

CAPÍTULO 5

LINEAMIENTOS PARA LA GESTIÓN INTERCULTURAL EDUCATIVA-PRODUCTIVA, CUESTIONES DE FORMACIÓN DOCENTE Y UNA ESTRATEGIA EQUITATIVA PARA REPENSAR LA EIB A NIVEL SECUNDARIO

En los primeros cuatro capítulos hemos explorado detalladamente la noción de producción intercultural en el marco de un nuevo enfoque hacia la interculturalidad en general, replanteada como “reconocimiento y redistribución”. De este modo, se pudo desarrollar un esquema, tanto teórico como práctico, de cómo transformar la educación a nivel secundario vía una serie de nexos entre los procesos educativos, los productivos y de la enseñanza de lenguas a nivel secundario, por una parte, y por otra, el desarrollo de un currículum de secundaria, dentro de esta nueva política educativa de reconocimiento y diversidad curricular. Estas propuestas, si bien se derivan de las experiencias de la Reforma Educativa a nivel primario, toman en cuenta las ventajas y desventajas de aquella reforma, leídas conjuntamente con las experiencias de otros países, tanto a nivel primario como a nivel secundario.

Con el presente capítulo, expandimos el marco del análisis con referencia al desarrollo de una gestión educativa e institucional más intercultural y luego a la infraestructura escolar y la formación docente, todo ello para lograr un servicio educativo con calidad y pertinencia. Definimos algunas metas que habría que lograr hasta el año 2015, señalando una primera fase de objetivos y acciones hasta el año 2008. Y planteamos algunas bases conceptuales y escenarios posibles para poder coordinar el proyecto con los diferentes equipos del Ministerio de Educación y desarrollar la próxima etapa piloto del Proyecto en casi 80 municipios escogidos en el país. Los significados de las siglas que usamos se encuentra en la parte final del libro.

1. Lineamientos para la gestión intercultural

Primero esbozamos varios aspectos de esta propuesta que inciden en una nueva gestión intercultural de distintos niveles.

1.1 Lineamientos generales:

1. *Elevar la cobertura al crear sinergia entre las instituciones educativas y la sociedad inclusiva*

Para elevar la cobertura, habría que desarrollar organizaciones educativas que sean pertinentes en el marco actual del país y de su futuro, a mediano y largo plazo. Esta pertinencia debe abarcar las esferas de enseñanza y aprendizaje con respecto a los contenidos, conocimientos, competencias, habilidades y saberes en juego, y en el marco mayor del empleo y trabajo, y la producción a nivel regional y nacional. A la vez se debe cerrar las brechas educativas actuales y las exclusiones por género, raza y etnicidad.

2. *Elevar la calidad al crear sinergia entre los procesos pedagógicos y los procesos productivos*

Para elevar la calidad educativa, se debe mejorar los procesos pedagógicos y así afrontar los problemas de desarticulación, desorganización y des-referenciación de los procesos pedagógicos existentes, los que impiden los avances esperados (cf. Ramírez 2004: 67).

3. *Expandir el alcance de la educación más allá del aula al crear sinergia entre las instituciones educativas y los contextos mayores en la sociedad boliviana*

Una reiterada crítica en relación con el Programa de Reforma Educativa en el nivel primario fue la restricción a la esfera del aula del concepto de la interculturalidad —y de todo el paquete de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en general. Entonces, uno de los retos principales para las reformas educativas a nivel secundario es expandir el alcance de los principios de base de esta reforma mucho más allá del aula, para lograr una sinergia entre las instituciones y el contexto socio-cultural-político y económico de la región:

- i) La gestión de la Unidad Educativa como institución en sí debe ampliarse;
- ii) Las prácticas de gestión de cada UE deberíaN expandirse para relacionarse con sus contrapartes a nivel regional, municipal, y nacional, e incluso con los Pueblos Indígenas y Originarios, o con las mancomunidades regionales;
- iii) Las prácticas de gestión de la UE deben expandirse para abarcar una relación más cercana con la propia comunidad local;
- iv) La gestión de cada UE debe vincularse con el sector productivo, tanto a nivel municipal como regional y nacional.

4. *Mejorar la eficacia de los cambios propuestos al crear sinergia institucional-contextual a nivel nacional*

Evidentemente, la dualidad existente entre el Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria y aquel de la Educación Superior, Ciencias y Tecnología, limita la coordinación entre los aspectos humanístico-técnicos en la educación secundaria, y además podría limitar la velocidad y eficiencia de los cambios esperados en el futuro.

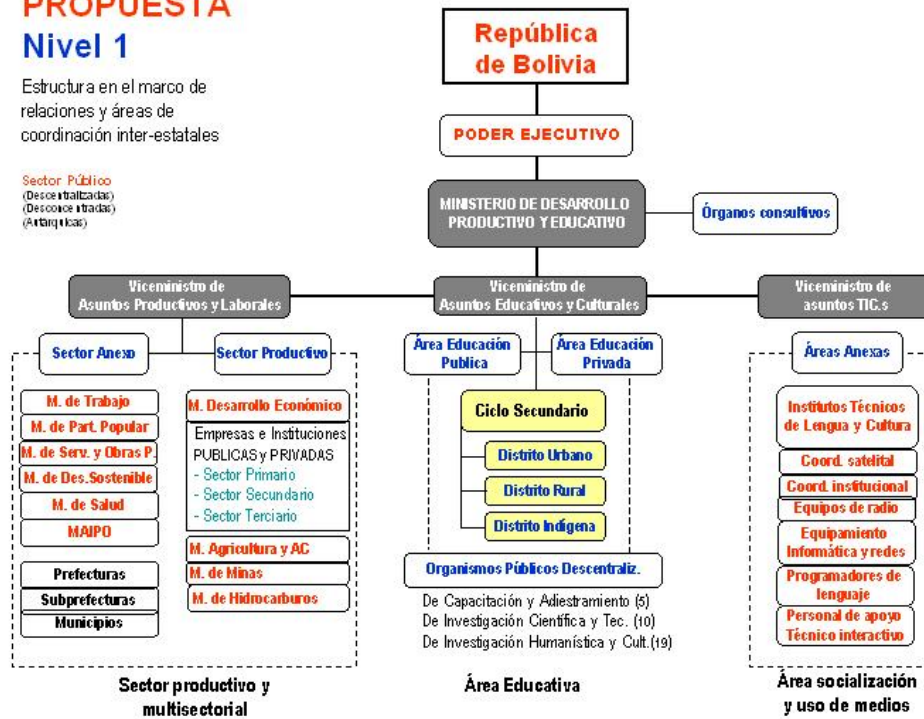
Por tanto, en el marco humanístico-tecnológico-informático de las nuevas reformas a nivel secundario, planteamos una reestructuración de los viceministerios del Ministerio de Educación que se podría debatir, por ejemplo, en el contexto de la Asamblea Constituyente venidera (ver las Figs. 29a y b).

PROPUESTA

Nivel 1

Estructura en el marco de relaciones y áreas de coordinación inter-estatales

Sector Público
(Descentralizadas)
(Desconcentradas)
(Autónomas)



PROPUESTA

Estructura del Estado en el ámbito del desarrollo productivo y educativo a nivel nacional

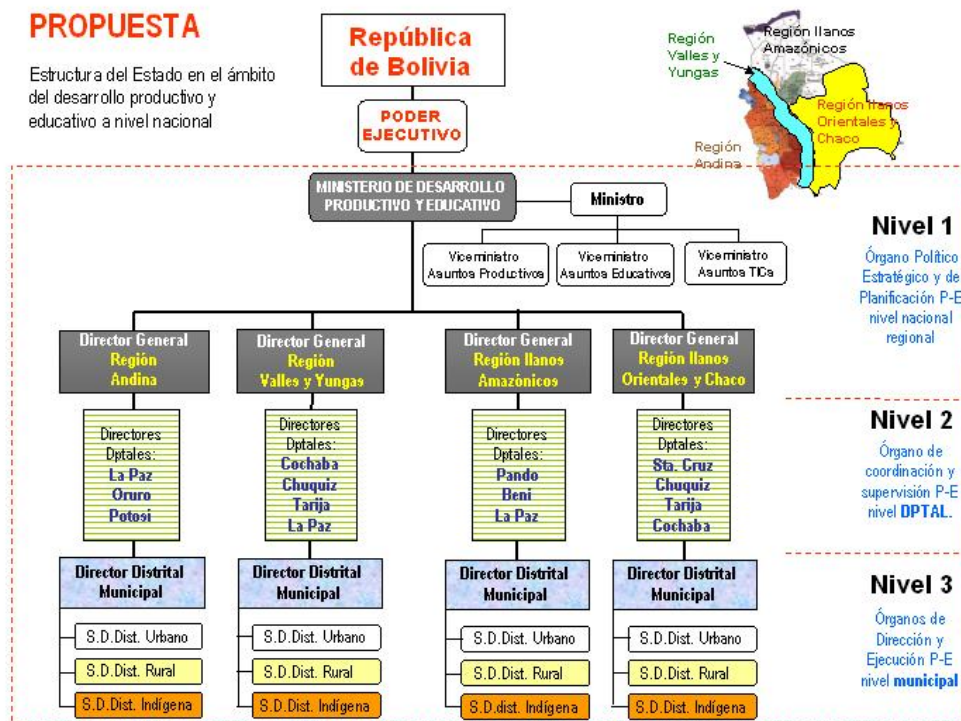


FIG. 29a y b Sugerencia para repensar los Viceministerios del Educación

A Nivel 1, nuestra propuesta convierte el Ministerio de Educación existente en un Ministerio de Desarrollo Productivo y Educativo, lo que tendrá un ministerio y tres viceministerios: de Asuntos Productivos, Asuntos Educativos, y Asuntos TICs y Conectividad. En el mismo Nivel 1 estarán los directores generales regionales, encargados de las regiones identificadas en la presente consultoría: es decir, la Región Andina o Altiplánica, la Región Yungas y Valles, la Región Amazónica, y la Región Oriental y del Chaco. Estas instancias actuarán a Nivel 1 de la estructura estatal como el Órgano Político Estratégico y de Planificación en Producción y Educación a nivel nacional y regional.

Luego, a Nivel 2, el Órgano de Coordinación y Supervisión del nexo educación-producción a nivel departamental estará constituido por cuatro directores departamentales, que por la estructuración productiva de las regiones identificadas tienen las secciones productivas correspondientes de varios departamentos bajo su mando.

Finalmente, a Nivel 3, estarán los directores distritales y municipales, con sus sub-directores distritales (urbana, rural e indígena), como los órganos de dirección y ejecución del nexo educativo-productivo a nivel municipal y microrregional.

5. *Mejorar la eficacia de los cambios propuestos al crear sinergia institucional-contextual a nivel regional*

En base de las estrategias de las nuevas Direcciones Generales Regionales Educativas y Productivas (de la Región Altiplánica, la Región Yungas y Valles, la Región Amazónica, y la Región Oriental y del Chaco), se coordinarán las actividades de las direcciones departamentales y municipales, y se llevarán la dirección y ejecución de estas actividades mediante las sub-direcciones distritales (rurales, urbanas e indígenas).

Según esta propuesta, los aspectos regionales, con sus distintas características educativas, culturales, lingüísticas y productivas, deben tener prioridad en los planes de gestión a todos los niveles. Sin embargo, se debe tomar en cuenta también las necesidades distintas de cada región. Por ejemplo, en el caso de los colonizadores altiplánicos y vallunos de la región de Santa Cruz, Beni y Pando, con identidad aymara y quechua, ellos deben tener la opción de pedir docentes en la nueva región colonizada que enseñen un currículum a sus hijos dirigido en parte a las identidades de sus lugares de origen. También en el caso de los ayllus del altiplano, cuyas poblaciones practican migraciones temporales en torno a la producción de maíz, se debe poder gestionar la contratación de docentes (quizás del mismo lugar de origen) que enseñen un currículum pertinente en su lugar de migración y con las lenguas pertinentes, para estos meses del año.

6. *Mejorar el nexo educativo-productivo al crear sinergia entre las esferas educativas y productivas regionales*

En nuestra propuesta acerca de la producción intercultural, damos mucha importancia al nexo educativo-productivo. Allí, interpretamos la esfera económico-productiva en términos amplios que abarcan lo social, lo político, lo cultural y lo natural o medio

ambiente. Asimismo, interpretamos la esfera de producción ampliamente en términos de la producción de bienes tanto materiales como simbólicos, culturales y textuales.

Luego desarrollamos un modelo educativo-productivo que incluye una pedagogía y procesos de aprendizaje dirigidos a la producción de ideas y a la generación de conceptos, en el marco de las necesidades productivas regionales. En el mismo contexto, uno de los productos sería el mismo estudiante, que pueda desenvolverse en su medio y según sus capacidades. Esta noción nos hace recordar el “pensamiento seminal” en los Andes, que explora Kusch (1973) y Zuidema (1989) entre otros, y además la influencia colonial del pensamiento de San Agustín, sobre todo su filosofía educativa en que se piensa del alumno como si fuera una semilla, cuya germinación depende del ambiente apropiado en que se desarrolla (Arnold y Yapita 2000: 310-11).

1.2 Lineamientos generales en torno al nexo educativo-productivo

Ahora pasemos a examinar más detenidamente estos nexos educativo-productivos en el marco de la gestión intercultural.

1. *Derivamos nuestra propuesta educativa en parte de las demandas sociales que salieron de los varios diálogos nacionales, en especial del Diálogo Nacional Bolivia Productiva de 2004, cuyos apuntes principales incluyeron los siguientes, que merecen repetir ahora con más detalle en el marco de la gestión intercultural:*

1. Que el mismo Estado juegue un papel proactivo en el liderazgo educativo-productivo en el país, al facilitar la redistribución informativa y comunicativa sobre el potencial de los mercados a favor de las cadenas educativas y productivas regionales, municipales y locales;
2. Que en una serie de campañas productivas y educativas, los órganos del Estado fortalezcan la reflexión en la sociedad sobre el nexo educativo-productivo;
3. Que se visibilicen mejor los nexos educativos y productivos a nivel local e intermunicipal;
4. Que se reconsidere los campos de inversión pública;
5. Que se mejore la intervención en financiamiento, con
 - a. Créditos para conformar los capitales de arranque, etc.
 - b. Brindar asistencia técnica y mejoramiento de competencias (vía organizaciones como la Federación de Cooperativistas Mineros de Bolivia, FENCOMIN, etc.);
 - c. Buscar mercados y capacitación en la venta (mediante mejoramiento en embalaje, refrigeración, depósitos, etc.);
6. Que se cree una visión productiva en los campos de la educación, la salud y la justicia, dirigida a desarrollar una economía social y rural (con la Coordinadora de Integración de Organizaciones Económicas Campesinas, COIEC, las OECAs, PYMES, CODEPES, FENCOMIN, etc.);
7. Que se explore nuevas formas económicas con más solidaridad, sostenibilidad y reciprocidad;

8. Que se mejore la transparencia a nivel departamental, especialmente en lo normativo, lo fiscal y lo institucional, con mejores mecanismos de control social (CODEPES);
9. Que se mejore las metodologías para desarrollar Estrategias Productivas Integrales (EPI) reales para ir un paso más allá de las estrategias potenciales o deseables que salieron en las mesas del Diálogo y que se desarrollaron posteriormente.

