económica boliviana se basa en una política productiva industrial y comercial, que se constituye, por una parte, en el fortalecimiento de la infraestructura productiva, manufactura e industrial, en la priorización del desarrollo productivo rural, en la exportación de bienes con valor agregado y, por otra parte, en la industrialización de los recursos naturales, sentando soberanía sobre toda la cadena productiva (Chivi, 2010).

Los retos que enfrenta Bolivia en el ámbito económico son los bajos niveles de crecimiento, baja diversificación de exportaciones, insuficiente infraestructura en servicios públicos, crisis fiscal, endeudamiento público y persistencia de un patrón primario exportador.

En los primeros cuatro años de gobierno, se observó una cierta recuperación de la economía debido a la venta de gas. El producto interno bruto (PIB) ha tenido un ascenso constante en el decenio de 2001 a 2010, de 22 732 700 bolivianos a 32 585 680. El porcentaje de crecimiento en 2010 fue de 4.13 (INE, s.f.a; Ministerio de la Presidencia, 2009).

La reciente nacionalización de empresas multinacionales de hidrocarburos ha dinamizado la economía; con todo, no se ha logrado una reducción significativa de la pobreza ni la generación de nuevos tipos de empleos. Algunos economistas consideran necesario modificar la monoproducción y articular la pequeña producción y la economía popular con la diversificación de la exportación de productos. Proponen la exportación de soya y otras plantas oleaginosas; dar fuerza al ecoturismo, la biodiversidad, el desarrollo artesanal y la agricultura orgánica (Gray, 2007).

El PIB per cápita en 2010 fue de 1 870 dólares estadounidenses; valor que ha estado en ascenso ligero en un decenio (INE, s.f.a), “En 2000 la renta per cápita de Bolivia era de 995 [dólares estadounidenses]” (“Bolivia: PIB por...” en *América economía*, 2011: 1).

El ingreso promedio mensual en el país en 2009 fue de 1 335.08 bolivianos. Las personas con ocupación en la educación tuvieron ingreso mensual de 1 976.04 bolivianos; no obstante, para los hombres fue 2 414.66 y para las mujeres de 1 649.66. En el área urbana fue 2 027.32 bolivianos y en el área rural 1 802.31 (INE, s.f.a). La ocupación de mayor ingreso mensual fue la de directivos públicos y privados (4 683.32 bolivianos); los trabajadores en el sector primario fueron quienes menor ingreso mensual tuvieron (387.96 bolivianos). Las personas que laboraron en la administración pública, defensa y seguridad social ganaron en promedio 2 320.07, mientras que un obrero ganó 1 794.67 bolivianos; un empleado del hogar obtuvo 1 144.68 (INE, s.f.a). La población económicamente activa en 2009 correspondió a 5 183 183 personas, esto es, 48.64 por ciento del total de la población (INE, s.f.a).

Ahora bien, de acuerdo con el coeficiente de Gini, que permite valorar la equidad distributiva existente en un país –una situación de máxima igualdad es igual a cero y una de máxima desigualdad es igual a 1– Bolivia llegó al comenzar el siglo XXI “a ser el país con la distribución del ingreso más desigual de Latinoamérica, aun por encima de Brasil” (Morales, 2009: 12). El índice de Gini, que es igual al coeficiente de Gini multiplicado por 100, fue de 63 en 2001 y 50 en 2009. Este dato muestra un cambio que puede relacionarse con las medidas adoptadas por el gobierno de Morales (véase cuadro 1).

**CUADRO 1**  
Índice Gini 2000-2009

	2000	2001	2002	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Área urbana	0.49	0.54	0.53	0.54	0.54	0.53	0.51	0.48	0.45
Área rural	0.65	0.69	0.64	0.61	0.62	0.64	0.64	0.56	0.53
Bolivia	0.58	0.63	0.59	0.61	0.60	0.59	0.56	0.53	0.50

Fuente: INE (s.f. a).

Otro valor que favorece el análisis es el Índice de Desarrollo humano (IDH), creado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el cual consigna no sólo los ingresos económicos de las personas, también evalúa si el país aporta a sus ciudadanos un ambiente donde puedan desarrollar mejor o peor su proyecto y condiciones de vida. El IDH en Bolivia fue 0.643, con el lugar mundial 95, en 2010, valor considerado en la categoría desarrollo humano medio. En los componentes de este índice está la esperanza de vida: 66.3 años; el promedio de años de educación: 9.2; los años esperados de instrucción: 13.7; el ingreso nacional bruto (INB) per cápita (expresado en paridad de poder adquisitivo en dólares estadounidenses): 4 357 (INE, s.f. a: 348).

De acuerdo con Stefanoni (2012), existe en el gobierno de Morales una ilusión desarrollista/industrialista que no es suficiente para mejorar consistentemente los niveles de vida. La tasa de empleo informal es de 62 por ciento y sólo 23 por ciento de los trabajadores son asalariados sindicalizados (51 por ciento en el sector público, 14 por ciento en el privado), mientras que las remesas de migrantes constituyen cinco por ciento del PIB, por lo que el autor propone la vinculación de las políticas sociales con la creación de una estrategia microeconómica (aliento a pequeñas y medianas empresas, cooperativas, emprendimientos comunitarios y asociativos) que tenga en cuenta el posible cambio-reducción en los precios internacionales de las materias primas o la modificación de los patrones de exportación (Bolivia no tiene acceso al mar) y la necesidad de construir opciones para el empleo productivo y de calidad.

Las dimensiones del reto al que se enfrenta Bolivia, sobre todo en el ámbito de la educación, están relacionadas con las características de la población que habita el país. Así, Bolivia tiene 10 389 913 habitantes; 50.07 por ciento mujeres y 49.93 por ciento hombres Censo Nacional de Población y Vivienda (INE, 2012). En 2010 la edad mediana de la población total fue de 21.90 años: 21.36 en hombres, 22.46 en mujeres (INE, s.f. b). La mayor parte de la población vive en ciudades. En 2010 la población rural proyec-

tada fue de 3 504 047 habitantes, la urbana de 6 922 107 habitantes (INE, s.f. b). Por último, 77.88 por ciento de la población de Bolivia de entre 15 y 59 años de edad se autoidentifica como parte de una etnia (INE, 2011).

La Constitución de 2009 reconoce como idiomas oficiales el castellano y los idiomas de las 36 naciones y pueblos indígena originario campesinos: aimara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasu'we, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco.

En 2001 el analfabetismo del grupo de población de 15 años de edad y más fue de 13.28 por ciento (hombres 6.94 por ciento, mujeres 19.35 por ciento) (INE, s.f. a). En el 2008 fue 3.7 por ciento como resultado de la campaña Yo Sí Puedo. Bolivia se considera como un país libre de analfabetismo, aunque aún existan alrededor de 370 000 *analfabetos residuales* (Ministerio de la Presidencia, 2009). Los años promedio de estudio de la población de 19 años y más de edad eran de 7.43 en 2001. La asistencia a la escuela de la población entre seis y 19 años de edad fue de 79.71 por ciento (INE, s.f. a). En 2009, el nivel de instrucción alcanzado por la población de 19 años y más de edad fue de primaria, con 36.06 por ciento; secundaria, con 28.62 por ciento; superior, con 23.80 por ciento, y ningún estudio, con 11.26 por ciento (INE, s.f. a; “Hay 370 mil personas...”, S.A., 2012) (véase cuadro 2).

#### CUADRO 2

Nivel de instrucción población de 19 años y más (2005-2009, %)

	2005	2006	2007	2008	2009		
					Hombres	Mujeres	Total
Ninguno	11.68	12.31	10.66	10.89	5.88	16.26	11.26
Primaria	41.58	39.45	37.52	37.80	36.11	36.01	36.06
Secundaria	26.44	26.56	27.18	28.33	32.80	24.75	28.62
Superior	19.94	21.68	24.46	22.72	24.96	22.72	23.80
Total de personas	5 070 593	5 158 452	5 482 052	5 617 954	2 815 165	3 031 770	5 846 935

Fuente: INE (s.f. a).

Con base en las proyecciones de población, en 2011 la que estaba en edad de estudiar la secundaria era de 1411007 habitantes (INE, s.f.a). La población boliviana de 19 años o más que en 2006 había estudiado secundaria fue 33.52 por ciento en el área urbana y 13.16 por ciento en la rural. En 2009, el valor de este rubro fue 28.62 por ciento (34.05 por ciento urbano, 16.78 por ciento rural) (véase cuadro 3).

Bolivia ha emprendido cambios de gran significado en la legislación, la distribución de la riqueza y en el reconocimiento de la diversidad social que caracteriza al país, no obstante que enfrenta una fuerte oposición por parte de la oligarquía que había venido detentando el poder político. La economía se ha sostenido con los recursos de la extracción de hidrocarburos, aunque se han identificado los riesgos que eso significa.

Aun cuando se ha logrado la reducción del analfabetismo, un reto importante todavía consiste en el acceso y conclusión a la educación secundaria, dado que una considerable fracción de tal población no cuenta con ese nivel educativo.

### CUADRO 3

Instrucción secundaria en población de 19 años o más (1999 y 2006 %)

	1999			2006		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Secundaria urbana	30.57	34.47	27.05	33.52	37.64	29.77
Secundaria rural	7.62	10.67	4.75	13.16	16.58	9.89

Fuente: Montellano y Zulema (2011).

## SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

A diferencia del sistema educativo de que surgió a finales del siglo XIX, que buscaba consolidar al territorio boliviano como una verdadera nación, un pueblo unido, con identidad nacional para acceder a la modernidad, el Estado Plurinacional ha realizado cambios de gran importancia al respecto. Se asume como responsable de la conducción y gestión del sistema educativo al igual que lo es la so-

ciudad en su conjunto. En este apartado se abordan los objetivos y propiedades del Subsistema de Educación Regular, en la que se encuentra el nivel de secundaria. Asimismo se presentan los criterios que se fijaron para el diseño y la implantación de la nueva propuesta curricular para transformar la educación.

La educación se considera pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora, de calidad, intracultural, intercultural y plurilingüe, abierta, humanista, científica, técnica y tecnológica, productiva, territorial, teórica y práctica, liberadora y revolucionaria, crítica y solidaria (Minedu, 2010). La educación tiene como objetivo la formación integral de las personas y el fortalecimiento de la conciencia social crítica en la vida y para la vida. Estará orientada a la formación individual y colectiva; al desarrollo de competencias, aptitudes y habilidades físicas e intelectuales que vinculen la teoría con la práctica productiva; a la conservación y protección del medio ambiente, la biodiversidad y el territorio para el *Vivir bien*. Contribuirá al fortalecimiento de la unidad e identidad de todos los bolivianos y al entendimiento y enriquecimiento intercultural dentro del Estado (Estado Plurinacional de Bolivia, s.f.a).

El sistema está conformado por tres subsistemas: 1) Educación Regular, 2) Educación Alternativa y Especial, 3) Educación Superior de Formación Profesional. El sistema educativo nacional comprende instituciones fiscales, particulares y de convenio.<sup>5</sup> La educación es obligatoria hasta el bachillerato. La educación fiscal es gratuita en todos sus niveles, hasta el superior (Minedu, 2010).

5 En Bolivia las escuelas se clasifican en *fiscales* y *particulares*, las primeras dependen del Tesoro General de la Nación y las segundas se sostienen por financiamiento privado, o sea por las familias de los educandos. Además, hay otro tipo de modalidad educativa que se denomina *de convenio*: establecimientos principalmente confesionales, sin fines de lucro que, en acuerdo con el Estado, atienden de manera casi gratuita la educación de los niños de zonas populares, contando para eso con *ítemes* (esto es, plazas o puestos laborales) de profesores del sector público. Algunos colegios privados situados en zonas céntricas de las ciudades reciben un buen porcentaje de alumnos del sector fiscal, por lo que también forman parte de éste (Observando la Educación, 2009).

## Educación Regular

Este subsistema abarca la educación inicial en familia comunitaria, la educación primaria comunitaria vocacional y la educación secundaria comunitaria productiva. La Educación Regular busca proporcionar elementos históricos y culturales para consolidar la identidad, reconstituir y legitimar los saberes y conocimientos de los pueblos indígena originario campesinos, en diálogo intercultural; promover habilidades y aptitudes comunicativas trilingües (idiomas indígena originarios, castellano y un extranjero) e impulsar la formación en derechos humanos, equidad de género, derechos de la *madre tierra* y seguridad ciudadana (Minedu, 2010a).

La educación inicial está destinada a los menores de cero a cinco años de edad. Dura cinco años, tres en modalidad no escolarizada, dos en forma escolarizada. Está orientada a recuperar, fortalecer y promover la identidad cultural del entorno de los niños y apoya la salud, el desarrollo psicomotriz, socioafectivo, espiritual y cognitivo; pretende el desarrollo de actitudes de autonomía, cooperación y toma de decisiones en el proceso de construcción de su pensamiento (Minedu, 2010a).

La educación primaria atiende a los niños de seis a 11 años de edad. Tiene seis años de duración. Provee conocimientos y formación cualitativa en relación con saberes, ciencias, culturas, naturaleza y trabajo creador. Además, orienta la vocación, fomenta el desarrollo de capacidades comunicativas, ético-morales, espirituales, afectivas; estimula el razonamiento lógico, científico, técnico, tecnológico y productivo; también se imparte educación física, deportiva y artística (Minedu, 2010a).

La educación secundaria se dirige a los jóvenes de 12 a 18 años de edad y tiene seis años de duración. Está orientada a la formación y la obtención del diploma de bachiller técnico humanístico y, de manera progresiva, a la obtención del grado técnico medio, de acuerdo con las vocaciones y potencialidades productivas de las regiones y del Estado. Se pretende que los jóvenes puedan elegir entre varias áreas: Agropecuaria, Industrial, Comercial, Servicios, Turismo, Artes Plásticas y Visuales, Educación Musical, Educación Física

y Deportes. Se busca la articulación de aspectos científicos y humanísticos con la tecnología y la producción del país. La secundaria comunitaria fortalece la formación recibida en la primaria y apoya la vocaciones para continuar estudios superiores o incorporarse a las actividades socioproductivas (Minedu, 2010a).

## **Criterios de diseño e implementación curricular**

El currículum es “herramienta de la política educativa” que expresa el tipo de prácticas que se pretende ofrecer a los alumnos y “traza cursos de formación” para ellos. Asimismo ofrece una versión específica de la cultura que se considera relevante en esa formación. El currículum manifiesta “los compromisos del Estado” y es “herramienta de trabajo para los equipos docentes” para que puedan impulsar un proyecto escolar (Terigi, 2002: 4-5). El diseño curricular del Subsistema de Educación Regular, tiene tres dimensiones: base, regionalizado y diversificado (Minedu, 2010).

El Ministerio de Educación (Minedu) diseña, aprueba e implementa el currículum base intercultural. Este diseño ha sido resultado de un proceso participativo y de intensa discusión entre docentes, especialistas y sabios indígenas originarios de pueblos y naciones bolivianos, sobre todo en el Congreso Nacional de Educación, de 2006, y en el Primer Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional, de 2008, donde se lograron consensos para redactar el Documento Base Curricular. Entre 2009 y 2011 tuvieron lugar encuentros pedagógicos para revisar los programas de estudio por subsistemas y niveles, en continuidad con el proceso de construcción colectiva (Minedu, 2010a).

El Minedu apoya la formulación y aprueba los currículos regionalizados, en coordinación con las naciones y pueblos indígena originario campesinos. Estos currículos constituyen el nivel intracultural y están organizados en planes y programas con objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación que expresan la particularidad y complementariedad en armonía con el currículum base, considerando las características del contexto socio-

cultural y lingüístico que hacen a su identidad. La gestión de este nivel de contenidos es una competencia concurrente entre el nivel central del Estado y las entidades territoriales autónomas (Minedu, 2010a).

La Constitución de 2009 reconoce 36 nacionalidades que se han agrupado en siete regiones para el diseño de los currículos regionalizados: 1) Aimara, 2) Quechua, 3) Guaraní, Tapieti y Weenahayek, 4) Chiquitana, Ayoreo y Guarayo, 5) Amazónico Sur, 6) Amazónico Centro y 7) Amazónico Norte. Los pueblos que han terminado este nivel son aimara, ayoreo, chiquitano, guaraní, guarayo, mojeño, quechua y tacana.

Los currículos diversificados contemplan acontecimientos que son propios de cada municipio, núcleo o escuela. Por ejemplo, en la sección de Huayculi (municipio de Tarata) se elaboran contenidos relacionados con la cerámica; en el municipio de Colcapirhua, alfarería; en el de Tiquipaya, la producción de flores.

En enero de 2013 el ministro del Minedu declaró que, tras tres años invertidos en su elaboración, el nuevo currículum se aplicaría “inicialmente en los niveles de primero de primaria y primero de secundaria, desde el 4 febrero, cuando se inicien las labores educativas”; asimismo destacó que, desde 1975, el currículum de secundaria no había tenido cambios (S.A., 2013a: s.p.).

El viceministro de Educación Alternativa declaró en febrero de 2013 que hay siete aspectos primordiales en el nuevo currículum de la educación formal: 1) el ciclo educativo con duración bimestral, 2) la calificación de uno a 100 puntos, 3) la eliminación de los aplazos (es decir, la reprobación) y reforzamientos en primaria, 4) el trilingüismo (español, un lengua nativa y una extranjera), 5) la formación técnica y 6) el área de valores, espiritualidades y religiones y 7) la metodología de clases fuera de aula (S.A., 2013b).

Otra innovación es el énfasis en el bachillerato de técnico medio, aplicado de primero a sexto de secundaria. En primero y segundo se da la orientación vocacional, es decir, vinculación con la realidad a partir de visitas a fábricas, a entidades públicas, a labores agropecuarias y otros. En tercero y cuarto de secundaria se ofrece formación técnica general al estudiante: participación en proyectos y

emprendimientos empresariales, actividades productivas del plan de desarrollo municipal. En quinto y sexto de secundaria, los alumnos aprenden un oficio según el lugar y su vocación (S.A., 2013b).

## **POLÍTICAS EDUCATIVAS**

La política se entiende como una acción diseñada por un gobierno para resolver un problema público. Las prácticas políticas de la educación constituyen un entramado de acciones del Estado, orientadas al uso y manejo de los recursos económicos, políticos y legales. La política generada desde la administración pública se propone la definición de las finalidades del sistema educativo, las acciones para su operación, en vinculación con los proyectos del país. Las políticas educativas dirigen el proceso de enseñanza y la aplicación de los programas y métodos educativos y establecen los mecanismos de financiamiento y distribución de recursos, evalúan y reorientan la función educativa (Pedraza, 2010: 36,43).

En el presente apartado se abordan cinco políticas educativas que ha definido el Minedu. De la misma manera, se presenta un panorama de la política de descentralización que se ha aplicado en el país, así como aspectos relevantes en las políticas de gestión y financiamiento de la educación.

### **Cinco políticas**

Si bien los términos que se utilizan en el nuevo gobierno de Bolivia para las políticas educativas coinciden con los que se usan en otros países, en éstos se vinculan con orientaciones de una economía de corte neoliberal: calidad, transparencia y seguimiento, descentralización, igualdad de oportunidades. Así, puesto que se inscriben en un contexto político diferente, es necesario valorarlos por los cambios educativos que se espera que ocasionen. Para la educación secundaria en concreto se observa un énfasis en las políticas de igualdad de

oportunidades y la de respuesta a las vocaciones productivas. Las metas establecidas en los proyectos suponen un importante esfuerzo económico (véase cuadro 4).

#### CUADRO 4

Metas de políticas y proyectos relacionados con la educación secundaria comunitaria

	2010	2011	2012	2013	2014
<i>Política: Igualdad de oportunidades, Programa: Acceso y permanencia, Proyecto: Incentivo al estudio</i>					
Unidades educativas beneficiadas	680	1 359	2 039	2 718	3 398
Estudiantes beneficiados	11 015	21 863	32 743	43 639	54 519
<i>Política: Educación que responda a las vocaciones productivas, Programa: Educación productiva comunitaria, Proyecto: Educación productiva con equipamiento</i>					
Edificios beneficiados	363	1 085	1 085	725	364
Estudiantes beneficiados	80 537	240 725	240 725	160 853	80 759

Fuente: Minedu (2010b).

