



Planificación Curricular de la poesía en la Educación Boliviana

Curricular Planning Of Poetry In Bolivian Education

Víctor Hugo Quintanilla Coro
Universidad Mayor de San Andrés
victorhugoquintanilla@gmail.com
La Paz, Bolivia

<https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0003-0746-3211>

RESUMEN

El artículo aborda la planificación curricular de la poesía en Bolivia según la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, que establece ejes educativos como la intraculturalidad, interculturalidad, educación en valores sociocomunitarios, y plurilingüismo. Sin embargo, se identifican limitaciones en la implementación efectiva de la poesía en el currículo, debido a la falta de materiales educativos en lenguas indígenas y formación docente especializada. La poesía, aunque reconocida por su valor en el desarrollo integral del ser humano, enfrenta desafíos significativos para su integración efectiva, especialmente en un contexto educativo que prioriza otros objetivos como la descolonización y la promoción de lenguas indígenas. Así, la enseñanza de poesía queda relegada, afectando competencias clave como la creatividad y la comprensión lectora.

Palabras Clave: Planificación curricular; poesía; educación intercultural; educación plurilingüe; lenguas indígenas

ABSTRACT

The article discusses the curricular planning of poetry in Bolivia under the Avelino Siñani-Elizardo Pérez Law, which establishes educational axes such as intraculturality, interculturality, socio-community values education, and multilingualism. However, there are limitations in the effective implementation of poetry in the curriculum due to the lack of educational materials in indigenous languages and specialized teacher training. Although poetry is recognized for its value in the holistic development of individuals, it faces significant challenges for its effective integration, particularly in an educational context that prioritizes other objectives such as decolonization and the promotion of indigenous languages. As a result, poetry teaching is relegated, impacting key competencies like creativity and reading comprehension.

Keywords: curriculum planning; poetry; intercultural education; multilingual education; indigenous languages



RESUME

L'article traite de la planification curriculaire de la poésie en Bolivie selon la loi Avelino Siñani-Elizardo Pérez, qui établit des axes éducatifs tels que l'intraculturalité, l'interculturalité, l'éducation aux valeurs sociocommunitaires et le plurilinguisme. Cependant, des limitations existent dans la mise en œuvre effective de la poésie dans le curriculum, en raison du manque de matériel pédagogique en langues indigènes et de formation spécialisée des enseignants. Bien que la poésie soit reconnue pour sa valeur dans le développement intégral de l'individu, elle fait face à des défis importants pour son intégration effective, notamment dans un contexte éducatif qui privilégie d'autres objectifs tels que la décolonisation et la promotion des langues indigènes. Ainsi, l'enseignement de la poésie est relégué, affectant des compétences clés comme la créativité et la compréhension de lecture.

Mots-clés : planification des programmes d'études ; poésie ; éducation interculturelle; éducation multilingue; langues autochtones

RESUMO

O artigo discute o planejamento curricular da poesia na Bolívia, de acordo com a Lei Avelino Siñani-Elizardo Pérez, que estabelece eixos educativos como intraculturalidade, interculturalidade, educação em valores sociocomunitários e plurilinguismo. No entanto, existem limitações na implementação eficaz da poesia no currículo, devido à falta de materiais educativos em línguas indígenas e à formação especializada de professores. Embora a poesia seja reconhecida por seu valor no desenvolvimento integral do ser humano, enfrenta desafios significativos para sua integração eficaz, especialmente em um contexto educacional que prioriza outros objetivos, como a descolonização e a promoção das línguas indígenas. Assim, o ensino de poesia é relegado, impactando competências essenciais como criatividade e compreensão leitora.

Palavras-chave: planejamento curricular; poesia; educação intercultural; educação multilíngue; línguas indígenas.



INTRODUCCIÓN

La planificación curricular de la poesía es un tema de importancia crucial, en el contexto educativo boliviano, particularmente porque la Ley 070 de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez ha traído consigo una serie de cambios que requieren ser reflexionados y evaluados, desde el punto de vista de su formulación curricular. Interesa particularmente concentrar la atención en la organización de ese contenido como parte de los programas de educación secundaria, siguiendo los condicionamientos de los ejes curriculares de “Educación intracultural, intercultural y plurilingüe, Educación en valores sociocomunitarios, Educación en convivencia con la Madre Tierra y salud comunitaria, Educación para la producción.” Se atiende a la relevancia que la poesía tiene en la descripción del área de Comunicación y Lenguajes, según los mencionados ejes.