Mediante las mesas en el Diálogo sobre las necesidades regionales y departamentales, salió además información pertinente con respecto a la conformación de los recursos humanos, lo que incide directamente en los programas de educación. Por ejemplo, el departamento de Pando necesita más biólogos, y no más abogados.

Con respecto a la cuestión de gestión, en una etapa posterior habría que programar la sistematización de esta información a nivel municipal y regional en el marco del desarrollo de los Planes Regionales de Estudios (PREGE).

2. *Mejorar los nexos educativo-productivos a nivel práctico, al crear sinergia entre las instituciones educativas y las cosmovisiones y prácticas productivas regionales*

Otra influencia para el modelo nuestro fue la propuesta educativa a nivel secundario del Bloque Indígena en que los cuatro años de secundaria constituyen una *Formación Productiva*, con un enfoque en la propia cosmovisión del lugar y relacionado con las propias prácticas productivas del lugar (Calla y otros 2005b). Esto tiene implicaciones para un programa de gestión intercultural, que logre una sinergia entre las prácticas institucionales educativas y las prácticas productivas de la región.

3. *Mejorar el nexo educativo-laboral al crear sinergia entre las instituciones educativas y las necesidades laborales regionales*

Otra demanda social que se oye frecuentemente es que los y las jóvenes de las áreas rurales tengan oportunidades cuando salen del colegio para trabajar en la misma región, sin ir forzosamente como migrantes a las ciudades. La misma demanda se relaciona con una crítica del flujo de fondos municipales destinados por ejemplo a la construcción, que tienden a salir hacia las áreas urbanas y las compañías de construcción ubicadas allí. El reto de cómo este flujo de fondos podría quedarse en la región, y cómo los jóvenes de la región podrían tener mejores oportunidades para quedarse en el mismo lugar, se podría resolver al crear una sinergia entre el currículum del nivel secundario, las necesidades y demandas regionales, y las oportunidades laborales y de empleo en las regiones. Sólo una gestión institucional abierta a esta problemática podría resolverla.

Por tanto, es necesario desarrollar una sinergia entre la gestión institucional educativa y la generación de oportunidades pertinentes para los jóvenes en cada región. Esto implica un aspecto investigativo para percibir las necesidades y un nivel de sistematización y coordinación interinstitucional para cubrir estas necesidades, sin reduplicar los esfuerzos. En este contexto, habría que decidir si es necesario proveer cursos sobre cómo formar y administrar compañías de construcción, de embalaje, de lavar y escoger los productos agrícolas, de refrigeración y transporte refrigerado, de

mecánica y muchas otras ramas. Además, es necesario introducir el componente de género en estos planteamientos.

4. *Para pasar desde las políticas educativas del reconocimiento hacia nuevas políticas educativo-redistributivas, es necesario lograr un flujo de fondos entre el sector productivo y el sector educativo.*

Proponemos que se enfoque estos esfuerzos a nivel municipal, según el marco de la descentralización actual del país. Planteamos las siguientes estrategias gestionales:

- a) Que, según los datos del Diálogo Nacional Bolivia Productiva, una parte de los ingresos del producto mayor y más exitoso del municipio, en el marco de las EPIM, pasará a una bolsa impositiva, de la cual una parte será destinada al sector educativo. Por ejemplo, aquel ingreso podría ayudar a crear centros o institutos técnicos a nivel del municipio, manejado por las asociaciones de productores. Allí, se podría albergar un centro de investigaciones rurales cuya misión sería buscar información para acceder a mercados, tener información sobre mercados, planificar desarrollos pertinentes en las diferentes etapas de la comercialización e industrialización de estos productos, etc. En este sentido, la enseñanza sería a través de módulos intensivos, en el marco de la educación técnica-tecnológica, quizás como un año de especialización post-secundaria. Esta sugerencia está en la línea de las demandas y propuestas actuales de las CIOEC y de las OECAs.
- b) Conformar una recaudación impositiva de las empresas regionales con intereses de participar en una red de institutos técnicos regionales, o usar los mismos ingresos para ayudar a los programas a nivel secundario de los Proyectos Educativos Institucionales en el marco de los Planes de Estudios Regionales.
- c) Que fondos de organizaciones como DUF, FPS, FNDR, CAF, etc. (o fuentes más alternativas), pasen por los municipios, destinados a mejorar el aparato productivo, pero con el destino final de ayudar al sector educativo.
- d) Que vía estos ingresos de las actividades productivas, los municipios ya estarían en condiciones de apoyar directamente a los Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP) y a los Proyectos Educativos Institucionales (PEIN) y no simplemente al desayuno escolar o a cambios de infraestructura.
- e) Que se mejore la producción municipal mediante una estrategia de conformación de “distritos productivos” en el marco de la distritación municipal de la Ley de Participación Popular y las otras leyes pertinentes.
- f) Que la planificación productiva de la distritación municipal (en distritos urbanos, rurales e indígenas) responde a las necesidades de los sectores económicos, de tal manera que los distritos urbanos se centran más en los sectores II y III, y los distritos rurales e indígenas a los sectores I, II y III (Fig. 9 del primer capítulo).
- g) Que la conformación de distritos productivos sea acompañada por una mejor vigilancia sobre el cumplimiento de los planes de usos de suelos (PLUS).
- h) Que las organizaciones de control social (juntas escolares, CEPO) expandan sus capacidades para tener un papel educativo-productivo en el marco de la vigilancia de los planes de suelos y distritación de sus áreas territoriales, y en asegurar que el mejoramiento de la producción incida en mejorar los niveles educativos bajo su responsabilidad.

5. *Mejorar el acceso y permanencia docente y estudiantil vía el nexo reconocimiento-redistribución*

Otro aspecto del esfuerzo de lograr políticas educativo-redistributivas es que los fondos e ingresos delineados en la sección 4) contribuyen directamente a respaldar al proceso de acceso y permanencia en lo educativo, tanto de los docentes como de los alumnos, con atención especial a las necesidades de las áreas rurales. En este caso, la gestión intercultural sería dirigida a articular mejor los procesos de descentralización y municipalización de la educación que apunten a lo productivo-redistributivo. Estos procesos de gestión tendrían *dos* componentes:

5.1 *Plan de seguridad productiva:*

- a) Que el desarrollo de políticas públicas a nivel nacional dirigidas a la mayor descentralización de los procesos administrativos, tengan el objetivo de desarrollar una relación más formal y estructural entre la producción y la educación a nivel municipal.
- b) Que estas políticas públicas tengan un modelo fiscal suficiente para respaldar la producción municipal de los distritos productivos (p. ej. vía fondos de la co-participación tributaria, HIPC II, FPS, etc.), con una estructura administrativa y mecanismos de control social adecuados para poder cumplir con ello;
- c) Que el generar estrategias de desarrollo productivo, vinculado con mejores derechos al uso productivo de la tierra (y no centrarse sólo en cuestiones de tierra en sí), asegure a la vez la seguridad alimentaria de las regiones.
- d) Que como consecuencia de la “seguridad productiva” se podría impulsar el mejor acceso y permanencia de docentes y alumnos, sobre todo en las áreas rurales del país.

5.2 *Plan de seguridad educativa:*

La gestión de políticas públicas de la seguridad educativa debería buscar:

- a) Promocionar oportunidades educativas para todos;
- b) Llevar adelante un examen psicotécnico a todos al fines del ciclo básico, dirigido a mejorar las oportunidades educativas vocacionales;
- c) Proveer sistemas de becas a niveles nacional, regional y municipal (con los ingresos de la producción) para incentivar oportunidades educativas vocacionales y así tener mejores posibilidades posteriores de empleo;
- d) Mejorar la eficiencia externa del sistema secundario y así generar más oportunidades laborales y de empleo para ambos sexos;
- e) Proveer una educación dirigida a la producción en términos amplios, y con nexos más cercanos al sector productivo;
- f) Reconstruir en lo educativo el marco de sociabilidad para el trabajo, vinculado con los valores socio-culturales e identitarios del lugar;
- g) Al recaudar mejores recursos de la producción, disminuir las brechas actuales urbano-rurales en lo educativo, en la producción y en el empleo-trabajo;
- h) Lograr una mejor permanencia de los estudiantes en las áreas rurales;
- i) Generar mecanismos de control y evaluación participativa en los avances en ambas esferas de la educación y la producción;

- j) Generar mejores políticas nacionales y regionales de seguimiento y evaluación;
- k) Generar mejores mecanismos de control y evaluaciones participativas, etc.

6. *Mejorar los nexos entre las instituciones educativas a nivel secundario y superior*

- a) Desarrollar mecanismos para poder planificar mejor las necesidades de recursos humanos a nivel superior, y así responder a nivel secundario con su formación.

7. *Mejorar los nexos entre las instituciones educativas a nivel secundario y el mercado de trabajo y empleo.*

Es necesario que las Unidades Educativas, como parte de su programa de gestión, desarrollen un sistema de convenios con la industria nacional y regional, los museos, los institutos de investigación, etc. con vista hacia un mejor futuro laboral para sus egresados y egresadas.

Nuestra propuesta para el programa de secundaria plantea tres años de cursos con mayor especialización en cada año, según las aptitudes y vocación de los alumnos y alumnas, para luego especializarse en el cuarto año y después tener la oportunidad para especializarse profesionalmente en un quinto año en un instituto técnico aparte.

Los campos de contenidos principales y también la formación modular respaldan este esquema, en que se podría hacer nexos con las siguientes industrias regionales: la informática, la electrónica, la producción artística y artesanal, la tecnología de industrialización de gas e hidrocarburos, etc.

1.3 Lineamientos generales en torno a las comunicaciones educativas y productivas

Es responsabilidad del Estado, tanto del Ministerio de Comunicaciones como del nuevo Viceministerio de NTIC y conectividad, continuar y masificar las redes de comunicación electrónica en el país, tomando en cuenta lo siguiente:

- Que se complete la dotación a las escuelas públicas de secundaria de computadoras adecuadas, donadas por empresas privadas y públicas;
- Como segunda etapa de este programa, que se provea en todas las escuelas públicas de secundaria una red barata de comunicaciones electrónicas con acceso permanente a las mallas de conexión electrónica a niveles nacional y regional, por redes telefónicas, inalámbricas, etc.;
- Que esta red se complemente en otros sectores, por ejemplo en las políticas agropecuarias y productivas en general, en el sector salud, y con las redes de emprendedores y organizaciones sociales y privadas, etc.;
- Que se coordine estas redes también con el sistema de servicios electrónicos municipales, y en especial con los nuevos Institutos Técnicos Municipales (ITM) Centros de Recursos Pedagógicos (CRP) y Centros de Recursos Municipales (CREM);
- Que se coordine adicionalmente con las redes de los Institutos Superiores de Lengua y Cultura (ISLC) en las microrregiones y municipios indígenas y originarios;

- La necesidad de poder desarrollar, mediante estas redes, campañas educativas y productivas, la actualización y formación docente, la circulación de programas pedagógicos, la difusión de instructivos normativos y de políticas nacionales;
- La necesidad de poner al alcance de los estudiantes de las escuelas pública de secundaria, vía estas redes, los mejores textos y las mejores pedagogías a nivel regional, nacional e internacional.

1.4 Lineamientos específicos en torno a la gestión de las unidades educativas

Una gestión intercultural de las unidades educativas debe hacer las siguientes reflexiones generales:

- Centrarse en la calidad y sinergia de la UE de proyectarse en el mundo;
- Según la “hermenéutica de la emergencia”, buscar el entendimiento y la replicación de diversas formas educativas de organización (gestión, administración, manejo de organizaciones, formación docente, cuestiones de género, planteamientos locales curriculares, ritmos calendarios, etc.), que serían pertinentes y necesarios para abrir el alcance de la educación intercultural en el país;
- Buscar procesos de mayor autorreflexividad institucional.
- Buscar experiencias innovadoras y emancipadoras en vez de la rutina ya conocida;
- Buscar una diversidad de métodos y soluciones plurales a los problemas planteados a nivel institucional;
- En los procesos de responder a las preguntas institucionales, buscar un diálogo de saberes, entre los universales, los regionales y locales.

El programa gestional de la Unidad Educativa debe centrarse en:

- La adecuación de los recursos a los Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP) y al Proyecto Educativo Institucional (PEIN), en el marco de las posibilidades municipales y ministeriales. En este contexto, mencionamos los posibles incentivos financieros que podrían fluir hacia las unidades educativas (UE) y sus proyectos educativos institucionales a través de fondos de inversión de DUF, FPS, FNDR, CAF o fuentes alternativas;
- Buscar la eficiencia de la institución como organización;
- Cumplir con la implementación concertada de políticas locales, regionales y nacionales;
- Desarrollar en los quehaceres cotidianos procesos de participación, autogestión y autonomía.
- Buscar la organización e implementación de un currículum pertinente para ambos sexos;
- Buscar procesos de investigación e innovación educativa;
- Introducir medios pedagógico-tecnológicos que brinden la modernización de las comunicaciones, los procesos informáticos y los avances electrónicos;
- Lograr la participación de diferentes actores en los procesos educativos;
- Buscar la designación de docentes pertinentes;
- Reconocer y adaptarse a los ritmos y calendarios diversos regionales. En especial revincularse al ritmo institucional de los territorios indígenas y regionales, y vincular

el calendario regional con los Proyectos Educativos Institucionales (PEIN). Los nuevos calendarios deberán contemplar las características socio-productivas y laborales de estos pueblos y regiones, y además la división del trabajo según el género.

Respecto al nexo educativo-productivo, el programa gestional de la unidad educativa debe centrarse en:

- Relacionar la vida institucional de las unidades educativas con los procesos de socialización comunitaria en que la organización de producción y las propias prácticas productivas derivan de la cosmovisión de los PIO y regiones;
- Relacionar la vida institucional con el sector productivo regional en general;
- Relacionar la vida institucional con las cadenas productivas y cadenas de valores existentes e incipientes en la región, y con los empresarios y empresarias regionales;
- Relacionarse con los comités regionales pertinentes, en especial con los comités educativos y productivos a nivel municipal y regional;
- Conformar nuevos comités y consejos propios para promocionar el nexo educativo-productivo y la gestión intercultural de los Proyectos Educativos Institucionales y Proyectos Pedagógicos Productivos (ver la Fig. 30);
- Relacionarse con los CEPO pertinentes, en el desempeño en común de mejorar el nexo educativo-productivo.

En cuanto a los procesos pedagógicos:

- Considerar las maneras de abrir los espacios e instalaciones de la unidad educativa para el uso de la comunidad, en las horas fuera de clases, de una forma sostenible, y con los mecanismos de control apropiados;
- Desarrollar iniciativas para optimizar la participación de la comunidad educativa (por ejemplo la Unión Europea ha conformado doce Centros de Recursos Pedagógicos o CRP, en El Alto, para optimizar esta participación) (La Razón 27.07.05).

En cuanto al currículum:

- Buscar la mejor articulación del currículum con los proyectos pedagógicos productivos, en especial con el Proyecto Educativo Institucional;
- Articular funcionalmente la unidad educativa (UE) con la comunidad a través de proyectos pedagógicos, en especial con el Proyecto Pedagógico Productivo;
- Articular funcionalmente la UE con el sector productivo a través de proyectos pedagógicos productivos, pensando siempre en cuestiones de género;
- Jugar un papel proactivo en el diseño y la preparación de los Planes Regionales de Estudios (PREGE).

