

CAPÍTULO 1

HACIA UNA INTERCULTURALIDAD EDUCATIVA-PRODUCTIVA

1. El marco estratégico y los ejes del estudio

Los problemas actuales de la educación secundaria están señaladas en la amplia documentación que existe, en especial en un CD que el Ministerio de Educación preparó en base de los resultados de una serie de talleres en todo el país (MINEDU 2005). Al revisar esta documentación, en que se describen las amplias demandas de la sociedad civil, los pueblos indígenas y originarios, y los varios movimientos sociales y sus representantes, percibimos un gran vacío en las estrategias educativas del país. Esto es el nexo educación-producción.

Por tanto, decidimos relacionar los tres componentes identificados por el Ministerio de Educación —acceso y permanencia, calidad y pertinencia, y gestión, tomando en cuenta además la formación docente y el nuevo diseño curricular—, mediante un *eje vertical de análisis* centrado en la producción nacional. De esta manera, el nudo del problema nuestro en los próximos meses fue cómo articular, en lo educativo, este eje vertical a nivel nacional con la producción de regiones específicas.

Integrados con este eje vertical productivo, identificamos *dos* bloques de *ejes transversales*. El *primero* se centra en las temáticas prioritarias de las reformas educativas en marcha: la interculturalidad, la educación bilingüe centrada en las lenguas nativas de Bolivia y el género. El *segundo* se centra en las temáticas específicas del proyecto en torno a la educación secundaria: la gestión administrativa, la formación docente, y las reformas curriculares necesarias. Ver la Fig. 2.

De esta manera, los tres ejes temáticos prioritarios de la educación secundaria (formación docente, gestión y currículum), se articularán en torno a la producción, de una manera intercultural. Esta forma de relacionarse, incidirá en los aspectos tanto organizativos, como curriculares e institucionales. Ver la Fig. 3.

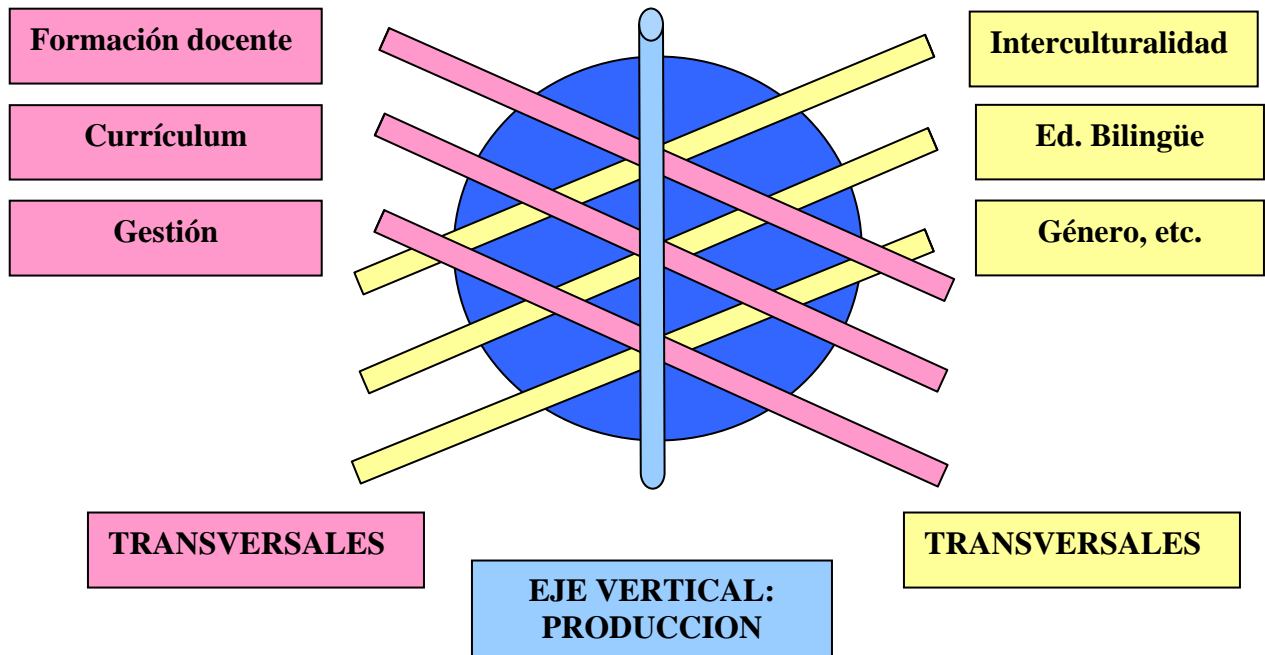


FIG. 2. Modelo de los ejes de la propuesta educativa

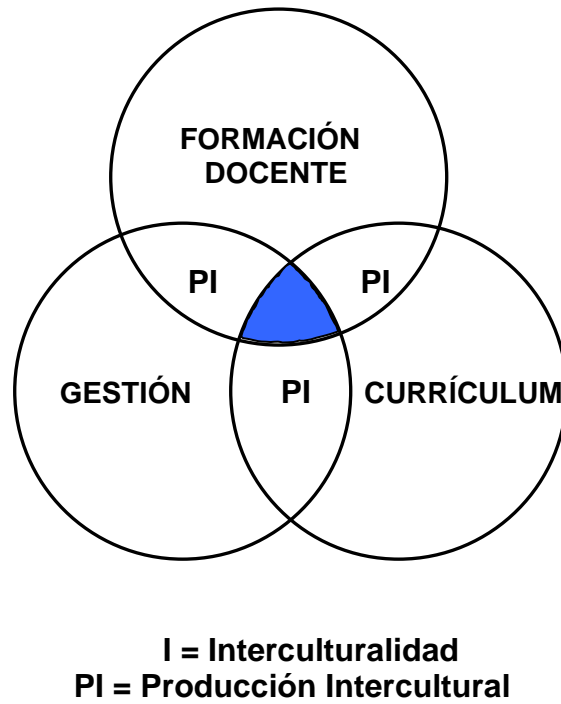


FIG 3. Modelo de articulación entre los tres ejes temáticos

1.1 Las definiciones del estudio

Al centrarnos en el nexo educación-producción, tuvimos que evitar enfoques demasiado economistas y más bien abrir el campo de la producción a su nivel socio-cultural. Por tanto, interpretamos toda la esfera *económica-productiva* no como una esfera independiente de la vida social, sino en términos amplios que abarcan lo social (la igualdad y la inclusión), lo político (la participación democrática), lo cultural (la diversidad étnica del país) y lo natural (el medio ambiente). Asimismo la esfera de la producción abarcará la producción de bienes tanto materiales como simbólicos, culturales y textuales.

Además, planteamos que esta esfera económica-productiva debería abarcar no sólo el régimen económico-político neoliberal predominante en el país, sino también las varias formas de desenvolvimiento alternativo que coexisten con ello en un sistema plural incipiente: los sistemas urbanos, comunales, populares, cooperativas, asociativas, etc.

Para poder articular la esfera educativa con la producción no sólo a nivel nacional sino también a niveles menores, tuvimos que reconsiderar también los conceptos de “región” que se maneja en el país. Por tanto, en el presente trabajo, definimos “*región*” no como el nivel departamental convencional sino como a) una agrupación de municipios con intereses, flujos y articulaciones (económicas, políticas, culturales, etc.) en común; y b) una extensión territorial con articulaciones ecológicas, productivas, históricas y culturales en común.