En este sentido el objetivo del presente estudio es analizar la planificación curricular de la poesía, examinando cómo se integra en el currículo y su posible particularización por parte de los indicados ejes. Si bien existe suficiente certidumbre acerca de la importancia de la poesía para la educación lingüística, literaria y sensible de los estudiantes, se trata de descubrir si el área de Comunicación y lenguajes retoma el valor de ese contenido o si lo redefine con arreglo a las bases, finalidades y objetivos de la Ley 070.

Poesía y deslocalización curricular

El currículo base localiza la poesía en el campo de “Comunidad y sociedad”, específicamente, dentro del área de Comunicación y lenguajes, como parte de los contenidos de literatura. El antecedente de esta relocalización de la poesía es el desplazamiento de la asignatura de Lenguaje y literatura del programa de 1975, donde ese contenido tenía mayor centralidad curricular, pedagógica y didáctica. En el currículo de la Ley 070, el campo de Comunidad y sociedad se define de la siguiente manera:

Comunidad y Sociedad es el Campo de Saberes y Conocimientos que surge como una respuesta a la necesidad y demanda de recuperar desde la educación el sentido comunitario de la vida, practicada en los pueblos indígena originarios y las organizaciones sociales, donde la comunidad amplía las reducidas formas de existencia del ser humano en la sociedad capitalista globalizada bajo un individualismo asfixiante, hacia formas de vida más relacionales con el todo y



consigo mismo de manera armónica y dialógica, a través de la práctica y el fortalecimiento de valores sociocomunitarios que posibiliten la descolonización de la formación humanística y de las artes.

Aunque teóricamente la noción de campo no responde a la necesidad de reivindicar lo comunitario sobre el individualismo, el concepto es usado con el contenido del eje de la educación comunitaria. Así, los campos de Comunicación y Lenguajes, Ciencias Sociales, Música, Artes Plásticas y Visuales, Educación Física Deportes y Recreación estarían convocados a “desde la educación el sentido comunitario de la vida.” El currículo no explica cómo esos campos de saberes y conocimientos concretarían el objetivo de superponer lo comunitario sobre lo individual, en lo pedagógico y didáctico. No obstante, se pasa a puntualizar lo siguiente:

El Campo está conformado por áreas que están orientadas a emprender acciones dialógicas a través de una comprensión holística del mundo; por ello, Comunicación y Lenguajes trabaja la comunicación, las lenguas y los lenguajes en el empleo de las lenguas oficiales reconocidas por el Estado, así como la recuperación y fortalecimiento de la riqueza cultural y literaria de los pueblos.

Al precisar que el área debe concentrar su despliegue en el uso comunicativo de las lenguas oficiales del Estado Plurinacional, el currículo define también la finalidad que debería tener la literatura y, por extensión, la poesía. Ciertamente, esto sitúa a las lenguas indígenas como el horizonte del área de conocimiento, lo cual presupone que los desarrollos curriculares deben tener a las lenguas indígenas como contenido curricular, objeto de aprendizaje y como medio de comunicación; ello al mismo tiempo sujeto a dos criterios de evaluación: por una parte, la evaluación de la gestión institucional y, por otra, la evaluación del desarrollo curricular.

Esta forma de planificación de los contenidos del área no guarda una correspondencia más que discursiva con el perfil de salida de los educandos de todo el currículo del subsistema de educación regular. Ello se debe a que los programas específicos del área presentan contenidos provenientes de los pueblos indígenas en una proporción que no llega a ser ni siquiera mínima. Al mismo tiempo, esto quiere decir que la poesía no es parte significativa de ninguna de las dimensiones de la formación integral y holística del ser humano en armonía con la comunidad, la naturaleza y el cosmos.



Al no haber ninguna correspondencia entre el perfil de salida del subsistema de educación regular y la poesía, competencias como el desarrollo lingüístico, expresión emocional, creatividad, comprensión lectora y conciencia estética quedan desplazadas del proceso educativo. La importancia de estas competencias para el redimensionamiento del horizonte de los educandos, especialmente a través de la lectura de poemas, es sencillamente definitiva. No hay otro contenido curricular con mayor realidad estética en el uso del lenguaje, y este criterio incluye la poesía de las lenguas indígena-originarias y, sobremanera, la que se ha ido cultivando durante siglos en las lenguas de origen occidental: español, inglés, francés, italiano, alemán o portugués.

