

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
CARRERAS DE ARQUEOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA



TESIS DE GRADO

***REFLEXION SOBRE EL PROCESO DE APROBACION DEL
CURRICULO REGIONALIZADO AFROBOLIVIANO***

Tesis para obtener el Título Académico de

Licenciatura en Antropología

POSTULANTE: ANA LAURA ZEBALLOS PUCCHERELLI

TUTORA: MARIA DOLORES CASTRO MANTILLA

I. Introducción.....	1
II. Antecedentes.	
2.1. Educación Intercultural Bilingüe (EIB).....	4
2.2. Currículos regionalizados, matriz cultural e identidad.....	5
III. Planteamiento de la investigación	
3.1. Justificación.....	6
3.2. Preguntas Guía	
3.3. Planteamiento del problema.....	7
Pregunta General	
3.4. Objetivos.....	19
Objetivo general	
Objetivos específicos	
IV. Marco metodológico.	
3.5. Fundamentos metodológicos	
3.5.1. Procedimiento y descripción general del desarrollo de la investigación: lo que se investiga.....	20
3.5.2. Paradigma de investigación: uso de la metodología cualitativa.....	21
3.5.3. Tipo de investigación.....	22
3.5.4. Estrategia de investigación: método utilizado en la investigación ...	23
3.5.5. Delimitación de la investigación	25
Temporal	
Espacial	
3.5.6. Ética aplicada en la investigación.....	26

V.Marco Teórico	
5.1. La EIB en la Ley de Reforma Educativa de 1994 (LRE).....	28
5.2.Demandas a la EIB y planteamiento de Educación Intracultural Intercultural y Plurilingue (EIIP).....	30
5.3.La EIIP en la Ley de la Educación N° 070 Avelino Siñani- Elizardo Pérez (AS-EP).....	32
5.4.Currículos regionalizados: Descripción teórica del proceso de consolidación.....	33
5.5.Cuadros comparativos de estructura de tres currículos regionalizados...42	
VI. Marco Practico	
6.1. Descripción del proceso de aprobación del CR afroboliviano, a partir de la experiencia de trabajo.....	50
6.1. Aporte de conocimientos en el currículo regionalizado afroboliviano....	52
6.2. Propuesta de estructura curricular.....	56
6.3.1. Para primero de primaria.....	62
6.3.2. Para segundo de primaria.....	62
6.3.3.Para tercero de primaria.....	63
6.3.4.Para cuarto de primaria.....	63
6.3.5. Para quinto y sexto de primaria.....	64
VII.Conclusiones y recomendaciones	
7.1. Conclusiones.....	65
7.2. Recomendaciones.....	67
Bibliografía.....	69
Anexos	

Índice de cuadros y figuras

Cuadro N° 1: Currículo regionalizado del pueblo ayoreo.....	42
Cuadro N° 2. Currículo regionalizado del pueblo guaraní.....	43
Cuadro N° 3: Currículo regionalizado del pueblo guarayo.....	44
Cuadro # 4: Tabla estructural para el currículo afroboliviano.....	60
Figura # 1: Estructura del diseño curricular.....	41
Figura # 2: Vinculación de saberes ancestrales con conocimientos universales	46
Figura # 3: Matriz cultural para el currículo afroboliviano.....	59

SIGLAS Y ABREVIATURAS

CEPO Consejo Educativo de Pueblos Originarios

CR Currículo Regionalizado

CONAFRO Consejo Nacional Afro boliviano

EIB Educación Intercultural Bilingüe

EIIP Educación Intracultural Intercultural y Plurilingüe

EB Educación Bilingüe

ILC Instituto Lengua y Cultura

LRE Ley de Reforma Educativa

PROFOCOM Programa de Formación Complementaria

Ley AS-EP Ley Avelino Siñani-Elizardo Perez

NCP Nuevo Currículo Plurinacional

MINIEDU Ministerio de Educación

DEDICATORIA:

Este trabajo va dedicado a mi madre, por su incondicional apoyo y confianza, en toda esta etapa.

A mi hermana Clara, por la paciencia y colaboración, en este largo camino.

INTRODUCCIÓN

I. Introducción.

Tratar el tema de la educación en Bolivia es y ha sido muy complejo, tanto en su definición teórico-conceptual como en su aplicación y evaluación, dada la incidencia de múltiples factores asociados a la naturaleza de la diversidad cultural y la complejidad de constituirse en un Estado Plurinacional¹.

Desde la aprobación de la actual Constitución Política del Estado, en 2009, el reconocimiento y el fomento de las culturas de las 36 naciones y pueblos indígena originario campesinos, afrobolivianos² e interculturales han sido objetivos prioritarios para el Estado boliviano, con el fin de modificar sistemas estructurales como la salud y la educación.

Uno de estos procesos –el educativo– se ve plasmado en la aprobación de Ley N° 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez del año 2010, la cual determina el Sistema Educativo Plurinacional³, que dispone la creación de un Nuevo Currículo Plurinacional.

El antecedente de esta norma es la Ley 1565 de Reforma Educativa, aprobada en 1994, en la que ya se había planteado la finalidad del reconocimiento de la “heterogeneidad sociocultural” de Bolivia⁴.

En este punto se trabaja la interculturalidad vinculada al bilingüismo, es decir, ya existe una aplicación de la política de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en cuanto al manejo de idiomas originarios en la enseñanza escolar.

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

² Artículo 32 del capítulo cuarto de la Nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia.

³ Artículo 3 del capítulo II (Bases de la educación) de la Ley de la Educación N° 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez. “La educación se sustenta en la sociedad, a través de la participación plena de las bolivianas y los bolivianos en el Sistema Educativo Plurinacional, respetando sus diversas expresiones sociales y culturales, en sus diferentes formas de organización”.

⁴ Artículo 1, capítulo único (Bases y fines de la educación boliviana) “5. Es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad sociocultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres”.

Al respecto, se puede citar los trabajos de Albó (2002), López (2003), Contreras y Talavera (2004)⁵, quienes trataron el tema de la interculturalidad en la educación; así también los cuadernos de trabajo del Ministerio de Educación para el Programa de Formación Complementaria (Profocom), que reflejan el contexto del surgimiento de la Ley 070.

Si bien en la década de los noventa la EIB fue una demanda incorporada como una reivindicación para los indígenas, una herramienta para la construcción inclusiva que permitía el ejercicio pleno de los derechos y reconocía las diferencias culturales.

Pero a partir del año 2000 la aparición de otras demandas produjeron cambios en la exigencia de reforma educativa completa. El surgimiento de las mismas muestra que los canales institucionales existentes para la vehicularización del proceso de educación inclusiva de la EIB, habían perdido su eficacia y legitimidad, y que era necesario buscar una nueva configuración que suponga un cambio de régimen y una reestructuración.

La EIB puede pensarse como pilar fundamental en este proceso, ya que a través de esta demanda se vehiculizó la legitimación y normalización de lenguas y culturas que dieron paso a que desde los Consejo Educativo de Pueblos Originarios (CEPO's) se proponga el modelo de Educación Intercultural Intercultural y Plurilingüe (EIIP), como base conceptual y teórica de los Currículos Regionalizados (C.R.)

Esta base maneja la concepción de que el aumentar el estatus de las lenguas, produce una revalorización de todas las culturas indígenas y transmitiendo, asimismo, valores de autoestima y reconocimiento de la diversidad.

⁵ Albó, X. (2002). *Educando en la diferencia, hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para el sistema educativo*. La Paz: CIPCA.

López, E. L. (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana* [Documento de Apoyo]. Presentado en la Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Unesco.

Contreras, M., y Talavera, M. L. (2004). *Examen parcial. La reforma educativa boliviana 1992-2002*. La Paz: Fundación PIEB.

El CR es un proceso de consolidación de un programa educativo por cada una de las 36 naciones y pueblos reconocidos en la Nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia.

Este proyecto, que se inició en 2012, promueve la elaboración del programa curricular de cada nación y toma en cuenta un tiempo de duración de dos años. Se lo considera el primer paso antes de su proceso de *aprobación* mediante resolución del Ministerio de Educación (Minedu).

Para trabajar un programa regionalizado, cada nación o pueblo discute y plantea qué conocimientos considerados ancestrales o tradicionales de su cultura pueden aportar al Currículo Plurinacional, tomando en cuenta que estos, al figurar como contenidos curriculares, tienen un valor y un significado a partir de una matriz cultural que los legitima ante una sociedad y los legaliza ante la institución educativa.

Sin embargo, para que estos conocimientos sean parte de contenidos curriculares, antes deben adecuarse a una metodología que viene determinada desde instancias estatales, que en última instancia son las que definen cómo debe ser la enseñanza.

Este aspecto puede observarse en los procesos de traducción de los contenidos culturales a las estructuras de metodología curricular que se especifican en los cuadernos de trabajo del Ministerio de Educación, que son requisito en su fase de aprobación y armonización con el currículo educativo plurinacional, donde –como en el caso afroboliviano– los contenidos pueden ser depurados.

Esta metodología consiste en *facilitar facilitadores*, que son maestras y maestros con formación en Profocom encargados de ir a recabar aquellos conocimientos que las naciones indígenas originario campesinas desean introducir o incluir como parte de su currículo. Estos facilitadores buscan que los conocimientos que se vayan a impartir sean más especializados y conectados con la cosmovisión de los pueblos.

El caso del pueblo afroboliviano merece una especial consideración, porque sus aportes al conocimiento están basados en *rasgos culturales que no parecen tener una matriz cultural*

que los vincule como parte de una cosmovisión específica; está claramente diferenciado del resto de los currículos.

El estudio de los contenidos de los currículos regionalizados permite analizar qué riesgos pueden afectar este proceso en su aplicabilidad real en la enseñanza escolarizada, pues se corre el peligro de que estos conocimientos propios basados en la cosmovisión de cada pueblo no sean entendidos tanto para su aplicación metodológica como para su institucionalización en el Currículo Plurinacional.

Es por todo lo descrito anteriormente que existe la necesidad de hacer un seguimiento analítico –desde la antropología– a partir de la reflexión, entendida como el proceso anterior a la formulación teórica de un conocimiento y como la base de la razón práctica, capacidad humana general que se encarga de resolver lo que se presenta como problema (Stanford Encyclopedia of Philosophy) y que se constituye a partir de la triangulación reflexiva de lo observado, leído, escuchado sobre el proceso de armonización del CR afroboliviano.

Al ser esta una experiencia que no ha sido concluida en todas las naciones y pueblos, en este trabajo se utilizaron como fuentes secundarias los CR aprobados hasta los años 2012 y 2013, que son: del pueblo chiquitano (RM N° 684/2012), guaraní (RM N° 685/2012), guarayo (RM N° 689/2012), mojeño (RM N° 690/2012), quechua (RM N° 686/2012), aymara (RM N° 688/2012), ayoreo (RM N° 687/2012) y uru (RM N° 578/2013)⁶.

Investigar los lineamientos que están siendo trabajados a través de los CR permite entender cómo desde un Estado plurinacional, como es Bolivia, se aplican políticas de educación intercultural bilingüe y cómo se conforma su nuevo Currículo Plurinacional.

Esta investigación se la hace a partir de la experiencia de trabajo de campo desarrollado durante tres meses en la institución que gestionó los procesos de aprobación y armonización del CR afroboliviano. Con este cúmulo de información es posible reflexionar sobre la viabilidad de este proceso.

⁶ Los CR se aprueban mediante resoluciones del Ministerio de Educación (Miniedu).

Dicha experiencia se convierte en un mecanismo útil al momento de apreciar tanto el proceso por el cual pasan los CR antes de su aprobación como los factores asociados y determinantes para lograr este objetivo, lo que permite obtener un panorama integral que abarca tanto las instituciones educativas involucradas como las políticas administrativas que se implementan. De igual manera, esta experiencia da la oportunidad de proponer un esquema curricular que pretenda ser una alternativa al presentado.

Las experiencias investigativas acerca del proceso de conformación de los currículos regionalizados, como objeto especial de investigación, son escasas en Bolivia. Las propuestas más importantes abarcan en su generalidad el estudio de la Ley 070.

Para la antropología, este es un campo que se constituye en una herramienta analítica para estudiar las formas de hacer viables –desde un nivel estatal– las políticas de EIB, por lo que se recomienda la participación de la disciplina para el fomento del registro, recopilación y valoración de la información de las naciones que trabajarán sus CR.

Es necesario destacar que los conocimientos aportados por los CR son de vital importancia para la sociedad boliviana, debido a que no solo se trabajan los contenidos curriculares, sino también una forma de ver el mundo vinculada a matrices culturales, que al ser enseñadas de manera curricular se efectiviza no solo la reproducción cultural, sino también la expansión de esta visión como alternativa a la solución de problemas que tienen que ver con el desarrollo de teorías más allá del ámbito de la educación intercultural bilingüe, como es la Educación Intracultural Intercultural y Plurilingüe.

ANTECEDENTES

2.1. Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

Es una educación pertinente para sociedades multiculturales y plurilingües. No enseña a las otras lenguas, pero trata de integrar al currículo elementos de las otras culturas y nociones sobre las otras lenguas. Prepara para una convivencia entre ciudadanos de diferentes culturas a un nivel de intercambio entre iguales. Introduce elementos de juicio y de apreciación de otras interpretaciones del mundo y tematiza el racismo, los centrismos y pone en tela de juicio la reivindicación de la unicidad y omnivigencia de ciertos valores de la cultura dominante (Abram, 2004, p. 9).

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) vincula la educación estatal con la convivencia de una pluralidad de culturas; parte del punto de ver como necesario el replanteamiento del sistema educativo.

De esta manera se promueven políticas de rescate de saberes y usos de bilingüismo que propicien una identidad cultural diferenciada, como vendría a ser el caso de los CR.

Como política en educación, la EIB tiene una cronología que en el presente trabajo será resumida a partir de la importancia del uso de la lengua vernácula o madre en la transmisión de conocimientos dentro de la escuela, ya que en muchos textos consultados –como los de Abram (2004), López (2001), Contreras y Talavera (2004) – este aspecto sería el primero en el que se enlazan la interculturalidad y la educación.

Entonces, dentro de la educación bilingüe se identifica el primer punto cronológico a fines del siglo XIX y principios del XX:

“En esas épocas las reivindicaciones principales iban dirigidas hacia la oferta curricular hegemónica, y hacia la apropiación de la lengua escrita y del idioma hegemónico, códigos a través de los cuales podían asumir la defensa de sus intereses tanto colectivos como individuales” (López, 2001, p. 6).

En esta etapa, la educación era un privilegio social al que no accedía la mayoría de los grupos indígenas, por eso surgieron la necesidad y las luchas por aprender a leer y escribir en el idioma oficial.

La época del modelo de la educación bilingüe de transición:

“Se usó el idioma materno para la alfabetización de los niños, se trabajó con textos simplemente traducidos del castellano y se buscó una rápida transición a la cultura e idioma dominantes. Este modelo se denomina por lo tanto ‘bilingüismo de transición’, visto que el idioma propio es usado para llegar más rápidamente al idioma dominante” (Abram, 2004, p. 1).

La educación bilingüe es vista como una herramienta que facilita la inserción de grupos sociales multiculturales, lo que convierte al sistema educativo en un ente que promueve la homogenización a partir del uso del idioma oficial de un Estado.

Educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo, que resultó de los movimientos indígenas que se produjeron en la década de 1970. Sobre este modelo, López (2001) dice lo siguiente:

“Se entiende como un enfoque educativo dirigido a consolidar el manejo de la lengua materna de los educandos a la vez que se propicia el aprendizaje de la segunda lengua” (p. 7).

Ya en esta parte del desarrollo del modelo educacional se va tomando en cuenta la interculturalidad, el fomento del bilingüismo, ya no entendido como una mejor forma de homogenización por parte del Estado respecto a su población indígena.

