

CAPÍTULO 3

HACIA UN CURRÍCULUM DE SECUNDARIA: LA POLÍTICA DEL RECONOCIMIENTO Y LA DIVERSIDAD CURRICULAR

Ya no estamos en la interculturalidad,
sino en la intra- inter- y la pluriculturalidad.
Además, queremos un Estado multinacional,
con unidad en la diversidad.

Pensar en la Bolivia de la interculturalidad, después de los eventos de octubre de 2003, nos exige repensar las definiciones neoliberales del término que caracterizaba los años 90, para proponer un conjunto de nuevas definiciones: postcoloniales y re-fundadores de otras maneras de pensar las identidades propias y las interrelaciones entre ellas. En el meollo de este reto se halla la forma del Estado.

Como dice en el encabezamiento, el reto es conformar el aparato de un Estado plurinacional, en que su funcionamiento y sus mismas prácticas de gestión y administración se dirijan automáticamente a las diversas identidades propias de sus partes constituyentes (departamentos, regiones, microrregiones, naciones indígenas y originarias), y a la debida relación intercultural entre ellas. En lo educativo, el reto es lo mismo: de conformar un aparato curricular, gestional y administrativo, cuyas prácticas estén automáticamente dirigidas a reconocer las diversas identidades de sus partes constituyentes, y la relación intercultural entre ellas, de una manera sostenible en el tiempo.

Este aparato debe ser caracterizado por un cierto grado de autorreflexión, para permitir no sólo el reconocimiento entre las partes constituyentes, sino también la posibilidad de redistribuir democráticamente y con justicia los recursos (financieros, lingüísticos, técnicos, tecnológicos, productivos) en todo el sistema. Esto implicaría la construcción de un aparato político de debate, de argumentación y consenso, en que se podría lograr este proceso de redistribución.

La unidad nacional de esta diversidad de lenguas y culturas (e incluso lo que algunos llaman sociedades y civilizaciones), sólo será sostenible si cada parte de la totalidad (departamentos, municipios, comunidades y unidades educativas) tiene su debido grado de autodeterminación en los planteamientos curriculares, en la formación docente, y en las cuestiones institucionales, en un diálogo intercultural constante con el centro.

Por otra parte, es necesario integrar en el currículum maneras de desarrollar competencias centradas en las varias identidades, tanto culturales como laborales, lo que facilitará las capacidades regionales como también interculturales para que todos los jóvenes en el

nivel secundario puedan desenvolverse mejor en las relaciones interiores y exteriores del país.

Los estudios actuales sobre la interculturalidad

Las pautas escritas para iniciar este desempeño son pocas. Además, cualquier sugerencia que planteamos debe estar considerada en el contexto de las propuestas curriculares ya desarrolladas por Blithz Lozada y sus colaboradores (2005), que se han presentado y debatido ampliamente y que ya conforman el modelo estatal en borrador para la propuesta educativa actualmente ante la consideración del Banco Mundial.

Estamos muy conscientes también de que muchos de los últimos desarrollos en las teorías y prácticas de la interculturalidad son más matizados con respecto a la identidad, y más mercantiles y técnicos con respecto a la interculturalidad. Es decir, ya no son dirigidos a resolver los problemas intra- e inter-culturales que se encuentran en países como Bolivia, sino más bien a mejorar las relaciones comerciales en un mercado mundial cada vez más multicultural. En esencia, se trata del aprendizaje de técnicas de negociación y diplomacia comercial en los contextos interculturales y multiculturales de la globalización, donde se tiene que competir profesionalmente con equipos de diferentes países por los contratos del trabajo.

En este caso, las prioridades son claramente estrategias técnicas para “manejar la diferencia”. Se lo hace conjuntamente con la generación de información compartida sobre las características de las llamadas “culturas nacionales”. En este contexto, se pone énfasis en entender sin ambigüedad las prácticas productivas, de trabajo y empleo de otras naciones, porque sin ello se puede generar malentendidos y perder contratos importantes de trabajo. Aquí las identidades se centran en los mismos marcos productivos, laborales y del empleo, pero articulados con aspectos culturales (ver por ejemplo Blasco y Gustafsson eds. 2004)

La interculturalidad según el programa de la Reforma Educativa

Más allá de ver cómo se maneja el concepto de interculturalidad a nivel global e internacional, primero es importante puntualizar cómo éste ha estado siendo manejado en el campo de fuerza construido y delimitado por la Reforma Educativa boliviana en su ala curricular y administrativa entre 1994 y 1999. El entender las limitaciones de interpretación de este concepto hasta ahora nos ayuda a reconsiderar mejor el concepto ya con más alcance.

Se pueden identificar *dos* maneras predominantes en las que la interculturalidad ha sido construida en el período mencionado: Como principio de respeto y tolerancia hacia “las culturas” de “pueblos indígenas u originarios” y, en la escuela, hacia los derechos humanos y culturales de los niños. En la escuela, el respeto y la tolerancia estuvieron preponderantemente asociados al tema de la lengua. En este sentido, la educación intercultural y bilingüe como parte central de la Reforma Educativa enfocó el bilingüismo y el tema de la normalización de la lengua en la escritura con tal ímpetu que el entendimiento casi exclusivo de la interculturalidad como “el uso de la lengua originaria” se hizo patente tanto en las escuelas como en los institutos normales superiores de áreas

urbanas y rurales. Debido a ello, para muchos padres y madres de familia, la interculturalidad es sinónimo con la educación bilingüe.

Estas construcciones parciales de los conceptos han tendido a restringir el alcance de la interculturalidad al aula y no fuera de ella. Por ejemplo, todavía falta expandir el alcance de la interculturalidad a las formas de gestión y administración educativa y también a la construcción de una nueva nación con la mayor inclusión de los grupos antes excluidos de ella, con igualdad de condiciones. Para realizar todo ello, habría que ir más allá de una conceptualización folklórica de la interculturalidad. Para muchos, dentro de los ámbitos organizacionales indígenas o magisteriales, la interculturalidad sólo implica ponerse el traje típico los lunes de hora cívica o la puesta en escena de rituales comunales en la escuela, pero no debatir plenamente las formas democráticas del país.

Asimismo hasta 1999 poco se discutía a nivel de política pública educativa, la complejidad del concepto de cultura y menos aún la complejidad de la relación lengua y cultura en relación al tema identitario o de producción de conocimientos. No se trabajaba la cultura de forma integral vinculada al contexto histórico social de los alumnos, ni tampoco los docentes han reflexionado sobre la situación de la identidad cultural de ellos.

Estaba en pugna también el uso oficial de la interculturalidad en tanto propósito y control de la educación misma. Las reformas educativas estatales a nivel regional implicaban, como dijo James Scott, “una forma de ordenamiento social donde entraba en pugna su direccionalidad e intención respecto a los procesos de reconocimiento que se contraponían a los procesos de redistribución hacia arriba dentro del marco neoliberal”. Al respecto, Catherine Walsh puntualiza que se debiera asumir la interculturalidad como un terreno complejo, tenso y contradictorio, donde existan pugnas sobre su significado real y discursivo en relación a la identidad, derechos, diferencia, autonomía y nación.

Asumir la interculturalidad como proceso conflictivo permeado de relaciones de poder y asimetría social implicó entonces empezar a imaginarla más allá de ese propósito y direccionalidad oficial predominante. En este sentido, consideramos necesario ahora recuperar estos abordajes desde la construcción de las “relaciones interculturales” por un lado, “las pedagogías interculturales” por otro, y los procesos de “gestión intercultural” .

Hasta la fecha el alcance de la interculturalidad también ha sido limitado a la esfera comunicativa. Gran parte del debate y discusión sobre la interculturalidad se mantiene dentro de una visión de comunicación y vivencia interpersonal más o menos voluntarista y actitudinal. Bustamante (2005) en su estudio sobre la comunidad de Montecillo (Tiquipaya) da la vuelta esta noción voluntarista actitudinal y hace la conexión entre percepciones, actitudes e interacciones apuntando a relaciones de poder en un contexto de migraciones continuas. Enfatiza que en la construcción de relaciones interculturales en el contexto heterogéneo de personas del lugar y migrantes en Montecillos, las actitudes que se forman en base a las percepciones condicionan las percepciones posteriores (actuando como un filtro perceptual) a su vez, las actitudes también determinan en gran parte el curso o tono de las interacciones, las cuales generan nuevas percepciones o confirman las ya existentes.

Otra de las críticas implícitas en estos estudios y reflexiones es que la interculturalidad en la EIB se la ha restringido al contenido curricular y no se la ha conectado al relacionamiento cotidiano y vivencial. En otros estudios, esta cotidianeidad está marcada por procesos migratorios y de construcción de identidad indígena a nivel urbano. Allí, en el ámbito urbano mapuche, lo cultural, el linaje, la territorialidad, y no así la lengua, marcan el relacionamiento intercultural asimétrico con la cultura dominante chilena. Aquí, también podemos ubicar el debate sobre interculturalidad positiva e interculturalidad negativa (según la perspectiva de Xavier Albó) y lo que implican para la direccionalidad y propósito de la política educativa que antes mencionamos.

Por otro lado están los estudios que construyen ese campo de las pedagogías y metodologías interculturales. Por ejemplo, Castillo (2005) realizó un estudio sobre las pedagogías “indígenas” ligadas a procesos socio-culturales de crianza y socialización que tienen ellos “para producir, sistematizar y poner en circulación sus conocimientos”. Examinando dos contextos locales comunales del Norte de Potosí, Aymaya y Caracha, el autor distingue y precisa los espacios y momentos de circulación de conocimientos y las formas de construcción de conocimientos respecto al tejido andino, que lo llevan a desglosar de manera más pertinente los sistemas de aprendizaje local.

Éste y otros estudios utilizan nociones exploradas por Rogoff (1993), quien plantea que el aprendiz en diferentes espacios culturales y a través de la participación guiada, se involucra en un medio social en el cual se establecen múltiples relaciones. Este entendimiento del aprendizaje como participación nos libera de la otra noción de aprendizaje como recepción de conocimientos. La construcción de pedagogías interculturales ha llevado a muchos investigadores a ahondar en la forma de construcción de conocimiento local y en las relaciones de poder en este proceso (ver por ejemplo García, Prada, Maurial, etc.).

Ya dan otras pautas de cómo expandir el alcance de la interculturalidad, algunas exploraciones teóricas sobre la gestión intercultural. Castillo (ibid.), por ejemplo, enfatiza en la gestión pedagógica intercultural donde se debiera tomar en cuenta los elementos de la gestión, planificación y negociación que implica el aprendizaje del tejido en las comunidades antes mencionadas. Así, los sistemas de aprendizaje implican procesos de planificación, prácticas de autogestión de materiales y recursos, más la negociación del como tejerse con otras personas. Entre los comunarios de Raqaypampa, se habla también de la gestión intercultural respecto de lógicas productivas agrocéntricas y nociones específicas de trabajo e identidad comunal y así la relevancia de esta gestión intercultural en la escuela. Otros estudiosos manejan una noción de interculturalidad en relación a la participación social en educación, donde empiezan a discutir la gestión intercultural en términos de lógicas institucionales diversas.

Estos estudios resaltan el hecho de que los maestros, administrativos y gestores de la Reforma Educativa normalmente reducen la interculturalidad al plano pedagógico curricular y no institucional, al campo y no a las ciudades. En este sentido su formación sobre la Reforma Educativa, no brinda los elementos para entender, asumir y moverse en la interlegalidad que caracteriza los sistemas jurídicos campesinos y/o indígenas. En este contexto, el desafío nuestro no sólo es propugnar el diálogo de saberes para compartir

poder, sino también ubicar y precisar las pugnas entre lógicas productivas, organizativas y de gestión del aprendizaje y conocimiento diversas.

Para nosotros, la construcción de una noción más abarcadora e históricamente pertinente de interculturalidad dependerá de la manera en que logremos entretejer conceptos no binarios ni estáticos de cultura, identidad, producción de bienes y de conocimiento. Por tanto, nuestro primer objetivo es repensar la interculturalidad. El segundo es desarrollar algunos lineamientos para reconstruir un currículum intercultural viable para todo el nivel secundario, indicando a la vez otros lineamientos para poder diversificarlo, según las demandas y necesidades de las regiones y microrregiones del país. Y tercero, presentar algunas ideas sobre el contenido del currículum, tomando en cuenta las características, competencias y habilidades que se busca desarrollar.

