

# ANÁLISIS CURRICULAR

HISTORIA

DOCUMENTO  
DE TRABAJO  
2024

NIVEL DE  
EDUCACIÓN  
SECUNDARIO

**ANÁLISIS CURRICULAR HISTORIA**

**OBSERVATORIO PLURINACIONAL DE LA CALIDAD EDUCATIVA**

Jiovanny Edward Samanamud Ávila  
Director Ejecutivo

**JEFA DE EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**

Carmen Medeiros Anaya

**ELABORACIÓN DEL DOCUMENTO:**

**Primera Parte:** Análisis del currículo educativo de historia con enfoque descolonizador  
Esther Eunice Calderón Zarate

**Segunda Parte:** Estudio comparativo de los currículos desde la década de 1970 hasta la actualidad respecto a la enseñanza de la historia  
Ivan Ramiro Jiménez Chávez

**COORDINACIÓN**

María José Velasco

**DISEÑO GRÁFICO Y DIAGRAMACIÓN**

Ignacio Prudencio

**DEPÓSITO LEGAL:** 4-2-833-2025 P.O.

**DIRECCIÓN**

Edificio Mariscal Ballivian N° 1328  
Teléfono: (+591) 22205196  
Web: [www.opce.gob.bo](http://www.opce.gob.bo)

**LA PAZ - BOLIVIA**

2024

El presente documento fue elaborado por el Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa – OPCE.

## ÍNDICE DE CONTENIDO

|                   |   |
|-------------------|---|
| Presentación..... | 5 |
|-------------------|---|

### PRIMERA PARTE ANÁLISIS DEL CURRÍCULO EDUCATIVO DE HISTORIA CON ENFOQUE DESCOLONIZADOR

|                                                                                                                                           |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. Introducción.....                                                                                                                      | 8  |
| 2. Enfoque del Currículo Educativo .....                                                                                                  | 8  |
| 2.1. Objetivo holístico del nivel secundario.....                                                                                         | 8  |
| 2.2. Perfil de salida del nivel en el Área de Ciencias Sociales .....                                                                     | 8  |
| 2.3. Enfoque del área de ciencias sociales.....                                                                                           | 9  |
| 2.4. Perfiles de salida por año de escolaridad.....                                                                                       | 9  |
| 2.5. Contenidos y conceptos planteados desde el currículo educativo.....                                                                  | 10 |
| 3. Análisis de los documentos del diseño del currículo educativo y de los instrumentos aplicados en las pruebas de 6to de Secundaria..... | 11 |
| 4. Bibliografía .....                                                                                                                     | 14 |

### SEGUNDA PARTE ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS CURRÍCULOS DESDE LA DÉCADA DE 1970 HASTA LA ACTUALIDAD RESPECTO A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

|                                                                                                                                                |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. Antecedentes y contexto del estudio curricular .....                                                                                        | 17 |
| 2. Introducción.....                                                                                                                           | 17 |
| 3. Marco teórico y establecimiento de las categorías del análisis comparativo curricular .....                                                 | 17 |
| 3.1. Bases epistemológicas e historiográficas del planteamiento curricular y correspondencia con el enfoque de enseñanza de la historia.....   | 18 |
| 3.2. El desarrollo del pensamiento crítico a partir de la enseñanza de la historia.....                                                        | 18 |
| 3.3. Las políticas de la memoria .....                                                                                                         | 19 |
| 3.4. La educación patrimonial .....                                                                                                            | 19 |
| 3.5. Interrelación entre estas categorías de análisis .....                                                                                    | 20 |
| a) Son cuestiones convergentes e interrelacionadas.....                                                                                        | 20 |
| b) Se refieren a los propósitos fundamentales que definen a los currículos de historia actuales .....                                          | 20 |
| 4. Las propuestas curriculares desde 1970 hasta el 2024.....                                                                                   | 21 |
| 4.1. Plan y programas oficiales de educación secundaria de 1956.....                                                                           | 21 |
| a) Bases epistemológicas e historiográficas del planteamiento curricular y correspondencia con el enfoque de la enseñanza de la historia ..... | 21 |
| b) Desarrollo del pensamiento crítico .....                                                                                                    | 23 |
| c) Las políticas de la memoria .....                                                                                                           | 23 |
| d) La educación patrimonial .....                                                                                                              | 24 |
| 4.2. La propuesta curricular de la Ley 1565.....                                                                                               | 24 |
| a) Estudio de los programas para secundaria en la propuesta del CEMSE.....                                                                     | 24 |
| b) Bases epistemológicas e historiográficas del planteamiento curricular y correspondencia con el enfoque de enseñanza de la historia ..       | 25 |
| c) Desarrollo del pensamiento crítico .....                                                                                                    | 26 |
| d) Las políticas de la memoria .....                                                                                                           | 27 |
| e) La enseñanza patrimonial.....                                                                                                               | 27 |

|          |                                                                                                                                          |    |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 4.3.     | El currículo ASEP de 2014.....                                                                                                           | 27 |
| a)       | Bases epistemológicas e historiográficas del planteamiento curricular y correspondencia con el enfoque de enseñanza de la historia ..... | 27 |
| b)       | El desarrollo del pensamiento crítico .....                                                                                              | 29 |
| c)       | Las políticas de la memoria .....                                                                                                        | 29 |
| d)       | La educación patrimonial .....                                                                                                           | 30 |
| 4.4.     | La propuesta curricular ASEP de 2023.....                                                                                                | 30 |
| a)       | Bases epistemológicas e historiográficas del planteamiento curricular y correspondencia con el enfoque de enseñanza de la historia ..... | 30 |
| b)       | El desarrollo del pensamiento crítico .....                                                                                              | 33 |
| c)       | Las políticas de la memoria .....                                                                                                        | 35 |
| d)       | La educación patrimonial .....                                                                                                           | 35 |
| 5.       | Conclusiones.....                                                                                                                        | 36 |
| 6.       | Bibliografía.....                                                                                                                        | 36 |
| Anexo 1: | Cuadro comparativo de las categorías de análisis y las propuestas curriculares de 1970 a 2024.....                                       | 37 |

## ÍNDICE DE TABLAS Y CUADROS

|           |                                                                                    |    |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabla 1.  | Perfiles de salida por año de escolaridad .....                                    | 9  |
| Tabla 2.  | Diferencias entre la historia tradicional/positivista y la historia crítica.....   | 11 |
| Cuadro 1. | Cuadro sinóptico de las categorías de análisis y sus variables .....               | 21 |
| Cuadro 2. | Cuadro comparativo entre historia tradicional e historia crítica y reflexiva ..... | 33 |
| Cuadro 3. | Cuadro comparativo entre historia positivista e historia crítica.....              | 34 |

## Presentación

El Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa, en su condición de institución dedicada a la evaluación, seguimiento, monitoreo y acreditación de la calidad educativa en Bolivia, presenta una colección de documentos de difusión con el objetivo de contribuir a la generación de un debate público sobre la importancia de la evaluación del sistema educativo, como un medio fundamental que posibilita considerar problemáticas urgentes en torno a la educación en el país. La responsabilidad con la construcción de un escenario público donde se debata la calidad educativa es vital, tanto o más que los propios indicadores en sí mismos, pues una sociedad que no tiene la opción de deliberar sobre uno de los pilares centrales de su estructura puede estar condenada a repetir viejos errores. No solo por el impacto directo sobre la educación de sus hijos, sino, principalmente, por la importancia global que esto implica para el crecimiento de la sociedad boliviana.

Las series que aquí presentamos son las siguientes:

### 1. Serie: Indicadores

Su objetivo es mostrar de manera oficial los indicadores de calidad educativa del Sistema Educativo Plurinacional. Su sentido general es técnico y el marco de generación de sus propuestas es el de las recomendaciones generadas por la producción de datos e información significativa, resultado de las pruebas de logro de aprendizaje y las encuestas de factores explicativos que las acompañan. Las pruebas de logro son instrumentos que respetan estándares internacionales respecto a la composición de la muestra y la definición de sus ítems de conocimiento y habilidades cognitivas, por lo que sus resultados son generalizables para toda la población. El OPCE se asocia con entidades técnicas regionales para administrar y aplicar pruebas basadas en indicadores de logro de aprendizaje y también elabora y aplica sus propias pruebas e indicadores nacionales.

### 2. Serie: Documentos de Trabajo

Tiene el objetivo de presentar análisis y evaluaciones de pruebas diagnósticas, enfatizando sus aspectos problemáticos, antes de la presentación de resultados oficiales de los indicadores de calidad educativa. Vale decir, que el documento tiene la finalidad de ofrecer una serie de observaciones, acotaciones, problematizaciones e hipótesis sobre lo que podría estar sucediendo a través de la aplicación de pruebas diagnósticas a una muestra representativa. Su fin no es presentar datos oficiales, sino establecer líneas problemáticas sobre el desempeño de los logros de aprendizaje que nos familiarice con la gran problemática adyacente a la proyección de indicadores de calidad educativa. De esta manera, aquí nos concentramos en algunas aristas curriculares y factores explicativos como la gestión educativa, el capital cultural y las desigualdades (que engloban lo socioeconómico y también temas de género, discriminación, violencia etc.), entre otros.

### 3. Serie: Habilidades Básicas

Tienen el objetivo de identificar, describir y analizar destrezas, conocimientos, habilidades y competencias mínimas que un estudiante debe haber desarrollado, según su nivel escolar, en distintas áreas y que son el resultado acumulativo de toda su experiencia dentro del sistema educativo. Estas habilidades básicas son las herramientas fundamentales que permitirán los aprendizajes de conocimientos prescritos en el Currículo Base. El análisis de las habilidades básicas de cada área permitirá identificar el impacto real del sistema educativo en los estudiantes y otorgará insumos a los miembros del sistema educativo para realizar acciones que permitan su mejor desarrollo.

#### **4. Serie: Estudios focalizados**

Los estudios focalizados buscan presentar análisis basados en información cualitativa, sobre la base de los resultados arrojados por las pruebas de logro de aprendizaje o de habilidades básicas, con el objetivo de comprender los elementos que influyen sobre ellos. Explicar las dinámicas del sistema educativo boliviano en torno a la calidad educativa permite entender los dinamismos estructurales de la problemática educativa, incorporando aspectos explícitos que no son identificados y comprendidos a cabalidad por la construcción de indicadores de logro de aprendizaje. Su meta es brindar investigaciones centradas en prácticas que influyen en el logro de aprendizajes y que permitan hacer el ejercicio de reconstrucción de la totalidad social que involucra la calidad educativa. En este sentido, es un complemento necesario e imprescindible para interpretar a cabalidad las implicaciones de los indicadores de calidad educativa.

#### **5. Serie: Ensayos**

Las reflexiones sistemáticas y los debates realizados por los técnicos del OPCE en el marco de las interpretaciones de los datos producidos por las pruebas de logro de aprendizaje y de los resultados de investigaciones realizadas, han permitido la producción de ensayos académicos. Estos ensayos analizan diferentes dimensiones de las problemáticas identificadas y desarrollan reflexiones teóricas orientadas a la construcción de un marco explicativo. El objetivo de esta serie es presentar estas reflexiones y debates para contribuir a la producción teórica necesaria para explicar los problemas estructurales del sistema educativo y la situación de la calidad educativa en nuestro país, sus características históricas y los factores socioeconómicos que la condicionan.

## **PRIMERA PARTE**

### **ANÁLISIS DEL CURRÍCULO EDUCATIVO DE HISTORIA CON ENFOQUE DESCOLONIZADOR**

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente análisis es el resultado de un proceso de revisión exhaustiva de los documentos que integraron el diseño del currículo educativo vigente en Bolivia en el área de Historia con enfoque descolonizador<sup>1</sup>. Para la elaboración del documento se ha considerado el enfoque de la historia crítica, como una primera aproximación para trabajar el enfoque descolonizador de la historia, que es el horizonte de largo plazo.

Asimismo, se ha complementado el análisis con la revisión de otras experiencias y publicaciones sobre los procesos de diseño curricular y la construcción de instrumentos de evaluación en países latinoamericanos. De esta manera, se ha podido identificar las tendencias existentes en América Latina respecto a la enseñanza y la evaluación de la historia.

En este sentido, el documento de análisis fue desarrollado en dos etapas: en primera instancia, se desarrolla una exposición del enfoque del currículo educativo, su orientación y sus componentes centrales (perfiles de salida, objetivos holísticos, contenidos conceptuales); y en segunda instancia se presenta el análisis del currículo educativo y de los instrumentos que fueron aplicados en la Prueba Piloto de Secundaria de la gestión 2023.

Como resultado del proceso de revisión documental mencionado, el análisis identifica y señala las limitaciones del currículo vigente, la relación entre los distintos elementos que lo componen y las insuficiencias e imprecisiones en los contenidos y criterios de evaluación. Asimismo, plantea algunas puntualizaciones y orientaciones dirigidas a los ajustes, cambios y a la mejora del currículo educativo en el área de historia con enfoque descolonizador.

Claro está, como se plantea en el desarrollo del texto, que toda mejora comprende cambios y ajustes en el currículo educativo, pero para ser significativa, debe ir más allá de este, incorporando otros elementos, como las metodologías de enseñanza de la historia y la formación continua de los maestros.

## 2. ENFOQUE DEL CURRÍCULO EDUCATIVO

### 2.1. Objetivo holístico del nivel secundario

El currículo educativo plantea como objetivo holístico del nivel secundario la formación integral de los estudiantes con identidad cultural, valores sociocomunitarios, espiritualidad y consciencia crítica, articulando la educación científica, humanística, técnica, tecnológica y artística a través de procesos productivos de acuerdo a las vocaciones y potencialidades de las regiones en el marco de la descolonización, interculturalidad, y plurilingüismo, para que contribuyan a la conservación, protección de la Madre Tierra y salud comunitaria, la construcción de una sociedad democrática, inclusiva y libre de violencia<sup>2</sup>.

### 2.2. Perfil de salida del nivel en el Área de Ciencias Sociales

Se perfila un estudiante que interpreta la historia universal, de Latinoamérica y de Bolivia dotándose de instrumentos metodológicos y conceptuales de las Ciencias Sociales, como la historia, la geografía, la antropología, la economía, desde un enfoque crítico, integral, descolonizador y despatriarcalizador, adquiriendo conciencia de su realidad a través de su introducción en los debates de temáticas emergentes como la destrucción del medio ambiente y la Madre Tierra, la necesidad de protegerla, la integración latinoamericana, las identidades bolivianas, la lucha contra la discriminación y todo tipo de violencia<sup>3</sup>.