1) *Igualdad de oportunidades*. Esta política se desarrolla con dos programas: a) Acceso y Permanencia y b) Alfabetización y Posalfabetización.

En el programa de Acceso y Permanencia se incluyen los proyectos Bono Juancito Pinto, Alimentación y Nutrición para la Educación, Internados y Transporte Escolar e Incentivo al Estudio.

En relación con el Bono Juancito Pinto, éste se otorga desde 2006 y depende administrativamente del Minedu. Ascende a un monto anual de 200 bolivianos y lo reciben niños de educación primaria (Regular, Especial y Juvenil Alternativa). En 2008 tuvo 1 802 113 beneficiarios. Aunque se trata de un incentivo a la asistencia y permanencia escolar no ha sido posible identificar si ha tenido impacto en la disminución de la tasa de abandono escolar.

Por su parte, el proyecto Incentivo al Estudio consiste en becas para los estudiantes de secundaria. El presupuesto para el periodo 2010-2014 fue de 15 900 389 dólares (Minedu, 2010b).

2) *Elevar la calidad de la educación*. Esta política incluye cinco programas: a) Transformación Curricular; b) Formando Educadores; c)

Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe; d) Construcción y Mejoramiento de la Infraestructura y Equipamiento de las Unidades Educativas, y d) Revolución Tecnológica.

Algunos de los proyectos de esta política son la producción y la dotación de materiales educativos para la Educación Regular (con un presupuesto de 20 millones de dólares), cambios en la gestión institucional de Sistema Educativo Plurinacional, la transformación curricular de los niveles inicial y primaria, el que las Escuelas Superiores de Formación de Maestros se conviertan en centros de excelencia académica, y el incentivo a la lectura (con un presupuesto de 565 221 dólares) (Minedu, 2010b).

Respecto de la formación docente se incluyen proyectos de mejoramiento y formación permanente en todos los niveles del sistema educativo, el Incentivo a la Permanencia Rural (IPR), así como el fortalecimiento de los maestros en educación en ciencia y tecnología.

El Programa de Revolución Tecnológica contempla el proyecto de dotación de computadoras a los docentes (con un presupuesto de 54 millones de dólares) (Minedu, 2010b).

Asimismo, se ha creado el Sistema Plurinacional de Seguimiento, Medición, Evaluación y Acreditación, que se propone una nueva definición de *calidad* que considere la convivencia armónica en comunidad y complementariedad con la naturaleza y el cosmos, el desarrollo de saberes y conocimientos basados en procesos educativos práctico-teóricos-productivos, la igualdad de oportunidades y condiciones, la identidad cultural en diálogo y el respeto recíproco entre culturas cuya orientación central es la filosofía de *Vivir bien* (Estado Plurinacional de Bolivia-Minedu, 2009).

3) *Educación que responda a las vocaciones productivas*. Contiene dos programas: a) Investigación, Innovación, Ciencia y Tecnología, b) Educación Productiva Comunitaria, que contempla el equipamiento de la educación con materiales, herramientas, maquinarias, insumos en talleres y laboratorios (con un presupuesto de 17 216 550 dólares).

4) *Gestión educativa ágil, oportuna y confiable*. Contempla el Programa de Fortalecimiento del Minedu.

5) *Corresponsabilidad en el sistema educativo plurinacional*. Incluye el Programa de Transparencia y Seguimiento (Minedu, 2010b).

## Descentralización

La revisión de los procesos de descentralización educativa y autonomías territoriales permite conocer si las políticas del Estado fortalecen la participación ciudadana, si posibilitan la corresponsabilidad, si son favorables a la distribución de los recursos y la democratización del poder, si apoyan la organización, la cooperación y la articulación de esfuerzos en todos los niveles de gobierno, y si se han asumido las medidas pertinentes y útiles para que los ciudadanos tomen decisiones relacionadas con el ejercicio de sus derechos.

Los gobiernos de Bolivia han impulsado procesos sociopolíticos relacionados con la política de descentralización, mismos que también han sido reivindicación de la sociedad. Desde la década de 1950, movimientos civiles denunciaron que el gobierno no representaba a los ciudadanos, los aportes económicos de cada región no se reflejaban en la asignación de presupuesto nacional, o bien exigieron que los gobiernos departamentales y municipales llegaran al poder a través del voto (Blanes, 1999). En 1952 el sistema educativo centralizado tenía relación estrecha con el sindicato de maestros que, a su vez, intervenía en la administración y formulación de la política educativa. La estructura vertical en la toma de decisiones partía del Ministerio hacia las direcciones departamentales y las distritales, donde casi no había participación social (Lizárraga, 2006).

Sólo hasta 1994 el gobierno, no obstante que impulsó políticas de corte neoliberal, formuló la LPP y la Ley de Descentralización Administrativa (LDA). La descentralización otorgó mayor participación de las municipalidades del país y les permitió contar con recursos financieros asignados con pertinencia a sus necesidades; aun así, se mantuvo un amplio espectro de decisiones a cargo del gobierno central. La descentralización apareció ligada a la modernización del Estado, al formar parte de ajustes estructurales y de los cambios en un contexto globalizado. Se hizo la transferencia a los departamen-

tos y municipios de los servicios de educación inicial, primaria y secundaria, así como de las bibliotecas, museos, campos deportivos, desayunos escolares y programas de género. Al gobierno central correspondía la definición de políticas de corte nacional como las normas técnicas y salarios de personal docente, administrativo y técnico (Blanes, 1999). Esta descentralización siguió una lógica política, económica y fiscal, más que una perspectiva de mejora de la educación. Los objetivos de la LDA fueron

desarrollar una nueva lógica de gestión pública para acercar las decisiones sobre la solución de los problemas a la población; articular el territorio y las instancias de administración del estado, mejorando y fortaleciendo la eficiencia y eficacia de la administración pública (Lizárraga, 2006: 111-112, 115).

A pesar de la política de descentralización, en esa época los prefectos –gobernadores de los departamentos– eran nombrados por el presidente de la república, razón por la cual las decisiones, a pesar de la intención de una lógica diferente de gestión, se sintonizaron con el programa del poder ejecutivo, aunque se conformaron consejos departamentales.

Los servicios departamentales de educación (Seducas) surgieron de esa legislación. La LPP y la LDA

crearon condiciones para el fortalecimiento municipal en sus funciones tradicionales y para satisfacer las demandas tanto de las políticas como de la población, incluyendo nuevos actores y nuevas relaciones entre la sociedad y el Estado. La transferencia de la infraestructura social a los municipios agrandó su capacidad local, aunque las demandas y responsabilidades superan los recursos recibidos por coparticipación (Blanes, 1999: 15).

El modelo de participación popular fue innovador porque involucró organizaciones comunales e instituciones en las decisiones sobre gasto y gestión. Empero, las leyes de reforma educativa y de participación social crearon diferentes niveles estructurales y funcio-

nes que dificultaron tanto el control de calidad como transferencias financieras que promovieran la eficiencia técnica de la descentralización.

Los logros de la descentralización impulsada en 1994 se vincularon a procesos de participación ciudadana en las decisiones sobre cantidad y calidad de los servicios educativos en cada municipio. Se mejoró la valoración de la comunidad en relación con la educación por lo que hubo un aumento de la demanda hacia la secundaria y la formación técnica.

Si bien la descentralización tuvo efecto en la ampliación de la cobertura vertical y horizontal y en el aumento y mejora de infraestructura, también hubo una serie de problemas:

- Faltó fortalecer la coherencia y funcionalidad entre los niveles de decisión en el sistema educativo.
- No se instrumentó la rendición de cuentas y se descuidaron otros factores como calidad, pertinencia, equidad.
- Tampoco se combinaron adecuadamente insumos en los servicios.
- La asignación de recursos no siempre se basó en criterios técnicos como la demanda, las tendencias de crecimiento poblacional o las disparidades educativas, sino en las necesidades identificadas por la población de manera que, en algunos municipios, todavía hay exceso de inversión en infraestructura.
- No quedó claro el papel de las prefecturas.
- Hubo oposición del sindicato de maestros para aplicar los instrumentos de participación ciudadana y no se avanzó en la reforma de la educación secundaria.
- No se tomó en cuenta a la escuela en decisiones que la afectaban; por ejemplo, las plazas docentes, los recursos financieros de coparticipación o los de ayuda para la deuda externa se decidían en el municipio.
- Tampoco se promovió la coordinación intermunicipal para apoyos o colaboraciones pertinentes y oportunas.

En consecuencia, un proceso de descentralización del financiamiento requiere articularse a otras estrategias o políticas a fin de enriquecer su utilidad (Lizárraga, 2006: 137-139).

En su incursión por las experiencias de los distritos educativos Tarabuco (rural) y la Paz (urbano), Yapu (2007: 31) encontró que

la participación de los padres de familia no es valorada, sobre todo en áreas rurales donde el tiempo que las juntas escolares invierten en la atención de la escuela es totalmente ignorado y nunca remunerado; por otro lado, [...] son una minoría, y [...] tienen objetivos [que] no se refieren a la “conciencia ciudadana”.

Asimismo, el autor señala que los procesos denominados *descentralización* en las dos últimas décadas del siglo xx se pueden definir con mayor precisión con el término de *desconcentración* del sistema educativo porque se delegaron competencias en niveles operativos inferiores al Minedu y no se logró una estructura jerárquica coherente, ni se realizó la transferencia de decisiones y recursos a las prefecturas y municipios; el *discurso* relativo a la descentralización no avanzó hasta los aspectos de diversificación curricular relacionados también con decisiones de carácter regional y local. Siguiendo al autor, las políticas educativas se deben impulsar no únicamente mediante criterios tecnológicos, sino como “decisiones y acciones en torno al conocimiento y la formación de sujetos en los diferentes niveles territoriales, que sean un aporte real a la justicia social y la democratización de conocimientos y aprendizajes” (Yapu, 2007: 35).

A partir de 2009 se tomaron en cuenta diversas perspectivas, disensos y avances en torno al nuevo tipo de institucionalidad que corresponde al “Estado unitario, social, de derecho, plurinacional, comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, descentralizado y con autonomías” (Asamblea Constituyente de Bolivia, 2008: 3). La apuesta por *Vivir bien* orienta la búsqueda de

una cultura de vida, al cobijo de los conceptos inter e intraculturalidad, descolonización; con acceso y disfrute pleno de todos de los bienes materiales, realización de las personas en planos afectivos, de espiritua-

lidad y de identidad; armonía con la naturaleza, vida en comunidad y convivencia con los demás seres humanos (Galindo, 2011: 37).

La autonomía es, por lo tanto, un concepto clave para la realización de personas y pueblos. La Constitución 2009 plantea cuatro autonomías: departamentales, municipales, regionales e indígena originario campesinos. Se han observado avances en el ámbito legislativo con la aprobación de la Ley de Funcionamiento de las Entidades Territoriales Autónomas (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010) y la Ley 31, también conocida como Ley Marco de Autonomías y Descentralización Andrés Ibáñez (Estado Plurinacional de Bolivia, 2010) que define la descentralización administrativa como “la transferencia de competencias de un órgano público a una institución de la misma administración sobre la que ejerza tuición”, y a la autonomía como

la cualidad gubernativa que adquiere una entidad territorial [...] implica la igualdad jerárquica o de rango constitucional entre entidades territoriales autónomas, la elección directa de sus autoridades [...] la administración de sus recursos económicos y el ejercicio de facultades legislativa, reglamentaria, fiscalizadora y ejecutiva por sus órganos de gobierno autónomo (Estado Plurinacional de Bolivia, 2010, s.p.).

La concreción de la descentralización y las autonomías ha generado discusiones políticas y movimientos sociales en pro y en contra del gobierno. Así, la descentralización puede ser entendida como la transferencia de las responsabilidades del gobierno desde un nivel central hacia niveles regionales y locales, donde tenga lugar la atención pertinente de las necesidades y el ejercicio de autonomía; o bien puede considerarse como evasión de responsabilidades con respecto de la equidad que conlleva a que la exclusión se profundice. Un esquema de autonomías también genera cuestionamientos acerca de su factibilidad en términos de la capacidad técnica y de negociación para la obtención de recursos (Galindo, 2011).

En las experiencias de descentralización educativa en el país ha sido posible observar que es una política difícil de concretar porque

las diferentes instancias políticas no aceptan la pérdida de espacios de poder o los derechos adquiridos justamente como resultado de las decisiones centrales de gobierno. Los niveles departamentales, regionales y locales consideran que en realidad no han ejercido decisiones en su ámbito de acción; se ha visto que el magisterio expresa de manera contundente su oposición a esta política.

Los procesos de autonomización de la educación pretenden posibilitar el cumplimiento de los principios de la educación boliviana (interculturalidad, intraculturalidad y descolonización), ampliar cobertura, mejorar la calidad, establecer una pedagogía nacional y una didáctica local. Asimismo propiciar que los departamentos tengan como competencia exclusiva los recursos humanos y que las autonomías –municipales, indígena originario campesinos– la tengan en la infraestructura. También compartir con el nivel central y con las entidades territoriales autónomas (ETA) las decisiones sobre equipamiento, políticas y gestión. Para ello se requiere promover proyectos educativos departamentales, municipales e indígena originario campesinos para captar iniciativas, recursos y otros medios pedagógicos que ayuden a mejorar la calidad de la educación.

Resulta pertinente apoyar experiencias y proyectos para recrear los currículos y profundizar en los estándares de calidad en el ámbito local y comunitario. Incentivar los saberes y conocimientos locales en el marco del currículum regionalizado, fortalecer el papel rector del Ministerio de Educación (legislar, establecer políticas nacionales) y acordar con el magisterio una política salarial nacional y subnacional equitativa y razonable (Galindo, 2011).

## **Gestión**

Las políticas de gestión son participación, democracia, comunitarismo, horizontalidad en la toma de decisiones, equidad y complementariedad entre el campo y la ciudad, transparencia y rendición de cuentas. Los mecanismos de gestión siguen los criterios de área

geográfica, piso ecológico,<sup>6</sup> sociocultural, territorial, histórico y lingüístico. La administración y gestión se organiza en tres niveles: central, departamental y autonómico. Las instancias del nivel central son ministerio, viceministerios y entidades desconcentradas. En el nivel departamental las instancias son direcciones descentralizadas, direcciones distritales educativas, direcciones de núcleo y direcciones de unidad educativa. En el nivel autonómico las instancias son los gobiernos departamentales y municipales. Las instancias de participación social comunitaria son el Congreso Plurinacional de Educación, el Consejo Educativo Plurinacional, los Consejos Educativos de Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos, los Consejos Educativos Social Comunitarios (en los niveles departamental, regional, distrital, de núcleo y unidades educativas), y los Consejos Consultivos del Minedu (Minedu, 2010a).

De acuerdo con el Decreto Supremo 813, las Direcciones Departamentales de Educación son entidades públicas descentralizadas bajo tuición del Minedu y constituyen personas jurídicas de derecho público, con patrimonio propio y autonomía de gestión administrativa, financiera, legal y técnica, con sede en las capitales de departamento y competencia en la jurisdicción departamental. Su tarea consiste en llevar a cabo las políticas educativas y de administración curricular en el departamento, así como la administración y gestión de los recursos. Deben formular el Plan Departamental de Educación y apoyar el funcionamiento de las unidades y centros educativos fiscales, privados y de convenio. De igual forma, promo-

6 Con el nuevo gobierno en Bolivia las leyes hacen alusión a una gestión política que reconozca la diversidad. En este sentido, se habla de *pisos ecológicos*, expresión que intenta reflejar la variedad ecológica del país más allá de los criterios políticos o administrativos de las regiones (que son *Altiplano*, formado por los departamentos de Oruro, la Paz y Potosí; *Valles*, formado por los departamentos o municipios de Chapare, Cochabamba y Sucre, y *Llanos*, formado por los departamentos de Santa Cruz, Pando, Beni). En términos generales, las regiones se agrupan en la parte oriental, que es baja, cálida y húmeda, y la occidental, alta, fría y seca. Asimismo, más de 70% del territorio boliviano se encuentra localizado en las tierras bajas y, por lo tanto, la mitad, cerca de 53 millones de hectáreas, es de bosques tropicales húmedos y subhúmedos. Asimismo, se estima que cerca de 11.7 millones de hectáreas corresponden a áreas de pastizales y solamente 3.7 millones de hectáreas están destinadas a actividades agrícolas. Valga mencionar que pese a que Bolivia cuenta con abundantes y diversos recursos naturales, una parte importante de éstos se encuentra en proceso de deterioro y degradación.

ver actividades para el desarrollo de la investigación y de la ciencia y tecnología, así como favorecer la prevención de actos de discriminación, violencia, acoso sexual, racismo, corrupción. A ellos corresponde otorgar los diplomas de bachiller gratuitos, estar a cargo de todos los subsistemas educativos en el departamento, llevar a efecto el currículum base, coordinar la elaboración y aplicación del currículum regionalizado y promover acciones para la mejora constante de la calidad educativa y para ampliar la cobertura y la permanencia en el sistema educativo.

De manera particular para la gestión educativa de 2013 en el Subsistema de Educación Regular se estableció el ciclo escolar con un total de diez meses académicos, equivalente a 200 días hábiles de trabajo lectivo. La gestión escolar se divide en cuatro bimestres. El número recomendado de estudiantes es de 35 estudiantes como mínimo y 40 como máximo. En unidades educativas que comparten infraestructura, los periodos serán planificados en coordinación con los directores distritales de Educación, de acuerdo con el plan de estudios vigente (Minedu, 2013b).

## Financiamiento

Antes de la reforma educativa de 1994, el gobierno central utilizaba los impuestos –esto es, el tesoro general de la nación–, el fondo productivo-social y los fondos de cooperación internacional para el financiamiento de la educación.

Con la Ley de Descentralización Administrativa, de 1995, se aplicaron recursos municipales, que también provenían de los impuestos fiscales, bajo un esquema de coparticipación. Igualmente, durante el desarrollo de la reforma educativa de 1994, los gobiernos aplicaron cerca de 300 millones de dólares provenientes de financiamiento externo (Montellano y Ramos, 2011).

Con la promulgación de la Ley 2 235 del Diálogo, en 2000, se agregaron, como fuente de financiamiento, recursos provenientes de la Estrategia Boliviana de Reducción de la Pobreza (EBRP) (Lizárraga, 2006). Además, en 2008 “del total del gasto destinado a la

reducción de la pobreza, que era de 2 397 millones de dólares, el 38 por ciento se destinó a la educación” (PNUD, 2010: 178-179).

La creación del Sistema Educativo Plurinacional y sus nuevos postulados representa, en sí misma, la búsqueda de equidad social y educativa. Para ello se han diseñado los programas de transferencias condicionadas y no condicionadas, en donde están ubicados varios bonos, como Juancito Pinto, Renta Dignidad, Juana Azurduy. Asimismo, se desarrolló la EBRP para acceder a la Iniciativa HIPC (por *heavily indebted poor countries* o países pobres altamente endeudados), programa de alivio de deuda externa donde están involucradas aportaciones del Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y otros actores. No obstante, esta estrategia, en una economía recesiva y un clima social tenso, no ha logrado reducir la pobreza monetaria (PNUD, 2010; ISS, 2003).

Un dato relevante para el fortalecimiento de la educación secundaria en el país es la promulgación en 2013 del Decreto Supremo 1488, que autorizó a la ministra de Planificación del Desarrollo suscribir con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) un contrato de préstamo por 40 millones de dólares.

Por otra parte las organizaciones no gubernamentales, iglesias y otras instituciones financian procesos educativos, pero es difícil sistematizar este dato porque no se reporta al Estado (Lizárraga, 2006).

En 2004 el gasto por alumno en el país fue de 138 dólares, sumando la aportación central y la municipal. En los departamentos el gasto más bajo fue de 112 dólares en Santa Cruz y el más alto de 169 dólares en Pando. La mayor parte del gasto proviene del gobierno central. El gasto central comprende los salarios de los profesores; el gasto municipal abarca la totalidad de los gastos ejecutados en educación escolar (Nina, 2006).

El gasto en educación con respecto al PIB creció de 3.4 por ciento en 1990, a 6.1 por ciento en 2002, considerando universidades; mientras que el gasto sin universidades creció de 2.4 por ciento a 4.7 por ciento en el mismo periodo (Minedu, 2004).