1. El repensar la interculturalidad

Aquí, nuestro punto de partida deriva de los planteamientos que hicimos en el primer informe de la presente consultoría (P. Calla y otros, 2005). Éstos se centran en dos ejes para repensar la interculturalidad a nivel secundario en la coyuntura actual:

- Que la interculturalidad se debe pensar ahora en términos no sólo del “reconocimiento” formal e institucional de la diversidad del país, sino también de su recontextualización más allá del diálogo en el aula entre desiguales. Nuestra sugerencia es que se debe replantear la interculturalidad como un cambio en las relaciones de poder en el país en el marco de una política del reconocimiento, comenzando con una redistribución justa de sus recursos (financieros, lingüísticos, culturales, etc.) (ver Sen 1992 etc.).
- Que la interculturalidad, y la educación en general, se debe repensar en el marco de la relación entre “cultura” y “producción”, en que se piensa de “producción” no sólo en términos de la producción de bienes, sino también de bienes culturales, símbolos, etc.

Consideremos primero la interculturalidad en el marco de las relaciones de poder en el país, antes de pasar al segundo punto.

En general, los contenidos curriculares que se enseñan en el nivel secundario hasta ahora, tienden a reproducir los valores de un grupo determinado, y su mirada a las demás. Es así que, hasta ahora el currículum nacional a nivel secundario siempre ha reproducido los valores de las elites dominantes, y se ha ignorado sistemáticamente las necesidades curriculares de los otros grupos del país, en el contexto inter- intra- y pluricultural de Bolivia. Es más, el expresar estas exclusiones en términos “étnicos” o simplemente “culturales” tiende a simplificar el asunto, puesto que estas exclusiones tienen que ver también con cuestiones de clase social, con identidades laborales, e incluso, como dirían algunos, con pugnas entre sociedades y civilizaciones íntegras (ver Patzi 2003).

En este sentido, no parece pertinente que el repensar las identidades en Bolivia en términos culturales más que laborales, deriva del marco del D.S. 21060 como el documento canónico para justificar y luego iniciar una nueva fase de flexibilización

laboral y de relocalizaciones masivas de la fuerza laboral. Cualquier manera de repensar la interculturalidad debe tomar esto en cuenta, para poder acertar mejor los asuntos en juego.

Muchas críticas de la Reforma Educativa han señalado la naturaleza de estas construcciones societales y laborales, disfrazadas en términos culturales. En este contexto, los intentos de la Reforma Educativa a nivel primario de desarrollar un currículum más intercultural han generado una paradoja más que una solución a los problemas de fondo. Los nuevos contenidos que se enseñan, tienden a reproducir los valores y relaciones sociales que la cultura dominante sostiene sobre las demás culturas en el país. Es decir, todavía se tiende a reproducir una serie de estereotipos sobre el otro, que se construyen mediante las narrativas nacionales convencionales. Uno de los retos para nosotros, entonces, es cómo cambiar estas narrativas mono-nacionales, quizás por narrativas de un país o un Estado multinacional. ¿Cómo serían estas narrativas? y ¿dónde se puede buscar ejemplos de narrativas multinacionales de este tipo?

Otras críticas han indicado que un currículum realmente intercultural, especialmente en el occidente del país, debería tomar en cuenta en el aula las diferentes formas y prácticas textuales que coexisten en una sociedad determinada; la alternativa actual opta sólo por enfatizar la forma textual dominante (la lecto-escritura) sobre las otras formas (por ejemplo el textil en muchas de las áreas del altiplano) (ver por ejemplo Arnold, Yapita y otros 2000).

El hecho de escoger una forma textual de expresión en vez de otra, también tiene implicaciones en los aspectos productivos de una sociedad, debido al nexo cercano entre las formas de producción y los medios para documentar esta producción. Es decir, las formas textuales que se adoptan en el aula refuerzan y reproducen los valores de una cultura e igualmente sus propios modos de producción. Por ejemplo, la tendencia desde el siglo XIX de enseñar la escritura alfabética en el aula, tiende a reproducir los modos de producción y las relaciones de la producción predominantemente capitalista. Lo hace así porque históricamente el propósito de enseñar la lecto-escritura era para conformar funcionarios de una burocracia al servicio del Estado, y cuyo desempeño dependía del buen manejo de los medios de comunicación estatales. Éstos a su vez se basaban en el manejo del papel de los bosques y tinta, a menudo compuesta de elementos de las minas.

A diferencia, la enseñanza actual del textil en las áreas rurales de los Andes (y en las instituciones de la educación formal en siglos pasados) reproduce modos de producción del todo distintos. Históricamente el propósito de ello era preparar personas en el buen manejo de los medios de comunicación de los estados andinos, es decir el vellón, la base del textil. Pues, en el aula, la enseñanza del textil facilita la reproducción de la base productiva de las comunidades andinas, centrada en los productos de los rebaños de los territorios andinos, y en que la calidad de su lana deriva directamente de la calidad de las aguas y tierras del lugar.

Nuestra pregunta es: ¿Hasta qué punto la gente joven de las áreas rurales del occidente del país podría beneficiarse todavía de una educación tanto en el textil como en la lecto-escritura? En la situación actual, la tendencia en las áreas rurales es la de aprender la

lecto-escritura (parcialmente) en los años escolares para luego olvidarlo, cuando se retorna a las prácticas textuales maternas en la producción artesanal vigente.

Según el mismo argumento, una educación secundaria basada exclusivamente en lo humanístico tiende a reproducir los valores urbanos de la clase media no productora de bienes ni productos, sólo de ideas, conceptos y servicios. A diferencia, una educación técnica (hasta tecnológica) prepara a los estudiantes para una vida productiva en que se produce bienes. La cuestión es hasta qué punto una educación técnica es pertinente para un país que carece de un plan económico nacional, y hasta qué punto una educación técnica podría permitir la elaboración posterior por los profesionales ya formados de una infraestructura productiva en el país, que (se supone) ofrecería trabajo y empleo.

1.1 Las tensiones identitarias e interculturales actuales

Uno de los problemas históricos fundamentales que habría que considerar en cualquier intento de repensar la interculturalidad en el aula, post octubre de 2003, es el juego entre las cuestiones de la identidad y aquéllas de la interculturalidad. De hecho, muchos de los diagnósticos de los conflictos sociales señalan como problemática la identidad reprimida y frustrada de las naciones indígenas y originarias de Bolivia ante un Estado monolítico, lo que está contribuyendo a la disminución del número de hablantes de las lenguas nativas y además la pérdida de los valores de estas culturas, sobre todo en las generaciones jóvenes. Entonces, el problema no es simplemente mejorar las posibilidades para “apropiar las cosas desde afuera” para hacerlas propias, sino también de dejar crecer sistemáticamente y sostenidamente lo propio.

Evidentemente uno de los propósitos del enfoque hacia la interculturalidad de la Reforma Educativa a nivel primario era disminuir la atención a cuestiones de identidad y resaltar las cuestiones de interculturalidad. Es decir, hubo una sobredosis de la interculturalidad a expensas de la identidad. En cambio, en la nueva coyuntura político-social, las grandes demandas sociales tienden a rechazar este abordaje anterior a favor de una “educación con identidad” en el marco de un nuevo Estado “que respeta las lenguas y culturas del país”. Si bien son los pueblos indígenas y originarios los que vocean esta demanda más forzosamente, sin embargo, hay una tendencia más generalizada de repensar la identidad nacional en su integridad, sobre todo en el contexto de la Asamblea Constituyente venidera.

Varios otros factores contribuyen a este debate: las nuevas direcciones en el reordenamiento territorial del país, la cuestión de regionalismos, de autonomías y de autodeterminación, tanto de los PIOs como de la Nación Camba, y los planteamientos de los varios diálogos nacionales por un país productivo, todo ello en el marco más generalizado de la demanda por una mayor descentralización del país centrado en los municipios, y una mayor participación regional en los programas de administración y gestión. Entonces, todo ello, por una parte, e interculturalidad, por la otra, ¿dónde deja la cuestión de identidades? Las pautas que tenemos son las siguientes:

- i) Repensar la identidad nacional como una “multi-identidad” o “unidad en la diversidad”;

- ii) Desarrollar las condiciones educativas para generar un nuevo Estado de muchas naciones, las que tienen un respeto mutuo entre ellas, interculturalmente, entre sus lenguas y culturas;
- iii) Reforzar la educación identitaria de las regiones;
- iv) Reforzar la educación identitaria de los pueblos indígenas y originarios;
- v) Desarrollar una educación centrada en la posibilidad de expandir una producción regional e intercultural, dentro de las formas globales de producción más conocidas; aquí la parte técnica es clave.
- vi) Revincular la educación humanística y técnica de una manera intercultural, y dirigida a las competencias en vez del contenido.

A pesar de las reformas constitucionales (hacia lo pluri-multi en 1994 y al extender el marco democrático en 2004), todavía el marco intercultural oficial tiende a pensar desde un Estado monolítico y monocultural hacia las otras culturas, sociedades y civilizaciones en su interior, para incorporarlas sistemáticamente. Según Patzi (1999), aquel marco intercultural opera territorial- y administrativamente según un modelo de la etnofagia estatal, absorbiendo a las otras culturas y civilizaciones en un espacio uniforme y homogeneizante.

A diferencia, el conjunto de demandas educativas actuales implica la reterritorialización del país, en el marco de un Estado más descentrado, más multinacional y con más opciones educativas diversificadas para, a la vez, sostener la diversidad social y natural regional. Incluso, se propone que el mismo eje curricular nacional debería partir de las identidades regionales, de tal manera que se exige una aportación aymara en las regiones aymaras, una “aportación” guaraní en la región del Chaco y así sucesivamente. Y sólo se podría lograr ello si la gestión y administración del nuevo sistema educativo tendrían las mismas características. Esbozamos un posible esquema de cambio en la Fig. 17.

1.2 El otro desde afuera

Ante aquel reto de reconfigurar el país, planteamos una serie de preguntas:

- ¿Cómo se puede reforzar la educación identitaria sin debilitarla sistemáticamente en un diálogo constante e intercultural con una cultura dominante que cuenta con sus discursos dominantes también?
- ¿Cómo se puede evitar la interpretación de las culturas de los otros según las ideas esenciales europeas y según un proceso nominalista europeo?
- ¿Cómo el europeo puede dejar que el otro hable por sí mismo, y no simplemente para el consumo del mismo europeo?
- ¿Por qué el Estado boliviano tiene miedo de ceder a los andinos (o amazónicos o chaqueños) su autonomía de pensar, su identidad e independencia?
- ¿No es que la interculturalidad actual es el último ejemplo de este intento de controlarlo, a la vez que se sigue apropiando de ello, sin ceder su independencia?