1 Véase los siguientes documentos: 1) Ministerio de Educación. Estado Plurinacional de Bolivia. *Planes y programas. Educación Secundaria Comunitaria Productiva 2023*. La Paz, 2023. 2) Ministerio de Educación. Estado Plurinacional de Bolivia. *Compendio para maestras y maestros. Textos de aprendizaje 2023 – 2024*. Secundaria Comunitaria Productiva. Área Ciencias Sociales. 3) Ministerio de Educación. Estado Plurinacional de Bolivia. *Texto de Aprendizaje*. 1ero de Secundaria. Educación Secundaria Comunitaria Productiva. La Paz, 2023. 4) Ministerio de Educación. Estado Plurinacional de Bolivia. *Texto de Aprendizaje*. 5to de Secundaria. Educación Secundaria Comunitaria Productiva. La Paz, 2023.

2 Véase del Ministerio de Educación. Estado Plurinacional de Bolivia. *Planes y programas. Educación Secundaria Comunitaria Productiva 2023*. La Paz, 2023., p. 8.

3 Ídem, p. 9.

### 2.3. Enfoque del área de ciencias sociales

El enfoque del área de ciencias sociales, en el que se encuentra la materia de historia, tiene tres características<sup>4</sup>:

- Es descolonizador, crítico y propositivo.
- Busca reconstruir la historia desde la mirada de los pueblos originarios, tomando en cuenta la cultura, la realidad y la economía.
- Busca generar una ruptura con la forma tradicional de ver las Ciencias Sociales, cuestionando y replanteando sus categorías coloniales.

### 2.4. Perfiles de salida por año de escolaridad

Entre los perfiles de salida de los estudiantes, por año de escolaridad, que plantea el currículo educativo para el área de Historia, destacan cuatro con enfoque descolonizador:

**Tabla 1. Perfiles de salida por año de escolaridad**

| GRADO                    | PERFIL DE SALIDA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>2do de Secundaria</b> | Comprende la génesis y desarrollo del fenómeno colonizador a partir del estudio de las culturas originarias del territorio que hoy ocupa Bolivia y de la violenta destrucción de sus instituciones y sociedad por la invasión colonizadora española que impuso mecanismos de explotación, opresión y aculturación a la población originaria; tal estudio permite al estudiante formarse una perspectiva descolonizadora. |
| <b>4to de Secundaria</b> | Aplica un abordaje integral y secuencial en el estudio de la historia de Bolivia del Siglo XIX, para comprender la lógica de cada proceso histórico y, derivando de ello, distintas temáticas emergentes, como la del medio ambiente, así como la de los derechos de la mujer, adquiriendo conciencia sobre estas problemáticas.                                                                                         |
| <b>5to de Secundaria</b> | Adquiere las nociones básicas para el planteamiento de una historia crítica y, a partir de ellas emprende su estudio de la historia contemporánea, de los grandes procesos históricos del contexto internacional y americano, para enmarcar el estudio de la historia de Bolivia en el siglo XX, adquiriendo valoraciones de los deberes y derechos de la ciudadanía boliviana.                                          |
| <b>6to de Secundaria</b> | Aprehende conceptos integradores de las ciencias sociales para comprender el mundo contemporáneo a partir de la segunda guerra mundial, que enmarcan la historia de Bolivia, desde la Revolución Nacional hasta nuestros días, concientizándose de temáticas emergentes como la integración latinoamericana, las identidades bolivianas, la despatriarcalización, la protección del medio ambiente y otros.              |

Fuente: Ministerio de Educación. *Planes y programas*. Educación Secundaria Comunitaria Productiva 2023.

4 Ídem, p. 67.

## 2.5. Contenidos y conceptos planteados desde el currículo educativo

Desde el currículo educativo se plantea los siguientes contenidos y conceptos para el área de Historia con enfoque descolonizador<sup>5</sup>:

- **Historia**

La historia es una ciencia que nos permite conocer los hechos pasados trascendentales, para poder entender el presente y construir el futuro. La historia no sólo cuenta acontecimientos del pasado, sino que tiene una conexión profunda y comprometida con el cambio social del futuro. Para los historiadores, el pasado debe ser los ojos y la luz del presente<sup>6</sup>.

Según la mayoría de los estudiosos, se puede definir a la historia como el estudio, la investigación y narración ordenada y cronológica del pasado, de las acciones humanas, las sociedades y las culturas a lo largo del tiempo.

- **Historia crítica**

Se plantea el estudio de la historia a partir de los postulados de la historia crítica, que tiene las siguientes características<sup>7</sup>:

- » Reconoce que hay muchos enfoques, influencias, voces y puntos de vista sobre la historia.
- » Promueve una mayor comprensión de la identidad y del pasado: La historia va más allá de solo saber fechas o batallas, está relacionada a lo que somos como sociedad.
- » Aborda los temas históricos con un espíritu de escepticismo y análisis profundo. No acepta pasivamente las versiones convencionales de la historia, sino que las cuestiona y examina cuidadosamente para comprender mejor el pasado y sus implicaciones en el presente.
- » Promueve habilidades de pensamiento crítico, análisis y evaluación en quienes estudian la historia. Estas habilidades son valiosas en una variedad de campos y en la vida cotidiana.
- » Permite una comprensión inclusiva y completa: Ayuda a revelar las perspectivas y voces históricas que han sido marginadas o ignoradas en las narrativas tradicionales.
- » Reflexiona sobre el presente al examinar cómo las interpretaciones históricas influyen en la sociedad actual.

- **Descolonización**

Se introduce el concepto de *descolonización*, definiéndolo como<sup>8</sup>:

- » El desmontaje de la imposición de pautas políticas, económicas, culturales y sociales del modelo colonialista en la sociedad boliviana, transmitidas de generación en generación, y que perviven en prácticas racistas y machistas.
- » La eliminación de las brechas étnicas y de clase, generadas por los mecanismos de explotación y racismo.
- » Un cambio radical de pensamiento que pasa por un cambio educativo y una ruptura epistemológica.

- **Críticas a la historia positivista<sup>9</sup>**

En el marco de la historia crítica y de la descolonización se plantean las siguientes críticas a la historia positivista:

5 En el presente apartado se expone los conceptos y planteamientos presentes en los diferentes textos escolares del currículo educativo y en el compendio para maestros, mencionado en líneas superiores.

6 Véase del Ministerio de Educación. Estado Plurinacional de Bolivia. *Texto de Aprendizaje*. 1ro de Secundaria. Educación Secundaria Comunitaria Productiva. La Paz, 2024., p. 258.

7 Véase del Ministerio de Educación. Estado Plurinacional de Bolivia. *Texto de Aprendizaje*. 5to de Secundaria. Educación Secundaria Comunitaria Productiva. La Paz, 2024., p. 258. También véase el *Compendio para maestras y maestros. Textos de aprendizaje 2023 – 2024*. Secundaria Comunitaria Productiva. Área Ciencias Sociales. Ministerio de Educación. La Paz, 2023., pp. 223-224.

8 Véase el *Compendio para maestras y maestros. Textos de aprendizaje 2023 – 2024*. Secundaria Comunitaria Productiva. Área Ciencias Sociales. Ministerio de Educación. La Paz, 2023., pp. 396-397.

9 Véase del Ministerio de Educación. Estado Plurinacional de Bolivia. *Texto de Aprendizaje*. 1ro de Secundaria. Educación Secundaria Comunitaria Productiva. La Paz, 2024., p. 258. También, véase del Ministerio de Educación. Estado Plurinacional de Bolivia. *Texto de Aprendizaje*. 5to de Secundaria. Educación Secundaria Comunitaria Productiva. La Paz, 2024.

- » Presume una falsa neutralidad, en tanto que no se puede lograr una objetividad plena, omitiendo un análisis de los sesgos e ideologías que influyen en las narraciones históricas.
- » Pretende presentarse como una verdad absoluta, que no se puede discutir o criticar, calificando a todo lo demás como “especulativo”.
- » Omite la existencia de distintas versiones de la historia.
- » Al enfocarse en la recopilación objetiva de los datos, descuida realizar un análisis profundo de los contextos sociales, políticos y culturales en los que sucedieron.
- » El análisis del contexto es esencial para comprender los eventos históricos.
- » El positivismo es obsoleto.

En este sentido, se muestra las diferencias entre la historia tradicional/positivista y la historia crítica en la siguiente tabla:

**Tabla 2. Diferencias entre la historia tradicional/positivista y la historia crítica**

| HISTORIA TRADICIONAL/POSITIVISTA                                                                                                                     | HISTORIA CRÍTICA                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Se atribuye neutralidad y objetividad: Evita la valoración y la interpretación en profundidad.                                                       | Énfasis en la interpretación y el análisis profundo: busca identificar sesgos, ideologías y agendas ocultas que influyeron en la construcción de las narrativas históricas. |
| Narrativa histórica descriptiva: relata los eventos en orden cronológico.                                                                            | Evaluación crítica de las narrativas históricas y de las interpretaciones convencionales de los eventos históricos.                                                         |
| El relato único (historia oficial) excluye otras versiones de la historia.                                                                           | Enfoque en las múltiples perspectivas y voces en la historia.                                                                                                               |
| Método empírico científico: busca recopilar datos de manera sistemática y llegar a conclusiones basadas en la observación y la evidencia documental. | Enfoque de varias causas y efectos que intervienen en un hecho histórico.                                                                                                   |

Fuente: Elaboración propia con base en los Textos de Aprendizaje de 1ro y 5to de Secundaria

### 3. ANÁLISIS DE LOS DOCUMENTOS DEL DISEÑO DEL CURRÍCULO EDUCATIVO Y DE LOS INSTRUMENTOS APLICADOS EN LAS PRUEBAS DE 6TO DE SECUNDARIA

Desde los contenidos del currículo educativo se plantea un avance en el área de Historia con enfoque descolonizador realizando una aproximación para establecer una crítica hacia tres cuestiones importantes relacionadas a la historia: 1) El abordaje de la historia enfocado en resaltar a los grandes personajes (presidentes y otros personajes icónicos); 2) el conocimiento histórico memorístico; y 3) la posición desde la cual se escribe la historia tradicional (la historia escrita desde arriba, por los vencedores, que excluye la historia de los vencidos).

Sin embargo, el desarrollo de este planteamiento se ve obstaculizado (y es casi nulo) en el mismo tratamiento de los contenidos. En este sentido, existen varias limitaciones, debilidades y contradicciones, que deben considerarse y subsanarse, en cuanto a los contenidos del currículo educativo y los instrumentos aplicados en las pruebas de 6to de Secundaria, entre ellas mencionamos y desarrollamos las más importantes, añadiendo algunas recomendaciones con miras a la mejora.

Una de las limitaciones más grandes en el currículo educativo y en la enseñanza es el predominio de la visión lineal, teleológica y personalista de la historia. Esta visión ha persistido a lo largo de las diferentes reformas y cambios rea-

lizados en el currículo educativo. Es decir, por un lado, la historia que “avanza” por etapas y que se dirige hacia una determinada finalidad o sentido último. Y por, otro lado, la historia que resalta a los grandes personajes.

Si bien en los Textos de Aprendizaje se menciona una distinción entre la visión lineal y la visión cíclica de la historia y se plantea la posibilidad de ir más allá del conocimiento memorístico; el abordaje del estudio de los textos se realiza como historiografía, fomentando el aprendizaje secuencial-memorístico<sup>10</sup> de los períodos de la historia y de las características de los acontecimientos históricos. La historiografía es importante, sin embargo, abordada desde el aprendizaje secuencial-memorístico no permite desarrollar el pensamiento crítico en el estudiante, es decir, la capacidad de comprensión, análisis e interpretación de los temas aprendidos<sup>11</sup>.

En cuanto a la visión personalista de la historia, el currículo educativo cae en lo que critica. Si en el currículo anterior a la reforma de la Ley 071 Avelino Siñani – Elizardo Pérez, se enseñaba la historia como un mero cambio de los presidentes de la república y los acontecimientos relacionados a ellos; ahora, en el currículo producido a partir de la mencionada ley, se cuenta la historia destacando a los líderes indígenas. Básicamente, se continúa con la misma visión, sustituyendo personajes.

Estas son limitaciones que pueden ser determinantes, en tanto que podrían restringir la elaboración de las pruebas a la medición de algunos conocimientos necesarios para iniciar un abordaje del pensamiento crítico y del enfoque descolonizador (por ejemplo, la historia de los diferentes pueblos originarios y sus líderes representativos), impidiendo, sin embargo, un avance en la medición del desarrollo del pensamiento crítico (con enfoque descolonizador) en los estudiantes (por ejemplo, la medición de actitudes y capacidades)<sup>12</sup>.

En ese sentido, la primera consideración y orientación que se debe tomar en cuenta es que los contenidos del currículo educativo y la metodología de enseñanza de la historia deben ir más allá de la repetición de los contenidos declarativos (cronologías, personajes icónicos) por parte de los profesores y los estudiantes. La historia es más compleja y es necesario pensar desde dónde y por qué contarla. Considerando esa orientación se puede incidir en la construcción de herramientas de medición del pensamiento crítico en dos sentidos fundamentales: primero, sobre las actitudes de los estudiantes sobre la historia, y segundo, sobre las capacidades de interpretación y análisis crítico, es decir, valoración de argumentos sobre problemas sociales, identificación de intereses y perspectivas de determinados grupos, etc<sup>13</sup>. También es necesario estructurar estudios cualitativos a largo plazo, que permitan profundizar la medición y el análisis del pensamiento crítico en ambos sentidos.

Otro problema, fuertemente ligado al aprendizaje memorístico, visible en los Textos de Aprendizaje, es la tendencia a la acumulación desmedida de información, en muchos casos, desordenada, con conceptos e ideas yuxtapuestas. Este problema fue observado e identificado en estudios anteriores realizados por el Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa, donde se menciona las siguientes afirmaciones:

- 
- 10 Este es un problema estructural que enfrenta Bolivia en la educación secundaria, a pesar de los hitos históricos y los cambios en la normativa (El Código de la Educación de 1955, la Ley N° 1565 de Reforma Educativa y la Ley Avelino Siñani Elizardo Pérez). Bolivia es una expresión de lo que ocurre en el continente. El enfoque memorístico en la enseñanza también es un problema histórico en América Latina. Véase de Humberto Álvarez, “Evaluación del pensamiento histórico de estudiantes de secundaria a través de la construcción de narrativas históricas sobre los pueblos originarios de Chile”.
  - 11 Sobre ello es útil revisar el aporte del ICFES Colombia, que recupera la taxonomía de Bloom (1956) en la elaboración de su Prueba de Ciencias Sociales, en la que inicialmente se evaluaba los componentes de geografía e historia a partir de las categorías de: recuerdo, comprensión, análisis y aplicación. Más adelante, en 2001, se realiza un abordaje hermenéutico centrado en las competencias de interpretación, argumentación y proposición. En este sentido, las preguntas comprendían la periodización definida y las diferentes competencias en cuatro ámbitos teóricos: cultural, social, económico y político. Véase del Ministerio de Educación Nacional. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. *Prueba de sociales y ciudadanas. Saber 11. Marco de referencia para la evaluación*, ICFES. Bogotá, D.C., 2019., pp. 14-16.
  - 12 En ese sentido, es importante comprender la diferencia entre medir el aprendizaje de los conocimientos teórico-descriptivos necesarios para la descolonización y medir el aprendizaje de los conocimientos y capacidades encaminados a producir pensamiento crítico, (descolonizador).
  - 13 Véase del Ministerio de Educación Nacional. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. *Prueba de sociales y ciudadanas. Saber 11. Marco de referencia para la evaluación*, ICFES. Bogotá, D.C., 2019.

