

MINISTERIO DE
educación

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE FORMACIÓN PROFESIONAL
VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y ESPECIAL

PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA PARA MAESTRAS Y MAESTROS EN EJERCICIO
PROFOCOM



Unidad de Formación No. 4

**Proyecto Comunitario de
Transformación Educativa III:
Currículo del Centro
Planificación Curricular de “Aula - Taller”**

Documento de Trabajo



© De la presente edición:

Colección:

CUADERNOS DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Unidad de Formación No. 4

Proyecto Comunitario de Transformación Educativa III: Currículo del Centro
Planificación Curricular de “Aula - Taller”
Documento de Trabajo - Segunda Edición

Coordinación:

Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional
Viceministerio de Educación Alternativa y Especial

Redacción y Dirección:

Equipo PROFOCOM

Cómo citar este documento:

Ministerio de Educación (2013). *Unidad de Formación No. 4. Proyecto Comunitario de Transformación Educativa III: Currículo del Centro Planificación Curricular de “Aula - Taller”*. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

Diseño

Franklin Nina

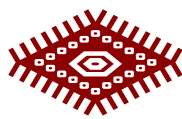
LA VENTA DE ESTE DOCUMENTO ESTÁ PROHIBIDA

Denuncie al vendedor a la Dirección General de Formación de Maestros, Telf. 2440815



Índice

Presentación	3
Introducción	5
Objetivo Holístico de la Unidad de Formación	6
Producto de la Unidad de Formación	7
Textos de lectura de la Unidad de Formación.....	7
Tema 1	
Orientaciones sobre el Currículo	8
1.1. ¿Cómo aproximarnos al estudio del currículo?.....	8
1.2. ¿Cuáles son las referencias experienciales del nuevo currículo de la Ley “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”?	12
1.3. ¿Cómo entendemos el currículo en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo?.....	13
1.4. ¿Cuáles son los enfoques de la Educación Alternativa?	15
1.5. ¿Cuáles son los niveles de concreción del currículo en el SEP y la EPJA?	16
Lecturas complementarias	20
Tema 2	
Fundamentos del Currículo de la EPJA	31
2.1. ¿Cuál es el fundamento Ideológico – Político?.....	31
2.2. ¿En qué teorías se sustenta el fundamento pedagógico/andragógico de la EPJA?.....	34
2.3. ¿Cuáles son las dimensiones de las personas y la comunidad?.....	36
2.4. ¿Qué es el fundamento epistemológico?	39
Lecturas complementarias	41
Tema 3	
Organización Curricular	48
3.1. ¿Cuáles son las características del currículo de Educación de Personas Jóvenes y Adultas?.....	48
3.2. ¿Qué es un campo de saberes y conocimientos?	49
3.3. ¿Qué son las áreas de saberes y conocimientos?.....	53

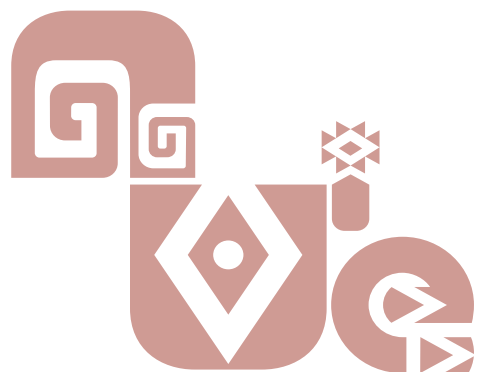


3.4. ¿Qué es la organización modular?	57
3.5. ¿Qué es el objetivo holístico?	59
3.6. ¿Cuáles son los perfiles de entrada y salida de la EPJA y en que normativa se sustentan?.....	63
Lecturas complementarias	65

Tema 4

Construyendo el Currículo del Centro	72
4.1. ¿Qué es el Currículo de Centro?	72
4.2. ¿Quiénes participan en los tres momentos de la Gestión del Currículo de Centro?	73
4.3. ¿Cómo se construirá el Currículo de Centro?.....	73
Lecturas Complementarias	75

Bibliografía.....	80
--------------------------	-----------





Presentación



El Ministerio de Educación dando continuidad al desarrollo del Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio, presenta la Cuarta Unidad de Formación titulada, “Proyecto Comunitario de Transformación Educativa III: Currículo de Centro, dirigido principalmente a las educadoras y educadores de Centros de Educación Alternativa, facilitadoras y facilitadores del PROFOCOM, y personas que están inmersas y comprometidas con el proceso de transformación de la Educación para Personas Jóvenes y Adultas.

El documento que se presenta tiene el propósito de orientar de manera crítica y reflexiva la construcción del Currículo del Centro, bajo los lineamientos del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo que establece la Ley de la Educación No. 070 “Avelino Siñani–Elizardo Pérez”.

Exterioriza de manera coherente y secuencial, la orientación fundamental para la construcción del currículo de centro, responde a la necesidad de constituir una guía para los CEAs que se encuentran en pleno proceso de transformación a través del PROFOCOM, es importante revisar y recordar las unidades de formación anteriores para comprender la lógica de la trayectoria, además, el desarrollo de esta unidad de formación, es imprescindible acompañarla con el estudio del Currículo del SEP y el Currículo Base de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

Propone un modelo de diseño curricular flexible, a partir de una breve revisión del concepto de currículo y de sus elementos constitutivos. Con base en esta revisión se presentan las fases de elaboración del currículo, señalando aquellos elementos que asumen un énfasis particular en el diseño de acciones flexibles.

El concepto de currículo está ligado al proceso de planeamiento de una acción pedagógica en la cual se encuentran definidos los propósitos de dicha acción, los medios a través de los cuales van a ser alcanzados los propósitos y objetivos definidos.

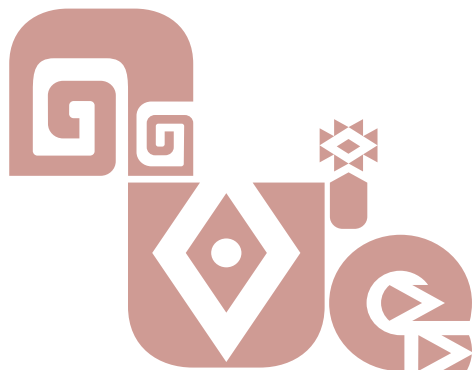
La literatura ofrece una gran variedad de significados al término currículo. Estos van desde aquellos que incluyen la elaboración de medios, su puesta en práctica y su evaluación, como partes integrantes del currículo, hasta aquellos que limitan el currículo a la especificación del contenido a enseñar y a la formulación de criterios para su puesta en práctica y evaluación.



Conceptualizamos al currículo como un plan amplio de acción pedagógica y su diseño incluye los resultados esperados no sólo en el marco estricto de un programa educativo sino también las finalidades que se proponen a través de una acción educativa.

Finalmente, maestra o maestro que trabaja en la Educación para Personas Jóvenes Adultas, le invito a leer crítica y constructivamente este documento de trabajo, para continuar construyendo nuestro Proyecto Comunitario de Transformación Educativa y así logremos gradualmente la transformación del Subsistema de Educación Alternativa y Especial

Roberto Aguilar Gómez
MINISTRO DE EDUCACIÓN





Introducción



La Cuarta Unidad de Formación tiene el propósito de orientar el inicio de la construcción del currículo del centro educativo como parte de la elaboración del Proyecto Comunitario de Transformación Educativa (PCTE). Las diferentes unidades de formación desarrolladas en el PROFOCOM de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, se encuentran articuladas e integradas, buscando consolidar la transformación de la práctica educativa en los Centros Educativos.

Antes de describir y explicar el contenido de la Unidad de Formación No. 4 consideramos pertinente recordar los pasos que ya dimos para llegar hasta aquí, siendo los siguientes:

- ◆ Unidad de Formación No. 1: Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.
- ◆ Unidad de Formación No. 2: Proyecto Comunitario de Transformación Educativa I: Diagnóstico Participativo Comunitario.
- ◆ Unidad de Formación No. 3: Proyecto Comunitario de Transformación Educativa II: Planificando el PCTE.

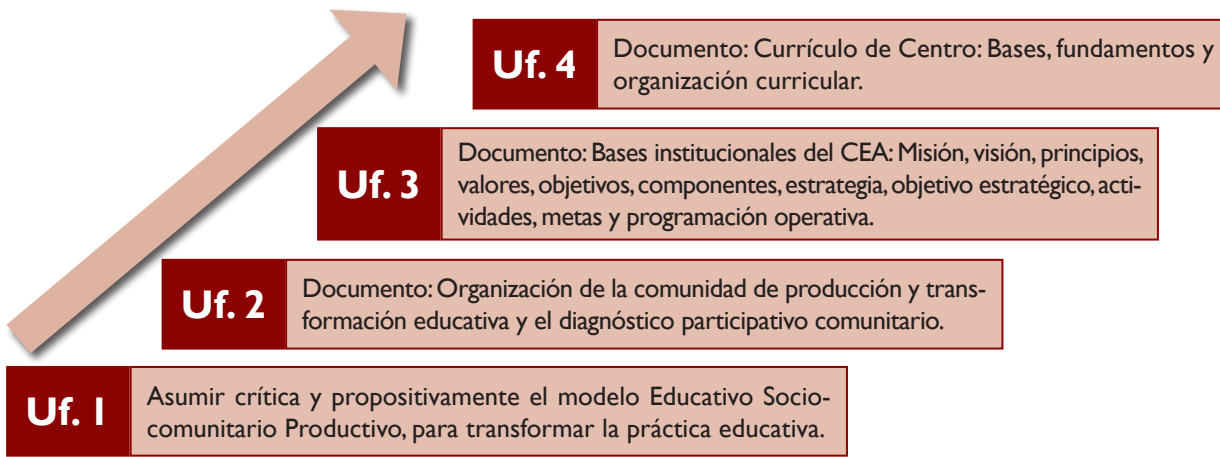
El propósito de la Unidad de Formación No. 1, es fortalecer el pensamiento crítico y propositivo mediante la reflexión y discusión en espacios de participación activa y comunitaria, de los fundamentos, bases y enfoque del currículo, para transformar la práctica educativa en el nuevo modelo de educación.

La Unidad de Formación No. 2, analiza crítica y constructivamente la realidad de nuestro Centro y su contexto, identificando problemáticas, necesidades/demandas y potencialidades mediante la organización de Comunidades de Producción y Transformación Educativa y la realización del Diagnóstico Comunitario Participativo.

La Unidad de Formación No. 3, asume la intención de incorporar valores sociocomunitarios productivos, mediante la construcción del Proyecto Comunitario de Transformación Educativa (PCTE), analizando e identificando las bases institucionales, los componentes y los instrumentos necesarios del diseño, seguimiento y evaluación del PCTE.

Gráficamente podemos describir el desarrollo de las Unidades de Formación del 1er. semestre en correspondencia a los productos esperados en cada una de ellas.





Proyecto Comunitario de Transformación Educativa, tiene cuatro componentes: el diagnóstico, las bases institucionales, la propuesta curricular y finalmente, la organización y gestión del CEA.

En esta unidad estudiaremos la propuesta curricular.

La Unidad de Formación N° 4 (UF. 4) analiza y reflexiona las bases, los principios, enfoques, fundamentos y organización curricular de la Educación para las Personas Jóvenes y Adultas, y propone la construcción participativa del Currículo del Centro.

El primer tema, presenta las orientaciones iniciales sobre currículo, la teoría curricular, corrientes de pensamiento y los niveles de concreción curricular, además de actividades presenciales para la etapa de concreción y construcción crítica.

Además, propone analizar y reflexionar las bases que sostienen la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, también se plantea la identidad, los principios y los enfoques, que permitirán situar la propuesta del Currículo de Centro en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

El segundo tema presenta los fundamentos ideológicos políticos, pedagógicos/andragógicos, filosóficos y epistemológicos que cimentará la propuesta curricular del centro, para constituir el Proyecto Comunitario de Transformación Educativa.

El tercer tema desarrolla las características de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, organización curricular, objetivos holísticos y perfiles, elementos imprescindibles para construir el currículo de centro.

El cuarto tema muestra esquemas orientativos para trabajar la propuesta curricular del centro en relación a las temáticas abordadas en los temas 1, 2 y 3, los mismos se establecerán como el producto de la Unidad de Formación No. 4.

Objetivo Holístico de la Unidad de Formación

Elaboramos el currículo de centro a través del análisis y reflexión de las bases, principios, fundamentos y organización curricular del SEP y la EPJA, con responsabilidad y respeto a los valores sociocomu-



nitarios, para constituir la propuesta curricular y desarrollar procesos educativos pertinentes en la comunidad.

HACER: *Elaboramos el currículo de centro.*

- Elaboramos la propuesta curricular de centro a partir de las bases, principios, enfoques y fundamentos de la EPJA y el SEP.
- Articulamos el currículo del centro con el currículo base de la EPJA.

SABER: *A través del análisis y reflexión de las bases, principios, fundamentos y organización curricular del SEP y la EPJA.*

- Analizamos los elementos del currículo.
- Reflexionamos las bases, principios, fundamentos y organización curricular del SEP y la EPJA.
- Estudiamos los resultados del Diagnóstico comunitario participativo

SER: *Con responsabilidad y respeto a los valores sociocomunitarios.*

- Respetamos los valores de la comunidad.
- Trabajamos con responsabilidad el currículo de centro.

DECIDIR: *Para constituir la propuesta curricular y desarrollar procesos educativos pertinentes en la comunidad.*

- Continuamos la construcción del Proyecto Comunitario de Transformación Educativa.
- Proponemos comunitariamente el currículo del centro para desarrollar los procesos educativos.

Producto de la Unidad de Formación

El producto de ésta Unidad de Formación deberá adecuarse a la “Fase de Inicio” de los maestros/as en el PROFOCOM - EPJA:

1. Elaboración del Currículo de Centro que refleje las bases, principios, enfoques, fundamentos y la organización curricular de la institución en el marco del Proyecto Comunitario de Transformación Educativa. (Deberán realizar los que inician la fase II y cuando ningún maestro o maestra haya elaborado el currículo de su centro)
2. Consolidación del Currículo de Centro que refleje las bases, principios, enfoques, fundamentos y la organización curricular de la institución en el marco del Proyecto Comunitario de Transformación Educativa. (Deberán realizar los que inician la fase II y ya cuenten con el currículo del centro elaborado en la Fase I).

Textos de lectura de la Unidad de Formación

- ❖ Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional.
- ❖ Currículo Base de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas.
- ❖ Planes y Programas de la EPJA.



Tema 1

Orientaciones sobre el Currículo

“El currículum no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tengo algún tipo de existencia fuera y previamente de la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas...”¹

Recordemos, cada uno de los temas, tiene la intención de apoyar a través de la reflexión y análisis el proceso de concreción de las actividades en el Centro de Educación Alternativa. En ese sentido, es importante realizar la lectura del tema pensando en el Centro y la práctica educativa que realizamos en un contexto específico. Esto nos permitirá generar un componente formativo, pero a la vez fortalecer el trabajo que desarrollamos.

Actividad I. (De reflexión inicial)

- ¿Qué entendemos por currículo?
- ¿Con qué frecuencia reflexionamos sobre el currículo que desarrollamos en el CEA? ¿Por qué?

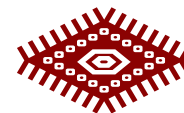
1.1. ¿Cómo aproximarnos al estudio del currículo?

En el ámbito de la educación podemos encontrar diferentes escritos en referencia al currículo, algunos autores dedican su atención al estudio de la etimología y las implicaciones que tiene en una acción educativa; otros orientan su análisis a la evolución histórica de lo que se fue comprendiendo por currículo.

De acuerdo a David Mora, el currículo por lo general ha sido comprendido como la composición de objetivos, contenidos, métodos, actores, condiciones de aprendizaje-enseñanza, entre otros; además, las discusiones sobre currículo guardan relación con definiciones, acepciones y concepciones muy diversas como plan de formación, plan de estudios, pautas del plan de estudios, directrices fundamentales.² Desde la lectura del mismo autor, tiene mayor relevancia la identificación de aspectos, elementos que engloban y hacen al currículo, antes que definir de manera conceptual

1. GRUNDY, Shirley en SACRISTAN, Gimeno (1991): “El currículum: una reflexión sobre la práctica”, Ed. Morata, Séptima Edición, España, pág. 14.

2. MORA, David (2010): “Hacia una educación revolucionaria, Propuestas sociocríticas a problemas didácticos, pedagógicos y curriculares”, Fondo Editorial Ipasme, La Paz, 2010, pág. 191.



sobre lo que entendemos por ella; no obstante, pone en evidencia que dentro de una definición de currículo subyace una determinada filosofía sobre la educación, el aprendizaje y la enseñanza.