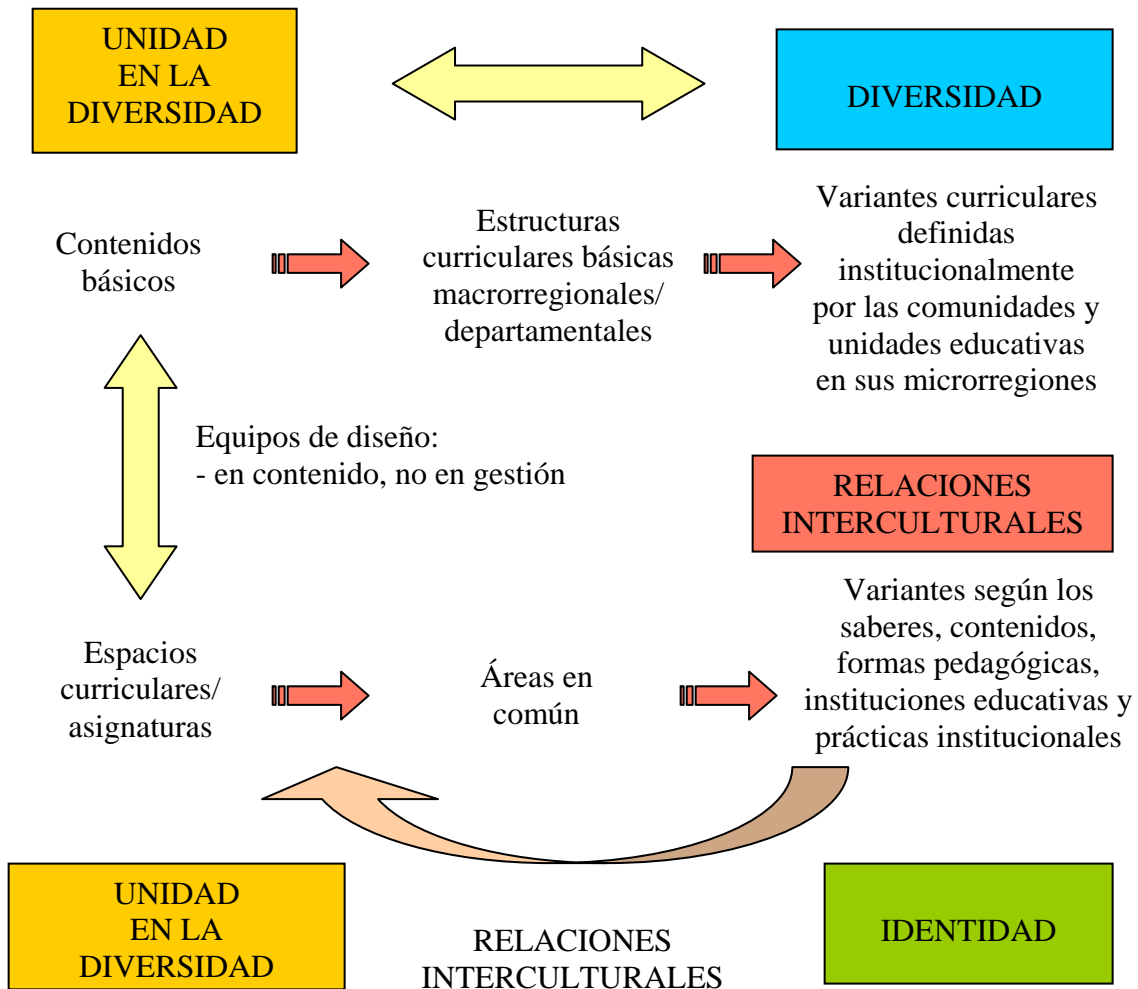


FIG. 17. La unidad y la diversidad

1.3 El juego de las epistemologías contrastadas

*Bueno, Tuto representa a la cultura del Occidente,
que es una cultura de la muerte...
Evo como candidato
va a representar la cultura andina,
que es la cultura de la vida; entonces,
están enfrentadas estas dos culturas.*

Evo Morales (*Pulso*, del 15 al 21 de julio de 2005: 10-11)

Para contestar estas preguntas, habría que rechazar de entrada cualquier enfoque centrado en un juego binario de epistemologías supuestamente contrastadas, sea con propósitos hermenéuticos o no. Este juego parece venir de un deseo o buena intención para reconocer al “otro” interculturalmente, pero nuevamente de un lado del abismo entre las culturas y sociedades cuyo futuro está en juego, y sin conocer plenamente al “otro”.

Aquí implícitamente se valoriza más las epistemologías universales y los valores regionales —o locales, o indígenas y originarios— tienden a ser subestimados ante estos valores universales. Ante este reto, planteamos las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se puede evitar en las oposiciones binarias, un eje de comparación que consista en esquemas evolucionistas, con la reiterada tendencia de presentar la parte “no occidental” como la más primitiva en sentido epistemológico (oral versus escrito, simbólico versus lógico etc.); y
- ¿Cómo se puede reforzar la educación identitaria sin debilitarla sistemáticamente en un diálogo constante e intercultural con una cultura, sociedad y civilización dominante proveída de sus discursos dominantes también?
- En fin, ¿cómo se puede animar la habilidad de poder pararse orgulloso en lo propio sin buscar siempre el respaldo intercultural?

Vale la pena trazar la construcción de estos juegos binarios:

- En general, deriva de un pensamiento binario que piensa de “nosotros” y “ellos”.
- Este pensamiento binario tiende a buscar esencialismos para caracterizar ambos lados del abismo;
- Estos esencialismos tienden a favorecer al eje ontológico de lo universal versus lo regional, o local, o indígena.

En su versión más simplista, este juego binario propone como punto de referencia un conjunto monolítico y monocultural que se denomina “lo universal” o más comúnmente “lo occidental”:

Nosotros
Lo bueno

Ellos
Lo malo

Lo más avanzado	Lo más atrasado
Identidad	El otro (según los griegos, son nosotros y los bárbaros)
Lo nacional monocultural	Lo folklórico

Históricamente, la ontología de estas oposiciones binarias son generadas por la misma raíz, una historia colonizante que construye ambas partes según sus mismos criterios. Por tanto, se tiene posiciones coloniales, arraigadas y colonizantes, y a menudo racistas, centradas en lo occidental, versus otras posiciones igualmente arraigadas en la Colonia y a menudo racistas, centradas en su supuesta alternativa: sea lo andino, lo indígena, etc. Por estas razones, en vez de buscar un lenguaje en común o definiciones en común, para abrir el espacio del diálogo, estos discursos colonizantes y coloniales simplemente se ponen a jugar binariamente:

Lo andino	vs.	Lo occidental
Lo indígena	vs.	Lo occidental
Lo amazónico	vs.	Lo occidental

En este juego binario, no nos detenemos para considerar las políticas de estas diferencias, o las relaciones de poder en juego, o cómo estas relaciones de poder construyen las diferencias. En vez de ello, se disfraza sistemáticamente un “currículum oculto”. Consideremos el siguiente ejemplo de un juego binario:

En los ayllus, tenemos una economía de reciprocidad, del sistema comunal y del ayni.	A diferencia, el Estado boliviano es parte del sistema del mercado y la globalización, de las políticas neoliberales y del individualismo.
--	--

¿Cuáles son las suposiciones colonizantes de esta comparación? A nuestro modo de ver, se trata de lo siguiente: reproduce una política colonizante y subalterna, al insinuar que EL ESTADO BOLIVIANO NUNCA PUEDE SER EL SUYO. Está fuera de su alcance. Nuevamente, el Estado monolítico es el punto de referencia.

Otro factor que habría que tomar en cuenta en estos juegos binarios es la historización de estas categorías esenciales. Según Lareta, es posible que la categoría de “lo occidental” que conforma el lado universal contra el cual se tiene que oponer a toda costa, es en los hechos el resultado de la enseñanza en el sistema escolar de una forma de “cientismo” en los siglos y décadas pasadas. Este cientismo también era el vehículo para la implementación formalizada de los valores ideológicos de un Estado monolítico, mediante el sistema educativo, en contra de los valores regionales y locales. De esta manera, se oponía sistemáticamente los valores de los abuelos, la tradición oral y el conjunto de valores religiosos de un lugar determinado con las certezas de la ciencia, la lógica o la matemática.

El trabajo de Xavier Richard Lanata (2005) demuestra el peligro de jugar con los discursos ya colonizados e híbridos que resultan de estos traumas históricos y que buscan

responder a las intromisiones colonizantes del cientismo, puesto que son sumamente inestables, y sólo permite percibir el mismo ya en términos del “otro”. En vez de ello, él recurre a la filosofía del lenguaje, y las técnicas de la pragmática lingüística, para poder dialogar mejor sobre diferentes aserciones lógicas sobre la naturaleza de la realidad o el poder de los cerros.

Otros textos claves para repensar estos juegos binarios son *Orientalismo* (1990, orig. 1978) y *Cultura e imperialismo* (1996), ambos por el escritor palestino Edward Said. Estos textos todavía no contienen lo que buscamos, pero vale la pena revisar su punto de vista por las pautas que nos da de repensar el juego binario. En *Orientalismo*, Said se detiene en las conceptualizaciones occidentales del orientalismo, esto es el conjunto de perspectivas académicas y populares, tomadas ya por sentado que subyacen el conjunto de doctrinas, tesis, teorías, novelas, descripciones sociales, tractos políticos, etc. que el Occidente construye a modo de esencialismos de los países del Oriente. Entonces, para Said, Orientalismo es un “estilo de pensar, basado en una distinción ontológica y epistemológica que se hace entre el “Oriente” y el “Occidente”. En este sentido, Orientalismo es un signo de las relaciones de poder entre estas dos partes del mundo. Said aplica el concepto de “hegemonía” de Gramsci para explicar la durabilidad de estas construcciones de ideas sobre el “otro” oriental.

Algunos estudiosos, con razón, ya han aplicado el modelo de Said a un intento similar de desconstruir construcciones parecidas de “lo andino” (ver por ejemplo Starn 1992). El mismo Gramsci también da pautas de cómo repensar el otro lado: esto es inventariar estas preconcepciones sobre uno mismo para poder comprender históricamente las huellas que se dejan, y al final, de liberarse de ellas.

Luego en *Imperialismo y Cultura* se va un paso más allá, para entender cómo las estructuras imperialistas representan la misma cultura del otro, para poder dominarla. Se detiene aquí en la construcción de las narrativas del imperialismo, en lo que el occidente percibe simplemente como sus formas culturales (novelas, historias, etc.). Como reacción a este proceso, Said también se pone a analizar cómo el otro construye sus formas de resistencia a este proceso.

Estos textos sumamente interculturales delimitan una serie de metodologías de trabajo para poder identificar los diferentes rasgos del imperialismo: textuales, narrativos, oposiciones esenciales, etc., y sus proyecciones sistemáticas: geográficas, en el nivel territorial, artístico y literario. Para entenderlas, Said percibe una serie de territorios e identidades interpenetradas, que han jugado un papel simultáneo en una forma de globalización, que se construye e interpreta históricamente. Para Said, para salir de este reiterado juego binario, habría que reubicar ambos lados del asunto en su contexto histórico, y percibir además que ambos polos del asunto han sido construidos e interpretados históricamente según los mismos criterios de un discurso autorreferencial.

En lo metodológico, y tomando en cuenta las pautas que nos da Said, indicamos en la primera columna abajo algunos criterios para poder identificar las características del juego binario de epistemologías, y en la segunda columna, algunas pautas para salir de este discurso autorreferencial de manera más intercultural:

El juego binario de epistemologías desiguales	La contextualización histórica e interpretativa de las diferencias
Buscar esencias, Construcciones unitarias, Historiografías unitarias, Evolucionistas lineares y globalizantes, purismos. Tradiciones únicas. Definiciones simplistas. “Lo andino”, “el mestizaje”. Narrativas de integración.	Buscar la construcción histórica de las unidades efímeras, Historiografías más matizadas. Lo híbrido. Heterogeneidades. Tradiciones entrelazadas. Situaciones complejas, contrapunteo. Una identidad boliviana matizada. Narrativas subalternas que demandan la integración.

Sin embargo, Said no nos provee con el aparato metodológico para realmente salir de estos territorios e identidades interpenetradas para poder definir y reforzar lo propio.

1.4 El mismo juego binario desde “lo andino”

Sin duda, las reflexiones de Lanata y de Said nos dan pautas de cómo entender este juego de construcciones históricas mutuas, que actualmente caracterizan lo andino (o lo amazónico o lo camba), construido ya en la imagen de Europa —o del cientismo criollo. Según este pensamiento colonizante, tan de moda, su colonización interna es sólo capaz de percibir la cultura desde dentro (es decir, desde su propia cosmovisión), pero según el mismo diálogo histórico construido por Europa. Ante esta tendencia, preguntamos:

- ¿Cómo se puede evitar la invención esencialista de “lo andino” —o “lo amazónico” o “lo camba”— y en lugar de ello delinear una “gnosis propia” que podría interactuar plenamente con la filosofía universal?
- ¿Cómo se puede evitar el punto de vista que enfatiza que la experiencia andina es única, lo que parece subyacer una nueva forma de proto-nacionalismo como reacción en contra del colonialismo, pero conducido en términos del mismo discurso colonial?
- ¿Cómo se puede evitar el discurso autorreferencial del pachamamismo efervescente, y del cosmovisionismo de los nuevos curas de lo andino?
- ¿Cómo se puede desarrollar estudios económicos propios sin caer en los mismos solipsismos?