“La estructura de organización curricular por disciplinas se ha mantenido a lo largo de los años con una lógica enciclopedista y orientada a la acumulación de información (...)”. “Las clases son directivas, frontales, las actividades que realizan los alumnos son la escucha y la memorización (...)”. “En consecuencia, las clases no están orientadas al desarrollo de capacidades, cualidades y potencialidades, tal cual lo establece el actual modelo educativo”. “(...) En la región, los estudiantes aprenden, en promedio, la mitad de lo que aparece en el currículum oficial”<sup>14</sup>.

Esta lectura es acertada, sin embargo, la existencia de la mencionada “lógica enciclopedista” en el currículo educativo actual es cuestionable, pues la acumulación de la información presentada en desorden, la mezcla de enfoques sobre los diferentes temas y las dificultades evidenciadas en la redacción de los textos escolares, muestran que más que enciclopedismo, lo que existe es desorden. A ello se suma el nivel bajo de avance curricular reportado en diferentes áreas y materias<sup>15</sup>, que podría explicar uno de los motivos por los que los estudiantes aprenden la mitad de lo que aparece en el currículo oficial.

En relación a los contenidos el problema es complejo. En algunos casos, estos contienen ambigüedades y errores en su redacción, que podrían dificultar y entorpecer el proceso de enseñanza-aprendizaje; y en otros, poseen un nivel de complejidad que no es pertinente con el grado de formación académica (es decir, con el nivel secundario). Esto resulta pernicioso para los maestros y los estudiantes, en tanto que se produce confusión, tanto en la elaboración de la metodología de enseñanza como en el aprendizaje mismo.

En cuanto a los errores y ambigüedades en la redacción de los contenidos, se puede observar un ejemplo en la siguiente imagen, que es un fragmento del Texto de Aprendizaje de 1ro de Secundaria:

### 3. Valorando la historia para desarrollar un pensamiento crítico, estudio histórico de tu contexto

La historia es una parte importante, de quiénes somos como pueblo, nación o sociedad. La forma en que se cuenta y estudia refleja quiénes somos, según el conocido dicho: quien no aprende de la historia está condenado a repetirla.

El interés por nuestro pasado no debe ser meramente académico, sino que debe utilizarse para fortalecer nuestra identidad, pero desafortunadamente, la historia a veces es escrita sólo para resaltar los eventos principales con grandes personajes, esta forma de hacer historia, se concentraba en la memorización, repetición de fechas y hechos de hombres “relevantes”, es la historia escrita desde arriba, desde los grandes ganadores de guerras, quienes salieron victoriosos, desde quienes colonizaron, “dominaron” y llevaron la “cruz y la espada” a pueblos sin civilización, pero este tipo de hechos históricos, es un relato conveniente para el triunfador, por lo que nos hacemos las siguientes preguntas que puede cuestionar la veracidad de la historia; ¿realmente habrá sucedido así?, ¿qué papel tenían las mujeres en esos episodios de la historia?, ¿qué pasaba por la mente de los que fueron conquistados?, ¿por qué la historia no escribe sobre ellos?, la historia a pesar de ser una ciencia solo estudió a los unos y se olvidó de otros.

Fuente: Texto de Aprendizaje, 1ro de Secundaria, p. 259.

Además de la falta de coherencia lógica en el texto, se puede observar un uso inadecuado de las comillas, los signos de puntuación, la separación de las oraciones. Los problemas de redacción, podrían dar lugar a muchas interpretaciones incorrectas. El problema radica en que el texto quiere expresar una mirada crítica al colonialismo de la historia, pero al mismo tiempo parece cuestionar y poner en duda (en un tono irónico) el hecho de que la dominación española y la imposición de cruz y la espada fueron hechos reales. Esto produce una contradicción frontal con el enfoque del currículo educativo (objetivo holístico, perfiles de salida, contenidos y conceptos).

En cuanto a la pertinencia con el grado de formación académica, muchos contenidos de los Planes y Programas del nivel secundario y de los Textos de Aprendizaje introducen temas que corresponden a la formación académica universitaria, por su grado de complejidad. Por ejemplo, se plantea como perfil de salida de Ciencias Sociales para 6to de Secundaria, un estudiante que “Interpreta las tendencias geopolíticas que se expresan en los diferentes proyectos

14 Véase del Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa, *Diseño de la evaluación de la formación integral de estudiantes de 6to año del nivel de Educación Secundaria Comunitaria Productiva del Sistema Educativo Plurinacional* (Documento interno). La Paz, 2023., pp. 15, 231.

15 Véase del Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa. Resultados de la Prueba Piloto de Secundaria 2023. (Documento de trabajo). La Paz, 2023. (Documento interno).

de integración económica en Latinoamérica y determina su opción de integración a partir de su noción de identidad nacional”<sup>16</sup>. Por el grado de complejidad de los conocimientos que se requiere para interpretar las tendencias geopolíticas y para conocer los diferentes proyectos de integración económica en América Latina (etc.), este perfil de salida podría corresponder a un estudiante universitario de ciencia política o relaciones internacionales, en su quinto año de formación. Asimismo, es importante considerar que muchos maestros no tienen formación universitaria, por lo tanto, tampoco están capacitados para trabajar contenidos que corresponden al nivel universitario.

Como este ejemplo hay varios, en las distintas áreas del currículo educativo. Por ello, es necesario coordinar espacios de trabajo con expertos y docentes de la universidad, para evaluar y revisar la pertinencia de los contenidos del currículo educativo con el grado de formación requerido para los distintos cursos del nivel secundario, evitando así la duplicidad de contenidos. En este sentido, una transformación significativa del currículo educativo debe evitar la acumulación desmedida de la información y los datos, y la ambigüedad en la presentación de las ideas, adoptando tres medidas necesarias: 1) reduciendo la cantidad de contenidos en los textos escolares; 2) verificando su pertinencia con el grado de formación académica del nivel secundario; y 3) sometiendo a un proceso exhaustivo de edición y cuidado de edición, realizado por expertos.

Sobre la cuestión de los contenidos es necesario señalar que la tendencia presente en algunos análisis y miradas del sentido común, que afirman que la mejora del currículo radica en la incorporación de nuevos contenidos, es errada. Si bien se requiere realizar ajustes y mejoras en los aspectos mencionados el problema va más allá de los contenidos. La mejora y la transformación del currículo educativo en el área de Historia con enfoque descolonizador (así como en otras áreas), radican en la metodología utilizada por los maestros, es decir, en la forma de enseñanza. Es por ello que resulta vital trabajar en la construcción de metodologías para la enseñanza de la historia crítica y en estrategias formativas dirigidas a los docentes, para la implementación de dichas metodologías.

En ese sentido cabe preguntarse hasta qué punto existe en los maestros una construcción de identidad y una apropiación de la historia que pueda transmitirse a los estudiantes. Es decir, si la historia es presentada y contada como un relato de acontecimientos ajenos a la realidad actual y sin relación con ella, no se puede generar un aprendizaje significativo de la misma. Por ello, es importante tener presente que el conocimiento histórico puede ser más significativo cuando va ligado a la posibilidad de producir transformaciones en la realidad.

En resumidas cuentas, la enseñanza de la historia y la medición del grado de apropiación de los contenidos trabajados (aprendizaje), debieran apuntar a cambiar la historia. Solo se puede transformar la historia en la medida en que se la conoce y en la medida en la que se transmite adecuadamente ese conocimiento, caso contrario (recordando la famosa sentencia) el destino será repetirla.

#### 4. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Sepúlveda, Humberto (1983). Evaluación del pensamiento histórico de estudiantes de secundaria a través de la construcción de narrativas históricas sobre los pueblos originarios de Chile. *Revista do Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, 28. Disponible en: <https://seer.ufrgs.br/anos90>
- Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa (2023). Diseño de la evaluación de la formación integral de estudiantes de 6to año del nivel de Educación Secundaria Comunitaria Productiva del Sistema Educativo Plurinacional (Documento interno). La Paz.
- Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa (2023). Resultados Preliminares de la Prueba Piloto de Secundaria 2023. (Documento interno). La Paz.
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia (2024). *Compendio para maestras y maestros. Textos de aprendizaje 2023 – 2024*. Secundaria Comunitaria Productiva. Área Ciencias Sociales.

16 Véase del Ministerio de Educación. Estado Plurinacional de Bolivia. *Planes y programas. Educación Secundaria Comunitaria Productiva 2023*. La Paz, 2023., pp. 16, 78.

- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia (2023). *Planes y programas. Educación Secundaria Comunitaria Productiva 2023*. La Paz.
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia (2024). *Texto de Aprendizaje*. 1ro de Secundaria. Educación Secundaria Comunitaria Productiva. La Paz.
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia (2024). *Texto de Aprendizaje*. 5to de Secundaria. Educación Secundaria Comunitaria Productiva. La Paz.
- Ministerio de Educación Nacional. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2019). *Prueba de sociales y ciudadanas. Saber 11. Marco de referencia para la evaluación, ICFES*. Bogotá, Colombia.

## **SEGUNDA PARTE**

ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS CURRÍCULOS DESDE  
LA DÉCADA DE 1970 HASTA LA ACTUALIDAD RESPECTO  
A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

## 1. ANTECEDENTES Y CONTEXTO DEL ESTUDIO CURRICULAR

En el marco de las funciones establecidas para el Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa que establece el desarrollo de estudios comparados de educación sobre diferentes áreas de conocimiento, habilidades y valores para coadyuvar al perfeccionamiento de sus instrumentos evaluativos, se realizó el presente estudio comparativo curricular sobre la enseñanza de historia, considerando las propuestas curriculares de la década de 1970, los lineamientos y avances en el marco de la Ley 1565 y los diferentes ajustes curriculares que se dieron en el marco de la Ley 070.<sup>17</sup> Con ese propósito se realizaron las siguientes acciones:

1. Analizar los contenidos, objetivos y criterios de evaluación del currículo de historia en la década de 1970, y en el marco de la Ley 1565.
2. Analizar los contenidos, objetivos y criterios de evaluación del currículo de historia en el Marco de la Ley 070. Para el cumplimiento de esta función, el consultor deberá coordinar con el Consultor por producto que está realizando una propuesta conceptual sobre el enfoque en ciencias sociales.
3. Establecer continuidades, rupturas y tendencias en la programación de contenidos y evaluación de la enseñanza de la historia.

## 2. INTRODUCCIÓN

El presente estudio se ha desarrollado principalmente a partir de documentos tales como los planes y programas oficiales o sus equivalentes, también se incluyó el análisis de textos de aprendizaje y las guías para el docente respectivas, además de bibliografía y otros estudios y referidos al tema curricular. Los puntos desarrollados son:

- La identificación de cuatro componentes que constituyen elementos importantes de las propuestas curriculares para la enseñanza de la historia:
  - » las bases epistemológicas e historiográficas y el enfoque de enseñanza adoptado;
  - » las posibilidades de desarrollo del pensamiento crítico que ofrece cada propuesta curricular;
  - » la política de la memoria que se propone en cada caso, sea de manera explícita o implícita;
  - » las propuestas respecto a la educación patrimonial, presentes o excluidas.
- El contexto e identificación general de las propuestas curriculares comprendidas dentro del estudio.
- Descripción de las características de cada propuesta curricular:
  - » El currículo de 1955.
  - » Los lineamientos y aplicaciones del currículo de la Ley 1565.
  - » La Ley 070 y los ajustes curriculares de 2014 y 2023.
- Conclusiones: identificación de las continuidades, rupturas y tendencias en la evolución curricular referida a la enseñanza de la historia.

## 3. MARCO TEÓRICO Y ESTABLECIMIENTO DE LAS CATEGORÍAS DEL ANÁLISIS COMPARATIVO CURRICULAR

La enseñanza de la historia en el nivel secundario, o sus equivalentes en los otros planes educativos, ha experimentado tres cambios notables al menos en lo discursivo durante el periodo de estudio. Este cambio en los marcos curriculares ha implicado, por supuesto, que se modifiquen los objetivos, contenidos y formas de evaluación de la materia. Esta evolución constituye el plano documental sobre el que se plantea el estudio.

17 De acuerdo a los Términos de Referencia de Consultoría individual en línea “Estudios comparados en educación en el marco de la EIS” (Documento interno del OPCE), La Paz, 2024.

En otro nivel de análisis, buscando analizar el currículo de historia desde los principios o bases sobre el que se construye, así como la forma en la que influye o se vincula con otras formas de comprender el pasado, se identificaron cuatro categorías analíticas que sirven para el análisis de cada marco curricular y caracterizar la evolución histórica de los mismos. Estas categorías son:

- Bases epistemológicas e historiográficas de las que parte la construcción curricular y las características del enfoque de enseñanza correspondiente.
- El desarrollo del pensamiento crítico a partir del conocimiento de la historia que se postula o se asume en cada una de las propuestas curriculares.
- La relación que se establece, explícita o implícitamente, entre la historia enseñada y el espacio de las memorias que coexisten y enfrentan en la sociedad.
- La consideración que se hace del patrimonio histórico y cultural en la enseñanza de la historia.

En los siguientes subtítulos, se explica en qué consiste de cada una de estas categorías y cuáles son sus alcances en el estudio.

### **3.1. Bases epistemológicas e historiográficas del planteamiento curricular y correspondencia con el enfoque de enseñanza de la historia**

El conocimiento histórico disciplinar es un referente importante para la construcción de las propuestas curriculares, aun cuando la historia enseñada en la escuela se defina también por la influencia de otros registros del pasado e inclusive por las decisiones de la estructura institucional educativa. Esta base, sin embargo, ha presentado varios cambios en lo referente a su objeto y método de estudio. Hasta las primeras décadas del siglo XX, predominó la corriente positivista que concebía a la historia como un relato de acontecimientos, ordenados cronológicamente, que se sustentaba en la consulta de documentación escrita, a ello se le denomina la historia relato o también la narración descriptiva. En la década de 1930, desde Francia se extendió una corriente historiográfica crítica al positivismo que se caracterizó por recuperar el carácter interpretativo de la investigación histórica y por aproximarla a las otras ciencias para la reconstrucción de los procesos del pasado; la influencia del marxismo sobre esta corriente es manifiesta. A mediados del siglo, el panorama disciplinar dio un nuevo giro con el surgimiento de nuevas corrientes, enfoques y reflexiones sobre el conocimiento histórico; éstas agregaron nuevos postulados y temas de investigación que caracterizan a la historia como hacer profesional contemporáneo. Este proceso de redefinición disciplinar proporciona un marco referencial para el análisis de las propuestas curriculares a revisar y sus fundamentos epistemológicos e historiográficos, considerando fundamentalmente qué tanto se alejan de los paradigmas positivistas y asumen los de las corrientes interpretativas.