El hecho de que la poesía no se encuentre prevista como una de las causas para educar en lo que es esencial a los hombre y mujeres, el lenguaje y la sensibilidad, también hace comprender que las denominadas dimensiones del “ser”, “saber”, “hacer” y “decidir” - definidas como “cualidades, capacidades y potencialidades del ser humano”, no son propiamente humanas ni culturales, debido a que la poesía es parte del origen de las culturas, es decir, del hecho mismo de ser humano en el lenguaje. La poesía forma parte de la raíz del desarrollo de la humanidad, de su devenir sensible y de lo que ello tiene que ver con el arte, la identidad e historia de las sociedades.

Poesía e intraculturalidad plurilingüe

En la especificación del campo de Comunidad y sociedad y del área de Comunicación y lenguajes, en los programas de estudio, se comprende a la literatura “como un producto estético-artístico y cultural” y, como parte de ella, la oralidad debe ser estudiada “para recuperar las concepciones sobre el mundo contenidas en la palabra.” La alusión a la oralidad y la recomendación de su “estudio” se puede interpretar como uno de los condicionamientos del eje de la intraculturalidad hacia la literatura. De ello se deriva que la poesía es parte de ese condicionamiento, pero la fundamentación del campo de Comunidad y sociedad no se refiere explícitamente ni al relacionamiento entre literatura e intraculturalidad ni a poesía y oralidad.

Revisar la producción literaria de nuestro país, será un imperativo por su alto contenido sociocultural. Los momentos históricos por los que atravesamos,



dieron como fruto textos poéticos, narrativos, críticos en los que debemos desentrañar nuestra consolidación como estado plurinacional. Para una mejor comprensión de la Literatura y sus géneros será preciso leer los textos en su totalidad y a partir de ella, articular las significaciones y sentidos que deriven en la producción de textos, para la transformación de estructuras sociales de inequidad y de injusticia, a partir de una educación revolucionaria.

Hay dos sentidos que se debe poner de relieve en este objetivo: por una parte, la consigna de desentrañar la consolidación del estado plurinacional de prácticas como la poética y producir textos a partir de la lectura de contenidos como poesía, para transformar las estructuras sociales de inequidad. Por una parte, ambas consignas presuponen una comprensión política-social de la poesía, que no la define por su valor estético, sino por su pretendida capacidad para intervenir y generar cambios en la sociedad. Dejando al margen las posibilidades pragmáticas de la poesía, lo referido por el objetivo hace pensar en textos poéticos ideológicamente alineados, cuando más bien se sabe que la relación entre ideología y poesía no es tan mecánica: “la ideología no produce un texto en forma directa. En la mayoría de los textos literarios, las categorías ideológicas están difusas en el contenido.”

Por otro lado, el objetivo de Comunicación y lenguajes también hace comprender que en la lectura de la poesía debería ser posible descubrir contenidos referentes a la noción de estado plurinacional. Salvo que después del año 2006 (año del ingreso del MAS al ejercicio del poder estatal) o 2009 (año de la promulgación de la nueva Constitución Política), hayan surgido poéticas que tematicen al estado plurinacional, la consigna es literaria y educativamente impertinente. Literariamente porque “La poesía vive en las capas más profundas del ser, en tanto que las ideologías y todo lo que llamamos ideas y opiniones constituyen los estratos más superficiales de la conciencia.” Educativamente, porque planificar contenidos que correspondan con el poder político y su ideología no puede ser más que adoctrinamiento, pero no educación.

Otro tanto ocurre con la recomendación de que la lectura de poesía debe dar lugar a la producción de textos “para la transformación de estructuras sociales de inequidad”. Además de que la atención a los problemas de las “estructuras sociales de inequidad” depende de la formulación y realización de determinadas políticas públicas y no de la



enseñanza de poesía, la prescripción de atender poéticamente a esa problemática resulta siendo un contrasentido curricular, debido a que se desplaza la importancia de la experiencia de lectura de la poesía, por la atención a una cuestión social, que ya no es poética y que cualquier educación poética, por muy intensiva que sea, no podría resolver.

El condicionamiento de los ejes de la educación comunitaria e intra-intercultural plurilingüe al área de Comunicación y lenguajes se hace más explícito en la descripción del enfoque del área, específicamente en la descripción del enfoque “comunicativo dialógico y textual” del área. En lo que corresponde a “comunicación” se especifica que “propicia el diálogo abierto en lenguas originarias y castellana en diferentes situaciones de uso ya sea formal e informal, académica o cotidiana sobre la base de la postura crítica frente al contexto real, con el empleo de la palabra con responsabilidad y ética-comunitaria en los procesos formativos y fuera de ella para fortalecer las dimensiones del Ser y consolidar la identidad cultural.”