En 2008 el gasto social en educación como porcentaje del PIB fue 5.1 por ciento, uno de los más altos en Latinoamérica y el Cari-

be. En los años que anteceden, por ejemplo en 1970, fue de 3.6. El gasto corriente es donde se aplicó la mayor parte del presupuesto. El gasto público en educación es mayor en comparación con el de otros rubros de gasto social, el promedio entre 2000 y 2005 fue de 6.4, el de protección social de 5.5 y el de salud 3.1 en porcentaje con respecto al PIB (PNUD 2010: 179; Lizárraga, 2006; UDAPE, s.f.).

La ejecución financiera del gasto en educación, de 1990 a 2002, creció aproximadamente 17 por ciento. El gasto en educación, sin universidades, con respecto al gasto total educativo, ha incrementado su participación de 71.8 a 76.7 por ciento, en 1990 y 2002, respectivamente, dato que indica la importancia que se dio a la educación, en particular a la primaria, con más de 65 por ciento del total del gasto corriente en educación, en la gestión 2002, como resultado de las acciones de la reforma de 1994 (República de Bolivia, 2004). El gasto público en educación, en promedio, de 2000 a 2005 fue de 534.7 millones de dólares; el gasto público total utilizado en educación fue de 17.5 por ciento en promedio entre 2000 y 2005 (UDAPE, s.f.).

La comparación del porcentaje del gasto corriente en educación entre los niveles educativos en 2002 revela que la educación primaria recibe el mayor esfuerzo presupuestario, 65.7 por ciento, mientras que fue de 15.2 por ciento en secundaria y de 3.7 por ciento en educación inicial (Minedu, 2004).

La información que ha sido posible obtener acerca de las políticas educativas indica que el Estado Plurinacional interviene de manera directa en la operación del sistema educativo aun cuando exista la intención de autonomía, participación y gestión horizontal. Si bien el gasto en educación ha aumentado y se han tomado medidas de discriminación positiva como los bonos y los incentivos al estudio, los recursos siguen siendo, en su mayoría, fiscales y, se ha tenido que recurrir al financiamiento del BID para fortalecer, por ejemplo, el desarrollo de la educación secundaria. Aunque se ha hecho el esfuerzo de dar una nueva definición a la idea de *calidad educativa*, la posibilidad de cambio en la educación enfrenta fuertes retos dado que es un proceso social que requiere de enorme esfuerzo social y económico.

Este apartado aborda los antecedentes de la educación secundaria en el siglo xx, los indicadores básicos de este nivel educativo (matrícula y aprovechamiento), los componentes del diseño curricular, y los mapas y programas de estudio en dos de sus dimensiones: el base y tres de los currículos regionalizados.

### La secundaria en el siglo xx

La educación secundaria en Bolivia tiene tres momentos clave: el primero de 1925 a 1969, el segundo de 1970 a 2012 y el tercero que corresponde al modelo educativo sociocomunitario productivo del Estado Plurinacional, que inició su aplicación en 2013. A continuación se destacan las características y planteamientos de los dos primeros momentos.

Los planes de estudio de la educación secundaria de 1925 a 1969, definidos por el gobierno, planteaban una estructura de seis años, organizados en dos ciclos de tres años, uno general y uno especial, este último con tres opciones (Juárez y Comboni, 1997). En el modelo Ayllu-Warisata la educación secundaria era de tipo vocacional.

El segundo momento comenzó con el Primer Congreso Pedagógico, de 1970, donde se propuso el bachillerato académico y el bachillerato técnico. El gobierno militar organizó la educación media con cuatro años de duración con dos ciclos: el Común y el Diferenciado. Los planes de estudio fueron elaborados en 1973 (véase cuadro 5).

Con la reforma educativa de 1994, el Sistema Educativo Nacional ofreció la educación secundaria en cuatro años, en dos ciclos de aprendizajes, Tecnológico y Diferenciado, dividido a su vez en Técnicos Medios y Científicos Humanísticos. Su carácter era enciclopedista, con enfoque memorístico. La educación secundaria no lograba que los egresados desarrollaran capacidades para su inserción en la vida laboral, ciudadana o para continuar estudios, por lo que las universidades ofrecían cursos propedéuticos para atender las

deficiencias del bachillerato. Las opciones técnicas eran dispersas y de baja calidad (Carpintería, Corte y Confección, Agropecuaria, Electricidad, Mecánica, Dactilografía, Repostería, Computación, Nutrición, Mecánica Automotriz, Bordados y Tejidos, Artesanía, Soldadura, Peluquería y Belleza, Dibujo Técnico, Construcción, Comunicación, Informática, Electrónica, Puericultura, Secretariado, Auxiliar de Enfermería, Bioecología, Turismo). La estructura curricular incluía un total 18 materias, que se desarrollaban en periodos de 45 minutos de duración con un total de 34 y 36 horas semanales de trabajo escolar. En el primero y segundo periodos los estudiantes debían aprobar 11 materias y en los periodos tercero y cuarto aprobar 14 (República de Bolivia, 2005) (véase cuadro 6).

**CUADRO 5**

Niveles y ciclos de la educación regular (1969)

<b>Esfera</b>	<b>Niveles</b>	<b>Ciclos</b>	<b>Opciones</b>	<b>Grados</b>
Educación regular	Primario	Prebásico		2
		Básico		5
		Intermedio		3
	Medio	Común		2
		Diferenciado	Humanístico Técnico profesional	2
	Superior	Especializados		s/d

Fuente: Juárez y Comboni (1997).

El desarrollo de la reforma educativa de 1994 dejó una huella importante en el aumento de la cobertura de educación primaria. En secundaria no se logró la escolarización total del grupo etáreo correspondiente, aunque la matrícula aumentó por el egreso de educación primaria, “El crecimiento no planificado y caótico del nivel secundario ha generado colegios que tienen dificultades en infraestructura, en calidad y eficiencia” (Montellano, 2011: 3-4).

Para la educación secundaria se hicieron proyectos que contemplaban la formación técnica de los estudiantes y opciones de corte humanístico (Lizárraga y Neidhold, 2011). Diversos equipos de trabajo y especialistas realizaron propuestas para la reforma de la secundaria que no se concretaron, puesto que el Congreso en el que se tenían que aprobar no se efectuó.

**CUADRO 6**

Materias y periodos en educación secundaria por grados, en horas (1973)

<b>Materias/cursos</b>	<b>1°</b>	<b>2°</b>	<b>3°</b>	<b>4°</b>
Matemática	5	5	4	4
Lenguaje	4			
Literatura		4	3	3
Inglés	2	2	2	2
Francés	2			
Filosofía		2	3	3
Psicología	2	2		
Estudios Sociales	5	5		
Historia			3	3
Geografía			2	2
Ciencias Naturales	6	6	3	3
Física			3	3
Química			3	3
Educación Cívica			2	2
Educación Física	2	2	2	2
Música	2	2	2	2
Artes Plásticas	2	2	2	2
Religión y Moral	2	2	2	2
Total de horas	34	34	36	36

Fuente: República de Bolivia-Minedu (2005).

Un análisis del desempeño académico de los estudiantes de secundaria se realizó de 1997 a 2002. El Sistema de Medición de la Calidad (Simecal) aplicó pruebas de calidad y aptitud académica en las áreas de lectura y matemáticas en muestras de estudiantes de primaria, secundaria y de los institutos normales superiores (Talavera, 2009; Andersen y Wiebelt, 2003; República de Bolivia-Minedu, 2005; IBE/UNESCO, 2010),

Los resultados mostraron que el promedio nacional no alcanzaba el nivel satisfactorio de 55.01 puntos, que significaba aprendizajes consolidados. En cambio, el promedio nacional de 48.21 puntos significaba que los estudiantes estaban en proceso de consolidar sus conocimientos. Este promedio nacional incluía a escuelas fiscales, privadas y de convenio (Talavera, 2009: 15).

Los datos del Simecal para 2001 revelaron “un promedio de puntaje nacional de 46.42 por ciento en Lenguaje y 40.72 por ciento en Matemáticas” (República de Bolivia-Minedu, 2005: 24).

Los factores asociados a bajos rendimientos escolares de los jóvenes que culminan la secundaria son las características personales de los jóvenes, los aspectos vinculados a condiciones estructurales de tipo familiar y social, la visión futura a la que se enfrentan los egresados al concluir la educación secundaria y, finalmente, factores asociados al proceso de enseñanza aprendizaje (IBE/UNESCO, 2010: 20-22).

De la muestra de estudiantes que finalizaban la carrera docente en 1999, en 11 institutos normales superiores (INS), se identificó que más de 30 por ciento tenía rendimientos en riesgo académico.

El Simecal fue cancelado con el cambio de gobierno en 2006 y se creó el Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa (OPCE), a través del Decreto Supremo 832. Se trataba de una entidad pública descentralizada. Entre sus funciones estaba el seguimiento, la medición, la evaluación y la acreditación de la calidad educativa.

Un estudio realizado por el OPCE en 2008 sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes de cuarto grado de secundaria en tres áreas –comprensión lectora, conocimiento de la realidad plurinacional y razonamiento lógico-matemático– se basó en una perspectiva diferente a la que se usó en el Simecal para valorar estas áreas, por ejemplo, en la lectura

una valoración completa [con] un modelo interaccionista [donde] la comprensión lectora es posible en tanto exista una verdadera interacción y diálogo entre el lector y el texto. Se indagó sobre comprensión literal, reorganización de la información, comprensión inferencial, lectura crítica o juicio valorativo, apreciación lectora (Minedu, 2011: 1).

En relación con el conocimiento de la realidad plurinacional se indagó acerca de características geográficas, sociales, económicas y políticas del país. En razonamiento lógico-matemático, se valoró la capacidad de utilizar un conjunto de herramientas, destrezas y re-

cursos (cálculos mentales, aproximaciones, números, operaciones, algoritmos, cuantificaciones), imprescindibles para desenvolverse en la vida, resolver situaciones de la cotidianidad y la resolución de problemas (Minedu, 2011).

En comprensión lectora los resultados indicaron que 75 por ciento de los estudiantes logró el nivel medio, lo cual significa que los alumnos reconocen y recuerdan los elementos esenciales en el texto, organizan y clasifican la información y plantean conjeturas, pero no logran reflexionar sobre las afirmaciones del texto contrastadas con su conocimiento de la realidad ni tienen la capacidad de revelar el género literario del texto y tampoco los recursos literarios utilizados por el autor.

Sobre el conocimiento de la realidad plurinacional, 12 por ciento de los estudiantes alcanzó el nivel alto, en otras palabras, demostró un “posicionamiento en el plano histórico” (Minedu, 2011: 22) con respecto de la revolución de 1952, las dictaduras militares, el neoliberalismo desde 1985 y sobre los levantamientos indígenas. 58 por ciento de los estudiantes se ubicó en el valor medio y 30 por ciento se ubicó en el rango bajo.

En matemáticas, 15 por ciento de los estudiantes obtuvo la escala alta de valoración. 66 por ciento, si bien logró resolver situaciones problemáticas de razonamiento numérico, transformaciones lógicas, geometría y tratamiento de la información y lógica, tuvo dificultades al momento de trabajar con porcentajes, probabilidades y situaciones de proporcionalidad. 19 por ciento de los estudiantes se sitúa en la escala de valoración baja, lo que indica que persiste la presencia de un razonamiento que tiene su utilidad solamente en el aula y que no se aplica en la realidad (Minedu, 2011).

La directora ejecutiva del OPCE informó a medios periodísticos que el Sistema Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad Educativa está construyendo indicadores macro sobre este aspecto de su competencia, lo que involucra la participación de maestros, estudiantes, directores, padres de familia, organizaciones sociales y pueblos indígenas. En 2014 empezará el proceso de medición que se aplicará cada tres años (S.A., s.f.).

## Indicadores básicos

En este apartado se expresan los valores de *cobertura*, *término*, *promoción*, *abandono* y *repetencia* en la educación secundaria.

La *tasa de cobertura* indica que la población en edad de estudiar la secundaria no ha accedido en su totalidad a este nivel. En el transcurso de una década el valor muestra importantes variaciones, que en 2011 fue 67.4. Tomamos en cuenta dos aspectos: la *cobertura neta*, que es el porcentaje de alumnos inscritos que tiene la edad oficial para asistir a ese nivel, en relación a la población total en ese mismo grupo de edad –se denomina también *tasa de escolarización neta*–, y la *cobertura bruta*, el porcentaje de alumnos matriculados en relación con la población total en edad de asistir a dicho nivel –conocido también como *tasa de escolarización bruta*–. La cobertura bruta revela la presencia de estudiantes que han rebasado la edad en que se espera que estudien este nivel, cuyo valor fue de 76.2 en 2011 (véanse cuadros 7 y 8).

**CUADRO 7**

Cobertura neta (2000-2011, %)

Año	Mujeres	Hombres	Total
2000	59.9	63.5	61.7
2001	62	65.5	63.8
2002	65.6	68.9	67.3
2003	67.3	70.6	69.0
2004	68.7	71.8	70.3
2005	69.2	71.5	70.4
2006	68.5	70.3	69.4
2007	68.1	68.7	68.4
2008	67.4	67.3	67.3
2009	57.5	55.4	56.5
2010	58.1	55.6	56.8
2011	68	66.8	67.4

Fuente: Minedu (2013a).

La *tasa de término* presenta cambios importantes: en 1993, en el ámbito urbano, fue de 31 por ciento para hombres y de 26 por ciento para mujeres; en el rural fue de 1.4 por ciento para hombres y 0.7 por ciento para mujeres. Ya en los años 2000 este valor ascien-

de de manera importante: en 2011 su valor fue de 24.1 por ciento. Aunque, de cualquier manera, los valores de la tasa bruta de término indican que existe un número considerable de bachilleres que concluye sus estudios con edad mayor a la definida reglamentariamente para este nivel: en 2011 fue 55.8 por ciento (Talavera, 2009). Aquí también consideramos dos criterios: el primero es la *tasa de término neta*, en este caso, el porcentaje de alumnos promovidos de sexto de secundaria que tienen la edad oficial de 17 años, respecto de la población de 17 años de edad, que es la edad a la que oficialmente se debería haber cursado dicho grado; el segundo la *tasa de término bruta*, el porcentaje de alumnos promovidos de sexto de secundaria respecto de la población de 17 años de edad, que es la edad a la que oficialmente se debería haber cursado dicho grado (véanse cuadros 9 y 10).

#### CUADRO 8

Cobertura bruta (2000-2011, %)

Año	Mujeres	Hombres	Total
2000	69.2	74.9	72.1
2001	71.5	77	74.3
2002	75.3	80.7	78
2003	77	82.4	79.8
2004	79	84.2	81.6
2005	79.8	84.1	82
2006	79.1	82.4	80.8
2007	78.8	81.3	80.1
2008	78.5	80.2	79.4
2009	71	70.8	70.9
2010	70.7	69.8	70.2
2011	76.3	76.1	76.2

Fuente: Minedu (2013a).

La *tasa total de promoción* en el periodo 2000-2012 se elevó ligeramente de 84.3 a 92.5 por ciento. En 2012 las mujeres, con 89.5 por ciento, se promovieron ligeramente más que los hombres, con 86.5 por ciento. En el medio rural el valor es más bajo que en las ciudades: 88.9 y 98.2 por ciento, respectivamente. En escuelas privadas la promoción fue más alta que en las públicas: 94.6 y 88.7 por ciento, respectivamente (Minedu, 2013a).

La *tasa de reprobación* casi no tuvo variación en el periodo 2000-2011: fue muy cercana a siete por ciento. Los valores más bajos en ese periodo fueron para las mujeres con 4.4 por ciento en 2009; para los hombres 7.6 por ciento en 2005; en el medio rural fue de 4.5 por ciento en 2005 y en las ciudades 6.4 por ciento en 2009. En cuanto a los departamentos, en 2009 el valor más alto se dio en Cochabamba, con 11.39 por ciento para los hombres, y el más bajo en La Paz, con 2.66 por ciento para las mujeres (Minedu, 2013a; INE, s.f.b).

#### CUADRO 9

Tasa de término neta sexto de secundaria (2000-2011, %)

Año	Mujeres	Hombres	Total
2000	17.7	15.9	16.8
2001	17.4	15.9	16.6
2002	19.3	17.7	18.5
2003	20.9	18.7	19.8
2004	21.8	19.7	20.7
2005	22.2	19.7	20.9
2006	23.1	20.4	21.8
2007	22.7	20.1	21.3
2008	21.1	18.2	19.6
2009	24.3	20.6	22.4
2010	25.6	21.7	23.6
2011	26.4	21.9	24.1

Fuente: Minedu (2013a).

#### CUADRO 10

Tasa de término bruta sexto de secundaria (2000-2011, %)

Año	Mujeres	Hombres	Total
2000	45.9	47.1	46.5
2001	45.8	47	46.4
2002	48.8	49.8	49.3
2003	51.9	52	51.9
2004	54.7	55.5	55.1
2005	57	56.7	56.8
2006	58.2	56.7	57.5
2007	58	56.1	57
2008	57.1	55.6	56.3
2009	57.9	54	55.9
2010	57.8	53.7	55.7
2011	58.5	53.2	55.8

Fuente: Minedu (2013a).

La *tasa de abandono* está relacionada con la necesidad de trabajar, sobre todo en los estudiantes de la zona rural. En el periodo 2000-2011 este indicador se redujo notablemente, de 8.1 a 3.5 por ciento. Las disminuciones se dieron en los siguientes órdenes: en mujeres 7.2 a 2.8 por ciento; en hombres de 9 a 4.2 por ciento; en el ámbito rural de 10.1 a 4.9 por ciento, en el urbano de 7.6 a tres por ciento; en las escuelas públicas de 9.1 a 3.8 por ciento y en las privadas de 3.7 a 1.3 por ciento. En 2009 la tasa de abandono más alta fue 7.87 por ciento en el Departamento Beni y el más bajo de 4.67 por ciento en la Paz (Minedu, 2013a; ine, s.f.b).

La *tasa de repitencia* aumentó en el periodo 2000-2011 de 4.2 a 6 por ciento. La tasa de sobreedad se ha reducido de 26.8 por ciento en 2000 a 13.7 por ciento en 2011 (Minedu, 2013; INE, s.f.b).

Considerando que la cobertura de la secundaria no se ha logrado totalmente, que este nivel debería absorber el egreso de la educación primaria, y puesto que su matrícula, en 2007, ascendió a 1 762 778 alumnos, hay una posibilidad muy fuerte de aumento de la demanda de educación secundaria (Montellano y Ramos, 2011; INE, s.f.b).

Los indicadores expuestos fortalecen la idea de que son necesarios cambios importantes en la educación secundaria, dado que no ingresan todos los jóvenes que debían ni tampoco lo hacen en la edad prevista. Los bajos valores de término y abandono, si bien están relacionados con factores de carácter social, también plantean la necesidad de comprender si la escuela realmente es para la juventud un suceso útil, pertinente y oportuno.

## **Estructura curricular del modelo educativo sociocomunitario productivo**

El modelo educativo sociocomunitario productivo se aplica en todo el Subsistema de Educación Regular, por lo tanto, también en la educación secundaria. Los documentos normativos expresan con claridad sus fundamentos. Dos de ellos son la filosofía comunitaria de los sistemas de vida y la formación integral y holística. *Vivir bien* es la relación armónica y complementaria entre los seres humanos con

la comunidad, las energías telúricas y cósmicas de la vida e implica establecer interrelaciones con equidad y justicia social. Las dimensiones existenciales de la formación son espiritual, conocimiento, producción y organización, que en la práctica educativa corresponden a ser, saber, hacer y decidir. La formación se sustenta en los conocimientos, saberes y valores culturales de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, en la experiencia de la escuela Ayllu-Warisata, así como en teorías sociocríticas en educación.

La descolonización es el fundamento político de la educación que se imparte en Bolivia. Se busca la realización de prácticas revolucionarias y liberadoras científico-técnico-tecnológicas comunitarias. La comunidad es considerada como un ser vivo, una historia en movimiento, donde se interrelacionan el ser humano, la sociedad, la *madre tierra* y el cosmos. La finalidad de la educación es consolidar al Estado a través de la formación integral de personas con pensamiento crítico. Se suma a ello la convivencia armónica, cimentada en una ideología y una práctica políticas descolonizadoras, liberadoras, revolucionarias, antiimperialistas, despatriarcalizadoras y transformadoras. En el ámbito económico, la educación se orienta al desarrollo de la economía plural y la transformación de la matriz productiva del país, con énfasis en la economía comunitaria.