Es innegable que hay una relación de interdependencia entre el tipo de contenidos seleccionados y el enfoque de enseñanza adoptado. Los currículos de la asignatura de historia que compilan “hechos, conceptos y principios disciplinares”, muy apegados a la historia narrativa descriptiva, de cuño positivista, implican una enseñanza transmisiva y un aprendizaje memorístico; es decir, una enseñanza tradicional de la historia. Mientras que los currículos que articulan contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales se relacionan con una enseñanza tendiente a la comprensión e interpretación de los procesos históricos. Aquí también esa transición se convierte en el marco referencial para el análisis de la evolución curricular en lo respectivo a la enseñanza de la historia.

### **3.2. El desarrollo del pensamiento crítico a partir de la enseñanza de la historia**

Una de las demandas hechas a la enseñanza de la historia es el desarrollo del pensamiento crítico. Las ciencias sociales en su conjunto y la historia en particular disponen de un bagaje de temas, acontecimientos, conceptos y problemas que estimulan las capacidades de análisis y evaluación de los estudiantes y que pueden contribuir a la formación del pensamiento crítico.

No se trata, sin embargo, de una novedad completa en las preocupaciones de la asignatura pues, como señala Benjam (1995), la formación del pensamiento crítico ha estado siempre presente de diferentes modos en las propuestas curriculares del siglo XX. De acuerdo con la autora, en la enseñanza tradicional de la historia, se concluía que la transmisión de la información lograría que el estudiante disponga de un bagaje de conocimientos capaz de permitirle formar un criterio suficiente para su participación social. Desde una mirada más apegada al desarrollo del pensamiento histórico, Bermúdez (2015) sostiene que la comprensión histórica es importante porque ayuda a que los estudiantes desarrollen la comprensión crítica de las “conexiones entre pasado y presente”, tales como los problemas que afectan a la sociedad o a un individuo y que se expresan en los procesos históricos. El “pensar históricamente” expresa, sin duda alguna, un propósito del quehacer disciplinar que vincula experiencia, ideas, eventos y memorias dentro de la intelección de los procesos sociales vividos (Vilar, 2004). En el análisis de las propuestas curriculares dadas, se deberá determinar cómo se propone alcanzar tal propósito.

### 3.3. Las políticas de la memoria

La memoria, según Tzvetan Todorov (2013), es una construcción social que no refleja el pasado de manera objetiva, sino que se forma en un proceso dinámico sobre el que influyen los intereses y valores de diferentes grupos de la sociedad. Es una negociación que involucra tensiones y controversias, sobre todo en las sociedades diversas, como la boliviana, donde cada grupo prioriza eventos e interpretaciones que reflejan su experiencia histórica y su identidad. Todas esas memorias, son selectivas, decidiendo qué recordar y que olvidar, ningún registro del pasado puede contener la totalidad de lo sucedido; aún la historia es una forma selectiva de memoria, pero que se regula por el método de investigación y las normas disciplinares, intentando desentrañar los procesos de manera abierta, buscando recuperar los acontecimientos y las intencionalidades de los actores. De todos modos, el historiador es un ser de su tiempo y su escrutinio del pasado está siempre marcado por los intereses del presente.<sup>18</sup>

Por cuanto entre las memorias ninguna deja de haberse construido a partir de la selección de recuerdos y olvidos, así como todas mantienen su vigencia por el aporte que proporcionan a la memoria e identidad de quienes la portan, Todorov sostiene que, en las sociedades plurales, la memoria no debe ser monopolizada por un solo grupo, sino que se debe respetar la coexistencia de la diversidad de tales. Con ese propósito es especialmente importante dar espacio a las memorias marginadas o silenciadas, sobre todo por el Estado nacionalista o por las dictaduras militares. Estas memorias excluyentes pueden generar resentimientos y perpetuar desigualdades, obstaculizando la cohesión social.

La escuela, y especialmente la asignatura de historia, queda inmersa en esa dinámica de contradicciones y esfuerzos por perpetuarse de la diversidad de memorias. Hasta hace unas pocas décadas, la escuela era la portadora y difusora de la historia oficial que buscaba dar un orden al pasado y articular la memoria colectiva a su propio desarrollo. Sin embargo, esa visión es abiertamente discutida por la emergencia de la pluralidad identitaria que caracteriza a las democracias actuales. Aún, así, en el análisis de las propuestas curriculares es muy oportuno preguntarse por las oportunidades de expresión de la diversidad de memorias que ofrecen es adecuadamente democrática.

### 3.4. La educación patrimonial

La educación patrimonial es una preocupación relativamente reciente y está vinculada con la apreciación de la influencia que tienen los bienes culturales, reconocidos como patrimoniales, sobre la memoria, la identidad y la conciencia histórica. El patrimonio, material e inmaterial,

18 Para explicarlo de otra manera, el historiador basado en las reglas de su disciplina, examina el pasado desde los conflictos del presente, buscando determinar la evolución que han tenido esos conflictos en lo ya ocurrido, juzgando sobre cómo ha contribuido tal o cual acción al desarrollo de la situación presente.

El patrimonio histórico y cultural, de acuerdo con Felipe Criado Boado y David Barreiro (2013, p.9), es:

“[...] el conjunto de productos de la actividad humana y sus restos, intencionales y no intencionales, tangibles (o materiales) e intangibles (o imaginarios), que representan los procesos históricos y sociales, que obtienen su sentido de éstos y que, al tiempo, son resignificados por ellos al introducir sentidos nuevos y/o ser renegociados (esto es, los propios procesos de patrimonialización...)”

El patrimonio tiene una gran potencialidad educativa para la búsqueda de la identidad cultural y también para el respeto hacia otros grupos culturales. O sea, la enseñanza de las ciencias sociales a partir del patrimonio puede facilitar la creación de una identidad propia y colectiva, pero al mismo tiempo también puede ayudar a aprender a valorar positivamente la diversidad social y cultural. Por esta consideración la educación patrimonial se convierte en una prioridad en la actualidad.

No es una inclusión reciente porque, desde la Reforma Educativa de 1955, se hizo frecuente la visita de estudiantes a los museos y a los sitios arqueológicos, así como la práctica de danzas y música folklórica. Pero, esas actividades estuvieron orientadas por el propósito gubernamental de promover una cultura mestiza nacional, así como el culto a los héroes. En una visión actualizada se pretende que el patrimonio sea reconocido por la población como una creación propia, valorada y representativa de su identidad. En él confluyen las narraciones identitarias más variadas y es por tanto una oportunidad para vincular enseñanza de la historia con memoria. Por estas razones, es importante analizar qué se plantea en los currículos de historia al respecto.

### 3.5. Interrelación entre estas categorías de análisis

#### a) Son cuestiones convergentes e interrelacionadas

Estas cuestiones se entrelazan entre sí y no constituyen temas ni preocupaciones separadas. Las decisiones sobre la corriente historiográfica y el enfoque pedagógico que orienta la enseñanza de la historia en la escuela está no solo íntimamente ligada a cómo se desarrolla o no el pensamiento crítico, sino que también lo determina (por la selección de contenidos, la organización de los mismos y los sistemas de evaluación).

Otro tanto, ocurre con el manejo subsecuente de la memoria propuesto a través del currículo; qué forma de coexistencia se propone para las distintas memorias, ¿se sigue privilegiando la memoria nacional hegemónica?, ¿cómo incorpora la escuela el pasado de las sociedades o grupos no hegemónicos? Son cuestiones cuya resolución está determinada por las elecciones del primer punto.

A su vez, la incorporación del patrimonio histórico y cultural o su exclusión del currículo está muy vinculado con el manejo de la memoria, correspondiendo a ella su consideración como un referente que homogeneiza, que es lo más habitual, o dándole un papel en la diversidad de memorias.

#### b) Se refieren a los propósitos fundamentales que definen a los currículos de historia actuales

La definición de la base epistemológica, el enfoque pedagógico y didáctico constituyen la base que define el discurso curricular y la selección de objetivos, contenidos y formas de evaluación correspondientes. Igualmente, el desarrollo del pensamiento crítico o, si se quiere, el pensamiento histórico, constituye uno de los objetivos centrales de la nueva enseñanza de la historia (tanto la Reforma Educativa de 1994 como la ASEP de 2010 incluyen sus planteamientos).

La consideración sobre el manejo de la memoria en los currículos escolares es una preocupación reciente, pero siempre ha estado implícita en las propuestas curriculares de historia. Resulta una cuestión crucial cuando el currículo de historia se enfrenta a la emergencia de tantas identidades.

La educación patrimonial, en su forma tradicional relacionada con la visita a los museos, sitios arqueológicos, las horas cívicas o, más recientemente, los festivales folklóricos estudiantiles (patrimonio inmaterial), también siempre ha estado incluida en la propuesta curricular; sin embargo, la atención a la misma como una forma de educación histórica es más bien reciente, considerándose que es muy importante pues se relaciona con el extenso campo de las memorias y los relatos acerca del pasado que circulan en la sociedad.

**Cuadro 1. Cuadro sinóptico de las categorías de análisis y sus variables**

| CATEGORÍA DE ANÁLISIS                         | ENFOQUE TRADICIONAL                                                                                                                                                       | ENFOQUE CRÍTICO Y CONTEMPORÁNEO                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Bases historiográficas y enfoque de enseñanza | Historiografía de corte positivista/ narrativo descriptiva y Enfoque de enseñanza transmisivo y memorístico.                                                              | Base historiográfica que reúne a corrientes interpretativas que plantean la reconstrucción comprensiva de los procesos históricos. Enseñanza de la historia como procesos que deben explicarse y comprenderse.                                                                            |
| Pensamiento crítico/ Pensar históricamente    | Se considera que la persona que recibe información de diversos aspectos de la historia desarrollará un juicio informado que le permita actuar como un ciudadano autónomo. | Se considera que la crítica de fuentes, el análisis de causas y efectos comprendiendo las múltiples perspectivas de los actores y la multicausalidad de los procesos, así como su contextualización espacio-temporal, contribuirá a desarrollar o fortalecer la criticidad del individuo. |
| Las políticas de la memoria                   | No se reconoce más que la historia oficial (estatal) como el único registro válido o certero del pasado.                                                                  | Se reconoce que en la sociedad coexisten muchas memorias correspondientes a la experiencia de vida de diferentes sectores y por tanto es importante que la escuela contribuya a que no sean excluidas ni erradicadas por el control de otros grupos.                                      |
| La educación patrimonial                      | El patrimonio cultural o histórico es considerado un legado establecido e inmutable que debe ser preservado y admirado.                                                   | La educación patrimonial debe abrir la concepción de patrimonio a todos los elementos simbólicos que se reconozcan como identitarios o representativos de los sectores sociales y así comprometer a la sociedad con su conservación.                                                      |

## 4. LAS PROPUESTAS CURRICULARES DESDE 1970 HASTA EL 2024

### 4.1. Plan y programas oficiales de educación secundaria de 1956<sup>19</sup>

#### a) Bases epistemológicas e historiográficas del planteamiento curricular y correspondencia con el enfoque de la enseñanza de la historia

Es evidentemente una selección de contenidos que solamente congrega: hechos y conceptos. La organización de los temas obedece a una linealidad cronológica inalterable, la narración es estrictamente descriptiva, compuesta de conceptos históricos referidos a la descripción de contextos geográficos y sociales, así como a la caracterización de la organización política; por otra parte, se tienen los acontecimientos, militares o políticos, siempre generados por los individuos que se identifican como los protagonistas en los relatos históricos de su tiempo. Las instituciones descritas, sean económicas, sociales o jurídicas, se presentan como inmutables en el tiempo, desvinculadas del resto de la sociedad y sin considerar los cambios y variaciones que tuvieron. La organización de la historia nacional, en el periodo

19 Dirección General de Educación (1956). Plan y programas oficiales de educación secundaria. La Paz.

republicano, es abiertamente “presidencialista” y no hace mayores referencias a la participación de los sectores sociales, salvo en algunos pocos acontecimientos.

Los contenidos están organizados en tres grandes bloques: la historia nacional, la historia de América y la historia general o, como se llamaba por entonces, universal. La historia americana y la nacional se vinculan por los procesos comunes: las sociedades prehispánicas, la conquista española, la independencia hasta el tercer grado de secundaria. En el cuarto grado, deja de estudiarse la historia del continente, concentrándose la atención solo sobre la historia boliviana y la general.

Llama la atención que la historia general siga un desarrollo desvinculado absolutamente de la nacional y americana. El orden disciplinar centrado en lo cronológico y en la historia europea es evidente. Igualmente, el estudio de Grecia y de Roma, en la antigüedad clásica, toma un año o grado cada una; mientras, el estudio de la edad contemporánea, muy ampuloso y concentrado en Europa, toma todo el sexto curso.

Respecto a las bases historiográficas, al no existir una parte introductoria en la que se expliquen los fines y objetivos, así como la caracterización general de la asignatura, queda como un único punto de consideración, aunque indirecto, la bibliografía que se incluye al final de esa sección. De la revisión de títulos y autores, en lo concerniente a Bolivia, puede decirse que prevalecen los “ensayos interpretativos”, como los especialistas han denominado a una corriente historiográfica del siglo XX, caracterizada por escribir sobre los procesos históricos basados principalmente en fuentes secundarias.<sup>20</sup> Estos autores, comparten un enfoque próximo al relato lineal, político y militar, centrado en la actuación de los grandes personajes, que caracterizó de manera general a la historiografía positivista francesa.

Al final de la sección dedicada a la presentación del currículo de la asignatura de historia, se presentan unas “Recomendaciones importantes” (p. 249), la única prescripción de carácter didáctico sobre la enseñanza de la historia, en la que se recomienda:

- Que el estudio de la Historia Antigua se realice “sin abusar de fechas y nombres que causan el aburrimiento y confusión de los estudiantes”.
- Que, en el estudio de la historia de los países americanos, se evite “la relación lisa y fría de nombres y periodos presidenciales y más bien debe incidirse en los hombres notables en la política, ciencias y letras”.
- Que, al tratar la historia republicana de Bolivia, no sólo se limiten al desarrollo político, debiendo enfocarse también en “los productos culturales de cada periodo histórico, es decir una verdadera interpretación sociológica de la historia de Bolivia”.