En cuanto al fortalecimiento institucional:

- Centrar la UE en la producción de servicios y productos de calidad y competitividad, según las expectativas e intereses de las y usuarios y demandantes del servicio educativo (hombres y mujeres);

- Pensar más allá que el aula, hacia las comunidades educativas y comunidades productivas del país y de la región;
- Pensar de la UE como la “unidad de servicio” y ya no el aula. En la UE se conformará la identidad de los estudiantes, según la identidad y autonomía de la UE;
- Actualizar los esquemas de administración para incorporar las nuevas direcciones;
- Buscar directores y rectores con formación para poder cumplir con las nuevas tareas;
- Buscar docentes con formación en planeación, gestión y administración de las mismas instituciones con criterios técnico-políticos reconocidos por las comunidades educativas;
- Crear una cultura de gestión que haga posible la eficiencia y la eficacia en la prestación de servicio, y la gestión y consolidación de una cultura y una conciencia institucional que desarrolle los sentidos de pertenencia y pertinencia;
- Desarrollar una visión de la unidad educativa como un sistema complejo, en el cual se articule elementos, materiales, dinámicas organizativas y formas de pensar en la institución. Se debe dar respuestas sociales a problemas educativos y generar estrategias de acción;
- Impulsar la tecnificación de la unidad educativa, con infraestructura, equipamiento y mobiliario para poder cumplir con los PEIN y PPP;
- Operar competitivamente en la dinámica del cambio en todos los órdenes: político, social y cultural, económico, tecnológico y científico, en el marco de la globalización y la competitividad mundial;
- Como dice el educador colombiano Ángel Ramírez (2004), no es cambiar la unidad educativa, sino cambiar el ambiente de ella, tomando en cuenta su lógica de relaciones, sus interacciones, articulaciones, procesos de rupturas con el pasado y autorreflexiones sobre el presente;
- Repensar la unidad educativa como un sistema inteligente y como parte de una red inteligente, vinculado con lo educativo-productivo.

En cuanto a la producción:

Con respecto al nexo educativo-productivo, la escuela no puede planificar todo, pero es la zona de cambio. En este entendido:

- Se debe considerar formas productivas a corto y mediano plazo;
- Se debe ubicar los procesos de desarrollo de la UE con las dinámicas geopolíticas que configuran el escenario;
- Los nuevos Planes de Estudios Regionales, así como los Proyectos Educativos Institucionales exigen otra formación de nuevos profesionales, hombres y mujeres;
- La UE debe tener un papel proactivo en la dirección de la producción científica a nivel nacional y regional;
- Habría que repensar las implicaciones de la tecnología en los procesos humanos dentro del entorno de la UE y de la comunidad educativa en general, prestando una atención especial a las necesidades tecnológicas de las jóvenes;
- Se debe repensar el papel de las instituciones educativas en el desarrollo local, regional y nacional.
- Habría que plantear modelos organizativos y educativos pertinentes para estas tareas;
- Habría que desarrollar formas de gestión viables en las UE en los nuevos escenarios.

En cuanto a la producción en la práctica:

- Repensar la UE como un actor proactivo en el proceso de cambio;
- Habría que pensar tanto en cambios sincrónicos: cómo inciden varios factores en la vida de la escuela, como diacrónicos: la historia del papel de la UE en la región;
- Repensar la UE como un escenario de intervención pertinente y un espacio de construcción colectiva; y por ambos sexos;
- La planeación de la UE ya tiene que tomar en cuenta estrategias, interacción y actividades prospectivas;
- Habría que permitir la flexibilidad necesaria en la gestión institucional para aplicar los proyectos educativos institucionales y en las áreas rurales los proyectos educativos institucionales rurales, en ambientes tanto técnicos como democráticos.

En cuanto a la interacción UE-región:

- Redefinir “región”, no como el nivel departamental convencional, sino:
 - a) Una agrupación de municipios con intereses, flujos y articulaciones (económicas, políticas, culturales, etc.) comunes;
 - b) Como una extensión territorial (continua o discontinua) con articulaciones ecológicas, productivas, históricas y culturales en común.
- Jugar un papel proactivo en el diseño y desarrollo de los Planes Regionales de Estudios;
- Desarrollar de manera pertinente en lo regional el campo de contenidos “Ciencias biológicas, naturaleza y medio ambiente”;
- Prestar atención a los derechos ambientales es también pertinente aquí, especialmente en el nivel municipal (geográfico, político, demográfico).

En cuanto a la interacción UE-comunidad:

- Repensar el papel del profesor o la profesora como un proveedor de servicios para permitir que la comunidad logre su propio desarrollo;
- Crear en la UE un medio para lograr la sinergia entre valores, saberes y conocimientos locales y universales, y con el debido respeto a las diferencias de género;
- Asegurar que el personal docente tenga fundamentación sociológica, antropológica y económica para poder planificar un servicio educativo adecuado a su contexto;
- Participar proactivamente en el desarrollo de un diagnóstico participativo de las demandas y necesidades en la comunidad educativa amplia.

En cuanto a la relación UE, comunicaciones y conectividad:

- Un aspecto importante del fortalecimiento institucional es mediante mejores nexos comunicativos entre el sistema educativo y productivo. Entonces, es importante que las unidades educativas (UE) se reubiquen en términos de una estrategia nacional de conectividad en el marco de la educación y la producción;

- En este sentido, las UE debe hacer sus propios planes de tecnificación institucional tomando en cuenta las necesidades de equipamiento, infraestructura y mobiliario para poder participar plenamente en las redes de conectividad educativa y de producción;
- Los diagnósticos de necesidades conectivas también deben incluir los nexos entre la UE y sistemas de comunicaciones regionales (p. ej. vía los Infotambos);
- Cualquier infraestructura, forma de conectividad o contenido relacionado con las NTIC debe tomar en cuenta las lenguas indígenas y originarias como medio de comunicación y aprovechar las nuevas tecnologías de lenguaje para realizarlo);
- Las redes educativas, tanto urbanas como rurales, de la próxima década deben incluir nexos con los Institutos Superiores de Lenguas y Culturas (ISLC), Centros de Recursos Pedagógicos (CRP), Centros de Recursos Municipales (CREM), INS, universidades, carreras de Lingüística, etc.;
- Habría que considerar el grado de cooperación y coordinación entre los Equipos Técnicos Regionales (ETR) de los ISLC con las unidades educativas a nivel secundario. Quizás se puede buscar esta cooperación en el marco de los Proyectos Pedagógicos Productivos y Proyectos Educativos Institucionales;
- En todo ello, es necesario desarrollar centros regionales claves de arranque, para estas redes de conectividad, pero en un marco debidamente profesional;
- Es necesario también desarrollar en la gestión de las unidades educativas un sistema inteligente que permita generar mecanismos tecnológicos de observación de los avances logrados, para identificar y generar mejoramientos.

La Fig. 30 muestra este tipo de nexo en el marco informático.

1.5 Lineamientos específicos en torno a la gestión de los CEPO con relación al marco educativo-productivo

- Extender su gestión y capacidad para incluir una parte proactiva en el desarrollo de los nexos educativo-productivos;
- Extender su gestión y capacidad para incluir una parte proactiva en el desarrollo de los Planes de Estudios Regionales;
- Extender su gestión y capacidad para incluir una parte proactiva en el desarrollo de los Proyectos Educativos Institucionales y Proyectos Pedagógicos Productivos;
- Considerar la expansión de esta misma capacidad tanto a nivel secundario como a nivel superior, por ejemplo conjuntamente con representantes del Parlamento Andino Aymara Collana, las organizaciones de base y los alcaldes distritales;
- Vincular los centros de recursos bajo el dominio de los CEPO al programa más amplio de nivel secundario en lo educativo-productivo y en la relación entre lo educativo-productivo con la conectividad.

Unidad Educativa	Comunidad Educativa	Contextualización
<p>Urbano o rural</p> <p>En una región determinada:</p> <p>Altiplano Cuenca lacustre Yungas y valles Amazonia Chaco Región minera</p>	<p>Municipio Mancomunidad TCO PIO Región</p>	<p>Tejido social Sectores comunales Sectores sociales Sectores económicos Sectores productivos Asociaciones de productores Autoridades locales, municipales y regionales</p> <p>Tejido educativo Educadores locales Juntas escolares, distritales, municipales CEPOs Alcaldes distritales Directores distritales</p> <p>Tejido intelectual Expertos locales Institutos Técnicos Municipales (ITM) Institutos Superiores de Lengua y Cultura (ISLC) Institutos Normales Superiores (INS) Universidades ONG</p> <p>Tejido de conectividad Centros de Recursos Municipales (CREM) Institutos Superiores de Lengua y Cultura (ISLC) Institutos Técnicos Municipales (ITM) Infotambos, telecentros, etc.</p> <p>Tejido pedagógico Prácticas pedagógicas locales Proyecto Pedagógico Productivo Proyecto Educativo Institucional</p>

FIG. 30 La contextualización de las actividades de la Unidad Educativa (UE)

1.6 Lineamientos gestionales relacionados con los Proyectos Educativos Institucionales (PEIN)

Proyecto Educativo Institucional (PEIN):

Si bien los Proyectos Educativos Institucionales (PEIN) se ubican en el marco de los Planes Regionales de Estudios (PREGE), también deben surgir de las demandas y necesidades más inmediatas a nivel local y municipal. Estos proyectos pueden elaborar:

- Una sola institución (UE), o
- Un conjunto de instituciones en una comunidad educativa más amplia (municipio, mancomunidad, TCO, PIO, región identitaria, etc.).

Los perfiles de estos proyectos deben tomar en cuenta:

1. La definición de oferta;
2. La articulación y relación con la comunidad;
3. Las necesidades de equipamiento, infraestructura y mobiliario;

4. Un plan de inversión;
5. Modelos de gestión;
6. La definición de perfiles de docentes y sus necesidades de capacitación, etc.

Una posibilidad es que, a mediano plazo, los municipios contraten docentes directamente, según las necesidades de los Proyectos Educativos Institucionales (PEIN).

Nuevas formas de organizar el desempeño de docentes:

Para elaborar y luego ejecutar los Proyectos Educativos Institucionales, habría que tomar en cuenta lo siguiente:

- Que las materias sean trabajadas por los docentes en talleres en vez de cursos separados;
- Que se debe plantear los problemas a investigar en equipo;
- Que los campos de contenidos y conocimientos son relacionados;
- Que se tome en cuenta las diferencias de género en el diseño de los proyectos;
- Que habría que desarrollar nuevos métodos de evaluación de aprendizajes, igualmente en equipo, tomando en cuenta las nuevas tecnologías que se usarían y también el uso de múltiples formas de literacidad en el aula;
- Que habría que desarrollar nuevos métodos de evaluación de los modos de enseñar;
- Que es necesario sistematizar las experiencias para ir mejorando los proyectos;
- Que los proyectos productivos incluyan la producción artística, igualmente en equipos de docentes.

1.7 Lineamientos curriculares generales

Nuevas formas de organizar el currículum:

En la primera parte del tercer informe presentado a MINEDU (Calla y otros 2005b), recomendamos una estructura curricular en los Planes de Estudios Regionales de 4 campos de contenidos amplios (Humanidades, Lenguaje, Cultura y comunicaciones, Ciencias Biológicas, Naturaleza y Medio Ambiente y Ciencias Exactas y Tecnológicas) y también una formación modular. De esta manera, el currículum principal de cada región del país surge de una articulación entre los saberes universales, regionales y locales.

Mediante esta organización curricular se permitiría una formación multi- o polimodal de tres años con un proceso gradual de especialización según las opciones de cada UE y la vocación y aptitud del alumno. El cuarto año permite aún más especialización, antes de pasar a las opciones superiores: al empleo directo, a los institutos técnicos regionales o nacionales, o a una educación a nivel superior. Ver la Fig. 31.

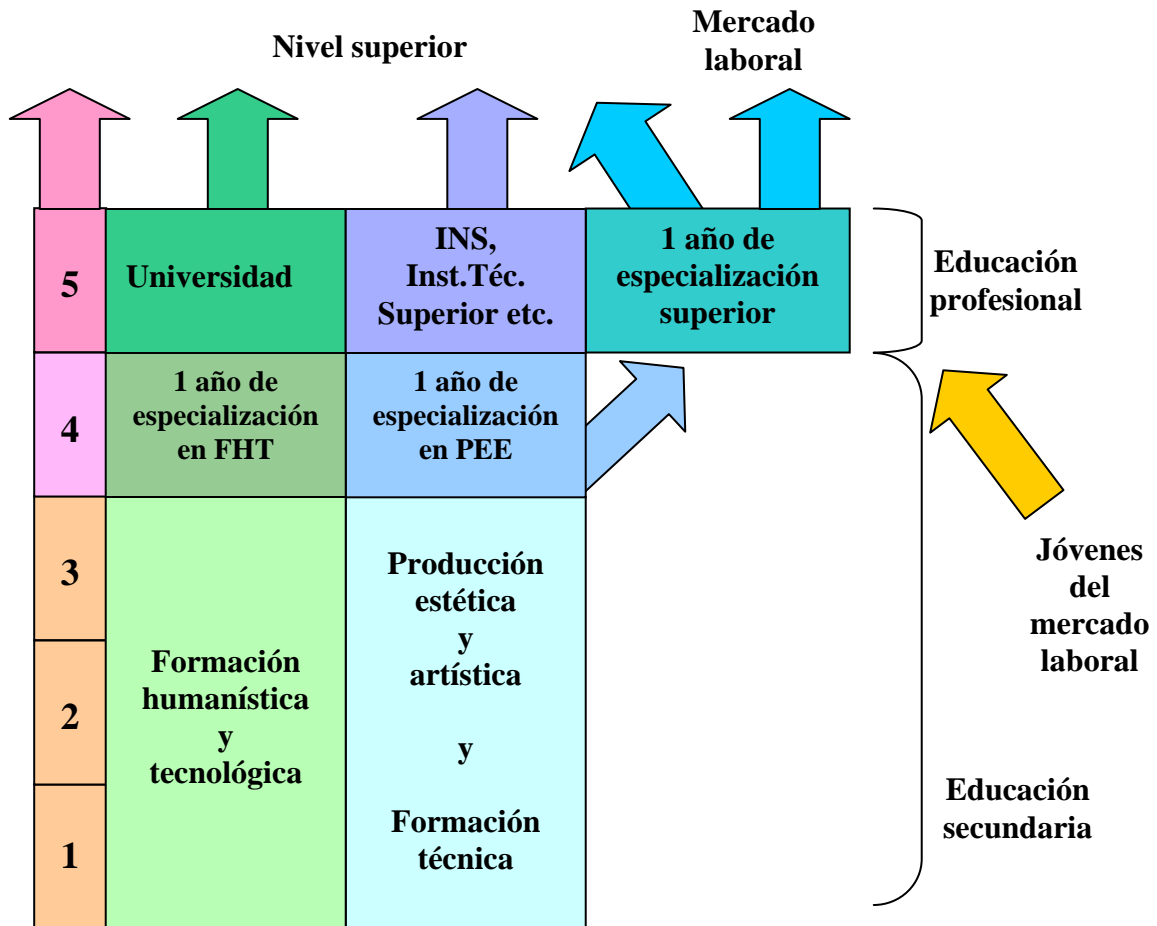


FIG. 31 La estructura de la formación polimodal

Basamos las horas de formación secundaria en el modelo de Blithz Losada, aunque nos preocupamos en la limitación de las horas totales en relación con otros países del continente, lo que habría que aumentar en algún momento. Entonces, con el modelo actual las horas son así:

22.5 horas por semana da 810 horas anuales
 en tres años hay un total de 2.430 horas de clases + especialización en un año (810 horas)
 TOTAL = 3.240 horas.