Los fundamentos epistemológicos plantean que el desarrollo de los conocimientos y saberes es un proceso integrador interdisciplinario y transdisciplinario, para la formación de estudiantes capaces de crear y recrear formas de vida más naturales, capaces de identificar y solucionar problemas, de asumir desafíos complejos en la vida cotidiana. Los procesos de enseñanza-aprendizaje se establecen a partir de las interrelaciones entre los agentes educativos, en un acto eminentemente social y comunitario, determinado por los contenidos culturales, históricos, políticos económicos de la vida y del entorno. Se busca el vínculo escuela-familia-comunidad-Estado. La educación en la vida opera como entorno transformador de los agentes educativos. Los maestros se convierten en promotores dinámicos de la revolución democrática y cultural. Los estudiantes asumen un compromiso con la problemática local y nacional a través de una permanente reflexión sobre la realidad. Los procesos educativos

son de carácter práctico-teórico-valorativo-productivo, orientados a la formación integral y holística, en complementariedad con el entorno sociocultural.

El perfil de egreso para los estudiantes del Subsistema de Educación Regular busca que la formación sea de gran trascendencia. Algunos de los rasgos que pretende lograr son una formación científica, técnica, tecnológica, productiva y humanística; valores sociocomunitarios, en el marco de la reciprocidad y la complementariedad; un compromiso con la transformación socioproductiva; una formación integral y holística artística, física y deportiva; habilidades en el manejo de las tecnologías tradicionales y modernas, en todos los ámbitos sociocomunitarios, en armonía con la *madre tierra* y el cosmos (Minedu, 2012a: 16).

El currículum tiene las siguientes características: es único, diverso y flexible, inclusivo, articulado (relación lógica entre niveles y subsistemas), por concreción de los principios, bases, fines y objetivos. Es además científico, técnico, tecnológico, holístico, comunitario y de consensos.

La estructura curricular del Subsistema de Educación Regular tiene tres elementos centrales: campos de conocimiento, áreas de conocimiento y saberes y ejes articuladores (véase Anexo 1).

- *Campos de conocimiento*: son cuatro, a saber, cosmos y pensamiento; vida, tierra y territorio; comunidad y sociedad; ciencia, tecnología y producción.
- *Áreas de conocimientos y saberes*: constituyen un espacio curricular donde confluyen y se integran valores y habilidades afines a un campo.
- *Ejes articuladores*: educación intracultural, intercultural y plurilingüe; educación en valores sociocomunitarios; educación para la producción; educación en convivencia con la naturaleza y salud comunitaria.

Como vimos en el apartado “Criterios de diseño e implementación curricular”, las dimensiones curriculares del modelo educativo sociocomunitario productivo son tres: base, regionalizado y diversificado.

El *currículum base* contempla conocimientos y saberes universales y obligatorios para los estudiantes del subsistema regular (véase cuadro 11).

**CUADRO 11**

Mapa curricular base de secundaria comunitaria productiva (horas por semana por grado)

Campos	Áreas/disciplinas curriculares	1°	2°	3°	4°	5°	6°
Cosmos y pensamiento	Cosmovisiones, filosofía y psicología			2	2	2	2
	Espiritualidad y religiones	2	2	2	2		
Comunidad y sociedad	Comunicación y lenguajes	5	5	4	4	4	4
	Lengua originaria						
	Lengua extranjera	2	2	2	2	2	2
	Artes plásticas y visuales	2	2	2	2		
	Educación física y deportiva	2	2	2	2		
	Educación musical	2	2	2	2		
	Ciencias sociales	3	3	4	4	6	6
Vida, tierra, territorio	Biología geografía	3	3	2	2	2	2
	Física y química			4	4	4	4
Ciencia, tecnología, producción	Matemática	5	5	4	4	4	4
	Formación técnica general	5	5	4	4	4	4
	Formación técnica especializada			8	8	12	12
Total		31	31	42	42	40	40
Total mensual		124	124	136	136	148	148

Fuente: Estado Plurinacional de Bolivia-Minedu (2011).

El *currículum regionalizado* aborda características particulares del contexto sociocultural, lingüístico y productivo. Así, los currículos qullana aimara y chiquitano plantean una lógica de complementariedad entre saberes y conocimientos diversos, de construcción de nuevos sentidos y acciones para la vida, la sociedad y la consolidación de la identidad cultural y social de las comunidades, de los pueblos indígenas originario campesinos y de la población en general. El currículum qullana aimara formula la necesidad de actuar de manera integral: inculcar valores para la vida y promover el compromiso de forjar una nueva sociedad. El currículum quechua es conceptualizado como un conjunto de componentes pedagógicos que permite planificar antes de actuar, definir intenciones para guiar la acción, organizar los componentes y fases de la tarea curricular, seleccionar los medios, las estrategias y técnicas para realizarla; este currículum promueve la articulación entre experiencias, saberes y cono-

cimientos de los actores educativos, otorga grados de libertad en el marco de las autonomías y descentralización educativa, articula redes y alianzas de trabajo educativo cooperativo en la estructura de participación social comunitaria. El currículum chiquitano tiene por objetivo recuperar y fortalecer la lengua y la identidad cultural como nación y al mismo tiempo formar nuevas generaciones de sujetos activos, solidarios, democráticos, ecologistas, justos, equitativos y, al mismo tiempo, modernos (CNC-Cepos, s.f.; CNC-Cepos, 2012; CNC-CEA, 2012). Los mapas curriculares regionalizados de las naciones aimara, chiquitana y quechua se presentan en el Anexo 2.

El *currículum diversificado*, de carácter local, atiende particularidades socioculturales, históricas, valores, espiritualidades y religiones de cada contexto territorial.

## **Objetivos: enfoques de enseñanza y aprendizaje**

Este nivel educativo ha sido diseñado con las mismas características y estructura que plantea el modelo educativo sociocomunitario productivo.

Algunos objetivos del primer grado de educación secundaria comunitaria productiva son formar estudiantes con pensamiento crítico, reflexivo y de acción frente a los problemas sociopolíticos, culturales y económicos; desarrollar capacidades y potencialidades prácticas, teóricas y científicas; promover y consolidar la identidad cultural y lingüística, y asumir prácticas descolonizadoras que rompan esquemas mentales individualistas, racistas y discriminadores, propios de las estructuras de alienación cultural, económica, social y política del país (Estado Plurinacional de Bolivia-Minedu, 2011: 37-38).

El enfoque de enseñanza en los documentos normativos destaca que los docentes no son considerados como técnicos que aplican el currículum sin más; por el contrario, se espera que jueguen un papel dinámico y que lo construyan y desarrollen en los procesos educativos comunitarios.

En términos del ambiente para el desarrollo de aprendizajes, el currículum habla del *círculo de reflexión*. Esta estrategia se basa en la didáctica no parametral de escucha clínico-crítica, que busca un proceso de diálogo, la recuperación de la voz, para un progresivo cambio de actitudes hacia la transformación y la generación de sensibilidad pedagógica en estudiantes, maestros y toda la comunidad (Profocom, s.f.a).

A fin de apoyar también las actividades de enseñanza se han estructurado las comunidades de producción-transformación educativa (CPTE), espacios de estudio permanente, de apoyo docente mutuo, donde se analizan las acciones que se están llevando a cabo, se identifican dificultades y posibles soluciones, con intercambio de experiencias, recreación de las formas de planificación en diferentes niveles, análisis, reflexión y discusión, elaboración de propuestas de transformación y renovación de las prácticas educativas (Profocom, s.f.b).

Los currículos regionalizados consideran al docente como organizador de experiencias de aprendizaje y como mediador. Su conocimiento de las lenguas originarias y compromiso con la cultura son factores relevantes (CNC-Cepos, s.f.; CNC-Cepos, 2012; CNC-CEA, 2012).

Respecto del enfoque de aprendizaje, los documentos normativos destacan que se orienta al concepto de *Vivir bien*. Se prevé una práctica comunitaria objetiva, reflexiva, crítica, propositiva y participativa. Las aulas, además de las plazas, los parques, los cultivos, los centros arqueológicos y los museos son espacios donde se generan aprendizajes a través de la producción tangible o intangible.

Se pretende fortalecer los aprendizajes basados en el análisis y aplicación tecnológica, gestión y desarrollo de emprendimientos socioproductivos de acuerdo con las problemáticas, necesidades, vocaciones productivas y potencialidades de las regiones. La asamblea estudiantil sirve para valorar la pertinencia de los procesos de aprendizaje (Minedu, 2012b).

En el aprendizaje se propone adoptar formas de trabajo comunitario a través de equipos de trabajo, círculos de discusión o proyectos pedagógicos donde el diálogo sea herramienta para la resolución

de conflictos y formación de consensos. En este sentido, el análisis y el contraste sirven para promover aprendizajes descolonizantes, mientras que las tecnologías de información y comunicación son medios investigativos y también apoyan la consolidación de los aprendizajes.

En los currículos regionalizados se destaca el aprendizaje sustentado en el *aprender haciendo* y en *aprender por sí mismo*. Se trata de procesos no lineales de construcción y reconstrucción; se destaca que la comunidad, alumnos y maestros pueden convertir la práctica de la cultura en un proceso de aprendizaje permanente que abre las puertas a una infinidad de posibilidades, énfasis, temas, saberes y métodos de carácter social y educativo (CNC-Cepos, s.f.; CNC-CEA, 2012; CNC-Cepos, 2012).

Los programas de estudio impulsan proyectos socioproductivos comunitarios, como estrategia metodológica para integrar y relacionar campos, áreas y disciplinas, posibilitando el abordaje didáctico de los saberes y conocimientos de forma articulada en los procesos educativos. Un proyecto de esta naturaleza implica la participación de docentes, estudiantes y otros miembros de la comunidad y se evalúa con criterios cualitativos y cuantitativos.

El concepto de *estudiante* en el currículum de la educación secundaria está relacionado con un sujeto activo y no con un receptor de conocimientos. En Bolivia los jóvenes desempeñan diversas responsabilidades familiares y laborales, incluso desde los 12 años de edad, por lo que en el proceso de enseñanza se tiene en cuenta la construcción de la identidad y los factores psicosociales complejos, originados en la familia y la comunidad (Minedu, 2012b).

En los currículos regionalizados el estudiante es protagonista de su aprendizaje, por lo que se le proponen experiencias de aprendizaje diversas. Se busca afianzar el sentido de libertad y autonomía. Se considera prioridad que el estudiante sepa qué, dónde, cómo y para qué aprende a partir de su realidad existente; que sea capaz de resolver sus problemas y asumir responsabilidad valorando su familia y la naturaleza. Debe estar comprometido con la comunidad y la sociedad y ser investigador de los conocimientos y saberes regionales (CNC-Cepos, s.f.; CNC-CEA, 2012; CNC-Cepos, 2012).

Un dato relevante respecto de los contenidos en todos los programas de estudio del mapa curricular de la educación secundaria comunitaria es la insistencia constante en un cambio de visión, que se opone a un desarrollo *tradicional* de contenidos (véase cuadro 12).

**CUADRO 12**

Contraste de contenidos tradicionales y nuevo enfoque

Área	Contenidos tradicionales	Contenidos con el nuevo enfoque
Ciencias Sociales	El descubrimiento de América	Invasión, conquista y colonización europea de América
Ciencias Naturales	La célula	La célula como unidad de preservación de la vida
Matemática	Introducción a la estadística	Estadística y sistemas de procesamiento de información (quipus y otros)
Cosmovisión, Filosofía y Psicología	La adolescencia	Proyectos de vida: proceso biopsicosocial
Comunicación y Lenguajes	La comunicación intrapersonal e interpersonal	La comunicación intrapersonal e interpersonal en diversos ámbitos sociocomunitarios
Artes Plásticas y Visuales	Dibujo artístico	Expresiones artísticas de la naturaleza y las culturas

Fuente: Profocom (s.f. c).

## Programas de estudio

A continuación se presentan los rasgos que caracterizan a los programas de estudio del currículum base de educación secundaria. Como se ha mencionado, los programas de estudio están organizados en cuatro campos de conocimiento: 1) *Cosmos y Pensamiento*, 2) *Comunidad y Sociedad*, 3) *Vida, Tierra y Territorio* y 4) *Ciencia, Tecnología y Producción*.

*Campo Cosmos y Pensamiento*. Incluye dos áreas de conocimiento: 1) Cosmovisiones, Filosofía, Psicología y 2) Espiritualidad y Religiones. Este campo parte de la relación en armonía y equilibrio de todos los seres del planeta, la naturaleza y el cosmos. Propone la reconstitución de categorías, saberes, valores, conocimientos y experiencias de la población boliviana en diálogo intercultural para comprender, explicar e interpretar las sociedades, su pensamiento y formas de relacionarse. Se busca la interdisciplina y la transdisciplina.

En Espiritualidad y Religiones se pretende el desarrollo del pensamiento crítico, no el adoctrinamiento en religión; más bien que la comunidad educativa valore y respete toda forma de concepción al respecto. Se desarrolla en la lengua materna de cada región y comunidad y también se usa un segundo idioma (Minedu, 2012b).

La metodología recurre a dilemas éticos para facilitar la visión con respecto de un mismo proceso desde múltiples miradas, que posibiliten hallar soluciones creativas a los problemas. Se enfatiza la lectura de la realidad con todos los enfoques posibles y evitar dogmatismos, fundamentalismos y pensamientos ahistóricos. Las herramientas de aprendizaje son autoobservación, observación participante, investigación documental, formulación de proyectos de investigación social, formulación de proyectos productivos, técnicas de sistematización de información, fichas bibliográficas y fichas-resumen, análisis e interpretación (Minedu, 2012b).

*Campo Comunidad y Sociedad.* Está conformado por las siguientes áreas: 1) Comunicación y Lenguajes, 2) Ciencias Sociales, 3) Artes Plásticas y Visuales, 4) Educación Musical y 5) Educación Física, Deportes y Recreación. Se ha diseñado un programa de estudio para cada una.

En Comunicación y Lenguajes se pretende desarrollar, emplear, recuperar y fortalecer las lenguas y culturas de Bolivia. Integra lenguajes, comunicación, literatura, lingüística (psicolingüística, sociolingüística) y pragmática. Las lenguas originarias son utilizadas para hacer ciencia y cuando sus significados son exigidos por el tema.

Las estrategias metodológicas de este campo son diversas: festivales como el del cuento narrado, el artístico-literario o el poético; ferias como la de periódicos inéditos y la de saberes y haceres de los pueblos, las olimpiadas de ortografía y la de comprensión lectora, el torneo gramatical, la carrera de verbos, el teatro del oprimido, las técnicas de escritura creativa, los proyectos de escritura y los de lectura, los talleres de lenguaje, lengua y literatura y salidas educativas. Asimismo, se usan tecnologías de información y comunicación. Respecto de la lengua extranjera, ésta se plantea como medio de

comunicación, en el marco de la descolonización. Pretende superar asimetrías culturales y el acceso a información generada por otras culturas en los diferentes campos del saber. Sirve para la difusión y la expansión de saberes, conocimientos, costumbres y vivencias propias (Minedu, 2012b).

En Ciencias Sociales se promueve el análisis crítico de la sociedad. Integra Historia, Sociología, Antropología, Educación Ciudadana, lo que implica encarar con responsabilidad la tarea política de formar a las personas como protagonistas de su realidad, habituadas a la reflexión y discusión sobre temáticas de actualidad. Se busca desarrollar un pensamiento complejo y estratégico, al plantear situaciones problemáticas que ponen en acción saberes y conocimientos en la búsqueda de solución a los desafíos emergentes. La metodología incluye confrontación comunitaria, representaciones, contraste de las corrientes ideológicas y culturales, elaboración de propuestas de participación y solución, discusiones guiadas, trabajo comunitario con documentos de análisis, estudios de casos de la vida real, relaciones y redes conceptuales, representación e interpretación gráfica, estudio e investigación comunitaria, visitas guiadas (Minedu, 2012b).

En Artes Plásticas y Visuales se fortalecen habilidades y destrezas creativas de percepción y expresión crítica. Integra dibujo y pintura artística, dibujo técnico, artes indígenas originarias, arte callejero, fotografía, cine y video. La metodología propone el uso de tecnologías de información y comunicación, la socialización de productos en la comunidad educativa, la investigación y la estrategia lúdica.

En Educación Musical se fortalecen las capacidades de sensibilidad, expresión, atención, concentración, memoria, autocontrol, aprendizaje de las lenguas, matemáticas, historia, valores ético-estéticos, sociales, intelectuales, afectivos, la intra e interpersonalidad y la psicomotricidad. Integra interpretación y composición musical, organología y danza. Tiene un enfoque práctico, terapéutico, integrador, creativo.

En Educación Física, Deportes y Recreación se consolidan los principios y valores sociocomunitarios en estas temáticas. Sus estrategias consisten en orientar la experiencia de aprendizaje de dos o más deportes al aire libre y su relación con la salud. La técnica de

cada deporte, actividad recreativa o progreso físico es enseñada de manera progresiva, tomando en cuenta lo colectivo y la individualidad de cada uno de los estudiantes en relación a sus habilidades y destrezas motrices (Minedu, 2012b).

*Campo Vida Tierra y Territorio.* Se constituye por las áreas de Biología, Geografía, Física y Química. Pretende cuestionar la concepción tradicional del planeta Tierra. Se basa en el respeto y el equilibrio con los derechos de la *madre tierra* y el cosmos. Para el capitalismo la naturaleza se ha concebido como objeto para explotar y acumular riqueza en pocas manos, negando su carácter generador de vida, por lo que este campo consolida el pensamiento crítico reflexivo de la realidad de los derechos de la *madre tierra*, revaloriza el sentimiento de pertenencia e identidad cultural. Aborda cuestiones como salud comunitaria, medicina tradicional, nutrición, alimentación, educación sexual, efectos de las drogas, gestión de riesgos, cambio climático, manejo de cuencas, transformación de la materia, en convivencia y equilibrio armónico con la *madre tierra*.

Este campo se enseña mediante centros de rendimiento productivos sociocomunitario (CRPS), laboratorios, espacios educativos comunitarios abiertos (ferias de ciencias), olimpiadas científicas plurinacionales, campos de producción comunitaria, ciencia recreativa, enseñanza basada en proyectos, trabajo de campo y por el método de resolución de problemas (Minedu, 2012b).

*Campo Ciencia, Tecnología y Producción.* Está conformado por dos áreas 1) Matemática y 2) Formación Técnica General, Formación Técnica Especializada. Desde el ámbito científico, técnico, tecnológico y productivo, contribuye al desarrollo de la economía plural, articulando la economía comunitaria, estatal, privada y social cooperativa con los principios y valores sociocomunitarios, generando capacidades innovadoras que permitan transformar el modelo económico capitalista colonial, explotador de la naturaleza y exportador de materias primas, hacia una economía de distribución y redistribución equitativa de los recursos y bienes económicos del Estado (Minedu, 2012b).

En Matemática se cuestionan los métodos de enseñanza que se han utilizado en otras épocas como la teoría de conjuntos, el conductismo, la didactización. Está orientada a la aplicación y la investigación, tiene incidencia en la ciencia y tecnología de forma pertinente en la producción. Recupera valores sociocomunitarios que permitan la transformación de la sociedad. Se vincula con las demás áreas tecnológicas productivas a través del pensamiento lógico, concreto y abstracto, coadyuvando a la innovación.

Respecto de Técnica Tecnológica Productiva, en los dos primeros años se aborda la formación y orientación vocacional. En los años tercero y cuarto se procura la formación general técnica-tecnológica productiva, que constituye el fundamento para la formación posterior. En los grados quinto y sexto la formación se vincula directamente a una especialidad elegida por el estudiante. Este proceso concluirá con la titulación del estudiante como técnico medio en una de las siguientes áreas: Agropecuaria, Industrial, Comercial, Servicios, Turismo, Artes, Salud y Educación Física y Deportes (Minedu, 2012b).