A partir de esta etapa se fomenta la valorización y la transmisión de saberes que se dan en diferentes culturas.

En este periodo se concreta el modelo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), que a partir de los años 80 comienza a plantear que el cambio en la educación no tiene que darse solo en el área lingüística, es decir, hasta ese entonces la inclusión de las sociedades indígenas se hizo a partir de la enseñanza en su lengua vernácula, pero aprendiendo los contenidos de un currículo establecido por el Estado.

“... la necesidad de trascender el plano meramente lingüístico y de modificar los planes y programas de estudio... con una perspectiva de mantenimiento y desarrollo se vio también la necesidad de ingresar a una modificación substancial del currículo escolar, de manera que este también diera cuenta de los saberes, conocimientos, historia y valores tradicionales” (López, 2001, p. 7).

Con lo descrito anteriormente se puede definir a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como una política de mejoramiento del sistema de educación, que plantea alternativas y propuestas que trasciendan el plano del bilingüismo en educación e inserten cambios en la estructura de los currículos educativos estatales, incluyendo los conocimientos de las distintas culturas que conviven en un Estado multicultural.

2.2. Currículos regionalizados, matriz cultural e identidad

Los CR son una propuesta desde la cual el Estado Plurinacional de Bolivia brinda la oportunidad de que cada una de las 36 naciones y pueblos indígena originario campesinos, afroboliviano e intercultural constituya sus propios contenidos de malla curricular.

Determinar qué contenidos tendrán las mallas curriculares de los CR conlleva un proceso mediante el cual se piensa qué rasgos culturales son los que se quiere enseñar en las escuelas; y en esta etapa se habla de una matriz cultural específica que sustente esta elección.

La matriz cultural no solo refleja un conjunto de rasgos, también manifiesta un proceso de reconocimiento que el grupo hace de su cultura. Este reconocimiento se lo puede entender y trabajar a partir de los constructos de identidad.

“...la identidad de un determinado actor social resulta, en un momento dado, de una especie de transacción entre auto y hetero-reconocimiento. La identidad concreta se manifiesta entonces bajo configuraciones que varían según la presencia y la intensidad de sus polos constituyentes. De aquí se infiere que, propiamente hablando, la identidad no es una esencia, atributo o propiedad intrínseca del sujeto, sino que tiene un carácter intersubjetivo y relacional” (Giménez, 2010, pp. 21-22).

El objetivo es entender la dinámica cultural a partir de la conformación de rasgos propios que serán transmitidos en educación y darán lugar a un reconocimiento y reproducción de estas características singulares en los individuos que las aprendan, desde la conformación de su identidad cultural.

Para que un grupo sociocultural mantenga activa y dinámica su matriz cultural, tiene que generar en los individuos una “pertenencia social” que permita que estos reproduzcan y dinamicen los factores o rasgos propios del conjunto cultural. Esto implica:

“...la inclusión de la personalidad individual en una colectividad hacia la cual se experimenta un sentido de lealtad; esta inclusión se realiza generalmente mediante la asunción de algún rol dentro de la colectividad considerada...sobre todo mediante la apropiación e interiorización al menos parcial del complejo simbólico-cultural que funge como emblema de la colectividad” (Giménez, 2010, p. 23).

Este proceso conjuga la asimilación subjetiva de rasgos culturales con la asimilación por parte del grupo social del integrante, así es como la identidad es un proceso de reconocimiento y asimilación de características propias de un grupo, con las cuales un individuo se representa a sí mismo ante el conjunto social y asume una sensación de pertenencia social.

Ya que los CR requieren de la configuración de una matriz cultural, se entiende que los conocimientos que se traducen en contenidos curriculares serán conocimientos propios de una cultura y serán reconocidos como “propios” por la sociedad a la cual pertenezca el currículo.

De la misma manera, al ser legitimados como “propios”, se acepta su enseñanza institucionalizada como un refuerzo cultural para la inmersión de los individuos al grupo social.

En el caso del pueblo afroboliviano, su currículo regionalizado representa la reconstrucción de sus “conocimientos aportados”, es decir, a partir de la consolidación de los contenidos de las materias, se perfila su identidad cultural.

Se había señalado antes que el pueblo afroboliviano, por su historia de conformación, aglomera muchas identidades culturales, tanto de etnias africanas como de las naciones quechua y aymara.

Las crónicas españolas describen que, en el Bajo Perú, hoy Bolivia, no se necesitaba la importación de esclavos negros, debido a que, para la explotación minera del cerro rico de Potosí, se contaba con los indígenas que a través de la m'ita⁷ satisfacían los niveles de explotación (Bridikhina, 2005, p. 7).

Se habla de pequeñas compras de familias negras en el puerto de Buenos Aires, pero solo fueron empleadas para el servicio en las casas de los españoles y en algunos casos trabajaban en los viñedos de lo que en ese tiempo era la provincia Cinti, las capitales del norte y sur de lo que en la actualidad son Camargo y Villa Abecia; esa área cuenta con una fuerte presencia de la cultura quechua.

⁷ Servicio prestado de manera obligatoria a la Corona de España; consistía en que los hombres de edad adulta debían ir a la mina a trabajar de manera gratuita por un año.

También fueron llevados a las haciendas para trabajo en la cosecha y cultivo de la coca, que era el producto que los españoles repartían a los indígenas en el cerro de Potosí, estos centros se ubicaban en norte del Departamento de La Paz, Yungas (Aillón, 2005, p. 6).

Sin embargo, llegó un momento en el que la compra de esclavos se incrementó, y esto se debió a la escasez de mano de obra para explotar el Cerro Rico; el sistema del mitanaje había acabado con la vida de muchos indígenas y la población apta para este servicio estaba en crisis; es en esta etapa cuando se introducen esclavos negros en Potosí.

Como se describe, la llegada de los esclavos a Bolivia se dio primero en una circunstancia que los ubica en una región con presencia quechua, posteriormente entran a trabajar en la mina de Potosí, en contacto con indígenas que hacían servicio de mitanaje, que ya incluye a aymaras.

La población afrodescendiente posterior a la época de la explotación minera de Potosí se reduce a las familias que sobrevivieron y que se dedicaban a los cocales, es así que Yungas es el ámbito geográfico donde se conglera la población afrodescendiente.

En el caso de Bolivia, la población de afrodescendientes se la visualiza de manera aislada y limitada geográficamente a una región del departamento de La Paz, llamada Yungas, por sus climas cálidos, parecidos a los que se supone existen en el continente africano (Angola, 2003, p. 8).

Este aislamiento geográfico de los afrodescendientes influyó en la adopción de la lengua y patrones de la cultura aymara, y también en el desconocimiento de gran parte de su cultura de origen.

Tomando en cuenta este aspecto, se puede entender ahora por qué las poblaciones afrodescendientes en Bolivia están en un proceso de revitalización de su cultura como algo

que les permita, además de identificarse como afrodescendientes, obtener su espacio de participación política en el país y ejercer sus derechos como bolivianos.

Volviendo al caso de estudio, cuando se consolidaron los contenidos del CR afroboliviano y llegó el momento de transcribirlos en la estructura curricular, aparecieron problemas de correlación con los objetivos y metodología. Por eso, en el presente trabajo se incluye una propuesta metodológica de recuperación de estos contenidos, que representan lo más importante para el pueblo afroboliviano, puesto que son sus saberes y conocimientos hechos contenidos curriculares.

La configuración de la mencionada propuesta no pretende ser una estructura curricular, solo una estrategia para reordenar los contenidos y trabajar la correlación entre estos, con el fin de poder manejar una línea metodológica en el futuro.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Justificación.

El caso que se presenta en este trabajo, es de especial interés pues es la primera experiencia de consolidar un currículo educativo para el pueblo afro boliviano, y que a la vez permite analizar los avances y las gestiones de procesos en educación que son trabajados desde el Ministerio de Educación para el desarrollo del nuevo currículo plurinacional.

Es importante analizar el proceso por el cual los conocimientos de los pueblos pasan a ser traducidos en contenidos curriculares de manera institucional, es decir, cómo se pensó, cómo se construyó el proceso y cómo se armó la estructura curricular mediante la cual una cultura es transmitida y a partir de qué tipo de conocimientos.

El presente trabajo ha utilizado conceptos que se manejan en políticas de educación, dentro de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), para entender y explicar este proceso de vital importancia para la historia de la educación en nuestro país.

El proceso de conformación de un currículo regionalizado, se lleva a cabo a partir de tres procesos determinados como: Aprobación de los currículos regionalizados seguida de la Armonización con el currículo educativo y la presentación del nuevo currículo plurinacional.

A partir de la experiencia de trabajo en la re-estructuración del currículo Regionalizado del pueblo afro boliviano, en abril-junio de 2014, se analizó ciertos problemas de correlación con lo estipulado en las guías brindadas por el Ministerio de Educación para la realización del mismo.

El C.R. afro boliviano que se analiza en la presente tesis era un documento de 260 páginas⁸ que tenía problemas en la correlación de los contenidos con “la metodología de enseñanza”⁹. Se avistaba el posible fracaso en la aplicación de dicho currículo.

⁸ El presente documento cuenta con la descripción de los contenidos que fueron presentados en su proceso de “Aprobación”. Se encuentra en formato digital en Anexo 4.

⁹ El desarrollo de la investigación explicara que refiere “la metodología de enseñanza”.

El trabajo de campo fue intentar re estructurar el documento salvando los contenidos ya trabajados, ya que reflejaban el “aporte de conocimiento”¹⁰ del pueblo afro boliviano trabajado a lo largo de 2 años.

La importancia del trabajo es, también, hacer un seguimiento analítico al desarrollo y conformación del nuevo currículo Plurinacional, a partir de sus currículos Regionalizados como una manera de aportar desde Bolivia y al desarrollo de teorías en ámbito de la educación intercultural.

Lo expuesto anteriormente demuestra la necesidad fundamental *de evaluar integralmente y con carácter reflexivo la viabilidad del proceso de aprobación de los currículos regionalizados en sus concepciones teóricas y metodológicas para concluir y generar propuestas que tomen en cuenta especificidades del mencionado proceso y aporten visiones integrales para su mejora.*

3.2. Preguntas Guía.

¿Qué concepciones teóricas sustentan el proceso de consolidación de un currículo regionalizado para ser aprobado?

¿Cuál ha sido la evolución de la reflexión sobre la fase de aprobación del currículo afroboliviano como proceso práctico y objeto de estudio en la investigación?

¿Cómo puede ser explicado el proceso de aprobación de los currículos regionalizados?

¿Cómo evaluar integralmente la calidad del proceso de aprobación de los currículos regionalizados?

3.3. Planteamiento del problema.

¹⁰ Los “aportes de conocimiento”, son concebidos como saberes propios que, las 36 naciones originarias y pueblos indígenas reconocidos por la Constitución Política del Estado (CPE), brindan a la nueva malla curricular plurinacional que entro en vigencia a partir de la aprobación de la Ley 070 Avelino Siñani- Elizardo Perez, en el año 2007. Revisar texto 2: “Estructura Curricular y sus Elementos en la Diversidad: Saberes y Conocimientos Propios”, formato digital Anexo4.

El término reflexión cumple con la misión de ser llamativo y crítico, puesto que es un proceso que surge a partir de un estudio sobre una temática que requiere de mayor atención o detenimiento para su mejor comprensión, sin llegar a brindar una verdad absoluta o solución al respecto.

Al mencionar este término en el título de la presente tesis se pretende llamar la atención sobre la metodología de investigación usada, puesto que uno de los aspectos más conflictivos fue encontrar una teoría que dé un anclaje conceptual para entender este tema.

La elección de la metodología surge a partir de entender, por toda la información que el estudio de caso brindo, que el verdadero objeto científico nunca está simplemente dado, más bien es el resultado de una construcción que se debe elaborar en contra del sentido común y de las trabas que continuamente éste introduce en el proceso de definición y elaboración de nuestras problemáticas.

Pierre Bourdieu es el teórico cuyo trabajo resumido en su libro “*El oficio del Sociólogo*”¹¹ trabaja la problemática de genera una metodología desde la cual las ciencias sociales, puedan ubicarse para criticar y escapar del posicionamiento científico que está implícito en objetivismo y el subjetivismo.

Este estudio es crítico, más autocrítico, de las condiciones de producción del conocimiento en las ciencias sociales, el autor plantea al concepto de reflexividad como uno de los pilares conceptuales que permitan elaborar este enfoque.

A razón de que se trata del estudio de un caso específico cuyos fenómenos intrínsecos, teóricos y empíricos, puedan ser tratados de manera científica, sin llegar a posicionamientos de verdades absolutas y cuyo aporte y crítica surja de sostener que la necesidad de la aplicación reflexiva en la ciencia social permite dar cuenta de los límites que tiene el posicionamiento académico fundamentalmente en la aplicación de sus metodologías y lo que se espera a partir de la objetivación del problema.

¹¹ Pierre Bourdieu, “El oficio del sociólogo: Presupuestos Epistemológicos”, Ed, Siglo XXI, 2002.

La metodología reflexiva de Bourdieu, funciona, también, en la presente investigación, para tratar el ámbito de la ética entendiendo que los datos empíricos del caso, por la complejidad de los mismos, brindan información que al tratarlas en un documento deben manejar un código profesional que permita a la investigación constituirse como herramienta de conocimiento y, al mismo tiempo, involucrarse en una acción política y moral.

La reflexión empieza con el estudio de los CR, que no cuentan con un sustento teórico que los defina conceptualmente, es decir, se trata de una categoría que existe legalmente, artículo 70 de la ley 070, y que está siendo aplicada, pero que carece de contenido. El conocimiento que se tiene sobre los CR surge a partir de la experiencia de trabajo con el caso afroboliviano, en la que se adquiere diversos textos que son brindados por el Ministerio de Educación a maestros y normalistas que están cursando el Programa de Formación Complementaria (Profocom).

Para comprender qué es un CR fue necesario acercarse a la experiencia del caso afroboliviano, que sirvió para entender que el proceso se lo dirige desde la especialidad del Programa de formación complementaria.

Es en los textos de Profocom, donde se puede encontrar un acercamiento a lo que es un CR¹², se puede conocer cuál es su objetivo, cómo se lo consolida, a partir de qué principios, etc.

Las páginas que siguen resumen un trabajo de estudio que pretende sintetizar toda la información recopilada de bibliografía al respecto, no pretende ser (en particular las tablas de autoría propia) la explicación única sobre este tema, dada la incertidumbre por el manejo conceptual en los textos y la misma ley, que no son determinados y no proyectan un buen futuro en la aplicación de los C.R.

Asimismo, el estudio de los cuadernos de trabajo del Profocom, que se publican el 2013, lleva a la reflexión sobre el distanciamiento que desde el Estado pareciera que se promueve,

¹² Texto 9: “Gestión curricular del proceso Educativo” pág. 17. En formato digital, Anexo 4

debido a que no existe información de la temática, los C.R., de acceso directo que debería estar conceptualizado en la misma ley 070.

Y esta información solo es encontrada en textos de especialización brindada por el Estado a una profesión específica que son los maestros y normalistas.

En los cuadernos del Profocom tampoco se explica que los CR tienen un antecedente próximo que se halla en la Ley 1565 de Reforma Educativa del 7 de julio de 1994, y son los denominados currículos regionales, que a diferencia de los CR de la ley de la educación n° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” del 20 de diciembre de 2010, sólo trabajan regiones concebidas por el ámbito geográfico, así se habla de región chaco, amazonia, altiplánica, valle. Esta concepción implica una agrupación macro, de las culturas e idiomas para ir adecuando y perfilando las características particulares de las regiones.