2. Los componentes del estudio

Para poder desarrollar este nexo vital entre educación y producción de manera intercultural, identificamos los siguientes componentes del estudio:

- 1) Interculturalidad.
- 2) La producción intercultural.
- 3) Re-estructuración de la infraestructura productiva.
- 4) Reconocimiento y redistribución.
- 5) Seguridad productiva.
- 6) Seguridad educativa.
- 7) Educación-Producción y Conectividad.
- 8) Formación docente.
- 9) Reformas curriculares.
- 10) Gestión.
- 11) Metodologías a usar.
- 12) Recomendaciones en torno a consultorías adicionales.

1. La interculturalidad

En vista de las limitaciones actuales (tanto teóricas como prácticas) del concepto de la interculturalidad en el marco del Programa de la Reforma Educativa (PRE) a nivel primario, sentimos la necesidad de redefinir este término en *dos* vertientes interrelacionadas: una más teórica y la otra más procedimental:

- a) *Nuestro abordaje teórico hacia la interculturalidad* se basa en la corriente llamada “hermenéutica de la emergencia”: un intento de entender y luego replicar las diversas formas alternativas de organización (gestión, administración, manejo de organizaciones, formación docente, planteamientos locales curriculares, etc.) que serían pertinentes y necesarios para abrir el alcance de la educación intercultural en el país.

Esta escuela de la hermenéutica se centra en experiencias emancipadoras, en especial las que han logrado cierto grado de éxito, al repensar los nexos entre la educación y la organización local y regional de economías, trabajo y producción. Parece que esta tendencia comenzó en Francia en los años 90 (por ejemplo en los escritos de Castel, 1996 o Rosanvallon 1995), y luego el movimiento de lo que se iba llamando la “nueva cuestión social” pasó a Argentina y otros países de América Latina. Puesto que estas experiencias retan a las hegemonías capitalistas actuales, podrían apoyar al país a reflexionar mejor colectivamente sobre las vías más apropiadas para salir del estancamiento educativo y productivo en que se encuentra actualmente, e incluso a repensar un Estado más social y providencial.

Por otra parte, no buscamos la aplicación ciega al aparato educativo o productivo del país de los instrumentos del modernismo de una manera procedimental, en un vacío histórico. En lugar de ello, nos interesa cuestionar la colonialidad del poder y del saber. Esto implica cuestionar algunas de las contradicciones en el mismo meollo del Estado moderno (los métodos de participación, las formas de administración y burocracia, las metodologías que se usan en la investigación, etc.) en nuestro contexto.

En lo educativo, la concepción tradicional de gestión burocrática estatal ha tendido a abogar por una solución homogénea para cada problema, para cada nivel de la gestión administrativa y en cada jurisdicción administrativa. Esto es particularmente evidente en los enfoques estatales históricos hacia la educación indígena, e incluso en la propia Reforma Educativa de 1994.

Mientras tanto, los problemas administrativos reales de la educación intercultural, exigen cada vez más soluciones *plurales* en las cuales la coordinación de grupos distintos y de soluciones diferentes ocurren dentro de una misma jurisdicción (cf. Santos 2004: 17). Pues, cada vez es más claro que las burocracias centralizadas no están en condición de agregar o lidiar con el conjunto de las informaciones necesarias para la ejecución de políticas complejas en las áreas social, ambiental o cultural, especialmente en el marco del diálogo de saberes para compartir poder con y entre pueblos indígenas y originarios y otros sectores de la sociedad boliviana. Allí van nuestros cuestionamientos sobre la gestión y administración educativa y productiva, y nuestro abordaje hacia los modos de descentralización del país.

En otros términos, buscamos una teoría política del Estado desde lo subalterno, que podría contribuir al mejor funcionamiento de la interculturalidad en lo educativo y lo productivo. Planteamos además que allí residiría el motivo de la reinscripción en el debate democrático de las llamadas “concertaciones participativas”, de las técnicas

de las siempre mencionadas “metodologías participativas” y de la “hermenéutica de la emergencia”. En efecto, el nuevo marco de la interculturalidad, sea en la economía, las formas de trabajo y la producción en general, exige una democracia no sólo delegativa sino también representativa, participativa y de toma de decisión. Asimismo, en las metodologías que aplicaremos, planteamos la presencia de diferentes conjuntos de nuevos actores sociales y la representación de múltiples identidades en todos los niveles del diálogo de saberes para compartir poder.

- b) *En otra vertiente más procedimental*, entendemos la interculturalidad en términos de “reconocimiento y redistribución” (ver Santos, ed. 2002) de tal manera que la educación intercultural se experimente como una forma de relacionarse entre personas, culturas e instituciones, que cuestione las relaciones actuales de poder en el país y busca redistribuir los recursos: económicos, políticos, culturales, productivos, comunicativos, lingüísticos, tributarios, etc. En este nuevo contexto de la educación intercultural, el llamado “diálogo de saberes” para compartir el poder, servirá como una vía para plantear los nuevos modelos de un Estado intercultural, tanto en la teoría como en la práctica. En todo ello, la educación intercultural implicará una mayor descentralización y municipalización del país que a la vez apunten a lo productivo-redistributivo, y en que se logrará la mejor articulación de los distritos educativos y productivos.

En este sentido, proponemos que en lo local, el nexo educación-trabajo concede un rol protagónico a los sectores productivos, a los gobiernos locales, y a los actores de la educación (directivos, docentes, CEPOs, ONGs, padres de familia y estudiantes). Esto nos permite articular mejor lo productivo local-regional con la producción de conocimientos locales diferenciados. A la vez, la articulación “producción de bienes”-“producción de conocimientos” apunta a la construcción de procesos de gestión intercultural, formación docente y currículum intercultural, lo que se podría articular también con lo nacional y global en escenarios concretos de la educación secundaria.

La construcción de la gestión intercultural, implica tomar en cuenta tanto la diversidad de lógicas productivas, administrativas, simbólicas y organizativas como la diversidad de actores, redes de coordinación y organización social. Al mismo tiempo, la formación docente y la práctica de un currículum intercultural en los términos planteados implicará un enfoque integral de la educación secundaria en que se plantea de manera central la producción intercultural tanto de conocimientos y bienes culturales como de bienes materiales.

Como vías de acción, consideramos:

1. La re-estructuración de la infraestructura productiva-educativa.
2. La planificación de una “seguridad productiva” en el país cuyos recursos a mediano plazo sean vinculados con los procesos y la gestión educativos.
3. La planificación de una “seguridad educativa” en el país vinculada con el ingreso que vendrá de la estimulación productiva.

2. La producción intercultural

Definimos la “producción intercultural” de maneras diferentes pero interrelacionadas.

Primero, la producción intercultural describe formas de relación entre sistemas productivos, que buscan mejorar las posibilidades económicas del país. Esto implica *dos* cosas. Por una parte la misma producción intercultural abarcaría formas de generar economías regionales contra-hegemónicas que retan al marco actual de la globalización hegemónica. Esto tiene mucho en común con el movimiento actual de la llamada “economía social y solidaria”. Si bien este movimiento comenzó en Argentina, ya se ha arraigado en Bolivia en las demandas actuales de las Organizaciones Económicas Campesinas (OECAs) y sus representantes en las Coordinadoras de Integración de las Organizaciones Económicas Campesinas (CIOEC). A la vez, el generar una producción intercultural en el país tendría consecuencias en la generación de recursos y empleo a nivel local y regional en base a los valores socio-culturales y en el marco de la identidad regional. Por último, la producción intercultural abarcaría las iniciativas económico-productivas de abajo hacia arriba (*bottom-up*) y su interrelación con otros sistemas económico-productivos, así como se está haciendo actualmente en las OECA y CIOEC.