Aunque se trata de una perspectiva excesivamente altruista a favor de las lenguas indígenas, en el campo de la llamada realidad se trata de una especificación sencillamente inviable, especialmente en lo curricular y pedagógico-didáctico. En lo curricular porque el gobierno desplazó el paradigma de la educación intercultural bilingüe de la educación boliviana y hasta la fecha no ha sido posible el diseño de materiales educativos en lenguas indígenas. En lo pedagógico-didáctico, porque en la educación boliviana no existe formación de maestros en las especialidades de lenguas indígenas y cualquier competencia comunicativa al respecto está restringida sólo a la formación general de los futuros maestros. Todo ello sin tomar en cuenta que hasta el año 2012, del total “7.821.848 personas de 6 años o más, sin considerar a personas que no hablan y no especifican idioma, 69,4 por ciento habla castellano; 28,7 por ciento, otro idioma del país y 1,9 por ciento, uno extranjero.”

De la ambiciosa especificación acerca del uso comunicativo de las lenguas indígenas, se deriva que la poesía debería ser uno de los contenidos con las prerrogativas lingüísticas, provenientes de las diferentes culturas indígenas originarias, pero según establece el enfoque del área también su abordaje educativo debe realizarse en y desde las correspondientes lenguas de cada contexto. Esto implica disponer básicamente de una serie



de materiales educativos como antologías de lectura de poesía de y en cada una de las lenguas indígenas, diccionarios bilingües como soporte para la comprensión de los textos, cuando menos enciclopedias informativas acerca de los pueblos indígenas, que permitan contextualizar los contenidos de las antologías de lectura, archivo de audios con lecturas de poesía en lenguas indígenas, para promover la comprensión oral de los textos poéticos, entre otros recursos didácticos y metodológicos.

Sin embargo, este tipo de material no ha sido posible más que muy escuamente en el caso de algunos alfabetos y diccionarios, los mismos que además le deben su proyecto de realización al proceso que la educación intercultural-bilingüe tuvo como efecto de la Ley de educación 1565. Fuera de ello, la consigna de que las lenguas indígenas deben ser el medio de comunicación, tanto en “situación de uso formal e informal, académica o cotidiana (...) en los procesos formativos y fuera de ella”, no ha tenido más que un tratamiento ideologizado y teórico muy general en el Programa de Formación Complementaria para Maestros y Maestras en Ejercicio -PROFOCOM-, pero nada relacionado, por ejemplo, a la estructuración de antologías de lecturas de poesía en las lenguas indígenas.

En relación a los componentes “dialógico” y “textual” del enfoque del área la definición de los mismos no incluye ninguna orientación que relacione la planificación curricular de los contenidos del área a los ejes del currículo. Aunque en el caso de lo dialógico se deja entrever una pedagogía de aceptación del otro a través del uso de las diferentes lenguas, lo paradójico es que ese mismo lineamiento prescriba la transición de lo oral a lo escrito, cuando plantea la comprensión del componente textual:

Porque enfatiza la transición de la lengua oral a la escrita desde el fortalecimiento de las capacidades y potencialidades lingüísticas e incorpora las formas alternas de leer, escribir y producir textos orales, escritos e ideográficos como parte formativa de las y los estudiantes. La transición de lengua oral y la lengua escrita se plantea como necesidad que tenemos para validar nuestros conocimientos socioculturales en el espacio de la escuela, el espacio oficial que además devuelve la palabra transformada y cargada de su componente socioafectivo.

Por una parte, se plantea la aceptación del otro, lo cual guarda coherencia con las consignas de la descolonización, pero por otra se plantea despejar su identidad, en este caso del indígena, dando lugar al desplazamiento de la oralidad. La transición de lo oral a la



escritura, entonces, ya no sintoniza con el eje de lo intracultural ni sigue el objetivo de usar las lenguas indígenas tanto dentro como fuera de las escuelas. El paso de la oralidad a la escritura se debe comprender como una severa disrupción en el seno mismo de las políticas educativas a favor de la plurinacionalidad. El argumento de validar los propios conocimientos socioculturales es cuando menos contraproducente, especialmente, si se considera que ello puede ser posible sólo a través de la escritura y olvidando el hecho de que la mayor parte de las lenguas indígenas son epistemológicamente orales y no escriturarias.