En este sentido, cada modalidad (como un conjunto de contenidos, conocimientos, competencias y habilidades, y saberes) tiene dimensiones regionales (en el marco de los Planes Regionales de Estudios), institucionales (según los Proyectos Educativos Institucionales y sus Proyectos Pedagógicos Productivos) y también de aula (según lo desarrollado por cada equipo de docentes).

Por estas razones, es importante que el diseño curricular y especialmente los Proyectos Educativos Institucionales se desarrollen pensando en una implementación anticipada y en el contexto de los sistemas locales educativos y productivos. El objetivo a mediano y largo plazo sería que mediante la sistematización de estas varias experiencias y su expansión a través de nexos verticales y horizontales estructurados, se desarrolle un modelo gestional autorreflexivo que permita mejoramientos continuos a los procesos tanto educativos como productivos. Esto dependerá de la explicitación del “know how” a diferentes niveles: de las UE, de los equipos de docentes, del nivel municipal, regional, etc. Ver la Fig. 32.

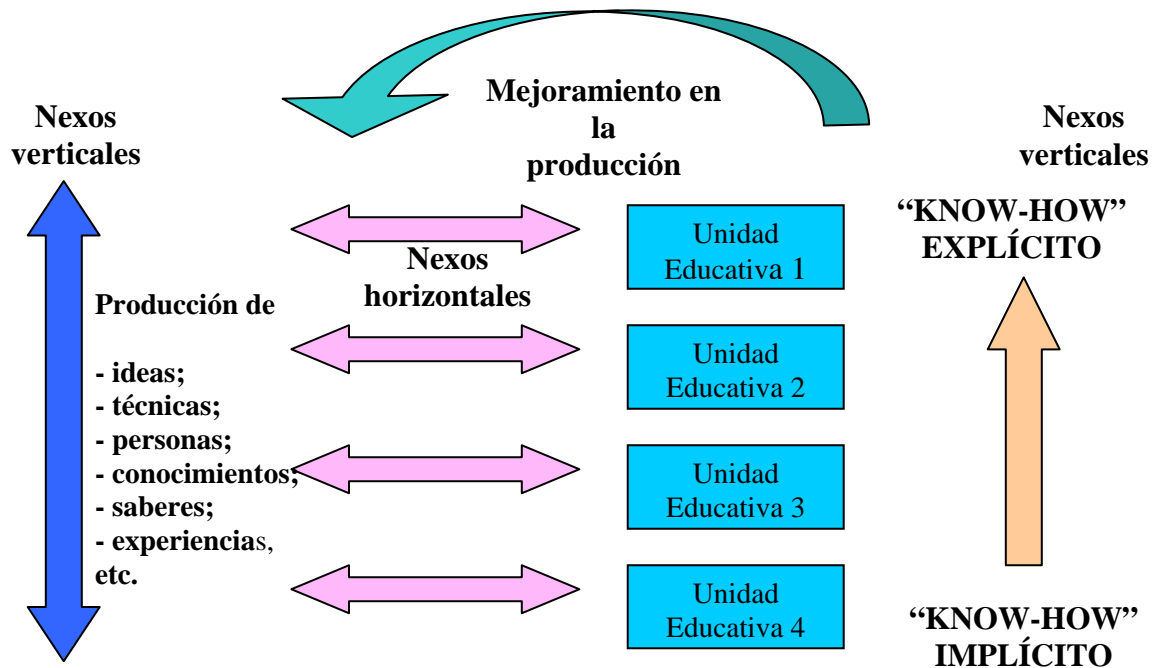


FIG. 32 El flujo del “know how” para ir mejorando la educación y la producción

1.8 Lineamientos de organización procedimental

La organización procedimental en el caso de las Unidades Educativas y PEIN:

La organización exitosa de los Proyectos Educativos Institucionales (PEIN) dependería de su inserción en una serie de procedimientos y consultas mayores. Primero habría que identificar, sistematizar y construir las demandas y necesidades regionales. Esto se lograría a través de una serie de consultas, por ejemplo con las prefecturas, municipios, PIO, TCO y mancomunidades. Consultas adicionales en esta primera ronda son necesarias con varias instancias a nivel nacional, por ejemplo con el CONED, quizás con el magisterio, la COB y la CSUTCB, los representantes de los Diálogos nacionales y la Federación de Asociaciones de Municipios (FAM). Detallamos estas consultas después.

Luego, en una segunda ronda de consultas habría que desarrollar más detenidamente los Planes Productivos Regionales, antes de pasar a desarrollar los Planes Regionales de Estudios. Las instancias de consulta esta vez incluirían el MINEDU, sus consultores, las asociaciones de profesores y expertos en varios campos, e incluso el magisterio.

El trabajo detallado de preparación de los campos de contenidos estaría en manos de un equipo de consultores del MINEDU, quizás en un centro universitario determinado y en coordinación constante con los actores sociales indicados.

Luego, para desarrollar con detalle los Proyectos Educativos Institucionales (PEIN) se pasaría la responsabilidad a las mismas Unidades Educativas y a sus equipos de dirección, consulta y gestión, todo ello en coordinación con sus contrapartes en la región y en los municipios. Los mismos equipos luego supervisarían la ejecución de los PEIN, en coordinación con los equipos de docentes, padres y madres de familia, juntas escolares, consejos comunales y estudiantiles.

En una etapa posterior, se daría los mismos pasos para poder evaluar los Proyectos Educativos Institucionales en marcha, en una evaluación general del proceso, que luego se pasaría a otras instancias para realizar un Plan Institucional de Mejoramiento. Ilustramos estas etapas en la Fig. 33.

1.9 Lineamientos en torno a las consultas a los diferentes sectores

En cuanto a las consultas a varios sectores:

A fin de validar y enriquecer la propuesta de estrategia en la educación secundaria de la EIB, en general, y los Proyectos Educativos Institucionales, en particular, esbozamos en la Fig. 34 una serie de consultas con instancias del Estado a diferentes niveles (ministerial, nacional, departamental, municipal), la sociedad civil, los PIO e incluso los CEPO. Las responsabilidades de cada instancia y las acciones requeridas están indicadas en la segunda y tercera columna de la Fig. 34.

1.10 Lineamientos estratégicos de consultas, etc.

En la Fig. 35 se demuestra tanto la estrategia de consultas como los contenidos de las mismas y los diferentes grupos de actores sociales involucrados, desde la esfera de la región hasta el aula. La misma figura también demuestra las instancias de control sobre estos procesos de consulta y las acciones correspondientes que resultan de ellos.

Una de las metas que planteamos para el año 2015 es desarrollar las formas de gestión institucional intercultural, particularmente con referencia a la Unidad Educativa, en un sistema inteligente. Es decir, la forma de gestión debe permitir reflexiones sobre el análisis del avance de los cambios planteados, y del grado de éxito (o no) de los Proyectos Educativos Institucionales y de los Proyectos Pedagógicos Productivos, en el marco de los Planes Regionales de Estudios.

A la vez, la forma de gestión debe permitir reflexiones sobre los flujos de fondos, vía el municipio, hacia las necesidades productivas identificadas de antemano en el proceso de diagnóstico de los Planes Productivos a nivel regional. El análisis de este flujo de fondos también debe generar reflexiones sobre las posibles adaptaciones que habría que realizar para mejorar todo el proceso.

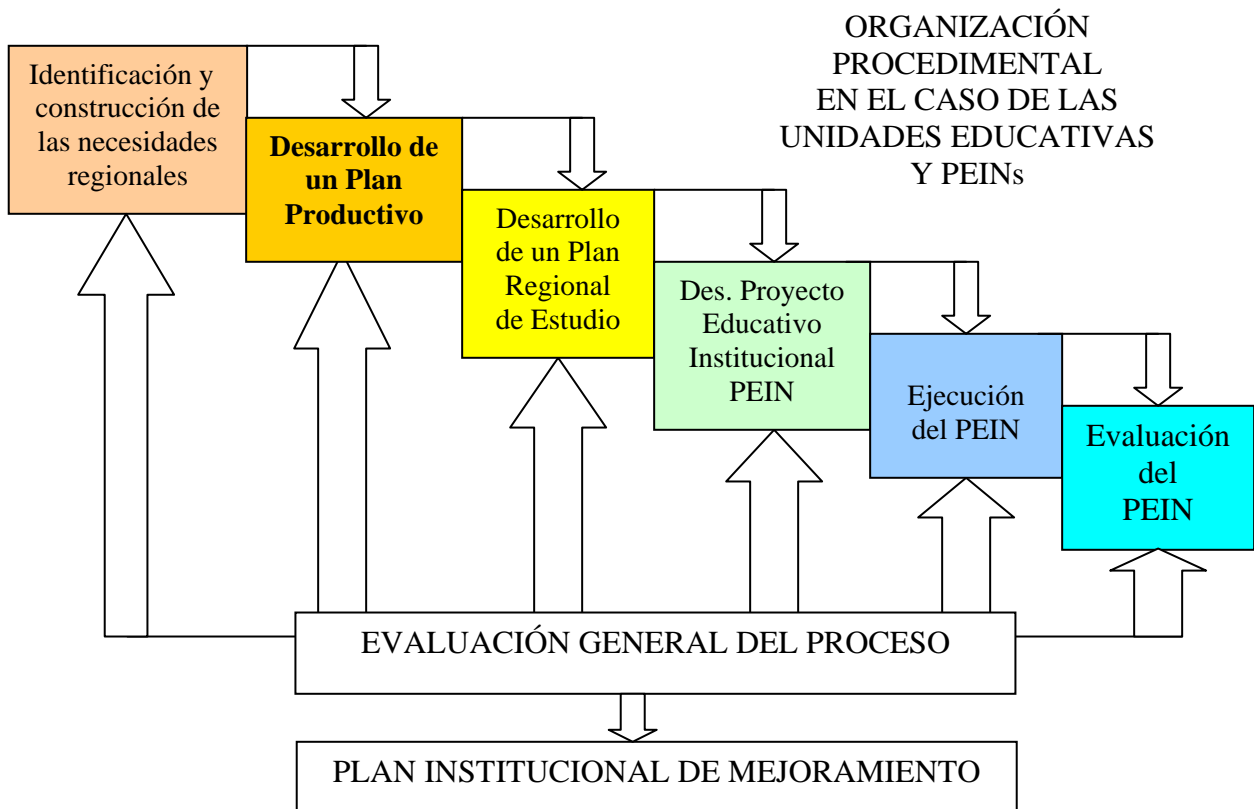


FIG. 33 Organización procedimental en el caso de las Unidades Educativas (UE)

Nivel institucional	Responsabilidad	Actividad
Ministerial	Equipo curricular Consultores	<ul style="list-style-type: none"> - Dirección de las nuevas consultas y propuestas curriculares; - Delinear los Planes de Estudios Regionales; - Dirección y dotación de materiales nuevos.
Nacional	<ul style="list-style-type: none"> - CONED, Magisterio, COB, CSUTCB, FAM; Fondos de LPP, DUF, FNDR, CAF, etc. - Organizaciones de mujeres. - Organizaciones indígenas. - Organizaciones laborales, empresas, microempresas, PYMES, FENCOMIN, etc.. 	<ul style="list-style-type: none"> - Consultas sobre los Planes de Estudios Regionales. - Flujo de fondos para la producción y por esta vía para la educación. - Consultas sobre el género. - Consultas sobre interculturalidad. - Consultas sobre el mercado laboral y la producción.
Departamental/ Regional	Prefecturas PIO, TCO, CEPO, INS, etc.	<ul style="list-style-type: none"> - Consultas sobre los Planes de Estudios Regionales.
Municipal	Mancomunidades Microrregiones Municipios/Juntas municipales, PYMES, etc.	<ul style="list-style-type: none"> - Comités de gestión y vigilancia de planes de distritación, planes de suelos, flujos de fondos educativo-productivos; - Nexos educación-producción.
Institución /UE	Equipo gestor Equipo de dirección, Otros equipos varios	<ul style="list-style-type: none"> - Proyecto Educativo Institucional; - Nuevas formas de gestión intercultural.
Aula	Equipos de docentes; Comunidad; Estudiantes, padres de familia.	<ul style="list-style-type: none"> - Nuevas formas de enseñanza colaborativa en proyectos y talleres; - Autogobierno.