La metodología de este campo curricular promueve que los participantes se sitúen en círculo en el espacio educativo. Esta disposición suprime, simbólicamente, la jerarquía del maestro con respecto de los estudiantes. Así, el docente es parte de la comunidad educativa que enseña y aprende, en una relación cíclica de carácter recíproco. El referente es fortalecer el ejercicio de la voluntad colectiva porque es inmune al despliegue de cualquier control. La estrategia comunitaria evita la posibilidad de que sea sólo uno quien ejerza el poder pedagógico de formar al otro. Con la disposición a la escucha, se generan condiciones para el acontecimiento ético de recibir al otro a través de su palabra. El lenguaje sirve para expresar lo que cada uno lleva dentro, como medio fundamental de autorrevelación de las personas, es la exteriorización del ser. Los estudiantes no están restringidos a escuchar o ver sólo el rostro del maestro. El imperativo es revelarse entre ellos y no ser *enseñados*. Los sujetos se reconocen mutuamente como seres naturales, cuya posibilidad de vida es la inserción en el circuito de la vida humana. También se aplican como estrategias el trabajo social comunitario, la experiencia acumulada, la investigación participativa (Minedu, 2012b).

## Currículos regionalizados

Los programas de estudio de los currículos regionalizados constituyen la segunda dimensión en la educación secundaria comunitaria. A continuación se presentan algunas de sus características.

Entre los propósitos del currículum qullana aimara se encuentran el manejo adecuado de la comunicación oral y escrita de lenguas primera y segunda, el inicio del aprendizaje de una lengua extranjera, el desarrollo de actividades técnicas y tecnológicas que pertenezcan a las prácticas culturales de los pueblos –con vistas a nutrir e incrementar su creatividad y sus iniciativas, con base en los avances de la tecnología universal, de modo que puedan identificar y consolidar su vocación–, el desenvolvimiento y la construcción de aprendizajes en todas las áreas humanísticas y espirituales, la adquisición de capacidades, habilidades y destrezas acordes a una inclinación y una vocación socioproductivas, la consolidación de aprendizajes del nivel primario –ya sea para incorporar a los estudiantes al mundo del trabajo o para continuar estudios superiores y que se integren como miembros activos y responsables de su grupo sociocultural–, la consolidación de la identidad personal, el fomento de la autoestima, la seguridad personal y el espíritu de autonomía para tomar decisiones (CNC/CEA, 2012). Una propuesta de la relación posible entre saberes propios y universales se encuentra en el Anexo 3.

La enseñanza de lenguas comienza en la familia y en la comunidad, con el aprendizaje de la lengua materna, sea aimara o español. En Educación Comunitaria Vocacional (primaria) se usa, además, una segunda lengua y la enseñanza de una extranjera. En la secundaria comunitaria productiva se emplean las dos primeras lenguas, hacia un bilingüismo coordinado; es decir, los contenidos curriculares pueden ser abordados en una u otra lengua indistintamente en todas las asignaturas de este nivel.

La lengua extranjera se orienta a la necesidad de aprender el lenguaje técnico para una competencia en lectura comprensiva. Al culminar la secundaria se tendrá el dominio de tres lenguas, dos lenguas oficiales (castellano y aimara) y una extranjera (inglés u otra), que es

definida por consenso entre las autoridades educativas, los padres de familia y la participación social en educación (CNC-CEA, 2012: 59).

La enseñanza de lenguas en el currículum quechua en poblaciones monolingües y de predominio de la lengua originaria quechua, es la primera y el castellano la segunda, así como viceversa en poblaciones monolingües y de predominio del español. En regiones trilingües o plurilingües la elección de la lengua originaria se sujeta a criterios definidos por los consejos comunitarios. Para la lengua originaria quechua, en peligro de extinción, se han instaurado políticas lingüísticas de recuperación y desarrollo con participación directa de los hablantes de ésta. Se considera necesario que los hablantes de quechua obtengan las cuatro capacidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir, al igual que el castellano o el inglés (CNC-Cepos, s.f.).

## Formación de maestros

Con la aprobación de la Constitución 2009 y la Ley 70 de la Educación, se crea el sistema plurinacional de formación de maestros que ya había sido enunciado por el Decreto Supremo 156 (Morales, 2009b) y está constituido por las Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM), las cuales son fiscales, gratuitas y únicas encargadas de la formación inicial de los maestros, lo que significa un cambio decisivo pues la formación de maestros se realizaba en las universidades del país. La inserción laboral de los egresados de las ESFM está garantizada por el Estado, por contratación automática (Minedu, 2010a).

La formación de maestros tiene los mismos atributos que señalan la Constitución y la Ley 70 de Educación y se realiza por ámbito de especialidad y ámbito pedagógico (Minedu, 2010a). A las ESFM ingresan los estudiantes egresados de secundaria, considerados bachilleres. Estudian cinco años para obtener grado académico de licenciatura. Para los estudiantes que pertenecen a una nación o pueblo indígena originario campesinos, comunidad intercultural o afroboliviana y que hayan egresado con los mejores puntajes, existe una cuota de ingreso preferencial, de 20 por ciento del cupo en cada

escuela (Minedu-VESFP-DGFM, 2013). En el país existen 27 ESFM y 20 unidades que están vinculadas a las escuelas, pero que funcionan en otras localidades. En algunas de ellas se desarrolla el proyecto de formación docente para la educación secundaria comunitaria productiva (Minedu-VESFP-DGFM, 2013).

Las especialidades ofrecidas en las ESFM tienen el mismo nombre que las asignaturas que van a impartir los maestros, por ejemplo Cosmovisiones, Filosofías y Psicología. Algunas especialidades se subdividen en temas cada vez más específicos, llamados *menciones*. Así, Ciencias Naturales tiene menciones en Biología-Geografía o Física-Química, Biología-Geografía o Física-Química, es decir que el maestro va a profundizar sus conocimientos en biología o geografía, física o química. El maestro va a recibir un diploma que diga la especialidad y mención que ha estudiado, coincidentes con los nombres de campos, áreas de conocimiento y saberes del currículum de la educación básica en el país. Así, el título de los maestros que se forman en la educación técnica se denominará, por ejemplo, Comercial con menciones en Contaduría General o Administración de Empresas (Minedu-VESFP-DGFM, 2013). El currículum para la formación de maestros incluye formación general y especializada y está organizado en campos de conocimiento y ejes articuladores (Minedu, 2010a).

Las nuevas generaciones están siendo formadas desde la gestión 2010 en las ESFM. Uno de los desafíos para la formación es que los docentes se desempeñen en el modelo sociocomunitario productivo y en el enfoque pedagógico descolonizador que se plantea en el currículum base del sistema educativo plurinacional (Ruiz, s.f.). Se tiene la perspectiva de un docente con poder de decisión y responsabilidad sobre qué, cuándo, para qué y cómo enseñar. Se le considera un agente activo y transformador, capaz de irradiar una nueva visión educativa en la que el trabajo compartido y solidario dé lugar a la producción intelectual y material. La transformación del sistema de formación docente debe lograr la participación efectiva de otros actores, además de los maestros, establecer mecanismos de vinculación entre las ESFM con las universidades del país, reencauzar los mecanismos de admisión y las políticas de evaluación de desempeño docente y estudiantil (Cajías, 2011).

La formación posgradual de los maestros está orientada a una especialidad para la producción de conocimientos y la resolución científica de problemas de la realidad educativa. Está a cargo de la Universidad Pedagógica, que depende del Minedu (Minedu, 2010). La formación continua se plantea como derecho y deber. Está organizada para mejorar la calidad de la gestión, los procesos, los resultados y el ambiente educativo, así como para fortalecer las capacidades innovadoras. Por otra parte, con la nueva Ley 70 de Educación no cambia la ubicación administrativa, escalafonaria y sindical del personal docente en el sistema educativo.

La formación continua se impulsa y desarrolla en las ESFM y en la Unidad Especializada de Formación Continua (Unefco), a partir de 2010, con dos programas: Itinerarios Formativos (IF) y Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio (Profocom). Los IF, a cargo de la Unefco, ofrecen la modalidad de formación destinada a satisfacer las necesidades de los maestros en servicio en todo el país. Los IF están orientados a la práctica y mejora permanente del desempeño profesional. Ofrece cursos para la comprensión del enfoque educativo plurinacional y la adquisición de herramientas didácticas, de acuerdo con los niveles y especialidades de los maestros.

Se ha establecido una red de centros de formación continua de maestros, en capitales de departamento y en ciudades intermedias. Del mismo modo, con el propósito de apoyar la formación de los maestros, se han publicado aproximadamente 35 títulos de cuadernos de formación continua, que abordan los temas siguientes: comunicación oral y escrita –en lengua originaria aimara, guaraní, mojeño trinitario, quechua–, la Ley 70 de Educación, el mejoramiento de la gestión del ambiente comunitario del aula, ofimática básica para maestros y los principios del sistema educativo plurinacional (Minedu-Profocom, 2013; Minedu, 2010b).

## A MANERA DE CONCLUSIÓN

En Bolivia se ha vivido una clara desatención en torno al nivel educativo de secundaria. En 2005 la población de más de 19 años de edad que había cursado tales estudios fue de 26.44 por ciento. En 2011 la cobertura neta aumentó, pero solamente cubría 70 por ciento. La tasa neta de término tan sólo fue de 24.1 por ciento. Si se tiene en cuenta que en 2007 la matrícula de educación primaria ascendió a 1 762 778 alumnos, esto significa que existirá un fuerte aumento de la demanda de educación secundaria en el supuesto de que todos los alumnos egresen, aspiren a cursar educación secundaria y cuenten con los recursos económicos para concluir este nivel. Como se ha señalado, la tasa de abandono está relacionada con la necesidad de trabajar, sobre todo en los estudiantes de la zona rural.

La política educativa del Estado Plurinacional incluye en sus objetivos el de brindar educación para todos y, en este sentido, ha previsto acciones de discriminación positiva en la educación secundaria en términos de incentivos para el estudio, así como el destino del presupuesto para equipamiento de escuelas. Ello prevé un impacto en aproximadamente 54 000 estudiantes y 364 edificios. Esto podría no ser suficiente si se considera que la matrícula en educación secundaria, en 2009, fue de 537 150 estudiantes y que los niveles de pobreza nacional, en el gobierno de Evo Morales, se ubican en 49.9 por ciento de la población. No obstante, ya existe en la normativa educativa una intencionalidad específica de cambio en la educación secundaria en el país.

Otra dimensión relevante de la desatención de la educación secundaria, en la historia del país, se localiza en el ámbito curricular ya que plan de estudios de secundaria, que se estableció en 1973, estuvo vigente por más de 40 años. De acuerdo con Terigi (2002) el currículum juega un papel estratégico en las políticas de los Estados, es un aspecto relevante en la transformación de la educación y se articula a un conjunto de políticas educativas; asimismo comunica el tipo de experiencias educativas que se espera ofrecer a los alumnos en las escuelas. Así, el Estado Plurinacional asumió la responsabilidad de su

elaboración y, con base en la aprobación de una nueva ley educativa, ha emprendido el cambio curricular para la educación secundaria.

A diferencia de la reforma educativa de 1994, en la definición de los principios, fundamentos y objetivos del nuevo currículum, y en su aprobación, han participado diversos actores sociales: equipos técnicos del Minedu, especialistas en diferentes disciplinas, organizaciones de pueblos originarios y naciones que integran el nuevo Estado y ha sido resultado de un proceso de discusión y análisis público realizado durante varios años, lo cual ha permitido incorporar consensos, líneas de acción comunes y posibilidades de inclusión de particularidades comunitarias y culturales.

El proceso de diseño curricular se ha concretado en un documento base de carácter intercultural que orienta las prácticas en la educación básica boliviana. El texto curricular, el considerado *oficial*, difunde y hace público lo que se considera que debe ser la cultura en las escuelas. Se trata de un sistema de referencia para la elaboración de materiales, para el control del sistema, que se relaciona con la historia y la política del país (Gimeno, 2002; 2010).

De la misma forma, se ha dado lugar al diseño de currículos regionalizados, elaborados por organizaciones de los pueblos indígenas. Los principios filosóficos de las culturas originarias se convierten en fundamentos de la educación y de la formación integral de todos los bolivianos y no solamente de aquellos que se autoidentifican como indígenas. El diseño de currículos regionalizados y diversificados forma parte, además, del proceso de descolonización.

Las características de la propuesta curricular expresan una clara diferencia con los discursos indigenista, multiculturalista e incluso de educación intercultural bilingüe que se plantearon en otros momentos de la historia del país. *Suma qamaña*, es decir *Vivir bien*, es un concepto que convoca a la movilización por la equidad, la justicia social, la dignidad humana y la relación armónica entre los seres humanos y su entorno natural. Se ha tomado partido por las raíces que pueden sustentar la exploración y el logro de nuevos mundos de vida, al no sólo visibilizar las culturas de los pueblos originarios, sino otorgarles una importancia inédita en la vida social y escolar.

La articulación curricular en torno a la interculturalidad y la pluriculturalidad revela el reconocimiento y la primacía que se otorgan a la diversidad, misma que se profundiza y que asume diversas manifestaciones en los procesos de globalización. Dicha articulación apunta también a una postura relacionada con la solidaridad, la negociación, con el diálogo para comprender la sociedad y fortalecer las identidades.

La prioridad atribuida a los procesos de descolonización constituye una diferencia contundente con otros cambios educativos emprendidos en Bolivia y en América Latina. La práctica política de la descolonización es un llamado a la permanente reflexión, al análisis, a la modificación de actitudes que se han vivido desde el siglo XVI, que tienen lugar en las dimensiones pública y privada e involucran los elementos más internos de los individuos y de los grupos sociales. Los aspectos señalados confirman que el currículum es “el contenido cultural que las instituciones educativas tratan de difundir en quienes las frecuentan, así como los efectos que dicho contenido provoque en sus receptores” (Gimeno, 2010: 12).

Analizar el currículum de la educación secundaria en el Estado Plurinacional de Bolivia es relevante porque posibilita la discusión y el contraste acerca de la educación y, a la vez, permite identificar finalidades e intenciones para el desarrollo de las personas, de los ciudadanos, de la sociedad.

De acuerdo con Terigi (1999) resulta de utilidad tener como punto de referencia analítica el currículum prescrito, ya que se trata de una selección de lo que se considera más significativo social y culturalmente, además de una organización característica de los contenidos de la enseñanza y de una relación entre ellos, donde se marca una dirección, se fijan intenciones, se define un lugar para la profesionalidad de los equipos docentes. No obstante, el sentido del currículum no se agota en la prescripción, por lo que es conveniente una perspectiva dinámica que dé cuenta de los procesos curriculares. Para la autora estos procesos son de especificación. Lo prescrito se transforma, resignifica, recrea, se secciona, se rechaza. Los sujetos reciben lo prescrito, pero no lo aceptan tal como es. Se trata de pro-

cesos de control y apropiación por parte de los sujetos que intervienen en la transformación del currículum.

Esta perspectiva difiere de otras concepciones acerca del currículum. No se trata solamente del texto escrito, ni tampoco todo lo que ocurre en las instituciones educativas. Los procesos curriculares no se circunscriben a la aplicación de lo prescrito, ni el extremo opuesto, nada de lo que ocurre en las escuelas tiene que ver con el currículum oficial (Terigi, 1999).

El texto curricular plasma la complejidad de los fines de la educación e impulsa una acción holística capaz de despertar, en los sujetos, procesos que sean propicios para alcanzar las finalidades que contiene. El currículum “no es algo neutro, universal e inamovible, sino un territorio controvertido y hasta conflictivo, respecto del cual se toman decisiones, se siguen opciones y se actúa por orientaciones que no son las únicas posibles” (Gimeno, 2010).

Los conceptos de interculturalidad y pluriculturalidad en el currículum de la secundaria comunitaria productiva se derivan del proceso sociohistórico que se ha tratado de abordar en el presente estudio. Se busca no únicamente el reconocimiento de la identidad de los pueblos originarios y de pueblos afrodescendientes y la superación de las políticas indigenistas, la interculturalidad se considera punto de partida para la transformación de instituciones y para hacer frente a la segregación, la exclusión y el racismo (Dietz, 2012b).

Igualmente, el pluriculturalismo es un discurso que reconoce la diversidad (sexual, de género, de religión, étnica, identitaria), en escenarios urbanos y rurales, en contextos de migración o de cambio intracultural (Dietz, 2012a), que en Bolivia tiene sus expresiones, entre muchos rubros, en el discurso de autonomía y determinación de los pueblos indígenas desde la década de 1970; en la migración de sectores indígenas y populares desde la región occidental del país (altiplano y valles) hacia el Chaco y la Amazonia, zonas de la región oriental; la migración de campesinos hacia las urbes; en la presencia en los valles del Chapare, desde la década de 1980, de mineros despedidos de las minas estatales privatizadas y su conversión al cultivo de la coca como estrategia de sobrevivencia; en el constante conflicto económico, político y cultural entre blancos y mestizos (*q'aras*) y los

indígenas; en la ruptura entre pobres y ricos, en la pugna entre los habitantes del oriente (*cambas*) y los del altiplano andino (*collas*); en la permanente lucha política entre el gobierno y sus opositores.

La revisión del currículum base y los programas de estudio revela una estructura, en primera instancia flexible, donde se plantean los cuatro campos de conocimiento (tratados en el apartado “Estructura curricular”) que no se rigen por una orientación disciplinaria de corte tradicional, sino que intentan afirmar y fortalecer los conocimientos y saberes de las culturas indígenas originarias y promover la valoración y desarrollo de la cultura propia en diálogo con otras culturas.

Asimismo se integran a la intención formativa las humanidades, ciencias y tecnologías; se pretende un diálogo horizontal, a fin de convocar al análisis de corte interdisciplinario y transdisciplinario, contar con un amplio espectro de conocimientos, aptitudes y habilidades físicas e intelectuales e incluso competencias, que posibiliten la exploración y la solución de los problemas que plantea la complejidad del mundo y su cambio constante.

En el currículum base se hace énfasis en un esquema de dos polos que intenta armonizar, articular, y acaso contrastar, contenidos educativos considerados como tradicionales y contenidos a desarrollar con un nuevo enfoque. En los currículos regionalizados se destaca también la necesidad de distinción entre los saberes propios de los pueblos indígenas y las comunidades originarias y los saberes universales.

La importancia de una perspectiva intercultural y pluricultural puede verse limitada si se toma en cuenta que las relaciones entre culturas son dinámicas, no polares, y requieren una mirada que analice situaciones de confrontación y entrelazamiento, de negociación, conflicto y préstamos recíprocos entre diferentes. Para entender cada grupo hay que describir cómo éstos se apropian de, y reinterpretan, los productos materiales y simbólicos ajenos (García, 2004) Así, un texto curricular puede convocar al diálogo intercultural y al mismo tiempo obstaculizar la comprensión de relaciones que cambian con frecuencia.

Sin embargo, el abordaje de los principios filosóficos de las culturas originarias podría leerse como la vuelta a un pasado inexistente e idealizado; un énfasis en los esencialismos o fundamentalismos sobre los cuales alertan Dietz (2012b) y García (2004) por tratarse de concepciones rígidas acerca de la cultura y de las identidades.

En este sentido, los currículos regionalizados –que surgen de la situación sociohistórica del país y son fruto de las demandas y participación de organizaciones indígenas– son de extrema importancia en el cambio de la educación secundaria en Bolivia. No obstante, si se toma en cuenta la distinción entre cultura y etnia, un currículum que prescribe conocimientos limita la comprensión intra e intercultural. La etnicidad es

aquella forma de organización de grupos sociales cuyos mecanismos de delimitación frente a otros grupos con los que se mantiene algún tipo de interacción, son definidos por sus miembros a partir de rasgos considerados distintivos de las culturas que interactúan (Dietz, 2012b, 103-104).

Siguiendo a Dietz (2012b), la etnicidad debe analizarse de manera dinámica ya que implica expresiones colectivas o individuales en determinadas situaciones que implican la definición de un *ellos* y un *nosotros*.

La esencia cultural “no explica por qué las identidades persisten a pesar de los cambios intraculturales” (Dietz, 2012b: 104-105) lo que persiste es la recreación de delimitaciones intergrupales. La etnicidad es por tanto, un epifenómeno del contacto intercultural que, a su vez, estructura la interacción de dicho contacto mediante la selección de determinados emblemas de contraste frente a otros (Dietz, 2016).

Será necesario conocer si en el ámbito educativo el seguimiento atento a la diversidad da lugar a la expresión y a las variaciones que resultan de una negociación permanente de significados en las formas de organización de las diferencias intraculturales y su comportamiento en situaciones interculturales, de tal manera que las

personas no sean encasilladas en etnias sin antes tomar en cuenta la dinámica permanente de las identidades.