Es también paradójico pensar en la escritura como el siguiente paso que la oralidad debe dar, especialmente si no se toma en cuenta que la mayor parte de las lenguas indígenas -las lenguas de los otros- no tendrían como destino su propia escritura, sino la del español. Ello debido a que sólo tres de las 36 lenguas “oficiales” del Estado Plurinacional han logrado transitar hacia su propia escritura. Las demás no cuentan con condiciones de posibilidad para generar su propia tradición escrita, precisamente porque el tránsito de la oralidad a la escritura continúa siendo el tránsito de la lengua materna eminentemente oral a una segunda lengua -generalmente el español-, en la cual sí es posible la escritura. En este punto, la pregunta es si las identidades quechua, aymara o guaraní realmente lograron “validar” sus conocimientos “socioculturales en el espacio de la escuela”, a través de la escritura y lectura en sus idiomas, y en qué sentido lo hicieron y -aún- si ello es necesario como medida de fortalecimiento cultural.

Poesía y objetivos educativos

El objetivo del área intenta articular lo referido hasta aquí, dejando comprender que la lectura debería dar lugar a la producción de textos:

Desarrollamos los conocimientos propios y adquiridos orientados a la producción de textos, desde la identidad cultural y el reconocimiento de nuestras lenguas originarias como base de la comprensión de la lectura y escritura para afianzar la personalidad de las y los estudiantes, los valores sociocomunitarios del Estado Plurinacional, la capacidad de articular textos orales y escritos con pertinencia y contextualizados en el marco de la productividad, con énfasis en el pensamiento crítico.



El objetivo prescribe la lectura de contenidos intraculturales para producir textos que sigan ese mismo eje. La falta de certidumbres que genera este lineamiento para la planificación de la enseñanza de la poesía, son las mismas que las que anteriormente se expuso: leer poesía en las lenguas de las diferentes culturas, para la producción de textos poéticos en las mismas identidades lingüísticas, acerca de tópicos de la realidad inmediata de los educandos, es poco más o poco menos que inviable a corto y mediano plazo. Ello principalmente porque el proceso de la Ley Avelino Siñani, si bien hizo posibles condiciones políticas, no logró generar condiciones pedagógicas, didácticas, curriculares y lingüísticas para leer y escribir textos poéticos en lenguas indígenas, en ninguno de los niveles del sistema educativo. Se hace necesario recalcar una vez más, que no existen materiales educativos en las lenguas de la plurinacionalidad, no existe formación docente concentrada en escritura creativa de textos poéticos o literarios, no hay formación de maestros en lenguas indígenas como L1 o L2, como para dar lugar cuando menos a una modalidad bilingüe de creación poética y tampoco actividades poéticas que den algún crédito poético a los mismos pueblos indígenas.

Seguidamente, se plantea lograr capacidades generales como “comprensión lectora”, “la escucha atenta”, “expresión oral” y la “expresión escrita” y capacidades específicas como “el pensamiento creativo” y el “pensamiento crítico”. La correlación entre el objetivo y estas capacidades es mínima o ninguna. De las mismas, las que tienen relación con la poesía son la comprensión lectora y la expresión escrita, presuponiendo que el concepto cubre la escritura creativa, por ser parte del lineamiento de la producción de textos. Aunque muy en general, la definición de la comprensión lectora cubre la lectura de poesía, especialmente porque incluye el trabajo de interpretación de textos y “el conocimiento de los significados denotativos y connotativos” La definición de expresión escrita recalca el condicionamiento más radical del eje de la intraculturalidad, pero también uno de los más desorientados.

La escritura manifiesta nuestros rasgos culturales, así entenderemos la capacidad de articular una estructura discursiva de modo coherente, cohesivo y unidad en el tratamiento temático que se plasmará en un soporte en el marco de las exigencias de las lenguas originarias y castellana.



Indudablemente, la escritura es fuente de identidades individuales, sociales o culturales. Sin embargo, en el contexto de la relación entre oralidad y escritura, está claro que esta segunda forma de reproducción cultural no puede ser asumida ipso facto como un medio de manifestación de las culturales orales. En el campo de la educación, las culturas no asisten a las escuelas a practicar la escritura como medio de expresión de sus especificidades identitarias, porque llegan siendo orales y al aprender a escribir se suscita una forma de subjetivación, cuyo soporte ya no es la propia lengua ni su carácter oral, sino precisamente el de la escritura. Walter Ong, por ejemplo, ha sido contundente al respecto, cuando afirmó que “Sin la escritura, el pensamiento escolarizado no pensaría ni podría pensar como lo hace, no sólo cuando está ocupado en escribir, sino incluso normalmente cuando articula sus pensamientos de manera oral.” La escritura, entonces, simplemente reestructura la conciencia humana.