En el programa, como se mencionó, no se presentan orientaciones didácticas para el desarrollo de los contenidos; sin embargo, al analizar las correspondientes a la asignatura de Filosofía y las Consideraciones Generales que se presentan para la de Geografía. En el caso de las clases de Filosofía, hay tres puntos de las sugerencias que deben destacarse: el currículo se ha elaborado siguiendo los principios de la Ciencia de la Educación; la enseñanza debe partir de los intereses del educando “y constituir un aprendizaje de problemas vividos” y en su desarrollo se debe atender las necesidades sociales, culturales y personales del estudiante; recomienda la motivación de los estudiantes como imprescindible (pp. 163-164). Para el bloque de contenidos referidos a la historia de la filosofía, recomienda el trabajo por grupos de estudiantes que investiguen sobre temas específicos y lo expongan, para evitar la pasividad del estudiante. Estas consideraciones, sumadas a las que se presentan en otro documento contemporáneo, titulado Guía de Educación Fundamental, destinado a apoyar la educación rural, donde la mayor parte de las sugerencias didácticas implican la exposición de los maestros, permite deducir que la enseñanza oral fue el principal recurso de aula, apoyado por la escritura de apuntes.

20 En esta corriente se puede incluir a Enrique Finot, Julio Díaz Arguedas, Macedonio Urquidi, Augusto Guzmán, Alfredo Jáuregui Rosquellas, Manuel Frontaura Argandoña, citados en la bibliografía (p. 248).

En general, puede decirse que esta propuesta curricular presenta las siguientes características generales: Es una enseñanza de la historia que no desarrolla una pedagogía propia, las actividades se desarrollan en torno a la transmisión de la información.

- El énfasis puesto en que se evite la profusión de datos (nombres y fechas) confirma que el proceso de enseñanza y la evaluación consiguiente se basaban en la retención memorística de datos por parte de los estudiantes. Sin embargo, no se presentan pautas de evaluación.
- Si bien, como se dice en el currículo de Filosofía, que existe una preocupación por la pertinencia de los contenidos que puede suponerse extendida a la selección de contenidos de historia, la misma más parece obedecer a la cerrada lógica disciplinar. No hay diferencia de complejidad ni cercanía entre los contenidos de la Historia Antigua, que se abordaban en el segundo y tercer grado, con los de la Edad Contemporánea, correspondientes al sexto. Igualmente, la gradualidad se rige por el desarrollo cronológico de los procesos históricos estudiados.
- La gran cantidad de tiempo destinado al estudio de la Historia General, básicamente historia de Europa, evidencia un principio academicista en la selección de contenidos que favorece el elitismo o cultismo, que es la valoración del capital cultural de las élites.
- La segmentación o compartimentación de las asignaturas que forman parte de los Estudios Sociales o Ciencias Sociales, al igual que el desarrollo independiente del bloque de Historia General sin vinculación con el Historia Nacional, contribuyen también a remarcar la lógica disciplinar que prevalecía en la organización de la asignatura.

## **b) Desarrollo del pensamiento crítico**

En las Consideraciones Generales referidas a la asignatura de Geografía, se expresa:

“La geografía es una verdadera ciencia que forma parte de la cultura general del hombre y, por lo tanto, su enseñanza tiene por objeto desarrollar la capacidad de reflexión. Por ello, debe ser objetiva, explicativa y que busca la causa y efecto de los fenómenos que se producen en la tierra, ya desde el punto de vista político, económico o físico.” (p. 208).

Esta sugerencia presentada en las Consideraciones Generales para la asignatura de Geografía, es la clara referencia al desarrollo de la capacidad explicativa en los estudiantes. Sólo en algunos casos, como el de la participación de los ejércitos rioplatenses, durante la Guerra de la Independencia, se apunta la evaluación de consecuencias de algún proceso. Esta forma de presentación de los procesos históricos, permite colegir que no se animaba a los estudiantes a la evaluación de los procesos, sino sólo a seguir las explicaciones que se presentaban sobre éstos en las exposiciones del docente o en los textos escolares.<sup>21</sup>

## **c) Las políticas de la memoria**

La propuesta curricular de historia, realizada por el gobierno del Movimiento Nacionalista Revolucionario, presenta innovaciones respecto a lo que ya se había planteado en 1928.<sup>22</sup> A pesar de ello, contribuye a consolidar la visión del pasado que se estableció ya en las anteriores mallas curriculares, con la periodización de la historia de Bolivia, consistente en los siguientes periodos: época prehispánica (pueblos altiplánicos y dominación incaica), conquista (caída del Tawantinsuyo y guerras civiles entre conquistadores), organización colonial (fundación de ciudades e instituciones coloniales), Guerra de la Independencia (incorpora los levantamientos indígenas como antecedentes), luego las presidencias de los libertadores y Santa Cruz (La Confederación Perú-boliviana), la consolidación de la república con Ballivián, los caudillos populares, los caudillos militares, la Guerra del Pacífico, los conservadores, la Guerra Federal, los liberales, la Guerra del Acre, el Republicanismo, Salamanca y la Guerra del Chaco, los gobiernos del socialismo militar, El gobierno del MNR.

21 En los textos escolares de las décadas de 1960 hasta 1980, era frecuente que las lecciones o secciones expositivas, finalicen con cuestionarios o sugerencias para la consulta al diccionario para conocer el significado de palabras empleadas en el texto.

22 Dirección General de Instrucción (1928). Plan y programas de enseñanza secundaria. La Paz.

Esta periodización se mantuvo durante la segunda mitad del siglo XX y fue superada solo desde hace unas décadas por nuevas publicaciones, tanto de historiadores como de las editoras de libros escolares. Lo importante de ello es que, de alguna manera, esa versión se posicionó como el pasado oficial del Estado boliviano, en la cual no se incorporaba, ni las historias departamentales ni las memorias de los pueblos indígenas. Se convirtió en una versión del pasado que excluía cualquier otra.

#### **d) La educación patrimonial**

En el currículo analizado no se hace ninguna referencia al patrimonio histórico, cultural o natural de Bolivia. En el currículo de 1928, en cambio, se recomendaba la visita programada a los museos como parte de las actividades de enseñanza. El silencio de la propuesta curricular contrasta con la ferviente actividad que se desplegó por entonces en el campo de la cultura: en la arqueología con las excavaciones de Tiwanaku, en la historia del arte con las investigaciones de Teresa Gisbert, en la cultura popular con Rigoberto Paredes y Julia Elena Fortún, sólo para citar algunos de los casos destacados.

### **4.2. La propuesta curricular de la Ley 1565**

#### **a) Estudio de los programas para secundaria en la propuesta del CEMSE<sup>23</sup>**

El Centro de Multiservicios Educativos (CEMSE) es una fundación privada que se creó en 1985, dependiente de la Compañía de Jesús, con el propósito de atender a la población en desventaja social para que acceda a los servicios de salud y educación. Para ese fin se creó una red de escuelas y colegios fiscales a los cuales apoyó con la distribución de materiales, cursos de capacitación para docentes, seminarios para padres de familia y otras actividades.

Según sus propios documentos, el CEMSE se preocupó por las dificultades de implementación que enfrentaba el proceso de la reforma educativa emergente de la Ley 1565, especialmente porque la gradualidad del avance postergaba al nivel de secundaria. Por tal razón, se decidió elaborar una Propuesta de Currículo para el Nivel Secundario, la cual fue elaborada desde 1997 y se presentó para su aplicación en la red desde el año 2001. Con esta propuesta se intentaba superar las siguientes deficiencias que presentaba el anterior currículo:

- Concebir a la educación secundaria como una transición entre el colegio y la universidad.
- La parcelación disciplinaria de las asignaturas y su desintegración en el desarrollo educativo.
- La centralidad de las clases expositivas que relegaban a los estudiantes a la pasividad.
- La calidad entendida como la transmisión de contenidos principalmente teóricos.
- La falta de una cultura de trabajo en equipo por parte de los docentes.
- La propuesta del CEMSE se basaba sobre los varios fundamentos, entre los cuales se tenía a los siguientes:
- Centrar la educación secundaria en la preparación de las personas para la vida en busca de su realización personal y social, sin descuidar su profesionalización.
- Centrar la acción educativa en el desarrollo de destrezas, capacidades, hábitos y valores, comprendiendo a la ciencia como el ámbito de desarrollo de competencias.
- El currículo base elaborado es globalizador, abierto y flexible, humanizador e intercultural, organizado por áreas de aprendizaje orientadas por competencias que articulan la comprensión y el desempeño social.
- Propone estrategias de investigación, une la teoría y la práctica desde experiencias concretas.
- La propuesta curricular se elabora por equipos de maestros normalistas (con experiencia de aula) y profesionales universitarios de diferentes especialidades.

En el proceso de construcción de la propuesta curricular, el CEMSE llevó a cabo una serie de diagnósticos en los estudiantes de sus centros educativos, que permitieron evidenciar las limitaciones en varios aspectos: en el manejo de

23 Centro de Multiservicios Educativos (2000). *Diseño curricular nivel secundario. Guía docente*. La Paz.

conceptos básicos y de procedimientos científicos, el razonamiento lógico, la lectura comprensiva, la expresión (con vocabulario limitado), la resolución de problemas y otros.

Siguiendo las determinaciones de la Ley 1565, el área de Ciencias Sociales tendría los siguientes lineamientos:

“[...] desarrolla contenidos, principios y métodos de la Historia y Sociología para una mejor comprensión de la realidad nacional, latinoamericana y mundial así como de los procesos socioeconómicos, políticos y culturales resultantes de los hechos ocurridos para extraer lecciones que permitan proyectarse hacia el futuro, posibilita la identificación de los cambios y permanencia en la vida de los pueblos, a nivel nacional, latinoamericano y universal, ayudando a tomar conciencia de que las acciones y hechos del presente influyen también en la construcción del futuro, fomenta acciones de investigación del pasado y del presente explorando nociones básicas de antropología cultural y otras disciplinas sociales” (p. 12).

En el documento se señala también que la propuesta curricular parte de la comprensión de que las concepciones de aprendizaje repetitivo deben ser superadas por otras centradas en la comprensión y en el dar un sentido al conocimiento. Por eso se adscribe al constructivismo, “como perspectiva filosófica, psicológica y pedagógica sobre el conocimiento y sus formas de adquisición” (p. 14).

Más adelante, en ese mismo documento se expresa:

“Nuestra propuesta curricular se orienta por competencias, las mismas que responden a una visión educativa que va más allá de una propuesta técnica y que toman en cuenta una formación para la vida y en la vida, que tienen que ver con el perfil de ciudadano o ciudadana que se quiere formar y se sustentan en los fines de la educación” (p. 15).

Las competencias se definen de la siguiente manera:

“Las capacidades complejas que se traducen en formas de pensar, sentir y actuar; eficientes, relevantes y pertinentes como producto de un desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos en procesos intencionales y espontáneos de aprendizaje” (p. 26).

Las competencias, doce en total, son transversales a todas las áreas y cada una formula propósitos que “explicitan la intencionalidad y la manera en que se pretende favorecer el desarrollo de las capacidades, habilidades y actitudes de los estudiantes” (p. 26). A partir de esos propósitos se diseñaron indicadores de logro “que permiten medir los logros de aprendizaje y son un referente para que el docente elabore criterios de evaluación” (id.). A su vez, los indicadores permiten seleccionar los contenidos que son de tres tipos: procedimentales, conceptuales y actitudinales.

También, en el documento se resalta la importancia de que la evaluación asuma un carácter formativo por cuanto permite conocer el desarrollo de los procesos de aprendizaje. Como un resultado final de la evaluación se podría analizar y evaluar al mismo currículo.

## **b) Bases epistemológicas e historiográficas del planteamiento curricular y correspondencia con el enfoque de enseñanza de la historia**

La enseñanza de la historia, promovida por el currículo del CEMSE, se fundamenta en una concepción amplia sobre el conocimiento del pasado. En el documento se señala que la investigación histórica actual pretende conocer: “[...] en cada periodo y sociedad, el marco técnico, económico, social e institucional; las pulsaciones de la coyuntura; los movimientos de población, la vida de las grandes masas y no solamente de los grupos dominantes, los movimientos y las relaciones sociales” (p. 107). Los contenidos conceptuales y procedimentales, efectivamente no se limitan a lo político o bélico, conteniendo otros aspectos de la dinámica social de pueblos en diferentes épocas y regiones geográficas. En ese sentido, la base historiográfica que fundamenta la selección de contenidos puede considerarse actualizada.

Según se afirma en el subtítulo Fundamentación del Área del documento, la enseñanza de la historia es uno de los pilares de las Ciencias Sociales junto con la geografía, entendiendo que todo proceso social se sitúa dentro de un marco temporal y espacial dado. Se señala también a la antropología cultural y a la sociología como otras ciencias sociales de las cuales se han tomado conceptos y procedimientos para alimentar la propuesta.

De la revisión de los contenidos se pueden desprender las siguientes observaciones:

- Los indicadores de logro son amplios y por lo general remiten a los contenidos que se seleccionaron. Sin embargo, no deja de llamar la atención que, en el primer ciclo (los 2 primeros años del nivel), el principal indicador referido al aprendizaje de la historia, diga: “Comprende el desarrollo histórico de su país”.
- Los contenidos conceptuales de historia se presentan de modo que quiebran el orden tradicional cronológico. Son temas que abordan temas históricos, tales como: “Cronología y tiempo histórico”, “Descubrimientos que beneficiaron a la humanidad”, “Conflictos bélicos en su país y el mundo”, “Pueblos y culturas que antecedieron a la conquista española”, “Pueblos de la antigüedad”, “Tiempos de guerra y paz”, “Conflictos y problemáticas actuales”, etc.
- Sin embargo, la selección puede considerarse algo ambigua ya que no es evidente la estructura que organiza semejante composición de temas. La competencia: “Asume una posición ante la realidad social y sus proyecciones, a partir del análisis crítico de hechos y procesos trascendentales en el transcurrir de la humanidad” (p. 119), concentra los contenidos vinculados a la historia -procedimentales, actitudinales y conceptuales- y éstos se refieren a procesos de diferentes periodos y espacios geográficos.
- Los contenidos procedimentales permiten construir secuencias didácticas que articulen a los contenidos conceptuales y a los actitudinales. Varios de estos contenidos están relacionados con el procesamiento de la información y su sistematización en explicaciones.
- Los contenidos actitudinales no tienen como fuente los valores de la investigación ni el análisis histórico, provienen más bien de la formación en valores del pensamiento jesuita.