En el currículum de la secundaria comunitaria productiva el aprendizaje se concibe como un proceso que propone adoptar formas de trabajo comunitario en el centro educativo, el taller o la comunidad local, a través de equipos de trabajo, círculos de discusión o proyectos pedagógicos.

Se buscan aprendizajes que desarrollen las capacidades comunicativas, que identifiquen el diálogo como herramienta para la resolución de conflictos y la formación de consensos. El análisis y el contraste pretenden promover aprendizajes descolonizantes. Se procura la participación activa y la autonomía en el aprendizaje. Las conclusiones, por acuerdo o consenso, ayudan a reforzar los aprendizajes.

Esta concepción acerca de los aprendizajes constituye una oportunidad para el diálogo y la construcción de nuevos saberes. Los programas de estudio orientan a los maestros en el desarrollo de los procesos educativos y en la organización de actividades de enseñanza-aprendizaje por campos y áreas de saberes y conocimientos. Los programas de estudio impulsan proyectos socioproductivos comunitarios; es decir, estrategias metodológicas que dinamizan, integran e interrelacionan campos, áreas y disciplinas, que posibilitan el abordaje didáctico de saberes y conocimientos de forma articulada en los procesos educativos.

Un proyecto socioproductivo comunitario implica el diseño de orientaciones metodológicas y el desarrollo de grupos de contenidos vinculados a la comunidad, a cargo de docentes, estudiantes y otros miembros o entidades de ésta. Tales actores desarrollan acciones conjuntas, lo que supone la creación de capacidades y productos materiales.

De este planteamiento se deriva que es necesario disponer de tiempo y espacios pertinentes para el desarrollo de los proyectos. Con todo, el currículum base incluye una gran cantidad de disciplinas y temáticas. Se ha planteado que los estudiantes de los grados primero y segundo trabajen en diez áreas/disciplinas por 31 horas

semanales; los de tercero y cuarto por 13 áreas/disciplinas por 40 horas semanales y nueve áreas/disciplinas por 40 horas semanales.

Los periodos pedagógicos, que corresponden a lo que se conoce comúnmente como *clases*, son de 45 minutos de duración, por lo que es posible pensar que no se ha modificado el viejo problema de la educación secundaria en el sentido de tener periodos muy cortos que no posibilitan el involucramiento de los estudiantes en actividades tales como proyectos o investigaciones, a menos que existan acuerdos en los centros educativos respecto de la concreción curricular. Si el número mínimo de estudiantes por grupo es de 35 y el máximo de 40 y algunas escuelas atienden hasta tres turnos, se dificulta el cambio hacia estrategias didácticas diversas y dinámicas.

Este aspecto implica una importante semejanza con el currículum de 1973, el cual incluía 18 materias que se desarrollaban en periodos de 45 minutos de duración con un total de 34 y 36 horas semanales de trabajo escolar. Este dato obliga a recuperar la crítica acerca de la saturación de contenidos que caracteriza a la educación secundaria en el mundo y que es necesario resolver en favor de opciones que den un mayor margen de decisión a los estudiantes para involucrarse con mayor interés en las actividades escolares y formativas.

En los currículos regionalizados se han definido 16 temáticas y asignaturas. No se ha encontrado, en los documentos analizados, la explicitación sobre la organización o los horarios en que se desarrollarán, a menos que se tome una determinación al respecto en los consejos educativos social comunitarios, en los niveles departamental, regional, distrital, de núcleo y unidades educativas. Tampoco se ha encontrado información acerca de la estrategia de aplicación de los currículos diversificados.

El diseño curricular de la secundaria comunitaria productiva ha avanzado solamente para el primer grado. Con seguridad existen equipos de trabajo que se encuentran trabajando con el propósito de contar con las propuestas para el inicio del siguiente ciclo escolar, por lo que el trabajo de documentación y caracterización debe continuar.

Siguiendo a Gimeno (2010), además del currículum prescrito, es necesario abordar el análisis del nivel donde los profesores realizan la interpretación, la fase de los textos y materiales, la de los procedimientos de evaluación, el currículum realizado en prácticas por sujetos en un contexto, reflexionar sobre los efectos educativos reales, comprobables y comprobados, por lo que se considera que la continuidad del presente estudio puede incursionar en alguna de estas fases.

Aun cuando es necesario reconocer la *centralidad del currículum* (Terigi, 1999) en el cambio político y educativo que se busca en Bolivia, los cambios en la enseñanza no ocurren sólo a partir del currículum. Para contar con elementos de mayor comprensión de los procesos de especificación curricular resulta pertinente la propuesta de Terigi (1999: 43) relacionada con la realización de “recortes de escala adecuados a las diferentes objetivaciones de lo prescripto y se analizan las dinámicas operantes en los niveles que resultan de esos recortes de escala”. La autora propone dar prioridad a tres objetivaciones: “los diseños curriculares, los planes institucionales y la planificación que realiza el docente” (Terigi, 1999: 43).

En el abordaje y el análisis de estas objetivaciones será necesario identificar a los sujetos y el accionar de éstos en constante interjuego entre el control y la apropiación del currículum. Este planteamiento implica que en cada nivel de objetivación tendrán lugar procesos diversos, no homogéneos, ni idénticos que están relacionados con el currículum y con prácticas curriculares acumuladas históricamente. Será necesario comprender y dar cuenta del currículum como intención y como realidad, y lo mismo con respecto de cómo la distancia entre prescripción y práctica da lugar al enriquecimiento de experiencias educativas (Terigi, 1999).

En el análisis de los procesos curriculares, en cuanto prácticas educativas, será indispensable una perspectiva multirreferencial, que implica “una lectura plural, bajo diferentes ángulos, de los objetos que [se] quiere aprehender, en función de sistemas de referencias supuestamente distintos, no reductibles los unos a los otros” (Ardoino, 1993: 1).

Debido a que la propuesta educativa en Bolivia involucra prácticas relacionadas con la diversidad, es pertinente destacar que se requieren nuevas herramientas conceptuales para mirarla. Dietz (2012a) propone un binomio teórico-empírico: teorización de la interculturalidad y etnografía de los fenómenos interculturales e intraculturales para generar una visión integral, o *emic-etic* –que expresan las perspectivas o discurso del actor y la de los observadores externos, respectivamente–, del objeto y del sujeto de estudio. Se requiere reconstruir y descifrar los vaivenes discursivos de los nacionalismos, etnicismos y multiculturalismos. Cada actor tiene un discurso de identidad en las situaciones de contacto y de encuentro, en las situaciones de lucha por sus derechos. La diversidad es considerada como una herramienta conceptual y empírica y como una característica clave de todo proceso educativo y social contemporáneo. Es indispensable analizar críticamente la diversidad, la desigualdad y la diferencia, mediante la antropología y la etnografía, en diálogo entre disciplinas, así como distinguir entre modelos prescriptivo-normativos de la diversidad y modelos descriptivos. El análisis adquiere mayor relevancia si se orienta desde la mirada de la otredad, de la alteridad, de la relación entre lo propio y lo ajeno. Se trata de una etnografía reflexiva.

## ANEXOS

### ANEXO 1

Mapa curricular del subsistema de educación regular

		<b>Nivel inicial</b>		<b>Nivel primaria</b>	<b>Nivel secundaria</b>
Campos de conocimiento	Cosmos y pensamiento	No escolarizada	Escolarizada	Escolarizada	Escolarizada
		Identidad cultural y familia	Desarrollo sociocultural, afectivo y espiritual	Valores, Espiritualidad y Religiones	Cosmovisiones, Filosofía y Psicología Espiritualidad y Religiones
	Comunidad y sociedad	Desarrollo integral de la niña y el niño en la familia	Desarrollo de la comunicación, lenguajes y artes	Comunicación y Lenguajes, Computación Lengua Originaria Lengua Extranjera Artes Plásticas y Visuales	Comunicación y Lenguajes Lengua Originaria Lengua Extranjera Artes Plásticas y Visuales
	Áreas de conocimiento y saberes			Educación Física y Deportiva Educación Musical Ciencias Sociales	Educación Física y Deportiva Educación Musical Ciencias Sociales
	Vida, tierra, territorio	Nutrición y salud	Desarrollo biopsicomotriz	Ciencias Naturales	Biología Geografía Física y Química
	Ciencia, tecnología, producción	Actividades lúdicas y productivas de la familia	Desarrollo del conocimiento y de la producción	Matemática Formación Técnica-Tecnológica Productiva	Matemática Formación Técnica General Formación Técnica Especializada
				Periodos para currículo regionalizado	Periodos para currículo diversificado

Fuente: Estado Plurinacional de Bolivia-Minedu (2011).

## ANEXO 2

### Mapas curriculares regionalizados

<b>Estructura del currículum aimara</b>				
<i>Principio ordenador</i>	<i>Ejes ordenadores</i>	<i>Ámbitos curriculares</i>	<i>Temáticas curriculares</i>	<i>Asignaturas curriculares</i>
Cosmovisión e identidad	Mundo espiritual	Educación para la formación de la persona	Simbología	Signos y símbolos desde la cultura
		Educación para la vida en comunidad	Música, danza, juegos	Expresiones artísticas y deportivas
			Principios y valores	Cosmovisiones, psicología
			Religiosidad	Espiritualidad, religiosidad, ética
			Mitos e historia	Ciencias sociales, sociología y antropología
			Gobierno y organización comunitaria	Política, liderazgo y gestión
			Comunicación-Lenguas	Lenguas, Comunicación, literatura
	Mundo Natural	Educación para la comprensión del mundo	Justicia comunitaria	Legislación, equidad de género
		Educación para la transformación del mundo	Salud, medicina	Medicina, salud y sexualidad, nutrición, primeros auxilios
			Naturaleza	Ciencias naturales, biología, física, química
			Espacio	Medio ambiente, biodiversidad
			Territorio	Geografía, tierra y territorialidad
			Artes-Artesanías	Artes, artesanías en diversos campos
			Producción	Investigación, proyectos, comercio
			Cálculo y Estimación	Matemática, informática, computación
			Tecnología	Agropecuaria, industrias varias, nuevas tecnologías de información y comunicación
<b>Estructura del currículum chiquitano</b>				
<i>Principio ordenador (principios o base)</i>	<i>Eje ordenador (ejes articuladores)</i>	<i>Áreas curriculares (campos de saberes y conocimiento)</i>	<i>Temáticas curriculares (áreas curriculares)</i>	

Cosmovisión e identidad	Mundo espiritual	Educación para la formación de la persona Educación para la vida en comunidad	Simbología, música y baile Música y danza
	Mundo natural	Educación para la transformación del medio Educación para la comprensión del mundo	Principio y valores Religiosidad Mitos e historia Gobierno y organización Comunicación Justicia Artes y artesanías Producción Cálculo y estimación Tecnología Salud Naturaleza Espacio Territorio

### Estructura del currículum quechua

*Descolonizadora, comunitaria, intracultural, intercultural, plurilingüe, productiva, científica, técnica-tecnológica*

<i>Educación en valores sociocomunitarios</i>	<i>Educación intra, inter, plurilingüe</i>	<i>Educación en convivencia con la naturaleza</i>	<i>Educación para la producción</i>
Cosmos y pensamiento	Comunidad y sociedad	Vida, tierra y territorio	Ciencia tecnología y producción
Simbología	Mitos e historia	Salud y medicina	Artes y artesanía
Filosofía y cosmología	Comunicación y lenguas	Naturaleza	Matemática
Música, danza y juegos	Gobierno y organización comunitaria	Espacio	
Principios y valores	Educación artística	Ciencias naturales	Cálculo y estimación
Espiritualidad y religiosidad	Comunicación	Territorio	Técnica tecnológica
Espiritualidad	Educación física y deporte Justicia comunitaria Ciencias sociales		Tecnología
Educación-formación de la persona	Educación para la vida en comunidad	Educación para comprender la naturaleza	Educación para transformación del medio
	Mundo espiritual		Mundo natural
	Cosmovisión e identidad		

Fuente: CNC-CEA (2012); CNC-Cepos(2012); CNC-Cepos (s.f. b).

**ANEXO 3****Programas de estudio regionalizados****Primer grado de secundaria en el currículum qullana aimara**

				<b>Saberes propios</b>	<b>Saberes universales</b>
Cosmovisión e identidad	Mundo espiritual	Educación para la formación de la persona	Simbología	Reconocer las similitudes y diferencias entre simbología aimara, quechua, uru-chipaya, guaraní y otros de tierras bajas. Reconocer signos no lingüísticos de cultura aimara.	Reconocer la simbología que usan los diferentes pueblos del mundo.
			Música, danza, juegos	Compone ritmos, letras y música para instrumentos de preferencia cultural.	Reconocimiento de la expresión musical, la danza y las expresiones físicas como para de la formación personal de hombres y mujeres.
			Principios, valores	Rescatar y desarrollar los valores y principios morales de la cultura aimara	Conocer los principios y valores universales.
			Religiosidad	Diferenciar las prácticas de espiritualidad aimara en los ayllus (yatris, curanderos, sabios, etc.). Identificar y valorar las prácticas rituales de la cultura aimara.	Incorporar creencias y prácticas religiosas.
		Educación para la vida en la comunidad	Mitos, historia	Reconocer la participación de las organizaciones sociales, sindicales e indígenas en la construcción de un nuevo estado en las tierras altas y su incidencia en otras regiones.	Considerar los movimientos sociales y su relación con la migración de las personas de un piso ecológico a otro.
			Gobierno	Analizar las potencialidades de la autonomía territorial indígena aimara ancestral y su relación con las actuales autonomías constitucionales.	Incorporar los tipos de autonomía, ventajas y desventajas.
			Comunicación	Producir textos escritos sobre la vida y realidad cotidiana de su comunidad, la escuela y el gobierno local. Desarrollo de las competencias comunicativas aimara como L1 y L2 escrito y oral.	Incorporar medios de donde rescatar información nueva.
			Justicia	Hacer conocer los conceptos básicos de justicia comunitaria y su relación con la justicia ordinaria y su aplicación.	Reconoce la estructura y funciones del poder judicial y su no excluyente para los pobres.

**Primer grado de secundaria en el currículum qullana aimara**

		<b>Saberes propios</b>	<b>Saberes universales</b>
Mundo natural o material	Educación para comprender el mundo	Hacer conocer la salud y reproducción humana desde la visión de pueblos indígenas originarios. Conocer la medicina natural para la prevención de las enfermedades. Reconocer ecosistemas y biodiversidad en las tierras altas.	Analizar críticamente conceptos de salud sexual reproductiva entre hombre-mujer. Proponer planes de prevención de contaminación del medio ambiente. Incorporar planes de prevención de riesgos
		Naturaleza	Proponer medidas de control ambientales.
		Espacio	Incorporar las bases legales a partir de la CPE.
		Territorio	Expresión artística con criterios de producción intelectual y material.
	Educación para transformar el medio	Hacer conocer las potencialidades de los recursos naturales existentes en las tierras altas para su explotación. Territorialidad, transterritorialidad y autonomía ancestral de pueblos aimaras. Profundizar la expresión adoptada con miras a alcanzar la producción del arte.	Relacionar temas referidos a las potencialidades de recursos naturales, ofertas académicas y ofertas laborales. Incorporar conocimientos matemáticos contables de manejo de recursos para empresas comunitarias.
		Arte	Agricultura, ganadería, pesca y otros con valor agregado.
		Producción	
		Cálculo	
		Tecnología	

### Segundo grado de secundaria en el currículum qullana aimara

		<b>Saberes propios</b>		<b>Saberes universales</b>	
Cosmovisión e identidad	Mundo espiritual	Educación para la formación de la persona	Simbología	Reconocer la función social de la simbología en cada pueblo.	Reconocer la función social de la simbología en las diferentes culturas.
			Música, danza, Juegos	Componer ritmos, letra y música con instrumentos de viento, cuerda y percusión, así como danzas estilísticas a partir de la cultura.	Incorporar expresiones creativas extraculturales.
			Principios, valores	Analizar críticamente los valores y principios culturales propios y los valores occidentales incorporados en el transcurrir del tiempo.	Incorporar los conceptos de intra e interculturalidad
			Religiosidad	Conocer la importancia de la práctica de la espiritualidad como la máxima relación del hombre con la naturaleza y el cosmos.	Diferenciar las prácticas religiosas y comparar las creencias de la sociedad urbana y rural (hibridación).
		Educación para la vida en la comunidad	Mitos, historia	Investigar sobre la verdadera historia pasada de los pueblos andinos, su administración, política, economía, social y cultural.	Incorporar temáticas de investigación, del pasado histórico de los aimaras, quechuas, su lengua y otras.
			Gobierno	Reconocer potencialidades y limitaciones del gobierno comunitario indígena aimara.	Incorporar las cartas orgánicas municipales, estatutos autonómicos y otras normas en proceso de construcción.
			Comunicación	Desarrollar competencias comunicativas y lingüísticas en las dos lenguas y analizar críticamente la intercomunicación de los hablantes.	Incorporar el uso del metalenguaje en el desarrollo de las sesiones de clase.
			Justicia	Comparar los principios básicos de la práctica de la justicia comunitaria con los de la justicia ordinaria.	Evaluar el sistema de administración de justicia excluyente que se practica.

## Segundo grado de secundaria en el currículum quillana aimara

		Saberes propios		Saberes universales	
Mundo natural o material	Educación para comprender el mundo	Salud	Conocer aspectos básicos del cuidado y desarrollo infantil desde la cultura aimara	Incorporar nociones elementales sobre el crecimiento y desarrollo del niño y conocimientos básicos de primeros auxilios	
		Naturaleza	Reconocer potencialidades de seguridad alimentaria con productos culturalmente conocidos y derecho a la alimentación.	Incorporar temáticas relacionadas con alimentos ecológicos.	
		Espacio	Geografía humana y su relación con los recursos naturales del contexto de tierras altas.	Proponer medidas de control del medio ambiente y cuidado de la naturaleza.	
		Territorio	Territorio indígena, territorio originario, autonomía territorial, colonización de territorios y propiedades campesinas.	Respalda con documentos legales de propiedad campesina, indígena y originaria.	
	Educación para transformar el medio	Arte	Incursonar en la producción masiva de productos de artesanía, así como de artes plásticas que generen recursos a la comunidad, al municipio y al país.	Incorporar temas y herramientas útiles para desarrollar la expresión artística en sus diferentes niveles.	
		Producción	Ejecutar proyectos de desarrollo comunal para solucionar las necesidades, dificultades y problemas sentidos en las comunidades, mismos que permitan generar recursos a la misma comunidad o empresa comunal.	Incorporar recursos económicos y tecnología de punta para alcanzar la producción esperada con valor agregado.	
		Cálculo	Desarrollar las matemáticas aplicadas a la producción y productividad.	Incorporar nociones básicas de matemáticas financieras y contables.	
		Tecnología	Investigar las potencialidades de recursos naturales dirigidos a la producción agrícola, ganadera, técnica-tecnológica	Recibir información sobre NTIC dirigidos al campo productivo en el mundo.	

Fuente: CNC-CEA (2012).

## SIGLAS Y ACRÓNIMOS

- BID: Banco Interamericano de Desarrollo.
- CEA: Consejo Educativo Aimara.
- CEAM: Consejo Educativo Amazónico Multiétnico.
- Cenaq: Consejo Educativo de la Nación Quechua.
- Cepog: Consejo Educativo del Pueblo Guaraní.
- Cepos: Consejos Educativos de Pueblos Originarios.
- Cidob: Confederación de Pueblos Indígenas del Oriente Boliviano.
- Cipca: Centro de Investigación y Promoción del Campesinado.
- CNC: Coordinadora Nacional Comunitaria.
- COB: Central Obrera Boliviana.
- Conamaq: Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu.
- CPTE: comunidades de producción-transformación educativa.
- CSCB: Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia.
- CSUTCB: Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia.
- EBRP: Estrategia Boliviana de Reducción de la Pobreza.
- Enaf: Empresa Nacional de Fundiciones.
- ENDE: Empresa Nacional de Electricidad Bolivia.
- Enfe: Empresa Nacional de Ferrocarriles del Estado.
- Entel: Empresa Nacional de Telecomunicaciones.
- ESFM: Escuelas Superiores de Formación de Maestros.
- ETA: Entidad Territorial Autónoma.
- FMI: Fondo Monetario Internacional.
- HIPC: Heavily indebted poor countries.
- IBE: International Bureau of Education.
- IDH: Índice de Desarrollo Humano.
- IF: Itinerarios formativos.
- INB: ingreso nacional bruto.
- INE: Instituto Nacional de Estadística.
- INS: Instituto Normal Superior.
- IPR: Incentivo a la Permanencia Rural.
- ISS: Institute of Social Studies.
- LAB: Lloyd Aéreo Boliviano.
- LDA: Ley de Descentralización Administrativa.