Aunque es cierto que la escritura está determinada por los contenidos de lo social e individual, lo cierto es que en el caso de las lenguas indígenas la escritura no ha llegado a ser en ningún caso fuente de identidad de ninguna de las culturas, salvo en lo que corresponde a los usos políticos de la escritura, que ha caracterizado a los pueblos indígenas, en su brega por la reivindicación de una serie de derechos o para denunciar hechos de desmantelamiento cultural o territorial. Debido a ello, no es posible plantear que la escritura cumpla con las exigencias de las lenguas indígenas, porque de hecho ocurre lo contrario: la escritura termina subsumiendo el carácter oral de las lenguas indígenas, en pos de derroteros como la alfabetización o la literacidad, básicamente, en un idioma como el español.

Debido a ello, entre varias otras causas, la educación no ha hecho posible la existencia de referentes en lectura y escritura de poesía en lenguas indígenas. Mucho más porque esas prácticas no son constitutivas de la oralidad. Siendo así, tanto la lectura como la escritura no pueden cumplir con el eje de la intraculturalidad, en los términos consignados en el objetivo del área de Comunicación y lenguajes. Valga insistir con esta conclusión: no existen tradiciones poéticas explicitadas en lenguas indígenas que puedan dar lugar a una seria planificación curricular de la poesía. Esta limitación, por otro lado, ignora casi por completo los mayores y mejores ejemplos de planificación curricular de



poesía en lengua española, lo cual hace concluir también que el eje de la intraculturalidad plurilingüe es un obstáculo epistemológico, en los términos expuestos por Gastón Bachelard.

En relación a las capacidades específicas, el programa plantea que el objetivo del área se concentre en el “pensamiento creativo” y en el “pensamiento crítico”. Ambas capacidades están relacionadas al uso del lenguaje, concretamente a la lectura y a la escritura, pero en una forma meramente enunciativa, sin relación con los ejes del currículo ni relación con lo que en el programa se denomina “capacidades personales”. La descripción del área de Comunicación y lenguajes en el campo de conocimiento de “Comunidad y sociedad” concluye planteando estas capacidades sin ofrecer una comprensión básica de las mismas ni relacionarlas a las anteriores capacidades, así como tampoco a los ejes curriculares ni explicando cómo serían posibles en correspondencia a la perspectiva del área, ni mucho menos a contenidos como la poesía.



CONCLUSIONES

Hasta aquí, se hacen evidentes conclusiones que básicamente se concentran en desafíos no asumidos pero expuestos en el discurso del currículo de la educación boliviana. Inadecuadas condiciones pedagógicas, didácticas y lingüísticas para la lectura y escritura de poesía, junto a la inexistencia de materiales educativos y formación docente en ese ámbito de especialidad, explicitan profundas limitaciones en la integración de la poesía en la educación. Además, la predominancia de la escritura en español y la escasez recursos didácticos en lenguas indígenas suscita dudas acerca de la viabilidad curricular del eje de la intraculturalidad plurilingüe, especialmente en lo concerniente a la producción de textos poéticos en las diferentes identidades lingüísticas.

En el marco de esta conclusión general, la poesía ha perdido importancia en los currículos actuales en comparación con el currículo de 1975, donde tenía mayor relevancia. La poesía es vista como una herramienta para la formación integral del ser humano y su integración efectiva en el currículo enfrenta desafíos sumamente profundos. El currículo menciona que la poesía debe alinearse con varios ejes educativos, pero no se describe la pedagogía ni didáctica específicas para lograrlo, razón por lo cual lo planteado se agota en lo meramente enunciativo.

Las especificaciones sobre el uso de lenguas indígenas en la poesía no son viables debido a la falta de materiales educativos adecuados y la falta de formación docente especializada. La transición de la oralidad a la escritura es un desafío, ya que muchas lenguas indígenas no tienen una tradición escrita, lo que complica la enseñanza de poesía en estas lenguas. Existe una desconexión entre el perfil de salida del subsistema de educación regular y la poesía, lo que desplaza competencias clave como la creatividad y la comprensión lectora. Se pretende desarrollar capacidades como la comprensión lectora y la expresión oral y escrita, pero la relación con la poesía es mínima o inexistente.