La Ley 1565 concibe la propuesta de sus currículos regionales como un plan a largo plazo dentro del enfoque de complejizar y profundizar estrategias de aplicación de las políticas de EIB, es decir que se usarán otras políticas a medida que se cumplan las metas de la educación bilingüe en las áreas rural y urbana. Sin embargo, la mencionada norma no llega a tener un impacto en este punto, pues al estar aún en proceso de expansión de su educación bilingüe en áreas rurales, es interrumpida por la promulgación de la Ley 070 y el modelo propuesto desde las CEPO's de la EIIP.

Aquí aparece otro tema de reflexión: la educación en Bolivia ya contaba con un proceso de reforma educativa desde 1994 con la Ley 1565; entonces, ¿cuál sería la importancia real de la interrupción de este proceso a través de la Ley 070?, dado que en la 1565 los currículos regionales eran parte de un proceso a largo plazo. La Ley 070 incluye los CR en el artículo 70 y entran en funcionamiento desde 2012, bajo la modalidad de los currículos regionalizados, que ya no abarcan regiones, sino a las 36 naciones y pueblos del Estado Plurinacional, no se explican las razones, quizás la posible explicación vaya de la mano con el reconocimiento en el artículo 32 del capítulo cuarto de la Nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia.

En este sentido, surge otra reflexión: según el artículo 70, cada nación debe trabajar sus CR, y en el caso de los afrobolivianos resulta ser la primera vez en toda su historia que se consolida una malla curricular específica para este pueblo reconocido en el art. 2 de la Ley 070¹³.

Este punto lleva a la reflexión sobre la reconstrucción de la matriz cultural afroboliviana, que tiene la particularidad de aglomerar rasgos de muchas identidades africanas, considerando además la historia de su llegada a Bolivia. Los estudios que se manejan sobre esta matriz son de carácter histórico, donde se refleja la existencia de rasgos culturales específicos, pero no se llega a establecerlos en su origen étnico-cultural debido probablemente a la falta de investigación o recursos. De todas maneras, el problema al que se enfrenta esta diversidad es que en el presente C.R. no se llega a conglomerar en una sola matriz identitaria que podría haber sido el objetivo, y oportunidad, final del documento que trascenderá a la enseñanza institucionalizada.

Más adelante se verá que la experiencia real de la construcción y consolidación de este CR en particular tuvo problemas en su estructura, debido a que durante la experiencia se descubrió que no existía un eje, una centralidad de conformación, es decir, no había una coherencia entre columnas de materias, metodología y objetivos. Solo se contaba con títulos en la casilla de contenidos, que se repetían en los cursos y ciclos, las razones podrían estar vinculadas a fallas de gestión tanto de la institución a cargo como fue CONAFRO como de seguimiento por el Ministerio de Educación, antes de realizar la “aprobación” del mismo.

Lo anteriormente mencionado lleva a determinar la importancia de investigar el proceso de “aprobación” del currículo regionalizado afroboliviano, lo que se puede reflejar a partir de:

¹³ **Artículo 2. (Disposiciones generales). I. Participación social.** Se reconoce y garantiza la participación social, la participación comunitaria, de madres y padres de familia en el sistema educativo, mediante organismos representativos en todos los niveles del Estado. En las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas de acuerdo a sus normas y procedimientos propios.

En mi experiencia de trabajo con el caso afroboliviano se obtuvieron diferentes tipos de información teórica y empírica que contrastan información entre lo que “debería ser” de acuerdo con la teoría trabajada en los textos guía del Profocom y “lo que fue” en realidad. Analice los textos brindados por el Ministerio de Educación a todas las instituciones dedicadas a trabajar en los respectivos currículos y se tome en cuenta la percepción de los técnicos encargados del proceso en general, registrados en el diario de campo.

Al triangular, comparando y confrontando todas las fuentes de información recopilada durante la experiencia y al complementarla con los antecedentes teóricos y prácticos que dieron paso al surgimiento de los CR se construyó un panorama general que me permite plantear el siguiente problema científico: *¿Qué provoca la reflexión del proceso de aprobación del currículo regionalizado afroboliviano?*

3.4. Objetivos

Objetivo general

Reflexionar sobre el proceso de aprobación del currículo regionalizado afroboliviano para determinar su viabilidad y elaborar un modelo que evalúe y aplique de manera integral los contenidos del currículo regionalizado afroboliviano.

Objetivos específicos

- ✓ Determinar los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el proceso de aprobación de los CR.
- ✓ Analizar los antecedentes teóricos de la fase de aprobación de los CR como proceso práctico y objeto de investigación.
- ✓ Diagnosticar, a partir de un modelo comparativo, el estado de los CR aprobados hasta 2013.
- ✓ Elaborar una metodología para la evaluación del proceso de aprobación de los CR.
- ✓ Valorar la pertinencia del modelo propuesto.

MARCO METODOLÓGICO

4.1. Fundamentos metodológicos

4.1.1. Procedimiento y descripción general del desarrollo de la investigación: lo que se investiga

La presente investigación surgió de una experiencia de trabajo en el Consejo Nacional Afroboliviano (Conafro) en 2014. Esta investigadora entró a hacer su pasantía en esta institución (ver anexo 1) cuando se solicitó colaboración para la corrección del CR que estaba por ser aprobado (ver anexo 2).

De esta manera se tuvo acceso a una serie de documentos que el Ministerio de Educación había elaborado para las instituciones responsables de cada uno de los CR.

La primera etapa de la investigación comenzó en este punto, es decir, con el análisis del CR afroboliviano que estaba por aprobarse y los textos de trabajo del ministerio.

Analizar los documentos para entender en qué consistía el proceso llevó más tiempo del que se tenía; en abril de ese año se llevó a cabo el evento de aprobación del CR afroboliviano por parte del Ministerio de Educación (ver anexo 2). Así quedó como tarea pendiente dicho análisis y por tanto se decidió desarrollar la presente investigación.

La segunda etapa se inició con la recopilación de documentos teóricos que ayudaran a entender de manera general el proceso de los CR, dado que para ese momento se entendía de manera parcial la importancia que estos tenían.

Estas primeras dos etapas estuvieron relacionadas con la consulta bibliográfica. El objetivo era lograr un acercamiento teórico que ayudara a entender –como primer aspecto para la reflexión– el desarrollo de los CR durante su proceso de aprobación.

Con el conocimiento acumulado en estas dos primeras fases se ingresó a la tercera etapa, que fue la triangulación de datos: se contrastó la información que se obtuvo hasta ese momento con los datos registrados en el diario de campo y las percepciones de los técnicos involucrados en el proceso de aprobación.

La cuarta etapa fue un trabajo de análisis, síntesis y descripción del proceso de consolidación de los CR para su aprobación.

Se depuró, reconstruyó y se delimitó un lineamiento que facilitara la descripción teórica. El análisis y comparación de los datos teóricos y de la experiencia del CR afroboliviano fue una tarea continua que ayudó a la reflexión sobre todo el proceso y que finalmente impulsó la elaboración de propuestas.

4.1.2. Paradigma de investigación: uso de la metodología cualitativa.

La presente investigación se sitúa dentro del paradigma cualitativo, ya que este permite un acercamiento a las *cualidades* de la experiencia del proceso de aprobación del CR afroboliviano.

Se buscó establecer una relación dialógica entre la experiencia de trabajo en Conafro, las percepciones de las personas relacionadas en este proceso, de los técnicos del Instituto de Lengua y Cultura Afroboliviano (ILCA) y la posición del Estado, a través de los documentos institucionales de trabajo y leyes. Todo esto, sumado a los procesos que se vieron en la experiencia, llevó a una reflexión sobre la gestión del proceso de aprobación del CR afroboliviano.

El paradigma cualitativo es el apropiado para estudiar los fenómenos de carácter social, al tratar de comprender la realidad circundante en su carácter específico. Mediante ella se trata de develar por qué un fenómeno ha llegado a ser así y no de otro modo. De manera que focaliza su atención en la descripción de lo individual, lo distintivo, la existencia de realidades múltiples, lo particular del hecho que se estudia (Gonzales, 2003, p. 130).

El método cualitativo permite utilizar datos de percepciones, de experiencias, se puede incluir además la técnica del diario de campo; todo esto brinda información de un hecho que no está descrito de manera teórica.

La reflexión sobre el proceso de aprobación del CR afroboliviano requirió del uso de toda información percibida y aprendida en la experiencia, es decir, se trató de un proceso de reconstrucción dialógica de datos que describían un fenómeno, en este caso los CR.

Se necesita comprender o tener la mayor cantidad de información sobre la realidad objetiva. Conocemos la realidad del fenómeno y los eventos que la rodean a través de sus manifestaciones, y para entender cada realidad (el porqué de las cosas) es necesario registrar y analizar dichos eventos. Desde luego, en el enfoque cuantitativo lo subjetivo existe y posee un valor para los investigadores; pero de alguna manera este enfoque se aboca a demostrar qué tan bien se adecua el conocimiento a la realidad objetiva. (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 25) (El resaltado es propio).

4.1.3. Tipo de investigación

Este tipo de estudio ayuda a proporcionar información para futuras propuestas de investigación analítica, como se define en el objetivo general; en este caso, propone categorías que permitan reflexionar con fundamentos sobre el proceso por el cual un CR es aprobado. Así también, ayuda a configurar y apoyar iniciativas para futuras y posibles construcciones de currículo.

El estudio que se propone constituye una investigación de tipo descriptivo-analítico, que trabaja con metodología cualitativa. Alison Spedding menciona que un tipo de investigación es descriptiva cuando:

“Ya se sabe algo sobre este tema, pero no hay investigaciones precisas sobre este mismo lugar, este grupo social, este ramo de actividad...Se tratará mayormente de una investigación cualitativa. Puede incluir datos cuantitativos donde sean relevantes, pero no son centrales” (2010, p. 139).

Con lo que respecta a esta investigación, se entiende que no se ha realizado hasta la fecha algún estudio que compare y describa los procesos por los cuales pasan los CR para su aprobación, a partir de un estudio de caso.

Este estudio es descriptivo, pues se centró en describir cómo son y cómo funcionan los distintos procesos de los CR. De esta forma se describirán de manera independiente los conceptos.

La investigación que conlleva inducción analítica sería aquella que:

Se propone el concepto de inducción analítica en oposición a la llamada inducción enumerativa, que solamente proporcionaría correlaciones estadísticas sin poder explicar las excepciones; mientras que la inducción analítica incorporaría estas excepciones o anomalías a la generalización (Taylor y Bogdan, 1986, citados en Schettini, 2015, p. 30).

En el presente trabajo, las excepciones o anomalías que se incorporaron a la descripción general del proceso de los CR fueron aquellas que se observaron durante la experiencia de trabajo y las percepciones de los técnicos.

Asimismo, en la inducción analítica:

Es tarea primordial del investigador construir los vínculos clave entre los diversos datos que le permitirán arribar a las afirmaciones...Para comenzar estas tareas se necesita examinar el conjunto de datos (notas de campo, entrevistas, documentos de contexto, grabaciones, etc.) como un todo y etiquetarlos de alguna manera (Schettini, 2015, p. 31).

En este sentido, el proceso de reflexión que se plasma en este trabajo pretende construir “vínculos” y “diálogos” entre la información obtenida.

4.1.4. Estrategia de investigación: método utilizado en la investigación, metodología reflexiva.

El método hace referencia a las estrategias de registro de datos que se necesitan para realizar la investigación:

“...el concepto de método proviene del griego methodos (“camino” o “vía”) y hace referencia al medio que se utiliza para llegar a una cierta meta. El método científico, por lo tanto, se refiere a la serie de etapas que hay que recorrer para obtener un conocimiento válido desde el punto de vista científico, utilizando para esto instrumentos que resulten fiables”. (En: Definición de método científico - Qué es, Significado y Concepto. <http://definicion.de/metodo-cientifico/#ixzz49moiffHk>)

La investigación trabaja la metodología reflexiva de Bourdieu que adopta una mirada relacional sobre los fenómenos, poniendo de manifiesto los nexos entre los objetos, sujetos y sus contextos; tanto con la parte vivencial (información registrada en el diario de campo) como con la parte teórica (recopilación de documentos).

La problemática que trabaja la metodología reflexiva atiende a las condiciones de producción del conocimiento en las ciencias sociales, el autor plantea al concepto de reflexividad como uno de los pilares conceptuales que permitan criticar y escapar del posicionamiento científico dicotómico; objetivismo y subjetivismo.

“la reflexión sobre la metodología que usamos o el terreno que elegimos, implica considerar críticamente nuestra colocación en el campo científico, y el campo mismo como objeto, si es que queremos ganar “un grado superior de libertad” con respecto a las constricciones propias de la actividad científica” (Bourdieu, 2002: 176).

La investigación trabaja e incluye las diferentes problemáticas, intrínsecas al estudio de caso, de manera científica sin llegar a posicionamientos de verdades absolutas y cuyo aporte y crítica surja de sostener que la necesidad de la aplicación reflexiva en la ciencia social permite dar cuenta de los límites que tiene el posicionamiento académico fundamentalmente en la aplicación de sus metodologías y lo que se espera a partir de la objetivación del problema.

Los resultados que se presentan se basan en una descripción de las características del objeto de estudio, que es el currículo regionalizado del pueblo afroboliviano tras haber sido aprobado. Para ello se utilizaron los métodos que permitieron recoger, organizar, resumir, comparar y presentar los datos, para luego generalizar los resultados de las observaciones realizadas durante el trabajo.

En el procesamiento de la información, tanto teórica como empírica, se recurrió a los métodos del análisis, síntesis, inducción y deducción, lo que permitió la caracterización del objeto de investigación, la determinación de los fundamentos teóricos, metodológicos y la elaboración de las conclusiones.

- Análisis de Documentos: este método se usó en la revisión y estudio de los documentos del Ministerio de Educación, la Ley de Reforma Educativa, la Educación Intercultural Bilingüe, currículos regionalizados aprobados de otras naciones y obviamente en el currículo regionalizado afroboliviano aprobado para el análisis histórico-lógico de los CR.
- Síntesis: a partir de la triangulación de datos, tanto teóricos como vivenciales, se sintetizó el proceso de los CR para saber qué son, cuál es su función, cómo se consolidan, a partir de qué surgen, a quiénes involucra.
- Inducción: mediante la observación y reflexión sobre el proceso de aprobación del CR afroboliviano, profundización de un diagnóstico, al percibir de forma atenta, sistemática, y con una orientación objetiva, la información sobre la efectividad del mencionado proceso.
- Deducción: de propuesta para diseño curricular del CR afroboliviano como facilitador de la valoración empírica del modelo de diseño curricular sobre los CR.

4.1.5. Delimitación de la investigación

Espacial

El registro se realizó en la institución sede del Consejo Nacional Afroboliviano (Conafro), que se encuentra en la ciudad de La Paz. Los informantes fueron funcionarios del Instituto de Lengua y Cultura Afroboliviano; ambas instituciones compartían el mismo espacio.

Temporal

Una de las ventajas de este tipo de estudio es que la metodología es de corto tiempo y es transversal, es decir, la investigación se hizo en un momento determinado (en marzo- junio de 2014) y la información recopilada –tanto teórica como vivencial– corresponde a este periodo del proceso del currículo afroboliviano, que fue aprobado por el Ministerio de Educación en un evento realizado en la comunicad de Chijchipa (ver anexos).

4.1.6. Ética aplicada en la investigación

La metodología reflexiva de Bourdieu, funciona, también, en la presente investigación, para tratar el ámbito de la ética entendiendo que los datos empíricos del caso, por la complejidad de los mismos, brindan información que al tratarlas en un documento deben manejar un código profesional que permita a la investigación constituirse como herramienta de conocimiento y, al mismo tiempo, involucrarse en una acción política y moral.

Ya que la investigación antropológica en Bolivia aún no cuenta con un marco ético propio, se aborda el presente apartado con base en documentos realizados por otros países, como el *Código de Ética de la Asociación Antropológica Americana*, aprobado en junio de 1998; el *Código de Ética de la Asociación Brasileña de Antropología*, el *Código de Ética del Colegio de Antropólogos de Chile* y el *Código de Ética de la Asociación Uruguaya de Antropología Social y Cultural*.