LPP: Ley de Participación Popular.  
MAS: Movimiento al Socialismo.  
Minedu: Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia  
MNR: Movimiento Nacionalista Revolucionario.  
NPE: Nueva Política Económica.  
OPCE: Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa.  
PPAC: Paridad de poder adquisitivo.  
PEIB: Programa de Educación Intercultural Bilingüe.  
PIB: producto interno bruto.  
PIEB: Programa de Investigación Estratégica en Bolivia.  
PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.  
Profocom: Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio.  
Seducas: Servicios Departamentales de Educación.  
Simecal: Sistema de Medición de la Calidad.  
TIMCH: Territorio Indígena Multiétnico Chimanes.  
TIPNIS: Territorio Indígena y Parque Nacional Isiboro-Secure.  
UDAPE: Unidad de Análisis de Políticas Sociales y Económicas.  
Unefco: Unidad Especializada de Formación Continua.  
UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.  
VESFP-DGFM: Bolivia-Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional  
YPFB: Yacimientos Petrolíferos Fiscales Bolivianos.

## REFERENCIAS

Albó, Xavier (2005), *Ciudadanía étnico-cultural en Bolivia*, La Paz, Cipa (Centro de Investigación y Promoción del Campesinado), <[http://6ccr.pgr.mpf.mp.br/documentos-e-publicacoes/artigos/docs\\_artigos/albo-ciudadania\\_etnico\\_cultural.pdf](http://6ccr.pgr.mpf.mp.br/documentos-e-publicacoes/artigos/docs_artigos/albo-ciudadania_etnico_cultural.pdf)>, consultado el 12 de octubre de 2010.

*AméricaEconomía* (2011), *Bolivia: PIB por habitante se duplica en diez años*, <<http://www.americaeconomia.com/economia-mercados/finanzas/bolivia-pib-por-habitante-se-duplica-en-10-anos>>, consultado el 22 de diciembre de 2013.

- Andersen, Lykke y Manfred Wiebelt (2003), “La mala calidad de la educación en Bolivia y sus consecuencias para el desarrollo”, documento de trabajo, núms. 2/3, La Paz, Instituto de Investigaciones Socio-Económicas, <[http://www.researchgate.net/profile/Manfred\\_Wiebelt2/publication/45124519-La\\_mala\\_calidad\\_de\\_la\\_educacin\\_en\\_Bolivia\\_y\\_sus\\_consecuencias\\_para\\_el\\_desarrollo/links/00b4952415561c1b9d000000.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Manfred_Wiebelt2/publication/45124519-La_mala_calidad_de_la_educacin_en_Bolivia_y_sus_consecuencias_para_el_desarrollo/links/00b4952415561c1b9d000000.pdf)>, consultado el 20 noviembre de 2012.
- Ardoino, Jacques (1993), “El análisis multirreferencial”, *Revista de la Educación Superior*, núm. 87, vol. 22, pp. 1-5, <[http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista87\\_SIAIES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista87_SIAIES.pdf)>, consultado el 3 de marzo de 2013.
- Asamblea Constituyente de Bolivia (2008), *Nueva Constitución Política del Estado*, Congreso Nacional, <<http://faolex.fao.org/docs/pdf/bol117795.pdf>>, consultado el 15 de marzo de 2013.
- Asamblea Legislativa Plurinacional (2013), *Ley núm. 342 ley de 5 de febrero de 2013 [Ley de la Juventud]*, La Paz, 5 de febrero, <<http://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/92668/108070/F-175193599/BOL92668.pdf>>, consultado el 3 de enero de 2013.
- Asamblea Legislativa Plurinacional (2010), *Bolivia: Ley transitoria para el funcionamiento de las entidades territoriales autónomas, 24 de mayo de 2010*, La Paz, 24 de mayo, <<http://www.lexivox.org/norms/BO-L-N17.pdf>>, consultado el 3 de enero de 2013.
- Barre, Marie Chantal (1983), *Ideologías indigenistas y movimientos indios*, México, Siglo XXI.
- Blanes, José (1999), *La descentralización en Bolivia avances y retos actuales*, La Paz, Centro Boliviano de Estudios Multidisciplinarios, <<http://www.pieb.org/participacion/archivos/Blanes-DescentenBolivia.pdf>>, consultado el 3 de enero de 2013.
- Cajías de la Vega, Magdalena (2011), *Continuidades y rupturas: el proceso histórico de la formación docente rural y urbana en Bolivia*, La Paz, Programa de Investigación Estratégica en Bolivia, Serie Investigaciones Coeditadas, <[www.pieb.com.bo/cien\\_anios/archivo/libro\\_cajias.pdf](http://www.pieb.com.bo/cien_anios/archivo/libro_cajias.pdf)>, consultado el 3 de enero de 2013.
- Calderón Jemio, Raúl (1988), “Esfuerzos para democratizar la educación elemental boliviana de mediados del siglo XIX: proyectos y logros”,

*Revista Ciencia y Cultura*, núm. 3, pp. 30-41 <[http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2077-33231998000100007&script=sci\\_art-text](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2077-33231998000100007&script=sci_art-text)>, consultado el 3 de enero de 2013.

Centellas Castro, Marco (2011), *Historia de Bolivia*, La Paz, Universidad Mayor de San Andrés-Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, <<http://www.educabolivia.bo/index.php/textos/3484-historia-de-bolivia>>, consultado el 10 de noviembre de 2012.

Chivi Vargas, Idón Moisés (coord.) (2010), *Bolivia. Nueva Constitución Política del Estado. Conceptos elementales para su desarrollo normativo*, Bolivia, Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia, <[http://www.embajadadebolivia.com.ar/m\\_publicaciones/libros-pdf/04ncpe\\_cepd.pdf](http://www.embajadadebolivia.com.ar/m_publicaciones/libros-pdf/04ncpe_cepd.pdf)>, consultado el 15 de enero de 2013.

Choque Canqui, Roberto (2010), “Proceso de descolonización”, en Gonzalo Gosálvez y Jorge Dulong (coords.), *Descolonización en Bolivia Cuatro ejes para comprender el cambio*, Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia/Fundación Boliviana para la Democracia Multipartidaria, pp. 37-61, <[www.rebellion.org/noticia.php?id=132769](http://www.rebellion.org/noticia.php?id=132769)>, consultado el 6 de diciembre de 2012.

Clavijo Santander, Deicy (2012), “Un recorrido por la historia de las marchas indígenas”, *Expresiones de Sociales*, num. 1, La Paz, pp. 16-19, <<http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/eds/n1/n1a05.pdf>>, consultado el 11 de abril de 2017.

CNC-CEA (Consejos Educativos de Pueblos Originario de Bolivia-Consejo Educativo Aimara) (2012), *Propuesta del Currículo Regionalizado Qullana Aymara*, La Paz, <<http://www.cepos.bo/curriculos>>, consultado el 3 de marzo de 2013.

CNC-Cepos (Coordinadora Nacional Comunitaria de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios) (2012), *Currículo Regionalizado Chiquitano*, La Paz, <<http://www.cepos.bo/download/curriculo-regionalizado-chiquitano/#>>, consultado el 3 de marzo de 2013.

CNC-Cepos (s.f.a), *Quiénes somos*, <<http://www.cepos.bo/cnc-cepos/>>, consultado el 1 de marzo de 2013.

CNC-Cepos (s.f.b), *Currículo armonizado de la nación quechua*, La Paz, <<http://www.cepos.bo/download/curriculo-regionalizado-quechua/>>, consultado el 3 de marzo de 2013.

- Comboni Salinas, Sonia y José Manuel Juárez Núñez (2001), “Educación, cultura y derechos indígenas: el caso de la reforma educativa boliviana”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 27, septiembre-diciembre, pp. 125-152, <<http://www.rieoei.org/rie27a06.htm>>, consultado el 10 de diciembre de 2012.
- cscb (Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia) (s.f.), *Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia*, <<http://cscb.nativeweb.org/cscb.html>>, consultado el 1 de marzo de 2013.
- Dietz, Gunther (2012a), “La antropología latinoamericana ante los desafíos de la diversidad”, en III Congreso Asociación Latinoamericana de Antropología, Santiago de Chile, Universidad Autónoma Alberto Hurtado, <[https://www.youtube.com/watch?v=ZRHqi\\_Zgp8](https://www.youtube.com/watch?v=ZRHqi_Zgp8)>, consultado el 8 de marzo de 2013.
- Dietz, Gunther (2012b), *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Ducoing Watty, Patricia (2007), “La educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 32, pp. 7-36, <[www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003202](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003202)>, consultado el 6 de febrero de 2012.
- Estado Plurinacional de Bolivia (2010), *Ley 31*, Bolivia, 19 de julio, <[http://www.unesco.org/culture/natlaws/media/pdf/bolivia/bo\\_ley31\\_10\\_spaorof](http://www.unesco.org/culture/natlaws/media/pdf/bolivia/bo_ley31_10_spaorof)>, consultado el 3 de febrero de 2013.
- Estado Plurinacional de Bolivia (s.f.a), *Educación en la Constitución Política del Estado*, Ministerio de Educación, <<http://www.saintandrews.edu.bo/webassets/pdfs/la-educacion-en-la-cpe.pdf>>, consultado el 3 de enero de 2013.
- Estado Plurinacional de Bolivia-Minedu (Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia) (2014), *Resolución ministerial 937 que aprueba el currículo de formación de maestras y maestros con los planes y programas curriculares por especialidad y menciones en vigencia*, <[dgfm.minedu.gob.bo/index.php/archivo/descargarES-FM/72](http://dgfm.minedu.gob.bo/index.php/archivo/descargarES-FM/72)>, consultado el 11 de mayo de 2017.
- Estado Plurinacional de Bolivia-Minedu (2013), *Resolución ministerial 114 por la cual se validan las nominaciones de las 27 Escuelas Superiores*

*de formación de maestras y maestros y 20 unidades académicas del Sistema Educativo Plurinacional, y se aprueba la estructura curricular de formación de maestras y maestros*, 11 de marzo, <[www.minedu.gob.bo/dgfm/documentos/RM\\_0114\\_2013.pdf](http://www.minedu.gob.bo/dgfm/documentos/RM_0114_2013.pdf)>, consultado el 25 de marzo de 2013.

Estado Plurinacional de Bolivia-Minedu (2011), *Currículo del subsistema de educación regular*, Bolivia, <[https://bibliotecainteractivaintiwara.wikispaces.com/file/view/CURRICULO\\_BASE\\_EDUC.\\_REGULAR\\_15\\_DE\\_MARZO.pdf](https://bibliotecainteractivaintiwara.wikispaces.com/file/view/CURRICULO_BASE_EDUC._REGULAR_15_DE_MARZO.pdf)>, consultado el 2 de abril de 2013.

Estado Plurinacional de Bolivia-Minedu (2009), *Sistema plurinacional de seguimiento, medición, evaluación y acreditación de la calidad educativa*, La Paz, <[http://www.minedu.gob.bo/micrositios/biblioteca/disco-1/alternativa\\_especial/materiales\\_educacion/444.pdf](http://www.minedu.gob.bo/micrositios/biblioteca/disco-1/alternativa_especial/materiales_educacion/444.pdf)>, consultado el 29 de octubre de 2012.

Galeano, Eduardo (1971), *Las venas abiertas de América latina*, Buenos Aires, Siglo XXI, <[http://static.telesurtv.net/filesOnRFS/news/2015/04/13/las\\_venas\\_abiertas\\_de\\_amxrica\\_latina.pdf](http://static.telesurtv.net/filesOnRFS/news/2015/04/13/las_venas_abiertas_de_amxrica_latina.pdf)>, consultado el 2 de diciembre de 2012.

Galindo Soza, Mario (2011), *Los desafíos de la educación en el proceso autonómico boliviano*, La Paz, Programa de Investigación Estratégica en Bolivia <[www.pieb.com.bo/cien\\_anios/archivo/libro\\_galindo.pdf](http://www.pieb.com.bo/cien_anios/archivo/libro_galindo.pdf)>, consultado el 3 de enero de 2013.

Gamboa Rocabado, Franco (2009), “Bolivia y una preocupación constante: el indianismo, sus orígenes y limitaciones en el siglo XXI”, en *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, vol. 11, núm. 22, pp. 125-151, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28211598007>>, consultado el 22 de diciembre de 2012.

García Canclini, Néstor (2004), *Diferentes, desiguales, desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Barcelona, Gedisa.

García Canclini, Néstor (s.f.), “La globalización: ¿productora de culturas híbridadas?”, *Organización Panamericana de la Salud. Cursos regionales*, <<http://cursos.campusvirtualesp.org/mod/resource/view.php?id=1660&redirect>>, consultado el 4 de marzo de 2013.

Gilly, Adolfo (2009), *Historias clandestinas*, México, Itaca/Demos/La Jornada.

- Gimeno Sacristán, José (2010), “¿Qué significa el currículum?”, en *Sinéctica*, núm. 34, pp. 11-43, <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2010000100009](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009)>, consultado el 4 de mayo de 2013.
- Gimeno Sacristán, José (2002), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- Gisbert, Teresa (2011), *Periodo prehispánico*, La Paz, Instituto Nacional Estadístico (INE), <<http://www.ine.gob.bo/html/visualizadorHtml.aspx?ah=historia1.htm>>, consultado el 11 de noviembre de 2012.
- Gómez Martínez, José Luis (s.f.), “Cronología de Bolivia”, *Proyecto ensayo hispánico*, <<http://www.ensayistas.org/identidad/contenido/cronologias/bo/>>, consultado el 21 de diciembre de 2012.
- González Casanova, Pablo (2003), *Colonialismo interno (una redefinición)*, México, Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales, <[conceptos.sociales.unam.mx/conceptos\\_final/412trabajo.pdf](http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/412trabajo.pdf)>, consultado el 3 de abril de 2013.
- González Casanova, Pablo (1996), “Las etnias coloniales y el estado multiétnico” en Pablo González Casanova y Marcos Roitman Rosenmann (coords.), *Democracia y estado multiétnico en América Latina*, México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-Universidad Autónoma de México/La Jornada, pp. 23-36.
- González Piñeros, Milena (2011), “El proceso constituyente boliviano como escenario de disputas por la economía”, *Nómadas (Colombia)*, núm. 34, Bogotá, pp. 134-150, <<http://www.redalyc.org/pdf/1051/105118960010.pdf>>, consultado el 11 de abril de 2017.
- Gray Molina, George (2007), “El reto posneoliberal de Bolivia”, *Nueva Sociedad*, núm. 209, núm. especial *Bolivia: ¿el fin del enredo?*, pp. 118-129, <[http://www.nuso.org/upload/articulos/3433\\_1.pdf](http://www.nuso.org/upload/articulos/3433_1.pdf)>, consultado el 22 de diciembre de 2012.
- IBE/UNESCO (Internacional Bureau of Education/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2010), *Datos mundiales de educación. Bolivia*, ed. 2010/11, <[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Bolivia.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Bolivia.pdf)>, consultado el 22 de diciembre de 2012.

- Imen, Pablo (2010), “Políticas educativas y diversidad en Bolivia: las complejidades y tensiones entre la redistribución y el reconocimiento”, *La Revista del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Goriñi*, núms. 9 y 10, <<http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/176/>>, consultado el 3 de febrero de 2013.
- INE (Instituto Nacional de Estadística) (2012), *Censo Nacional de Población y Vivienda, Boletín informativo Censo Nacional de Población y Vivienda 2012*, núm. 2, <[www.ine.gob.bo/pdf/boletin/NP\\_2013\\_2.pdf](http://www.ine.gob.bo/pdf/boletin/NP_2013_2.pdf)>, consultado el 14 de marzo de 2013.
- INE (2011), *Población indígena*, La Paz, <<http://www.ine.gob.bo/indice/EstadisticaSocial.aspx?codigo=30801>>, consultado el 22 de diciembre de 2012.
- INE (s.f.a), *Anuario estadístico 2010*, La Paz, <[http://www.ine.gob.bo/pdf/Anuario\\_2010/AnuarioEstadistico.pdf](http://www.ine.gob.bo/pdf/Anuario_2010/AnuarioEstadistico.pdf)> consultado el 20 de noviembre de 2012.
- INE (s.f.b), *Estadísticas e indicadores económicos y sociodemográficos de Bolivia*, La Paz, <[http://www.ine.gob.bo/pdf/Bo\\_Es\\_Na/BEN\\_2010\\_1.pdf](http://www.ine.gob.bo/pdf/Bo_Es_Na/BEN_2010_1.pdf)>, consultado el 29 de diciembre de 2012.
- Iño Daza, Weimar Giovanni (2009), “Aportes de la reforma educativa liberal (1900-1920): inicios y consolidación de la formación docente”, *Estudios Bolivianos*, núm. 15, pp. 175-224, <[http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2078-03622009000100007&lng=e.&nrm=iso](http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2078-03622009000100007&lng=e.&nrm=iso)>, consultado el 2 de enero de 2013.
- ISS (Institute of Social Studies) (2003), *La estrategia boliviana de reducción de pobreza: ¿"la nueva brillante idea"?*, *Resumen ejecutivo*, La Paz, <<http://preval.org/documentos/00814.pdf>>, consultado el 3 de enero de 2013.
- Juárez Núñez, José Manuel y Sonia Comboni Salinas (1997), *Sistemas Educativos Nacionales. Bolivia*, La Paz, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), <<http://www.campus-oei.org/quipu/bolivia/index.html>>, consultado el 3 de enero de 2013.
- Laserna, Roberto (2007), “El caudillismo fragmentado”, *Nueva Sociedad*, núm. 209, núm. especial *Bolivia: ¿el fin del enredo?*, pp. 100-117, <[http://www.nuso.org/upload/articulos/3432\\_1.pdf](http://www.nuso.org/upload/articulos/3432_1.pdf)>, consultado el 22 de diciembre de 2012.

- Lizárraga Kathlen (2006), “Apuntes sobre la descentralización de la educación en Bolivia”, *Unidad de Análisis de Políticas Sociales y Económicas. Análisis económico*, vol. 21, pp. 110-146, <[http://www.udape.gob.bo/portales\\_html/AnalisisEconomico/analisis/vol21/Liz%C3%A1rraga-21.pdf](http://www.udape.gob.bo/portales_html/AnalisisEconomico/analisis/vol21/Liz%C3%A1rraga-21.pdf)>, consultado el 3 de enero de 2013.
- Lizárraga, Kathlen y Christian Neidhold (2011), *Educación técnica y producción en Bolivia*, La Paz, Programa de Investigación Estratégica en Bolivia, <<http://www.formaciontecnicabolivia.org/webdocs/publicaciones/2012/educaciontecnicaproductivaenboliviapieb.pdf>>, consultado el 3 de enero de 2013.
- López, Luis Enrique y Orlando Murillo (2006), *La reforma educativa boliviana: lecciones aprendidas y sostenibilidad de las transformaciones*, <[http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/reforma\\_educativa.pdf](http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/reforma_educativa.pdf)>, consultado el 3 de enero de 2013.
- Lozada, Blithz (2006), *La transformación de la educación secundaria en Bolivia*, La Paz, Universidad Mayor de San Andrés, <<http://www.cienciasyletras.edu.bo/publicaciones/educacion/libros/Transformacion%20de%20la%20Secundaria/PDF/1%20Creditos.pdf>>, consultado el 6 de enero de 2013.
- Martínez, Françoise (1998), “Los primeros pasos liberales hacia la unificación escolar en Bolivia. En torno a la Ley de 6 de febrero de 1900 y clausura subsecuente del Colegio Seminario de Cochabamba”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 1, pp. 63-94, <[http://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia\\_educacion\\_latinoamericana/article/view/1443/1438](http://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1443/1438)>, consultado el 3 de enero de 2013.
- Mejía, Yvette (s.f.), *Tupac-Katari. Sistematización de Warisata. Escuela Ayllu 1931-1940*, <<http://www.katari.org/hoy/warisata.htm>>, consultado el 3 de enero de 2013.
- Mesa Gisbert, Carlos (2010), “A 100 años de la pedagogía de Tamayo. Lecciones no aprendidas”, *Nueva Crónica*, núm. 62, 9 de junio, <<http://carlosdmesa.com/2010/06/09/a-100-anos-de-la-pedagogia-de-tamayo-lecciones-no-aprendidas/>>, consultado el 10 de enero de 2012.
- Mesa Gisbert, Carlos (2000), *Historia de Bolivia. Época republicana*, La Paz, <<http://galeon.hispavista.com/mnr/histbol/hist2.html>>, consultado el 20 de diciembre de 2012.