La generación y elaboración de este nuevo marco de producción intercultural exige una revisión de los estudios sobre este tema. Por ejemplo, habría que revisar los estudios actuales sobre los sistemas productivos formales, informales y alternativos en el marco de la producción intercultural (Sousa y Tockman, Sheldon, Razeto y otros, etc.) y la nueva cuestión social (Castel, Rosanvallon, etc.) especialmente en el marco educativo. Otro campo pertinente sería los estudios actuales sobre la antropología y la sociología del trabajo, además sobre la antropología y sociología de la producción (Quijano, Santos, Paul Willis, etc.), e incluso los estudios regionales sobre este tema (Kruse, Gose, etc.).

Habría que comparar estos estudios a nivel internacional con las percepciones regionales (en aymara y quechua, etc.) sobre el trabajo, la mano de obra, etc. En Bolivia, existen también amplios estudios sobre las experiencias educativas en el marco de la producción intercultural, por ejemplo en el contexto andino de la escuela-ayllu Warisata, y en el contexto de la minería regional aquellos sobre las escuelas de la COMIBOL, y de las facultades de ingeniería de minas de la UTO y Tomas Frías. A nivel más universal, sería necesario reconsiderar a la luz de las nuevas preguntas que proponemos, los estudios actuales sobre la relación entre producción-trabajo, subjetividad y sociabilidad (de Deleuze, Roinik, Castellón, etc.).

Como es sabido, un eje central del movimiento de la nueva cuestión social es el trabajo, como constructor y soporte tanto social como personal, y las reformas estatales que esto exige. A la vez, para lograr una redistribución más justa de los recursos de un país, este movimiento plantea la necesidad de una ciudadanía más social y más participativa. Se rechaza el marco neoliberal anterior en que las poblaciones excluidas vivían según una “gestión de riesgos”, para repensar una gestión plenamente participativa en el nuevo marco de la ciudadanía social, dirigida a movilizar la producción en general y asimismo la redistribución de los recursos del país, a todos los niveles.



FIG. 4. Esquema general del Plan

3. La re-estructuración de la infraestructura productiva

Para generar los nexos necesarios entre la educación y la producción en el país, consideramos necesario, como punto de arranque, el reconsiderar el problema del uso de la tierra (tanto tierras fiscales como las no fiscales, etc.).

Esto exige una reconsideración de las limitaciones actuales de la Ley de Participación Popular (LPP) y la Ley INRA, sobre todo en cuanto a la cuestión de la distritación y el uso de las tierras, según los sectores económicos del país. A otro nivel, es necesario generar mapas y modelos alternativos de estudios de caso en que se examine el cómo superar los problemas actuales, y en que se busca la mejor coordinación entre los distritos educativos (indicando los colegios actuales) y los espacios productivos actuales y potenciales.

Planteamos que una solución a este problema de tierras (por ejemplo del surcofundio en el altiplano) yace en *los procesos de descentralización del país, sobre todo la municipalización* de la producción-educación. Aquí se podría generar las condiciones estructurales a nivel nacional para impulsar la creación de municipios, mancomunidades y regiones productivas. Asimismo, se podría crear las condiciones estructurales y financieras para coordinar mejor los distritos educativos con distritos productivos.

A nivel práctico, es necesario plasmar estas condiciones en un reordenamiento distrital del nivel municipal, centrado en los distritos productivos, tomando en cuenta los avances actuales en esta cuestión (los reglamentos de distritación, etc.). A la vez, se podría plasmar estas condiciones en un reordenamiento distrital del nivel municipal, centrado en distritos económicos.

En este caso, los municipios urbanos se centrarán en las esferas secundarias y terciarias de la producción, y los rurales en las esferas primarias y secundarias. Esto nos permitiría crear las condiciones estructurales estatales para coordinar y controlar mejor la producción a nivel departamental, municipal y distrital.

Nos permitiría además crear las condiciones estructurales estatales para que los CEPO y organizaciones parecidas introduzcan en sus agendas de trabajo el eje producción-educación y cumplan un rol de coordinación a nivel municipal. Para lograr todo ello, habría que conformar unidades especializadas (estatales, municipales, comunales) para supervisar y evaluar sus actividades.

Para construir esta infraestructura educativa-productiva, habría que desarrollar políticas claras para aprovechar plenamente los fondos ya disponibles. En el contexto de la Ley de Participación Popular, actualmente la infraestructura productiva podría alcanzar al 75% de los gastos públicos de la co-participación tributaria. De los fondos de HIPC II, conformados para los Países Pobres Altamente Endeudados, el 20% está destinada a la educación y el 70% a la infraestructura productiva y social. Y el D.S. 28421 (del 21 de octubre de 2005), destina una gran parte del Impuesto Directo a los Hidrocarburos (IDH) a nivel municipal para apoyar al desarrollo productivo. Ver la Fig. 4.

4. Reconocimiento y redistribución

Mediante estos procedimientos, pudimos articular la EIB con cambios reales en las relaciones de poder y la distribución de recursos en el país. Ver la Fig. 5.

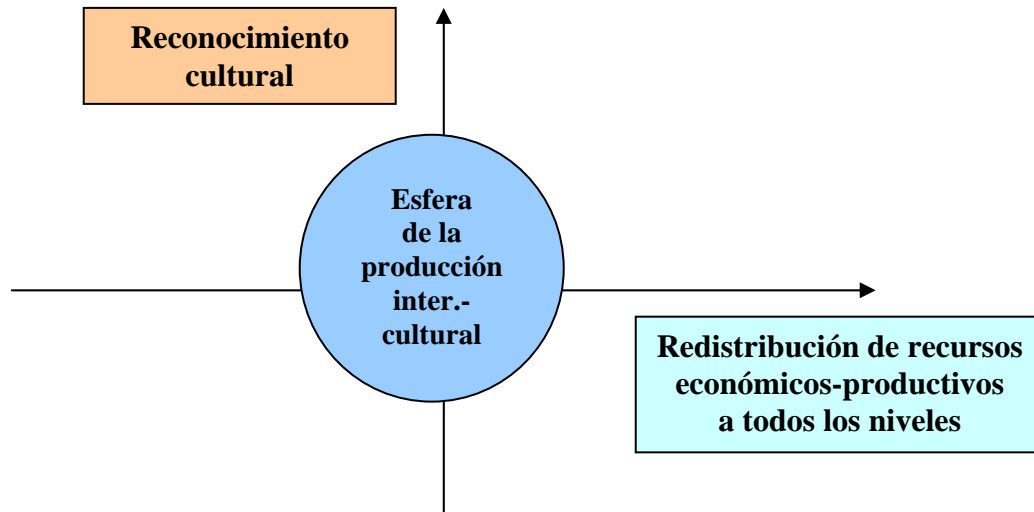


FIG. 5. La relación entre reconocimiento cultural y redistribución

Para lograr ello, apuntamos una variante de los derechos culturales (en su sentido amplio y no sólo en relación a poblaciones indígenas), que vaya más allá de lo que se llegó a denominar “multiculturalismo” o, en el caso boliviano, la “interculturalidad” controlada. La variante que se propone es transformativa y centrada en la redistribución de poder y de recursos (ver por ejemplo el ensayo de Charles Hale, 2002). En este sentido, consideramos que el debate apunta a que no pueden construirse políticas de reconocimiento sin simultáneamente construirse políticas de redistribución que las acompañen articuladamente. Esto es porque las luchas por el reconocimiento y las luchas culturales en general, ocurren en contextos de desigualdad material profunda donde la injusticia cultural y socio-económica están mutuamente imbricadas (ver por ejemplo Fraser 1997). Todo esto nos lleva a la posibilidad de encontrar puntos de articulación, apoyo, acompañamiento y alianzas respecto a esto que aparece como dilema entre el reconocimiento y la redistribución.