REFERENCIAS

- Andrade Cisneros, Giancarlo Joel. *El poema como recurso didáctico para desarrollar las competencias comunicativas en los estudiantes de 1.er grado de educación secundaria*. Trabajo de Suficiencia Profesional, Universidad de Piura, 2022.
- Arciniegas Correa, Adriana Luz, y Doris Eliana Durán Quintero. *La poesía como estrategia para fortalecer la comprensión lectora al enriquecer el vocabulario de los niños de cuarto y quinto grado del Colegio CODI-San Gil*. Trabajo de Investigación, Universidad Libre seccional Socorro, 2021.
- Arias, A. "Ideología y literatura." *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* 26, no. 102 (2019). <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.1980.102.72393>.
- Atorresi, Aana, y Laura Eisner. "Escritura e identidad: perspectivas socioculturales." *Enunciación* 26 (2021): 14-35. <https://doi.org/10.14483/22486798.17128>.
- Bachelard, Gaston. *La formación del espíritu científico*. Traducción de José Babini. 23.a ed. en español. México: Siglo XXI Editores, 2000.
- Baranda, María. *El vuelo y el pájaro o cómo acercarse a la poesía*. México: CONACULTA LIBROS-Salas de Lectura. Programa Nacional, 2012.
- Barrero Ortega, Abraham "Educación cívico-democrática y adoctrinamiento ideológico." *Revista Española de Derecho Constitucional* 125 (2022): 109-126. <https://doi.org/10.18042/cepc/redc.125.04>.
- Bigot, Margot. "Culturas de tradición oral y escritura." *Papeles de Trabajo* N° 36 (2018). <https://doi.org/10.35305/.v0i36.11>.
- Bourdieu, Pierre. *Intelectuales, política y poder*. Traducción de Alicia B. Gutiérrez. Buenos Aires: Eudeba, 1999.
- Bourdieu, Pierre. *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Tucumán: Montessor, 2002.
- Corbetta, Silvina, Carlos Bonetti, Fernando Bustamante, y Albano Vergara Parra. *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos*. Santiago: Naciones Unidas-CEPAL-UNICEF, 2018. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44269/1/S1800949_es.pdf.
- De La Rosa Rodríguez, Adriana. "Educación: ¿Adoctrinamiento o emancipación?" *Eutopía* 11, no. 31 (2020): 76-80. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/eutopia/article/view/75552>.
- Denny, J. Peter. "El pensamiento racional en la cultura oral y la descontextualización escrita." En *Cultura escrita y oralidad*, editado por David R. Olson y Nancy Torrance, 95-126. Barcelona: Gedisa, 1998.
- Eliot, Thomas Stearns. *Función de la poesía y función de la crítica*. Traducción de Jaime Gil de Biedma. Barcelona: TusQuets Editores, 1999.
- Espadas Sosa, Ligia María. *El valor educativo de la poesía*. Tesis de Maestría en Educación, Universidad Pedagógica Nacional de Yucatán, 2016.
- Gadamer, Hans-George. *Verdad y método II*. Traducción de Manuel Olasagasti. Salamanca: Sígueme, 1998.