- Minedu (Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia) (2014), “Unidad de Formación No. 2. Estructura Curricular y sus Elementos en la Diversidad: Saberes y Conocimientos Propios”, *Cuadernos de Formación Continua. Equipo Profocom*, La Paz.
- Minedu (2013a), *Datos e indicadores educativos*, <<http://indicador.minedu.gob.bo/>>, consultado el 1 de agosto de 2013.
- Minedu (2013b), *Resolución ministerial 1/2013*, La Paz, 2 de enero, <<http://educacionbolivia.com/ministerio-de-educacion-bolivia-resolucion-ministerial/>>, consultado el 3 de enero de 2013.
- Minedu (2012a), *Currículo base del sistema educativo plurinacional*, La Paz, <[http://www.minedu.gob.bo/micrositios/biblioteca/disco-1/alternativa\\_especial/curriculo/270.pdf](http://www.minedu.gob.bo/micrositios/biblioteca/disco-1/alternativa_especial/curriculo/270.pdf)>, consultado el 3 de enero de 2013.
- Minedu (2012b), *Educación secundaria comunitaria productiva. Programa de estudio. Primer año*, La Paz, <[http://profocom.minedu.gob.bo/index.php/material/material\\_subs\\_participante/1](http://profocom.minedu.gob.bo/index.php/material/material_subs_participante/1)>, consultado el 3 de enero de 2013.
- Minedu (2011), *Estudio del Subsistema de Educación Regular. Cuadernillo 5: situación de los procesos de aprendizaje, cuarto de secundaria*, La Paz, <[http://www.minedu.gob.bo/micrositios/biblioteca/disco-2/educacion\\_regular/campos\\_areas\\_secundaria/37.pdf](http://www.minedu.gob.bo/micrositios/biblioteca/disco-2/educacion_regular/campos_areas_secundaria/37.pdf)>, consultado el 23 de marzo de 2011.
- Minedu (2010a), *Ley de La Educación núm. 070 “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”*, La Paz, 20 de diciembre, <<http://www.oei.es/quipu/bolivia/Leydla%20.pdf>>, consultado el 3 de enero de 2013.
- Minedu (2010b), *Plan Estratégico Institucional 2010-2014*, <[http://www.cienciaytecnologia.gob.bo/uploads/plan\\_estrategico\\_institucional.pdf](http://www.cienciaytecnologia.gob.bo/uploads/plan_estrategico_institucional.pdf)>, consultado el 3 de marzo de 2013.
- Minedu-Profocom (Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio) (2013), *Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio*, <[http://profocom.minedu.gob.bo/index.php/material/material\\_subs\\_participante/1](http://profocom.minedu.gob.bo/index.php/material/material_subs_participante/1)>, consultado el 11 de mayo de 2017.
- Minedu-VESFP-DGFM (Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia-Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional-Dirección General de Formación de Maestros) (2013), *Convo-*

*convocatoria pública núm. 001/2013: proceso de admisión de postulantes a las escuelas superiores de formación de maestras y maestros y unidades académicas del Estado Plurinacional de Bolivia gestión 2013*, 24 de febrero, <<https://dl.dropboxusercontent.com/u/11644320/Docs/convocatoria2013-reyqui-unibolivia.pdf>>, consultado el 3 de marzo de 2013.

Ministerio de Educación de la República de Bolivia (2004), *La educación en Bolivia. Indicadores, cifras y resultados*, Bolivia, <<https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Planes%20Nacionales/Attachments/19/3.%20La%20educaci%C3%B3n%20en%20Bolivia,%20Indicadores,%20Cifras%20y%20Resultados.pdf>>, consultado el 3 de julio de 2011.

Ministerio de la Presidencia (2009), *100 Evo logros 2006-2009*, La Paz, <<http://www.presidencia.gob.bo/documentos/logros100.pdf>>, consultado el 15 de marzo de 2013.

Molina, Miguel (2008), “El problema y la solución del pongueaje”, “Diario de un Reportero”, *BBC Mundo*, <[http://www.bbc.co.uk/blogs/spanish/2008/04/el\\_problema\\_y\\_la\\_solucion\\_del.html](http://www.bbc.co.uk/blogs/spanish/2008/04/el_problema_y_la_solucion_del.html)>, consultado el 20 de abril de 2017.

Montellano, Paul Alexis y Zulema Ramos (2011), *Luces y sombras de la educación secundaria rural. Estudio de un colegio en Chuquisaca*, La Paz, Programa de Investigación Estratégica en Bolivia, <[http://www.pieb.com.bo/cien\\_montellano.php](http://www.pieb.com.bo/cien_montellano.php)>, consultado el 5 de enero de 2013.

Morales, Evo (2013a), *Bolivia: Decreto Supremo núm. 1488, 6 de febrero de 2013*, La Paz, <<http://www.lexivox.org/norms/BO-DS-N1488.xhtml>>, consultado el 3 de abril de 2013.

Morales, Evo (2013b), *Bolivia: Ley de Organizaciones Económicas Campesinas, Indígena Originarias (OECAS) y de Organizaciones Económicas Comunitarias (OECOM)*, La Paz, 28 de enero, <[www.lexivox.org/norms/BO-L-N338.pdf](http://www.lexivox.org/norms/BO-L-N338.pdf)>, consultado el 3 de enero de 2013.

Morales, Evo (2013c), *Ley núm. 348. Ley integral para garantizar a las mujeres una vida libre de violencia*, <[http://www.cedib.org/post\\_type\\_leyes/ley-348-integral-para-garantizar-a-las-mujeres-una-vida-libre-de-violencia-9-3-13/](http://www.cedib.org/post_type_leyes/ley-348-integral-para-garantizar-a-las-mujeres-una-vida-libre-de-violencia-9-3-13/)>, consultado el 3 de marzo de 2013.

- Morales, Evo (2012a), *Ley General para Personas con Discapacidad. Ley 223. 2 de marzo, 2012*, La Paz, <<http://bolivia.infoleyes.com/shownorm.php?id=3645>>, consultado el 3 de enero de 2013.
- Morales, Evo (2012b), *Ley Marco de la Madre Tierra y Desarrollo Integral para Vivir Bien. Ley 300. 15 de octubre, 2012*, La Paz, <<http://bolivia.infoleyes.com/shownorm.php?id=4126>>, consultado el 3 de enero de 2013.
- Morales, Evo (2012c), *Ley núm. 269. Ley de agosto de 2012*, La Paz, <<http://www.cepb.org.bo/calypso/juridica/adjuntos/LEY%20269%20%20DE%20DERECHOS%20Y%20POLITICAS%20LINGUISTICAS.pdf>>, consultado el 3 de enero de 2013.
- Morales, Evo (2011), *Bolivia: Decreto Supremo núm. 813, 9 de marzo de 2011*, <<http://www.lexivox.org/norms/BO-DS-N813.xhtml>>, La Paz, consultado el 3 de marzo de 2013.
- Morales, Evo (2010a), *Bolivia: Decreto Supremo núm. 156, 6 de junio de 2009*, La Paz, <<http://www.lexivox.org/norms/BO-DS-N832.xhtml>>, consultado el 3 de abril de 2013.
- Morales, Evo (2010b), *Ley núm. 045, ley de 8 de octubre de 2010*, La Paz, <<http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/BDL/2014/9502.pdf?view=1>>, consultado el 3 de enero de 2013.
- Morales, Evo (2009), *Decreto Supremo 156*, La Paz, 6 de junio, <<http://www.lexivox.org/norms/BO-DS-N156.xhtml>>, consultado el 2 de febrero de 2013.
- Morales, Evo (2007), *Bolivia: Decreto Supremo núm. 29 272, 12 de septiembre de 2007*, La Paz, 12 de septiembre, <<http://www.lexivox.org/norms/BO-DS-29272.html>>, consultado el 3 de abril de 2013.
- Morales, Juan Antonio (2009), “La economía política del populismo boliviano del siglo 21”, *Revista Latinoamericana de Desarrollo Económico*, núm. 12, pp. 103-142, <[http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2074-47062009000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2074-47062009000200005&script=sci_arttext)>, consultado el 22 de diciembre de 2012.
- Morales, Juan Antonio (1992), “Cambios y consejos neoliberales en Bolivia”, *Nueva Sociedad*, núm. 121, septiembre-octubre, pp. 134-143, <[http://nuso.org/media/articles/downloads/2164\\_1.pdf](http://nuso.org/media/articles/downloads/2164_1.pdf)>, consultado el 12 de mayo de 2012.

- Nina, Osvaldo (2006), *La educación inicial, primaria y secundaria en el marco de la descentralización: contexto y perspectivas*, Instituto de Estudios Avanzados en Desarrollo (Serie de Documentos de Trabajo sobre Desarrollo, 17), <[http://www.inesad.edu.bo/pdf/wp17\\_2006.pdf](http://www.inesad.edu.bo/pdf/wp17_2006.pdf)>, consultado el 30 de marzo de 2013.
- Observando la Educación (2009), “Diferentes tipos de establecimientos educativos”, *Escuelas de Bolivia*, <<http://escuelasbolivia.blogspot.mx/2009/02/los-tipos-de-establecimientos.html>>, consultado el 24 de abril de 2017.
- Ocampo López, Javier (2007), “Simón Rodríguez, el maestro del libertador”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, núm. 9, pp. 81-102, <<http://www.redalyc.org/pdf/869/86900904.pdf>>, consultado el 3 de enero de 2013.
- Pedraza Cuéllar, David (2010), *Política de la educación en el México contemporáneo*, México, Universidad Pedagógica Nacional (Horizontes Educativos).
- PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) (2010), *Los cambios detrás del cambio. Desigualdades y movilidad social en Bolivia*, La Paz <[http://hdr.undp.org/sites/default/files/nhdr\\_bolivia\\_2010.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/nhdr_bolivia_2010.pdf)>, consultado el 3 de enero de 2013.
- Profocom (Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio) (s.f.a), *Unidad de Formación No.1. Modelo educativo sociocomunitario productivo*, La Paz, <[http://profocom.minedu.gob.bo/index.php/material/material\\_subs\\_participante/1](http://profocom.minedu.gob.bo/index.php/material/material_subs_participante/1)>, consultado el 3 de marzo de 2013.
- Profocom (s.f.b), *Guía de trabajo para la etapa de concreción y construcción crítica en comunidad de producción-transformación educativa (CP-TE)*, La Paz, <<https://www.clubensayos.com/Informes-de-Libros/Gu%C3%ADa-De-Trabajo-Para-La-Etapa-De-Concreci%C3%B3n/1856943.html>>, consultado el 3 de marzo de 2013.
- Profocom (s.f.c), *Unidad de Formación núm. 4. Medios de enseñanza en el aprendizaje comunitario: planificación curricular (educación regular). Documento de trabajo*, La Paz, <<http://profocom.minedu.gob.bo/index.php/material/descargarMatPar/234>>, consultado el 3 de marzo de 2013.

- Puiggrós, Adriana (2005), *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración latinoamericana*, Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- Puiggrós, Adriana (2004), “Modernidad, posmodernidad y educación en América Latina”, en Alicia de Alba (comp.), *Posmodernidad y educación*, México, Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Estudios sobre la Universidad/Miguel Ángel Porrúa, pp. 177-204.
- Quijano, Aníbal (2007), “Colonialidad el poder y clasificación social”, en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana/Siglo del Hombre Editores, pp. 93-126.
- Quijano, Aníbal (2000), “El fantasma del desarrollo en América Latina”, *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, vol. 6, núm. 2, pp. 73-90, <<http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/56.pdf>>, consultado el 15 de abril de 2013.
- Quintero, Pablo (2010), “Notas sobre la teoría de la colonialidad del poder y la estructuración de la sociedad en América Latina”, *Papeles de Trabajo*, núm. 19, Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Sociocultural, <[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1852-45082010000100001&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1852-45082010000100001&script=sci_arttext)>, consultado el 15 de abril de 2013.
- República de Bolivia (2004), *La educación en Bolivia indicadores, cifras y resultados*, La Paz, Ministerio de Educación, <[http://www.minedu.gob.bo/micrositios/biblioteca/disco-1/informacion\\_institucional/memorias\\_educacion/94.pdf](http://www.minedu.gob.bo/micrositios/biblioteca/disco-1/informacion_institucional/memorias_educacion/94.pdf)>, consultado el 3 de julio de 2011.
- República de Bolivia-Ministerio de Educación (2005), *Proyecto de transformación de la educación secundaria, primera fase: 2006-2009*, La Paz, <[www.oei.es/quipu/bolivia/programa\\_secundaria.pdf](http://www.oei.es/quipu/bolivia/programa_secundaria.pdf)>, consultado el 1 de abril de 2013.
- Ricco Monge, Sergio (2011) “Cambios y continuidades en la Bolivia indígena”, en Gaya Makaran (coord.), *Perfil de Bolivia (1940-2009)*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 99-113.
- Rivera S., José Antonio (2005), “Los pueblos indígenas y las comunidades campesinas en el sistema constitucional boliviano. Pasado, presente y perspectivas al futuro”, *Anuario de Derecho Constitucional Latinoamericano*, pp. 195-213, <<http://www.juridicas.unam.mx/publi->

- ca/librev/rev/dconstla/cont/20051/pr/pr11.pdf>, consultado el 13 de octubre de 2012.
- Rojas Osorio, Carlos (s.f.), *Razón y revolución. Paulo Freire y Simón Rodríguez*, <<http://www.apse.or.cr/webapse/pedago/enint/osorio02.doc>>, consultado el 15 de marzo de 2013.
- Ruiz, Angélica (s.f.), “Formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia”, *Integra Educativa*, vol. 4, núm. 3, pp. 175-189, <[http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1997-40432011000300008](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432011000300008)>, consultado el 3 de marzo de 2013.
- S.A. (2013a), “Currículo educativo en Bolivia se renueva después de 38 años”, *Eabolivia*, La Paz, <<http://www.eabolivia.com/social/16696-curriculo-educativo-en-bolivia-se-renueva-despues-de-38-anos.html>>, consultado el 1 de abril de 2013.
- S.A. (2013b), “Nuevo currículo educativo en Bolivia: los siete pilares”, *Eabolivia*, La Paz, <<http://www.eabolivia.com/social/17154-nuevo-curriculo-educativo-en-bolivia-los-siete-pilares.html>>, consultado el 1 de abril de 2013.
- S.A. (2012), “Hay 370 mil personas analfabetas en todo el país”, *Noticias de Bolivia*, <<http://www.fmbolivia.tv/hay-370-mil-personas-analfabetas-en-todo-el-pais/>>, consultado el 3 de enero de 2013.
- S.A. (s.f.), “Calidad educativa en Bolivia será acreditada y evaluada desde el 2014”, *Eabolivia*, La Paz, <<http://www.eabolivia.com/social/13961-calidad-educativa-en-bolivia-sera-acreditada-y-evaluada-desde-el-2014.html>>, consultado el 3 de abril de 2013.
- Saaresranta, Tiina, Rufino Díaz Maquera y Magaly Hinojosa Román (2011), *Educación indígena originaria campesina: perspectivas de la educación intracultural*, La Paz, Programa de Investigación Estratégica en Bolivia, <[www.pieb.com.bo/cien\\_anios/archivo/libro\\_saa.pdf](http://www.pieb.com.bo/cien_anios/archivo/libro_saa.pdf)>, consultado el 3 de enero de 2013.
- Stefanoni, Pablo (2012), “Posneoliberalismo cuesta arriba. Los modelos de Venezuela, Bolivia y Ecuador en debate”, *Nueva Sociedad*, núm. 239, núm. temático *Menos desigualdades, ¿más justicia social?*, mayo-junio, pp. 51-64, <[http://www.nuso.org/upload/articulos/3846\\_1.pdf](http://www.nuso.org/upload/articulos/3846_1.pdf)>, consultado el 22 de diciembre de 2012.

- Talavera, María (2009), “Contextos y resultados de las políticas educativas en Bolivia. 1982-2007”, en *Estudios Bolivianos*, núm. 15, pp. 73-100, <[http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2078-03622009000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2078-03622009000100005&lng=pt&nrm=iso)>, consultado el 3 de marzo de 2013.
- Terigi, Flavia (1999), *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*, Buenos Aires, Santillana, <[http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM\\_Terigi\\_1\\_Unidad\\_3.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Terigi_1_Unidad_3.pdf)>, consultado el 3 de marzo de 2013.
- Terigi, Flavia (2002), “Análisis comparativo de los currículos iberoamericanos: procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar”, documento presentado en el Cuarto Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar el Currículo y los Retos del Nuevo Milenio, La Habana, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, <[www.oei.es/linea3/terigi.pdf](http://www.oei.es/linea3/terigi.pdf)>, consultado el 22 de julio de 2012.
- Ticona Alejo, Esteban (2003), “Pueblos indígenas y estado boliviano. La larga historia de conflictos”, *Gazeta de Antropología*, núm. 19, <<http://hdl.handle.net/10481/7325>>, consultado el 8 de octubre de 2012.
- Ticona Alejo, Esteban (2010), *Saberes, conocimientos y prácticas anticoloniales del pueblo aymara-quechua en Bolivia*, La Paz, Plural Editores, <<http://www.agruco.org/agruco/pdf/libros/saberesconocimientos.pdf>>, consultado el 22 de diciembre de 2012.
- Torem, Gabriel (s.f.), *Educación intercultural bilingüe en Bolivia. El lugar de demandas sociales en la legislación boliviana*, <<http://www.filo.uba.ar/contenidos/secretarias/seube/catedras/gallegos/Educacion%20intercultural%20bilingue%20en%20Bolivia..pdf>>, consultado el 4 de febrero de 2013.
- UDAPE (Unidad de Análisis de Políticas Sociales y Económicas) (s.f.), *Bolivia: situación actual y gasto público social (GPS)*, La Paz, <[www.cepal.org/dds/GastoSocial/docs/ppt\\_Bolivia.pdf](http://www.cepal.org/dds/GastoSocial/docs/ppt_Bolivia.pdf)>, consultado el 3 de enero de 2013.
- Yapu, Mario (2007), “Descentralización, poderes locales y participación social en educación en Bolivia. Los casos de Tarabuco y La Paz (1997-2003)”, en *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 15, enero, pp. 1-42, <<http://www>>.

- redalyc.org/articulo.oa?id=275020546014>, consultado el 3 de enero de 2013.
- Yapu, Mario (2006), “Sistemas de enseñanza, curricula, maestros y niños: breve reseña histórica”, *Umbrales*, núm. 15, pp. 1-33, <<http://yapu.pieb.com.bo/archivos/historiaeducacion.pdf>>, consultado el 3 de marzo de 2013.
- Zalles Cueto, Alberto (2000), “Educación y movilidad social en la sociedad rural boliviana”, *Nueva Sociedad*, núm. 165, núm. temático *Desafíos y transformaciones de la educación en América Latina*, enero-febrero, pp. 134-147, <[http://www.nuso.org/upload/articulos/2831\\_1.pdf](http://www.nuso.org/upload/articulos/2831_1.pdf)>, consultado el 22 de diciembre de 2012.
- Zambrana Vargas, Jaime (2005), “Dimensiones socioculturales andinas en las transformaciones del sistema educativo boliviano: persistencia del arraigo cultural en las comunidades campesinas quechuas en el desarrollo de la gestión educativa municipal de Bolivia”, tesis de doctorado, Lovaina la Nueva, Université Catholique de Louvain/Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation, <<http://dial.uclouvain.be/pr/boreal/en/object/boreal%3A5273/datastreams>>, consultado el 3 de enero de 2013.