Vemos que lo educativo intercultural bilingüe en Bolivia se ha restringido al ámbito de las políticas de reconocimiento. Se plantea entonces, y desde la educación como vía para lograrlo, articular procesos tales como la descentralización y municipalización de la educación a procesos que apunten a lo productivo-redistributivo. Deviene en importante, entonces, la consideración de la relación educación y trabajo en lo local concediendo un rol protagónico a los sectores productivos, a los gobiernos locales, y a los actores de la educación (directivos, docentes, padres de familia y estudiantes). Esto nos lleva a articular lo productivo local-regional con la producción de conocimientos locales diferenciados.

Es en este sentido que consideramos esta relación producción-redistribución con la producción de conocimientos locales, apuntando a la construcción de procesos de la gestión intercultural, formación docente y currículum también intercultural que se articulen con lo nacional y global en escenarios concretos de educación secundaria.

5. La seguridad productiva

Para responder a los problemas del proyecto mayor del Ministerio de Educación del *acceso y permanencia sostenible de los docentes y alumnos en las áreas rurales*, en el contexto de la educación secundaria, planteamos las siguientes acciones a niveles comunal, municipal, departamental y del magisterio, dirigidas a la “*seguridad productiva*” del país.

Primero, habría que considerar el desarrollo de políticas públicas a nivel nacional dirigidas a la mayor descentralización de los procesos administrativos, con el objetivo de proveer una relación más formal y estructural entre la producción y la educación a nivel municipal.

Segundo, estas políticas deben proveer un modelo fiscal suficiente para financiar la mayor parte de la producción municipal en los distritos productivos (p. ej. vía fondos de la co-participación tributaria, de HIPC II, el IDH, del Fondo de Desarrollo de la Producción Social o FPS, u otro). Este modelo fiscal debería tener el respaldo de una estructura administrativa y mecanismos de control social adecuados, lo que proveerá a mediano plazo un flujo de fondos que llegarán a la administración municipal educativa y por esta vía a los distritos educativos. El propósito es asegurar el compromiso de la administración municipal tanto a las actividades productivas como a las actividades educativas en todos sus distritos educativos y productivos, y a su enriquecimiento mutuo.

Tercero, a través del debate educativo en torno a las necesidades del nexo productivo-educativo y las nuevas políticas públicas de descentralización señaladas arriba, se podría impulsar una mayor “seguridad productiva” para los ciudadanos del país de acceso y uso productivo de las tierras. Esto garantizaría no sólo el cumplimiento de las estrategias de la seguridad alimentaria de los ciudadanos, sino también *la generación de una estrategia de desarrollo productivo* a nivel nacional, departamental, regional, municipal y distrital, en base a los conocimientos locales sobre la producción.

Y *cuarto*, como consecuencia de la “seguridad productiva”, se podría impulsar el nexo educación-producción para proveer a mediano plazo nuevos recursos que se usarán en lo educativo. Esto se haría en coordinación con nuevas políticas de redistribución y tributación en base a los recursos generados de la producción, y se garantizará un flujo de fondos disponibles para garantizar *el acceso y permanencia sostenible de los docentes en las áreas rurales*.

A la vez, el desarrollo de estas nuevas políticas educativas y productivas nos exigió reconsiderar otra gama de estudios, por ejemplo sobre los sistemas de producción en regiones determinadas, a nivel formal, informal y alternativo. También tuvimos que

revisar los estudios actuales de las redes de producción en regiones determinadas, a nivel formal, informal y alternativo. Y tuvimos que tomar en cuenta los estudios actuales sobre las formas de producción (por CENDA, Nueva Economía, etc.), para entender cómo éstas se articula con las formas tradicionales de tributación (estatal, comunal, etc.) (ver p. ej. Michaux 2004), y también cómo las estrategias actuales de la conformación educativa de recursos humanos articulaban o no con las necesidades productivas. Señalamos en la parte final del presente capítulo un conjunto de consultas y acciones que sean necesarias para realmente mejorar estas articulaciones.

6. La seguridad educativa

Asimismo, a través del mejoramiento de la equidad y calidad de la educación secundaria, se está buscando proveer una *seguridad educativa* en el país. La provisión de esta seguridad educativa tendrá las siguientes dimensiones:

- 1) La promoción de *oportunidades educativas para todos* al mejorar la oferta educativa secundaria en el país según la demanda productiva.
- 2) La provisión de sistemas de becas para incentivar oportunidades educativas con posibilidades posteriores de empleo.
- 3) El aumentar la eficiencia externa del nivel secundario, al generar mejores pruebas de medición de la calidad educativa que garanticen que *los bachilleres se inserten de manera eficiente al mundo del trabajo*.
- 4) La provisión de un *examen psicotécnico* a todos los jóvenes a nivel nacional para abrir las opciones educativas y productivas.
- 5) *La provisión de una educación productiva* que incorpore el trabajo productivo al sistema escolar, articulada con la formación profesional, técnica y tecnológica.

Al dirigir mejor el sistema educativo a las necesidades productivas regionales, tomando en cuenta las nuevas tendencias del desarrollo social y económico, se logrará la disminución de la brecha urbano-rural *al mejorar la empleabilidad de los bachilleres a nivel secundario*. Además, al dirigir mejor el sistema educativo a las necesidades productivas regionales, y la interrelación sujeto-trabajo, se logrará la disminución de la brecha urbano-rural *al reconstruir el marco de la sociabilidad para el trabajo, vinculado con los valores socio-culturales del lugar*.

A la vez, al vincular los procesos educativos con la producción regional, se generarán más oportunidades de empleo en todos los procesos productivos (materias primas, procesamiento, comercialización, almacenamiento, exportación) y en todas las esferas económicas (primaria, secundaria y terciaria). *De esta manera, se disminuirá también las brechas actuales entre la educación en las áreas urbanas y rurales*. Esta disminución se logrará al generar recursos adicionales mediante la producción regional que ingresará al sistema educativo. Mediante el acceso a los recursos productivos adicionales, y las nuevas oportunidades laborales en la producción regional, se logrará la *permanencia de los estudiantes rurales*.

Una vez determinado los nexos estructurales entre lo educativo y lo productivo sería más fácil *desarrollar mecanismos de control y evaluación participativa* de los avances en

ambas esferas, tanto a nivel local, como municipal, regional y nacional. Asimismo, se desarrollará las estrategias de estos mecanismos de control en el marco de *las políticas nacionales de seguimiento y evaluación*.

De estas consideraciones en el marco de la articulación formativa de las esferas productivas y educativas, llegamos a algunos pilares de una estrategia de la EIB:

- 1) *La mayor descentralización* de la educación vía la regionalización, municipalización y distritación del nexo educativo-productivo;
- 2) *La articulación formativa* de estas esferas en un marco intercultural;
- 3) *Las oportunidades vocacionales* en el marco de la competitividad;
- 4) El mejoramiento de la calidad educativa vía *el fortalecimiento institucional y del equipamiento*, y
- 5) *El control y evaluación participativa* de estos avances.

Ver nuevamente la Fig. 4 y también la Fig. 6.