- Gañan de Andrés, María Mireya. *Poesía y competencia lingüística en E. P. Propuesta de poema y autores*. Tesis de Grado de Maestro en Educación Primaria, Universidad de Cantabria, 2021.
- Gómez Martín, Fernando. *Didáctica de la poesía en la educación secundaria*. España: Ministerio de Educación, 2002.
- Gutiérrez Ríos, Mirta Yolima. *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media colombiana*. Tesis Doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2014.
https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/concepciones_y_practicas_sobre_la_oralidad_en_la_educacion_media_colombiana.pdf.
- Havelock, Eric. "La ecuación oral-escrito: una fórmula para la mentalidad moderna." En *Cultura escrita y oralidad*, editado por David R. Olson y Nancy Torrance, 25-46. Barcelona: Gedisa, 1998.
- Havelock, Eric A. *La musa aprende a escribir*. Traducción de Luis Bredlow Wenda. Barcelona: Paidós, 1996.
- Heidegger, Martín. *Arte y poesía*. Traducción de Samuel Ramos. México: Fondo de Cultura Económica, 1988.
- Herrán Gascón, Agustín de la. "Educación y adoctrinamiento: una mirada desde la educación radical e inclusiva." *Pro-Posições* 34 (2023): e20210124ES.
<http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0124ES>.
- Ibáñez-Martín, José Antonio. "Introducción al concepto de adoctrinamiento." *Revista Española de Pedagogía* 39, no. 153 (2019). <https://revistadepedagogia.org/xxxix/no-153/introduccion-al-concepto-de-adoctrinamiento/101400048458/>.
- Instituto Nacional de Estadística. *Censo de Población y Vivienda 2012. Bolivia. Características de la Población*. La Paz: INE, 2015.
- Lewin, Kurt. "La teoría del campo y el aprendizaje." Conferencia ante la Sociedad Nacional para el Estudio de la Educación en los Estados Unidos de América, 1942.
- Lewin, Kurt. "Acción-investigación y problemas de las minorías." *Revista de Psicología Social* 3 (1988a): 229-240.
- Ley 1565 de Reforma Educativa, 7 de julio de 1994. <https://www.lexivox.org/norms/BO-L-1565.pdf>
- Lewin, Kurt. *La teoría del campo en la ciencia social*. Traducción de Marta Laffire y Julio Juncal. Barcelona: Paidós, 1988b.
- Lienhard, Martín. *Testimonios, cartas y manifiestos indígenas. Desde la conquista hasta comienzos del siglo XX*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1992.
- López, Luis Enrique. "Hacia la recuperación del sentido de la educación intercultural bilingüe." *Rev Cien Culto* 25, no. 46 (2021): 41-66.
http://www.scielo.org.bo/pdf/rcc/v25n46/v25n46_a03.pdf.
- López, Luis Enrique. *De resquicios a boquerones. La educación intercultural-bilingüe en Bolivia*. La Paz: PROEIB-Plural, 2005.
- Lomas, Carlos, y Fabio Jurado. *Y todo un coro infantil va cantando la lección... La poesía en la escuela y la escuela en la poesía*. Barcelona: Octaedro, 2023.
- Ministerio de Educación. *Currículo base del sistema educativo plurinacional*. La Paz: Ministerio de Educación, 2012a.



- Ministerio de Educación. *Sistema educativo plurinacional. Educación secundaria comunitaria productiva*. La Paz: Ministerio de Educación, 2012b.
- Ministerio de Educación. *Unidad de formación No. 6. Producción de Materiales Educativos. Educación regular*. Documentos de trabajo. La Paz: Ministerio de Educación, 2014. <https://edufisicaesfmms.files.wordpress.com/2017/03/uf6.pdf>.
- Ministerio de Educación. *Programas de estudio. Educación secundaria comunitaria productiva*. La Paz: Ministerio de Educación, 2019. <https://es.scribd.com/document/413414524/Programas-de-Estudio-2019-Secundaria#>.
- Ministerio de Educación. *Lineamientos curriculares para la formación de maestras y maestros. Planes y programas de Formación General y de Especialidades de Educación Secundaria Comunitaria Productiva. Tomo I*. La Paz: Ministerio de Educación, 2023a.
- Ministerio de Educación. *Lineamientos curriculares para la formación de maestras y maestros. Planes y programas de Formación General y de Especialidades de Educación Secundaria Comunitaria Productiva. Tomo II*. La Paz: Ministerio de Educación, 2023b.
- Navia Romero, Walter. *Comunicación y hermenéutica: Implicaciones sociales y educativas*. La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos, 2001.
- Navia Romero, Walter. *Educación en el lenguaje y la literatura*. La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos, 2018.
- Ong, Walter. *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Traducción de Angélica Scherp. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- Patzi, Félix. *Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica. Análisis de la Reforma Educativa en Bolivia*. La Paz: Ministerio de Educación y Cultural, 2006.
- Paz, Octavio. *El arco y la lira. El poema. La revelación poética. Poesía e historia*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Pound, Ezra. *El arte de la poesía*. Traducción de José Vásquez Amaral. México: Joaquín Mortiz S.A., 1978.
- Sichra, Inge. "Estado plurinacional - sociedad plurilingüe: ¿solamente una ecuación simbólica?" *Signos* 9 (2013): 70-118. DOI:10.3726/978-3-0352-6435-7/24.
- Quintanilla Coro, Víctor Hugo. *Hacia la descolonización de la enseñanza de lenguaje y literatura en Bolivia*. La Paz: Ediciones Aides, 2009.
- Roberto Darós, William. "Seducir o adoctrinar. La educación ante las formas moderna y posmoderna de la esclavitud." *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 22, no. 34 (2020): 73-94. <https://doi.org/10.19053/01227238.11352>.
- Williams, Raymond. *Marxismo y literatura*. Traducción de Pablo di Masso. Barcelona: Ediciones Península, 2000.
- Zambrano, María. *Filosofía y poesía*. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.