Evidentemente, la salida de esta tranca tiene varias vías:

- La contextualización histórica de estas construcciones colonizantes mutuas;

- Permitir que los excluidos, en ciertos contextos de dominación, recurren a posturas que favorecen un “esencialismo estratégico” ante los procesos desestructurantes del otro (ver por ejemplo el trabajo de Stuart Hall);
- El establecer otra forma de relación entre el conjunto de saberes en juego: por ejemplo vía un “diálogo de saberes” pero todavía en relaciones desiguales;
- Intentar homogeneizar el conjunto de contenidos y formas textuales de ambos lados, por ejemplo en enciclopedias (reales o virtuales), etc. para facilitar este diálogo en el marco de la globalización actual; o
- Buscar lo que Ramírez (2004: 68) llama una “sinergia entre saberes universales, regionales, locales y particulares”, un “trabajar juntos”, una “correlación” que podría convertir los saberes locales en universales y viceversa.

1.5 Más allá del cosmovisionismo actual

La amplia demanda de parte de los pueblos indígenas y originarios por la introducción en el currículum de su “cosmovisión” propia reta a estas construcciones históricas mutuas. Entonces, ¿cómo podemos responder adecuadamente a esta demanda, sin caer en el juego binario? y ¿qué otras metodologías podemos desarrollar para realizarlas? En esta sección, delineamos algunas ideas al respecto.

Para comenzar, planteamos que el término “cosmovisión”, que es ampliamente difundido en el mundo urbano académico y popular, sobre todo en la región andina, es parte histórica del mismo juego dual de epistemologías en pugna que examinamos líneas arriba. Es más. Parece que el campo de “cosmovisión” intenta proveer los insumos ideológicos y conceptuales para alimentar un movimiento urbano mestizo, romántico y nostálgico, por rescatar los valores supuestamente andinos, sin saber exactamente cuáles son, cómo rescatarlos o con qué motivo. Quisiéramos contrastar este campo actual de “cosmovisión” del desarrollo de un verdadero campo ético, espiritual y religioso, percibido desde lo propio de las diferentes culturas, sociedades y civilizaciones del país, que sí podría contribuir a reflexiones de valor para todos. Esto requiere un amplio diálogo y debate con los sabios de las diferentes regiones, la recopilación sistemática de sus saberes y un programa de sistematización de estos saberes, en vez del conjunto de planteamientos que constituye actualmente el campo de la “cosmovisión”.

En los hechos, la mayor parte de la bibliografía existente sobre “cosmovisión” en los Andes ha sido escrito desde la perspectiva de las tradiciones religiosas europeas, y sobre todo por personas desde fuera de la cultura: antropólogos, sociólogos, teólogos, etc. Hay excepciones, como el filósofo argentino Rodolfo Kusch, el sacerdote aymara Domingo Llanque, algunos miembros del grupo de ISEAT, pero son relativamente pocos.

Aun así, estos estudios de cosmovisión podrían servir como una base desde la cual se puede avanzar el examen de la filosofía regional. Los textos de Kusch (1973) y Estermann (1998) son muy útiles para este propósito puesto que entran en un diálogo con la filosofía universal y no sólo en una mirada al otro desde la propia en términos positivos y románticos. Igualmente pertinentes son los estudios sobre el perspectivismo amerindio realizados por el antropólogo brasileño Viveiros del Castro (1998), puesto que esto ha sido desarrollado ya en el continente, y también la literatura emergente sobre los

practicantes de las tradiciones religiosas regionales (*yatiri*, *ch'amakani*, *aysiri*, etc.). La elaboración y profundización de estos trabajos resulta urgente.

Pero para entender el éxito del enfoque actual de la cosmovisión, habría que ubicar estos trabajos en su marco socio-político. Evidentemente los debates de las últimas décadas, respaldados originalmente por algunas instancias institucionales religiosas con sus propios intereses intelectuales y a veces doctrinales, han llegado a un público mayor que ya tienen otros intereses, por ejemplo en formular las ideologías de un nuevo proto-nacionalismo andino o, en el caso de los PIO, de aprovechar estas ideas para respaldar su propio manejo de los recursos naturales de sus tierras y territorios.

En este sentido, parece que el término religioso “cosmovisión” surge históricamente en un contexto de un nuevo proto-nacionalismo (igual que los lineamientos originales del *weltanschauung* histórico alemán o el *worldview* inglés), como un dispositivo conceptual necesario para poder desarrollar la unidad nacional según el marco del modelo de la nación-Estado concebido en Europa en el siglo XIX. En este contexto del surgimiento de un conjunto de nacionalismos, es pertinente también reflexionar sobre las diferencias entre la conceptualización actual de “cosmovisión” (centrado por ejemplo en “lo andino”) y la de “folklore” actualmente de moda, otro ingrediente vital en la construcción de una nación-Estado propia.

Evidentemente, el caso andino no es único. Hubo los mismos debates en la África postcolonial, entre aquellos que apoyaban un esencialismo proto-nacionalista y otros que buscaban modelos alternativos. Por ejemplo, en su libro *African Philosophy. Myth and Reality* (1983), Paulin Hountondji denominaba “etnofilosofía” (equivalente aproximado a la tendencia cosmovisionista en los Andes) al conjunto de saberes populares de los shamanes regionales, pero insistía en que no llegaba a constituir un cuerpo filosófico con los instrumentos conceptuales para integrarse con la filosofía universal (ver también Hountondji 1976 y 2001¹). Por otra parte, Mudimbe (1990) rechaza esta posición y percibe en la etnofilosofía de Hountondji parte de una “gnosis” u orden de conocimiento verdaderamente africano.

Para superar estos dos posicionamientos antagónicos, una sugerencia es contextualizar históricamente los debates. Por esta razón, planteamos llevar dos clases en el aula simultáneamente: una para debatir la “interculturalidad y formación democrática” a nivel más universal, y otra para debatir los mismos temas, pero a nivel más regional, en ambos casos comparativamente.

2. El repensar la educación

Ahora pasemos al segundo eje: el repensar la educación en Bolivia en la coyuntura actual. Nos parece clave aquí las siguientes preguntas:

¹ <http://www.etcint.org/PDF/COMPAS%20Newsletter/No4/12-13-hountondji.PDF>

- ¿En qué marco se debe proponer este desempeño de repensar la educación del país?
- ¿Cuáles serían los ejes de articulación pertinentes entre la educación y la sociedad?
- ¿Cómo debería responder la educación a la demanda social masiva de incrementar la producción en el país?

En lo ideal, cualquier propuesta debe responder a una concertación masiva y acordada en común, por ejemplo en un Congreso Nacional de Educación, para luego ir a la Asamblea Constituyente venidera. En la coyuntura actual, no tenemos todavía estos lineamientos. Entonces, sólo podemos pensar las alternativas en base a las demandas actuales de los talleres regionales, departamentales y nacionales, ya realizados, y también en el marco del conjunto de prácticas y teorías educativas de otros países de la región.

2.1 El revincular lo educativo con lo productivo

Una de las experiencias educativas más pertinentes para el caso boliviano es la de Colombia, que como país tiene mucho en común con Bolivia. Los nuevos planteamientos educativos de Colombia emergieron como parte de la demanda popular de un movimiento pedagógico masivo en las propuestas de la Asamblea Constituyente colombiana de 1991. En este contexto, se propuso tener una educación más autónoma y descentralizada que permita una “formación para la democracia” y no simplemente “en las matemáticas”. El lema en aquellos años era lo siguiente, si la nueva Constitución Política del Estado es pluri-multi, entonces ¿por qué debemos aceptar un sistema educativo y maestros que son todavía “monoculturales”, al margen de la diversidad del país? Se puede aplicar las mismas inquietudes fácilmente a Bolivia, derivando el proyecto educativo del cumplimiento del 1er. artículo de la CPE.

Uno de los expertos que planificó e implementó esta experiencia es Ángel Ramírez. Desde el inicio de este proceso, Ramírez (2004:16-7) encontró una meta en común para repensar la educación colombiana al abrir radicalmente el espacio del aula hacia la sociedad, y aún más, en una serie de planteamientos en común centrado en los deseos de los actores sociales. Estos planteamientos respondían a una serie de preguntas, profundas pero sencillas:

- ¿Qué hombre o mujer queremos?
- ¿Qué sociedad queremos? (Se plantea aquí un contrato social).
- ¿Qué región queremos?
- ¿Qué país queremos?
- ¿Qué planeta queremos? (Se plantea aquí un contrato natural, para cuidar el planeta).
- ¿Qué organización escolar queremos? (Se plantea aquí el Proyecto Educativo Institucional).
- ¿Qué propuesta pedagógica queremos?

El poder del modelo de Ramírez subyace en su cuestionamiento radical del alcance societal de la esfera educativa. Él percibe en su país, Colombia, una ruptura epistemológica entre la esfera de la educación y de la producción en la sociedad, que comienza con la Colonia. Aunque él no describe esta ruptura detenidamente, otros estudios indican que, bajo los criterios coloniales, las demandas por la producción, ahora al servicio del Estado colonial, ya se desvinculan de su marco previo socio-económico-

cultural (e incluso textual) para reubicarse en términos de los flujos económicos y burocráticos del aparato estatal. Desde este momento en adelante, en el ámbito escolar, el flujo de papel y tinta, y de los funcionarios en formación que los manejan, al servicio del Estado colonial, es más importante que los circuitos anteriores de trueque, tambos y otras formas de reciprocidad, de economías tradicionales regionales, o del toma y daca de las formas de producción anteriores (cf. Arnold y Yapita 2000).

La propuesta de Ramírez es sencilla y sumamente aplicable al ámbito boliviano: rescatar los valores de un sistema propio productivo en el marco moderno de la globalización, al reintroducir en el aula una pedagogía centrada en la producción. Como dice él, no se trata de “escuelas con gallinas”, sino de una nueva propuesta societal:

En la actualidad, la institución educativa está llamada a formar personas con mentalidad estratégica, pensamiento crítico, visión del futuro y gran capacidad de desempeño creativo, autónomo y productivo; igualmente, ciudadanos responsables que desde su ámbito local, regional y nacional, se piensen como individuos y como sociedad en el contexto de la dinámica mundial (Ramírez *ibid.*: 15).

Ramírez concentra su propuesta en el ámbito de las áreas rurales y periurbanas de la sociedad colombiana, “donde las exclusiones son más dramáticas”, pero según él, se puede aplicarla igualmente en las áreas plenamente urbanas. En Bolivia, sugerimos que se haga una propuesta parecida en las áreas rurales y periurbanas, donde anteriormente se aplicaba la EIB.

Otro ingrediente clave en la propuesta colombiana es lograr los cambios deseados, en todos los niveles de la sociedad, inclusive en gestión y administración del sistema nacional educativo, que también deben re-centrarse en lo productivo. Debido a ello, se conforma una parte vital de las políticas educativas desde las bases, en el mismo aula y en la misma unidad educativa. Como se dice, “la calidad no está en el aula sino en la institución y sus proyectos”. Por tanto, se enfatiza reiteradamente la gran importancia del Proyecto Educativo Institucional, para ir a conformar estos deseos en común con todos los actores sociales de una unidad educativa (UE) determinada.

2.1.1 La pedagogía productiva

En la práctica, la pedagogía productiva busca

- Generar saberes y conocimientos, en el marco del pensamiento productivo.
- Crear jóvenes con un pensamiento estratégico, planificador y emprendedor.
- Crear jóvenes con un pensamiento mejor formado para poder contribuir intelectualmente y laboralmente a las necesidades de las regiones.
- Desarrollar la inteligencia crítica.

El punto de partida del proceso cognitivo en este ambiente institucional se funda en la construcción, de parte de los y las escolares, de necesidades de aprendizaje, de intereses, de motivaciones y de problemas de conocimiento, en donde la pregunta es convertida en la herramienta procedimental por excelencia (Ramírez, *ibid.*: 26).

A la vez, los proyectos pedagógicos productivos de cada unidad educativa responden a lo que pide la comunidad, en términos de:

- Elaborar proyectos para la vida según las necesidades regionales.
- Mejorar la sostenibilidad alimentaria regional.
- Disminuir las desigualdades regionales.
- Expandir los nexos entre las esferas educativas y productivas.
- Desarrollar escuelas de aprendizajes productivos.
- Desarrollar procesos de investigación e innovación educativa.