7. Educación-producción y conectividad

El lograr una mayor descentralización educativa de esta naturaleza, exige un nuevo entendimiento regional, lo que se podría construir mediante un marco operativo que permita un mayor flujo de informaciones y comunicaciones entre sus varios componentes. En este marco, para impulsar la producción regional en base de los valores socio-culturales regionales, la identidad regional y las lenguas nativas regionales del país, vimos necesario generar una *estrategia nacional de conectividad en el marco de la educación y producción*, con los siguientes objetivos:

- a) Impulsar la producción regional al generar *una estrategia de comunicación e informática educativa en relación con la producción*.
- b) Impulsar y expandir la producción regional mediante una *red de conectividad* en base de los valores socio-culturales regionales, la identidad regional y en base de las lenguas nativas regionales.
- c) Identificar estrategias para expandir las posibilidades productivas y educativas en base de las propias instituciones y conocimientos regionales (p. ej. la idea de los “infotambos” en las tierras altas).
- d) Incluir en estas redes e infraestructuras incipientes de conectividad los Centros de Recursos Escolares (CRPs o Centros de Redes) a nivel urbano, los CREMs (Centros de Recursos Educativos Municipales) a nivel municipal y los ISLC (Institutos Superiores de Lengua y Cultura) a nivel local.
- e) Considerar los medios de administración de la infraestructura y los centros regionales y locales.
- f) Lograr el *fortalecimiento institucional escolar* mediante mejores nexos comunicativos entre el sistema educativo y productivo.
- g) Identificar las estrategias específicas para mejorar la producción al integrar las lenguas nativas en las redes de producción y comunicaciones.

Identificar los *centros regionales claves de arranque para el desarrollo educativo-productivo y sus nexos de coordinación*, en que se generarán materiales tecnológicos en las lenguas regionales (hardware, software, etc.) y en las diferentes manifestaciones productivas: lógicas, materiales, simbólicas, textuales, etc.

Identificamos algunas áreas claves de intervención y acción, por ejemplo la expansión del alcance de los Institutos Superiores de Lengua y Cultura locales (ISLC) con contrapartes a nivel regional y nacional. También habría que expandir el alcance de las redes educativas actuales centradas en las lenguas nativas del país, con la incorporación de las carreras universitarias de lingüística y los INS pertinentes, según políticas regionales de desarrollo de estas lenguas. Planteamos en la parte final del presente capítulo consultorías para generar las redes de una “Estrategia Nacional de Comunicaciones y Educación” con un enfoque de la EIB.

El eje conectivo del proyecto actuará como el puente vital entre las esferas educativas y productivas de la estrategia de la EIB. Desarrollamos un organigrama de estas relaciones en la Fig. 7.

8. Formación docente

Dentro del abordaje integral de la educación secundaria, se ubica la producción intercultural tanto de conocimientos y bienes culturales como de bienes materiales. Por otro lado, asumiendo que la educación primaria continúa siendo el tema central en el país (la Reforma Educativa de 1994-2003 lo demuestra), la educación secundaria representa el nivel educativo de toma de decisiones importantes en la formación profesional y socialización de futuros ciudadanos. En ese marco preliminar, llamamos la atención a los siguientes puntos:

- a) La necesidad de un diagnóstico y análisis de los recursos humanos para la enseñanza del nivel secundario educativo en el país y tomando en cuenta las diferentes regiones.
- b) La necesidad de un diagnóstico y análisis de capacitadores, formadores de formadores, en el país y las regiones.
- c) Identificar cuáles son las condiciones de producción material (económica) y cultural en el país y en las regiones. Qué capacidades tienen los “empresarios” (en su sentido amplio) regionales actualmente para determinar líneas de necesidad de formación a nivel secundario.
- d) Identificar cuáles son las características de los procesos actuales de aprendizaje productivo a nivel regional.
- e) Identificar cuáles son las características de los procesos actuales de aprendizaje conducentes a la educación superior.
- f) Identificar cuáles son las políticas de formación profesional para el nivel secundario y qué hace la universidad.

Una vez identificados y analizados estos vacíos, se debe identificar:

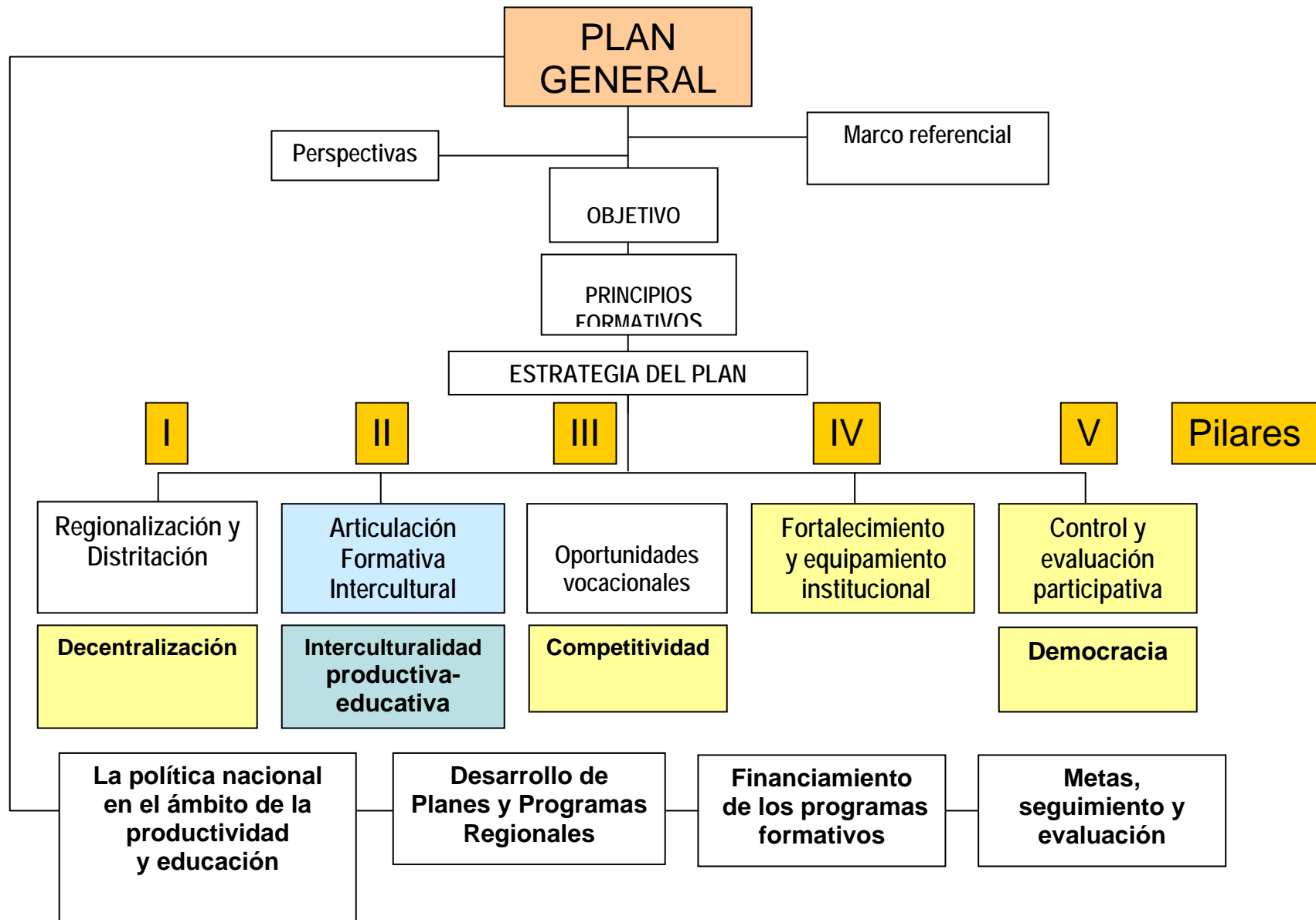


FIG. 6. Plan general con los pilares del estudio

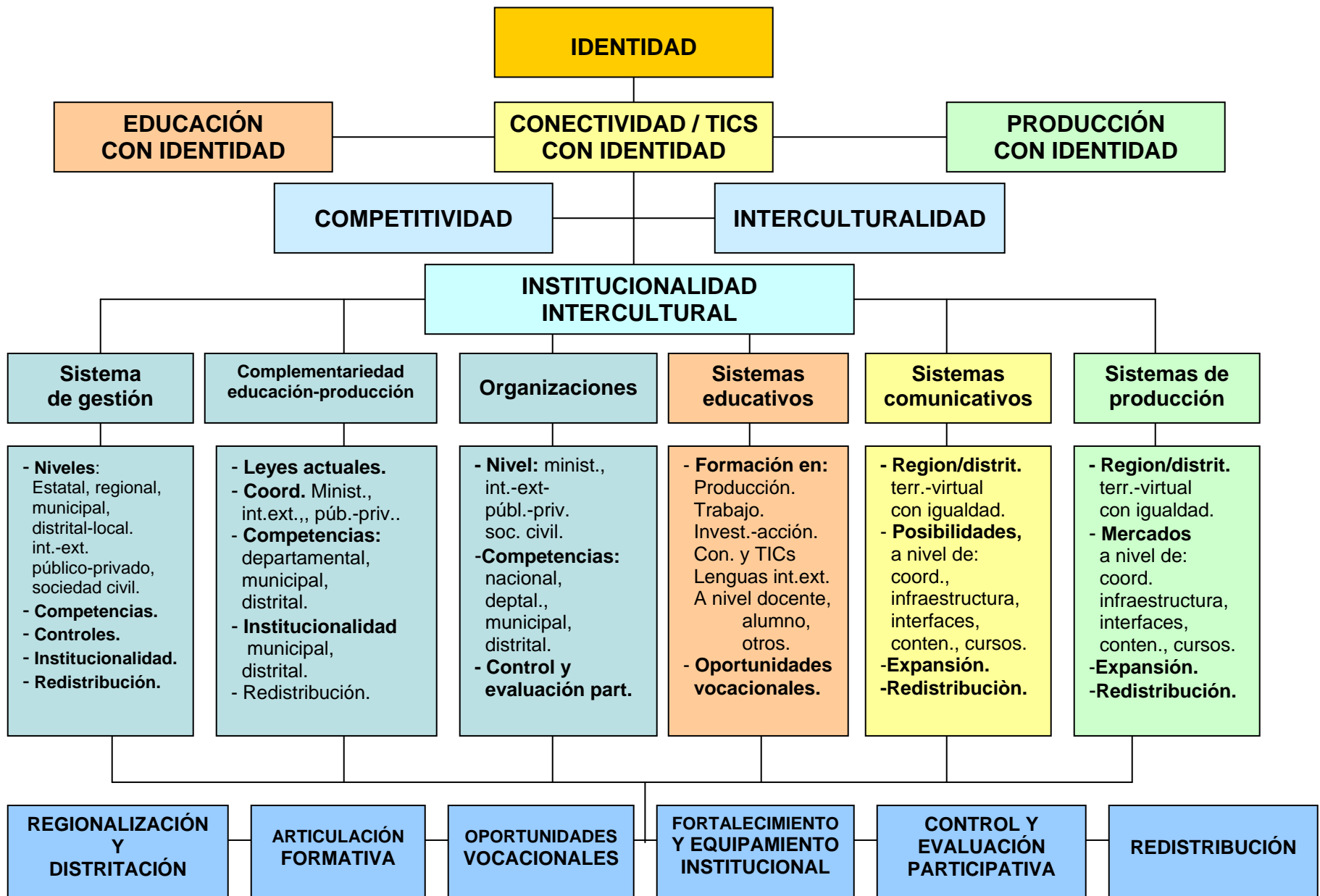


FIG. 7. Modelo de institucionalidad intercultural

- a) ¿Qué tipo de perfil profesional surge a nivel secundario?
- b) ¿Qué tipo de conocimientos y saberes se requieren para la formación docente de nivel secundario?
- c) ¿Cómo deben organizarse y utilizarse estos conocimientos?
- d) ¿Cuáles deben ser las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la formación docente de nivel secundario?
- e) ¿Cómo deben funcionar las instituciones de formación docente los INS y las Universidades?
- f) ¿Qué estrategias políticas e institucionales son las más apropiadas en el marco de los requerimientos regionales y el proceso de descentralización del país?
- g) ¿Cómo se debe cuidar de las tendencias simplificadoras que conducen hacia una lógica empresarial de competencias y de empleabilidad?
- h) ¿Cuáles son las condiciones mínimas de formación docente inicial de calidad para el nivel secundario?
- i) ¿Qué políticas y estrategias deben asumirse para la formación permanente de la formación docente?

9. Reformas curriculares

El tema de políticas curriculares para el nivel secundario según las tendencias educativas contemporáneas implica *la producción y uso de conocimientos, prácticas y relaciones sociales, en el contexto de las políticas educativas y productivas del país*. En este contexto, consideramos el enfoque intercultural del contenido curricular a niveles nacional, regional, municipal y distrital, tomando en cuenta los avances actuales en la descentralización y los procesos incipientes:

A nivel nacional, el contenido curricular debería responder directamente a las necesidades nacionales, lo que se debe expresar en una serie de prioridades en torno a los recursos humanos, las profesiones y oficios en boga y en demanda, las materias actuales e incipientes que se debe integrar, las necesidades de las industrias incipientes, por ej. de los hidrocarburos, etc.

A nivel regional, asimismo el contenido curricular debería responder a las características socio-culturales, educativas y productivas de las regiones y micro-regiones del país. Identificamos aquí un nivel de análisis que no es igual que lo departamental pero que cruza en algunas instancias con ello. Como planteamiento preliminar, identificamos las siguientes regiones: la andina, los valles y yungas, la amazonia y el oriente y el chaco (ver Fig. 2). Estas regiones habría que acomodar con las micro-regiones y comunidades educativas planteadas por los Pueblos Indígenas y Originarios (PIO) en el país.

A nivel municipal, el contenido curricular debe responder a las características socio-culturales, educativas y productivas de los municipios, distritos educativos y productivos municipales, mancomunidades y comunidades educativas actuales e incipientes.

Estas consideraciones exigen además una serie de estudios previos que planteamos más adelante, en las propuestas de consultorías.

Tomando en cuenta que nuestra propuesta deriva de una relación estrecha entre la producción material y simbólica regional con el proceso de transformación política, es decir la descentralización, destacamos los siguientes puntos que habría que considerar:

A nivel general, habría que tomar en cuenta el análisis estructural e integrador de la producción cultural y de la producción material y las ideologías que orientan. También habría que considerar la propuesta de escenarios de producción y aplicación curricular en nivel secundario y la cuestión de cuáles pueden ser las estrategias político institucionales que garanticen la equidad de la formación (es decir la lucha contra la inequidad).

A nivel regional, es necesario identificar los sectores productivos y áreas de conocimiento, no sólo las comúnmente conocidas sino igualmente las que surgen de los sistemas productivos regionales. También debemos identificar los sistemas productivos relativos a las culturas rurales y originarias andinas y orientales del país. A otro nivel, debemos rescatar las historias y situación actual de fuentes de conocimientos nacionales y regionales: por ejemplo el desarrollo productivo en la minería, el textil, etc. Es necesario además recoger experiencias sobre los procesos regionales de enseñanza y aprendizaje a nivel secundario, en la historia y actualmente, aquellas en torno a las relaciones sociales comprendidas en esta enseñanza y aprendizaje.