FIG. 34 Responsabilidades y acciones de consulta

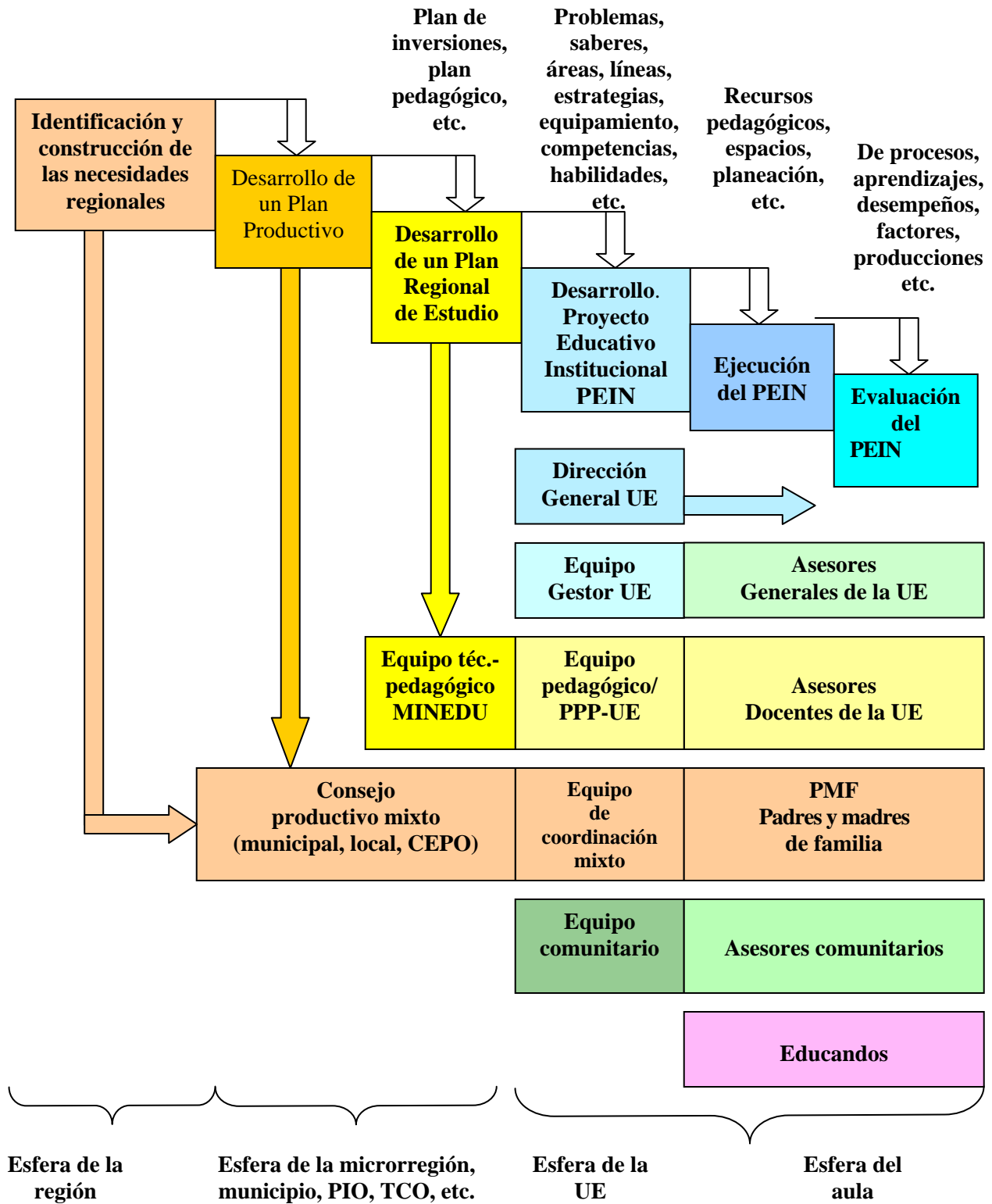


FIG. 35 Estrategia y actores sociales indicados en el planteamientos, la ejecución y la evaluación de los PEIN

Es así que identificamos *cuatro diferentes flujos interrelacionados*:

- a) De los ingresos financieros destinados al sector productivo, vía los municipios, de instancias como LPP, DUF, CAF, FNDR, etc. (más otras fuentes alternativas), lo que habría que controlar comités gestores en los municipios mismos;
- b) De las evaluaciones participativas de los Proyectos Educativos Institucionales y Proyectos Pedagógicos Productivos, lo que habría que pasar luego a las instancias regionales y nacionales del Ministerio de Educación, sus funcionarios y consultores;
- c) Las reflexiones y adaptaciones que resultan de las evaluaciones participativas, que luego habría que procesar, sistematizar y pasar a las instancias indicadas para tomar acciones en el marco curricular, de los proyectos educativos, la preparación de materiales y la formación docente, todo ello en el marco mayor de los Planes Regionales de Estudios;
- d) Otro flujo financiero que viene del sector productivo, pero destinado esta vez a incentivar el sector educativo, y así asegurar la permanencia de los docentes y estudiantes en la región.

La realización de este sistema inteligente exigirá también cierto grado de tecnificación de las comunicaciones, para poder cruzar los flujos de datos de una manera eficiente y de manera sostenible. Esto implica que las reflexiones sobre estos flujos deben involucrar a algunos equipo técnicos, vinculados con las Unidades Educativas pero con acceso a la información en los municipios y en las instancias regionales y nacionales del Ministerio de Educación.

En este sentido, habría que reconsiderar los nexos comunicativos regionales de los Centros de Recursos Municipales, Telecentros o Infotambos, para tomar en cuenta estas nuevas necesidades gestionales. Ilustramos estos flujos interrelacionados en la Fig. 36.

2. Lineamientos hacia la formación docente:

Se debe tomar en cuenta que la nueva fase de formación docente abarcaría diferentes opciones:

- a) Su formación básica en los Institutos Normales Superiores (INS) del país;
- b) Su formación básica en los nuevos Institutos Superiores de Lengua y Cultura (ISLC);
- c) Su formación permanente en algunas INS y universidades del país; y además:
- d) La formación intensa de algunos egresados de las universidades, probablemente en los INS o en diplomados universitarios, para poder enseñar a nivel secundario.

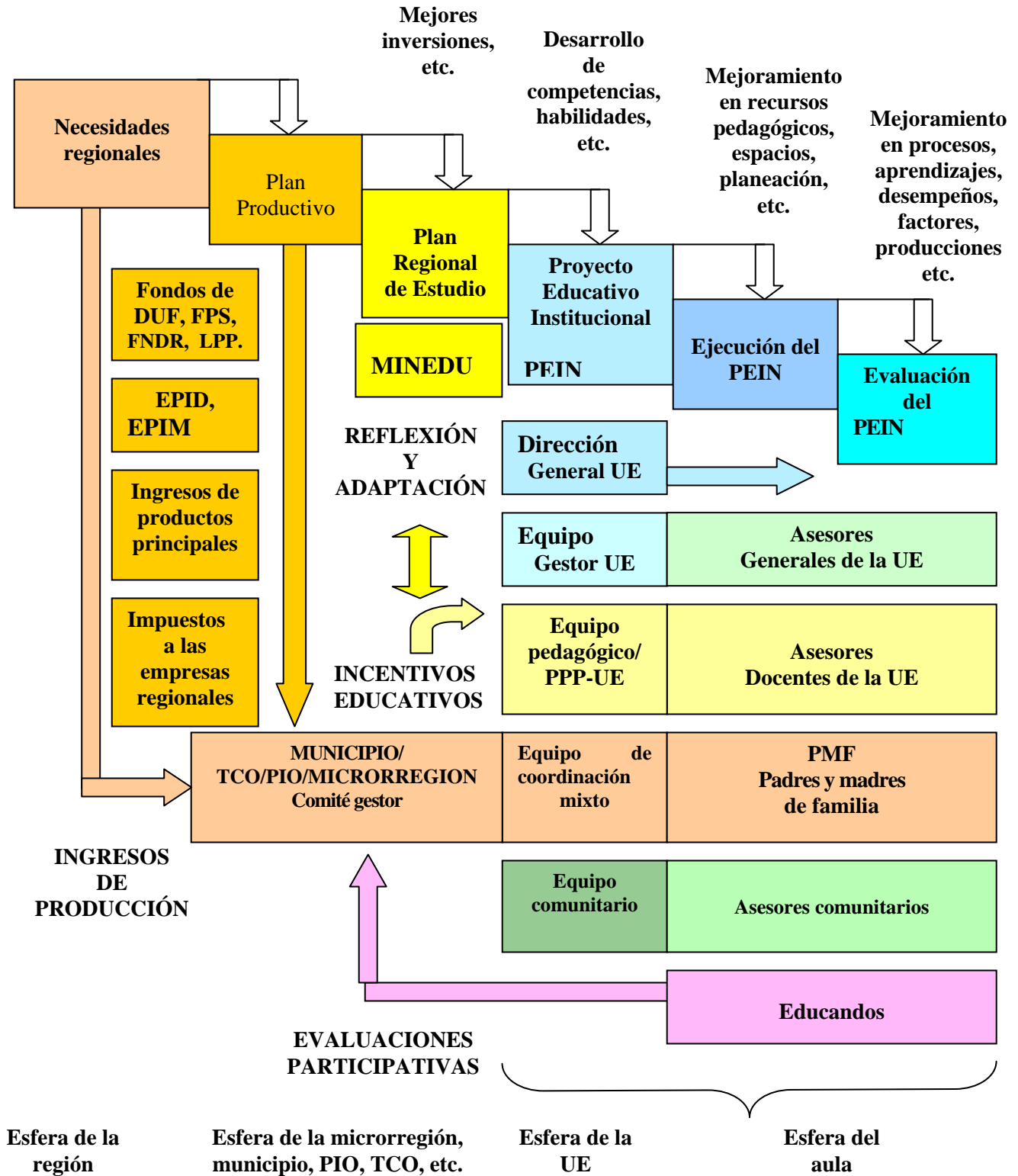


FIG. 36. El flujo de fondos interrelacionados de los PEIN

2.1 Apuntes y prioridades generales:

Las cifras actuales de la inserción laboral de los egresados de los Institutos Normales Superiores (INS), formados en la EIB a nivel primario, no son alentadoras. Por ejemplo, para los egresados del II semestre 1999 para INS-EIB, el 77,83% de los egresados trabaja en el sistema regular y el 22,16% se encuentra realizando actividades distintas al área educativa, por ejemplo de negocios, transportes, trabajos en instituciones como ONG, etc. Y del número de egresados incorporados en el sector educativo, sólo 23,60% (es decir 18,37% del total) trabaja en unidades educativas con modalidad EIB, y el 76,38% (o 59,45% del total) trabaja en unidades educativas monolingües (MINEDU 2005c).

Por tanto, cualquier propuesta a nivel secundario debe ofrecer mejores oportunidades en el mercado laboral para los egresados de los INS, que el nivel primario, para justificar también las inversiones públicas en su formación.

Entonces, las prioridades generales del contexto de las reformas educativas en el nivel secundario, en que se rediseñaría la formación docente, deberían ser las siguientes:

- Ofrecer una mejor respuesta educativa a los problemas del mercado laboral, tanto para docentes como para estudiantes;
- Responder a las demandas históricas y societales del país y de sus regiones;
- Responder efectivamente a los problemas de literacidad de los estudiantes (y de los mismos maestros) que se van arrastrando desde el nivel primario, quizás en cursos intensivos;
- Superar la pedagogía de la información, con nuevas formas de pedagogía dirigidas a una formación productiva en el marco de la diversidad curricular;
- Lograr una mejor calidad y pertinencia educativa, según el contexto regional;
- Generar procesos de aprendizaje conducentes a niveles superiores;
- Mejorar los nexos entre las instituciones educativas y el mercado de trabajo y empleo;
- Trabajar dentro del contexto de un sistema de convenios con la industria, los museos, los institutos de investigación, etc. a nivel regional.

Las prioridades educativas más específicas deberían ser las siguientes:

- Proveer una formación integral humanística-tecnológica³, con la posibilidad de especializarse durante los cuatro años de secundaria en campos como la informática, la electrónica, la producción estética y artística, sistemas económicos y productivos y la gestión institucional, la tecnología de industrialización de gas, etc., para luego pasar a una formación profesional especializada en un quinto año aparte;
- Lograr una diversidad formativa mediante una formación multidimensional, para así implantar una diversidad curricular;
- El maestro/a debe conocer los diferentes campos de contenidos y áreas de saberes;
- La educación ya es un tejido complejo de varias disciplinas, lo que exige el trabajo en equipos multidisciplinarios;

³ Según algunas definiciones, lo técnico se refiere a los mecanismos de ahorrar el trabajo, en tanto que lo tecnológico se refiere a las reglas de la elección instrumental (ver p. ej. Habermas p. 102).

- El maestro/a ya sería como un productor de conocimientos en vez del motor de desarrollo de las comunidades rurales;
- El maestro/a debe saber cómo desarrollar las competencias y habilidades de los jóvenes;
- Los docentes (hombres y mujeres) ya deben ser parte interesada (“shareholders”) en la práctica cotidiana institucional, con incentivos para quedarse en las regiones y áreas rurales y con motivos para hacerlo.

Además, los programas de formación docente deben tomar en cuenta:

- Que los programas de capacitación de los maestros y las maestras se deben integrar en programas de capacitación permanente;
- Que la demanda actual a nivel secundario es tener maestras y maestros formados dentro de un año;
- Que esta exigencia, por sí exige reformas al escalafón, en que licenciados/as y profesionales podrían entrar como docentes del nivel secundario con sólo un año de formación especializada.

Agregado a estos puntos, el nuevo perfil del carácter del docente debe considerar:

- Que el docente (hombre o mujer) ya es un proveedor de servicios que permiten que la misma comunidad logre su propio desarrollo;
- Que los docentes ya trabajarán en un medio y con una actitud para lograr el diálogo y la sinergia entre los valores, saberes y conocimientos locales y universales;
- Que los docentes deben contribuir proactivamente a cerrar las exclusiones y brechas educativas existentes, especialmente aquellas de género y etnicidad;
- Que los docentes son actores claves en cerrar la brecha digital, particularmente en las áreas rurales del país, y con atención especial a la inclusión de los jóvenes;
- Que el docente (hombre o mujer) es un actor social clave en el reconocimiento de las identidades regionales e identitarias y en relacionar este reconocimiento con la redistribución de los recursos regionales.

2.2 El marco educativo-productivo y la formación docente:

En el nuevo marco del nexo educativo-productivo, los criterios de la formación docente deben considerar además:

- Que los docentes deben tener la capacidad para relacionarse con el sector productivo, especialmente en el marco de los Proyectos Pedagógicos Productivos y los Proyectos Educativos Institucionales;
- Que desde la propia gestión de los INS, se debe generar nexos claves entre los sectores educativo y productivo;
- Que los docentes ya van a trabajar dentro de lazos institucionales dirigidos a las actividades en los institutos técnicos y el sector productivo;
- Que los docentes de secundaria ya van a trabajar con la modalidad bilingüe, con Planes Regionales de Estudios que tienen un componente de Lenguaje y

Comunicaciones, y dentro de lazos institucionales dirigidos a las actividades en los Institutos de Lengua y Cultura que desarrollarán las lenguas regionales del país.

En cuanto a la interacción comunidad-escuela, la formación docente debe responder a:

- Nuevos conceptos de la institución educativa;
- Una preparación adecuada en la gestión intercultural;
- Un ámbito de autonomía y creatividad entre maestros e instituciones educativas;
- Un marco de fortalecimiento institucional, en que se buscaría lograr la sinergia entre diversos campos, contenidos, saberes, competencias y habilidades;
- Un ambiente en que el rol de redes y proyectos en red es clave;
- Un ámbito de colectividad y cooperación en el diseño y elaboración de proyectos;
- Un ámbito de colectividad y cooperación en que equipos multidisciplinarios trabajarían más en talleres y proyectos que en el aula convencional;
- Un ámbito creativo en que se desarrollarían cooperativamente criterios de evaluación estudiantil, tomando en cuenta formas múltiples de literacidad;
- Un ámbito creativo en que se desarrollarían participativamente criterios de evaluación docente, tomando en cuenta las formas múltiples de literacidad que se manejan en el aula.

En el contexto de los Planes de Estudios Regionales, la formación docente debe considerar las necesidades:

- Por más especialización regional;
- Por trabajar en el marco de una nueva política lingüística regional;
- Por más diversidad curricular;
- Por más conciencia de las diferencias de género y etnicidad;
- Por tener una fundamentación sociológica, antropológica lingüística y económica para poder planificar un servicio educativo adecuado a su contexto;
- Por tener una formación para la convivencia;
- Por tener una formación ético-política;
- Por tener una formación adecuada para repensar las localidades y regiones del país;
- Por poder manejar una diversidad de prácticas;
- Por responder a los nuevos requerimientos de la enseñanza técnico-profesional;
- Por generar estrategias múltiples dentro y fuera del aula;
- Por cumplir gradualmente con la implementación de las nuevas normas educativas.