Se entiende por ética la aplicación de códigos del trabajo antropológico que determinan cómo debe ser el comportamiento del investigador durante todo el proceso de investigación.

En la academia se destaca que la investigación debe ser primero consensuada con el grupo con el que se trabajará; dependiendo de si es aceptada o negada la solicitud, el trabajo empieza.

“Tanto en la formulación como en la ejecución de investigaciones, los antropólogos deben ser transparentes con sus colegas, las personas estudiadas o que proporcionen información y con las partes relevantes afectadas por la investigación acerca de los propósitos, impacto potencial y financiamiento de los proyectos de investigación” (Código de Ética de la Asociación Antropológica Americana, 1998).

Para trabajar con Conafro, primero se concertó una cita con el director¹⁴ y se presentó el proyecto de tesis. Posteriormente, se solicitó trabajar y colaborar con las personas, la mayoría mujeres, que fueron parte del proceso de consolidación de los CR.

La institución había trabajado antes con profesionales en antropología, los que se llevaron información y no dejaron documentación alguna, por lo cual se propuso ser auxiliar dentro de la institución como forma de propuesta de intercambio de trabajo.

Asimismo, se presentó una carta firmada por el jefe de las carreras de Antropología y Arqueología de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), Miguel Pérez, para formalizar la solicitud.¹⁵

“Los antropólogos deben estar dispuestos a enfrentar dilemas éticos en cada etapa de su trabajo y deben hacer esfuerzos de buena fe para identificar por adelantado los potenciales conflictos y demandas éticos al preparar propuestas de investigación y en la medida que sus proyectos se ejecutan. Una sección que señale y anticipe los

¹⁴ Ver anexo 3: diario de campo.

¹⁵ Ver anexo 1: Presentación de informe de avance, dirigido al presidente ejecutivo de Conafro, de fecha 3 de julio de 2014.

potenciales aspectos éticos involucrados en la investigación deben ser parte de los proyectos” (Código de Ética de la Asociación Antropológica Americana, 1998).

También se presentó un perfil de proyecto de recuperación de documentación o bibliografía especializada en el pueblo afroboliviano, para que de esta manera la institución Conafro pueda recuperar trabajos ya publicados.

MARCO TEÓRICO

5.1. La EIB en la Ley de Reforma Educativa de 1994 (LRE)

“La mayoría de los Gobiernos ha entendido que la Educación Bilingüe puede ser una alternativa interesante para los pueblos indígenas americanos y que invertir en ella produce avances de calidad y de equidad en los sistemas educativos nacionales” (Abram, 2004, p. 5).

La Ley de Reforma Educativa de 1994 (LRE) es parte de la segunda generación de reformas aplicadas durante el gobierno de Paz Estenssoro (1985-1989), las que estaban destinadas a “realizar cambios estructurales en la economía” (Contreras y Talavera, 2004, p. 31).

Se implementaron reformas como la Participación Popular, la capitalización, en las áreas de pensiones y la educación; este último campo fue intervenido debido a que la educación era vista como “...un medio para mejorar la productividad, generar crecimiento económico, reducir la pobreza y mejorar la equidad” (Contreras y Talavera, 2004, p. 32).

La reforma afectaba cuatro áreas fundamentales ¹⁶:

- Ampliar la cobertura educativa a lo largo del territorio de Bolivia.
- Mejorar la calidad de la educación en lo concerniente a la importancia de las lenguas y culturas.
- Equilibrar el acceso a la educación tanto en el área rural como en la urbana, tanto para mujeres como para hombres, y hacerlo tanto en castellano como en otras lenguas del país.
- Mejorar la eficiencia en la asignación de los recursos.

En esencia, lo que abarcó la LRE en sus 57 artículos fue:

¹⁶ Según Contreras y Talavera en *Examen Parcial: La reforma educativa boliviana 1992-2002*.

- La estructura de los grados: cambiar el sistema educativo a ocho años obligatorios de escolaridad, cuatro de primaria y cuatro de secundaria.
- La profesión docente: todos los profesionales con título universitario, además de los normalistas, podrían dar clases.
- La formación de maestros: reformar las 26 normales, hasta ese momento, e introducir propuestas de capacitación para los maestros en su puesto de trabajo.
- La pedagogía: se adoptó el enfoque constructivista en la educación, centrado en el estudiante y fomentando el aprendizaje interactivo.
- El currículo: desarrollar un currículo común para todo el país y abrir la posibilidad para que cada región genere su propio currículo complementario.
- La educación intercultural bilingüe: enseñar a niñas y niños que no hablan el castellano a leer y escribir en su propia lengua madre; el castellano se enseñaría como segunda lengua.
- El desarrollo institucional: rediseñar las funciones y estructura administrativa del Ministerio de Educación.
- Las pruebas del logro educativo: desarrollar pruebas para medir tanto el aprendizaje como la enseñanza.
- La participación ciudadana y descentralización: fomentar la participación de los padres de familia, juntas de núcleo, consejos educativos de los pueblos originarios.

La EIB se introdujo dentro del área de “mejoramiento de la calidad de la educación”, pero aún dentro del plano lingüístico (educación bilingüe), aunque ya se hablaba de la “posibilidad” de los “currículos complementarios” por regiones.

Entonces, la EIB en la Ley de Reforma Educativa fue vista:

“Como política nacional de desarrollo y mantenimiento con el propósito, sobre la base de anteriores proyectos pilotos, de enseñar a niños que no hablan castellano a leer y a escribir en su lengua materna. El castellano se enseñaría como segunda

lengua; capacitar a los maestros en esta metodología y desarrollar nuevos materiales de enseñanza” (Contreras y Talavera, 2004, p. 50)

Es importante resaltar que a pesar de que la EIB en la reforma aún se aplique en el uso del idioma materno; la EB, su concepción es diferente a la época, trabajada en el anterior punto del “*bilingüismo de transición*”, puesto que se enseña a leer y escribir en lengua materna y se promueve el desarrollo de “nuevos materiales de enseñanza”, no solo la “traducción” de textos en castellano.

Sí se ubicaría dentro de la EB de “mantenimiento y desarrollo”, ya que se propone la enseñanza del castellano como segunda lengua.

Tomando en cuenta que la reforma es de la década de los años 90, cuando ya se contaba con la propuesta de la EIB, tenía que existir otro tipo de sugerencias y recomendaciones que salgan de la EB, así que se menciona la creación de los currículos regionales.

5.2. Demandas a la EIB y planteamiento de Educación Intracultural Intercultural y Plurilingüe (EIIP).

Con la Ley 1565, surgieron críticas en torno a la EIB, estas se enfocaron en ver la eficacia para dar cuenta de diversidad sociolingüística del país y la falta de recursos desde el estado para garantizar la aplicación de la EIB.

La primera crítica cuestiona las modalidades de bilingüismo de la EIB que se resumen en el manejo del castellano y un idioma indígena, que solo se resumiría al manejo del aymara, quechua y guaraní.

La segunda crítica se orientó a las fallas en la administración estatal con problemáticas en la gestión de recursos: distribución de materiales, la asignación presupuestaria, coordinación entre los niveles educativos, formación de docentes.

Para solucionar estos problemas que aquejaban a la implementación de la EIB, se crearon en 1994 los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPO).

A partir de ese año los CEPO's expresaron demandas en torno a que el estado, a través del ministerio de Educación les conceda rol de participación activa en la regulación de los trabajos en la gestión de la EIB; contenidos curriculares, formación de docentes, producción de materiales, etc.

Mencionadas demandas produjeron un desplazamiento que van desde el correcto funcionamiento de la EIB pasando por el reclamo de la oficialidad de las 36 lenguas originarias hasta la lucha por una mayor participación indígena en los organismos estatales y en las decisiones políticas. (López, 2006:22)

La demanda de participación de las comunidades en la regulación de la EIB recaía en que la falta de diversificación curricular impedía el fortalecimiento de la interculturalidad¹⁷, se tornaba necesario profundizar un enfoque que tuviera en cuenta las diferencias culturales, más allá del uso del bilingüismo.

Se propuso que el tronco común educativo se pensara sobre la base de los conocimientos de cada cultura, teniendo en cuenta los calendarios agrícolas y respetando la relación entre las culturas originarias, la naturaleza y la tierra; *“Así, las raíces culturales serán el tronco del currículo, mientras las ramas, entendidas como algo que se agrega después, serían el espacio para incorporar lo nacional, lo universal, etc.”* (Nucinkis, 2006: 86).

La demanda por la oficialización de las lenguas indígenas fue retomada en los años 2004 y 2005, se convocó a una reunión para abril de 2005 donde se aprobó un proyecto de *Ley de Derechos y Políticas Lingüísticas* que proponía reconocer, proteger y regular los derechos lingüísticos individuales y colectivos de todos los bolivianos, establecer políticas y competencias para su implementación, y declaraba las lenguas originarias como Patrimonio Oral Intangible Histórico y Cultural de Bolivia.

A partir de esta demanda, los CEPO's trabajan como objetivo estratégico¹⁸;

¹⁷ Xavier Albó define a la interculturalidad como “cualquier relación entre personas o grupos sociales de diversa cultura”. Las relaciones interculturales pueden ser negativas (si llevan a la destrucción del que es diferente, si propician la discriminación o generan la asimilación a los grupos mayoritarios) o positivas, si se acepta a quien es distinto y se favorece el enriquecimiento mutuo (Albó, 2003:37)

¹⁸ En : <http://www.cepos.bo/cnc-cepos/>

“Contribuir al pleno ejercicio de los derechos de mujeres y hombres, a través de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe en el estado plurinacional y unitario boliviano.”

La Educación Intercultural Intercultural y Plurilingüe (EIIP) que trabajan los CEPO's identifican la riqueza lingüística de las 36 naciones y pueblos indígenas originarios para hacer frente al proceso normalizador y homogeneizador del castellano en la educación y del bilingüismo de la EIB

Se entiende por Intracultural *“...la vitalización de los elementos culturales propios dirigidos a fortalecer la identidad cultural, devolviendo el valor legítimo que corresponde a nuestras culturas y a nuestras cosmovisiones, para favorecer la consolidación de la identidad de los individuos que las conforman”* (Educación, cosmovisión e identidad, 2008, p. 52).

Lo Intercultural es visto como: *“...la estructura del currículo se basa en la organización del saber indígena e incorpora como contenido de aprendizaje los conocimientos occidentales... asimismo, dicha estructura curricular se completa con la incorporación del conocimiento de las otras culturas existentes en el país, de modo que los estudiantes conozcan tanto su propia cultura como las otras culturas indígenas, al igual que los conocimientos universalizados”* (Educación, cosmovisión e identidad, 2008, pp. 52-53).

Es así que la lengua se convierte en un elemento revelador de la identidad social, por eso es importante su preservación y normalización en términos educativos.

5.3. La EIIP en la Ley de la Educación N° 070 Avelino Siñani- Elizardo Pérez (AS-EP)

El presente documento entiende y determina que la Ley de la Educación N° 070 AS-EP se conecta con la EIIP en los siguientes planteamientos:

Revitalización de las lenguas a partir del Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio (Profocom), en el que se “enseña a enseñar” en lenguas indígena-originarias; la creación del Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC), reglamentada en el artículo 88 de esta ley. El instituto fue creado mediante el Decreto Supremo N° 1313 del 2 de agosto de 2012; es descentralizado del Ministerio de Educación y su primera tarea fue establecer los institutos de lengua y cultura por cada nación y pueblo indígena originario campesino para el respectivo estudio y reconstrucción de su idioma con el fin de que se lo enseñe de forma oral y escrita.

Artículo 88. (Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas).

1. Se crea el Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas como entidad descentralizada del Ministerio de Educación, que desarrollará procesos de investigación lingüística y cultural.

2. El Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas creará los institutos de lenguas y culturas por cada nación o pueblo indígena originario campesino para la normalización, investigación y desarrollo de sus lenguas y culturas, los que serán financiados y sostenidos por las entidades territoriales autónomas (Ley de la Educación N° 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez, 2010, p. 49).

Los currículos regionalizados (CR): la conformación de los CR surge a partir del artículo 70 de la Ley 070, en el que se convoca a las 36 naciones y pueblos indígena originario campesinos a construir sus propios currículos, que serán efectivizados en la aplicación del Currículo Plurinacional.

Artículo 70. (Currículo Regionalizado).

1. El currículo regionalizado se refiere al conjunto organizado de planes y programas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación en un determinado subsistema y nivel educativo, que expresa la particularidad y complementariedad en armonía con el currículo base del Sistema Educativo Plurinacional, considerando

fundamentalmente las características del contexto sociocultural y lingüístico que hacen a su identidad.

2. Las naciones y pueblos indígena originario campesinos desarrollan procesos educativos productivos comunitarios, acorde a sus vocaciones productivas del contexto territorial.

3. La gestión del currículo regionalizado es una competencia concurrente entre el nivel central del Estado y las entidades territoriales autónomas (Ley de la Educación N° 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez, 2010, p. 41).

5.4. Currículos regionalizados: Descripción teórica del proceso de consolidación

Las definiciones que se abordan en las guías que maneja el Ministerio de Educación brindan las pautas teóricas para entender el proceso de conformación de los CR.

Las guías de serie *currículo* y los documentos de trabajo de la colección *Cuadernos de formación complementaria* son textos de formación elaborados por el Ministerio de Educación en 2013, y los documentos de trabajo fueron preparados por los Consejos Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia (CEPO), dirigidos a maestras y maestros *facilitadores* del proceso de los currículos regionalizados. En estos se plantea y describe la propuesta educativa que se aplica en la gestión del Nuevo Currículo Plurinacional y con la que se construyen los currículos regionalizados.

Esta propuesta, denominada socioproductiva comunitaria, presenta cuatro bases:

- La experiencia de los pueblos originarios
- La Escuela Ayllu de Warisata
- La teoría histórica cultural de Vigotsky
- La educación popular y liberadora latinoamericana¹⁹

Asimismo, en estos textos se trabaja el concepto de currículo como:

¹⁹ Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, 2013, pág. 37.

“...un espacio de elaboración cultural, 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 indígena originario campesinos y de la población en general” (Educación, cosmovisión e identidad, 2008, p. 25).

Como se puede ver, ya se desarrollan las pautas que direccionan la estructura de los CR. Estos deben ser constructores de “nuevos sentidos” y de “complementariedad entre saberes y conocimientos diversos” que ayuden en la “consolidación de la identidad cultural y social”.

Los CR se configuran y son:

“...la respuesta a las intenciones educativas que tiene una sociedad, respondiendo al ¿para qué enseñar?, ¿qué enseñar?, ¿cómo y cuándo enseñar?, ¿qué evaluar?, ¿cómo y cuándo evaluar?” (Guía de valoración de los aprendizajes, 2008, p. 12).

De esta manera se entiende que un CR es el resultado de un proceso de cuestionamiento y de repensarse que hacen las naciones y pueblos al empezar la tarea de consolidación de este currículo.

Es clave tener en cuenta las preguntas que se hace a un CR, puesto que son las directrices bajo las cuales se estructuran tanto los contenidos (qué saberes de las culturas se enseñarán y cuáles no) como las metodologías (bajo qué parámetros, categorías y bases cognitivas se aglomeran los contenidos, cómo se los califica y quién y cómo se los institucionaliza).

Entonces, se resume que un currículo es:

“... un plan de acción formativa en el que se toman decisiones sobre el para qué (objetivos), qué (contenidos), cómo (métodos) y cuándo (secuenciación) del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como el de evaluación, herramienta que posibilita el desarrollo de determinadas competencias en los estudiantes que les permiten el mejoramiento de su calidad de vida (Guía de valorización de los aprendizajes, 2013, p. 13).