Esta propuesta curricular se ajusta a los criterios generales del constructivismo, en tanto organiza su propuesta por competencias como elemento central. Por el énfasis que se hace sobre el desarrollo de los contenidos procedimentales y el manejo de la información se aproxima, relativamente, a las propuestas cognitivistas de enseñanza de la historia, cuyo propósito central es el que los estudiantes se apropien del conocimiento procedimental histórico para así disponer de mecanismos con los cuales analicen la realidad.

### c) Desarrollo del pensamiento crítico

Dos de las competencias del currículo están vinculadas al desarrollo del pensamiento crítico. Este énfasis se relaciona con el propósito general enunciado en la introducción del documento que destaca la importancia de formar a los estudiantes como ciudadanos interesados en los problemas de sus sociedades, dispuestos a participar en su resolución, siempre desde los valores cristianos. Las competencias que contribuyen a lograr ese propósito son:

“Aplica el razonamiento lógico en la comprensión y resolución de problemas del mundo natural y social, utilizando y creando estrategias de manera autónoma y prospectiva” (p. 115).

“Interpreta hechos y fenómenos de su realidad natural y social, aplicando diferentes métodos de investigación, a partir de referentes empíricos y teóricos” (p. 117).

Mientras que, en la primera, el estudiante aprende a leer indicadores socioeconómicos así como a construir interpretaciones sobre la base de éstos; en la segunda, aprenden a plantear procesos de investigación social, identificando cada paso y componente metodológico; desarrollan estas investigaciones a partir de plantear preguntas propias sobre su realidad. Los contenidos actitudinales apoyan con la valoración de la rigurosidad en la aplicación de los pasos metodológicos, así como en el respeto por los resultados obtenidos a partir de las investigaciones sistemáticas.

Debe advertirse que, en este caso, el desarrollo del pensamiento crítico se relaciona con los contenidos de sociología, como una aproximación a los problemas del presente. No se propone una mirada de esos temas desde su evolución en el tiempo; esto puede constituir un déficit de la enseñanza pues la visión histórica contribuye a conocer mejor el meollo de cada problema social.

#### d) Las políticas de la memoria

La propuesta curricular incorpora dos temas muy vinculados con la política de la memoria: por una parte, la identidad y el proceso de socialización (p. 112) y, por otra, la diversidad cultural y la identidad cultural, además de estudiarse la diversidad multiétnica y pluricultural de Bolivia (p. 122), acorde con la Constitución Política de 1994. Si bien se muestra interés porque los estudiantes desarrollen una actitud de apertura a la convivencia intercultural, así como respeto por los valores y prácticas de otros grupos culturales, no existe un tratamiento de la memoria como tal.

La enseñanza de la historia que se inserta en el currículo parece no tomar en cuenta la variedad de interpretaciones acerca del pasado que caracteriza a la disciplina. Por esta razón, es que esta propuesta no favorece la consideración de la memoria como una construcción de los colectivos sociales, opuesta a las visiones nacionalistas o de los sectores hegemónicos.

#### e) La enseñanza patrimonial

En la propuesta curricular se incluye la enseñanza patrimonial como tal, dentro del tema general de la apreciación artística y la historia del arte. Se hace referencia al patrimonio cultural de la humanidad y, dentro de éste, al correspondiente a Bolivia. Respecto al patrimonio cultural de la humanidad este se describe en los contenidos conceptuales como los monumentos históricos y las manifestaciones artísticas y culturales. En los contenidos procedimentales, se señala: “Reconoce manifestaciones culturales de su país y del mundo consideradas patrimonio intangible de la humanidad”, además de: “Ubica geográficamente el patrimonio cultural de la humanidad”.

Estos contenidos de educación patrimonial están vinculados con la comprensión del patrimonio como un conjunto de bienes, sobre todo monumentales o extraordinarios por su belleza (artística principalmente) que son el legado de las generaciones anteriores, lo que contribuye a otorgarles un valor intrínseco y asociarlos con la memoria colectiva. En consecuencia, la educación patrimonial se enfoca a la conservación y protección de esos bienes culturales.

Como se explicó anteriormente, ese enfoque educativo respecto del patrimonio está en discusión y se plantea que favorece el control de la memoria y la identidad de la sociedad, pues quienes determinan qué elemento debe considerarse patrimonio son las élites, así como la referencia del pasado que subyace a esa selección es la historia oficial. Por esa razón, en la educación patrimonial contemporánea se considera importante revisar los criterios de lo que se debe considerar patrimonio, ampliando la visión hacia los símbolos identitarios de los sectores populares o excluidos anteriormente.

### 4.3. El currículo ASEP de 2014<sup>24</sup>

#### a) Bases epistemológicas e historiográficas del planteamiento curricular y correspondencia con el enfoque de enseñanza de la historia

En el programa de 2014, el Área de Ciencias Sociales estaba orientada al análisis de la realidad boliviana con el propósito fundamental de intervenir sobre ella, siguiendo los criterios de la descolonización. Con ese fin, se recurría a los aportes de las disciplinas sociales como el medio para “comprender, explicar y promover el desarrollo sociocomunitario”. A su vez, las ciencias sociales hacían posible que los estudiantes desarrollen varias capacidades con las cuales podrían contribuir en la construcción de “una sociedad inclusiva, democrática, justa, participativa y de consensos”, según propone el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

Las disciplinas sociales incluidas eran: Historia, Antropología, Sociología, Economía Política y Ciencia Política. No se hacía mención a la Geografía, ni siquiera a la clásica Geografía Humana. En el documento se dice que estas ciencias se fortalecen con metodologías que aportan a la transformación sociocultural. Es importante advertir que, tanto en este programa como en otros posteriores generados desde la Ley 070 (ASEP), se incluye a la Educación Ciudadana<sup>25</sup>, entre las disciplinas científicas, sin aclarar que se trata de un constructo didáctico.

24 Ministerio de Educación (2014). *Educación secundaria comunitaria productiva*. Serie currículo. Documento de trabajo. La Paz.

25 La educación ciudadana ha sido introducida como parte de la reforma curricular impulsada por la Ley 1565, en la que figuró como uno de

En las secciones de Caracterización y Fundamentación del Área de Ciencias Sociales se mencionaba varias veces a la historia: ya sea identificándola como una disciplina social, también como un contexto que permite el estudio de los fenómenos sociales o, en otros casos, como la historiografía o práctica científica que permite reconstruir procesos sociales pasados. En general se enfatizaba el carácter crítico que puede tener el estudio de los procesos históricos, así como la importancia de reivindicar la historia de los pueblos indígenas, que se hallaba relegada por la imposición de la narrativa nacional oficial.

¿Cuál es el tipo de historia sobre el que se fundamenta la propuesta curricular? En el documento se hace una declaración enfática al respecto: es la historia crítica, la historia que interroga sobre los procesos, buscando desentrañar causas y consecuencias, así como determinar los actores que intervinieron en cada acontecimiento. En ese sentido, mantiene la ruptura con la historia narrativa descriptiva que ya se había planteado en el currículo de la reforma educativa de 1994 (Ley 1565), para el nivel de primaria. Al revisar los objetivos holísticos que se plantean en esta malla curricular, se evidencia que 15 de los 31 existentes proponen alguna forma de análisis histórico, así como la consulta de fuentes documentales (primarias y secundarias) para realizar investigaciones históricas.

Esta historia crítica podría considerarse como una construcción escolar que recoge sus elementos epistémicos de la historia-ciencia con el propósito de formar a los estudiantes de secundaria. Si las investigaciones documentales prescritas se hubieran convertido en oportunidades para que los estudiantes conozcan y se apropien de los pasos básicos de la investigación histórica, tal como los desarrollan los historiadores profesionales, la propuesta curricular hubiera alcanzado bastante solidez. Aún más, si a ello se sumaban como objeto preferente de investigación los temas relacionados con la descolonización, planteados como problemas actuales -más o menos como aparecen en las orientaciones metodológicas contenidas en el documento-, esta propuesta curricular se hubiera aproximado a la “enseñanza de la historia para la ciudadanía”, un planteamiento actual que busca profundizar la vinculación entre esa asignatura y la formación del ciudadano crítico en el contexto democrático (Villalón, 2021).

Sin embargo, esta propuesta, no pasó de ser algo meramente declarativo y su aplicación enfrentó serios obstáculos emergentes del propio documento, éstos fueron:

- La redacción imprecisa, a veces ininteligible, con que se presenta.
- El que objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y pautas de evaluación no guarden pertinencia ni gradualidad.
- Hay un problema general de coherencia:
- Entre los objetivos holísticos que pueden resultar muy ampulosos (referencia muy ambigua para el trabajo de aula).
- Los contenidos seleccionados se presentan como temas relacionados con procesos históricos, facetas de la dinámica social o conceptualizaciones disciplinares (de la economía y la sociología principalmente). Por ejemplo, en el primer grado, fase 2, 3° y 4° bimestre, uno de los contenidos es: “Procesos de apropiación y autodeterminación cultural”; la complejidad de los conceptos de apropiación y autodeterminación cultural es bastante elevada pues agrupa muchos conceptos y puntos de vista teóricos inaccesibles para adolescentes de 13 y 14 años. Igualmente, en quinto grado, segunda fase, 3° y 4° bimestre, otro contenido es: “La problemática social en Bolivia”; también es un tema que engloba varios conceptos y comprensiones teóricas, además de enfoques analíticos y que no podría resolverse en el aula sin sufrir una simplificación que lo empobrezca en su potencia interpretativa, con lo que posiblemente se convierta en una expresión o definición general que los estudiantes aprendan de memoria. La falta de gradualidad en la progresión de los contenidos, también es evidente: en el primer año, se tiene el contenido: “Principios y valores de la Democracia Intercultural” y, en el quinto año: “La interculturalidad: valores culturales, democracia y participación ciudadana”; son prácticamente el mismo nudo reflexivo y mantienen un mismo nivel de conceptos a aprender o a ejercitar en la reflexión.
- Las orientaciones metodológicas, que plantean varios modos de abordar los contenidos, constituyendo muchas

---

los temas transversales al currículo. Por sus propósitos, contenidos y temas difiere de la asignatura de Educación Cívica que formó parte de los currículos educativos vigentes desde el siglo XX.

de ellas verdaderos procesos de investigación o de sistematización de la información respecto de un tema. Por esa generalidad y porque frecuentemente no guardan la pertinencia con el grado o el nivel educativo, resultan difíciles de aplicar.

- Las pautas de evaluación también resultan ambiguas y muchas veces no presentan orientaciones sobre qué y cómo evaluar. Acciones de análisis reflexivo y crítico de los procesos sociopolíticos, que fortalezcan la soberanía del país. Es confuso porque no es claro si se debe observar que el estudiante realice algún tipo de acción o el que plantee un análisis reflexivo y crítico sobre los procesos sociopolíticos que fortalecen la soberanía del país. La imprecisa redacción impide aplicar esta pauta, además que fija un objeto de evaluación muy difuso.

Como puede verse, la descuida redacción con la que se exponen los diferentes elementos curriculares constituye una barrera infranqueable para su aplicación. En el trasfondo, queda por saber si la postura asumida declarativamente por una historia crítica estuvo apoyada, con la claridad conceptual necesaria, para poder explicarla a través del currículo y sus elementos.

## **b) El desarrollo del pensamiento crítico**

En la caracterización del Área de Ciencias Sociales (p. 77), se indica que el estudio de la historia está orientado a interpretar los hechos sociales del pasado recurriendo al análisis de diversas interpretaciones historiográficas, considerando acontecimientos de la “historia local, nacional y pluriversal”, con un enfoque explicativo, interpretativo y analítico, superando la simple narración de acontecimientos.

A pesar de estas enunciaciones, la malla curricular no presenta pautas que permitan a los docentes apoyar a sus estudiantes en el desarrollo del pensamiento crítico. Por una parte, no se puede identificar contenidos propuestos referidos al tratamiento de la información, el establecimiento de explicaciones multicausales o la ejecución autónoma de procesos de indagación; mucho, menos se plantean problemas o se estimula a los estudiantes a analizar las interpretaciones históricas o a plantear otras, basadas en procesos sistemáticos de indagación. Esto permite concluir que es importante que se enseñe a los estudiantes a pensar críticamente (en la enseñanza de la historia esto se realiza por el pensar históricamente) y no sólo presentar algunos temas de una manera controversial o como problemas críticos de la sociedad; una cosa no es la otra.

## **c) Las políticas de la memoria**

En la sección de Fundamentación del Área, el documento alcanza una mayor claridad cuando sostiene que se busca superar aquellas corrientes historiográficas en cuyo marco interpretativo se excluía la actuación de los pueblos indígenas. Igualmente, se reconoce que hay “varias formas de ver, pensar y de reconstruir la historia” y que es importante desarrollar una visión propia de ésta que sea liberadora y descolonizadora. Más adelante, en este mismo documento, se sostiene: que el propósito principal de la escuela es “reconstruir la historia desde la mirada de los pueblos, naciones indígena originarios” (p. 79).

Entre los objetivos holísticos, los contenidos y las Orientaciones metodológicas, presentadas en este documento, se hace evidente la preocupación por el rescate, comprensión y práctica de los valores propios de las culturas indígenas; también, varios de los temas están referidos a describir y analizar cómo las sociedades indígenas han sufrido la conquista, dominación y el problema de la imposición de normas, creencias religiosas, nuevas formas de organización social y política, así como de costumbres desde el momento de la conquista.

Sin duda alguna, esto contribuye a fortalecer las memorias de los pueblos indígenas, en la medida en que la escuela las incluye entre sus temas de estudio. Sin embargo, no se trata de un ejercicio sistemático que permita que esas memorias se fortalezcan y puedan mostrarse como alternativas frente a la memoria oficial; en realidad, la propuesta curricular permanece cerrada sobre lo que desde el Estado se prescribe como notable o trascendente.

#### d) La educación patrimonial

El patrimonio, tanto el cultural como el natural, aparece entre los contenidos y Orientaciones metodológicas, como un conjunto de referencias a las costumbres o prácticas sociales de las comunidades indígenas, sean éstas del pasado o del presente. Se hace mención también a una actividad escolar acostumbrada en los centros urbanos, que es la visita a museos o el recorrido por algunas construcciones emblemáticas y representativas por ser históricas o porque son consideradas monumentales. Este tipo de consideración del patrimonio corresponde por su modalidad de ejecución y el tipo de valoración de lo que se considera patrimonial, con la concepción tradicional vinculada a la difusión del discurso de los Estados nación.

Este tipo de relación con el patrimonio cultural mantiene las características generales de la educación patrimonial promovida por los Estados-nación durante la mayor parte del siglo XX, cuyo enfoque mantenía al estudiante o visitante como agentes pasivos, contemplativos de la grandeza patrimonial, y receptores de las narrativas patrias. La propuesta curricular, sin embargo, no presenta pautas para el fomento de la conciencia crítica respecto al valor patrimonial ni abre el debate de cómo se puede patrimonializar otras creaciones culturales o elementos emblemáticos de las memorias elididas del pasado nacional.