Aquí vemos un nexo importante con el planteamiento nuestro (Calla y otros 2005, en base de Santos ed. 2002) de combinar el reconocimiento de las diferencias en lo educativo con un plan societal mayor de redistribuir un conjunto de recursos societales. En Colombia, la pedagogía para aprendizajes productivos ha podido lograr importantes nexos con el nivel municipal, y un compromiso de los municipios de proveer apoyo a los proyectos productivos (y no solamente a los caminos e infraestructura).

En Colombia, también opera una serie de convenios con entidades empresariales, según la región, para respaldar el Sistema Educativo Nacional y los fondos de la nación con una serie de impuestos a las empresas que respaldarán la preparación de la fuerza laboral, con calidad. Esto es muy parecido a las demandas actuales de la Estrategia de Implementación del Diálogo Nacional Bolivia Productiva. Por ejemplo, el CIOEC, en representación de las Organizaciones Económicas Campesinas (OECA), pide que en cada municipio, un impuesto al ingreso del mejor negocio (según las estimaciones de las municipalidades) respaldará económicamente al funcionamiento de un nuevo centro técnico, con el objetivo de acceder mejor a los mercados, conseguir información y desarrollar módulos intensivos de aprendizaje productivo dirigidos a sus miembros (Coco Pinelo, información personal; ver también Montero 2005).

En la práctica, la pedagogía productiva es sumamente ecléctica, pues abarca a un conjunto de otras formas pedagógicas:

- Responder a las demandas históricas y societales.
- Lograr calidad, pertenencia según el contexto regional, y diversidad, mediante una formación multidimensional.
- Centrarse en las competencias básicas, ciudadanas y laborales de los educandos.
- Centrarse en mejorar las capacidades de los jóvenes (Sen es pertinente aquí).
- Superar la pedagogía de la información.
- Desarrollar un diálogo entre los saberes locales, regionales y universales, los saberes populares y el saber científico, hasta el punto de crear una sinergia entre estos diferentes saberes.
- Sinergia entre instituciones y contexto.
- La pedagogía problémica (influida por los cubanos): en que el nudo es aprender a formular preguntas, y luego a dar respuestas.
- El pensamiento crítico y la teoría crítica de la ciencia.
- El pensamiento complejo (de Morín, 1996, 2000).
- La educación como un tejido complejo de varias disciplinas.

- El maestro como productor de conocimiento.
- La apropiación de varios códigos del sistema de conocimiento y sensibilización universal en vez de centrarse en la información y los conocimientos (que ya están en la computadora).

Es también ecléctica en los recursos educativos que se ha apropiado de otros países:

- La aceleración del aprendizaje (de Brasil).
- El tele-secundario (de México).
- Medios tutoriales rurales, etc.

En el marco de la interculturalidad, la pedagogía productiva hace un puente vital entre los conocimientos existentes del estudiante, y su propia subjetividad, con la producción de nuevas necesidades de conocimiento en el mundo actual:

La pregunta construida frente a la necesidad y como productores de nuevas necesidades de conocimiento, puede permitir el encuentro del estudiante con su propia racionalidad, el reconocimiento de su subjetividad y por ende de sus posibilidades en la creación de conocimientos (Ibid.: 27).

2.1.2 Otras pedagogías que conforman parte integral de la pedagogía productiva:

El pensamiento crítico

Como vimos, el mismo modelo de la pedagogía productiva abarca otras formas pedagógicas para realizar prácticas interculturales en el aula. Una de ellas es el pensamiento crítico. Además, algunas aplicaciones del pensamiento crítico buscan también articular prácticas y metodologías didácticas para lograr una meta educativa en común en la misma aula. Si no se hiciera así, el peligro es que cualquier proyecto de interculturalidad caería en el juego binario de oposiciones falsas, pero poderosas.

Es sabido que, hasta ahora, se ha intentado resolver las problemáticas interculturales solamente en el aula, y no fuera de ella. Y aun en el aula, era sumamente difícil, según la perspectiva constructivista vigente, para actores sociales de diferentes culturas y/o clases sociales (maestro y educandos) de negociar en términos iguales y luego a un acuerdo mutuo sobre alguna inquietud, puesto que ambos partidos vienen a la negociación desde puntos de vista distintos y casi irreconciliables, según este método.

Se ha logrado más éxito al seguir un abordaje hermenéutico, puesto que esto permite el desarrollo de un espacio en común, de tal manera que ambos campos de significado van ganando poder en el dominio del significado del otro. El concepto de racionalidad comunicativa de Habermas (1983) es también pertinente aquí, puesto que plantea la posibilidad, mediante las pedagogías críticas y los procesos de debate y argumentación, de lograr el consenso y trascender la subjetividad.

Un ejemplo de España:

Para desarrollar un marco intercultural en el aula centrado en objetivos en común, se ha desarrollado en España la “pedagogía de la interculturalidad crítica” (ver por ejemplo Trujillo S. 2002). Ésta deriva de un modelo educativo de análisis de textos centrado en las ideas del norteamericano John Dewey. Se desarrolla esta pedagogía en el aula según varias etapas:

1. *El texto problemático*: Se produce y se discute en el aula un texto problemático.
2. *El aprendizaje cooperativo*: Luego se recurre a la argumentación y al discurso argumentativo para dos propósitos: el desarrollo de la competencia comunicativa y también de la competencia intercultural en los estudiantes. De esta manera se amplía el ámbito cognitivo para permitir la persuasión y convencimiento, y así la aceptación de diversos modos de pensar.
3. *El re-escribir el texto*: Después de estas reflexiones colectivas, los estudiantes se ponen a re-escribir el texto. (Por supuesto, esto presupone que el estudiante no tiene problemas con la lecto-escritura, lo que no es el caso en Bolivia).

Como parte de este paquete de técnicas pedagógicas, también se ha recurrido al instrumento pedagógico de los “tópicos (o temas) generativos” planteados por Paolo Freire en su *Pedagogía de los Oprimidos* (1970).

Aquí se va un paso más allá de la argumentación simplemente para desarrollar competencias, hacia la generación del diálogo con el objetivo de producir una educación plenamente liberadora. Por supuesto, los métodos dialécticos de Freire no se limitan a la esfera del aula, puesto que se deriva de las exclusiones socio-político-culturales fuera de ella, en la sociedad misma.

3. La implementación de la pedagogía productiva

3.1 Estrategias de implementación de la propuesta educativa-productiva

En el marco estratégico de implementación de la propuesta educativa-productiva, hubo en Colombia una serie de etapas a cumplir, para luego poner en marcha la propuesta en su integridad, lo que se podría replicar en Bolivia (Ramírez 2004). Ver la Fig. 18.

La primera etapa sería la identificación y construcción concertada de las necesidades regionales, lo que el MINEDU ya ha realizado en parte en los talleres a niveles nacional, departamental y regional. La segunda etapa sería el desarrollo de un Plan Productivo Regional, lo que el mismo MINEDU está realizando mediante la cooperación japonesa. Se podría agregar a esta información los resultados del Diálogo Nacional Productivo (ver Montero 2005).

Recién se desarrollará un Plan Regional de Estudio, ejecutarlo y finalmente evaluarlo, y los resultados de todo este proceso ayudaría a un plan regional de mejoramiento. En la práctica, la organización procedimental para lograr esta propuesta sería lo mismo en el caso de las regiones y los municipios.

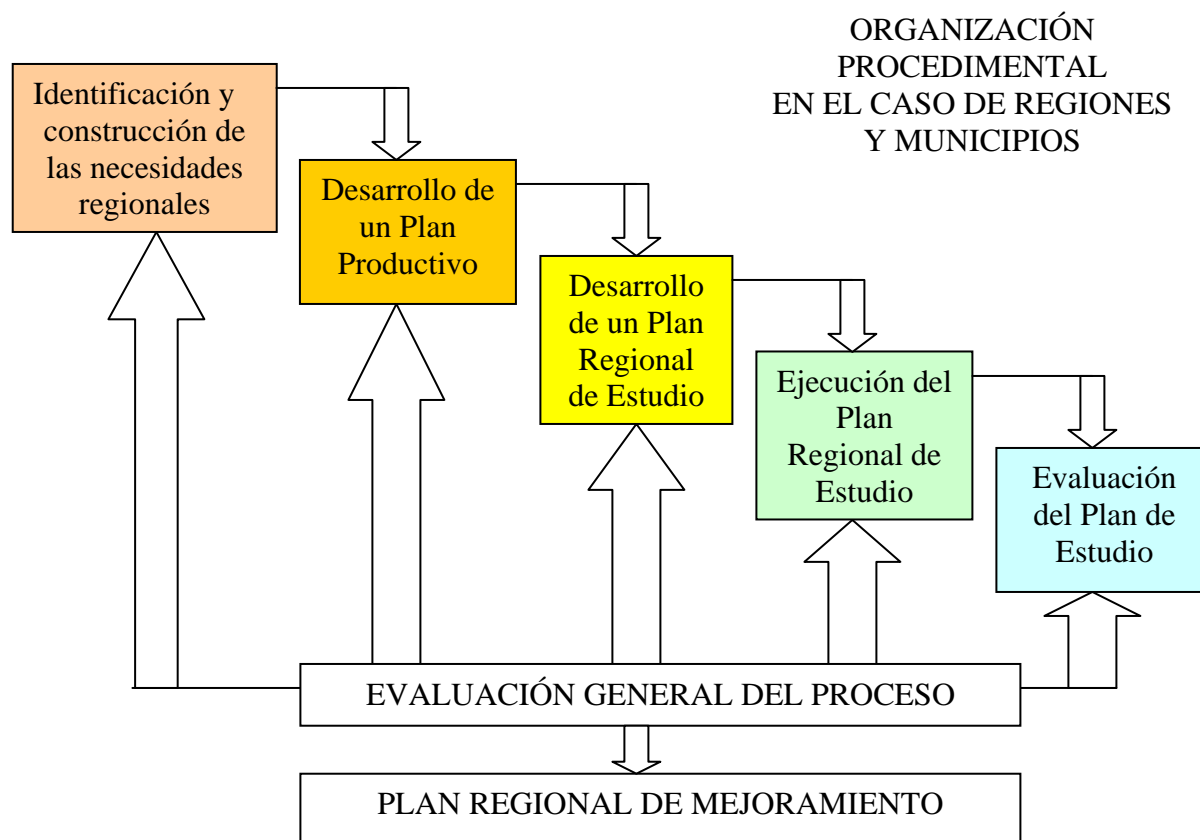


FIG. 18. La organización procedimental del Plan Regional de Estudios

3.2 Repensar la diversidad curricular

3.2.1 Las regiones y los estudios de área: Hacia los Planes Regionales de Estudios

Ahora pasemos a considerar algunos criterios para diversificar el currículum. Uno de ellos deriva de la región. La noción de “región” en Bolivia es compleja y no resuelta. La definición de región ha sido relacionada tradicionalmente por la clase dominante con el nivel departamental. Pero, para poder desarrollar los Planes Regionales del Estudio, habría que reconsiderar cuidadosamente esta noción y tomar en cuenta otros criterios adicionales.

Al respecto, son pertinentes las reflexiones sobre regiones por Ramírez. Él explica que, en el ámbito educativo colombiano, la noción de regiones describe:

“...espacios que generalmente tienen identidad perdurable, en donde sus pobladores establecen relaciones de interacción determinadas o condicionales por factores de tipo geográfico, económico, social y cultural; pueden tener una identidad étnica o

cultural, entre otras. Estas regiones corresponden con desarrollo desigual. Según las características de la región, la institución educativa asume un menor o mayor significado frente a las expectativas de desarrollo” (Ibid: 19).

Esta descripción de región nos indica los criterios adicionales de:

- “Identidad” (étnica, cultural, e incluso laboral y de clase social);
- Un espacio de “interacciones determinadas”, relaciones y flujos sistemáticos en general (de tipo geográfico, económico, social y cultural); y
- Características en común de las “expectativas de desarrollo”.