Lo que no queda claro aún es qué procesos o “decisiones” son realizados y tomados en cuenta por las naciones y pueblos y cuáles no; aquí se hace referencia a los procesos por los que pasan los CR: aprobación, armonización, presentación del Currículo Plurinacional (CP).

Por esta razón se sigue desarrollando los conceptos básicos que tiene un currículo, según los documentos citados, para delimitar una línea reflexiva sobre estos temas.

En este sentido, se halla que los contenidos en el CP son designados bajo el “criterio de pertinencia”, es decir:

“El criterio por el cual se decide qué contenidos son más importantes, de qué fuentes provienen y cómo deben ser enseñados en la escuela (...) el criterio de pertinencia está íntimamente relacionado con el carácter del saber que se debe transmitir en la escuela... la idea más importante es reconocer que dichos conocimientos reflejan la naturaleza compleja del saber de nuestros pueblos...” (Guía de valorización de los aprendizajes, 2013, p. 17).

En los contenidos se debe reflejar, entonces, los “saberes” de las naciones y pueblos, y además tienen que poseer un “criterio” por el cual se decide cuáles son más importantes que otros, las fuentes de donde provienen y cómo serán enseñados.

Este es un proceso que permite analizar una problemática crucial, de vital importancia para la ciencia en educación, especialmente para la antropología, que es reflexionar acerca de si se puede construir criterios que permitan categorizar qué saberes son importantes y cuáles no.

Se hace más complejo este tema al enlazarlo con el punto en el que se menciona que los contenidos se trabajan también bajo un criterio de “*cómo deben ser enseñados en la escuela*”, es decir que las naciones y pueblos pueden decidir y proponer metodologías de enseñanza distintas a las manejadas en el sistema educativo estatal.

Pero en otro texto se menciona lo siguiente respecto a los contenidos:

“...deberán ser trabajados en función de las características culturales propias que las identifican y las distinguen, y de la lengua originaria que posean, respetando los objetivos nacionales que la ley educativa ha fijado para cada subsistema y adecuándose a la estructura del presente diseño curricular” (Educación, cosmovisión e identidad, 2008, p. 44).

En este punto se menciona que existe una “*estructura*” de diseño curricular a la cual los contenidos deben “*adecuarse*”.

De acuerdo con estos textos, el currículo cuenta con la siguiente estructura:

Principios ordenadores:

“Los principios ordenadores del currículo tienen como basamento nuestra cosmovisión y nuestra identidad, en cuyo centro esté el saber concebido desde la visión indígena, que está en correspondencia con las finalidades de la producción del conocimiento en general” (Educación, cosmovisión e identidad, 2008, p. 57).

Ejes ordenadores:

- Mundo espiritual: *“valores que sustentan el desarrollo y el desempeño interno, como personas, y con las personas y los pueblos del entorno cercano y lejano. Se trata de un mundo subjetivo que se expresa a través de la educación estética, entendida como la formación de la capacidad perceptiva y vivencial, las creencias, los mitos y las expresiones religiosas que explican y dan sentido a la existencia del ser humano”* (Educación, cosmovisión e identidad, 2008, p. 59).
- Mundo natural: *“Compuesto por la tierra, por el agua y todos los demás elementos que lo componen; los estudiantes deben aprender a vivir y su relación con él deberá ser respetuosa, complementaria, recíproca y de equilibrio”* (Educación, cosmovisión e identidad, 2008, p. 59).

Temáticas curriculares:

Son categorías en las que se ordenan las diferentes materias, las que van de acuerdo con el objetivo por el cual son designadas. Así se tiene:

Educación para la formación de la persona: *“Es un proceso ligado al entorno cultural al cual pertenece, y la manera en que se estructura dicha formación deberá ser la fuente de la identidad y del progresivo desarrollo como persona que interactúa con ese contexto, con responsabilidades y con derechos como miembro”* (Educación, cosmovisión e identidad, 2008, p. 69).

Las materias que fueron consideradas en esta área de formación son cuatro. Cabe destacar que la temática que se presentará a continuación corresponde al eje ordenador del mundo espiritual.

Siguiendo el curso, se tienen las siguientes materias:

- Simbología: *“Los símbolos tienen el propósito de expresar las características estructurales de la composición social de nuestros pueblos indígenas, así como su relación con la naturaleza”* (Educación, cosmovisión e identidad, 2008, p. 63).
- Música y danza: *“A través de ellas, los individuos no solo manifiestan aspectos afectivos individuales y aspectos del orden social y comunitario, sino también espiritualidad de su relación con la naturaleza, con el cosmos, con los otros y con ellos mismos”* (Educación, cosmovisión e identidad, 2008, p. 63).
- Principios y valores: *“Se abordan los principios y la ética moral de los individuos...pero no asume la individualidad como el centro de la dinámica y el funcionamiento social, sino que ser individuo, con personalidad y características propias, es un atributo otorgado por la comunidad, a la cual se debe responder de manera recíproca con deberes y responsabilidades”* (Educación, cosmovisión e identidad, 2008, pp. 63-64).
- Religiosidad: *“Entendemos por religiosidad al atributo del orden general para el conjunto de las reflexiones en torno a la transcendencia del ser humano”* (Educación, cosmovisión e identidad, 2008, p. 64).

Educación para la vida en comunidad: *“La vida comunitaria constituye una proyección sociopolítica y, en esa medida, esta área curricular articula las asignaturas de lenguaje y comunicación, así como... Ciencias Sociales, las cuales se desglosan en las temáticas curriculares denominadas mitos e historia, gobierno y organización comunitaria, y justicia”*. (...) *“los contenidos curriculares deberán hacer referencia a la memoria histórica de los pueblos y de las naciones indígena originarias, así como a la actualidad, particularmente en lo relativo a la emergencia de un Estado plurinacional”* (Educación, cosmovisión e identidad, 2008, p. 69).

Dentro de esta temática están agrupadas las siguientes materias:

- Mitos e historia: *“Significa el reencuentro de los pueblos indígenas con sus orígenes”* (Educación, cosmovisión e identidad, 2008, p. 64).
- Gobierno y organización comunitaria: *“Se abordan las problemáticas relativas a las distintas formas de organización social que los pueblos adoptan a través del tiempo, las cuales dependen de las condiciones objetivas de existencia y subsistencia, de las relaciones que se establecen con otros grupos humanos y de los acontecimientos y/o eventos surgidos en los procesos internos propios”* (Educación, cosmovisión e identidad, 2008, p. 65).
- Comunicación: *“La mayor materialización de la comunicación es el lenguaje... en ese sentido, según los lineamientos curriculares propuestos, esta temática curricular implica el estudio, la comprensión y el uso adecuado de la lengua materna, así como el conocimiento y la producción de literatura propia, en el marco de la política bilingüe adoptada en la propuesta de la nueva ley de la educación boliviana”* (Educación, cosmovisión e identidad, 2008, p. 65).
- Justicia: *“Mecanismo social que otorga una condición legítima a la actuación de las personas”* (Educación, cosmovisión e identidad, 2008, p. 65).

Esta y la siguiente temática pertenecen al eje ordenador del mundo natural.

Educación para la transformación del medio: *“Bajo el eje ordenador del mundo natural se agruparon asignaturas... cuyo núcleo básico es la producción... la educación productiva*

es considerada como transversal y tiene el propósito de orientar en el proceso de producción, de conservación, de manejo y de defensa de los recursos naturales, a partir de los conocimientos previos de los estudiantes” (Educación, cosmovisión e identidad, 2008, p. 72).

Las materias incluidas en esta área son:

- *Arte y artesanías: “Tanto el arte como la artesanía son prácticas sociales que tienen un origen individual y que manifiestan visiones estéticas sobre la realidad, pero, a la vez, cumplen funciones determinadas dentro de la comunidad. Tales funciones sociales tienen la finalidad de expresar, de forma específica, la identidad cultural de un pueblo” (Educación, cosmovisión e identidad, 2008, p. 66).*
- *Producción: “En el marco de este diseño curricular, cuando se habla de producción se hace alusión a dos aspectos: en primer lugar, a la conservación de su carácter social y no alineado y, en segundo término, a la contribución de sus resultados materiales al bienestar individual y social” (Educación, cosmovisión e identidad, 2008, p. 66).*
- *Cálculo y estimación: “Las formas de cálculo están relacionadas con el modo de organización productiva y de formalización del conocimiento de las sociedades” (Educación, cosmovisión e identidad, 2008, p. 67).*
- *Tecnología: “Esta propicia el uso racional, organizado, planificado y creativo en los recursos materiales, en el marco de la información propia de un grupo humano... es el resultado de las necesidades, busca responder a demandas específicas e implica el planteamiento y la solución de problemas concretos” (Educación, cosmovisión e identidad, 2008, p. 67).*

Educación para la comprensión del mundo: “La necesidad de adquirir un punto de vista epistemológico sobre el conocimiento que haga frente a la creciente complejidad del mundo, a su incertidumbre y a la rapidez de los cambios sociales, tecnológicos y de la naturaleza que son provocados por los seres humanos” (Educación, cosmovisión e identidad, 2008, p. 74).

Esta temática comprende materias de ciencias naturales y se incluyen las referidas a la salud:

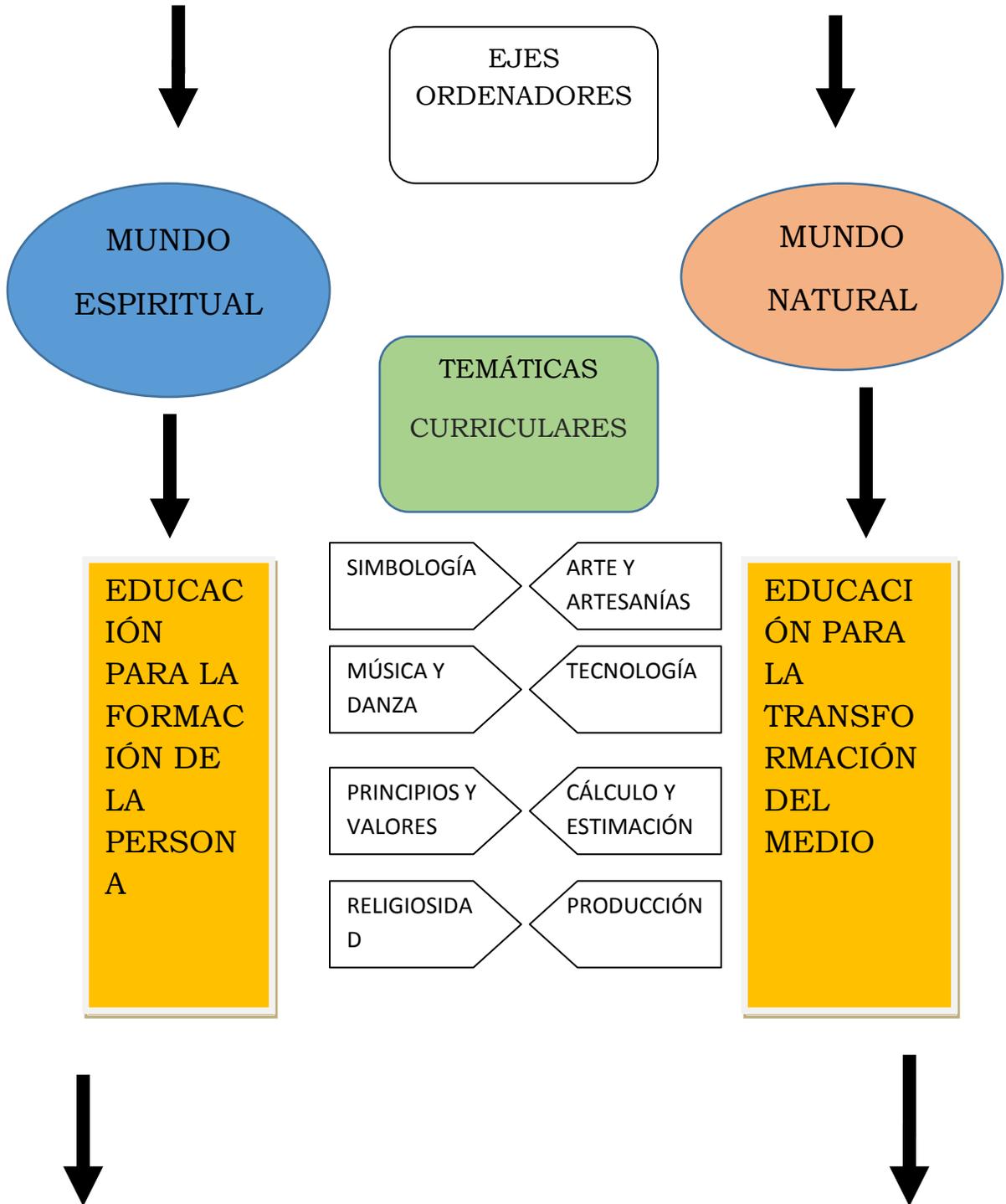
- Salud: *“Se inscriben esos conocimientos y valores que tienen la finalidad de orientar los contenidos específicos y objetivos del aprendizaje, y de reconocer que la salud está relacionada con el conocimiento del cuerpo y de la naturaleza, tanto física como espiritual”* (Educación, cosmovisión e identidad, 2008, p. 68).
- Naturaleza: *“Conocimientos acumulados por los pueblos indígena originarios en torno al mundo natural, a sus recursos y a sus transformaciones”* (Educación, cosmovisión e identidad, 2008, p. 68).
- Espacio: *“Esta temática curricular incluye nuestras concepciones y nuestros conocimientos, usos y transformaciones del espacio, es decir, abarca la manera que tenemos de movernos en el espacio, los límites sobre los cuales habitamos, los fenómenos en los que creemos y el modo en que nos hacemos cargo y transformamos el espacio”* (Educación, cosmovisión e identidad, 2008, p. 69).
- Territorio: *“Se incorporan tanto los temas de la propiedad e historia del territorio de los pueblos indígenas como las maneras de administración y de organización desarrolladas, al igual que las proyecciones a futuro”* (Educación, cosmovisión e identidad, 2008, p. 69).

Entonces, la estructura de diseño curricular sería de la siguiente manera²⁰:

Figura # 1. Estructura de diseño curricular.

²⁰ Diseño de propuesta propia.

PRINCIPIO ORDENADOR





Fuente: Elaboración propia en base al MINIEDU

5.5. Cuadros comparativos de estructura de tres currículos regionalizados²¹

A continuación, se presentan unos cuadros que reflejan la estructura manejada en tres currículos regionalizados aprobados hasta 2013.

²¹ Fuente: Elaboración propia con base en los currículos regionalizados publicados por el Ministerio de Educación.

Cuadro N° 1: Currículo regionalizado del pueblo ayoreo

Principios Ordenadores	Temáticas Curriculares	Ejes Ordenadores	Áreas Curriculares	Campos de Conocimiento
Saberes Propios				
Saberes Universales				
Basados en la cosmovisión y la identidad. Recuperan la vida social, económica y política. Su relevancia y pertinencia mejoran la calidad de vida en la construcción del Estado Plurinacional	Simbología Música, danza Principios, Valores Religiosidad Mitos e Historia Gobierno Comunicación Justicia Arte Producción Calculo Tecnología Salud Naturaleza Espacio Territorio	MUNDO ESPIRITUAL	Educación para la formación de la persona	Organizan, Cuerpos Sistematizan teóricos, Y proyectan procedimientos Los temáticos hallazgos, Curriculares herramientas de análisis. Que complementan los conocimientos propios.
			Educación para la vida en comunidad	
		MUNDO NATURAL	Educación para transformar el medio	
			Educación para comprender el mundo	

Fuente: Elaboración propia con base en información del Miniedu (2016).