La mayor tendencia de los diferentes autores es estudiar y explicar las diferentes formas de comprender el currículo, a través de la elaboración de un conjunto de fundamentos y teorías sobre el currículo. En ese entendido, limitaremos nuestra atención en explicar de manera sucinta teorías curriculares, no sin antes dar cuenta de la etimología de la palabra currículo y conocer de manera general las distintas corrientes del pensamiento que existe sobre el currículo:

La palabra currículo se deriva del término latino currículum que tenía la significación de “carrera”, “programa”, “curso”. Su plural, en latín, se escribe currícula.³

Entre las clasificaciones sobre el enfoque y/o formas de comprender el currículo se citan las siguientes:

Reid (1981)	Abraham Magendzo y Donoso (1992)	Gimeno Sacristán (1998)
<p>Gestión racional o perspectiva sistémica.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Radical-crítica que pone en evidencia los intereses y objetivos ocultos de las prácticas curriculares. - Orientación existencial marcada por las experiencias individuales. - Perspectiva popular marcada por los intereses de los más pobres de la sociedad. - Perspectiva deliberativa que contempla la aportación personal de los individuos al cambio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo académico. • Currículo de eficiencia social. • Currículo centrado en el estudiante. • Currículo de la reconstrucción social o problémico. • Currículo sistémico • Currículo procesual • Currículo alternativo • Currículo crítico • Currículo por competencias 	<ul style="list-style-type: none"> • Currículum como suma de exigencias académicas. • El currículum: base de experiencias. • El legado tecnológico y eficientista en el currículo • Puente entre la teoría y la acción: el currículo como configurador de la práctica

De acuerdo a Marisa Cazares, la adopción de una determinada clasificación del currículo influye en el diseño curricular, su desarrollo y evaluación.

1.1.1. Currículo como fuente disciplinar o saber académico

Esta forma de concebir el currículo se encuentra centrada en los conocimientos, en la especialización y profundización de determinadas disciplinas; por tanto, el actor principal para estructurar los contenidos del currículo es el especialista, que define sobre los:

- ⚙ Conocimientos esenciales.
- ⚙ Conocimientos secundarios.
- ⚙ Estructura lógica de estos conocimientos.
- ⚙ La relaciones entre ellos.

3. CENAQ, GARCÉS, Fernando, GUZMAN, Soledad Guzmán (2003): “EDUCACIONQA, KAWSAYNINCKIK-MANTA KAWSAYNINCHIKPAQ KANAN TIYAN”, Elementos para diversificar el currículo de la Nación Quechua, 2003, pág. 9.



El currículo entendido como suma de exigencias académicas surge de la tradición medieval de distribución del saber. En esa época se dividía el saber en bloques de tres y cuatro ramas de contenidos. Al primero se le llamaba trivio o trívium y comprendía la gramática, la retórica y lógica; al segundo se le llamaba cuadrivio o cuadrivium y contenía la aritmética, la geometría, la astronomía y la física.⁴ Desde la lectura F. Garcés, S. Guzmán y S. Antúnez esta forma de entender el currículo ha sido el que prevaleció en el ámbito educativo.

Desde el ámbito epistemológico el proceso de selección de los contenidos es fundamental en la elaboración del plan de estudio y se hace necesario considerar tanto los procesos metodológicos de la estructuración del conocimiento como los objetos de estudio de las diferentes ciencias y los procesos de construcción del conocimiento.⁵

1.1.2. Currículo como base de experiencias

El currículo es orientado como el espacio en el que se recupera las experiencias educativas desarrolladas por los participantes - educandos, la práctica pedagógica/andragógica se convierte en elemento que aporta, de manera fundamental, en el currículo, significa que se aprende de:

- ◆ Aquellas aplicaciones didácticas que han tenido éxito.
- ◆ Aquellas que no las han tenido.

El énfasis por comprender los resultados de la experiencia e intereses de los estudiantes – participantes ha estado ligado a los movimientos de renovación de la educación, como reacción a la concentración de los contenidos y disciplinas curriculares. Desde este enfoque, se pretende aportar al desarrollo personal del estudiante, juega un papel importante el ambiente en el cual aprende el estudiante, esto en el marco de una formación integrall.

Dentro de esta concepción, el currículo se traduce en “...un conjunto de cursos y experiencias planificadas que el estudiante debe seguir bajo la orientación de un centro escolar...”⁶; en este sentido, el CEA se constituye en el espacio de la formación total, enfatiza el proceso global de un proceso educativo antes que en los contenidos. El centro de atención está en el cómo se desarrollan los procesos de aprendizaje, de esa manera podemos señalar que en la concepción del currículo como base de experiencias, las acciones de la tarea educativa responden a preguntas ¿cómo se produce el aprendizaje? y ¿qué debe hacer el maestro/a?

Rafael Lucio Gil, da cuenta sobre algunas consecuencias importantes a las que conduce este enfoque y son las que siguen:⁷

- ◆ *Llamar la atención sobre las condiciones ambientales que afectan la experiencia educativa.*

4. CAZARES, Marisa: pág. 39.

5. Ibídem, CENAQ, pág. 10

6. Ibídem, CENAQ, pág. 12

7. GIL, Rafael Lucio: *La dimensión social del currículum*, Nicaragua, pág. 4.



- ◆ *Llamar la atención sobre las condiciones ambientales que afectan la experiencia educativa.*
- ◆ *Caer en la cuenta que, no sólo cuentan las experiencias curriculares, sino también las vividas por efecto de la realidad escolar (currículum oculto). Así, la inseguridad y la incertidumbre pasan a constituirse en notas características del conocimiento y práctica curricular.*

1.1.3. El currículo como fuente tecnológica eficientista

La idea fuerza del currículo está influenciada por el taylorismo⁸ que desde la óptica empresarial enfatiza la producción en cadena, la eficiencia, el control, la predicción, la racionalidad y economía en la adecuación de los medios afines, se constituyen en elementos vertebrados de la práctica. Desde esta mirada, la producción y el logro de los fines son aspectos que interesan de la acción educativa, y no así la riqueza de los procesos. En ese sentido, el currículo intenta ser y/o es concebido como “la ingeniería de la educación”, por tanto elaborado por “expertos” para los “aplicadores-maestros” y de esa manera garantizar el logro de los fines educativos que promueve un sistema educativo.

De acuerdo a Rafael Lucio Gil, “se trata de un modelo aceptado por la pedagogía desideologizada” y acrítica, impuesto a los profesores como modelo de racionalidad en su práctica.⁹

Esta postura atórica y acrítica queda muy aclarada cuando Tyler expresa:

“El desarrollo curricular es una tarea práctica, no un problema teórico, cuya pretensión es diseñar un sistema para conseguir una finalidad educativa y no dirigida a lograr la explicación de un fenómeno existencial” (Tyler, 1981).¹⁰

Desde la perspectiva taylorista, al igual que este modelo curricular, propone que un experto externo reúne todo el conocimiento especializado capaz de adiestrar a los “operarios”-profesores en la tarea precisa a ejecutar, el gestor piensa, planifica y decide, mientras el operario-“profesor” ejecuta competencias técnicas asignadas.

Esta forma de concebir el currículo corresponde a una visión autoritaria de la educación, de acuerdo a F. Garcés y S. Guzmán “...esta propuesta se convierte en un programa exitoso en medios y regímenes autoritarios que cuentan con una administración centralizadora e intervencionista”. En síntesis, dentro de la acción educativa bajo el enfoque tecnológico eficientista se produce los siguientes aspectos:

- ❖ Diseño lineal, limitado a expertos tecnólogos.
- ❖ Ausencia de aspectos como lo histórico, social, cultural, hasta pedagógico.
- ❖ Pierde de vista el valor de la experiencia, del proceso educativo.
- ❖ Control técnico burocrático minucioso, para lograr los fines.
- ❖ La acción educativa gira en torno a medios-fines.

8. La influencia de Taylor con su método científico para reestructurar las empresas fue adoptada por los teóricos del currículum desde los años veinte.

9. Ibídem, GIL, Rafael Lucio, pág. 4-5.

10. TYLER en SACRISTAN, Gimeno, pág. 55.



- ❖ Anula en su camino la opinión divergente y toda crítica que no se acomode a su discurso instrumental.

1.1.4. El currículo como puente entre la teoría y la acción, como configurador de la práctica

Se concibe al currículo como un proceso donde el maestro/a no es un simple recurso instrumental – aplicador – operativo, sino es capaz de reflexionar y discernir sobre el proceso educativo, por tanto no es lineal, los fines no son percibidos como resultados sino como guías de aprendizaje y enseñanza. De acuerdo a Rafael L. Gil, F. Garcés y S. Guzmán, esta corriente nace como respuesta:

- ◆ Al pensamiento científico positivista.
- ◆ El debilitamiento de las posiciones psicologistas.
- ◆ Al resurgir del enfoque crítico más comprometido con la emancipación humana respecto a las condiciones sociales existentes.
- ◆ Por la mayor toma de conciencia del profesorado sobre su papel activo e histórico en la educación.

A partir de lo señalado podemos argumentar que dentro de esta concepción, el currículo corresponde a una mirada social y política de la educación. Su construcción se basa en la identificación de problemas que se presentan en la comunidad urbana o rural y en los CEAs. El currículo se convierte mediador entre la sociedad y el Centro, donde lo importante es la reflexión crítica dentro del proceso de enseñanza, más que cumplir con un plan de contenidos.

Actividad 2. De formación personal

A partir de lo analizado sobre las cuatro teorías curriculares:

¿La práctica educativa de tu CEA, a cuál de las cuatro corrientes de pensamiento sobre currículo se aproxima?

Escribe tus comentarios de manera sintética, explicando y justificando los mismos.

1.2. ¿Cuáles son las referencias experienciales del nuevo currículo de la Ley “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”?

Tiene varios referentes, pero tres son los fundamentales:¹¹

- *Las experiencias y demandas educativas que se gestaron en los movimientos sociales: Pueblos Indígenas Originarios, sindicatos, organizaciones populares, otros.*
- *El modelo del ayllu de Waristata, que vincula la educación con la dinámica propia de la comunidad y el área productiva, logrando que el proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolle de acuerdo con las necesidades y potencialidades de la región.*
- *La teoría de Lev Vigotsky, que vincula la educación con la lengua y la cultura. Se fomenta en el estudiante el aprendizaje de las costumbres e historia de su pueblo.*

11. Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia (2012): “Comunidad”, Año 2 – N°1 (en la sección se recupera el texto en su totalidad).



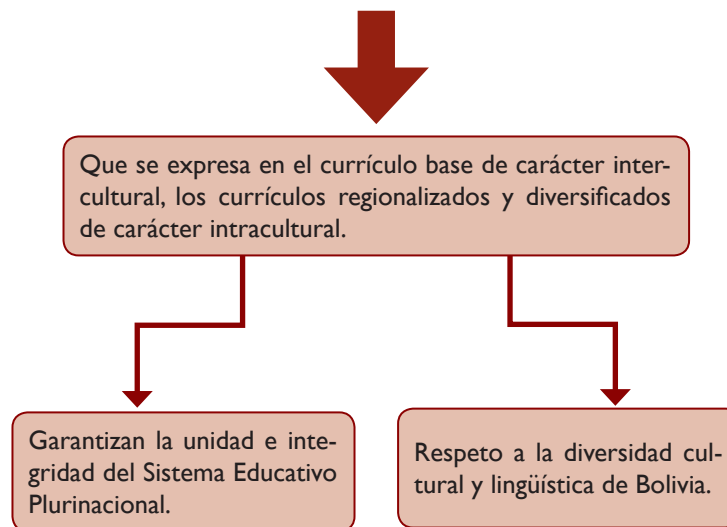
El currículo destaca cuatro dimensiones para la enseñanza y el aprendizaje: espiritual, que se entiende como el **SER**; el conocimiento, que tiene que ver con el **SABER**; la organización de la comunidad, que remite el acto de **DECIDIR**; y lo productivo, que apunta al **HACER** y lograr resultados que emerjan de la práctica.

El objetivo es que los contenidos de aprendizaje-enseñanza tengan relación con la cotidianidad, con los problemas reales de la vida.

1.3. ¿Cómo entendemos el currículo en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo?

A partir de la lectura la Ley de la Educación N° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” (Art. 69), en su sección organización curricular y los principios que rigen el Curricular Base del Sistema Educativo Plurinacional podemos identificar elementos centrales de la concepción de currículo que subyace en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo; entre ellos está:

- El currículo como articulación a las necesidades, demandas y expectativas de la sociedad y el Estado Plurinacional.
- Como mecanismo de articulación entre la práctica y teoría educativa.
- Como emergentes de las necesidades de la vida y del aprendizaje de las personas y de la colectividad.



El actual Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo tiene un horizonte social, político, cultural y económico, que está plasmado en **los principios educativos**:¹²

- ❖ Educación descolonizadora, liberadora, revolucionaria, antiimperialista y transformadora.
- ❖ Educación comunitaria, democrática, participativa y de consenso.

12. Ministerio de Educación del Estado Plurinacional (2011): Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional, La Paz, pág. 17-20.



- ❖ Educación intracultural, intercultural y plurilingüe.
- ❖ Educación productiva territorial, científica, técnica tecnológica y artística.

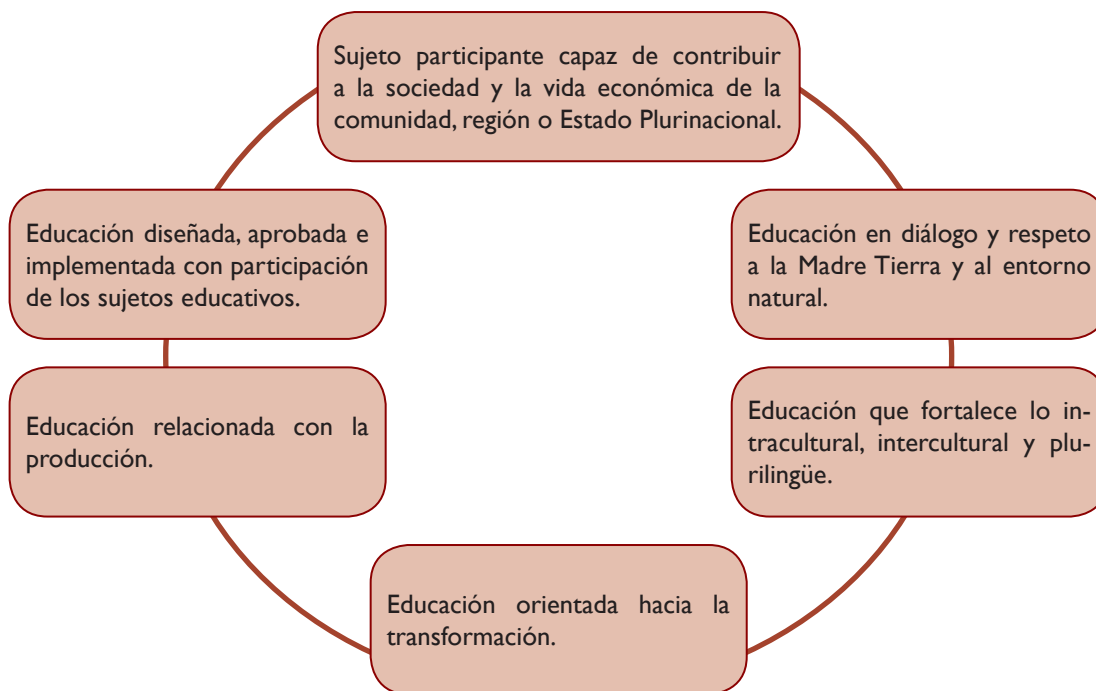
Dichos principios guían la acción educativa en todos los subsistemas de educación: Educación Regular; Educación Alternativa y Especial; Educación Superior de Formación Profesional.

A la luz de lo descrito, la relación centro – comunidad, barrio y/o Municipio se convierte en uno de los elementos vertebradores de la propuesta curricular; a partir del cual es posible pensar de manera colectiva en procesos educativos acorde a las necesidades del contexto local y nacional, sólo en diálogo y en contacto con los actores de un contexto es posible conocer las necesidades y contribuir hacia la transformación social y comunal. Enfatizar en la relación centro-comunidad también nos invita a reflexionar que la concepción de currículo que se tiene no es lineal, sino es una construcción permanente.

El fortalecimiento de la cultura y conocimiento de los pueblos indígena originario campesinos también es otro componente importante, sin olvidar la interrelación y diálogo con otras culturas, con otros conocimientos. De este modo se busca que los conocimientos, sobre todo, sean útiles para la vida.

Por otro lado, toma relevancia la inserción de procesos educativos en la vida económica de la región, a través de la formación en el marco de la educación productiva, técnica, tecnológica, científica, con lo cual se demuestra que el sujeto que se promueve al interior de la propuesta educativa es un sujeto activo creativo, que tiene capacidades; por tanto, es un sujeto que interviene en la comunidad y su contexto.