A nivel institucional, debemos entender los procesos institucionales relacionados al desarrollo curricular y el contexto institucional, social y cultural en el diseño y práctica curricular. Esto nos permitiría articular mejor la identificación, historia y análisis de los principales actores sociales en el desarrollo regional y nacional. Habría que desarrollar también un análisis de las relaciones sociales de estos actores como las condiciones mínimas para el planteamiento y aplicación del currículum de formación.

A nivel técnico y tecnológico, es necesario analizar las tecnologías en la producción material y simbólica, en relación con las tecnologías y técnicas disponibles en los colegios secundarios actualmente. Esta exploración de las tecnologías en el aula debe incluir, por ejemplo, el uso de las TICs para generar redes de productores y de enseñanza. En este sentido, se debe explorar el “mundo” del conocimiento cotidiano y científico y tecnológico, es decir: qué se puede decir y tratar en educación secundaria.

A nivel de las literaturas y literacidad, es necesario explorar la literatura, la producción oral y escrita relativa a las culturas originarias y qué y cómo deben ser tratadas en los colegios secundarios. Y *a nivel de la formación artística*, se debe explorar el “mundo” del arte y del diseño en la diversidad cultural y productiva.

Al revisar la propuesta curricular preliminar del Ministerio de Educación, destacamos las siguientes preocupaciones nuestras. Si bien el planteamiento de Blithz Lozada (2005) de las cinco ramas de materias es un punto de partida, es necesario considerar todavía hasta qué punto se puede desarrollar un “currículum nacional” con variantes regionales y una diversificación curricular local. En este contexto, otras preguntas importantes son: hasta qué punto las necesidades nacionales, regionales y municipales permiten el grado necesario de especialización, y hasta qué punto la elección de “módulos” de respaldo de parte del alumno puede proveer este grado de especialización. Ver las Figs. 8 y 9.