Cuadro N° 2. Currículo regionalizado del pueblo guaraní

Principios Ordenadores	Temáticas Curriculares	Ejes Ordenadores	Áreas Curriculares	Campos de Conocimiento
Saberes Propios				
Saberes Universales				
IVI MARAEI	ÑANDEREKO	ARAKUA ÑAMOMIRATA	Educación para la identidad	Principios y valores Música y danza Simbología Religiosidad Historia
		VAERA ÑANDEREKO	Educación para la vida en comunidad	Gobierno y organización comunitaria Justicia Idioma
		YAIKOKAVI IVIPORETA NDIVE	Educación para la transformación del medio	Economía y producción Artes Tecnología Cálculo y estimación
		YAYEMBOE MBARAVIKIAPORE	Educación para la comprensión del mundo	Salud Espacio Naturaleza Tierra, Territorio

Fuente: Elaboración propia con base en información del Miniedu (2016).

Cuadro N° 3: Currículo regionalizado del pueblo guarayo

Principios Ordenadores	Eje Ordenador	Áreas Curriculares	Temáticas Curriculares
COSMOVISIÓN IDENTIDAD	MUNDO ESPIRITUAL	Educación para la vida en comunidad	Mitos e historia
			Gobierno y organización
			Comunicación
			Simbología
		Educación para la formación de la persona	Música y danza
			Principios y valores
	Espiritualidad		
	MUNDO NATURAL	Educación para la comprensión de la madre naturaleza (vida, tierra y territorio)	Salud
			Naturaleza
			Espacio
		Educación para la generación de riqueza material y espiritual (ciencia, tecnología y producción)	Territorio
			Artes y artesanías
			Producción
Cálculo y estimación			
Tecnología			

Fuente: Elaboración propia con base en la información del Miniedu (2016).

Como se puede observar, en los tres CR se mantiene la estructura del diseño curricular antes desarrollado.

Cabe recalcar que esta estructura de diseño curricular es utilizada para que los contenidos sean posteriormente “armonizados” con el currículo educativo y se consolide el Nuevo Currículo Plurinacional (NCP).

Entonces, el NCP es:

“El currículo plurinacional es el resultado o la suma de los diseños y la elaboración de los currículos regionalizados de cada nación indígena originaria. Ciertamente, estos últimos alimentan al currículo plurinacional con las fuentes de conocimiento propias...el currículo plurinacional alimenta a los currículos regionalizados con conocimientos universales que tienen también sus propias fuentes de conocimiento” (Educación, cosmovisión e identidad, 2008, p. 45).

La nueva propuesta tendría la característica de tener contenidos y materias que abarquen los dos tipos de conocimiento, entendidos como “saberes ancestrales” o propios de los pueblos y los “conocimientos universales”.

Figura # 2: Vinculación de saberes ancestrales con conocimientos universales.



Fuente: Elaboración propia en base al MINIEDU

El nuevo currículo pretende contar con las siguientes características en su proceso de conformación, que involucra las etapas de aprobación, armonización y presentación:

Comunitario: *“...es comunitario porque en su diseño, en su implementación y en su seguimiento los actores de la comunidad participan con poder de decisión, apoyando además su desarrollo y el logro de resultados con actividades complementarias”* (Educación, cosmovisión e identidad, 2008, p. 52).

Específicamente, este punto se refiere al proceso de construcción de los currículos regionalizados, que empezó en 2012, teniendo un plazo de dos años para consultar, preparar y consolidar los conocimientos aportados en contenidos, con ayuda de *facilitadores* (maestras y maestros del Profocom).

Intracultural: Se lo entiende como *“...la vitalización de los elementos culturales propios dirigidos a fortalecer la identidad cultural, devolviendo el valor legítimo que corresponde a nuestras culturas y a nuestras cosmovisiones, para favorecer la consolidación de la identidad de los individuos que las conforman”* (Educación, cosmovisión e identidad, 2008, p. 52).

En esta cita se entiende que la intraculturalidad está dirigida a la revalorización propia que hace cada nación o pueblo sobre su cultura y sus saberes, lo que luego se plasma en los contenidos de su CR.

Intercultural: *“...la estructura del currículo se basa en la organización del saber indígena e incorpora como contenido de aprendizaje los conocimientos occidentales... asimismo, dicha estructura curricular se completa con la incorporación del conocimiento de las otras culturas existentes en el país, de modo que los estudiantes conozcan tanto su propia cultura como las otras culturas indígenas, al igual que los conocimientos universalizados”* (Educación, cosmovisión e identidad, 2008, pp. 52-53).

Esta característica se representa en la conjunción de todos los saberes –de la cultura propia, de las otras culturas y la universal– en un solo currículo educativo.

Descolonizador: *“...busca devolver a las naciones y a los pueblos indígenas originarios...la capacidad de ejercer sus derechos como pueblos con identidad, con conocimientos y saberes propios y legítimos, y con derechos sobre sus territorios y sus bienes, así como la posibilidad de recrear sus saberes, de aportar a la construcción de una nueva sociedad y de lograr un régimen en el que no exista discriminación, en el que todos los miembros de la sociedad tengan las mismas oportunidades y condiciones*

para acceder y recibir una educación de calidad” (Educación, cosmovisión e identidad, 2008, p. 53).

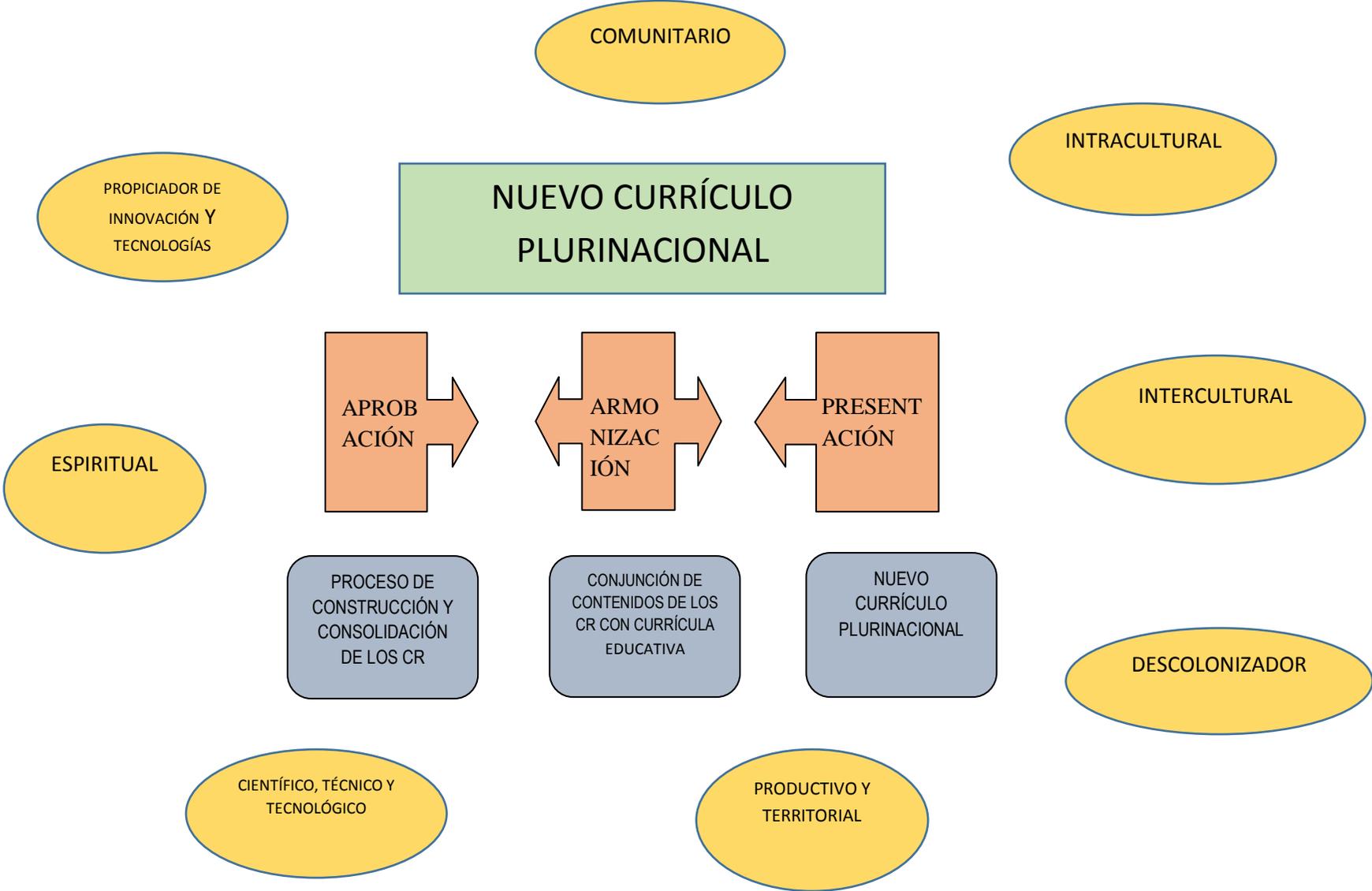
Productivo y territorial: *“Está orientado a la práctica y a la producción... esto significa que lo que se aprende en la escuela debe ser útil para los individuos y para la sociedad, y en beneficio del desarrollo personal y comunitario. Por tanto, la educación productiva debe partir de las vocaciones productivas de cada región y, asimismo, debe fomentar su desarrollo y su apropiación en los diferentes niveles del sistema educativo, basándose en investigación que dará sustento y directriz a la toma de decisiones” (Educación, cosmovisión e identidad, 2008, p. 53).*

Científico, técnico y tecnológico: *“La educación técnica debe desarrollar habilidades y conocimientos específicos para un tipo de trabajo también específico, es decir, debe abocarse a la enseñanza de un conjunto de técnicas dentro de un campo particular. Esto implica que la educación debe contemplar alternativas con varias formaciones técnicas” (Educación, cosmovisión e identidad, 2008, p. 54).*

Espiritual: *“Nuestra propuesta curricular considera que la espiritualidad es parte de nosotros, nos permite tanto conocernos como asumir responsabilidades con nosotros mismos y con el mundo, ahora y siempre, y principalmente nos encamina a buscar un proceso propio de crecimiento y de desarrollo” (Educación, cosmovisión e identidad, 2008, p. 54).*

Propiciador de innovación y de pedagogía propias: *“Propone que el método pedagógico debe ser el resultado del diálogo y de la negociación entre nuevas tradiciones pedagógicas y las que se utilizan en la socialización de los pueblos indígenas originarios...deben estar bajo la responsabilidad conjunta de los indígenas y de los profesores” (Educación, cosmovisión e identidad, 2008, p. 54).*

A continuación, tabla de elaboración propia.



MARCO PRÁCTICO

6.1. Descripción del proceso de aprobación del CR afroboliviano, a partir de la experiencia de trabajo

El desarrollo del presente punto está respaldado en citas textuales del diario de campo que se elaboró durante la experiencia de trabajo en el Consejo Nacional Afroboliviano (Conafro) el año 2014. En este sentido, se recomienda tomar en cuenta que son escritos “en primera persona” y que los nombres de los informantes fueron modificados por razones de ética²².

El CR afroboliviano que fue aprobado maneja la estructura del diseño curricular presentada en el marco teórico. Se mantienen los conceptos teóricos y categóricos de los principios ordenadores, ejes ordenadores y áreas curriculares.²³

La experiencia de trabajo en el Conafro tuvo como objetivo intentar dar un orden a los contenidos:

“Se me mandó al correo un documento para su revisión y colaboración, pero al revisarlo encontré un documento enorme de 260 páginas que tiene muchas cosas escritas, todas son materias o contenidos de materias, y se me pide textualmente en el correo que: ‘cada orientación metodológica debe ir de acuerdo a los contenidos’. Se me puso un ejemplo de que cada contenido tiene que tener su práctica, teoría, valorización y producción” (Extracto del diario de campo, 17 de abril de 2014).

Los contenidos a los que se hace referencia habían sido trabajados por un técnico del Instituto de Lengua y Cultura del Pueblo Afroboliviano:

“El problema es que el encargado del documento se fue y lo dejó incompleto (al parecer por problemas internos de la institución), y nos solicitan que colaboremos ayudando a llenar unas casillas” (Extracto del diario de campo, 15 de abril de 2014).

²² Ver copia del diario de campo en el anexo 3.

²³ Ver el anexo 4.

Para ese momento, los contenidos estaban trabajados y dispuestos en la estructura mencionada; el problema era “cómo llenar las otras casillas”.

El proceso de aprobación tuvo lugar antes de que se iniciara el proceso de “reestructuración”, el 26 de abril de 2014 en Chijchipa, Yungas.²⁴ Después del evento y continuando con el mencionado proceso, se solicitaron materiales de trabajo como guías.

En la revisión del material se identificó que el proceso tenía dos asesores²⁵, *facilitadores* del proceso de los CR, los que contaron con dos años para trabajar en las naciones y pueblos; de esta manera los saberes transformados en contenidos tendrían una legitimidad sociocultural.

Como el CR afroboliviano ya contaba con contenidos, se supuso que había pasado por ese proceso y plazo de dos años antes mencionados.

“El técnico del CR afroboliviano debe haber sido técnico Profocom y los contenidos son el reflejo de estos años de trabajo con el pueblo. Pero llama mi atención que debían ser dos facilitadores, no uno, y que este tiene que terminar el CR, no dejarlo a medias, porque se supone que fue capacitado para este proceso”
(Extracto del diario de campo, 5 de mayo de 2014).

Uno de los problemas más importantes por los que atravesó la gestión y elaboración del currículo afroboliviano fue la ausencia de *facilitadores*. Al indagar por las razones de este hecho, se mencionó que esta situación se debía a conflictos con el Fondo Indígena²⁶.

Al iniciar el proceso de reestructuración del currículo, se decidió salvar los contenidos ya trabajados, puesto que estos eran los que se habían trabajado “en comunidad”, y el

²⁴ Ver anexos, imágenes del evento y diario de campo de la mencionada fecha.

²⁵ Maestras y maestros con especialidad de Profocom.

²⁶ Según lo mencionado por un técnico, el Fondo Indígena era la dirección que gestionaba la participación de los *facilitadores* por nación y pueblo para la construcción y consolidación del currículo regionalizado. El problema que tuvo el currículo afroboliviano fue que no contó con el apoyo de ellos a raíz, según declaraciones de un técnico del instituto, de que no los consideraban indígenas u originarios. Si se revisa la Ley 070, en su artículo 70 referido al currículo regionalizado, se puede evidenciar que no se cita, como en la CPE, a los afrobolivianos, aunque se reconoce su participación social en el artículo 2 inciso I de la mencionada norma. Ver el diario de campo de fecha 13 de mayo de 2014.

reemplazarlos u obviarlos hubiera significado un ataque ético contra el pueblo afroboliviano y su cultura.

6.2. Aporte de conocimientos en el currículo regionalizado afroboliviano

El proyecto de reestructuración del currículo se desarrolló a través de varias fases. La primera consistió en sacar todos los contenidos, sin importar años o ciclos, puesto que muchos contenidos se repetían tanto en básico como en secundaria, ese fue el caso de “enseñanza del mauchi”, por ejemplo.

Al tener todos los contenidos, la segunda fase fue la depuración para detectar aquellos que se repetían, para de esta manera consolidar lo que serían “materias para enseñar” y ya no solo contenidos sueltos.

Una vez consolidadas las materias, se procedió a diferenciar las que serían de primaria de las que servirían para secundaria. Por ejemplo, si se pretendía enseñar “autoestima afroboliviana”, sería una materia que tendría que ser planteada primero como parte de la “identidad afroboliviana”, y eso de por sí ya era un error, puesto que el mérito intrínseco del currículo es reforzar los valores de la cultura afroboliviana.²⁷

Pero a pesar de ello, dicha temática se establece como una materia, entonces se plantean los objetivos que tendría “autoestima afroboliviana” y cómo enseñarla a lo largo de los años escolares, puesto que una niña o un niño no podría concebir una autoestima sin replantear la historia afro, una autoubicación como afrodescendiente desde la familia, el concepto de identidad en sí.