#### 4.4. La propuesta curricular ASEP de 2023<sup>26</sup>

##### a) Bases epistemológicas e historiográficas del planteamiento curricular y correspondencia con el enfoque de enseñanza de la historia

En el documento de Planes y programas de Educación Secundaria Comunitaria Productiva se define el enfoque del Área de Ciencias Sociales de la siguiente manera:

“El enfoque del Área es **descolonizador, crítico y propositivo**, porque la escuela debe reconstruir la historia desde la mirada de los pueblos, naciones indígena originarios, tomando en cuenta la cultura, la realidad, la economía, la dependencia y la crisis general en la que estamos sumidos y subestimados, de la que tenemos que salir a partir de replantear, lo que implica una ruptura con la forma tradicional de ver las Ciencias Sociales, de cuestionar y replantear, sus categorías coloniales en el proceso de formación. Además, tiene como objetivo fundamental concretar y hacer realidad el encargo social, estableciendo las bases para consolidar una sociedad justa, armónica y comunitaria, donde cada estudiante sea capaz de desenvolverse como persona libre y proactiva en su medio comunitario, consciente en el espacio y tiempo que desarrolle valores para “Vivir Bien”, teniendo presente la importancia al respeto a la vida en relación a la Madre Tierra, el Cosmos y las espiritualidades.” (p. 67).

Con ello se mantienen las definiciones respecto a la enseñanza de la historia ya enunciadas en el currículo de 2014, cuyos postulados fundamentales son:

- La historia crítica
- La reivindicación de la historia de las naciones indígena originarias.

Con el cumplimiento de ambos postulados, la enseñanza de las ciencias sociales habría contribuido a la formación de los estudiantes como ciudadanos libres y proactivos en sus comunidades y, a su vez, desarrollará los valores del “Vivir Bien”. Esa definición implica también que con el nuevo enfoque se replantearía la enseñanza tradicional de la historia, transmisiva y colonial, adoptándose el análisis crítico y propositivo de los procesos sociales.

26 Ministerio de Educación (2023). *Planes y programas. Educación Secundaria Comunitaria Productiva*. La Paz.

En el texto el maestro se define a la historia de la siguiente manera:

- Estudia el desarrollo de los diversos grupos humanos, su aparición y evolución a través del tiempo (p. 181).

En el texto del estudiante, en cambio se presenta esta otra definición:

- Estudia los hechos más trascendentales, que cambiaron el curso de la humanidad a partir de documentos y evidencias (p. 238).

En la definición presentada a los estudiantes llama la atención que se circunscriba el interés de la investigación histórica a los hechos “más trascendentales”, un criterio ya superado y que correspondía a la historia de cuño positivista, interesada en solamente en las acciones del poder y su magnificencia. Pero, desde el siglo pasado se concuerda en que los estudios históricos pueden referirse a todo tipo de acontecimientos, desde los cotidianos hasta los extraordinarios.<sup>27</sup>

La propuesta de 2014, establecía los fundamentos de la enseñanza de la historia y los vinculaba con los propósitos generales de la Ley 070. Como se explicó anteriormente, la falta de coherencia entre el planteamiento teórico (descolonización, desarrollo del pensamiento crítico e inserción de las memorias o historias de las naciones indígenas) con los elementos del currículo (objetivos holísticos, contenidos y pautas de evaluación, así como con las orientaciones metodológicas presentadas) debido a la falta de pertinencia, gradualidad y de comprensión de los conceptos planteados en su redacción, desprolija y hasta ininteligible en algunas secciones, tuvo como consecuencia que su aplicación presente dificultades importantes.

La propuesta presente, de 2023, es fruto de una evolución en los planteamientos curriculares generados desde la Ley 070. Hay una variación en cuanto a los elementos curriculares, así desde 2022 los currículos incorporan una determinación de Perfiles de salida para cada uno de los grados; mientras que se omiten los objetivos holísticos, las orientaciones metodológicas y pautas de evaluación, presentes en el currículo de 2014.

Desde el año 2021, se elaboran textos de aprendizaje para los estudiantes y guías para los docentes, como un apoyo surgido en el marco de la respuesta a los desafíos de la educación no presencial motivada por la emergencia de la pandemia del Covid-19. La revisión de estos documentos permite tener una visión amplia de la propuesta curricular, en la medida que permite observar cómo se proyecta la concreción en aula de las propuestas curriculares.

El currículo mantiene esa lejanía con la historiografía reciente, lo que le priva de una visión renovada de la materia. En los últimos cincuenta años se dieron muchos cambios en la historiografía boliviana sobre las interpretaciones respecto a:

- Las culturas precoloniales, andinas y amazónicas. Tiwanaku continúa siendo un centro de interés, pero su desarrollo se vincula más estrechamente con el de los pueblos de la costa peruana, en un marco de intercambios multiétnicos determinante para todas las sociedades andinas precoloniales.
- En cuanto a la historia colonial, la revisión historiográfica que se dio en las últimas décadas ha caracterizado al siglo XVII como un momento de rearticulación social en el espacio de Charcas, en el cual la Corona española y los pueblos indígenas establecen pactos que definen su subordinación, por una parte, y su relativa autonomía, por otra parte. Este pacto, entre comunidades indígenas y administración colonial, resulta crucial para comprender la dinámica indígena desarrollada en los siguientes siglos en los cuales se constituyeron en agentes económicos y generadores culturales. Esa reconstrucción del papel indígena dentro del sistema colonial, supera la imagen de un poder colonial omnímodo y una masa indígena subyugada, pasiva e indolente de su opresión. Por otra parte, al desentrañarse la importancia de los procesos sociales desarrollados durante el siglo XVII, se supera esa cronología tradicional que lo ignoraba pasando de la conquista, en el XVI, a las insurrecciones de fines del XVIII.
- De igual modo, en lo que corresponde al siglo XIX, desde la década de 1980 la historiografía ha expuesto cómo la recuperación de la producción minera, cuyo producto central fue la plata, se constituyó en el eje económico

27 Pierre Vilar (2004) precisamente sostenía que la historia es “el estudio del hombre en el tiempo”.

del país reordenando el orden social y político. En lo agrario, ese proceso se articula con la pugna entre haciendas y comunidades, lo que a la postre significará un fortalecimiento de la propiedad latifundista.

- Desde la década de 1980, varias investigaciones enfocadas en el siglo XIX, demostraron cómo los principales procesos socioeconómicos y políticos se han desarrollado en torno a la recuperación de la producción minera y la expansión de los latifundios, esto último con importantes matices regionales. Ambos procesos impactaron de diferente modo a las sociedades regionales y sus economías, pero tuvieron como efecto común la desarticulación de los grandes circuitos comerciales coloniales. Así, se conformó un régimen de tipo oligárquico anclado en la economía exportadora, que entró en crisis en las primeras décadas del siglo XX. Esta historiografía supera la visión del siglo XIX como una pugna entre caudillos militares y civiles, así como el orden presidencialista con el que tradicionalmente se ha descrito la historia del periodo.
- La Revolución de 1952 y los cambios estructurales que supuso, así como el proceso de desarticulación social y política que experimentó paulatinamente hasta la década de 1980, fueron estudiados por una variedad de científicos sociales, además de algunos trabajos históricos. Lo mismo ocurre con el periodo de los gobiernos neoliberales (1985 a 2006) que se estudian sobre todo desde la economía y la sociología. El conjunto de estos estudios ofrece una base interpretativa que permite comprender esos procesos de manera general, como una serie de conflictos y recomposiciones, como la imposición del modelo neoliberal, la oposición a las dictaduras militares, los reclamos campesinos, la emergencia de los movimientos sociales, las luchas civiles como la equidad de género y las demandas regionales. Es todavía un campo de estudio e interpretación dominado por las visiones sectoriales y disciplinarias; pero, lo que conviene es mantener la atención a esa diversidad para la selección más amplia y democrática de los procesos contemporáneos.
- Al margen de los estudios sobre esos periodos, la historiografía también ha registrado avances en el estudio sobre la participación de las mujeres en los procesos históricos. Se ha considerado el aporte femenino en diferentes ámbitos, especialmente el económico y el social, donde han tenido protagonismo que no se reconocía por la historiografía tradicional.

La selección de contenidos, en general, mantiene el orden cronológico de las versiones anteriores, pero se destaca por la inclusión una descripción más detallada de los procesos, introduciendo más hechos o también conceptos interpretativos que pretenden orientar la lectura de esos hechos. El *Texto de Aprendizaje*, a su vez, relata los acontecimientos y describe las situaciones señaladas en cada punto del currículo. La guía del docente, *Compendio para maestros y maestras. Textos de aprendizaje 2023-2024*<sup>28</sup>, ofrece también una serie de datos referidos a esos mismos temas. Del análisis de estos documentos se establecieron las siguientes conclusiones:

- La cantidad de contenidos que se presenta en este currículo es mayor que la de los anteriores e incorpora principalmente hechos que corresponden a la descripción de procesos históricos. Esta selección de conceptos y narrativa histórica no se vincula necesariamente con las innovaciones procedimentales de la disciplina histórica ni con las revisiones historiográficas a las que se hacía referencia en los párrafos anteriores. Esos contenidos, pueden identificarse más bien con la narración que se creó con la enseñanza tradicional de la historia; la incorporación de nuevos datos o aún de acontecimientos procedentes sea de la historia de las naciones indígenas o de las gestas populares, no significan un cambio en el enfoque con el cual se concibió el currículo que se mantiene como un relato informativo sobre el pasado, sin ofrecer a los estudiantes, verdaderas posibilidades de un trabajo de interpretación o de investigación sobre sus dinámicas internas. Mientras los contenidos se presentan como hechos ordenados cronológicamente, los documentos proporcionados a los docentes y los textos de aprendizaje que se distribuyen a los estudiantes se mantienen como relatos descriptivos (el cuerpo central de los textos) con muy pocas demandas de actividad intelectual por parte de los estudiantes. El matiz lo proporcionan algunos contenidos que plantean controversias<sup>29</sup> o suscitan debates entre posiciones historiográficas<sup>30</sup>. No son frecuentes en lo co-

28 Ministerio de Educación (2023). *Compendio para maestros y maestras. Textos de aprendizaje 2023-2024*. La Paz.

29 En el tercer año, tercer trimestre, se lee: “REVISIONISTAS en la historia de la independencia. La negación de la independencia como una lucha entre realistas y patriotas. Las refutaciones a su argumento” (p. 73).

30 En el segundo año, tercer trimestre, se plantea el siguiente contenido: “La tesis de la negación de la ‘leyenda negra de España’ vs la tesis

respondiente a la disciplina de historia, aunque sí para el estudio de la legislación o de la realidad socioeconómica del país. Sin embargo, aún en esos pocos casos, la controversia o la polémica historiográfica se resuelve en el texto de aprendizaje con una exposición de los criterios del debate y la crítica a la posición que se considera errada; así, nuevamente, la enseñanza queda reducida a la transmisión de la información.

- Entre los contenidos referidos a procesos protagonizados por las naciones indígenas o los sectores populares, resalta el que se presenten listas de los líderes o de las mujeres que participaron en los mismos. Es un intento de visualización, sin duda alguna, a personas que cumplieron roles importantes para sus comunidades; sin embargo, su inclusión en el currículo no deja de ser complementaria del gran relato todavía construido alrededor del Estado. Por otra parte, esa referencia a los líderes va en detrimento de la comprensión de los movimientos populares como protagonistas de sus revueltas o estallidos anti-estatales, pues los líderes aparecen como los gestores e impulsores de esas acciones; con ello se presenta una falsa explicación acerca de esos procesos.
- El currículo no aporta pautas de evaluación como tales; en los textos del estudiante las actividades de cierre demandan investigaciones que amplían los temas tratados o, también, reflexiones sobre aspectos diferentes a los expuestos. En tales circunstancias, la evaluación queda librada a los criterios de los docentes que la resolverán probablemente de manera tradicional, con cuestionarios que demanden la memorización de datos.
- Finalmente, es importante hacer referencia a los errores, inadmisibles en muchos casos, que se presentan respecto a acontecimientos históricos y la redacción. Errores que se presentan en el listado de contenidos y con mayor frecuencia en los textos, sea del docente o de los estudiantes. Esta deficiencia ya señalada ampliamente en los informes: “Análisis de los resultados del diagnóstico preliminar 2023 – Área Valores” y “Análisis del diseño curricular y de los instrumentos aplicados en la prueba piloto 2023 – Área Valores”.<sup>31</sup> Como se señala en esos documentos y se señaló cuando se detectaron dificultades similares al analizar la propuesta curricular de 2014, esas deficiencias provocan obstáculos en el proceso de enseñanza.

## b) El desarrollo del pensamiento crítico

En el *Texto de Aprendizaje* y en *Compendio para maestros y maestras* se presentan cuadros comparativos entre la historia tradicional positivista y la historia crítica que permiten una aproximación a lo que se pretende lograr en cuanto al desarrollo de un pensamiento crítico a partir de la enseñanza de la historia. En el texto para docentes se presenta el siguiente cuadro:

**Cuadro 2. Cuadro comparativo entre historia tradicional e historia crítica y reflexiva**

| VISIÓN TRADICIONAL Y POSITIVISTA DE LA HISTORIA                          | HISTORIA CRÍTICA Y REFLEXIVA                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| La historia tradicional se enmarca en el estudio limitado de personajes. | La historia crítica analiza el contexto en el que se desarrollaron los acontecimientos históricos.                                              |
| Estudia hechos históricos de forma aislada.                              | Estudia procesos históricos de forma global.                                                                                                    |
| Se limita a describir los procesos históricos, sin analizarlos.          | Desarrolla la capacidad de detectar y descubrir sistemáticamente los problemas históricos.                                                      |
| Realiza un recuento de personajes, hechos, etc.                          | Busca vínculos y conexiones entre el problema y las “totalidades” que lo enmarcan, y que de diferentes modos lo condicionan y hasta determinan. |

descolonizadora: ‘No fue descubrimiento, fue una invasión’” (p. 71).

31 Ambos son documentos de trabajo del Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa, entregados en 2024.

| VISIÓN TRADICIONAL Y POSITIVISTA DE LA HISTORIA                                | HISTORIA CRÍTICA Y REFLEXIVA                                   |
|--------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| Promueve una historia enunciativa, poco activa y un saber cerrado y concluido. | Interpreta y busca la comprensión de los fenómenos estudiados. |

Fuente: *Compendio para maestros y maestras. Textos de aprendizaje 2023-2024* (p.223).