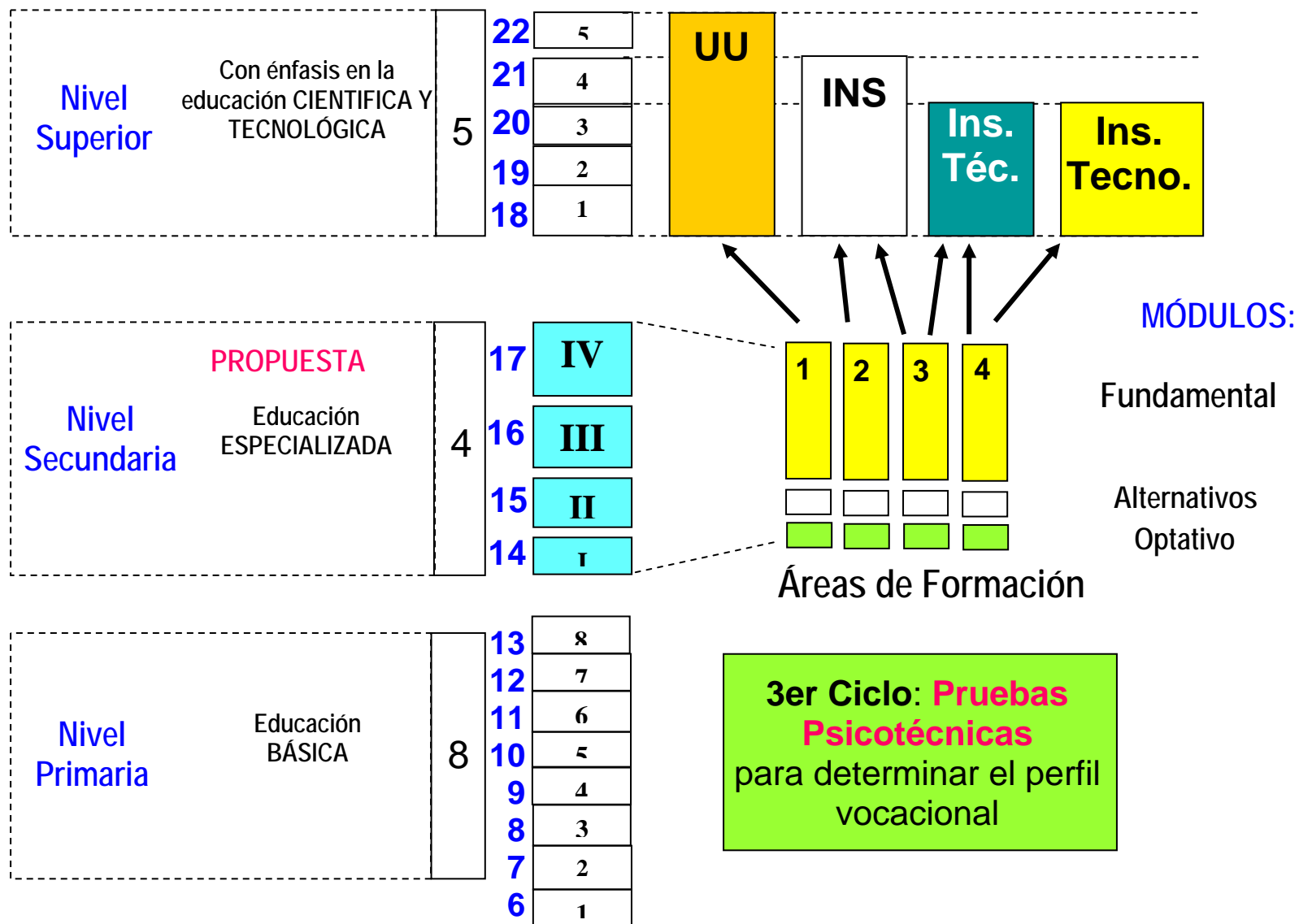


FIG. 8. Proyección vocacional educativa para la formación productiva

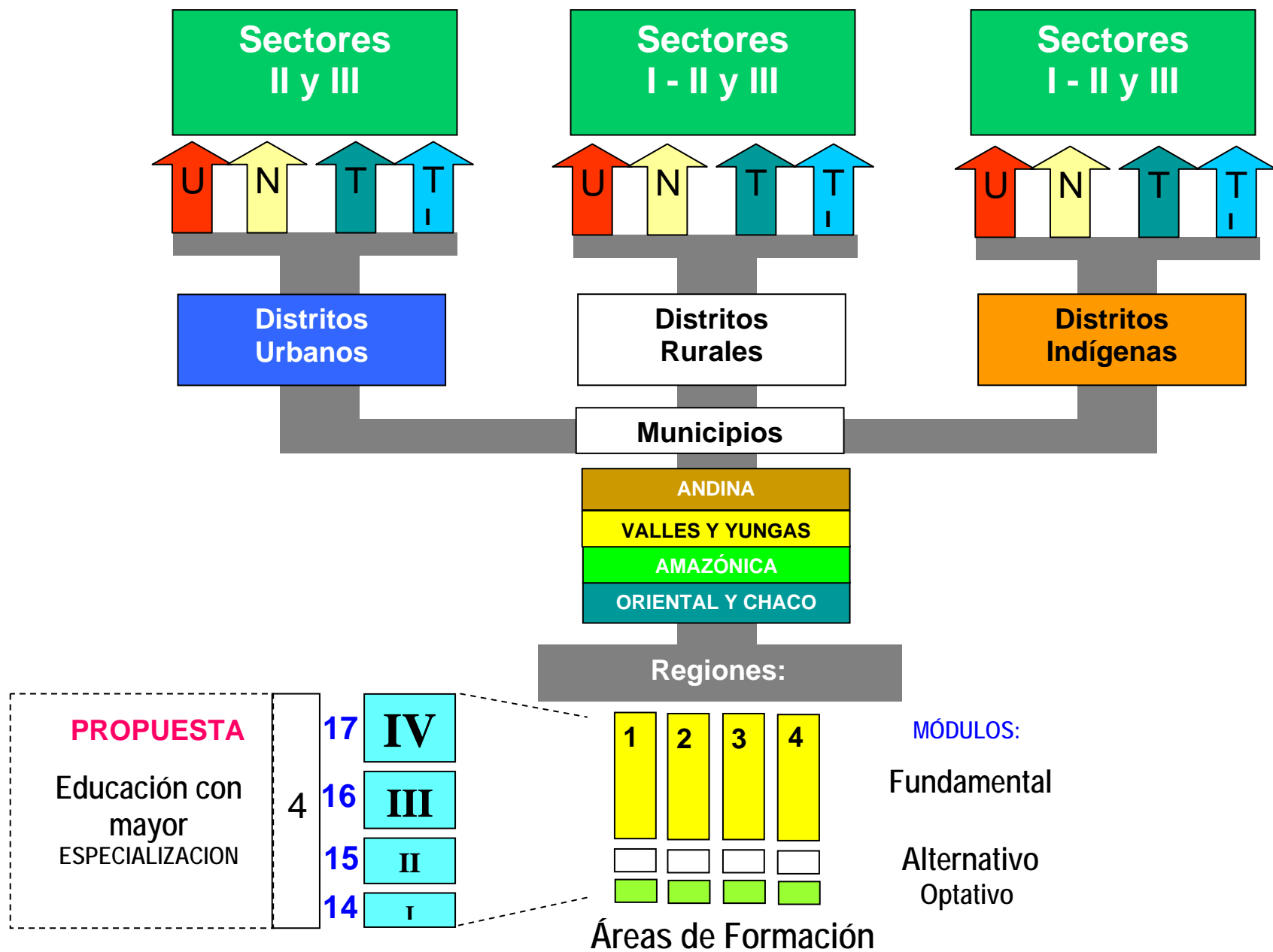


FIG. 9. Proyección vocacional educativa-productiva del nivel secundario

11. Gestión

Apuntar hacia la construcción de un nuevo patrón de gestión intercultural implicaría una serie de decisiones parecidas, esto es el tomar en cuenta tanto la diversidad de las lógicas productivas, administrativas, simbólicas y organizativas como la diversidad de actores, redes de coordinación y organización social que funcionan en el país. Para lograr ello, habría que contextualizar mejor el proyecto educativo al vincular los diferentes niveles educativos en torno a la producción y gestión intercultural.

Esto implica una mejor coordinación entre las organizaciones sociales tradicionales, las asociaciones productivas (las OECA, etc.), las pequeñas y medianas empresas, los municipios productivos, las ONG regionales y los fondos nacionales de apoyo a la producción, y además las entidades crediticias.

A la vez, el mejoramiento de la calidad de la gestión secundaria implica la profundización de los estudios de la situación actual. La meta sería desarrollar un modelo de gestión de personal, lo que permitiría mejorar en la gestión gerencial de las unidades educativas, y también articular núcleos y redes con las instancias productivas locales y regionales.

Para comenzar este proceso, es necesario modelar una mejor coordinación entre la gestión territorial y educativa, por ejemplo, entre los distritos educativos y productivos. También habría que mejorar las relaciones entre los CEPO, las organizaciones y autoridades comunales, las organizaciones regionales y las ONG que trabajan en las regiones.

Al fin de cuentas, la gestión participativa intercultural exige la mejor articulación entre varios niveles de la gestión territorial, por ejemplo entre los núcleos y redes educativos, los niveles distritales y municipales, el nivel regional y departamental, y finalmente el nivel nacional y ministerial. Estas articulaciones también exigen un mejoramiento en las comunicaciones del país, mediante el fortalecimiento de las redes y los centros de información: por ejemplo en los audiovisuales, los textos en castellano e idiomas regionales, municipales y locales, los sistemas de internet y las bibliotecas especializadas.

12. Recomendaciones en torno a consultorías adicionales

Al delinear estos vacíos en la información existente, es evidente la falta de articulación entre las necesidades y las demandas educativas nacionales, y las respuestas del Ministerio de Educación.

Por ejemplo, *a nivel nacional*, es indispensable tener a nuestra disposición una sistematización de las necesidades educativas del país a nivel secundario, centrada en las necesidades educativas en términos de los recursos humanos que el país necesita (qué profesiones y oficios, y en qué proporción (y qué profesiones ya tienen una provisión adecuada). A la vez, se debe entender estas exigencias de recursos humanos en términos de las posibilidades actuales y capacidades futuras en las universidades e institutos

técnicos del país, y también en términos de las necesidades de las industrias incipientes del país: p. ej. los hidrocarburos.

En los hechos, la demanda por recursos humanos surge en términos de las necesidades sectoriales de la economía del país (primario, secundario y terciario), y su organización por regiones, municipios y distritos. Entonces, en este contexto habría que asegurar que cualquier propuesta por introducir nuevas materias en el currículum del nivel secundario responde a las verdaderas necesidades del país (más científicos, más matemáticos, más biólogos, menos abogados, etc).

Cualquier esfuerzo por lograr estas articulaciones debería tomar en cuenta además los flujos actuales de fondos de investigación en estos temas a nivel nacional, los porcentajes actuales en la división pública-privada en la educación secundaria, y los porcentajes actuales en la división pública-privada en la educación indígena.

A nivel regional, se necesita estudios que sistematicen un muestreo de estudios municipales, en torno a lo educativo y lo productivo, en algunos sitios claves de una franja vertical de los pisos ecológicos principales (Altiplano, Yungas y Valles, Amazonia y Chaco). Aquí, se debe tomar en cuenta los nexos entre las necesidades educativas y capacidades productivas, y entre las capacidades educativas y capacidades productivas. Se debe considerar además las formas actuales de gestión entre lo educativo y lo productivo, y las implicaciones de todo ello para el contenido curricular.

A nivel municipal, se requiere estudios de muestreo que sistematicen los nexos entre los sistemas educativos y productivos. Éstos deberán tomar en cuenta el grado de cumplimiento con la distritación municipal según los términos de la Ley de Participación Popular y otras leyes pertinentes (Ley INRA, Ley de Descentralización, Ley de Municipios, Ley de Mancomunidades), y además el grado de cumplimiento del plan de usos de suelos, según los términos de las leyes pertinentes. Los mismos estudios deben considerar los nexos de gestión actual entre los sistemas educativos y productivos, y los nexos de gestión futura tomando en cuenta las capacidades educativas a nivel secundario y las capacidades productivas.

A niveles nacional, regional municipal y local, se requiere estudios que desarrollen los lineamientos para una “Estrategia de comunicaciones, información y educación” centrada en la EIB, tomando en cuenta los avances tecnológicos necesarios en las lenguas nativas del país.

Aquí habría que considerar las maneras de coordinar los Institutos Superiores de Lengua y Cultura (ISLC) a nivel local con sus contrapartes a niveles regional, nacional e internacional, digamos institutos regionales de lengua y cultura y un instituto nacional de lengua y cultura. Se debe considerar también las maneras de coordinar los institutos de lengua y cultura a nivel local con sus contrapartes académicas a niveles regional, nacional e internacional, todos según un plan de prioridades de desarrollo tecnológico en las lenguas nativas del país, con énfasis en la tecnología del lenguaje.

Sobre estas bases reales, podemos pasar a examinar las necesidades educativas en el país en torno a las cuestiones de las lenguas habladas, y sus implicaciones para los sistemas de comunicaciones y conectividad.