Por eso es que la propuesta que se presenta más adelante incluye una estructura que abarca la familia como aspecto que podría fusionar lo que se pretendía con el tema de la identidad, en un proceso que competa a niñas y niños, y que se ha planteado a lo largo de los cursos posteriores.

Continuando con la descripción del proceso, luego de la agrupación de materias sigue la tarea de plantear una estructura de enseñanza, como el caso mencionado anteriormente.

²⁷ Ver anexo del CR afroboliviano aprobado.

Para este punto, los contenidos fueron agrupados con el objetivo de sintetizarlos en categorías que, según la opinión de esta investigadora, son las más representativas.²⁸

La mayoría de los contenidos gira en torno a tres aspectos: danzas, economía y la historia de los afrodescendientes en nuestro país.

Los bailes más representativos son la saya, la semba y el mauchi, los que reúnen contenidos que van desde el aprendizaje del baile, las letras de las canciones, los instrumentos, la vestimenta hasta el significado simbólico de estas danzas.

Realizar un análisis de este aspecto no solo sirve para determinar elementos básicos, como los instrumentos, las técnicas de ejecución, los bailes o las letras de las canciones, sino que también busca llegar a entender cuál es el papel de estas danzas en la conformación grupal y relacionamiento social, como canal donde se comunican, transmiten, refuerzan y revitalizan aspectos propios de la historia y cultura de los afrodescendientes en Bolivia.

En realidad, el tema referido a bailes y danzas es de gran aporte para entender la matriz cultural afroboliviana; hacer una introspectiva de este aspecto permitirá un acercamiento a la cultura afroboliviana, tomando en cuenta su realidad e historia en Bolivia y rescatando los factores culturales de las sociedades que las precedieron.

También se toma en cuenta que en la actualidad es a partir del elemento musical que la sociedad reconoce e identifica a la cultura de afrodescendientes, por las particularidades de estos grupos, y la más representativa es la saya, lo que refuerza la importancia de una investigación sobre las otras danzas mencionadas en el currículo.

Los siguientes son contenidos que se manejan en esta temática:

- Instrumentos musicales y vestimenta de la saya
- Interpretación de la música y bailes
- La composición de peinados afros
- Dibujo de los instrumentos afrobolivianos
- Celebración de fiestas locales, como San Benito

²⁸ El total de los contenidos figura en los anexos.

- Ritualidad del mauchi
- Diseño y confección de vestimenta afroboliviana
- Diseño y elaboración gráfica de instrumentos afros
- Procesos de producción de los instrumentos musicales
- Instrumentos musicales del pueblo afroboliviano: tambor mayor o asentador, tambor menor o cambiador, ganyengo, cuanchas, jaocaña, cascabel y chicote.
- Análisis de las melodías sobresalientes: la saya, el huayño y el baile de tierra afroboliviana
- La saya como elemento de liberación y reivindicación social
- La saya en el ámbito nacional e internacional
- Análisis rítmico de los instrumentos musicales afros
- Práctica del baile de tierra
- Baile de tierra
- Compás de la semba ²⁹

En el área de la economía se tocan aspectos relacionados con el cultivo de coca y frutas, por eso se hacen descripciones de las técnicas de cultivo y cosecha, como de parámetros de medición, cuyos términos no son manejados comúnmente. En este contexto surgen los siguientes contenidos:

- El cocal como un elemento de medida de longitud
- El cocal y los wachos como elementos de medida
- Formas geométricas y descripción de sus elementos en las viviendas, cicales, cachi, huerta y en la naturaleza
- Cuerpos geométricos aplicados en la construcción de utensilios (paleta, garabato, yawiña)
- Materiales del contexto y sus características: charo para talar (permeabilidad), tacuara para hacer cuancha (duro)
- Relación de equivalencias en fracciones de medidas de peso, longitud y capacidad: cesto, taqui, warco

²⁹ Fuente: Elaboración propia con base en el currículo regionalizado afroboliviano aprobado.

- Medidas de tiempo: una juayna, acuyi, las 12, jaypacuyi
- Registro cotidiano de actividades que generan ganancias para la familia (quichir, masir, sanjear, challar, deshierbar, recoger café)
- El uso de instrumentos de peso (la jaba)
- Metro cuadrado en la medición de superficies planas en el contexto escolar y productivo (cancha deportiva, cocal, cachi)

Este segundo grupo lo interpreto como el referente de la economía; en este conjunto entran las formas de producción y comercialización de los productos típicos de la zona. Se hace referencia a formas de medida y cálculos particulares que no son conocidos y cuya explicación aporta en sí conocimientos de cálculos más usados en esta zona, como los cicales.

También se apunta a aspectos como la construcción de herramientas para el cultivo, que implica técnicas precisas de elaboración; el campo de la economía se enlaza entonces con la materia de cálculos, en la que se manifiestan parámetros de medición como los cicales y wachos, que van de acuerdo con la actividad económica de cultivos.

El tercer grupo de descripción está referido a la historia de los afrodescendientes en Bolivia; en este aspecto hay contenidos que relatan la historia de la esclavitud y la llegada a nuestro continente como los procesos vividos durante todo este tiempo, también la distribución geográfica que lleva al relacionamiento con otros grupos indígenas, específicamente quechuas y aymaras, así como el desarrollo y pertenencia de los afrodescendientes a la diáspora afro en el mundo.

De esta manera se tienen los siguientes contenidos:

- Historias de vida en la época de las haciendas de la comunidad y el municipio
- Vida de los afrodescendientes en la época colonial
- El servicio gratuito del pongo y la mitani en las haciendas yungueñas
- La abolición de la esclavitud en 1851 por Isidoro Belzu
- La importancia de la Revolución Nacional de 1952 para el pueblo afrodescendiente

- Asentamientos territoriales, organización política, social y cultural del pueblo afroboliviano
- Trabajo forzado del hombre y la mujer afrodescendientes en la minería
- Migración a las zonas yungueñas
- El cimarronaje del hombre africano
- Los trabajos en las fundiciones de la Casa de la Moneda
- Teoría antropológica de la aparición de los primeros hombres en la tierra
- Los afrobolivianos y Túpac Katari
- La diáspora de la mujer y del hombre llegados de África
- Pensamiento político del afrodescendiente en el nuevo territorio
- El análisis de la diáspora de la mujer y del hombre llegados de África

6.3. Propuesta de estructura curricular³⁰

Antes de su proceso de armonización, el currículo regionalizado afroboliviano desarrollaba el contenido de las materias por año escolar; cada una de estas tenía una duración de dos bimestres.

Al tratar de reestructurar los contenidos del currículo se evidenció que existían muchas materias que no eran continuas por bimestres o años, es decir, no existía un eje que las enlace como parte de la metodología de enseñanza.

Otro problema fue que los contenidos se volvían materias, probable razón por la cual existían muchas, en total había un rango de 12 a 13 materias por año, pero podían ser reunidas en un número más reducido de materias, unas seis, como maneja el actual currículo educativo, o menos, de acuerdo con la proposición que se debía plantear en el currículo regionalizado.

De esta manera, el punto central de los diagnósticos de reestructuración que analicé fue que no existía una metodología que brindara solidez a la consolidación de las materias y de sus contenidos.

También se observó que los contenidos, al no tener continuidad, tampoco tenían una coherencia en su enseñanza, no estaban acordes con la edad de los estudiantes; o sea, si

³⁰ Esta propuesta fue elaborada por la tesista, pero no fue presentada al CONAFRO.

el objetivo de la materia es enseñar un aspecto en particular, los contenidos vienen a ser el orden planteado de cómo se va a cumplir con la enseñanza de esa materia.

Es decir, no había esto porque los contenidos fueron depurados en su proceso de “armonización”, una distinción entre lo que es contenido, materia, temas de estudio y área de estudio.

De esta manera fue que el currículo regionalizado afroboliviano se quedó sin una propuesta de enseñanza como tal, lo que generó otro problema, que era que no podrían hacerse a largo plazo guías de textos referenciales para información de los maestros y para producción de material, y que sobre la base de eso se crearan textos especializados en el pueblo afro.

A continuación, se esboza una propuesta de metodología para consolidar una matriz cultural de enseñanza como paso previo a articular los contenidos a la estructura del currículo regionalizado.

De esta manera profundizar en el entendimiento del objetivo de la creación de los currículos regionalizados y ahondar en el hecho de que la creación de la estructura del currículo es un reto a mayor escala que induce no solo a la creatividad en cambios de propuestas de aprendizaje, sino también a pensar que los contenidos que se enseñen tienen que tener un respaldo de matriz que los legitime ante su respectiva cultura.

Primero se determinó cuáles podrían haber sido los objetivos, en general, de realizar el currículo regionalizado del pueblo afroboliviano, que estuvo bajo responsabilidad del Consejo Nacional Afroboliviano (Conafro).

Se propuso ver a la escuela como institución reguladora de cultura, a partir de la cual se revaloriza, construye, consolida y promueve la cultura de los afrodescendientes en Bolivia.

Por ejemplo, para el desarrollo de los contenidos para primaria se propuso un grupo general que permita primero que los niños reconozcan su entorno, tanto ecológico como cultural.

El objetivo fue generar conocimientos a partir de los propios, es decir, profundizar en la información que los propios niños manejan de su realidad, esto es fundamental debido a

que el currículo se puede convertir en una herramienta por la cual se trabaje la matriz cultural afroboliviana, que está vigente en los conocimientos de sus miembros, pero que aún no fue sistematizada como para una estructura curricular.

Este aspecto se lo debe tomar como una ventaja, porque a partir de la consolidación de un modelo curricular, como es este caso de proyectar la matriz cultural a partir de los conocimientos de los niños y jóvenes sobre su entorno, se construyen y registran cosmovisiones y se las va trabajando a la par de una metodología de autoaprendizaje y enseñanza.

También permite un diagnóstico de la situación actual de la cultura, la autodeterminación y la conciencia de sí mismos, cómo se ven y cómo creen que los ven; esto permite hacer mediciones para diseñar una educación que reinstaure quizás los valores culturales más elementales.

De esta manera se describe a continuación una propuesta metodológica para consolidar una matriz cultural afroboliviana a partir de los contenidos trabajados en su C.R. tomando como ejes, categorías que se ven reflejadas como una forma de síntesis, y de las cuales se puede empezar a configurar su matriz cultural:

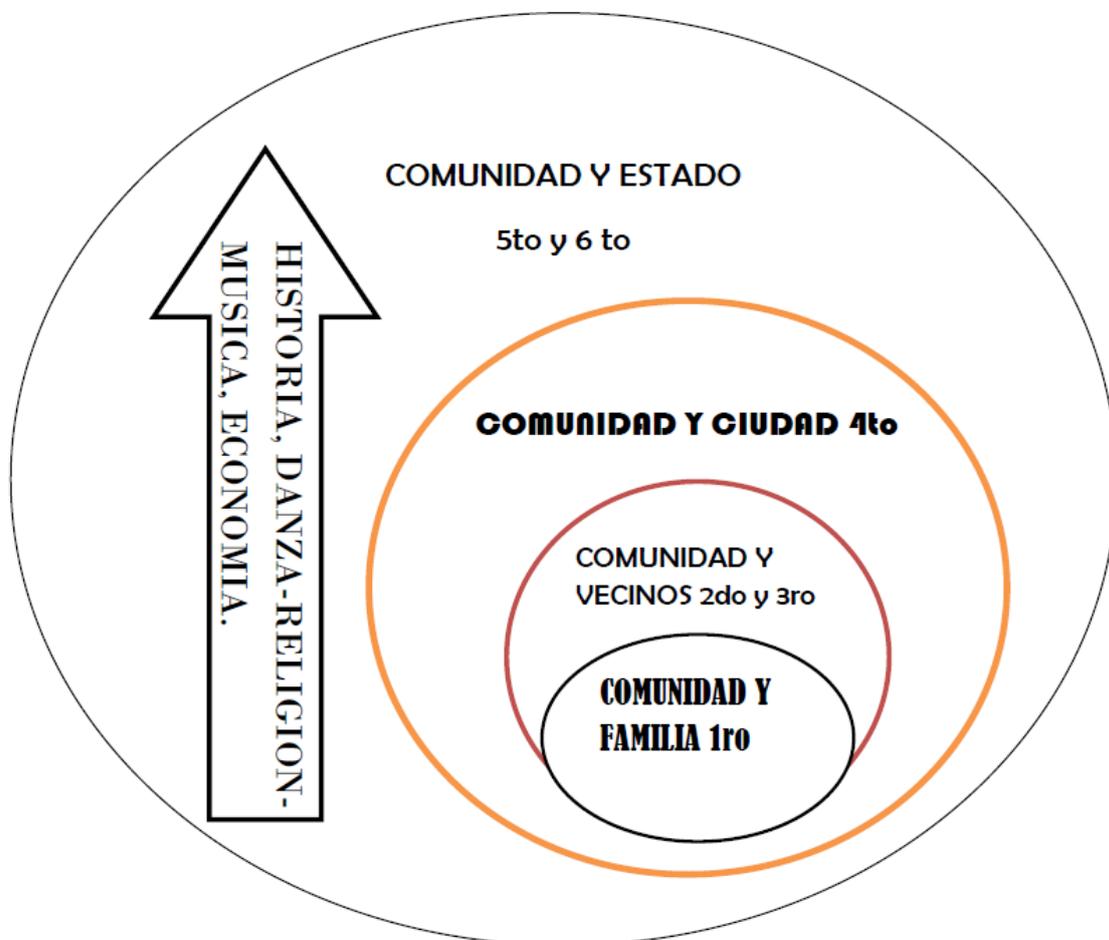


Figura # 3: Matriz cultural para el currículo afroboliviano.

Cuadro # 4: Tabla estructural para consolidar una matriz cultural afroboliviana, que conglomere contenidos de su respectivo C.R. ³¹

PRINCIPIOS ORDENADOS	TEMÁTICAS CURRICULARES PRIMARIA DE 1RO A 6TO	EJES ORDENADORES (MUNDO ESPIRITUAL Y NATURAL)	ÁREAS CURRICULARES	CAMPOS DE CONOCIMIENTO (SABERES UNIVERSALES Y PROPIOS)
Reconstrucción y consolidación de la matriz cultural afroboliviana a partir de los conocimientos manejados por	La familia	HISTORIA- afrodiáspora (interculturalidad)	Educación para la formación de la persona	COMUNIDAD Y FAMILIA
	La comunidad			
	Vida dinámica en la comunidad	DANZA, RELIGIÓN Y MÚSICA (pervivencia simbólica)		COMUNIDAD Y VECINOS
	Vida dinámica en el cocal			
	Mi comunidad afroboliviana y las otras comunidades	ECONOMÍA		
	Actividades y			

³¹ Fuente: Elaboración propia.

los estudiantes, trabajando a la par metodologías de autoaprendizaje y enseñanza.	dinámicas de las otras comunidades		Educación para la vida en comunidad	COMUNIDAD Y CIUDAD
	Mi comunidad y la ciudad			
	Historia de los afrodescendientes en Bolivia		Educación para transformar el medio	COMUNIDAD Y ESTADO
	Circunstancias actuales socio-económicas de los afrodescendientes en Bolivia			
	Actual población afrodescendiente en Bolivia			
	Conquistas y derechos de los pueblos afrodescendientes en Bolivia		Educación para comprender el mundo	

6.3.1. PARA PRIMERO DE PRIMARIA

ÁREA DE ESTUDIO:

Conociéndonos entre nosotros: la niña y el niño se saben en su familia y cómo perciben a las otras familias de su comunidad.

TEMAS DE ESTUDIO:

Tema 1: La familia

Cómo concibe un niño o niña a su familia, quiénes son parte de ella, cómo se enseñará el tema de la familia, qué valor de familia se va a reproducir, cómo es el núcleo familiar, una familia extendida (percepción simplificada de comunidad).