En cuanto a la formación en sí, los docentes deben tener:

- Una formación inicial y continuada en los procesos educativos que tome en cuenta la formación de otros agentes educadores;
- Una formación integral;
- Una formación para la ciudadanía;
- La capacidad para formar jóvenes en todas las dimensiones humanas en relación con el mundo de la vida cotidiana;

- La capacidad para formar personas con compromiso para construir proyectos regionales y nacionales;
- El manejo de una racionalidad tanto moderna como regional, con el pensamiento y la razón al servicio de la actuación humana, sin disminuir los conocimientos de otras culturas;
- La capacidad de cambiar la manera de pensar según la realidad;
- El manejo de la teoría crítica en el marco del devenir histórico;
- La capacidad de ser personas analíticas y de aplicar este análisis en el aula.

2.3 Lineamientos curriculares y la formación docente

En cuanto al currículum, en términos generales, la formación docente debe considerar:

- La importancia de la teoría crítica del conocimiento.
- La necesidad de manejar la pedagogía productiva.
- La necesidad de manejar la pedagogía problémica.
- La necesidad de manejar el pensamiento complejo y las relaciones entre la creatividad, el descubrimiento, la construcción de la vivencia, la aceptación de la diferencia, el diálogo creativo y propositivo, y la conciencia, es decir todas las dimensiones humanas.
- La necesidad de manejar el pensamiento crítico y la teoría crítica de las ciencias, etc.
- La necesidad de integrar la teoría con la práctica.
- La necesidad de manejar plenamente la literacidad, en especial el análisis del discurso.
- El dominio tanto de cursos en lengua como de literatura y cultura.

En cuanto al currículum, en términos específicos, la formación docente debe abarcar:

- El manejo de los transversales de EIB, género y producción;
- Una formación en cuatro áreas curriculares y campos de contenidos con sus distintas disciplinas (ver nuevamente la Fig. 24 en el capítulo 3):
 - *Humanidades, con especialización en Historia y Ciencias Sociales;*
 - *Lenguaje, Cultura y Comunicaciones;*
 - *Ciencias Biológicas, Naturaleza y Medio Ambiente;*
 - *Ciencias Exactas y Tecnológicas.*

Las ciencias exactas y tecnológicas incluyen la formación actualizada en la informática y la electrónica.

- El trabajo con la formación modular, según tres módulos obligatorios:
 - *Producción Estética y Artística;*
 - *Interculturalidad y Formación Democrática;*
 - *Sistemas Económicos y Productivos, con Gestión Institucional,*

y otros tres módulos optativos, ofrecidos por el Estado:

- *Inglés como L2.*

- *Género y culturas juveniles;*
- *Educación sexual.*

y luego otros módulos optativos ofrecidos por la Unidad Educativa, UE:

- *Líneas de formación científica y tecnológica;*
 - *Líneas de formación productiva;*
 - *Líneas de formación artística*
 - *Otros, según la Unidad Educativa, UE.*
- Una preparación para enseñar los tres años básicos con las especializaciones necesarias, más un año de especialización intensa, con el objetivo de preparar a los estudiantes para otro nivel de especialización profesional en los años superiores.

2.4 Proyectos e investigaciones y la formación docente

En cuanto a la preparación para manejar los Planes Regionales de Estudios (PREGE), la formación docente debe abarcar:

- Una fundamentación sociológica, antropológica, lingüística, económica y tecnológica;
- Incentivos para la materia de tesis en la INS según este esquema.
- El conocimiento de una de las regiones del país como especialización.

En cuanto a la preparación para manejar los Proyectos Educativos Institucionales (PEIN), la formación docente debe abarcar:

- Una fundamentación sociológica, antropológica, lingüística, económica y tecnológica;
- Incentivos para la materia de tesis en el INS según este esquema;
- El cómo planificar un proyecto educativo institucional;
- Fomentar una mentalidad estratégica;
- Incentivar este tema en la materia de tesis en el INS.

En cuanto a las habilidades de cumplir con investigaciones, la formación docente debe abarcar:

- Una formación en metodologías de investigación, tanto cualitativas como cuantitativas.

2.5 La formación docente en el marco de la EIB

Con respecto a las lenguas regionales, el nuevo marco de la gestión institucional del magisterio, los institutos normales superiores (INS) e incluso los institutos superiores de lengua y cultura (ISLP):

- Deben participar proactivamente con la sociedad civil y otros actores en desarrollar una nueva política lingüística regional, que dé prioridad a desarrollar las lenguas regionales en todos sus aspectos y no tratarlas como inferiores;

- Deben dar prioridad a usar las lenguas regionales en el aula de los INS y ISLP, para enseñar “en la lengua regional” y no sólo “sobre la lengua regional”;
- Deben participar en el cambio de enfoque desde la enseñanza de las lenguas regionales (como L1 o L2) al “desarrollo” en general de estas lenguas;
- Deben participar proactivamente en relacionar mejor la enseñanza de las lenguas regionales con los contextos socio-culturales y económicos donde se hablan estas lenguas, con curso de la pragmática, la lingüística ecológica, etc.;
- Deben participar proactivamente en expandir los ambientes y contextos en que se hablan las lenguas regionales;
- Deben animar a los estudiantes hablantes de las lenguas nativas a expandir su repertorio de habilidades en las lenguas regionales (más léxico, un marco histórico, conocer sus derechos lingüísticos, saber sobre políticas lingüísticas y cambios sociales que expandirán las posibilidades de las lenguas regionales, conocer más registros del habla y escritura, en usos oficiales, en la política, lo económico, lo productivo, etc.).
- Además, se debe tomar en cuenta que escribir en las lenguas regionales no es igual que escribir en castellano; hay diferentes normas y prácticas;
- Deben planificar en la institución, una injerencia a nivel de la región para que se delimiten lineamientos para una política lingüística regional con un enfoque de desarrollo de las lenguas regionales;
- Deben desarrollar un currículum que satisfaga las demandas de la enseñanza en lenguas regionales como L1 y L2, castellano como L1 y L2 y lenguas extranjeras en general como L2, conjuntamente con la enseñanza de las literaturas y literacidad y en estas lenguas;
- Deben dar preferencia al ingreso en los INS de los estudiantes que hablan lenguas regionales y coordinar mejor con el magisterio en destinar hablantes de estas lenguas a las unidades educativas en la región.

Con respecto a la interculturalidad, el nuevo marco de la gestión institucional del magisterio, los Institutos Normales Superiores (INS) e incluso los Institutos Superiores de Lengua y Cultura (ISLP):

- Deben dar prioridad a participar proactivamente con la sociedad civil y otros actores en la construcción de una nueva política intercultural regional;
- Deben participar en la ampliación de la modalidad EIB a las áreas urbanas;
- Deben participar proactivamente en relacionarse institucionalmente con el sector productivo y conformar equipos y comités con este sector para planificar el currículum y desarrollar proyectos de tesis que tratan del nexo educación-producción.

En cuanto al marco de la Interculturalidad, la formación docente debe posibilitar:

- Un diálogo y sinergia entre los saberes universales y locales y entre instituciones y contexto;
- La articulación de lo teórico con lo práctico;
- El manejo de la pedagogía de la interculturalidad crítica, incluso de ejercicios en el cómo llegar a un consenso (ver Habermas 1983);
- La habilidad de manejar en la práctica la interacción comunicativa y el conocimiento conectivo como formas procedimentales de conocimiento que permitirían a los

alumnos hablar desde la base del conocimiento colectivo compartido de una manera autorreflexiva, y como una forma de respuesta pragmática y dialógica a los asuntos y condiciones en juego tanto en la situación discursiva como fuera de ella. La habilidad de manejar la identificación empática es importante aquí (Kester 2004);

- A la vez, se debe tener la habilidad de manejar el discurso argumentativo y las formas argumentativas para poder aprender a defenderse en otros contextos fuera del aula;
- El manejo del aprendizaje cooperativo;
- La habilidad de trabajar en grupos multidisciplinarios;
- La habilidad de trabajar cooperativamente.

En cuanto al multilingüismo y la enseñanza de la modalidad de Educación Bilingüe, en términos generales, la formación docente debe abarcar:

- La habilidad de participar en un esfuerzo de masificar la enseñanza de las lenguas indígenas en el país;
- El manejo de un currículum de formación que cumpla las normas y recomendaciones internacionales y nacionales en relación con los derechos y políticas lingüístico-culturales-textuales, la oficialización de las lenguas indígenas y originarias en el país, y el manejo de las literaturas y lenguas regionales;
- La habilidad de trabajar dentro del marco de nuevas políticas lingüísticas regionales que favorecerá el desarrollo de las lenguas regionales;
- La habilidad de manejar la enseñanza en el aula usando el medio de las lenguas regionales y no sólo sobre las lenguas regionales;
- La habilidad de manejar el desarrollo de las lenguas regionales como L1 y L2, de castellano como L1 y L2, y la enseñanza de lenguas extranjeras en lo general como L2;
- La habilidad de manejar la enseñanza de las literaturas regionales;
- La habilidad de ampliar la modalidad EIB a toda la formación docente y como especialización;
- La habilidad de ampliar la modalidad EIB a las áreas urbanas;
- La habilidad de poder vincular la modalidad bilingüe con la enseñanza de conocimientos tanto universales como regionales.

En cuanto al multilingüismo y la enseñanza de la modalidad de Educación Bilingüe, en términos más específicos, la formación docente debe abarcar:

- La habilidad de manejar la enseñanza;
- La habilidad de manejar la relación entre el lenguaje hablado y el escrito, repensar la relación entre la oralidad y la escritura, e introducir en el currículum el aspecto dialógico del habla;
- La habilidad de enseñar el nuevo campo de contenidos sobre “Lenguaje, cultura y comunicaciones”, en que se puede especializar en la enseñanza de lengua y literatura, tanto en castellano como en las lenguas indígenas del país;
- La habilidad de manejar las redes de conectividad educativa.

En el marco de la lingüística ecológica, la formación docente debe enfocar:

- La habilidad de relacionar el lenguaje con la producción de la región en su marco ecológico;
- La habilidad de ubicar la cosmovisión de las diferentes comunidades y grupos lingüísticos y culturales del país en el marco ecológico.

En el marco de manejar en el aula las literacidades múltiples, la formación docente debe enfocar:

- La habilidad de manejar en el aula el repertorio textual regional;
- La habilidad de manejar en el aula literacidades múltiples, un enfoque en la semiótica social, el lenguaje visual y el uso de los multimedios;
- La habilidad del docente de manejar formas de evaluación en el uso de multimedios y literacidad en multimedios;
- La habilidad del docente de manejar varios caminos de la escritura;
- La habilidad del docente de repensar el contacto entre lenguas y el contacto entre prácticas textuales.

En el marco de la enseñanza de lenguas regionales a nivel hablado y escrito, la formación docente debe tomar en cuenta:

- La habilidad del docente de usar métodos apropiados de la enseñanza de lenguas en el aula, y de reintroducir las prácticas y conocimientos de provecho regionales de la enseñanza y aprendizaje en el aula;
- La habilidad del docente de escoger ciertos espacios pedagógico-didácticos y usos para una lengua y otros para otra, en sentido complementario en vez de conflictivo (López 2003). El uso de la pedagogía productiva y los Planes Regionales de Estudios deberían aumentar los contextos para el uso de las lenguas regionales;
- El compromiso del docente de des-hegemonizar el proceso de normalización de las lenguas nativas en Bolivia según las recomendaciones en el texto “Decálogo” de Xavier Albó (2001)⁴, y de respetar las variantes regionales de estas lenguas a la vez que se construye consensos;
- Que el estándar de una lengua se debe enseñar prácticamente como un segundo dialecto con metodologías, materiales, personas capacitadas, literatura y, sobre todo, un proyecto a largo plazo, en que se genera un contexto de actitud crítica, y no desde una actitud despectiva hacia las variantes regionales (Córdova y otros 2005: 15 y sig.);
- Debido a los problemas en el uso de alfabetos oficiales a nivel primario, se debe flexibilizar la cuestión de alfabetos, y no tachar de incorrectas las prácticas letradas previas de los estudiantes o alumnos;
- Debido a los problemas en el uso de nueva terminología inventada (o neologismos), a nivel primario, se debe des-hegemonizar el proceso actual y más bien fomentar procesos más consensuales para su desarrollo, en que se tenga más flexibilidad en usar palabras ya conocidas en la región y a veces palabras refonemizadas al castellano que ya son conocidas en los usos comunitarios y cotidianos (Ibid: 21-25);

⁴ Ver también Córdova y otros (2005: 15 y sig.) y Luykx (2004), en relación con las lenguas de las tierras altas, y Aikman (2003) en relación con las lenguas de las tierras bajas.

- La habilidad de contextualizar la enseñanza de las lenguas extranjeras en el contexto multilingüe del país;
- La habilidad de enseñar la lingüística contrastiva cuando sea necesario;
- La habilidad de reconocer los contextos de lenguas identificados por el Bloque Indígena.

En cuanto a la relación entre educación, comunicaciones y conectividad, la formación docente debe posibilitar:

- La habilidad del maestro o de la maestra de vincular los Proyectos Educativos Institucionales (PEIN) con la organización lingüística del país;
- El compromiso del docente de participar en la reorganización del sistema de comunicaciones en el país;
- La investigación en lenguas, literaturas y culturas (o sociedades);
- La habilidad de impulsar la investigación en general y la producción del conocimiento lingüístico y educativo en particular;
- La habilidad de producir materiales educativos en lengua y cultura;
- El manejo de lengua y comunicaciones;
- El manejo de recursos técnicos y tecnológicos avanzados, centrados en las lenguas y culturas del país.

En cuanto a las redes educativas, la formación docente debe considerar:

- El papel de cada INS en las redes y cadenas de INS/universidades que enseñan la EIB;
- El manejo de nexos con los Centros de Recursos Municipales (CREM);
- El manejo de nexos con la formación docente en la EIB en los Institutos Superiores de Lengua y Cultura (ISLC).

En cuanto a la producción de materiales, en el marco de la EIB, la formación docente debe considerar:

- La habilidad del docente de preparar materiales conjuntamente con los estudiantes que sean pertinentes para los hablantes de las lenguas nativas según la región;
- La habilidad del docente de desarrollar contenidos con una mejor articulación entre lengua y cultura;
- La habilidad del docente de enfocar el patrimonio no tangible de las lenguas y culturas;
- La habilidad del docente de lograr una mejor articulación entre lo educativo, la producción y las lenguas.

En el marco pedagógico de la EIB, la formación docente debe considerar que:

- El trabajo pedagógico sea dirigido a organizar un currículum que articule las necesidades del mundo de la vida con el mundo productivo y con los desarrollos del conocimiento;

- Se debe trabajar una pedagogía integral, integradora, compleja y organizadora que esté orientada a aprendizajes productivos;
- El docente debe conocer el sector productivo y debe manejar los Proyectos Pedagógicos Productivos en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales;
- El docente debe trabajar en equipos multidisciplinarios y en equipos de docentes en talleres y proyectos, según los problemas y respuestas contextualizadas regionalmente;
- Se debe manejar en el aula y además en toda la institución educativa las cuestiones tanto de la identidad regional como de la interculturalidad entre las regiones el país y entre las culturas, sociedades y civilizaciones de Bolivia y de otros países;
- Se debe manejar en el aula la pedagogía de la interculturalidad crítica, la argumentativa y además las pedagogías de cómo lograr un consenso (la interacción comunicativa, el conocimiento conectado, etc.).