De manera esquemática, podemos sintetizar los elementos y/o componentes que enfatiza la concepción de currículo en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo:



De ahí que las características del currículo de la EPJA son:¹³

- Único, diverso y plural
- Flexible
- Integrador y articulador
- Integral
- Pertinente

Tomando las ideas de David Mora, para construir nuestra propuesta curricular de centro, es importante posicionarnos en la forma de concebir la educación y no tanto en contar con una teoría de currículo como punto de partida o referencia para poder entrar al mundo del conocimiento.¹⁴

1.4. ¿Cuáles son los enfoques de la Educación Alternativa?

El Currículo Base de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, propone como enfoques: Educación Popular Comunitaria, Educación a lo largo de la vida y Educación Inclusiva, asumiendo los principios de la pedagogía liberadora, crítica y comunitaria, comprometida con los proyectos y movimientos descolonizadores y emancipadores del Estado Plurinacional Boliviano.

1.4.1. ¿Qué es la Educación Popular Comunitaria?

Cuando hablamos de la Educación Popular, necesariamente debemos referirnos a las luchas sociales y sus organizaciones populares que han generado un proyecto político que apunta a su liberación desde su territorio, desde sus particularidades, por ello la defensa de la autonomía, la defensa del territorio, la defensa de la tradición ancestral, la defensa de la educación propia, en resumen, la defensa de la vida misma.

Principalmente se concibe a la Educación Popular, no como una teorización de conceptos, sino que, al centrarse su origen en los movimientos sociales populares, es un pensamiento que se construye y se reconstruye, a partir de la práctica. Sin querer encerrar a la Educación Popular en definiciones finales se puede decir que se caracteriza porque:

- ❖ Asume una posición crítica con la realidad social y la educación “bancaria”, frente a un discurso hegemónico, dominante y reproductor de saberes y conocimientos oficiales.
- ❖ Promueve y acompaña el surgimiento y fortalecimiento de proyectos sociales, políticos, económicos, culturales y educativos emancipadores y alternativos.
- ❖ Identifica los movimientos sociales en sus diversas formas orgánicas (sindicatos, pueblos indígenas originarios, campesinos, grupos culturales y generacionales, etc.) como el sujeto propio de la educación popular.

13. *Ibíd.*, Viceministerio de Educación Alternativa y Especial, págs. 37-38.

14. *Ibíd.*, MORA, David, pág. 226.



- ❖ Practica una metodología educativa coherente con el proyecto político, es decir, metodologías dialógicas, problematizadoras, promoviendo escenarios de participación y de crítica, que estén orientadas a una pedagogía popular, que nos permitan crear metodologías liberadoras y emancipadoras:

1.4.2. ¿Qué es la educación a lo largo de la vida?

La educación a lo largo de la vida comprende al ser humano con la capacidad de aprender “desde que nace hasta que muere”, atrayendo la atención de programas y sistemas educativos que focalizan su atención a determinados segmentos poblacionales, como niños y jóvenes.

Advierte y fundamenta la necesidad de una educación continua y permanente por la dinámica creciente en la producción de nuevos conocimientos y las transformaciones rápidas en el campo del trabajo, la cultura y la constitución de las sociedades.

De lo anterior, surge la necesidad de implementar sistemas educativos que desarrollen la educación continua, abierta e integrada para todos los sujetos sociales: niños/as, jóvenes, adultos/as y ancianos/as de acuerdo a las características y necesidades de cada uno de los grupos.

1.4.3. ¿Qué es la educación inclusiva?

A partir de comprender que “la educación es un derecho”, reivindica la necesidad de garantizar y hacer posible que todas las personas tengan las mismas oportunidades de una educación pertinente, independientemente de su origen socioeconómico y cultural, y de sus capacidades individuales innatas o adquiridas, contribuyendo de este modo, a forjar sociedades justas y equitativas.

La educación inclusiva promueve el respeto a la diversidad, la diferencia y la eliminación de toda forma de discriminación.

1.5. ¿Cuáles son los niveles de concreción del currículo en el SEP y la EPJA?

La Ley de Educación N° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” en su Art. 69, numeral 2, establece tres niveles de concreción curricular:

“La organización curricular establece los mecanismos de articulación entre la teoría y la práctica educativa, se expresa en el currículo base de carácter intercultural, los currículos regionalizados y diversificados de carácter intracultural que en su complementariedad, garantizan la unidad e integridad del Sistema Educativo Plurinacional, así como el respeto a la diversidad cultural y lingüística de Bolivia”.

Así mismo, la Ley de Educación proporciona elementos que permiten comprender cada nivel de concreción curricular, en cuanto al ámbito de acción, actores encargados de la misma, así como el objetivo que tiene cada una de ellas; en ese sentido, retomamos algunas ideas centrales.



I.5.1. Currículo Base de carácter intercultural

Se constituye en el primer nivel de concreción curricular de acuerdo a la realidad sociocultural del país. El Estado Plurinacional de Bolivia, a través del Ministerio de Educación en coordinación con las organizaciones indígena originarias campesinas y organizaciones sociales, es la encargada de elaborar el currículo base.

Se enmarca en los postulados y mandatos de la Constitución Política del Estado Plurinacional, la Ley de la Educación N° 070, que ha establecido las bases, fines y fundamentos para la construcción de un Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional.

Es el paraguas que cubre los otros niveles de concreción curricular, regionalizado y diversificado, sirve de guía y orientación para su construcción.



I.5.2. Currículo Regionalizado

Es el segundo nivel de concreción curricular, es una competencia concurrente entre el nivel central del Estado y las entidades territoriales autónomas (Ley N° 070, Art. 70, numeral 3). Entre los actores que participan en su construcción están:¹⁵

- Representantes de organizaciones sociales.
- Representantes de organizaciones indígena originario campesinos de la región.
- Sabios y sabias indígenas.
- Autoridades departamentales (gobernaciones y sub gobernaciones).
- Autoridades educativas municipales.
- Maestros/as - facilitadores.
- Organismos no gubernamentales (ONGs).
- Autoridades educativas departamentales y distritales.
- Autoridades educativas municipales.
- Autoridad educativa zonal.
- Directores de núcleo.
- Directores de unidades educativas.
- Maestros/as.
- Representante de diferentes niveles de los Consejos Educativos.
- Representantes de los estudiantes - participantes.
- Representantes de padres de familia.

15. Ministerio de Educación, Unidad de Políticas Intraculturales Interculturales y Plurilingüismo (2012): "Lineamientos para la elaboración del currículo regionalizado" (Documento de Trabajo), La Paz, p 11.



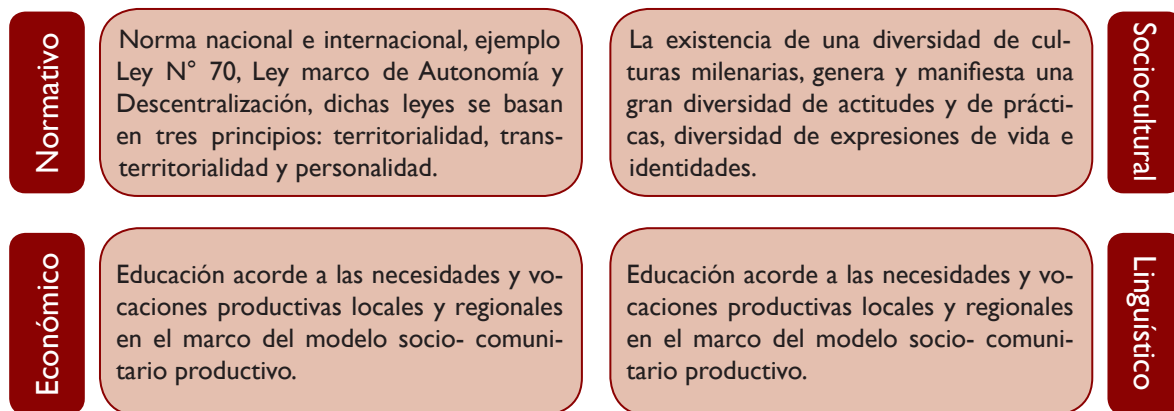
El currículo regionalizado está descrito en la Ley de la Educación N° 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez) como:

“...conjunto organizado de planes y programas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación en un determinado subsistema y nivel educativo, que expresa la particularidad y complementariedad en armonía con el currículo base del Sistema Educativo Plurinacional, considerando fundamentalmente las características del contexto sociocultural y lingüístico que hacen a su identidad” (Art. 70, numeral 1)¹⁶

A partir de dicha definición la Unidad de Políticas Intraculturales Interculturales y Plurilingüismo del Ministerio de Educación, enriquece su explicación sobre las implicaciones que tiene el currículo regionalizado, de la siguiente manera:¹⁶

- Es una propuesta educativa que se genera desde la visión local con la finalidad de complementarse con el currículo base del sistema educativo plurinacional. En tanto así, es una herramienta importante para desarrollar acciones pedagógicas de manera planificada, organizada y participativa, tomando como base para la planificación educativa la realidad sociocultural, lingüística, económica propia de las diferentes regiones que representan la diversidad del país.
- El currículo regionalizado es el espacio donde las visiones y los saberes pueden complementarse de manera recíproca para desarrollar una formación de calidad en respuesta a las necesidades educativas particulares de cada región, grupo social y comunidades.
- El currículo regionalizado es el espacio de encuentro entre la comunidad, la escuela y otras entidades en torno al proyecto educativo productivo – comunitario, con miras a contribuir al fortalecimiento de las economías regionales y locales para el vivir bien.
- El currículo regionalizado explicita la presencia de la lengua de la región como medio que viabiliza el proceso educativo en sus diferentes dimensiones: como sistema de conocimientos, de signos y de significado y como instrumentos de comunicación. Además del abordaje sistemático de otras lenguas como el español y las lenguas extranjeras.

Es importante hacer notar que, la construcción del currículo regionalizado tiene fundamentos que lo sustentan: lo normativo, sociocultural, lingüístico y económico.



16. Ibídem, Unidad de Políticas Intraculturales Interculturales y Plurilingüismo, pág. 7.



Actualmente, varios Pueblos Indígenas y Originarios construyen sus currículos regionalizados tanto para la Educación Regular como para la Educación Alternativa en “armonía” con el currículo Base del SEP.

5.1.3. Currículo diversificado

El currículo diversificado, se constituye en el tercer nivel de concreción, corresponde a una construcción del currículo local, por tanto de centro educativo, atiende a las particularidades propias en función a características socioculturales, históricas, valores, espiritualidades y religiones de cada contexto territorial.



Una realidad es la penitenciaria, donde un grupo de jóvenes y adultos continúan sus estudios en contextos de encierro (cárceles).

Su construcción requiere de un análisis específico al interior del centro educativo y de la comunidad; entre ellos, cómo el centro responde a la realidad de la comunidad, este análisis permitirá reestructurar el currículo.

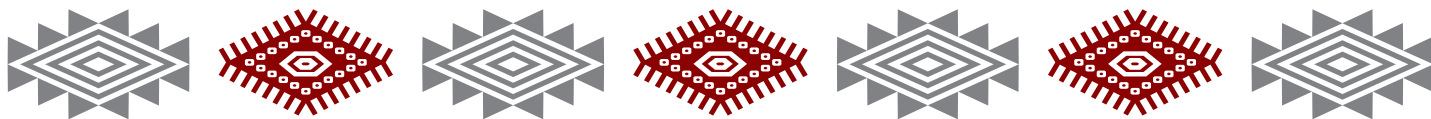
Actividad 3. De formación personal

Identifica y describe las ideas centrales de Marco Raúl Mejía respecto al Currículo desde la perspectiva crítica y descolonizadora, ¿qué aspectos plantea?

Realiza un comentario sobre el planteamiento del autor, contrastando con el tipo de currículo que caracteriza a tu Centro

Actividad 4. De formación personal y comunitaria

1. Te invitamos a leer el Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional y el Currículo Base de la Educación para personas Jóvenes y Adultas en los capítulos referidos a contextos históricos, bases, principios y enfoques.
2. Organizada la CPTe realizamos cuadros sinópticos sintéticos.
3. Analiza en tu Comunidad de Trabajo y Producción sobre otros aspectos que se pueden recuperar de la experiencia y reflexión del Centro y que puedan ser parte de las bases, principios o enfoques del CEA, complementariamente a los descritos en los documentos de estudio.





Lecturas Complementarias

El currículo como selección cultural

Apuntes para deconstruirlo en tiempos de globalización⁽¹⁾

Marco Raúl Mejía J. CINEP - Fe y Alegría de Colombia

Un análisis del surgimiento de la teoría curricular en los Estados Unidos permite entender que tal problemática responde a una lógica de la eficiencia. La cuestión curricular forma parte de una pedagogía que busca establecer nuevas relaciones entre la institución educativa y el desarrollo industrial.

Ángel Díaz Barriga⁽²⁾

Como bien lo dice esta cita, el currículo sólo puede ser entendido en la sociedad que lo organiza y en alguna medida significa la selección que se hace de parte de la cultura por parte de las instituciones y personas que el poder-saber sanciona como válidas en ese momento y designan cómo debe ir a la escuela para cumplir los objetivos que la sociedad requiere de ella. En ese sentido, nunca puede pensarse éste, al menos en su versión de currículo planificado, fuera de las relaciones entre sociedad, educación y desarrollo. Por ello, cada vez que se hable de currículo, las concepciones que se tengan de estos tres elementos van a estar siempre en la manera cultural como se define y organiza en el mundo de la educación y de la escuela.

Pero es necesario, al plantearnos el problema curricular en nuestros días, darnos cuenta cómo asistimos a unas transformaciones profundas del capitalismo en este final de siglo, que bajo la forma de la globalización va a hacer su fuerza en nuevos valores y competencias para la realización de su proyecto de nuevas relaciones sociales. Por ello, hablar de currículum es entrar en la discusión sobre la manera como el capitalismo de final de siglo reestructura su modelo de acumulación, sus instituciones de socialización y busca una forma de escuela que sirva más a sus nuevos modelos de organización. Es así como la escuela hoy se convierte en un campo en disputa de concepciones sobre el futuro de la sociedad, y en el campo del currículo específicamente sobre los sentidos y saberes de la escuela de la globalización.

Para desarrollar esta reflexión curricular, permítanme hacer una entrada que intente rastrear históricamente el origen de la problemática curricular, ya que su origen para esta nueva época es sajón, para luego hacer una caracterización de las principales corrientes curriculares que se han movido en nuestro continente, para cerrar con una reflexión que intenta mostrar cómo estamos en otro momento histórico y el replanteamiento curricular de hoy corresponde no simplemente a un proyecto de modernización de la escuela, sino de la refundación de ésta que le permita ser un elemento fundamental de la reorganización mundial de la sociedad capitalista (en esta segunda revolución de este sistema político, económico, social y cultural). En ese sentido, se le asignan nuevos lugares a la escuela que deben ser introducidos en su práctica cotidiana, y esto altera tanto la concepción de currículo, como su desarrollo práctico.



Rastreando los orígenes del currículo

Algunos autores plantean los inicios de esta problemática en la constitución del famoso trivium (gramática, humanidades y retórica) y quadrivium (lógica, matemática, física, ética) de la ratio studiorum jesuítica de 1586 y perfeccionada en 1599 con fines de preparar nuevos jóvenes de las órdenes y comunidades religiosas, y jóvenes de las clases dirigentes. Están también las instituciones de San José de Calasanz, las Escuelas Pías de San Juan Bautista de La Salle, y otras de San Juan Bosco. Sin embargo, ésa era otra escuela que estaba más fundada en disciplinar cuerpos y mentes de los adolescentes hijos de nobles y reyes para que pudieran dirigir el mundo⁽³⁾, en algunas comunidades y en otras ocuparse de los pobres y de sus primeras letras y enseñanza del catecismo.

Para nuestra intención, habría que plantear que la escuela actual, si bien tiene estas organizaciones de tipo religioso entre sus antecedentes, ésta de hoy es una escuela totalmente diferente, ya que está requerida por las razones y poderes que se entremezclan en la Revolución Francesa de 1789. Por ello pudiéramos decir que el acta pública de construcción de la escuela actual se da en las discusiones de 1792 en la Asamblea Francesa, cuando triunfa el Plan Condorcet sobre otras propuestas educativas que le son presentadas a la Asamblea, fundando la escuela de la modernidad y los estados-nación bajo los principios de una escuela única, laica, gratuita, pública y pagada por el Estado, que se construye como un híbrido entre los ideales de la Revolución y la continuidad del acumulado de lo escrito de la Reforma y de la Contrareforma.

Por ello, hablar de currículo para la escuela significa reconocer cómo va a ser en este proceso de masificación de la escuela y de su carácter interclasista en su cobertura en donde surgen las preguntas por el qué y cómo enseñar. Para nadie es un secreto que después de los eventos de la revolución francesa, la idea de planes nacionales de educación en Europa sólo pudieron concretarse en las postrimerías del siglo XIX, cuando se acabaron de constituir los estados-nación haciendo que la escuela sea una idea de la Revolución Francesa, pero la concreción de este tipo de Estado. Por ello, el primer plan nacional de educación va a ser el Plan Ferre en Francia, en el año 1862-63.