Tema 2: La comunidad

Cómo conciben el niño y la niña las relaciones sociales en el trabajo, cuál es su percepción espacial de la comunidad y cuál la pertenencia atribuida a los diferentes espacios, revalores económicos y fiestas.

6.3.2. PARA SEGUNDO DE PRIMARIA

ÁREA DE ESTUDIO:

Conociéndonos en la comunidad: la niña y el niño se saben dentro de su comunidad y cómo ven al otro (identidad y etnicidad). Vecinos y comunidades vecinas (nosotros y los otros).

TEMAS DE ESTUDIO:

Tema 1: Vida dinámica en la comunidad

Cómo la niña y el niño identifican las tradiciones que caracterizan al pueblo afro: fiestas, música, danzas, tradición culinaria (búsqueda de significados).

Tema 2: Vida dinámica en el cocal

La niña y el niño van asociando el rubro económico propio de la comunidad, ya sea el cocal o campos de cosecha y siembra de cítricos; refieren de igual manera el sistema de producción.

6.3.3. PARA TERCERO DE PRIMARIA

ÁREA DE ESTUDIO:

Mi comunidad y nuestra relación con otras comunidades: una vez identificado con su comunidad y sus actividades, la niña y el niño empiezan a relacionar su lugar con el resto de las comunidades aledañas, como con los aymaras, por ejemplo.

TEMAS DE ESTUDIO:

Tema 1: Mi comunidad afroboliviana y las otras comunidades

La niña y el niño aprenden primero a identificar en qué se diferencia su comunidad de las otras y cómo estas perciben a su comunidad como diferente. Constructos de alteridades entre lo que soy y lo que los otros dicen que soy.

Tema 2: Actividades y dinámicas de las otras comunidades

La niña y el niño identifican lo que hacen otras comunidades y lo comparan con lo que hace su comunidad, en cuanto a fiestas, creencias y formas de producción socioeconómica.

6.3.4. PARA CUARTO DE PRIMARIA

ÁREA DE ESTUDIO:

Mi comunidad y nuestra relación con la ciudad (urbano-rural): luego de hacer un reconocimiento de su región, de su comunidad y de las otras comunidades, la niña y el niño asimilan la idea de lo que es la ciudad, tienen una percepción de la distancia y el cambio de escenario.

TEMAS DE ESTUDIO:

Tema 1: Mi comunidad y la ciudad

La niña y el niño comparan su comunidad con la ciudad, qué piensan que es la ciudad, cuáles son las diferencias con su comunidad, qué piensan cuando la gente de su comunidad viaja a la ciudad, quiénes son los que mayormente viajan a la ciudad.

6.3.5. PARA QUINTO Y SEXTO DE PRIMARIA

ÁREA DE ESTUDIO:

Mi comunidad afroboliviana y el Estado: la niña y el niño relacionan al Estado con las circunstancias de la realidad de los pueblos afrobolivianos, temas como la migración, las conquistas políticas.

TEMAS DE ESTUDIO:

Para quinto de primaria

Tema 1: Historia de los afrodescendientes en Bolivia

La niña y el niño aprenden sobre la llegada de los primeros afrodescendientes a Bolivia, se introduce el proceso de colonización que sufrió el continente, la esclavitud y la diferencia entre el trabajo esclavo y la mita (indígenas y esclavos).

Tema 2: Circunstancias socioeconómicas actuales de los afrodescendientes en Bolivia

La niña y el niño describen su comunidad, todo lo aprendido, su producción económica, empiezan a analizar por qué se da la migración de su comunidad hacia otros poblados.

Para sexto de primaria

Tema 3: Actual población afrodescendiente en Bolivia y lugares donde se establecieron

La niña y el niño estudian lo que es un censo, aprenden que su comunidad está extendida por más lugares de Bolivia, se empieza a usar el término afrodiáspora.

Tema 4: Conquistas y derechos de los pueblos afrodescendientes en Bolivia

La niña y el niño descubren la historia de las luchas protagonizadas tanto por afrodescendientes como por indígenas, que combatieron por la educación, la abolición de la esclavitud, por ser reconocidos en la actual Constitución Política del Estado, por ser parte del proceso de educación de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

7.1. Conclusiones

Al comenzar la investigación para elaborar la presente tesis, se observó la importancia que tiene el Currículo Plurinacional para atender las demandas de la sociedad multicultural. Bajo este parámetro es que se consolidó el proyecto de los currículos regionalizados como instrumento de enseñanza generalizada a nivel estatal.

La Educación Intracultura Intercultural Plurilingüe, que se perfila en los currículos regionalizados, cuenta con un proceso complejo de relacionamiento entre el Estado, los CEPO's y los pueblos indígena originario campesinos, puesto que, al ser una pedagogía de aplicación estatal, cuenta ya con métodos de enseñanza reflejados en su propio diseño de estructura curricular, en la cual son vaciados los conocimientos.

Dicho proceso empieza desde el mismo acompañamiento de los *facilitadores*, que son capacitados por dos años con guías y documentos de trabajo que son textos de conceptos muy técnicos, cuya función parecería ser solo la de completar la mencionada estructura.

En las distintas etapas de construcción y consolidación del CR afroboliviano se reflexionó sobre los contenidos y se vio que estos parecen estar muy dispersos, sin una lógica que los conglomere, fuera del diseño curricular. Frente a esta situación, los CR deberían primero consolidar una matriz cultural que sustente los saberes y la trasmisión de estos como parte de un todo.

El trabajo de análisis permitió advertir que las metodologías planteadas desde el Estado, de transcripción, traduce los conocimientos de los pueblos a una estructura de diseño curricular, que no permite el desarrollo de propuestas de educación multicultural de manera integral.

Un problema que se identificó a partir del caso de estudio es que, al existir instituciones de representación estatal asignadas para la administración del proceso, se corta la participación civil de profesiones científicas que están íntimamente relacionadas con el registro, que pueden proponer estrategias de continuidad de estos saberes.

Reflexionar alrededor del proceso de aprobación del CR afroboliviano dio una pauta acerca de los fundamentos teórico-metodológicos que sustentaron la modelación del

proceso de configuración de los currículos regionalizados y del Nuevo Currículo Plurinacional.

La elaboración de una propuesta metodológica para consolidar una matriz cultural afroboliviana que sustente los saberes y la transmisión de sus contenidos como parte de un todo, complementa el modelo y los resultados de la valoración realizada sobre la pertinencia de la mencionada estructura, además permite llegar a las siguientes conclusiones:

Al describir la experiencia del caso de estudio se revelaron problemas que tienen que ver con la gestión institucional sobre los currículos regionalizados que se deben tomar en cuenta, puesto que estos afectaron el proceso de lo que “debería ser teóricamente” la construcción y la consolidación de estos currículos.

Tras la descripción de los contenidos curriculares se pudo descubrir que los aportes de conocimientos por parte del pueblo afroboliviano tienen que ver con aspectos importantes como:

Su historia, como población traída de otro continente, que le otorga una identidad distinta de la manejada por las actuales leyes, que tratan la interculturalidad entre indígenas que habitaron el territorio antes del proceso de colonización española.

En este sentido, cobra validez el estudio de esta visión como un aporte importante para la observación, análisis y aplicación de la interculturalidad en el sentido de relacionamiento entre indígenas, afrodescendientes y no indígenas.

Otro aspecto relevante es el que está relacionado con en el ámbito de la agricultura, con las técnicas de manejo de las parcelas y el conteo de los productos. En este punto se requiere un estudio que ayude a determinar de qué tradición provienen.

Hay un tema también de mucha importancia, que es el de las danzas, la música y la religión, puesto que en la cosmovisión afroboliviana estas expresiones forman parte de un conjunto que podría ser el punto de partida para la consolidación de una matriz cultural que brinde base cognitiva a la identidad afrodescendiente de Bolivia.

Al proponer una estructura metodológica para consolidar una matriz cultural afroboliviana que permita trabajar de manera más ordenada el diseño de estructura

curricular de los CR. Determina que debería existir una **etapa previa** entre rescate de conocimientos que se quieran enseñar y la transcripción a la estructura de los C.R.

Y esta etapa sería la de la **consolidación de la matriz cultural** de una nación o pueblo, que conglomere y de significado a todos estos contenidos.

Además de permitir un diagnóstico de la situación actual de la cultura, la autodeterminación y la conciencia de sí mismos, cómo se ven y cómo creen que los ven; esto admite hacer mediciones para diseñar una educación que reinstaure quizás los valores culturales más elementales, que pretende trabajar la EIIP.

Entonces, un proceso como el de los currículos regionalizados debe estar comprometido con la generación de un cambio profundo en el sistema educativo, donde se tome en cuenta la multiculturalidad y la participación de profesionales de otras áreas, así como de expertos de las mismas naciones y pueblos desde el inicio del proceso de elaboración de los CR, apoyados por una actividad de investigación con miras a que estos currículos sean un patrimonio de las mismas culturas y que el Estado pueda aprender de ellos para direccionar estrategias de políticas públicas en base a los modelos de matrices culturales de las 36 naciones y pueblos indígena originario campesino.

7.2. Recomendaciones

1. Profundizar el análisis del modelo de diseño de estructura curricular de los CR, puesto que en su aplicación suelen generarse problemas, como se dio en el caso de estudio, en el que se limitaron a llenar las casillas y no a construir/crear una estructura que esté acorde con el sentido de los contenidos.
2. Se precisa fomentar la elaboración de estructuras alternas de educación y de transmisión de conocimientos, como lo indican la EIIP y los fundamentos generales de la función de los CR.
3. Desarrollar líneas de investigación que aborden y profundicen –desde diferentes especialidades– los conocimientos y saberes de los pueblos que se registran y dinamizan a través de los CR. Por ejemplo:
 - La relación que se establece entre el Estado, el NCP y los procesos de dirección en los que se desarrollan los CR.

➤ La evaluación de las relaciones entre las instituciones a cargo de la administración, los *facilitadores* de Profocom y los dirigentes de las naciones y pueblos, y cómo estas afectan el desarrollo de las diferentes etapas del proceso de los CR.

➤ La evaluación de la calidad de los procesos cualitativos de consolidación de conocimientos para ser enseñados.

➤ El diseño de procesos que consoliden estructuras de matriz cultural propuestas desde las naciones y pueblos para la enseñanza institucional.

4. Continuar la preparación del personal de la comunidad a cargo del proceso de los CR para potenciar la autoevaluación del proceso desde la comunidad, como herramienta para elevar el nivel de calidad.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía

Abram, M. (2004). *Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina* [Borrador preliminar]. Washington, DC.

Aillón Soria, E. (2005). La afro-andinización de los esclavos negros en las viñas de Cinti (Chuquisaca), siglos XVIII-XIX. En: *Revista Boliviana de la Fundación de Afrodescendientes*, 2. La Paz.

Aguilar, N. (2005). Afros de la montaña: cultura afroandina en los Yungas de La Paz. En: *Revista Boliviana de la Fundación de Afrodescendientes*, 2. La Paz.

Angola Maconde, J. (2003). Los yungas: enclave africano. En: *Revista Boliviana de la Fundación de Afrodescendientes*, 1. La Paz.

Angola Maconde, J. (2010). Las raíces africanas en la historia de Bolivia. En: Walker, S., *Conocimiento desde adentro: los afrosudamericanos hablan de sus pueblos y sus historias* (Vol. I). La Paz: Plural Editores.

Arnold, D. (2010). Metodologías en las ciencias sociales en la Bolivia postcolonial: reflexiones sobre el análisis de los datos en su contexto. En *Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales*. La Paz, Bolivia: Fundación PIEB.

Bolivia. Ministerio de Educación (2013). *Unidad de Formación N° 1, Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. Cuadernos de Formación Continua*. Equipo Profocom. La Paz, Bolivia.

Bolivia. Ministerio de Educación (2013). *Unidad de Formación N° 2, Estructura Curricular y sus Elementos en la Diversidad: Saberes y Conocimientos Propios. Cuadernos de Formación Continua*. Equipo Profocom. La Paz, Bolivia.

Bolivia. Ministerio de Educación (2013). *Unidad de Formación N° 3, Estrategias de Desarrollo Curricular Socioproductivo: Comprendiendo la Estructura Curricular. Cuadernos de Formación Continua*. Equipo Profocom. La Paz, Bolivia.

Bolivia. Ministerio de Educación (2013). *Unidad de Formación N° 5, Estrategias Metodológicas para el Desarrollo Curricular. Cuadernos de Formación Continua*. Equipo Profocom. La Paz, Bolivia.

Bolivia. Ministerio de Educación (2013). *Unidad de Formación N° 7, Producción de Materiales Educativos. Cuadernos de Formación Continua*. Equipo Profocom. La Paz, Bolivia.

Bolivia. Ministerio de Educación (2013). *Unidad de Formación N° 8, Producción de Conocimientos en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. Cuadernos de Formación Continua*. Equipo Profocom. La Paz, Bolivia.

Bolivia. Ministerio de Educación (2013). *Unidad de Formación N° 9, Gestión Curricular del Proceso Educativo. Cuadernos de Formación Continua*. Equipo Profocom. La Paz, Bolivia.

Bolivia. Ministerio de Educación (2013). *Unidad de Formación N° 10, Herramientas Metodológicas para la Sistematización de Experiencias Transformadoras. Cuadernos de Formación Continua*. Equipo Profocom. La Paz, Bolivia.

Bolivia. Ministerio de Educación (2013). *Unidad de Formación N° 13, Educación Primaria Comunitaria Vocacional. Cuadernos de Formación Continua*. Equipo Profocom. La Paz, Bolivia.

Bourdieu, Pierre (2002). *El oficio del Sociólogo, Presupuestos epistemológicos*. Ed. Siglo XXI. Argentina.

Bridikhina, E. (2005). Los esclavos de la Casa de la Moneda. En *Revista Boliviana de la Fundación de Afrodescendientes*, 2. La Paz.

Contreras, M., y Talavera M. L. (2004). *Examen Parcial. La Reforma Educativa Boliviana 1992-2002*. La Paz, Bolivia: Fundación PIEB.

Comité Nacional de Coordinación (CNC-CEPO) (2008). *Educación, cosmovisión e identidad: Una propuesta de diseño curricular desde la visión de las naciones y pueblos indígenas originarios* [Documento de trabajo].

Comité Nacional Comunitaria de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CNCCEPO) (2013). *Guía de valoración de los aprendizajes* [Documento de trabajo].

Giménez, G. (2005). *Identidades Sociales*. México: Editorial Dirección de Publicaciones del Instituto Coahilense de Cultura.

García, J., y Pulido R. (1994). *Antropología de la Educación*. Madrid: EUDEMA.

Nucinkis, Nicole (2006): “La EIB en Bolivia” en López, Enrique Luis y Carlos Rojas (Eds.) *La EIB en América Latina bajo examen*; La Paz, BM-GTZ-Plural.

Laclau, Ernesto (2006): “La deriva populista y la centroizquierda latinoamericana”, en Revista *Nueva Sociedad* número 205: 56-61

López, E. L. (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana* [Documento de Apoyo]. Presentado en la Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Unesco.

Lopez, Luis Enrique (2006): “Pueblos indígenas, política y ecología del lenguaje” en López, Luis Enrique (Ed): *Diversidad y ecología del lenguaje en Bolivia*, La paz, ProEIB Andes-Plural.

Schettini, P. (2015). La escritura de textos científicos. En *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata.

Spedding, A. (2006). Metodologías cualitativas: ingreso al trabajo de campo y recolección de datos. En *Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales y humanas*. La Paz, Bolivia: PIEB.

Walker, S. (2010). *Conocimiento desde adentro: los afrosudamericanos hablan de sus pueblos y sus historias* (Vol. I). La Paz, Bolivia: Plural Editores.