En cuanto a la construcción de un currículum orientado a la EIB y lo productivo, la formación docente debe tomar en cuenta:

- La habilidad del docente de conocer y manejar la construcción de los campos de contenidos de los Planes Regionales de Estudios;
- La habilidad del docente de manejar el escenario del pensamiento complejo;
- La habilidad del docente de relacionar las ideas teóricas con la práctica mediante la estrategia de expresar las ideas o grupos de ideas en términos de práctica, y con suficiente detalle y complejidad para que estas ideas sean sometidas a la crítica de la práctica;
- La habilidad del docente de construir problemas contextualizados, conjuntamente con los escolares;
- La habilidad del docente de desarrollar los campos de contenidos y saberes en términos regionales, y si es posible en las lenguas indígenas regionales;
- La habilidad del docente de desarrollar proyectos pedagógicos que son generadores de necesidades e intereses, y ordenadores de los planes de estudio, a la vez que respondan a las necesidades y demandas locales y regionales;
- La habilidad del docente de identificar insumos que vienen tanto de los saberes universales como de los regionales;
- La habilidad del docente de proponer nuevas formas de evaluación en el marco de las literacidades múltiples;
- La habilidad del docente de organizar un Proyecto Pedagógico Productivo, según las etapas de identificación del problema, diseño del proyecto, estrategia de llevarlo adelante, la logística organizativa, y luego organizar las etapas de ejecución, evaluación y sistematización de la experiencia.

3. Lineamientos de un Plan de Emergencia

Para poder lanzar las reformas educativas necesarias a nivel secundario el próximo año, 2006, con el respaldo de las nuevas formas de gestión intercultural ya delineadas, el marco curricular preliminar que ya describimos, un programa de las debidas consultas, una producción adecuada de textos, y además una formación docente suficiente, es necesario iniciar un Plan de Emergencia en el período piloto. En la Fig. 37 ilustramos un

posible ordenamiento de una estrategia de cambio con las acciones pertinentes y consultas necesarias. Este ordenamiento tiene las siguientes etapas:

- a) Diagnósticos regionales y departamentales del nexo educación-producción, de las necesidades y demandas;
- b) Diagnósticos municipales del nexo educación-producción, de las necesidades y demandas;
- c) Diagnósticos curriculares, llevados a cabo por consultores e investigadores, vinculados con el MINEDU y las universidades del país;
- d) Diagnósticos lingüísticos y comunicativos, igualmente en manos de consultores e investigadores, vinculados con el MINEDU y las universidades del país, en especial las carreras de Lingüística y Lenguas Nativas (o regionales);
- e) Diagnósticos de las necesidades y demandas micro-regionales y de los PIO, del nexo educación-producción, llevados a cabo por los representantes y consultores de los PIO y de las microrregiones;
- f) Diagnósticos de formación docente, llevados a cabo en coordinación con los INS y universidades en la cadena de la EIB;
- g) Diagnósticos de la planificación de los Proyectos Educativos Institucionales (PEIN) y los Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP), llevados a cabo por las propias unidades educativas.

Consideramos cada una de estas fases por turno:

1. Diagnóstico regional-departamental:

Consultas, consultorías e investigaciones:

Estas consultas estarán coordinadas por el Ministerio de Educación, en especial por las nuevas Direcciones Generales Regionales, como el órgano político estratégico indicado, y las Direcciones Departamentales como órgano de coordinación y supervisión. El nuevo Viceministerio de Asuntos Productivos también participará en estas acciones.

Las consultas ya realizadas en el Diálogo Nacional Bolivia Productiva, en especial las Estrategias Productivas Integrales Departamentales (EPID) en las áreas pilotos, ya pueden servir como la base para este diagnóstico. Ya existe información también sobre las cadenas productivas principales del país, como resultado de una consultoría por el Grant Japonés (2004), en que se vincula las cadenas con los diferentes pisos ecológicos señalados en el Diálogo Nacional Bolivia Productiva.

En términos de comunicaciones y la estrategia de movilización social, se debe consultar ampliamente con los representantes regionales y departamentales (prefecturas, técnicos de PLUS, etc.), con el CIOEC, el Comité Enlace, los de ENDAR, los de PIEB, etc.

Habría que tomar en cuenta también la propuesta nuestra de reconsiderar, quizás en el ámbito de la Asamblea Constituyente, la reconfiguración del Ministerio de Educación,

con Direcciones Generales por regiones y Direcciones Departamentales, encargadas con el nexo educativo-productivo.

Plan Productivo:

Como resultado de estas consultorías, investigaciones y consultas, se debe tener un Plan Productivo, con indicaciones de los nexos pertinentes con el sector educativo.

Centros de recursos regionales y departamentales:

Una parte de estos recursos debe estar a disposición de los nuevos planes educativos.

3.2 Diagnósticos municipales:

Consultas, consultorías e investigaciones:

Estas consultas, en los casi 80 municipios pilotos escogidos, estarán coordinadas por las nuevas direcciones municipales y distritales, y además sus sub-direcciones distritales, como los órganos de dirección y ejecución municipal indicado. El nuevo Viceministerio de Asuntos Productivos también participará en estas acciones.

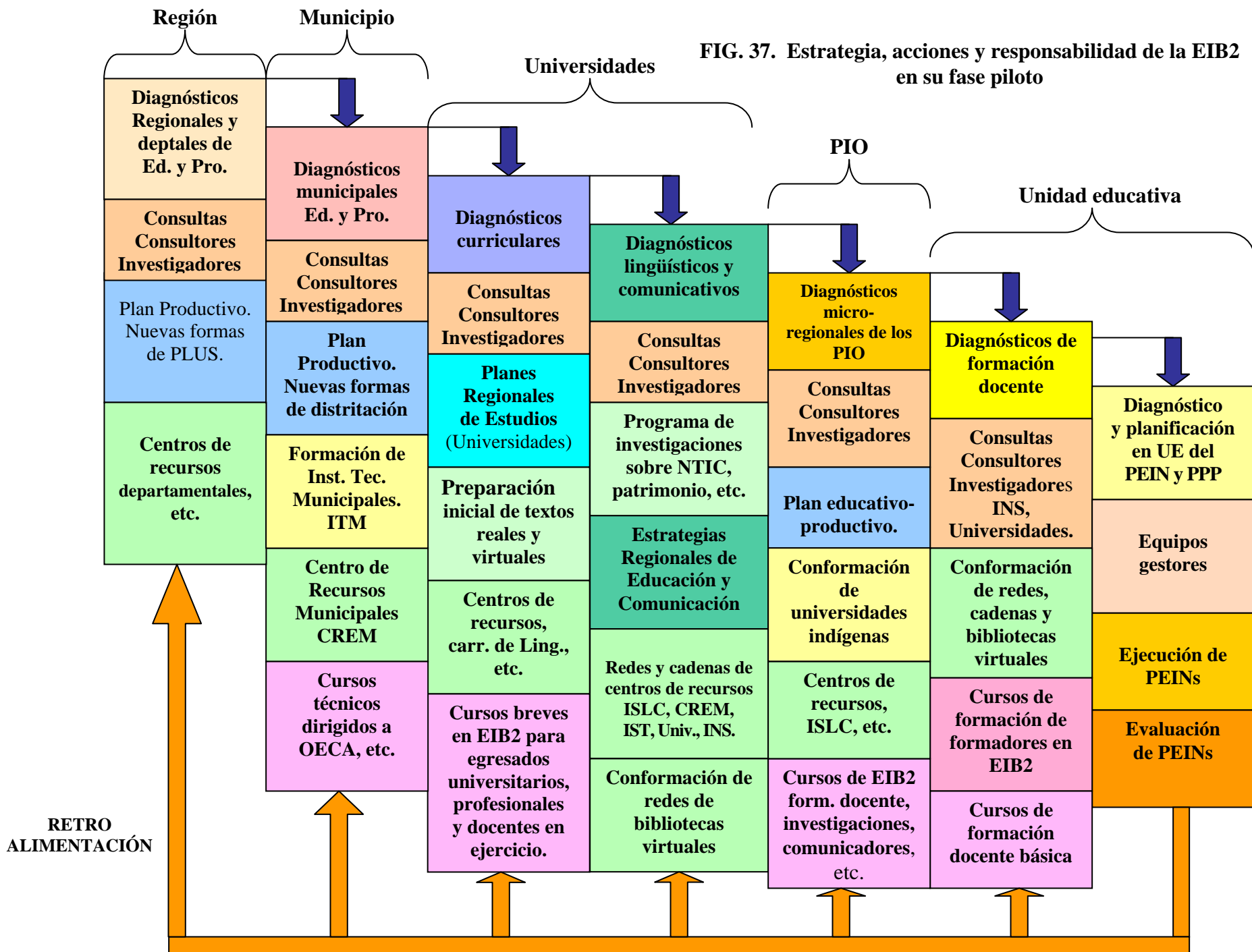
Las consultas municipales ya realizadas en el Diálogo Nacional Bolivia Productiva, en especial las Estrategias Productivas Integrales Municipales (EPIM), ya pueden servir como la base para este diagnóstico. Los otros actores claves en un nuevo período de consultas son la Federación de Asociaciones de Municipios (FAM), las organizaciones económicas campesinas (OECA) y otras asociaciones productivas, etc.

Plan Productivo:

Como resultado de este período de consultas, se debe tener un Plan Productivo Municipal, con datos viables y no sólo estimaciones como en el Diálogo Nacional. FAM está desarrollando un modelo metodológico para realizar este proceso de consulta.

Como parte de la estrategia de implementación de estos planes, es necesario iniciar un nuevo plan de distritación de los municipios, para identificar distritos productivos.

Como mencionamos, las posibles fuentes de recursos financieros para iniciar los Planes Productivos a nivel municipal, aparte de los fondos de coparticipación tributaria, podrían venir de DUF, CAF, FNDR, FPS, u otras fuentes alternativas, etc.



Como parte de la propuesta nuestra de vincular el reconocimiento de la diversidad con la redistribución de recursos, planteamos tener ingresos a nivel municipal de los planes productivos, sean éstos los ingresos de los productos principales, recaudaciones impositivas de las empresas regionales, etc. Una demanda inmediata para estos fondos viene de las OECA para construir Institutos Técnicos Municipales (ITM), donde sus miembros podrían lograr una mayor formación en cursos técnicos en el desarrollo de las prácticas productivas regionales.

Los procesos de asesoramiento intermedio y de evaluación final de este flujo de fondos y sus resultados prácticos, tanto productivos como educativos, también exigen la conformación de inspectores y/o comités de vigilancia a nivel nacional y municipal en el marco de la Ley SAFCO.

Centros de recursos municipales:

La propuesta del MINEDU de instalar Centros de Recursos Municipales (CREM) como parte del programa de reformas a nivel secundario, es clave aquí, y se podría vincular los nuevos Institutos Técnicos Municipales (ITM) directamente con los CREM.

3.3 Diagnósticos curriculares:

Consultas, consultorías e investigaciones:

El desarrollo de los diagnósticos curriculares se debe realizar en coordinación con la sección de Formación Curricular del Ministerio de Educación y en consulta con la Dirección de la EIB. El nuevo Viceministerio de Asuntos Educativos y Culturales también participará en estas acciones.

Planteamos una serie de consultas a investigadores destacados en una cadena de universidades regionales centradas en el desarrollo de la EIB. La Universidad de la Cordillera podría encargarse de coordinar este proyecto, a la vez que se centra en los aspectos curriculares de la parte altiplánica (andina), en tanto que las otras universidades en la cadena se centrarán en la parte de yungas y valles (desde Cochabamba o Sucre), la parte amazónica (desde Santa Cruz), la parte del oriente y del Chaco (desde Tarija), y la región minera (desde Potosí o Llallagua).

Asociado con estos diagnósticos, principalmente curriculares, es necesario desarrollar contenidos sobre la producción intercultural, gestión intercultural, la antropología del trabajo, percepciones regionales, formas de tributación (estatal-comunal), etc., que podrían ser útiles en el marco de los nuevos cursos de formación docente.

Las consultas durante el desarrollo de los Planes Regionales de Estudios (PREGE) deben ser muy amplias, e incluir talleres a nivel regional con representantes del Consejo Nacional Educativo (CONED), los PIO, la COB, la CSUTCB y sus afiliados, asociaciones de maestros y otros profesionales en diferentes campos, organizaciones de mujeres, de productores, etc.

Una vez que los currículums regionales ya estén en uso en el aula, es necesario planificar los procesos de asesoramiento intermedio y evaluación final de su uso, lo que exige la conformación de inspectores a nivel nacional y municipal, para asegurar que los niveles de calidad sean comparables en todo el país.

Planes Regionales de Estudios:

El reto es desarrollar coordinadamente, y dentro de un período de seis meses, los Planes Regionales de Estudios, para las cinco o más regiones del país.

Preparación inicial de textos:

Como resultado de estas consultorías e investigaciones curriculares, se debe tener:

- Perfiles curriculares, con variantes según las microrregiones;
- Bibliografías comprensivas para los cuatro campos de contenidos y la formación modular;
- Una serie cabal de textos de referencias, a nivel real y virtual, en una serie de páginas Web;
- Una cadena informática de materiales a nivel virtual;
- Guías de contenido para otros equipos;
- Esquemas de contenido de los módulos principales para cada región;
- Esquemas de contenido para los módulos más universales;
- Perfiles de competencias, habilidades y saberes en cada área de estudio;
- Quizás perfiles de las necesidades didáctico-pedagógicas especiales de algunos grupos (con dislexia, no videntes, etc.).

Estos textos deben estar disponibles en toda la cadena de INS y universidades que enseñan la EIB2.

Centros de recursos:

Los centros de recursos, tanto reales como virtuales, deben centrarse en cada región identificada. Además deben estar puestos a disposición de las instituciones en redes y cadenas a nivel secundario.

Cursos intensivos de EIB2:

Otra actividad de esta cadena de universidades será la oferta de cursos intensivos de la EIB a nivel secundario, a nivel de Diplomado o Maestría, dirigidos a egresados universitarios, profesionales y docentes en ejercicio, con el propósito de formar docentes y profesionales que participen en la educación secundaria después de un año. Estos cursos deben seguir los lineamientos de formación docente ya señalados en el presente documento, con atención a los cuatro campos de contenidos principales;

- *Humanidades: con especialización en Historia y Ciencias Sociales;*
- *Lenguaje, Cultura y Comunicaciones;*
- *Ciencias Biológicas, Naturaleza y Medio Ambiente;*
- *Ciencias Exactas y Tecnológicas,*

Y los tres módulos obligatorios:

- *Producción estética y artística;*
- *Interculturalidad y formación democrática;*
- *Sistemas económicos y productivos, y gestión de las instituciones.*
-

4. Diagnósticos lingüísticos y comunicativos:

Consultas, consultorías e investigaciones:

Los diagnósticos lingüísticos y comunicativos, por su nexo con las lenguas indígenas y originarias del país, también deben realizarse en consulta con la Dirección de la EIB del Ministerio de Educación, y el nuevo Viceministerio de las NTICs, pero tratando de rescatar el movimiento masivo social y popular de consenso que hubo, por ejemplo, en la fase cuando SENALEP estaba encargada de la difusión educativa de estas lenguas.