Curiosamente, en los Estados Unidos, la discusión de la escuela según Carnoy⁽⁴⁾, ocupó un amplio período de la construcción de una institución para educar niños y jóvenes que ya en el Siglo XIX tenía las siguientes características:

- ❖ Escuelas que crecieron con rapidez, en cuanto el carácter de gratuidad y obligatoriedad hizo que en todas las poblaciones la escuela fuera una urgencia.
- ❖ La multiculturalidad del poblamiento norteamericano exigía formas de integración y de unidad frente a las muchas culturas de las cuales provenían estos habitantes, en donde cada grupo de colonización organizaba su centro educativo, ligado a la religión a la que se pertenecía.
- ❖ La necesidad de contar con profesores que poseyeran las virtudes requeridas en esa cultura para cumplir una tarea que la sociedad comenzaba a desarrollar como específica.
- ❖ Los nuevos poblamientos de una nueva masa de emigrantes europeos que también veían en la escuela un instrumento para garantizar la permanencia de su origen cultural y los principios de fe de sus ancestros.



Este autor va a encontrar en el desarrollo de la idea de currículum --en estos inicios de la escuela norteamericana-- la manera de conseguir una triple unidad en la institución que se conformaba que correspondiera a un proyecto de unidad nacional en el cual convergiera lo heterogéneo. Y es así como algunos que intentan historiar este proceso señalan cómo en 1867, en la Secretaría de Educación de Massachussetts se preguntan qué deben enseñar los profesores de la escuela. Y en el Concejo se discute sobre si en ésta se debe entregar lo mismo a los hijos de las personas pudientes que a los hijos de los empleados rasos. Se llega a la conclusión de que realmente debe ser una escuela única para todos. Allí va a nacer la fuerza en un profesor que debe tener una serie de virtudes que lo hacen apto para que la comunidad lo acepte como tal: “Debe ser modelo de virtud, dotado de sobriedad, diligencia, frugalidad, castidad, moderación y temperanza.”

Por ello, durante la segunda parte del siglo XIX, las discusiones van a estar muy centradas sobre esas particularidades de quien enseña y las virtudes para lograr que ese profesor pueda ser un conductor de esos niños. Pudiéramos mostrar esto con Harris, quien fija esos criterios en 1891 como virtudes para lograr impregnar a los alumnos de ellas, y son: “La regularidad, la puntualidad, el silencio y la diligencia”. Para él, “va a ser la manera como la materia bruta de la juventud se forma en productos acabados de la edad adulta”. En ese sentido la educación escolar va a ayudar al trabajo originario de ese tránsito entre juventud y adultez.

Algunos autores han denominado a esta mirada como el currículo centrado en los “déficit”, en el cual se dice que desde la mirada calvinista propia de la institución que se desarrollaba en algunas zonas de los Estados Unidos con influencia de este grupo religioso, en el cual todos poseemos esos déficit y la escuela lo que hace es pulirlos y organizarlos para que puedan ser superados y así llegar al mundo adulto.

En esta discusión inicial aparece quien por sus aportes en esa discusión es señalado como el primer teórico del currículo: Bobbit⁽⁵⁾. Para este autor “se busca transformar el material bruto en un producto acabado, para lo cual el menor se adapta. Aplicado a la educación esto significa educar al individuo de acuerdo con sus capacidades”. Y aparece por primera vez la idea de que la escuela debe tener una eficiencia social y para esto van a decir que llegar a la superación definitiva de esos déficit va a ser el resultado del proceso educativo y se logra cuando se llegue al mundo adulto, que no se realizará nunca en los 15 o 20 años de la infancia y la juventud.

Este autor va a hablar del currículo científico y para ello va a hacer una comparación entre el mundo de la fábrica y el mundo de la escuela. Muestra que así como en la industria los obreros son débiles, en la escuela también el alumno es débil y pobre frente al profesor. Para ellos el currículo científico significa poder tener planes exactos con procedimientos detallados, así como ocurre en los locales de trabajo.

Para ello los autores que comienzan a hablar del currículo científico van a intentar trasladar el proceso de racionalización del mundo de la fábrica al mundo de la escuela. Así es como Cubberley en 1916 plantea: “nuestras escuelas son en cierto sentido fábricas, en las cuales los productos brutos (los niños) son moldeados y transformados en productos que van a poder satisfacer varias demandas en su vida”⁽⁶⁾.



Lo interesante de este momento es que se está haciendo el tránsito de una escuela centrada en el profesor dotado de virtudes individuales de corte moral según el grupo religioso que desarrollaba el trabajo con los niños, a una escuela centrada en el currículo. Por eso van a buscar procedimientos claros que permitan una manera por la cual el currículo vaya incorporando las ideas de la racionalidad científica de la producción. Y es así como estos dos autores van a intentar hacer un trabajo en el cual recuperan los principios de gerenciamiento científico desarrollados en Baltimore por Federico Taylor⁽⁷⁾ en la década del 1890. Para este autor existían cuatro leyes básicas de la producción:

1. El desarrollo de una ciencia para cada elemento del trabajo humano, lo que implica la sustitución de todas las formas de método empírico por unos procedimientos racionales y que pueden hacerse universalmente por quien tenga la misma función.
2. Los trabajadores requieren ser científicamente seleccionados y entrenados. Esto significa una organización planificada evitando que cada uno trabaje con sus propios métodos, y por lo tanto un abandono del sentido común para entrar en la cadena racionalizada.
3. Todo el trabajo debe estar enlazado, garantizando una producción en cadena en donde cada obrero supere el camino anterior de hacer todo el proceso. Por ello, de ahora en adelante cada uno realizará sólo una parte de él, que estará fragmentado en operaciones elementales, sencillas y automáticas.
4. Una división del trabajo y de la responsabilidad entre administración y ejecución, lo que significa diferencia de responsabilidades. Mientras el administrador planea completamente y va por lo menos un día adelante del trabajo que se está realizando, cada trabajador ejecuta esas órdenes y detalla todos los procesos realizándolos en el tiempo exacto, estableciendo la separación entre trabajo manual y trabajo intelectual. Esto va a permitir en el proceso productivo el abaratamiento de la mano de obra, y al fragmentarlo, el obrero pierde el saber acumulado en la práctica de su quehacer.

Estos elementos comienzan a trasladarse a la escuela y se van a constituir como la base de lo que se ha denominado como currículo científico, concepto surgiendo y desarrollándose en ese período con las siguientes características:

1. Se hace visible la línea de montaje que fragmenta la producción y aumenta la productividad. Para la escuela, el día escolar holístico fue fragmentado en tiempos separados y algo que estaba organizado como una unidad se separó en tiempos de 35 a 45 minutos. Este modelo fue conocido como el modelo de Gary, y por la ciudad donde lo desarrolló la Steel Company, en el Estado de Indiana.
2. Surge un modelo de formación de las personas que se iban a encargar de la institución que se conformaba, en el cual el profesor debe aprender las rutinas y el producto resultado de los conocimientos de acuerdo a la clase en la que va a instruir. Por eso, el otro componente recoge la tradición del pasado y se insiste en la formación para el tipo moral que debe tener un profesor. Con estos dos criterios se construyen las certificaciones de la idoneidad para esa enseñanza.
3. Aparece una mirada que plantea la forma del conocimiento de la física -basado en modelos y leyes- como ciencia suprema, modelización que se debía adoptar como procedimiento para los procesos de organización en los aspectos que tienen que ver con las áreas del saber.



Es así como en 1926 una comisión de educación de los Estados Unidos va a recomendar que el maestro debe poseer buenos conocimientos, tener una buena cultura general y una formación en la virtud que le permita: “moderación en los placeres, no jugar bridge con mucha frecuencia, ni ir a clubes a bailar”. Se había logrado una articulación curricular en la cual estaban presentes los valores fundacionales de la escuela, fundados en la Enseñanza de las Virtudes, pero habían sido integradas las urgencias del modelo de desarrollo fundado en el mundo de la fábrica.

Las críticas de John Dewey a comienzos de siglo oponiéndose al “currículo científico” van a hacer su énfasis en señalar cómo esa forma de educación impedía la reflexión, negaba la participación -base de la formación democrática-, los contenidos eran píldoras de la realidad, además desligados de su mundo cultural, produciendo una compartimentación de los procesos culturales y del saber que negaban el mundo real⁽⁸⁾.

Hacia una generalización de la idea de currículo

Estos principios básicos desarrollados en la primera parte del siglo y que configuran la idea de “currículo científico”, van a ser retomados por Tyler permitiéndole elaborar durante las décadas del ‘30 y del ‘40, experiencias que lo llevan a conformar la idea de currículo, que va a ser asumida en los distintos escenarios internacionales de la educación en la década del ‘50 y que llega hasta nuestros días. Para este autor la educación debe estar organizada con principios lógicos que le den su unidad científica.⁽⁹⁾ Y ellos son:

1. Qué propósitos educacionales deben atender las escuelas?
2. Qué experiencias educacionales deben ser proporcionadas para hacer más probable que esos propósitos sean atendidos?
3. Cómo esas experiencias educacionales pueden ser efectivamente organizadas?
4. Cómo podemos determinar esos principios de tal manera que deban ser atendidos en la lógica de la clase en el aula?

Curiosamente, en la elaboración de su planteamiento curricular la mitad de su libro está dedicado a los objetivos. Por ello el “currículo científico” va a tomar el camino de la realización instruccional de esos objetivos y así lo vamos a ver en los principales autores del 50, 60 y 70: Benjamin Bloom, Robert Mayer, Jerôme Bruner. Al decir de Michel Apple⁽¹⁰⁾, aparece una “modelización” para la realización del currículo, que contenía un esquema que concluía en la construcción de currículo de parte de “los académicos”, para ser ejecutado en la clase por los profesores, modelización que, como habíamos anotado antes, es tomada del mundo de la física. Ese modelo para elaborar currículo debía ser seguido por cualquier persona o institución que quisiera elaborarlos con los parámetros del denominado “currículo científico” -que se ubica socialmente como la forma de hacer currículo mayoritariamente aceptada- y sus componentes eran:

1. Justificación. Donde se buscaba fundamentalmente hacer un diagnóstico de carácter técnico e instrumental sobre lo que se necesita.
2. Objetivos terminales. Cuyo objetivo principal era tener un perfil de futuro de lo que debe saber un egresado.



3. Asignaturas o Áreas. Que muestran un poco el plan de estudios, que va a ser como la fuerza desde la cual se define el currículo.
4. Evaluación. Que es la que da unidad a los tres procesos, en cuanto garantiza el cumplimiento de los objetivos.

Estos elementos han sido vistos por autores como Jurjo Torres⁽¹¹⁾, orientadores de toda la discusión de los modelos curriculares que se han dado desde el 50 hasta nuestros días. Recogiendo diferentes autores podríamos ubicar cuatro grandes modelizaciones con énfasis diferentes para la construcción curricular, y de esta problemática hasta nuestros días:

1. El de los objetivos comportamentales del 60.
2. El de la educación basada en competencias del 70.
3. El de la educación basada en habilidades, conocimientos y aptitudes del 80.
4. El de la educación basada en los modelos pedagógicos de finales del 80 y comienzos del 90.

Muchas de estas modificaciones que se dan en el campo de las reformas a las leyes de educación de comienzos del siglo van haciendo adecuaciones a esas transformaciones del capitalismo, que en ese momento hacía un tránsito de los modelos tayloristas, ahora perfeccionados en los procesos de trabajo fordistas, caracterizados por estar centrados desde una cadena de montaje (banda móvil que se mueve mecánicamente y en la cual el obrero va agregando los elementos que a él corresponden en la cadena productiva). Va a ser su producción:

- ◆ Con concentración en grandes fábricas;
- ◆ las máquinas se van encargando del trabajo más especializado;
- ◆ el obrero cumplía funciones muy precisas en la cadena.

El señor Ford (el de los autos) hablaba del trabajo en ella diciendo: “El trabajo es tan fácil que hasta el individuo más estúpido puede en dos días aprender a ejecutarlos.” Trasladado a la educación, se fue convirtiendo en:

1. Una organización escolar centrada en lograr que se hagan las tareas y el profesor es un coordinador de ellas;
2. El alumno debía diseñar su estrategia para tomar buenas notas en cada área (cuadernos ordenados y limpios, él también) para poder hacer tareas;
3. El proceso y el producto no le importaban a él, sólo al profesor. El alumno cumple las tareas.
4. Lo importante era la nota.

Paralelo a todos estos procesos se vinieron dando experiencias de innovación y experimentación donde se buscaban caminos coherentes con los cambios que se vienen dando en la sociedad y cuestionando la idea de currículo científico, que generaron un contra movimiento educativo que enfrentaba estas maneras de currículo. Las principales características fueron:

- Estuvieron centrados en el niño;
- se planteaban como procesos humanistas ya que recuperaban la integralidad del ser humano;



- en el conocimiento se enfrentaba la mirada fiscalista y se enfatizaba en su construcción, que reducía los fenómenos a causas cuantificables, leyes básicas y deterministas;
- en la mirada del profesor se plantea que éste no puede desarrollar instrumentos diseñados por otros ni abordar los problemas como copia de la realidad;
- ve la escuela como un lugar de relaciones sociales y no simplemente como la aplicación de un modelo académico en la vida de ella;
- señalan que ese currículo es a prueba de maestros, en cuanto cualquiera lo puede ejecutar con las instrucciones básicas.

También fueron emergiendo concepciones que planteaban la crítica a la mirada tecnológica, quienes creían que el currículo era algo puramente técnico y que se resolvía en unos parámetros claros a ser desarrollados por los docentes. Es así como durante los ochenta y hacia finales de los noventa, la sociología de la educación acaba de erosionar la idea de “currículo científico y técnico”. Se configuran tres miradas críticas:

1. La francesa, que viniendo de la tradición marxista, va a mostrar cómo el proceso escolar es específico, propio de las relaciones pedagógicas que lo constituyen. Allí, bajo formas educativas, se genera un proceso de reproducción de las estructuras sociales asimétricas, bajo formas curriculares escolares visibles en las relaciones maestro-alumno, en los saberes disciplinarios, en los procesos metodológicos, etc.
2. La inglesa, en donde se muestra cómo el currículo en su estructura, en sus procesos de selección, distribución y organización de los contenidos y de los procesos escolares, trae aparejados consigo las estructuras de poder constituidas al interior de la organización general de la sociedad.
3. La norteamericana. Aquí se hacen análisis de poder existentes en los diferentes procesos que encadenan cualquier acción educativa, mostrando cómo ese poder trae unido a sus formas educativas una inculcación ideológica que se da por la manera como están organizados los currículos.

Aparece claramente en estas colocaciones una correlación entre contenidos disciplinarios-procesos metodológicos y currículo-mundo, siendo desde este último donde se hace la selección cultural por el poder vigente en cada época⁽¹²⁾.

Igualmente se va a mostrar cómo los cambios culturales adquieren concreción en las escuelas a través de esa selección que toma forma curricular y se plasman en prácticas concretas en la vida de las instituciones escolares, haciendo visibles las condiciones de la institucionalidad, mostrando cómo el hecho curricular es la concreción de una cultura que existiendo en la tensión local-universal adquiere forma de cultura escolar con sentido y significado específico en ella. Por lo tanto, busca su eficacia y organización.

Por ello, cuando se dan cambios curriculares, éstos no son tanto los discursos generales de la educación, sino la manera como se convierte ésta en relaciones sociales escolares y adquiere concreción en múltiples dispositivos escolares, mediante los cuales se construye subjetividad, se ligan a una cultura histórica y entran a campos de saber constituidos como universales. Es allí cuando el currículo deja de ser unívoco y toma múltiples caminos para convertirse en una praxis cultural de



quienes lo ejecutan, desde sus particulares formas de ver y entender, enclavados en las relaciones de poder más amplias de quienes establecen la selección cultural de la sociedad⁽¹³⁾.