En el texto del estudiante se presenta este otro cuadro comparativo:

**Cuadro 3. Cuadro comparativo entre historia positivista e historia crítica**

| HISTORIA POSITIVISTA                                                                                                                                                                                                                             | HISTORIA CRÍTICA                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Evita la valoración y la interpretación</b> , tiende a evitar la valoración o la interpretación en profundidad de los eventos históricos. Se centran en proporcionar una narrativa “tal cual” de los hechos y deja la interpretación a otros. | <b>Énfasis en la interpretación y el análisis</b> , se centra en la interpretación y el análisis profundo de los eventos históricos. Considera que la objetividad completa es difícil de alcanzar y que todas las narrativas históricas están influenciadas por factores complejos. |
| <b>Narrativa descriptiva</b> , tiende a presentar una narrativa histórica descriptiva que relata los eventos y hechos en orden cronológico. El objetivo es proporcionar una representación precisa de los eventos históricos.                    | <b>Enfoque en las múltiples perspectivas</b> , se valora la consideración de múltiples perspectivas y voces en la historia. Buscan dar voz a grupos marginados o ignorados en las narrativas históricas tradicionales.                                                              |
| <b>Método empírico-científico</b> , a menudo sigue un método similar al de las ciencias naturales, buscando recopilar datos de manera sistemática y llegar a conclusiones basadas en la observación y la evidencia documental.                   | <b>Enfoque de varias causas y efectos</b> , toma en cuenta la cantidad de factores que intervienen en un hecho histórico de forma individual, toma en cuenta que la variación de estos puede dar distintos resultados, muchas veces no exactos, en contextos diferentes.            |
| <b>Falsa neutralidad</b> , como hemos visto, no se puede lograr una objetividad plena, al omitir un análisis de los sesgos e ideologías, esto puede conducir a una intencionalidad oculta.                                                       | <b>Cuestionamiento de las narrativas establecidas</b> , la historia crítica cuestiona las narrativas históricas convencionales y busca identificar sesgos, ideologías y agendas ocultas que puedan haber influido en la construcción de esas narrativas.                            |

Fuente: *Texto de Aprendizaje 5° año de secundaria* (págs. 396-397).

Estos enunciados reflejan parcialmente lo que el pensar históricamente plantea en la enseñanza. Al caracterizar la historia crítica hace referencia a:

- La multiperspectividad y multicausalidad como prerrequisito en la comprensión de los procesos históricos.
- El escepticismo como método de aproximación analítico a las narraciones históricas dadas.
- Contextualiza el problema al momento de estudiarlo.
- Critica la falsa neutralidad y la narrativa supuestamente objetiva al evitar interpretaciones en las narraciones de la historia positivista.

Son, sin duda, caracterizaciones acertadas que junto a la heurística de fuentes describirían un proceso de análisis crítico para el estudio de la historia. Sin embargo, a pesar de la claridad con que se llega a enunciar este proceso analítico, es de lamentar que, en el currículo propuesto y en los textos del estudiante y del docente, no se lleguen a plasmar actividades de investigación, análisis documental, reflexión analítica de textos teóricos y elaboración de narraciones históricas en las que se verifique sistemáticamente la aplicación de esas pautas de desarrollo del pensamiento crítico.

Como se señaló en el subtítulo anterior: en los contenidos propuestos se presentan hechos organizados cronológicamente y en los textos se narra la historia a partir de ellos. El docente hace un seguimiento de las lecturas propuestas y las amplía desde sus propios materiales y, de esa manera, la clase adquiere las características de la enseñanza tradicional de la historia.

### **c) Las políticas de la memoria**

Pierre Bertrand (1977) dice que el gran agente de la memoria suele ser el Estado, pues es quien registra la vida social a través de los documentos burocráticos y enseña el pasado mediante la escuela. Se puede decir que la historia que se reconstruye a través del currículo tiene como eje la evolución estatal, desde la forma administrativa colonial hasta las transformaciones del Estado republicano. No se trata de un relato cerrado sobre sus funciones o los gobernantes que tuvo, es más bien una relación de la manera en que el poder se conformó en cada periodo y de cómo se ejerció el control sobre la sociedad. Se discute desde los contenidos y desde los textos, cómo esa dominación significó la opresión de las naciones indígenas o cómo se erigió con su apoyo el régimen oligárquico de los siglos XIX y XX. Se hace referencia a las masacres campesinas y mineras, a la exclusión de la mujer de la vida pública, pero esa referencia es colateral, en tanto que surge al narrar la historia del Estado.

Esa centralidad que tiene la historia del Estado no favorece que se desarrollen otras narrativas o que en el currículo se integren otras memorias. Puede decirse que ni se mencionan las memorias regionales o las de sectores sociales. No se trata de pasados compartidos de manera uniforme por cada colectivo, en el juego de la llamada memoria colectiva y la manera en que ese pasado común es evocado por cada individuo hay olvidos, confusiones y aditamentos. De la misma manera, la memoria de acontecimientos trágicos o violentos, como los experimentados por las comunidades mineras a raíz de las masacres y las ocupaciones militares de los centros mineros, se transforman en ejes de resistencia y empoderamiento, por eso es importante que la escuela abra un espacio de expresión a estas memorias, contribuyendo con ello a establecer una coexistencia justa y democrática.

### **d) La educación patrimonial**

La educación patrimonial, tan antigua como los museos, todavía vive un momento de definiciones y transformaciones a raíz de varios cambios, tales como: el pasar a considerarse un elemento importante dentro de los currículos escolares, dejando de formar parte de la educación informal que se desarrollaba en museos o sitios patrimoniales; igualmente, deja de considerarse al patrimonio como una herencia nacional vinculada con los discursos hegemónicos irradiados desde el Estado y, en consecuencia, se pretende abrir la educación patrimonial a los procesos identitarios contra-hegemónicos que se plantean desde otros sectores de la sociedad.

Obviamente, la educación patrimonial -como el patrimonio mismo- están vinculados con la transmisión de la memoria y, en ese sentido, toda consideración curricular al respecto guarda relación con las políticas de la memoria de las que se habló en el anterior subtítulo. Pero, la preocupación por el patrimonio en general no está presente en el currículo actual. ¿A qué se debe esa ausencia?, ¿refleja la relación entre escuela y patrimonio?, ¿qué implica que la reflexión sobre el patrimonio no sea considerada como parte de la educación escolar?

La educación patrimonial, dentro de un enfoque tradicional, si se quiere, se preocupa porque la población se comprometa en la conservación de los bienes patrimoniales y se informe sobre el valor artístico o histórico de éstos. En el caso de los bienes patrimoniales arqueológicos, uno de los recursos es precisamente la explicación de su valor histórico, que probablemente está siempre ligada a los discursos sobre la formación de la nacionalidad. En Bolivia, desde mediados del siglo pasado, el centro arqueológico más importante ha sido Tiahuanaco, y como tal recibía frecuentes visitas estudiantiles; también Samaipata se convirtió en un destino de excusiones escolares en Santa Cruz. Otras formas de educación patrimonial se daban, por supuesto, con la visita a los museos o con el cultivo de las tradiciones y el folclore, sean regionales o nacionales.

Estas actividades suelen considerarse extracurriculares, debido a ello es posible que no figuren en el currículo, aunque formen parte de las programaciones de los docentes. Debido a ello, no se reflexiona sobre el sentido pedagógico que tienen tanto esas visitas como la práctica de tradiciones folclóricas; la lejanía del currículo no las invisibiliza, sólo permite que sigan articuladas a los discursos de la Nación Estado erigida después de la Revolución de 1952.

## 5. CONCLUSIONES

Las reformas educativas encuentran en la enseñanza de la historia un eco de los discursos ideológicos gubernamentales. La Reforma Educativa de 1955 se conectó con la larga tradición de enseñanza memorística de la historia y por ello aseguró la pervivencia del enfoque inductivista y el propósito nacionalista con que se enseña el pasado aún hoy en la escuela y en la educación patrimonial.

La reforma educativa de 1994, no llegó a secundaria como tal, pero sí intentó un cambio en el enfoque de enseñanza y una renovación de los contenidos buscando nuevas corrientes historiográficas más acordes con la interpretación de los procesos históricos. Sin embargo, no tuvo ningún éxito.

La implementación de la ley ASEP, y su primera propuesta curricular hecha en 2014, dio un giro discursivo que se plasmó en una serie de intentos de desarrollar la capacidad crítica orientándola contra el capitalismo, el imperialismo, el patriarcado, el racismo y, en general, la condición colonial. Sin embargo, este intento quedó restringido a una enunciación manifiesta en los documentos introductorios; una revisión de los objetivos holísticos, contenidos seleccionados y pautas de evaluación muestran que no se llegó a plasmar la descolonización debido a que no se llega a concretar el discurso. Por otra parte, se observa una falta de pertinencia y gradualidad, además de desorganización conceptual, en la formulación de objetivos y contenidos, además de los notables fallos en la redacción y aspectos formales de ese currículo.

Las reformas curriculares de 2019 y 2021 reproducen el discurso descolonizador, pero no logran plasmar la misma en las mallas de contenidos que siguen presentando una organización apegada a los principios disciplinares y potencian la continuidad de la “enseñanza tradicional de la historia”. Es importante añadir que el currículo de 2021, que pretendía resolver el problema creado por la pandemia del Covid-19 y la clausura de la gestión escolar del 2020, ahonda más ese problema cuando enfatiza el abordaje cronológico por sobre el de explicación o interpretación de los procesos más importantes de la historia de Bolivia.

La propuesta curricular de 2023 se asemeja a una claudicación en el intento de orientar la enseñanza de la historia hacia el pensamiento crítico y la recuperación de la memoria de las naciones indígenas. Los contenidos vuelven a ser “hechos, conceptos y principios disciplinares”, tal como se caracterizaba a los currículos de mediados del siglo pasado, en la llamada “enseñanza tradicional de la historia”. Persisten los problemas del trabajo poco prolijo en lo formal y los errores y confusiones en el manejo de los conceptos disciplinares.

Si se debería señalar cuáles han sido las continuidades, está claro que, a pesar de los intentos de ruptura que se dieron con la introducción del constructivismo en 1994, así como con la propuesta descolonizadora de 2014, la permanencia de la descripción narrativa como forma de enseñanza de la historia es inobjetable. La tendencia general es de superación de ese enfoque tradicional, de anticuario, pero no se llega a concretar.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Benejam, Pilar (1995). *Geografía e historia: educación secundaria*. Vicens-Vives editores. Madrid.
- Bermúdez, Angela (2015). Cuatro herramientas para la indagación crítica en la enseñanza de la historia, las ciencias sociales y la educación ciudadana. *Revista de Ciencias Sociales*, 52. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.07>
- Bertrand, Pierre (1977). *El olvido, revolución o muerte de la historia*. Siglo XXI editores. México.
- Centro de Multiservicios Educativos (2000). *Diseño curricular nivel secundario. Guía docente*. La Paz.
- Criado-Boado, Felipe y Barreiro, David (2013). El patrimonio era otra cosa. *Estudios Atacameños*, 45, 5-18.
- Dirección General de Educación (1956). *Plan y programas oficiales de educación secundaria*. La Paz.
- Ministerio de Educación (2014). *Educación secundaria comunitaria productiva*. Serie currículo. Documento de trabajo. La Paz.
- Ministerio de Educación (2023). *Planes y programas. Educación Secundaria Comunitaria Productiva*. La Paz.

- Ministerio de Educación (2023). *Compendio para maestros y maestras. Textos de aprendizaje 2023-2024*. La Paz.
- Vilar, Pierre (2004). *Memoria, historia e historiadores*, Granada/Valencia, Editorial Universidad de Granada-Publicacions Universitat de Valencia.
- Villalón, Gabriel (2021). Conocimiento histórico y formación ciudadana. Inclusión de otras narrativas históricas para una nueva historia escolar. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8.
- Todorov, Tzvetan (2013). *Los abusos de la memoria*. Paidós. Barcelona.

### Anexo 1: Cuadro comparativo de las categorías de análisis y las propuestas curriculares de 1970 a 2024

| Categorías                                  | Currículo 1956                                                                                                   | Currículo CEMSE Ley 1565                                                                                                                                                                                                             | Ley 070 ASEP Currículo 2014                                                                                                                                                                                                                   | Ley 070 ASEP Currículo 2023                                                                                                                                                                                                                                    |
|---------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Historiografía/ Enfoque de enseñanza</b> | Historiografía de corte positivista. Enseñanza transmisiva y memorística                                         | Incorpora varias visiones historiográficas actuales y la enseñanza de la historia se define por el constructivismo.                                                                                                                  | En el plano discursivo busca e fundamento en lo que llama la “historia crítica”, pero su selección de contenidos mantiene las características de la historiografía positivista. Favorece la enseñanza transmisiva y memorística.              | En el plano discursivo busca el fundamento en lo que llama la “historia crítica”, pero su selección de contenidos mantiene las características de la historiografía positivista. Favorece la enseñanza transmisiva y memorística.                              |
| <b>Desarrollo del pensamiento crítico</b>   | Se plantea que la información proporcionada permitiría desarrollar la capacidad de reflexión en los estudiantes. | Desarrolla el pensamiento crítico desde la sociología y la antropología, analizando e investigando sobre problemas socioeconómicos de la sociedad. No incorpora el “pensar históricamente”.                                          | Se plantea el desarrollo del pensamiento crítico, pero no se proporcionan contenidos ni métodos para su desarrollo.                                                                                                                           | Hay un énfasis en el desarrollo de la criticidad, pero no se llega a plantear desde los contenidos con la especificidad requerida.                                                                                                                             |
| <b>Políticas de la memoria</b>              | Se posiciona la historia oficial, excluyéndose cualquier otra visión sobre el pasado.                            | Mantiene la apertura a la diversidad étnica y cultural como característica central de la sociedad boliviana, pero no plantea una apertura a la consideración de las diferentes memorias o la diversidad de visiones sobre el pasado. | Se manifiesta la preocupación por recuperar la historia de las naciones indígenas, excluidas por el relato oficial. Pero, ni los contenidos ni las sugerencias metodológicas propuestas guardan pertinencia y son expuestas de forma confusa. | Se mantiene la preocupación por la recuperación de las historias generadas por las naciones indígenas. Pero, la narración histórica se continúa realizando desde el Estado y su versión del pasado, con lo que se mantiene la exclusión de las otras memorias. |
| <b>Educación patrimonial</b>                | No se incluye como tal.                                                                                          | Adopta un enfoque de la educación patrimonial fundamentado en la consideración de tal como un legado dado y que debe ser conservado y admirado. Visión tradicional.                                                                  | Se plantea la importancia de conservar tradiciones y valores de las naciones indígenas. No hay referencia al patrimonio cultural e histórico reconocido como tal.                                                                             | Se plantea la importancia de conservar tradiciones y valores de las naciones indígenas. No hay referencia al patrimonio cultural e histórico reconocido como tal.                                                                                              |