En el caso de Bolivia, se puede agregar a estos criterios otros, por ejemplo:

- Territorios constituidos étnicamente (ej. los ayllus de Norte de Potosí, la región chiquitana o las reconstrucciones históricas mayores, en el caso de los Pakajaqi, etc.);
- Territorios construidos históricamente (ej. la región andina bajo el dominio del Incanato);
- Territorios lingüísticos (ej. la región de habla aymara, o guaraní);
- El concepto de “geoculturas” de Kusch, que toma en cuenta simultáneamente los aspectos culturales y las situaciones geográficas donde estas culturas se han asentado históricamente;
- Los pisos ecológicos de Troll, Murra, etc.;
- Las regiones incipientes, por ejemplo el “Altiplano marítimo”, que consiste en el sur de Perú, el norte de Chile y una parte del departamento de La Paz, lo que coincide con el territorio de la cultura aymara en general (PNUD, 2003);
- Las regiones productivas, ej. de la minería, de los hidrocarburos, de la soya, etc.,

En la coyuntura actual, se está conformando además nuevas unidades educativa-culturales que incluyen en este momento:

- Las comunidades educativas;
- Las mancomunidades productivas;
- Las TCO, especialmente en las tierras bajas;
- Los nuevos distritos educativos indígenas, vinculados o no con los límites municipales.

Debido a esta complejidad, cualquier lineamiento ofrecido debe tener flexibilidad y otorgar varias posibilidades de organización. Una opción podría ser que las regiones de las cuales se derivarán los planes regionales de estudio, y que luego se integrarán en el currículum básico, sería en base de las cuatro macrorregiones que se toman en cuenta en el Diálogo Nacional Bolivia Productiva, en el marco de las Estrategias Productivas Integrales Departamentales (EPID) y Municipales (EPIM). Ver la Fig. 19:

- i) Altiplano
- ii) Yungas y valles;
- iii) Amazonia (o trópico)
- iv) Chaco.

DEPT.	ALTIPLANO	Y.-VALLES	CHACO	AMAZONIA
ORURO				
POTOSÍ				
TARIJA				
STA. CRUZ				
CBBA.				
LA PAZ				
CHUQUI.				
BENI				
PANDO				

FIG. 19. Las macrorregiones productivas

Aquí se podría hacer otro nivel de diferenciación entre las áreas rurales y urbanas, lo que expandiría estas cuatro macrorregiones a ocho variantes en total (4 x 2).

Al mismo tiempo, habría que considerar estas diferencias a la luz de los movimientos poblacionales y migratorios, que siempre han sido parte de los ciclos domésticos, laborales y productivos de las regiones indígenas del país, especialmente en el occidente.

Cruzadas con estas macrorregiones productivas, es muy necesario tomar en cuenta las otras regiones más bien históricas, étnicas y culturales, y en algunos casos, civilizatorias. Éstas son implícitas en las propuestas del movimiento indígena y la propuesta educativa del Bloque Indígena. En este contexto, proponemos comenzar el proceso de análisis curricular según cinco regiones, con la posibilidad de desarrollar currículums diversificados en este marco mayor:

- i) La región andina, que en la máxima expansión socio-político-cultural del Incanato incluía el altiplano, los yungas y valles y una parte de la amazonia. Actualmente se identifica dieciséis naciones originarias en los territorios del altiplano y los valles (ver Arnold y Villarroel 2005). Como especialización de un currículum diversificado, se puede enfocar específicamente la cuenca lacustre del Titicaca, Poopó y el eje acuático del río Desaguadero, particularmente en términos de la biodiversidad y las ciencias biológicas;
- ii) La región de yungas y valles;
- iii) El Chaco;
- iv) La cuenca amazónica, en que se identifica hasta cinco microrregiones que pueden conformar especializaciones; y
- v) La región minera (Potosí, Llallagua, Colquechaca, etc.).

Esbozemos en la siguiente sección otras pautas para la construcción de los Planes Regionales de Estudio, que llamaríamos PREGE, tomando en cuenta las cinco regiones identificadas y los otros apuntes delineados previamente, antes de resumir los criterios para la diversidad curricular. En cada caso, el objetivo es proveer una amplia gama de opciones para generar una diversidad curricular mediante contenidos o módulos especializados como áreas especializadas, según los campos de contenidos, los complejos de saberes, y las competencias y habilidades que habría que desarrollar.

4. Principios para la organización curricular intercultural

Pasemos a examinar los principios para la organización intercultural del currículum.

Identificamos *principios generales nacionales* en las necesidades de:

1. Reconocer las identidades regionales e indígenas del país;
2. Cerrar las brechas educativas actuales y las exclusiones actuales por género, etnicidad, laboral, etc.;
3. Expandir la productividad y competitividad del país y de sus regiones;
4. Vincular la educación con la producción del país.

Identificamos *principios generales regionales* en la necesidad de desarrollar:

5. Competencias, calidad y competitividad en lenguas y literacidad, en el marco bilingüe y multilingüe del país, y sus relaciones exteriores;
6. Competencias interculturales en las relaciones internas y externas del país;
7. Competencias inmediatas en manejar y aplicar las NTIC y a desarrollarlas regionalmente a mediano plazo.

E identificamos *principios pedagógicos y didácticos* en:

8. Las demandas por integrar una educación humanística y técnica/tecnológica en el marco de la producción regional y nacional;
9. Las demandas pedagógicas por un currículum organizado en base de competencias y habilidades en vez de contenidos, y en que se abrirá el espacio educativo a talleres y proyectos dirigidos a la producción regional en vez de asignaturas cerradas.

Se puede pulir un poco más el esquema de estos principios educativos. El eje principal sería la producción intercultural y regional, animado en lo educativo por la pedagogía para aprendizajes productivos. Luego los transversales serían:

- Regiones, PIOs y Género;
- Lenguas, comunicaciones y NTIC;
- Educación humanística-técnica-productiva;
- Educación en base de competencias y habilidades en el marco de la pedagogía productiva. Ver la Fig. 20.

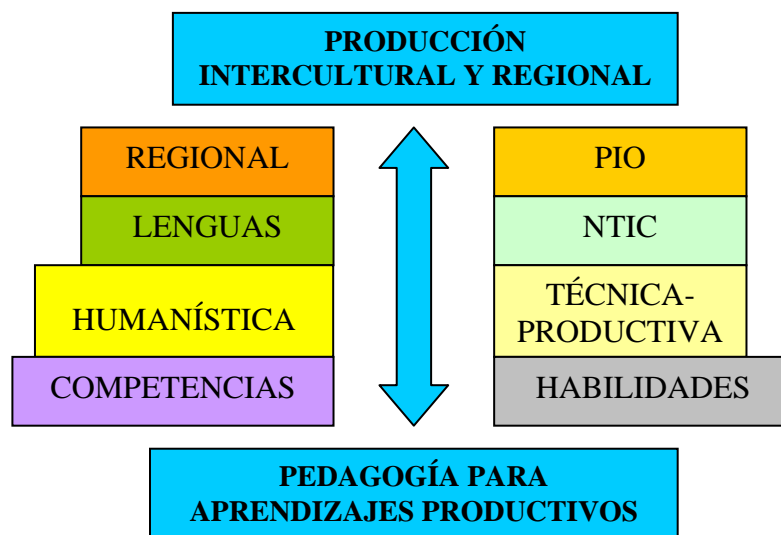


FIG. 20. La estrategia de la propuesta educativa-productiva

4.1 El repensar las áreas pilares:

Según los principios indicados, proponemos en vez de los cinco pilares de áreas de conocimiento a nivel nacional planteados por Blithz Lozada, sólo cuatro pilares, organizados como campos de contenidos amplios, y con el debido tiempo en el aula para reflejar el peso de estos contenidos. Ver la Fig. 21.

Repensamos estas áreas más como espacios curriculares o “campos de contenidos”. Cada uno de ellos estará relacionado además con un determinado “complejo de saber”, y también con un determinado “campo de competencias y habilidades” que todavía habría que delinear con la participación de los maestros y expertos en estos campos.

Además, esta organización curricular permitirá el desarrollo de un enfoque plurimodal en los primeros años de secundaria, con la posibilidad de especializarse según uno (o más) de los contenidos amplios en los años posteriores. Ver la Fig. 22.

	CAMPOS	DISCIPLINAS
1	HUMANIDADES	Historia Geografía Sociología Antropología Economía Derecho
2	LENGUAJE Y COMUNICACIONES	Lengua Literatura Lingüística Comunicaciones
3	CIENCIAS BIOLÓGICAS, NATURALEZA Y MEDIO AMBIENTE	Biología Química Medio Ambiente
4	CIENCIAS EXACTAS Y TECNOLÓGICAS	Matemática Lógica Física Informática Electrónica

FIG. 21. Los campos de contenidos

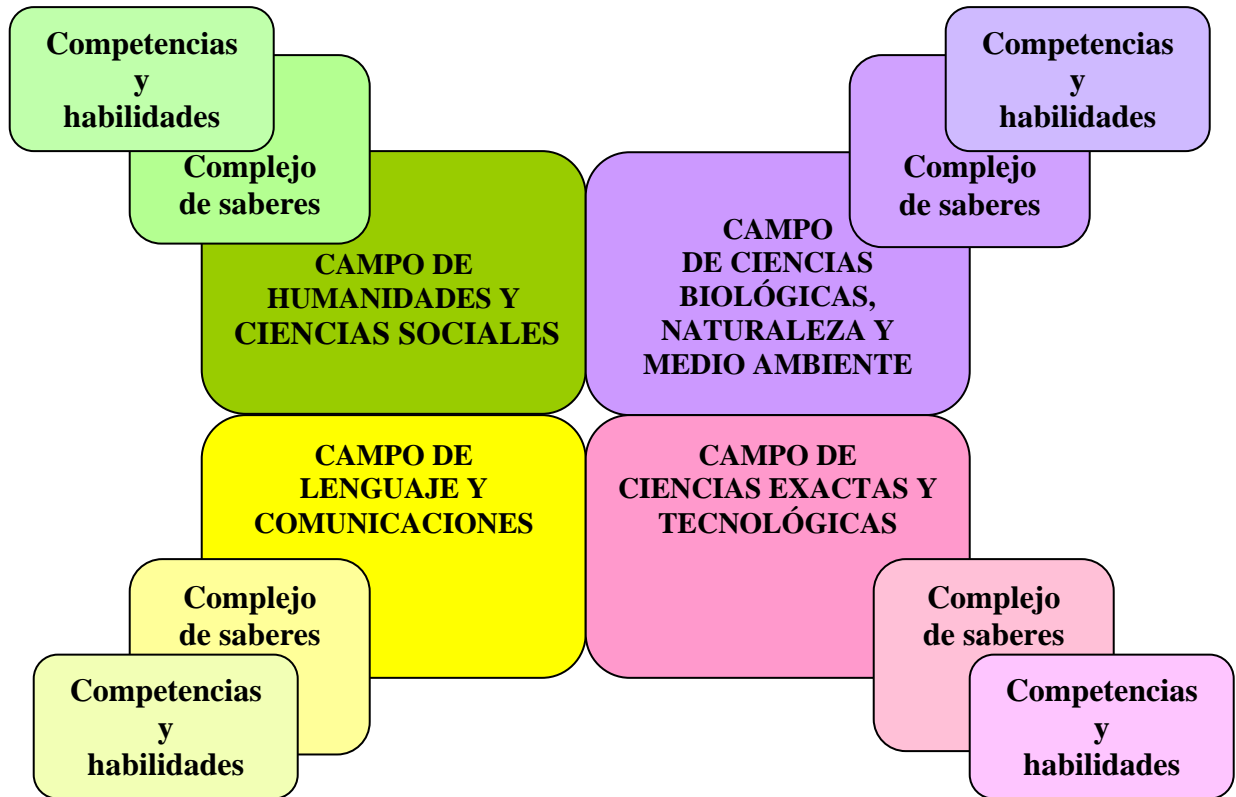


FIG. 22. Los campos de contenidos, saberes y competencias

Esta organización curricular también responde a las demandas de los maestros de que el nuevo currículum secundario no sea otra “pugna por el horario” de cursos, sino que sea pensado más bien en campos amplios con contenidos de disciplinas diversas. Esto tendría varias ventajas:

- Permite una mejor oportunidad para trabajar interdisciplinaria- e interculturalmente en equipos de varios docentes según la pedagogía problémica, en que se plantean los problemas a estudiar en equipos y con una carga horaria adecuada;
- Responde al hecho de que los campos de contenido y las competencias necesarias son interrelacionadas;
- Permite a los docentes y la unidad educativa trabajar en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales (o co-institucionales) según la pedagogía productiva, y en el marco de talleres y proyectos productivos y de laboratorio, e incluso de producciones artísticas y musicales o informáticas que podrían ocupar las tardes o los sábados del horario;
- Permite una mejor adecuación de la esfera educativa a las necesidades regionales y locales, según un enfoque pedagógico en investigaciones y la práctica experimental.