Disputas sobre la concepción curricular

Desde la idea modeladora de Tyler se vinieron desarrollando una serie de concepciones sobre el currículo en otros contextos que fueron retomadas en nuestros países latinoamericanos. Ellas en alguna medida enfrentaban la idea inicial y elaboraban críticas al modelo, ajustándolo o proponiéndole modificaciones de fondo. En algunos casos planteaban formas alternativas de mirar el currículo y, en otros, buscar construir algunos híbridos para ampliar la idea de lo curricular⁽¹⁴⁾. De una manera muy rápida podemos decir que las principales corrientes que se han movido en nuestras realidades sobre el currículo serían⁽¹⁵⁾:

1. **El currículo como plan de estudios.** Desde las primeras concepciones de Tyler en la separación que hace entre ejecutor y planificador, el currículo se construye con una mirada sistemática que los académicos tenían del conocimiento y desde allí organizaban para ser llevados al mundo de la escuela en forma de planes, donde bien organizado mediante diseños instruccionales precisos el maestro debía llevar a cabo en el ámbito del aula para garantizar los fines sociales de la institución escolar.
También existieron corrientes que trabajando el currículum como plan de estudios dieron un rol más protagónico al maestro desde posiciones que lo veían construyendo el currículo con los niños hasta posiciones que lo colocaban en la invención total de éste.
2. **El currículo axiológico.** Esta posición, surge en la década de los '50 como reacción muy fuerte al currículo como plan de estudios. Está basada en el pensamiento humanista y enfrenta la mirada sobre el conocimiento críticamente encontrando como mucho de lo que el estudiante aprende en el ámbito escolar es olvidado en un período de tiempo muy rápido, haciendo inútil en muchos casos todo el proceso académico.
Como reacción esta corriente plantea cómo lo fundamental de la escuela son las habilidades, las actitudes y los valores, que bien cimentados irán a acompañar al estudiante por el resto de la vida y en ese sentido lo curricular debe colocar su énfasis en éstos y no sólo en el conocimiento.
3. **Currículo como tecnología.** Para esta concepción desarrollada desde las facultades de educación en las décadas del '60 y '70, la realización del currículo va a estar garantizada por la capacidad que tenga el ejecutor de hacerlo. Para ello, el instrumentalizador de la actividad escolar, el/la maestro/a debe manejar los instrumentos didácticos que van a garantizar la instrucción planificada en los planes de estudio. Por ello la fuerza va a estar en dotar al maestro/a de los instrumentos técnicos para que él pueda lograr los objetivos planificados. Por lo tanto, la fuerza de la realización va a estar en un maestro con el suficiente instrumental para lograr esas actividades planificadas, y su especialidad va a ser la realización de esos instrumentos mediante los cuales logra objetivos.
4. **Currículo contextualizado.** Como reacción a las corrientes anteriormente descritas aparece en la década del '60 una discusión sobre la educación en sectores urbanos marginales y grupos minoritarios excluidos (que en Estados Unidos va a caracterizar el grupo que acompaña al Presidente Kennedy en su proyecto educativo). Ella pone en cuestión la universalidad de las prácticas escolares y de los contenidos, en cuanto señalan cómo estos



grupos en los cuales se manifiesta la desigualdad social, tienen una apropiación negativa de la escuela por cuanto su mirada de ella está más influenciada por los ámbitos socioculturales en los cuales se mueven.

Esta mirada va a hacer urgente que el currículo sufra las readecuaciones que el contexto le exige y en posiciones más radicales plantean cómo el currículo debe tener las características y respuestas al contexto inmediato donde está la escuela. Es a la luz de estas reflexiones que surge la idea de currículo nulo, que habla de aquella parte de la selección cultural que no está presente en el currículo planificado y sin embargo se hace presente en el mundo de la escuela a través de los actores de ella o por el contexto donde se encuentra situada la escuela, por ejemplo: las culturas barriales a través de los jóvenes. Igualmente, como una rama de esta mirada se desarrolla toda la línea socio-crítica de currículo, de fuerte influencia en los 70 y 80.

5. **Currículo como proceso cognitivo.** Desde la psicología se desarrollan corrientes con un planteamiento en el cual el objetivo de la educación va a estar en el proceso de constitución y desarrollo de las estructuras mentales del estudiante, el cual debe desarrollar a lo largo de la vida unas fases y unos procesos propios del momento de maduración humano -psicológico, social y moral- en el que se encuentre, y que al construir estructuras mentales de acción, éstas se constituyen en la base para avanzar en el conocimiento y los comportamientos. Ello es lo que va a permitir el aprendizaje. Por eso acá el currículo se centra en desarrollar los procesos que permitan que esas estructuras se desarrollen en los sujetos.

En esta concepción, más que atiborrar de conocimientos se debe buscar construir las bases generativas de los aprendizajes, el conocer y la moral. Su concepción pedagógica cuestiona la instrucción para hacer un planteamiento desde los aprendizajes.

6. **Currículo oculto.** Aparece en la década del '70 una posición que comienza a cuestionar la realización en el mundo concreto de la escuela del currículo planificado y desde la investigación comienza a mostrar que muchos de los aprendizajes logrados por los estudiantes en el mundo de la escuela -currículo realmente practicado- no obedecen al plan de estudios ni a lo planificado, sino que se dan aprendizajes desde los elementos no explícitos de la acción educativa. Por ejemplo, en la manera como está organizada una escuela, a través de las formas y los métodos con los cuales se realiza la práctica escolar.

En muchas ocasiones este currículo oculto invalida lo que se plantea teóricamente como válido, por ejemplo, el profesor que enseña muy ilustradamente democracia pero todas sus prácticas son autoritarias en el desarrollo de la actividad educativa, logra neutralizar lo que enseña.

7. **Currículo integral.** Algunos grupos de educación fueron recogiendo de la evolución de los planteamientos curriculares las diferentes críticas y fueron señalando la manera como debían recogerse las realizadas en una forma propositiva y bajo una concepción pedagógica crítica para construir una mirada que de manera más holística edificara un nuevo funcionamiento de las escuelas.

Esta concepción vino aparejada con una ola de reformas a las leyes de Educación en la del '70 en los diferentes países, que tomaron sesgos de las concepciones psicológicas de la enseñanza y el aprendizaje.

8. **Currículo globalizado o de integración.** A medida que se dieron profundas transformaciones en diferentes disciplinas del saber antes tomadas como verdad absoluta: física, cuántica, matemáticas, química, biología, se fue estableciendo un cuestionamiento sobre los saberes disciplinares fragmentados y sobre el modelo fisicalista desde el cual se construyó lo curricu-





lar, se fue planteando la necesidad de trabajar en una integración del conocimiento viéndolo como una unidad, a lo cual debía corresponder una forma propia de organización escolar, tanto en el aula de clase como en las interacciones maestro-estudiante y el sistema organizacional de las escuelas.

Desde otras perspectivas se plantea cómo es necesario construir una idea integral de currículo no reduciéndola simplemente a plan de estudios o a procesos pedagógicos sino recuperar el currículo como la integralidad de lo que pasa en el acontecimiento educativo en el mundo de la escuela, haciendo del funcionamiento de ésta una unidad holística.

9. **Currículo como modelos pedagógicos.** En esta perspectiva la pedagogía aparece como el quehacer específico que le da identidad por la reflexión y la acción al hecho educativo y designa al profesor-maestro como portador de ese saber para desarrollar su práctica. Se plantea que toda concepción pedagógica tiene implícita no sólo una forma de relacionarse con el conocimiento, sino un planteamiento sobre el ¿qué?, el ¿cómo? y el ¿para qué? de la acción educativa. En ese sentido desenvuelve una concepción en la cual el currículo se desarrolla y se hace visible en el modelo pedagógico por el que opta el grupo humano que despliega la acción educativa.

Igualmente señalan con mucha fuerza cómo el educador puede no ser consciente de su modelo pedagógico: arrastra un modelo inconsciente que lo hace también portador de una concepción curricular. En algunos sectores se llega a plantear que el currículo ha suplantado la pedagogía como parte del modelo de crecimiento económico superpuesto en lo educativo.

10. **Disolución de la idea de currículo.** Esta corriente ha surgido en el último período en algunos autores del mundo sajón. Viene planteando que frente a la idea de currículo que comenzó siendo plan de estudios y terminó por ser todo aquello que hace posible el acto educativo en el mundo de la escuela, se terminó curriculizando toda la acción educativa en cuanto todo es currículo, haciendo en esta generalización que se pierda el objeto específico de los procesos curriculares, disolviéndose en unos procesos generales y nada específicos. Para estos autores, en el mundo de la escuela es difícil ubicar el objeto del currículo, en cuanto queda disuelta en la diseminación que ocurre de él en todos los procesos escolares. Por ello, hoy la idea de currículo significa todo y nada, por eso ha terminado disuelto.

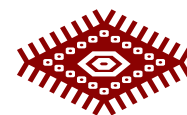
11. **Deconstrucción de la idea de currículo.** Desde esta mirada se plantea cómo el currículo surgió en unas condiciones históricas precisas del desarrollo de la sociedad industrial norteamericana, y desde allí fue reapropiado en otras latitudes que lo veían más como programa o planes escolares (mundo latino-europeo) con una organización del trabajo taylorizada y se desarrolló durante mucho tiempo basado en la separación de planificador-ejecutor. Hoy esas condiciones históricas han cambiado. Asistimos a un capitalismo globalizado de tipo post fordista o para otros toyotista, que ha requerido una nueva escuela y un nuevo docente. Por ello el auge de las nuevas leyes de educación en el mundo, y por lo tanto unas nuevas formas de relaciones sociales escolares.

Por consiguiente es necesario reconstruir una idea de currículo para estos tiempos, pero eso no puede ser posible si los actores, ejecutores de currículo no deconstruyen o desmontan las formas sociales de ejecución del currículo en sus prácticas más rutinarias del mundo de la escuela, en cuanto debe ser deconstruida la tradición curricular presente en la manera real cómo funcionan las escuelas. Este ejercicio ha de devolver al maestro no sólo como profesional de la educación sino como productor-constructor del currículo que desarrolla. ¿Quedan atrapadas las prácticas en esas concepciones o desbordan las prácticas a estas con-



cepciones? Por esta pregunta se abre un largo debate, ya que el acercamiento desde la investigación viene mostrando cómo siempre existe una gran distancia entre el currículo planificado y el practicado realmente en los centros educativos. Es decir, éste en la vida de los centros, que corre por toda la institucionalidad y toma todas las formas de ella y de sus actores. Cada vez se señala con mayor insistencia la manera como se encuentran en la realidad diferentes formas curriculares que representan concepciones diferentes de la vida, lo que ha llevado a Snyders a declarar las escuelas como “espacios de lucha” de diferentes concepciones, sólo que el poder hegemónico de estos tiempos intenta hacerla ver como un campo homogéneo.

-
- (1) Material en construcción. Versión corregida y aumentada del original presentado al Congreso Centroamericano de Educación Católica (Panamá, 25-31 de julio, 1998) para el 2do. Seminario-Taller “El educador líder de América” convocado por CELAM-CIEC-CLAR, realizado en Santa Fe de Bogotá, octubre 19-29 de 1999.
 - (2) Díaz Barriga, Ángel. Ensayos sobre la problemática curricular. México. Trillas. 1997. Pág. 15.
 - (3) La Contra-Reforma trae una preocupación muy grande en la Iglesia Católica por la educación. Allí aparecen órdenes como los barnabitas, los oblatos, las ursulinas... para educar a los pobres surgen los oratorianos y los escolapios.
 - (4) Carnoy, *La instrucción escolar en la América capitalista*, autor del que recojo los elementos principales de este apartado.
 - (5) Bobbit, Franklin. *Elimination of Waste in Education*. 1902.
 - (6) Cubberley, Elwood. *The Public School Administration*.
 - (7) Taylor, Frederick. *Management científico*. Barcelona. Oikos Taurus. 1970.
 - (8) Dewey, John. *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y progreso educativo*. Barcelona. Paidós. 1989.
 - (9) Tyler, Ralph. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. 1951.
 - (10) Apple, Michel. *Ideology and Curriculum*. Boston-Londres. Routledge and Kegan. 1979.
 - (11) Torres, Jurjo. *Globalización e interdisciplinarietà: el currículo integrado*. Madrid. Ediciones Morata. 1996.
 - (12) Pinar, W. et. al. *Understanding Curriculum*. New York. Peter Lang Publishing. 1995.
 - (13) Recordemos cómo Comenius había soñado con la Didáctica como “el arte de enseñar todo a todos”.
 - (14) Retomo y amplío la caracterización de Abraham Magendzo en su texto *Currículo y Cultura en América Latina*. Santiago de Chile. PIIE. 1988.



Tema 2

Fundamentos del Currículo de la EPJA

Continuaremos ampliando la reflexión sobre los fundamentos del Currículo de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

2.1. ¿Cuál es el fundamento Ideológico – Político?

La educación sociocomunitaria productiva en la EPJA está fundamentada en lo ideológico - político para cuya comprensión nos ayudarán los siguientes planteamientos expresados en interrogantes:

2.1.1. ¿Qué tipo de sociedad se pretende construir?

La Constitución Política del Estado (CPE) en el Artículo 8. II, establece que el Estado se sustenta en los valores de unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, igualdad de oportunidades, equidad social y de género en la participación, bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales, para vivir bien.

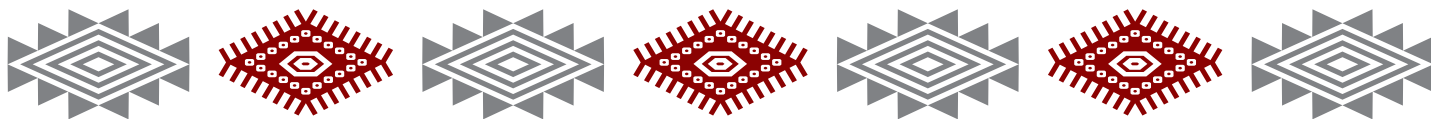
Se busca construir una sociedad de iguales, justa, plurilingüe, autogestionaria, con autodeterminación y en armonía con la Madre Tierra, Madre Naturaleza y el Cosmos; asimismo, se garantice el pleno derecho a ejercer la diferencia.

Una forma de cultura política que tenga su representación en liderazgos naturales, en servir y no servirse, representar y no suplantar, construir y no destruir, obedecer y no mandar, proponer y no imponer, convencer y no vencer. Estas son evidencias de una forma de práctica política que emerge desde las comunidades, nacida desde nuestras raíces y desde nuestra identidad¹.

2.1.2. ¿Qué entendemos por descolonización?

La descolonización está sustentada en la CPE Artículo 9, donde se establece constituir una sociedad justa y armoniosa, cimentada en la descolonización, sin discriminación ni explotación, con plena justicia social, para consolidar las identidades plurinacionales.

1. CÁRDENAS Félix, Conferencias Internacionales – Vicepresidencia del Estado Plurinacional, 2011.



La colonización se relaciona con dominación y explotación, referida a:

- ◆ Dominación política e ideología que se traduce en la imposición de concepciones.
- ◆ Explotación del trabajo.
- ◆ Prácticas de la vida social ajena a las propias.
- ◆ Alienación cultural (identidad nacional homogeneizadora)
- ◆ Racismo y discriminación.

“La descolonización cuestiona las relaciones de poder dominante y el colonialismo del poder y ser, al reconocer y fortalecer lo propio apuntando a las identidades, al pensamiento propio y del otro, porque busca la transformación de las relaciones, estructuras organizativas, instituciones, conocimientos para construir y/o crear otros modos de poder, saber y ser, relacionando a lo propio y lo diferente”. (Quijano)

“En un sentido amplio, el concepto de descolonización, apunta al acceso a la independencia de los pueblos y territorios sometidos a dominación política, social y económica por parte de potencias extrañas”. (Gonzales Vega)

“Es el reencuentro con nuestros propios sistemas de vida, sujetos con identidad, costumbres, tradiciones; silenciados por el proceso histórico de colonización española, por el proceso de colonialismo de la época republicana; implementada luego de la independencia”. (Galindo)

A continuación se escribe algunas expresiones cotidianas donde se expresa el pensamiento colonizado que heredamos:

Pensamiento colonizado	
El color de la piel otorga derechos y privilegios, por eso algunos son superiores.	En cambio, otras personas, por lo mismo piensan que son inferiores.
Los pueblos dominantes realizan expresiones de arte.	La expresión artística de los pueblos dominados es denominada “artesanía”.
La medicina posee el único conocimiento verdadero.	La medicina natural, tradicional no garantiza una buena salud.
Personas que pertenecían al linaje de dominados eran considerados como “cultos”. En consecuencia, producen cultura.	Los pueblos colonizados eran considerados como “ignorantes”. Lo que producen se les llama costumbres y folclore.
El idioma oficial es el de los pueblos colonizados.	Las lenguas de los Pueblos colonizados son desconocidas y en muchos aspectos prohibidas. Se denominan dialectos.

La EPJA propone desarrollar una educación descolonizadora que contribuya a superar la herencia colonial que permanece actualmente y transformarla. Por lo tanto, descolonizar en educación de adultos es cambiar el pensamiento colonizado de los facilitadores, participantes y comunidad. Para ello, se plantean algunas orientaciones:

- ◆ Lograr construir una identidad propia.
- ◆ Desarrollar saberes, conocimientos y experiencias propias de los pueblos.



- ◆ Desarrollar una educación comunitaria con principios sociocomunitarios.
- ◆ Generar nuevas teorías a partir de la práctica y relacionar con conocimientos de la diversidad (conocimiento universal).
- ◆ Respetar la diversidad cultural.
- ◆ Practicar la complementariedad.
- ◆ Vivir bien en comunidad (si la mayoría vive mal, yo vivo mal).