Los diagnósticos en sí estarán dirigidos a lograr el nexo vital entre las nuevas tecnologías de informática y comunicaciones (NTIC) y la educación, con atención especial a la enseñanza-aprendizaje y el desarrollo en general de las lenguas indígenas y originarias del país. El componente de las tecnologías de lenguaje es clave aquí, tanto para el desarrollo de las lenguas regionales con la globalización, como enfoque para atraer más personas en general a este desempeño.

Las instancias indicadas para lograr este nexo son las carreras de Lingüística a nivel regional y gradualmente los nuevos Institutos Superiores de Lenguas y Culturas (ISLC), una vez que se ha capacitado el personal, y quizás con el apoyo de algunas personas a nivel internacional que tengan experiencia en el tema, pero en forma de recomendaciones y no directivas.

Las consultas a nivel más general deben considerar talleres y otros eventos a nivel nacional y regional. Los actores indicados serán los del Ministerio de Comunicaciones, los CEPO, el movimiento de la educación popular, los asistentes técnicos indígenas (ETI), los maestros, personas que trabajan con la informática, las redes de radialistas y periodistas, profesionales en software y hardware, ingenieros en sistemas, universidades que trabajan con estos temas, etc. En la sociedad civil, habría que consultar a los representantes de CRIS-Bolivia y sus redes de contactos y aliados, y además los empresarios regionales (hombres y mujeres) con interés en la conectividad en el marco educativo. A nivel internacional, la coordinación con el personal de la India, de los EE.UU. y otros países con progresos notables en este campo, será clave.

Igualmente, el desarrollo exitoso de estas estrategias lingüísticas y comunicativas exige la conformación de inspectores profesionales a nivel nacional, regional y municipal, para

llevar adelante procesos de evaluación y asegurar que los niveles de calidad logrados son comparables a nivel nacional e internacional.

Investigaciones en NTIC y patrimonio:

Aparte del desarrollo en general de la tecnología del lenguaje, para mejorar los niveles comunicativos en el país se debe desarrollar un corpus de patrimonio lingüístico y cultural a nivel real y principalmente virtual, para servir a las necesidades de la educación tanto a nivel primario como secundario y superior.

Estrategia Regional de Educación y Comunicaciones:

El principal logro de este diagnóstico y serie de investigaciones asociadas debe ser el planteamiento de una Estrategia Regional de Educación y Comunicaciones viable.

Redes y cadenas:

Las salidas de estas investigaciones deben estar disponibles en las redes y cadenas asociadas con la educación secundaria, lo que implica un trabajo coordinado y concertado de construcción de infraestructura, bases de datos, accesos, interfases y contenidos.

Redes de bibliotecas:

Las redes de bibliotecas virtuales resultado de estas investigaciones también deben estar a disposición de las redes y cadenas de la educación secundaria.

5. Diagnósticos microrregionales y de los PIO

Consultas, consultorías e investigaciones:

El nivel microrregional podría abarcar las cuencas acuáticas, TCO u otros territorios indígenas escogidos como pilotos. Las investigaciones en este contexto deben centrarse en las necesidades y demandas educativas y productivas de los PIOs mismos. Estas consultas deben estar coordinadas bajo la Dirección de la EIB en el Ministerio de Educación y el nuevo Viceministerio de las NTICs.

En las consultas en microrregiones, en talleres y otros eventos, deben participar los representantes de los pueblos indígenas y originarios, los sindicatos regionales, los CEPO, ETI, organizaciones de mujeres, empresarios indígenas y regionales, y también los directores y sub-directores municipales y distritales de estas regiones.

Un plan educativo-productivo:

El resultado del diagnóstico sería un Plan Educativo-Productivo, orientado a la educación

secundaria como una Formación Productiva, lo que pidió el Bloque Indígena en su reunión en Santa Cruz en septiembre de 2004. Aquel Plan también debe contemplar sus niveles de coordinación en el país en el marco de los NTIC.

La conformación de una universidad indígena:

Evidentemente, las universidades indígenas, una vez conformadas, podrían jugar un papel proactivo en estas investigaciones y en el desarrollo del Plan Educativo-Productivo.

Centros de recursos:

Los nuevos Institutos Superiores de Lenguas y Culturas serán claves en el desarrollo de las lenguas indígenas y originarias del país, una vez que su personal haya recibido cursos de formación.

Desde estos institutos se desarrollarán cursos de formación docente en la EIB2, incentivos para investigaciones en lengua y cultura, cursos para comunicadores y comunicadoras (radialistas, TV, periodistas) que manejan lenguas indígenas, etc.

Asimismo, los procesos de asesoramiento intermedio y evaluación final de estos procesos de planificación indígena exigen la conformación de un cuerpo de inspectores (principalmente indígenas) a nivel nacional y regional con una competencia adecuada en los temas a tratar, para asegurar que los niveles de calidad sean comparables y aceptables en todo el país.

6. Diagnósticos sobre la formación docente:

Consultas, consultorías e investigaciones:

Los diagnósticos sobre la formación docente en las reformas educativas a nivel secundario estarán coordinados por la sección de Formación Docente del Ministerio de Educación y en consulta con la Dirección de la EIB y el nuevo Viceministerio de Educación y Cultura.

Estos diagnósticos también podrían aprovechar de una serie de consultas amplias con diferentes actores sociales: maestros, profesionales, asociaciones de maestros, representantes de los CEPO, organizaciones de mujeres, representantes del sector productivo, etc.

Conformación de redes:

Evidentemente, la nueva fase de reformas exige la ampliación de las cadenas y redes actuales de los INS y universidades que enseñan la EIB.

Cursos de formación de formadores en la EIB2:

Una de las prioridades es la organización de cursos para los formadores de formadores en la EIB2, quizás en las universidades de la cadena de la EIB2.

Cursos de formación básica de docentes:

Una vez que se han desarrollado los Planes Regionales de Estudios y los nuevos textos y módulos de enseñanza, la prioridad será organizar los nuevos cursos de formación intensiva de los egresados universitarios, profesionales y docentes ya en ejercicio, puesto que saldrán en sólo un año. Los temas y materiales de mini-tesis de estos mismos estudiantes también pueden servir como la base de nuevos textos de enseñanza.

Una segunda etapa será la formación básica de los docentes, en los INS, en cursos de tres a cuatro años. En la Fig. 38 se ilustra este esquema.

Una vez puesto en marcha todo este proceso, se debe conformar mecanismos de control social sobre su grado de éxito y para asegurar que los niveles de formación docente son comparables a nivel nacional e internacional, por ejemplo vía la conformación de un cuerpo de inspectores a nivel nacional y regional.

7. Diagnóstico y planificación de los Proyectos Educativos Institucionales (PEIN) y Proyectos Pedagógicos Productivos

Consultas, consultorías e investigaciones:

El escenario principal de acción para los diagnósticos de los PEIN y PPP será las mismas unidades educativas y sus equipos gestores. Pero habrá coordinación importante con los comités educativos y productivos de los municipios, con las direcciones y subdirecciones municipales y distritales e fundamentalmente con la sección de Proyectos Educativos del Ministerio de Educación, y los nuevos Viceministerios de Asuntos Productivos, Educación y Cultura y NTICs.

Equipos gestores, etc.;

Como vimos, los equipos gestores tendrán representantes de los docentes, el sector productivo regional, coordinadores del municipio y representantes de las comunidades rurales o juntas vecinales urbanas, etc.

Ejecución:

Trazamos anteriormente los equipos que podrían participar en la ejecución de estos proyectos (de docentes, de estudiantes, de padres y madres de familia, comités comunales, juntas vecinales, juntas escolares, etc.).

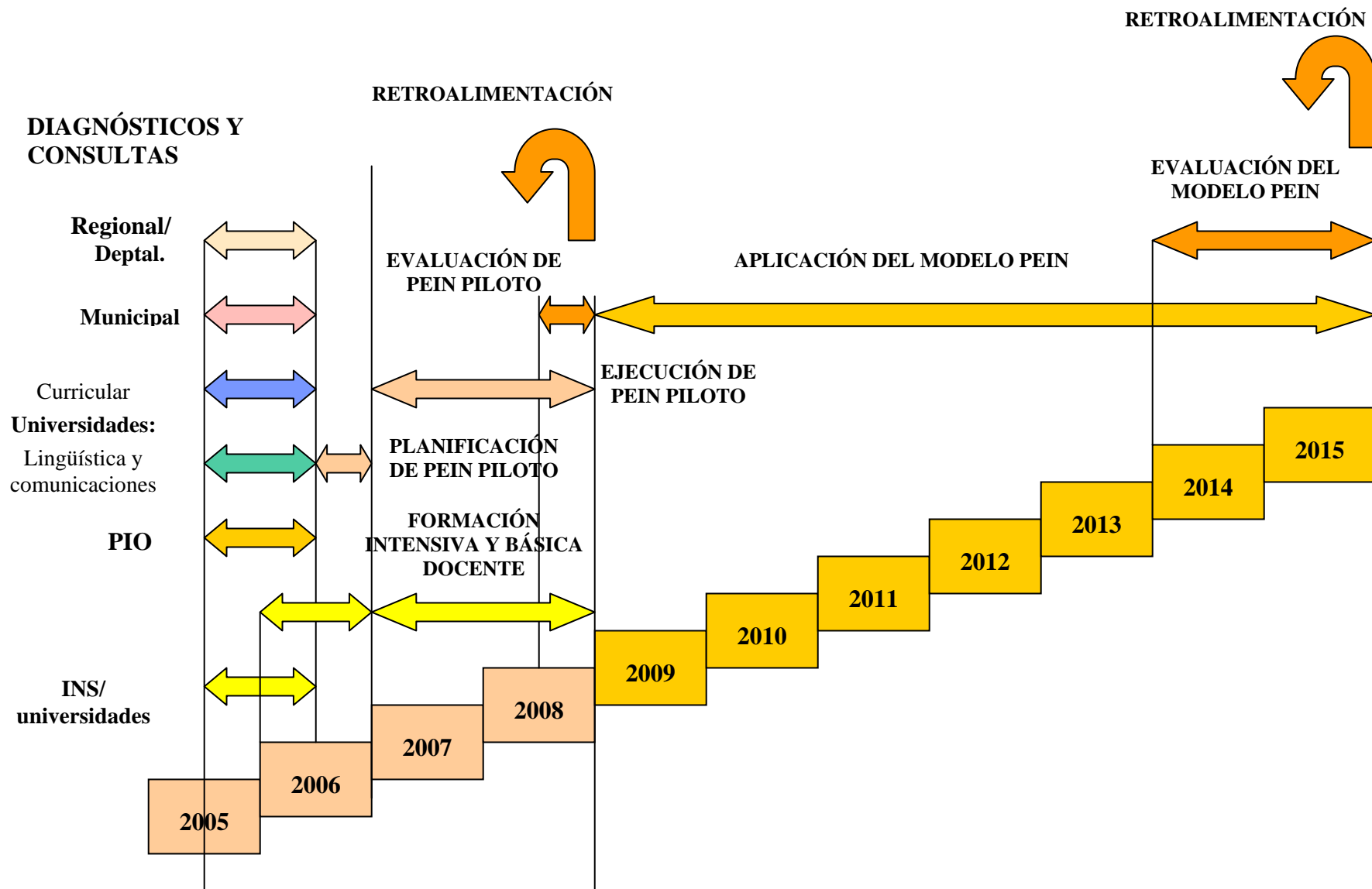


FIG. 38 Fases y etapas de la estrategia de la EIB a nivel secundario

Evaluación:

Igualmente, definimos anteriormente las instancias pertinentes para realizar las evaluaciones de los Proyectos Educativos Institucionales (PEIN).

8. Fases y etapas de la estrategia de la EIB a nivel secundario

Finalmente, demostramos en la Fig. 38 las fases y etapas de la estrategia de la EIB a nivel secundario. La fase de diagnósticos y consultas, ya comenzada, terminará a mediados de 2006, cuando se contará con los planes productivos regionales y municipales, los Planes Regionales de Estudios y los textos y módulos básicos.

La formación docente intensiva comenzaría en los inicios de 2006 y terminará el mismo año. Al mismo tiempo, se podría comenzar algunos cursos básicos de formación docente, para terminar a fines del año 2008.

La planificación de los Proyectos Educativos Institucionales pilotos comenzará en la segunda mitad de 2006, y la ejecución de estos proyectos pilotos durará dos años, de 2007 a 2008. Los últimos meses de 2008 se dedicará a una evaluación de estas experiencias pilotos con algunas reflexiones y los ajustes necesarios para entrar en la próxima fase.

La aplicación del modelo PEIN debería comenzar a inicios de 2009 y durará hasta el año 2015. Las evaluaciones de estas experiencias ya ampliadas a nivel nacional, se podrían llevar a cabo en un período de dos años, en 2014 y 2015, con las reflexiones y ajustes necesarios para todo el proceso.

9. Conclusión

En toda nuestra propuesta educativa vimos la importancia de privilegiar el asunto de la unidad nacional, a la vez que desarrollamos conceptos que podrían mejorar los procesos de descentralización y autodeterminación en la administración y gestión de los departamentos, las regiones, las microrregiones (incluso las Tierras Comunitarias de Origen o TCO, y otros territorios indígenas) y sobre todo los municipios.

Por esta vía, privilegiamos también estrategias que podrían generar más *equidad* en el país a mediano plazo, tanto a nivel horizontal (entre las entidades territoriales y sus poblaciones) como vertical (entre los centros urbanos de poder y las periferias rurales). Nuestra meta fue repensar la educación intercultural bilingüe como “reconocimiento y redistribución”, al proveer las posibilidades para generar simultáneamente una seguridad educativa y una seguridad productiva.

En este sentido, damos prioridad al desarrollo y mejoramiento del sistema educativo nacional y público de secundaria en todas sus dimensiones. No buscamos separar educativamente a las poblaciones del país, sino impulsar las identidades regionales

educativas y productivas, y las posibilidades de un desarrollo más equitativo entre estas regiones, y las relaciones interculturales entre ellas.

En este contexto, nos hace pensar que en el futuro cercano, si bien el marco de la educación intercultural bilingüe ha sido el impulso original de estos cambios, sin embargo sus criterios anteriores deberían ceder ahora a una nueva terminología y a un nuevo pensamiento educativo. Un factor que habría que tomar en cuenta es que la educación intercultural bilingüe anterior, en la realidad de su ejecución, ha sido dirigida principalmente a las poblaciones indígenas y originarias del país, y por muchas razones prácticas ha sido pensada por las poblaciones destinatarias principalmente en términos de la enseñanza de lenguas nativas y no de las nuevas pedagogías de la interculturalidad.

Por tanto, en vez de este enfoque anterior, ahora vemos la necesidad de reconceptualizar una educación identitaria para todos. En esta nueva educación identitaria buscamos desarrollar contenidos regionales que inspiran a todos, e incluso proponemos un currículum en que la enseñanza de las lenguas y literaturas regionales estaría disponible para todos, como también la enseñanza de inglés y otras lenguas extranjeras.

Nuestro objetivo, entonces, es pasar de un Estado-nación predominantemente monocultural y monolingüe, hacia un Estado multilingüe de muchas naciones, en que la educación a nivel secundario facilitaría mejores debates, diálogos, reflexiones y oportunidades, a nivel nacional como internacional.