Es de notar que todos los campos de contenidos, con sus respectivos complejos de saberes y campos de competencias, tendrán un programa asociado de investigaciones y prácticas experimentales. Entonces algunos contenidos de los módulos previos que mencionó Blithz Lozada, de las Nuevas Tecnologías (NTIC), Informática y Métodos de Investigación, van a estar incluidos automáticamente en cada campo y no como módulos independientes.

En el marco más amplio de la interculturalidad y el bilingüismo, el “campo de competencias y habilidades” debe abarcar no sólo las competencias de los estudiantes sino también de los otros actores sociales en el ámbito educativo, es decir, los maestros (y su marco pedagógico-didáctico), los equipos técnicos (trabajando con las tecnologías del lenguaje), los directores distritales y de las unidades educativas, en la gestión institucional, etc. Ver la Fig. 23.

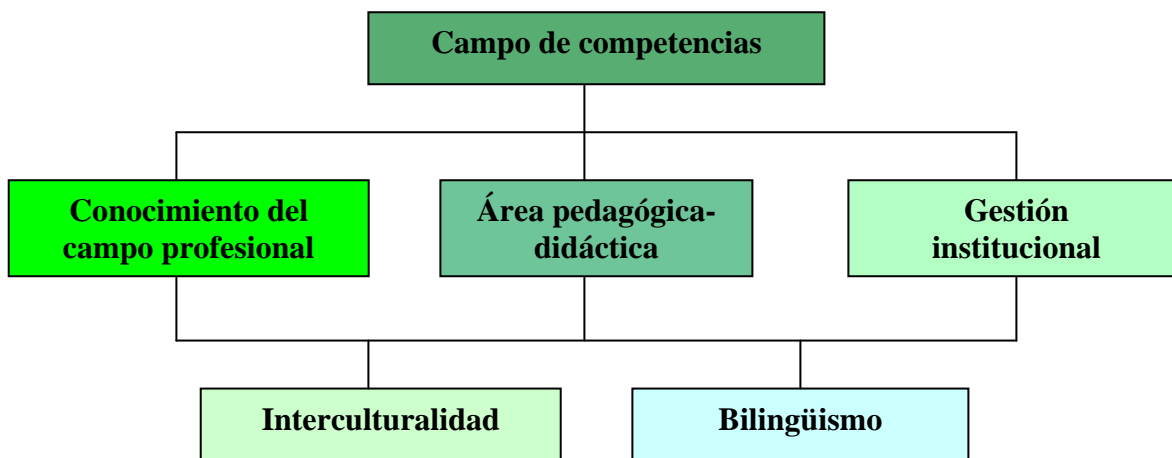


FIG. 23. El campo de competencias

Abandonamos el quinto pilar, que Blithz Lozada llama “Humanidades”, lo que estaba centrado en la Filosofía, Psicología y la Religión, por dos razones:

- Por ser demasiado universal en su enfoque; y
- Por pasar por alto el campo de la interculturalidad, puesto que se ubican sistemáticamente los contenidos que deben pertenecer a una perspectiva intercultural de estas disciplinas, en el módulo de Interculturalidad y no en el área principal. Como resultado los contenidos tienden a ser exclusivamente universales.

En vez de ello, preferimos ubicar el conjunto de estas disciplinas de las humanidades en un módulo aparte sobre “Interculturalidad y democracia”. Dedicamos el mismo número de horas por semana a estas materias, pero dividimos las sesiones en *dos* bloques: uno dedicado al estudio más universal de estos temas, y el otro al estudio más regional.

4.2 La formación modular

Aparte de los módulos sugeridos por Blithz Lozada, planteamos otros dirigidos más al marco productivo nacional y regional.

Identificamos módulos obligatorios y módulos optativos:

4.3 Los módulos obligatorios

- Producción estética y artística (lo que abarcaría música, danza, educación física, artes plásticas, artes visuales, diseño gráfico);
- Interculturalidad y formación democrática (lo que abarcaría religión, filosofía, psicología, derechos, ética, teoría política). Por la importancia de este módulo, se debe tener un doble horario;
- Sistemas económico-productivos y gestión de organizaciones (lo que incluiría estudios sobre la formación laboral, trabajo y ética, emprendimiento, gestión empresarial-institucional, producción de bienes y servicios, etc.).

4.4 Los módulos optativos

4.4.1 Ofrecidos por el Estado para que cada unidad educativa acepte incorporarlos en el proceso de transformación:

- 1a. Inglés como L2. Lengua a niveles I, II, III y IV;
- 1b. Literatura inglesa;
- 1c. Inglés técnico (para respaldar los cursos de la Informática);
2. Género y culturas juveniles;
3. Educación sexual.

En esta sección, insistimos en que el módulo No. 3 sobre la educación sexual debería ser obligatorio a nivel nacional, pero que se podría introducir este módulo en un momento pertinente en el año escolar y con relativamente pocas horas de contenido.

4.4.2 Ofrecidos por la unidad educativa empleando recursos provistos a partir del Proyecto Educativo Institucional

1. Formación técnica;
2. Líneas de formación científica y tecnológica;
3. Líneas de formación productiva;
4. Líneas de formación artística;
5. Otros.

Ver la Fig. 24.

MÓDULOS	No.	NOMBRES	DISCIPLINAS
Obligatorios	1	Producción estética y artística	Música, Danza, Teatro, Educación física, Artes plásticas, Artes visuales, Textil, Diseño gráfico, Arquitectura.
	2	Interculturalidad y formación democrática	Religión, Filosofía, Psicología, Derechos, Ética Teoría política.
	3	Sistemas económico-productivos y gestión de organizaciones	Formación laboral, Trabajo y ética, Emprendimiento, Gestión empresarial-institucional, Producción de bienes y servicios.
Optativos Ofrecidos por el Estado	1	Inglés como L2	Inglés: Lengua I, II, III, IV, Literatura inglesa Inglés técnico.
	2	Género y culturas juveniles	Género Culturas juveniles.
	3	Educación sexual	Módulo especial relativamente breve
Ofrecidos por la UE	1	Formación técnica	Mecánica, etc.
	2	Líneas de formación científica y tecnológica	Especializaciones regionales.
	3	Líneas de formación productiva	Especializaciones regionales.
	4	Líneas de formación artística	Especializaciones regionales.
	5	Otros según la UE.	

FIG. 24. La formación modular

5. Los ejes de la diversidad curricular

Antes de pasar a los contenidos con detalle, consideramos aquí algunos ejes organizativos de la diversidad curricular que buscamos:

- i) *A nivel mayor* identificamos cinco regiones ecológico-productivas del país (andina, yungas y valles, amazonia, Chaco y minera), en que se podría identificar además los productos principales cultivados y producidos según información del Diálogo Nacional Bolivia Productiva (DNBP) y las Estrategias Productivas Integrales Departamentales (EPID) y Municipales (EPIM). Los Proyectos Educativos Institucionales deben considerar estos criterios en la planificación de sus proyectos;
- ii) Dentro de estas cinco regiones, identificamos sub-variantes según las disciplinas. P. ej., para la biología, se identificaría la cuenca lacustre como sub-región importante dentro de la región andina. Con respecto a Lenguaje y comunicaciones, se puede considerar también los Yungas y valles, cultural- y lingüísticamente, como una sub-variante de la región andina, o la cuenca lacustre como eje de la lengua y cultura uru-chipaya;
- iii) Una parte de la diversidad curricular surge de los contextos históricos de las lenguas, culturas, sociedades y civilizaciones de las regiones. Aquí los territorios lingüístico-sociales cruzan con las regiones ecológico-productivas;
- iv) Hay variantes entre estas cinco regiones entre las áreas rurales y urbanas. En el caso de las región minera y quizás otras, se podría vincular lo rural-urbano para jóvenes descendientes de las comunidades mineras o rurales, que ya son migrantes o vecinos de las ciudades;
- v) Hay otro eje importante de la diversidad curricular en la tensión entre los contenidos universales y las regionales, lo que deriva en parte de cuestiones de identidad y memoria social. Por esto, la historia como disciplina es clave en identificar estas tendencias. Vemos una pugna aquí a mediano plazo, en que los contenidos regionales van buscando mayor espacio e importancia. Se lograría ello a través de mayores procesos de sistematización con amplios datos, el resultado del desempeño de los talleres y proyectos y la mayor coordinación entre los Proyectos Educativos Institucionales y comunidades educativas amplias (por municipios, mancomunidades, territorios históricos y reconstituidos de los PIO, TCO, etc.);
- vi) Es precisamente la articulación cuidadosa entre los contenidos universales y los regionales la que nos va a permitir replantear el eje de un nuevo currículum nacional en Bolivia;
- vii) A nivel menor, una diversidad curricular inicial podría surgir de los Proyectos Educativos Indígenas (PEI) y Proyectos Educativos de Núcleo (PEN) en operación y los Proyectos Educativos Institucionales futuros de la unidad educativa y comunidades educativas. Pero, se requiere la elaboración de guías prácticas y metodológicas para poder elaborar estas historias orales y documentales locales, para no caer en las confusiones prácticas de algunos PEI en marcha.

Ver la Fig. 25.

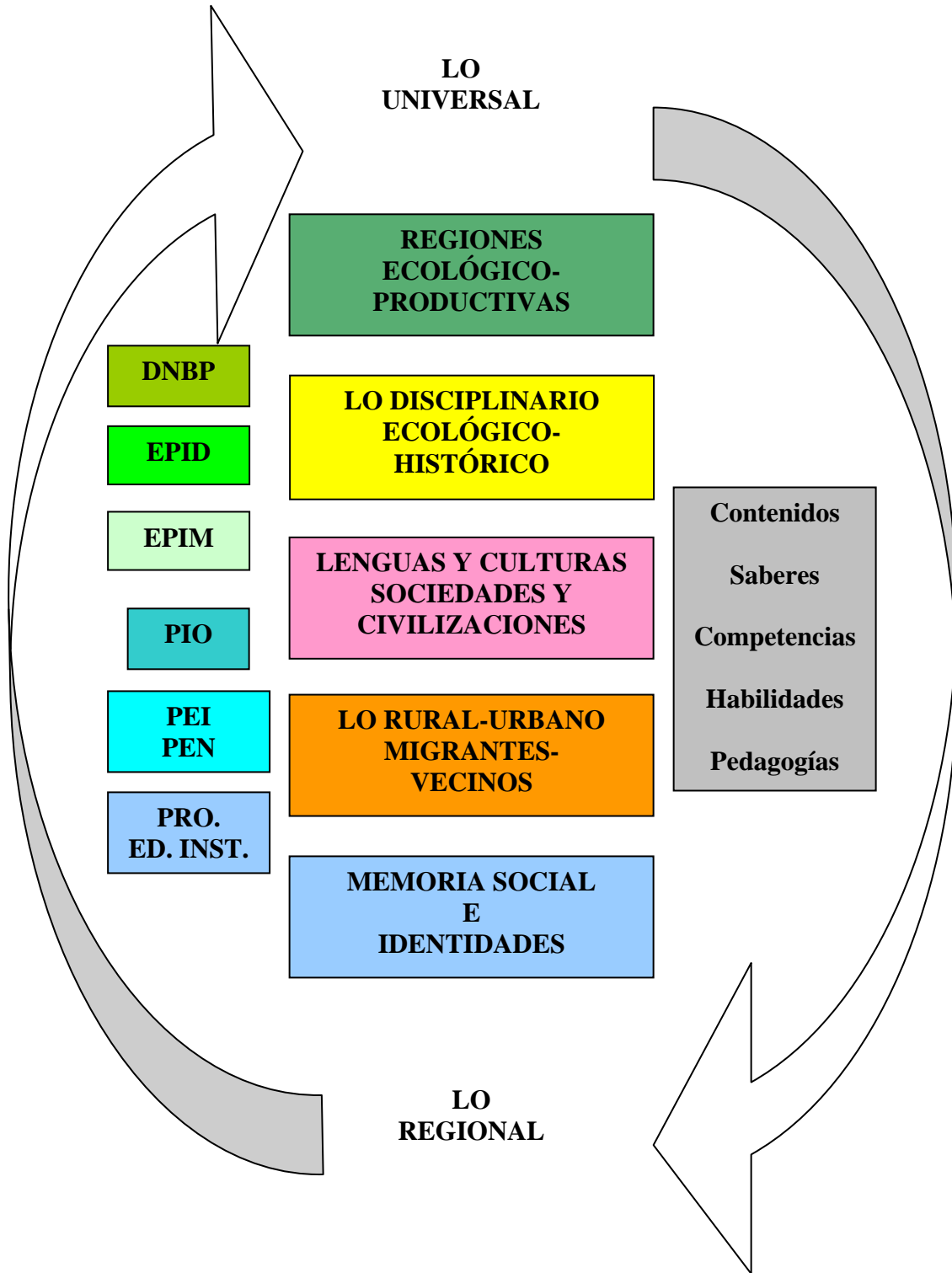


FIG. 25. Tensiones entre lo universal y lo regional-identitario

6. Los campos de contenidos

En la práctica, el desarrollo en la coyuntura actual de los nuevos campos de contenidos requiere un inmenso trabajo de consulta y coordinación a nivel nacional, departamental, regional y municipal. Se debería llevar adelante otros talleres, con equipos técnicos, asociaciones de maestros y de especialistas para negociar y luego decidir estos contenidos mínimos. Se debería desarrollar todo ello además en el marco de las competencias y habilidades que habría que desarrollar en cada disciplina y campo, y en el marco productivo de las estrategias departamentales y municipales, tomando como punto de referencia la unidad educativa escogida para la primera etapa piloto de la reforma del nivel secundario. Ver la Fig. 26. A nuestro modo de ver, este proceso debe ser realizado con cuidado, dejando suficientes opciones abiertas para permitir una constante evaluación, y luego la realización de modificaciones y reconfiguraciones de los contenidos, según las experiencias en la práctica: ¿qué funciona y qué no funciona?