La educación descolonizadora, valoriza y legitima los saberes, conocimientos y valores de los pueblos originarios y grupos sociales interculturales de las ciudades como expresión de la identidad plurinacional y de los derechos patrimoniales en el territorio boliviano, en complementariedad con los conocimientos de la diversidad².

Actividad 1. De formación personal

En base a la lectura del tema: Vivir bien y descolonización, señala algunas sugerencias de cómo el CEA podría contribuir a la descolonización de la educación en su propio CEA.

2.1.3. ¿Qué se entiende por educación comunitaria?

La educación comunitaria es el proceso de interaprendizaje entre los componentes de una comunidad (participantes, facilitadores, abuelos, etc.) en la que se comparten conocimientos, valores, habilidades, vivencias y otras experiencias, se concretiza con la participación de las comunidades: organizaciones sociales, instituciones, pueblos indígenas y pueblos originarios, con temáticas, metodologías y acciones educativas en consonancia con su cultura y cosmovisión para Vivir Bien.

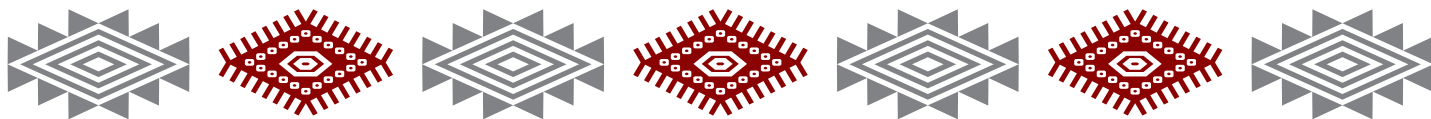
Desde la cosmovisión de los Pueblos Indígenas Originarios se concibe que todo es parte de la comunidad y se entiende como unidad más allá de lo social, por lo tanto, los procesos de aprendizaje no pueden ser individuales o aislados del entorno, porque la naturaleza nos indica que todo está conectado. La vida de uno es una complementariedad a la vida del otro. Al final todo se expresa en una reciprocidad dinámica y permanente.

2.1.4 ¿Qué modelo económico social plantea el Estado Plurinacional?

La Constitución Política del Estado Plurinacional plantea desarrollar una “Economía Plural”:

1. Constituida por cuatro formas de organización económica: estatal, privada, social cooperativa y comunitaria.
2. Está orientada a lograr el Vivir Bien.
3. Articula las diferentes formas de organización económica sobre los principios de complementariedad, reciprocidad, solidaridad, redistribución, igualdad, sustentabilidad, equilibrio, justicia y transparencia. La economía social y comunitaria complementará el interés individual con el Vivir Bien colectivo.

2. CARDENAS Félix, “Conferencias Internacionales– Vicepresidencia del Estado Plurinacional”, 2011.





El Estado participa en la economía en sectores estratégicos: extracción de recursos naturales, servicios públicos, telecomunicaciones, energía, transporte, etc., consiguientemente, el control de los excedentes económicos generados, para su reinversión en la diversificación económica, la industrialización y el desarrollo social integral. Los principios orientadores del modelo de desarrollo apuntan a lograr la justicia social, equidad y complementariedad, reafirmando el carácter social y comunitario de la organización económica social.

La Educación Alternativa, por su afinidad y cercanía, trabaja principalmente en función de la economía social cooperativa o en la economía comunitaria.

2.2. ¿En qué teorías se sustenta el fundamento pedagógico/ andragógico de la EPJA?

La EPJA se fundamenta en la pedagogía/andragogía, porque proporciona metodologías, técnicas y estrategias para lograr el aprendizaje, considerando saberes, conocimientos y experiencias de las personas adultas; además, considera la flexibilidad en el proceso educativo, siendo que es una población que trabaja y busca superación a través de la educación, para ello se debe plantear un currículo flexible en tiempo y espacio.

La sociedad ha cuestionado las acciones realizadas por la educación que desarrolla procesos de formación en recintos cerrados (aulas), apartados de la comunidad, perdiendo la esencia de dar vida al lugar en el que se encuentra el centro. En la transformación educativa se debe cambiar las prácticas tradicionales hacia una educación abierta.

El fundamento pedagógico/andragógico está sustentado en el modelo de la Escuela Ayllu de Warisata, caracterizada por una pedagogía de educación-trabajo-producción con identidad cultural, donde la “comunidad educa a la comunidad”, así la educación da vida a la comunidad y todos se apropian de ella.

En el modelo educativo sociocomunitario productivo, el proceso que se asume tiene una concepción integral y holística, orientada a desarrollar aprendizajes en la persona y su ambiente (macro cosmos y micro cosmos) desde una perspectiva “biocéntrica”, lo contrario sería mantener un aprendizaje centrado más en el hombre (antropocéntrico).

“La conducta humana resulta de una interacción dinámica con las fuerzas del ambiente en donde vive, en ese proceso de comprender las relaciones que se presume existen entre los eventos físicos, psicológicos, y biológicos. El aprendizaje ocurre como resultado de la introspección, pero para que éste ocurra, todos los elementos necesarios de la situación a aprenderse deben ser visibles. El aprendizaje es una re-estructuración espontánea de la totalidad. El aprendizaje percibe las cosas como totalidades organizadas y estructuradas”³.

3. Jaime Ortiz Vega. *Los Fundamentos del Currículo*, Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico, <http://www.pucpr.edu/facultad/ejaviles/ED%20627%20PDF%20Files/Los%20Fundamentos%20del%20Curr%C3%ADculo.pdf>, pág. 12



A partir de las dimensiones de ser humano (ser, saber, hacer y decidir), no podemos separar la mente del cuerpo y del ambiente, el desarrollo del cuerpo afecta el desarrollo intelectual, pero también afecta el desarrollo físico y el decidir. Con la nueva concepción se debe conocer su desarrollo total con énfasis en sus dominios auditivos, visuales, táctiles y motrices, además se debe considerar su funcionamiento verbal y no verbal.

Se debe incorporar en el proceso de planificación aspectos sobre el desarrollo emocional, la evolución de la personalidad y el historial social de los participantes.

2.2.1. ¿Qué influencia tiene lo sociocultural en el aprendizaje?

El medio y el contexto influyen en los procesos de aprendizaje, los saberes y conocimientos, adquiridos en la vida social y laboral, ayudan a potenciar sus conocimientos y permite tomar decisiones con facilidad.

El modelo de aprendizaje sociocultural, a través del cual se sostiene, los procesos de desarrollo y aprendizaje, interactúan entre sí considerando el aprendizaje como un factor del desarrollo. Además, la adquisición de aprendizajes se explica cómo formas de socialización. Concibe a la persona como una construcción más social que biológica. La relación entre desarrollo y aprendizaje que Vigotsky destaca y lo lleva a formular su teoría de la “Zona de Desarrollo Próximo” (ZDP). Esto significa, “la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad para resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capacitado⁴.

2.2.2. ¿Los saberes, conocimientos y experiencias tienen relación con lo pedagógico/ andragógico?

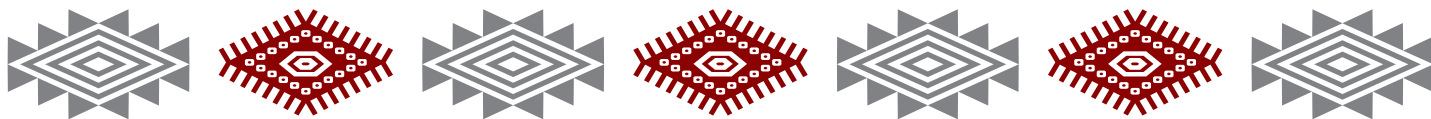
La pedagogía/andragogía en la EPJA concibe y legitima los saberes y conocimientos adquiridos, porque alcanzan habilidades y pericias en función al tiempo de la vivencia y experiencia. A partir de nuevas políticas educativas del Estado Plurinacional las personas que adquirieron saberes, conocimientos y experiencias en su práctica cotidiana y comunitaria, serán reconocidas y homologadas a niveles y modalidades que correspondan al Subsistema de Educación Alternativa y Especial⁵.

2.2.3. ¿Qué diferencia existe entre la pedagogía y la andragogía?

La pedagogía y la andragogía fundamentan y orientan los procesos educativos de las personas. Para la pedagogía, ciencia antigua, todos los sujetos son objeto de estudio y atención (niños, jóvenes y adultos). En cambio, para la andragogía, disciplina nueva, son las personas adultas sus destinatarios principales. A través del siguiente cuadro se puede observar aspectos que establecen diferencias entre la pedagogía y la andragogía.

4. Lev Vigotsky “Teorías de Aprendizaje”

5. Ley de la Educación N° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, Art. 18.



CUADRO COMPARATIVO

Pedagogía	Andragogía
Etimológicamente (“paidos” y “gogos”) estuvo dirigida a la atención educativa de los niños	Etimológicamente (“andros” y “gogos”) está dirigida a la personas adultas
Sus sujetos de atención son considerados como población potencial para el trabajo y la resolución de problemas a futuro.	Sus sujetos son considerados como población activa que participa en el trabajo y la resolución de problemas concretos en el presente.
Predomina aún la Jerarquización estudiante – docente en las relaciones educativas.	Enfatiza el principio de Horizontalidad en las relaciones educativas.
Promueve el desarrollo humano integral considerando los ciclos o etapas claves de madurez.	Busca sobre todo fortalecer la autorrealización personal, familiar y sociocultural.
Las estrategias metodológicas, medios y recursos tienden a generar interés y motivación por el aprendizaje y la construcción de conocimientos.	La metodología aplicada considera fundamentalmente las experiencias, intereses y necesidades propias de las personas adultas.
Los contenidos tienen carácter esencialmente formativo.	El carácter de los contenidos son principalmente propositivos.

La andragogía, parte de analizar la condición diferente en la que se encuentran los jóvenes y adultos, quienes presentan cualidades en los siguientes aspectos:

Participación: la persona joven y adulta no es mera receptora, si no que es capaz de interactuar con sus compañeros, intercambiando saberes, conocimientos y experiencias que ayudan a desarrollar en mejores condiciones sus aprendizajes, siendo que a través de esas potencialidades, toman decisiones en la ejecución de un trabajo.

Horizontalidad: el o la facilitador y el participante tienen características cualitativas similares (experiencia), que conduce a demostrar un diferente desarrollo de la conducta y se complementa con el aprendizaje.

Flexibilidad: el adultos por las diferentes actividades tanto laborales y familiares, necesitan metodologías y estrategias acorde a sus posibilidades.

Tiempo y espacio: el adulto requiere una educación en tiempo corto con aplicación inmediata de lo aprendido.

2.3. ¿Cuáles son las dimensiones de las personas y la comunidad?

Las dimensiones son una manera diferente de comprender la integralidad de las personas y comunidades y son: ser, saber, hacer y decidir.





SER. Esta dimensión desarrolla principios, valores, sentimientos, espiritualidades y pensamientos, que aporta para el bienestar de la vida comunitaria en la comprensión de actitudes, sentimientos y emociones.

DECIDIR. Es la dimensión del emprendimiento, tiene que ver con las decisiones políticas e ideológicas bajo la reflexión y el análisis para dar respuesta a las necesidades de la comunidad, mediante la detección de problemas y el planteamiento de soluciones, determina la orientación de la vida comunitaria.

“Para vivir bien en comunidad y armonía con la Madre Tierra y el Cosmos”.

SABER. Esta dimensión fortalece la capacidad de análisis cognitivo, analogías, pensamiento lógico, reflexión y aplicación de los saberes y conocimientos, para comprender la realidad en su forma global y holística.

HACER. Esta dimensión desarrolla las habilidades y destrezas prácticas para generar procedimientos de producción tangible e intangible con sostenibilidad y uso de tecnologías apropiadas.

La vida está compuesta por la materialidad y la espiritualidad, complementariedad y unidad de las cosas. En muchas situaciones fragmentamos la comprensión de la vida ya sea en disciplinas o en especialidades. Las dimensiones nos permite comprender y desarrollar la integralidad del ser humano y la totalidad de la vida, por eso se dice que las cuatro dimensiones constituyen una comprensión holística de la vida y el ser humano.

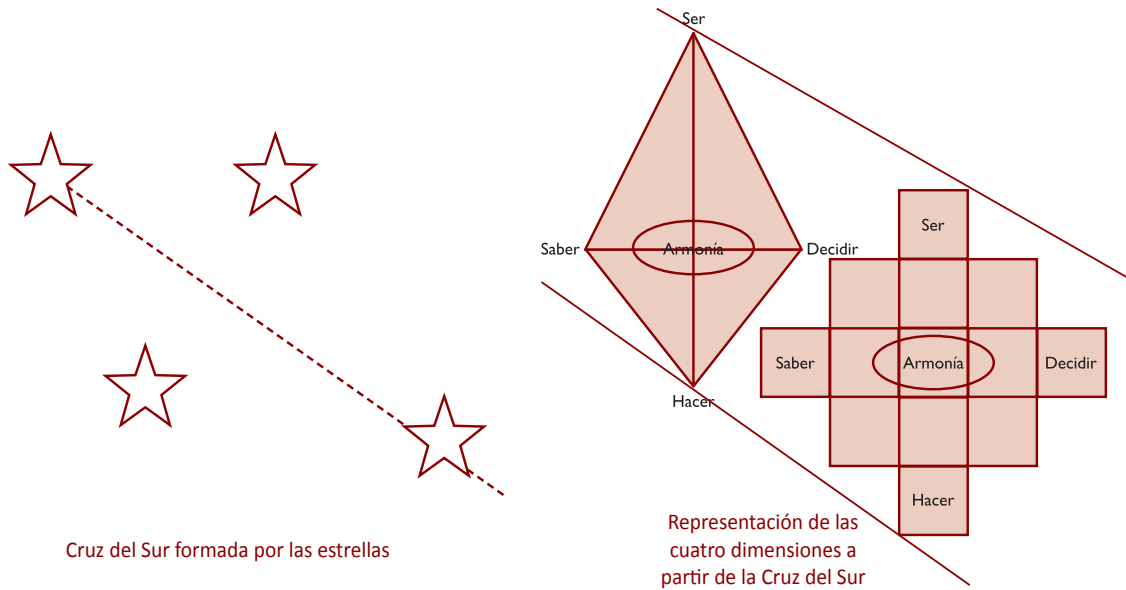
2.3.1. ¿Cuál es el origen de las dimensiones y su interpretación?

Para entender el origen de las dimensiones, existen diferentes concepciones, trataremos de explicar desde una visión cósmica (simbología cósmica) como principios ordenadores.

La observación de la cruz del sur⁶, sirvió para su orientación y dinámica de las actividades cotidianas en los andes de América, materializándose en una simbología cósmica y comprensión de la totalidad. Cómo se explica eso? La Cruz del sur simboliza las cuatro dimensiones que proyectados hacia el infinito se expande hacia la totalidad del universo, en una perfecta complementariedad e integralidad. De ahí que la cruz del sur representa la comprensión de la vida y el ser humano en cuatro dimensiones organizados paritaria y complementariamente. De esa manera, en la realidad cósmica no existe nada sin vida, todos necesitamos vivir juntos (material y espiritual), la vida tiene relación con todo y convivimos todos relacionados con todos. En conclusión, en el principio de la vida estamos integrados y nos desarrollamos en cuatro dimensiones.

6. KAUSAY “Metodología Propia - Educación Diferente”, Cochabamba Bolivia, 2005, pág. 19.





La Cruz del Sur representa un eje vertical (dimensión de la profundidad del microcosmos y macrocosmos) y un eje horizontal (dimensión extensiva del micro y macrocosmos); además representa la dimensión física social y espiritual, los cuales están estrechamente interrelacionados.

Se convierte en una referencia para la organización de nuestra vida comunitaria en el aspecto social, político, económico, cultural y productivo.

De ahí viene que el ser humano y la vida en su expresión personal y comunitaria presenta cuatro dimensiones: el **SER**, que tienen que ver con los valores de la persona, el **SABER**, ligado a los saberes, conocimientos y sabidurías; el **HACER** relacionado a la producción, las destrezas, habilidades y acciones; y, el **DECIDIR**, que tiene que ver con la capacidad y toma de decisiones.

Tiene una connotación política porque a partir de estas decisiones se trazan las políticas rectoras para una convivencia armónica con la Madre Tierra, la Madre Naturaleza y el Cosmos.

En los Pueblos Indígenas originarios de las tierras bajas también existe la simbología y representación del ser humano en estas cuatro dimensiones, proyectados hacia el “convivir bien” o “Vivir Bien”.

2.3.2. ¿En qué consiste el enfoque filosófico del Vivir Bien?

El paradigma del Vivir Bien rescata y aplica la concepción filosófica de la pluralidad expresadas como: “Yaikokavivaera” (en guaraní), “Sumaj kawsay” (en quechua), “Jajaúlomawanas” (en movima), “Vitariquiodiuna” (en mojeño), “Yitashtütüyaibata” (en yurakaré), “Suma qamaña” (en aymara) y “Uxiasiborikixhi” (en bésiro). Lo que en una forma de vida implica: el sueño de una vida plena.

La reconstitución del Estado Plurinacional se inspira en un elemento axiológico fuerte: Vivir Bien como principio y como fin. Esta concepción comporta en términos ideológicos una visión de país basada en la recuperación de la identidad cultural, en el reconocimiento de saberes y conocimientos ancestrales; un nuevo modelo de desarrollo económico; la sustitución de la acumu-



lación individual de capital por el crecimiento integral de la comunidad en equilibrio y armonía con la naturaleza y el medio ambiente en una convivencia armónica.

Los principios y valores no son sólo declarativos, sino esencialmente imperativos, en el logro de “una sociedad justa y armoniosa, cimentada en la descolonización, sin discriminación ni explotación, con plena justicia social, para consolidar las identidades plurinacionales, reafirmando y consolidando la unidad del país.

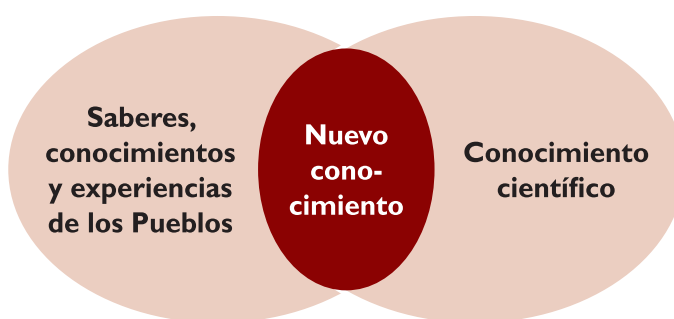
La Educación Alternativa es una herramienta vital para la vida comunitaria, el fortalecimiento de la cultura, el crecimiento de la economía y el despertar de los pueblos hacia el proceso de cambio estructural, en el horizonte del Vivir Bien. Desde la educación se debe buscar estrategias de descolonización y desarrollar el modelo económico (economía plural, pero principalmente una economía comunitaria).

En nuestro país se está iniciando con la sistematización de una pedagogía propia y comunitaria, que significa salir de una educación descolonizadora, planteando un enfoque propio educativo y principios a partir de las cosmovisiones, saberes y conocimientos de los pueblos, significa desarrollar una propia tecnología complementados con los conocimientos de la diversidad.

2.4. ¿Qué es el fundamento epistemológico?

La epistemología es parte de la filosofía que tiene que ver con el desarrollo, construcción y validez de los conceptos, categorías, conocimientos, saberes de los pueblos. En una visión occidental la ciencia es única depositaria del conocimiento y la verdad.

Desde el Modelo Sociocomunitario Productivo, se reconoce a los saberes y conocimientos producidos por los Pueblos y que se constituye en la base de la cosmovisión y organización social, económica y cultural. Del mismo modo, se reconoce el desarrollo del conocimiento científico en dialogo y complementariedad con los conocimientos y saberes propios de un Pueblo.



En muchos casos, la ciencia no reconoce los saberes y conocimientos de los Pueblos porque no fueron “sometidos” al rigor de algún método científico. Sin embargo, reconoce la importancia social e histórica puesto que la misma se alimenta de dichos saberes y conocimientos.

La Educación de Personas Jóvenes y Adultas debe desarrollar métodos participativos para recuperar los saberes y conocimientos de los Pueblos e incorporarlos al currículo.



2.4.1. ¿Cuáles son las experiencias desarrolladas de nuestros pueblos a partir de los saberes y conocimientos?

La evolución de los pueblos ha marcado hitos históricos, muestra que los saberes y conocimientos marcharon juntos. El hecho de saber la periodicidad del día y de la noche, la repetición de las estaciones del año, la presencia o ausencia de determinadas especies animales y vegetales; las posibilidades de pescar, recolectar frutos; el uso de piedra con filo y punta para hacer su propia arma de caza y defensa, evidencia como las culturas hacían uso de los recursos naturales aplicando una determinada técnica en la satisfacción de sus necesidades. Los pueblos se caracterizaron por la cultura de la vida, basados en: principios comunitarios, leyes naturales del cosmos, saberes, formas de difundir los pensamientos y la tecnología en interrelación armónica con la Madre Tierra, la Madre Naturaleza y el Cosmos.

En la cultura Tiwanacota, se dieron respuestas tecnológicas de alta ingeniería a la agricultura y la ganadería; como los *Sukaqullu*, construcción de canales y terraplenes, que permitieron frenar inundaciones del Lago Titicaca y crear en sus entornos, microclimas favorables para la producción de vegetales; y los *Takana*, sistema de andenes y terraplenes, con riegos basados en principios físicos de presión hidráulica y gravedad, para la producción agrícola en montañas; se diversificó y domesticó especies camélidas como la llama y la alpaca; y genéticamente, se produjo una diversidad de papas de forma ecológica; ello, explica la intervención de seres humanos con saberes y conocimientos profundos, en estrecha relación con la naturaleza y el cosmos; cuya forma de transmisión de sabiduría, a las generaciones jóvenes, fue excepcional.

También se desarrolló una tecnología textil, conforme se descubrían métodos para fijar tintes en los tejidos; los alfareros, aprendían a aplicar barnices en la fabricación de cerámicas; los agricultores, para obtener mejores y mayores cosechas, aprendieron a abonar orgánicamente la tierra y los médicos Kallahuayas o chamanes, a combinar hierbas y productos de la naturaleza, para elaborar remedios.

En otros procesos tecnológicos de las culturas precolombinas, se observan trabajos con metales como oro, plata y cobre, utilizados en la fabricación de utensilios, especialmente en la decoración de sus templos.

Los Mojeños, Movimas y Baures trasladaban la tierra en cueros para construir terraplenes, lomas y camellones que se utilizaron para la agricultura en tiempo de inundaciones.

En la astronomía los pueblos Chiquitanos y Mojeños tenían los suficientes conocimientos para contar las horas y hacer predicciones meteorológicas, que son considerandos de gran importancia para la producción agrícola.

2.4.2. ¿Por qué los saberes y conocimientos no deben ser parcelados?

El crecimiento de los saberes, sin precedente en la historia, aumenta la desigualdad entre aquellos que los poseen y los que carecen de ellos, generando desigualdades crecientes en el seno de los pueblos y entre las naciones de nuestro planeta⁷. La teoría de la complejidad ha identificado a la ciencia occidental como una acción disciplinar, que lleva a la fragmentación de conocimientos, por

7. MORIN, Edgar, *Introducción al pensamiento complejo*, Preámbulo, 1994.



ello en la educación tradicional existieron fronteras en la generación de conocimientos a través de las asignaturas y disciplinas, pero esta ciencia se dota de una mirada compleja y multidisciplinaria para poder restar las consecuencias colaterales de la fragmentación del conocimiento.

En nuestros pueblos, los saberes y conocimientos no son fragmentados y parcelados, por ejemplo en la producción agropecuaria de donde provienen nuestros alimentos tienen relación con el cosmos, con la tierra, con los usos y costumbres, con el tiempo, con la luna, el sol. Desde que se concibe una vida humana pasando por el nacimiento hasta la muerte, estamos conectados con la Madre Tierra y el Cosmos, etc. Por esta razón la educación no sólo debe estar centrada en el ser humano sino en su integralidad holística, por ello no debemos fragmentarla en disciplinas o asignaturas para dar sentido y vida a la educación.

También se asume el desarrollo de los saberes y conocimientos, como un proceso integrador, que tiene su reflejo curricular en la necesidad de un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario (los límites entre las disciplinas desaparecen para buscar un sistema total) en el abordaje de los contenidos de enseñanza y de las actividades que se realizan con fines formativos, como condiciones necesarias para la formación de estudiantes/participantes capaces de crear y recrear formas de vida más naturales, de identificar y solucionar problemas, de asumir desafíos complejos en la vida cotidiana.

Finalmente, los fundamentos epistemológicos del Sistema Educativo Plurinacional son concebidos como un proceso de construcción permanente, que necesariamente involucra procesos educativos que retroalimenten su autoconstrucción. En otras palabras, es imposible hacer teoría comunitaria sin la práctica de la educación comunitaria y viceversa.

Actividad 2 De formación comunitaria

En base a la lectura crítica del Currículo Base del SEP y el Currículo Base de la EPJA con referencia a los “fundamentos del currículo”, trabaja un cuadro sinóptico con las ideas centrales de ambos textos. Reflexiona y comenta lo más destacado de cada fundamento.



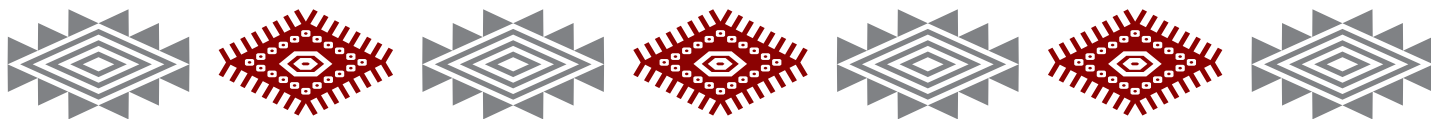
Lecturas Complementarias

“Vivir Bien” y Descolonización

Rafael Puente. En *Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista?*. Ed. CIDES – UMSA, 2011, pp. 346 – 347

1. ¿A qué le llamamos *colonialismo*?

El diccionario nos dice que es la *dominación institucionalizada de un Estado sobre pueblos pertenecientes a civilizaciones distintas o lejanas*. Ello fue lo que ocurrió durante los trescientos años de ocupación española de nuestros países y, se suponía, que había llegado a su fin con la declaración de independencia de cada uno de esos países, respecto de la corona española.



Sin embargo, hoy nadie discute que -después de esa *declaración*- no hubo independencia real sino nuevas formas de colonialismo, de sometimiento de nuestros pueblos a los intereses de diferentes estados extranjeros (primero el británico, luego el norteamericano, hoy una suerte de *estado global* que articula a los países *desarrollados*). A esa nueva situación -ya bastante antigua- se le ha llamado *neocolonialismo*, cuya variante consiste en consolidar una casta social intermedia constituida, en general, por los descendientes y socios de los antiguos colonizadores, que se encarga de materializar el sometimiento de los pueblos colonizados.

Ahora bien ¿cuáles son los rasgos principales de una estructura colonial?

- ❖ En primer lugar, el sometimiento a intereses económicos, el saqueo de los recursos naturales -mineros, forestales, hidrocarburiíferos, agropecuarios- en beneficio de economías ajenas.
- ❖ En segundo lugar, la organización de la sociedad en concordancia con los intereses coloniales -con apoyo del aparato del estado- de manera que los encargados de transferir los recursos al exterior; tengan la posibilidad de mantener el control de la sociedad. Para ello se utiliza diferentes modelos políticos, dictatoriales o de democracia formal, que den estabilidad al sistema.
- ❖ Finalmente, se requiere una intensa colonización cultural que prive de consistencia política a los pueblos colonizados diluyendo su identidad, dejando en claro que la cultura del *progreso* -propia del colonizador- debe ser conveniente para los pueblos sometidos, a la cual deben adscribirse para escapar del atraso. A este fin ha servido el sistema escolar (y educativo en general), al mismo fin se subordina y manipula el sentimiento religioso de la población, y el sistema comunicacional en su variante informativa y recreativa.

Y, por supuesto, estas tres dimensiones del sometimiento colonial cuentan con el respaldo del aparato coercitivo del estado: sistema judicial, sistema policial y, en última instancia, las fuerzas armadas de la nación.

Todo esto, que vale para el colonialismo en general, ha funcionado aquí en Bolivia a lo largo de su vida republicana bajo formas diferentes según sus diferentes *bloques históricos*, como diría Gramsci.

Interesa destacar el resultado de siglos de colonialismo externo y luego interno. Y el resultado no es solo el saqueo efectivo de los recursos, el empobrecimiento creciente de país y de su población, la frustración de toda forma de desarrollo propio, sino también la colonización mental de los pueblos originarios. Así como el machismo acaba echando raíces en la mentalidad y la cultura de una elevada proporción de mujeres, el colonialismo también echa raíces en el ámbito cultural, la auto-comprensión y la práctica social de muchos colonizados, que pueden llegar a convencerse de que -efectivamente- pertenecen a una cultura atrasada o marginal, y que para superarla tienen que luchar por incorporarse -y ser aceptados- en la cultura de los colonizadores, replicando por tanto sus juicios de valor y sus mecanismos de conducta.

Por tanto, la descolonización no podrá consistir en una *decisión*, por muy firme y colectiva que sea, sino en un proceso largo, porque lo que más tarda en cambiar en una sociedad, es precisamente la cultura. Esta consideración es importante como vacuna contra el desaliento que, en muchos momentos, nos amenaza y nos seguirá amenazando.



2. Descolonización, Desarrollo y Vivir Bien

A partir de lo dicho, puede quedar claro que el camino del *desarrollo* occidental está cerrado para nosotros, aunque sólo sea por un cálculo aritmético, y es que para alcanzar en todo el mundo el nivel de consumo energético que practican los países desarrollados se necesitaría por lo menos seis planetas Tierra. Como dijeron, en su momento, los amigos del PRATEC (Puno), en los Andes **no podemos ni queremos aspirar al “desarrollo” sino a la descolonización**. No se trata de imitar ni emular a los países que nos han colonizado, sino de liberarnos de ellos, de que nos dejen ser nosotros.

¿Y dónde podemos encontrar lo que significa ser *nosotros*? Precisamente, volviendo a los orígenes, mirándonos en el espejo de nuestros pueblos *originarios, indígenas*, que en el caso de Bolivia constituyen la mayor parte de la población. Ello no implica ningún tipo de glorificación de esos pueblos; será también necesario el diálogo crítico con ellos, ya que la cultura colonial también los ha contaminado. La consigna no es seguirlos o admirarlos, sino explorar juntamente con ellos lo que desde su más profunda identidad nos puede salvar a todos, y caminar.

Volvemos pues al principio de estas páginas, al Artículo 8 de nuestra nueva Constitución que *asume y promueve*, como principio de este nuevo bloque histórico al que nos encaminamos -sin haberle podido hasta hora poner un nombre exacto- el Vivir Bien.

Cómo entendemos el “Vivir Bien”

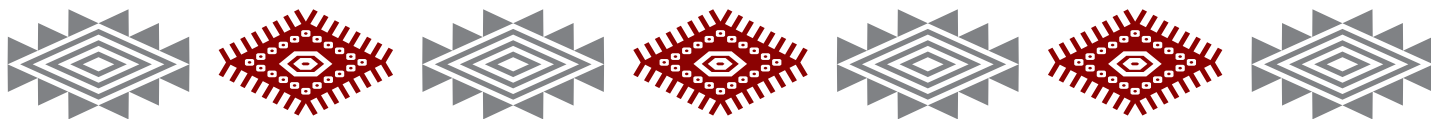
En ello nos puede ayudar nuestro ministro de relaciones exteriores David Choquehuanca, un auténtico intelectual Aymara, para quien sería más adecuado crear un *Ministerio de Relaciones con la Madre Tierra*.

Choquehuanca nos hace notar que el Vivir Bien se distancia radicalmente del desarrollo capitalista, para el cual lo más importante es el dinero, la plusvalía, el crecimiento, la acumulación, el consumo incesante. No se trata de adscribirnos a un proyecto de *desarrollo socialista* que pretenda competir con el capitalista, sino de buscar un camino propio, ya que “*para los que pertenecemos a la cultura de la vida lo más importante no es la plata ni el oro, lo más importante es la vida*”. Aspiramos a ser lo que los Aymaras llaman *qamiris* (personas que viven armónicamente), o quechuas *qhapaj* (personas que disfrutan de un bienestar que no es económico sino humanonatural), o los guaraníes llaman *iyambae* (personas que no tienen dueño). Intentemos entonces desglosar los más importantes contenidos del Vivir Bien.

Priorizar la VIDA y recuperar el equilibrio con la naturaleza

Vivir Bien es llevar una **vida de equilibrio con todos los seres** dentro de una comunidad. El Vivir Bien equivale a tener una sociedad con equidad y sin exclusión. Prioriza las relaciones con la naturaleza; por tanto, se cultiva plantas nutritivas y productivas no a costa de no dejar descansar la tierra, ni menos de envenenarla con abonos químicos. Se mejora la calidad de las diferentes especies, pero no a costa de la desaparición de otras (menos *rentables*) ni sacrificando la biodiversidad en aras de la ganancia: Se defiende a las plantas de la helada, del pulgón o de la pudrición, no por la vía de cambiarles el genoma y monopolizar la simiente (para la Monsanto).

Vivir Bien es considerar y tratar a la **tierra como madre** y no como mercancía o como medio de producción, o materia de especulación. De ahí la importancia de recuperar los territorios



comunitarios en lugar de los latifundios (como plantea la Ley de Reconducción de Tierras Comunitarias, que ha regido la política agraria en Bolivia en estos cuatro años).