Existen varios estudios de la diversidad curricular a nivel de las comunidades rurales que han desarrollado metodologías excelentes para poder lograr un consenso entre comunarios, docentes e investigadores, tanto externos como internos, en la identificación de contenidos y luego la planificación de currículums locales (ver por ejemplo Navarro V. 2005). Un eje vital del desempeño fue identificar la “memoria social” en la construcción identitaria de un lugar, tanto de las generaciones mayores como de los jóvenes, y el trabajar las diferencias entre ellos en cuestiones de la recuperación de la memoria, de parte de los jóvenes, y la actualización de las actitudes, de parte de la gente mayor.

Sin embargo, es también necesario coordinar concertadamente estas experiencias a un nivel mayor (entre municipios, mancomunidades, comunidades educativas, territorios indígenas u originarios, Tierras Comunitarias de Origen o TCO, etc.) si se va a lograr suficiente sistematización de los datos y objetividad sobre su contenido para presentarlos como un contenido universal en el futuro. Esto requiere también el reflexionar sobre sus contenidos en el contexto mayor de lo que podría constituir “lo universal” en esta nueva coyuntura educativa.

En la siguiente sección, esbozamos algunas ideas de cómo desarrollar módulos regionales de este tipo, en que un cierto grado de reflexión y sistematización de su contenido en el marco de los conocimientos universales permite el replanteamiento de “lo universal” desde “lo regional”. Intentamos hacer ello en el caso del Arte andino, el Textil, etc.

Nos ocurre que el proceso de construir la diversidad curricular va a generar mucho debate en torno a la naturaleza de la relación entre los conocimientos universales y regionales (o locales), especialmente en las regiones de los PIO. Ofrecemos una solución pragmática aquí. Como los campos de contenidos universales son más desarrollados actualmente a nivel educativo (en materiales, textos, etc.), éstos van a ganar espacio al inicio del nuevo programa de secundaria. Pero, en tanto que se va desarrollando y sistematizando los campos de contenidos de los Planes Regionales de Estudios, y especialmente los módulos regionales, las propuestas regionales van a ir ganando espacio también. Entonces, se

podría llegar a un momento en que los campos de contenidos regionales (o Planes Regionales de Estudios) van a ir re-planteando “lo universal”, según sus propios criterios, saberes, competencias y conocimientos. Éste es el objetivo de las reformas curriculares a nivel secundario.

6.1 Hacia un plan de consultas sobre los contenidos

Dentro de este marco regional, planteamos un plan operativo para poder desplegar las consultas necesarias en el desarrollo de los contenidos. Básicamente, buscamos una articulación entre un plan productivo y un plan de consultas.

En lo productivo, el desarrollo a nivel regional de las necesidades productivas, en el marco de las consultas del Diálogo Nacional Bolivia Productiva en conjunto con una serie de talleres adicionales a nivel municipal, podría señalar las direcciones de una matriz productiva regional, en términos de campos de producción. Como resultado de estas consultas a nivel mayor, se podría desarrollar los ejes de Planes Productivo a nivel Regional y Municipal.

Luego, como resultado de una serie de consultas entre representantes del Ministerio de Educación (MINEDU) y sus equipos técnicos, con otros equipos de especialistas regionales en las universidades y los institutos normales superiores participantes en este ejercicio, se podría perfilar los Planes Regionales de Estudios (PREGE), tomando en cuenta los ejes de la diversidad que señalamos arriba. Es decir, en base a las regiones identificadas —la andina con sus microrregiones, los yungas y valles, la amazónica y el chaqueño, y la minera, se podría desarrollar un marco esquemático de contenidos.

Después, a un nivel más local y en coordinación con las asociaciones de expertos y asociaciones de maestros, se podría pulir estos esquemas aún más, según los ejes disciplinarios identificados: es decir, Humanidades y Ciencias Sociales, Lenguaje y Comunicaciones, Ciencias Biológicas, Naturaleza y Medio Ambiente, y Ciencias Exactas y Tecnológicas, e incluso los módulos obligatorios: Producción Estética y Artística, Interculturalidad y Formación en la Democracia, y Sistemas Económicos y Productivos.

Finalmente, en consulta con las comunidades y unidades educativas, las juntas escolares y los CEPO, y en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales, se podría articular los campos pilares, a nivel general, con los contenidos más específicos y dirigidos a los contextos locales que se quiere desarrollar. Éstos, a la vez, habría que articular con los campos de saberes, y las competencias y habilidades que se busca desarrollar, según el “know how” local, todo ello en el ámbito de talleres y proyectos y con equipos multidisciplinarios de docencia.

Resumimos esta serie de consultas en la Fig. 26.

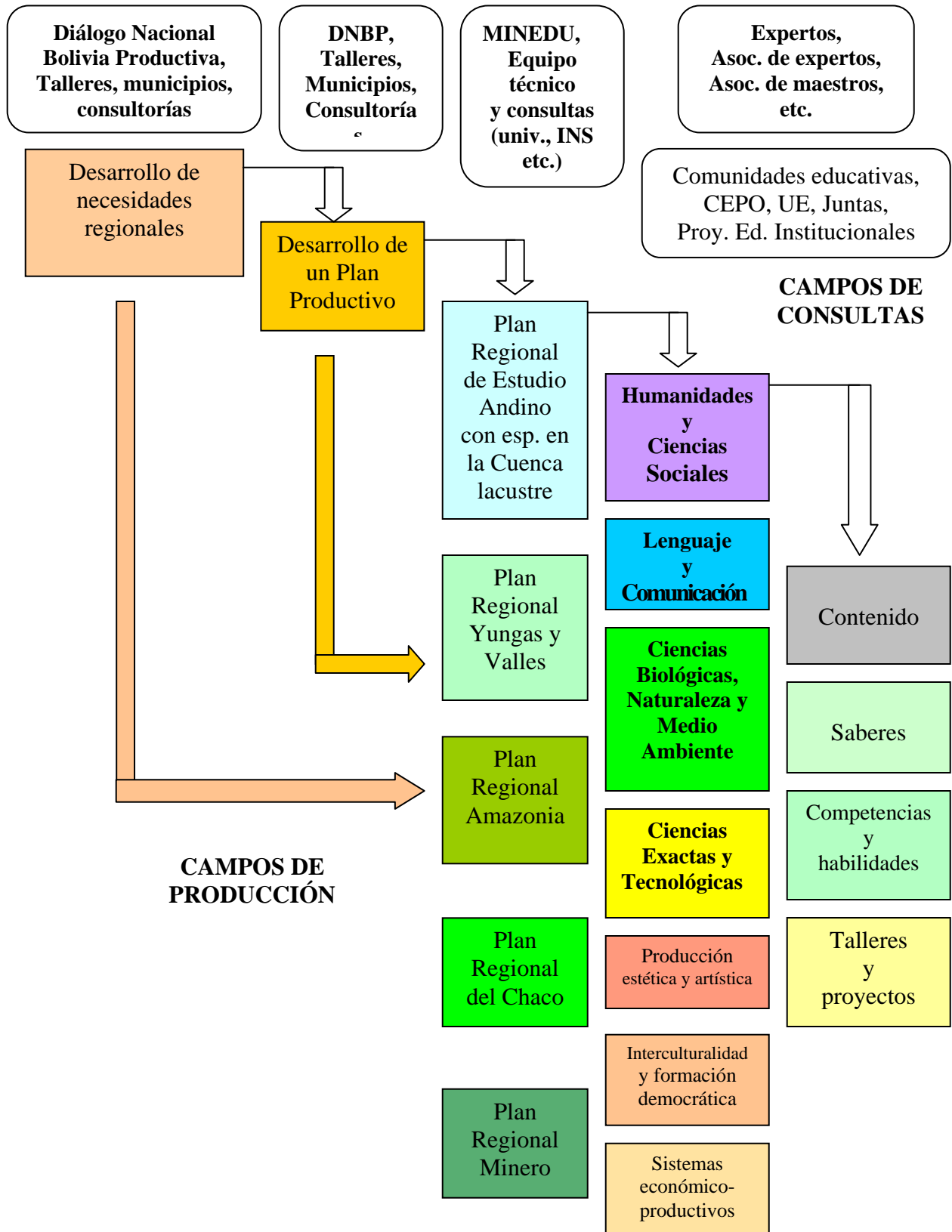


FIG. 26. El plan de operación del currículum intercultural

6.2 La carga horaria

En el nuevo modelo educativo que ha surgido de estos planteamientos, sin cambiar la disposición de horas de estudio para cada materia del modelo previo de Blithz Lozada, reorganizamos el horario para adecuarlo al nuevo énfasis de tener bloques adecuados de tiempo según los nuevos campos de contenidos, según las necesidades de tener talleres para proyectos en las tardes y los sábados, y según el énfasis adicional de la Unidad Educativa y su Proyecto Educativo Institucional.

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES día de la región	SÁBADO
8:00 - 9:00	CB Biología	CET Física	CET Lógica	Lenguaje y comunicación general	HUM Historia-CS	Educación técnica
9:00 - 10:00	CB Química	CET Matemática	CET Matemática	Lengua castellana L1 o L2	Lengua regional L1 o L2	Educación técnica
RECREO						
10:30 - 11:30	CB Medio ambiente	CET Electrónica	HUM Historia-CS	Literatura castellana L1 o L2	Literatura regional L1 o L2	PROYECTOS TÉCNICOS
11:30 - 12:30	M1A Interculturalidad y democracia universal	M1B Interculturalidad y democracia regional	M2 Sistemas económ.-prod. y gestión	M3 Prod. estética y artística	Informática	
12:30 - 13:00	Inglés como L2	Inglés como L2	Inglés como L2	Inglés como L2	Inglés técnico como L2	
TARDES	PROYECTOS PRÁCTICOS laboratorio	PROYECTOS PRÁCTICOS laboratorio	PROYECTOS PRÁCTICOS tecnológicos	PROYECTOS PRÁCTICOS artísticos	PROYECTOS PRÁCTICOS de la región	

FIG. 27. El nuevo horario en borrador

En la Fig. 27 se ilustra el nuevo horario de forma esquemática. Una novedad en este modelo es que dedicamos todo el día viernes a temas regionales: su historia, sus lenguas y literaturas, y luego un espacio para proyectos prácticos orientados a desplegar los conocimientos regionales con las nuevas tecnologías de la informática. Agregamos media hora aquí de inglés técnico, para facilitar el manejo de los instrumentos tecnológicos y en la tarde se tiene talleres de proyectos prácticos.

Ahora pasemos a analizar los nuevos campos pilares y los planes regionales de estudios con más detalle.