Vivir Bien es **distribuir racionalmente el agua y los recursos naturales**, aprovechándolos de manera correcta. El agua es la leche de los seres que habitan el planeta. No se trata de mantener condiciones arcaicas de vida, se valora y aprovecha la modernización científica, pero sin abandonar el regazo de la Madre Tierra; se aprovecha la posibilidad de generar energía hidroeléctrica, pero no a costa de aniquilar miles de hectáreas de bosque ni de sepultar decenas de comunidades; se aprovecha la riqueza mineral y sus ventajas, pero no a costa de derrumbar montañas ni de envenenar los ríos; se puede extraer el agua del subsuelo, pero sólo en la medida de que este se recargue y no a costa de dejar inmensos espacios vacíos (una forma de sembrar futuros terremotos). Se puede cazar animales, pero pidiendo previa mente perdón al bosque, que es una manera de tomar conciencia de que se caza sólo lo necesario, no para acumular riqueza y menos para disfrutar matando.

Vivir Bien es **recuperar la riqueza natural del país** y permitir que todos se beneficien de ésta de manera equilibrada y equitativa. La finalidad de la doctrina del Vivir Bien es la de nacionalizar y recuperar las empresas estratégicas del país en el marco del equilibrio y la convivencia entre el hombre y la naturaleza, en contra de una explotación irracional de los recursos naturales.

Vivir Bien es **priorizar los derechos cósmicos** antes que los derechos humanos. Cuando hablamos del cambio climático estamos haciendo referencia a los derechos cósmicos. “Por eso Evo Morales dice que va a ser más importante hablar sobre Los derechos de La Madre Tierra que habitamos sobre Los derechos humanos”. Y esto no porque se menosprecie los derechos de las personas y comunidades, sino porque unas y otras dependen de la protección de los derechos cósmicos.

Aceptar, respetar e incorporar las DIFERENCIAS

Vivir Bien es **respetar al otro**, saber escuchar a todo quien desee hablar, sin discriminación ni sometimiento. No se postula sólo la tolerancia, sino el respeto, ya que aunque cada cultura o religión tenga una forma diferente de pensar, para vivir bien y en armonía es necesario respetar esas diferencias y enriquecerse con ellas. Esta cosmovisión incluye a todos los seres que habitan el planeta, como los animales y las plantas. Los seres semejantes o diferentes jamás debemos lastimarnos. Lo que debemos es complementarnos, intercambiar, alegrarnos de que seamos diferentes.

Vivir Bien es buscar la **vivencia en comunidad**, donde todos los integrantes se preocupan por todos. No se entiende al ser humano como el centro de todo el universo -como lo plantean coincidentemente el cristianismo y el socialismo- sino como una frágil criatura de ese universo cósmico, que es lo que fundamentalmente hay que cuidar. Menos aún se plantea que el centro de todo sea el dinero -como postula el capitalismo- sino la vida. Se prioriza el camino de la armonía con la naturaleza y la vida, con el objetivo de salvar el planeta, que es la única manera de salvar a la humanidad.

Vivir Bien es **buscar el consenso entre todos**, lo que implica que aunque las personas tengan diferencias, al momento de dialogar se llegue a un punto compartido en el que todas coincidan y no se provoquen conflictos. “No estamos en contra de la democracia, pero Lo que haremos es profundizarla porque en ella existe también la palabra sometimiento y someter al prójimo no es vivir bien”.

Vivir Bien es priorizar la complementariedad, que postula que todos los seres que viven en el planeta se complementan unos con otros. En las comunidades, el niño se complementa con el



abuelo, el hombre con la mujer etc. Es por eso que el hombre no debe matar a las plantas, porque ellas complementan su existencia y ayudan a que la humanidad sobreviva.

Uno de los objetivos principales del Vivir Bien es retomar la **unidad de todos los pueblos**. Vivir Bien es promover que los pueblos se unan en una gran familia. Esto implica que todas las regiones del país se reconstituyan en lo que ancestralmente se consideró como una gran comunidad. “Esto se tiene que extender a todos los países, es por eso que vemos buenas señales en aquellos presidentes que están en la tarea de unir a todos Los pueblos y volver ser el AbyaYala que antaño fuimos”.

Defender y recuperar la IDENTIDAD

Vivir Bien es valorar y recuperar la identidad. Dentro del nuevo modelo, **la identidad de los pueblos es mucho más importante que el desarrollo**. La identidad implica disfrutar plenamente una vida basada en valores que se han resistido por más de 500 años (desde la conquista española) y que han sido legados por las familias y comunidades que vivieron en armonía con la naturaleza y el cosmos.

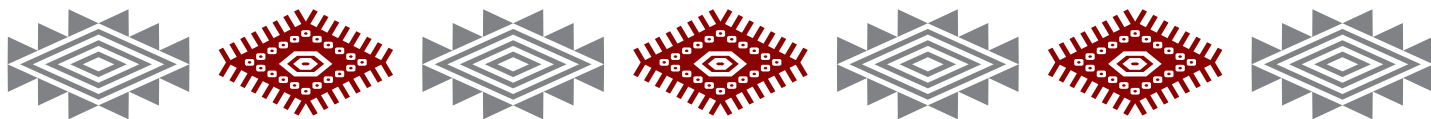
Vivir Bien es **saber alimentarse**, saber combinar las comidas adecuadas a partir de las estaciones del año (alimentos según la época), y no según los patrones de consumo establecidos por la propaganda comercial. El Vivir Bien es incompatible con la comida rápida, con la comida que ha perdido su riqueza nutritiva natural, con la *comida basura*. Alimentarse bien garantiza la salud.

Vivir Bien es **valorar y practicar la fiesta**, entendida como la expresión de la hermandad y la alegría de ser comunidad, y de serlo en relación profunda con la Madre Tierra. Es saber beber, también saber **beber** bebidas alcohólicas pero con moderación. En las comunidades indígenas cada fiesta tiene un significado y las bebidas fermentadas o destiladas son parte de la celebración, pero se las consume con sentido ritual y de convivencia, sin exagerar o lastimar a alguien. “tenemos que saber beber; en nuestras comunidades tenemos verdaderas fiestas que estaban relacionadas con las épocas estacionales, Saber beber no es ir a una cantina y envenenarse con cerveza y matar las neuronas”.

Por tanto Vivir Bien es **saber danzar**, no simplemente saber bailar. La danza se relaciona con algunos hechos concretos como la cosecha o la siembra. Las comunidades continúan honrando con danza y música a la Pachamama, principalmente en épocas agrícolas; no se trata de meras expresiones folclóricas que es como se ve nuestras fiestas desde las ciudades. Se tiene que renovar el verdadero significado de la danza.

Vivir Bien es **saber trabajar**, considerar el trabajo como fiesta. “El trabajo para nosotros es felicidad”. A diferencia del capitalismo, donde se paga para trabajar, en el nuevo modelo del Estado Plurinacional se retoma el pensamiento ancestral de considerar al trabajo como una fiesta. Es una forma de crecimiento, por eso que en las culturas indígenas se trabaja desde pequeños.

Vivir Bien es **reincorporar la agricultura** a las comunidades. Parte de esta doctrina del nuevo Estado Plurinacional es recuperar las formas de vivencia en comunidad, como el trabajo de la tierra, cultivando productos para cubrir las necesidades básicas para la subsistencia. En este punto se hará la devolución de tierras a las comunidades, de manera que se generen las economías locales. Vivir Bien es proteger y guardar las semillas para que en un futuro se evite el uso de productos transgénicos.



Vivir Bien es **saber comunicarse**. En el nuevo Estado Plurinacional se pretende retomar la comunicación que existía en las comunidades ancestrales. El dialogo es el resultado de esta buena comunicación. *“tenemos que comunicarnos como antes nuestros padres lo hacían y resolvían los problemas sin que se presentaran conflictos, eso no lo tenemos que perder”*.

El Vivir Bien no es “vivir mejor” como lo plantea el capitalismo

Vivir Bien es diferente al vivir mejor -que es lo que se propone el capitalismo-, es decir vivir mejor que antes, mejor que los demás. Pero sabemos que en la práctica eso de vivir mejor se traduce en egoísmo, desinterés por los demás, individualismo y preocupación exclusiva por el lucro. La doctrina capitalista impulsa la explotación de las personas para la concentración de riqueza en pocas manos, mientras que el Vivir Bien apunta a una vida sencilla que mantenga una producción equilibrada.

Vivir Bien es **respetar a la mujer**, porque ella representa a la Pachamama que es la Madre Tierra poseedora y dadora de vida, y cuidar todos sus frutos. Por esta razón dentro de las comunidades la mujer es valorada y está presente en todas las actividades orientadas a la vida, la crianza, la educación y la revitalización de la cultura. Los pobladores de las comunidades indígenas valoran a la mujer como base de la organización social, porque transmite a sus hijos los saberes de su cultura.

Vivir Bien es **leer las arrugas de los abuelos** para poder retomar el camino. Una de las principales fuentes de aprendizaje son los ancianos de las comunidades, que guardan historias y costumbres que con el pasar de los años se pueden ir perdiendo. *“Nuestros abuelos son bibliotecas andantes, así que siempre debemos aprender de ellos”*. Por eso en las comunidades indígenas los ancianos son respetados y consultados.

Vivir Bien es **realizar un control recíproco** entre los miembros de una comunidad. *“Este control es diferente al propuesto por la Participación Popular, que fue rechazado (por algunas comunidades) porque reduce la verdadera participación de las personas”*. En los tiempos ancestrales, *“todos se encargaban de controlar las funciones que realizaban las principales autoridades”*.

Vivir Bien es **retomar la reciprocidad del trabajo** en las comunidades. En los pueblos indígenas esta práctica se denomina ayni, que no es más que devolver en trabajo la ayuda prestada por una familia en una actividad agrícola, como la siembra o la cosecha. *“Es uno más de los principios o códigos que nos garantizan el equilibrio frente a las grandes sequías”*.

Vivir Bien es basarse en el **ama sua, ama llulla, ama qhilla** (en quechua no robar, no mentir y no ser flojo), como dice el ya mencionado Artículo 8 de la nueva Constitución Política del Estado.

Vivir Bien es **construir, desde las comunidades, el ejercicio de la soberanía** en el país. Esto significa -según el libro *“Vivir Bien, como respuesta a la crisis global”*- que se llegaría a una soberanía por medio del consenso comunal que defina y construya la unidad y la responsabilidad a favor del bien común, sin que nadie falte. En ese marco se reconstruirán las comunidades y naciones para construir una sociedad soberana que se administrará en armonía con el individuo, la naturaleza y el cosmos. Es decir que la soberanía del Estado Plurinacional será posible si apostamos por el Vivir Bien, porque si siguiéramos apostando por el *desarrollo*, nos veríamos condenados a seguir hipotecando nuestra soberanía.



Epílogo: ¿qué nombre le ponemos a este bloque histórico?

Si bien el nombre no es fundamenta, no significa que no tenga importancia. Por eso desde hace cuatro años venimos balbuciendo nombres, ya que “Vivir Bien” es un principio, no una denominación para un modelo de estado.

En los comienzos, el Vicepresidente García Linera, propuso el de **Capitalismo Andino**. Con eso hacía referencia a un modelo que no es socialista en el sentido tradicional (pues se respeta la propiedad privada de los medios de producción), pero -al mismo tiempo- deja claro que no se trata del capitalismo monopólico y secante que hace dos siglos reina y arruina nuestro planeta. La economía andina no es socialista, tampoco es competitiva o excluyente, ni se basa en la depredación de los recursos o la explotación de la mano de obra. De ahí el adjetivo *Andino*.

Sin embargo, la denominación no cuajó porque el sustantivo *capitalismo* no convence a nadie, por mucho que se le ponga un adjetivo mitigador. Pero, también, porque el presidente Evo Morales se ha esmerado en proclamar, en todos los foros posibles, que este proceso boliviano está en contra del “*capitalismo*” (no niega el papel del capital, lo que niega es que el *capital* pueda jugar un papel rector absoluto de la vida económica, a lo que alude el termino *capitalismo*).

Luego circulo, proveniente de la Venezuela bolivariana, el término de **Socialismo del Siglo 21**. Pero hasta ahora nadie logra concretar cuál es el contenido de ese nuevo tipo de socialismo, y en qué se diferencia del viejo y desacreditado *socialismo real*.

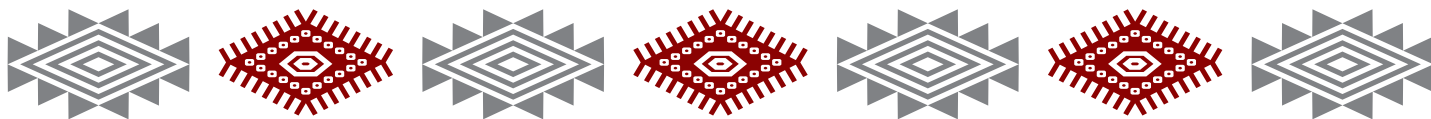
Últimamente se ha empezado a hablar del **Socialismo Comunitario**, nueva formulación difundida por el Vicepresidente. Con ese nombre se quiere quitar al socialismo real todo lo que tuvo de burocrático, de desarrollista, de menospreciador de la iniciativa privada y hasta de los derechos individuales; también se lo pretende liberar de los llamados *vicios genéticos* del socialismo, como la pretensión ilusoria de que todos podemos ser *iguales*, o la sobrevaloración del trabajo (incluida la premiación de quienes se muestran más capaces de auto-explotarse).

Pero esa denominación chocará, probablemente, con el hecho de que el sujeto comunitario está poco presente en la sociedad urbana y, por tanto, dicha denominación no resultara expresiva para la población de las ciudades (que no puede ser ajena al nuevo *bloque histórico*)⁸.

Tal vez la denominación más exacta -insuficiente, pero inequívoca- sea la de estado anticapitalista, aunque como denominación negativa nunca resulta satisfactoria.

De todas maneras, con tal de que efectivamente caminemos en la línea del **VIVIR BIEN** lo que no será nada fácil porque presupone una verdadera descolonización, la tarea más ardua de esta *Revolución Democrática Cultural* será darnos el lujo de seguir balbuciendo nombres, hasta encontrar el satisfactorio.

8. Ver al respecto el capítulo “Socialismo” en Diccionario del Desarrollo (editado por Wolfgang Sachs).



Tema 3

Organización Curricular

La organización curricular de la EPJA, orienta la comprensión de las características y estructura del currículo (campos de saberes y conocimientos, áreas de saberes y conocimientos, niveles, módulos y mallas curriculares) permitiendo al maestro/a, partir de su experiencia pedagógica para elaborar una propuesta aplicativa de procesos educativos:

3.1. ¿Cuáles son las características del currículo de Educación de Personas Jóvenes y Adultas?

El currículo de la EPJA se caracteriza por ser:

Único, porque está basado en la consideración del currículo como proceso abierto y flexible, que apuesta por que el Centro Educativo se acomode a las diferencias y no al revés, además de establecer una identidad de calidad educativa en todos los Centros Educativos.

Diverso, porque cada aula/taller y cada Centro Educativo son heterogéneos, el currículo responde a esa diversidad, reconociendo la multiculturalidad de Bolivia, fortaleciendo las expresiones de vida, cultura, lengua e identidad de las diversas Naciones y Pueblos Indígenas Originarios Campesinos, Comunidades Interculturales y Afrobolivianas.

Plural, porque en cada Centro Educativo conviven personas Jóvenes y Adultas que provienen desde diferentes culturas, lenguas, costumbres, realidades sociales y económicas, el currículo es una respuesta a esa pluralidad respetando el derecho a la diferencia, el derecho a ser distinto en valores, creencias, reconociendo la igualdad de derechos y deberes. La diversidad y la pluralidad se concretan en los Currículos Regionalizados y Diversificados.

Flexible, porque se adecúa a las características biológicas, psicológicas, sociales, espirituales, culturales, económicas, ambientales y productivas de las(os) estudiantes/participantes y comunidades, en cada comunidad, zona, barrio o territorio.

Permite la incorporación y/o modificación de contenidos en el currículo del Centro de Educación Alternativa de acuerdo a intereses, necesidades y demanda de las(os) estudiantes/participantes, familias, comunidades y el país con igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones.



Posibilita a las(os) estudiantes/participantes su intervención en diferentes espacios educativos y productivos, de acuerdo a sus necesidades laborales, tiempo disponible, intereses, demandas y expectativas, mediante modalidades de atención presencial, semipresencial y a distancia.

Integrador y articulador

Integrador, a partir de campos y áreas de saberes y conocimientos se integra la educación humanística con la técnica, a través de una organización curricular modular.

Articulador, permite el desarrollo educativo a través de la interrelación de los niveles y etapas, evitando la parcelación y fragmentación de saberes y conocimientos para lograr una articulación con la educación superior.

Integral, desarrolla las cuatro dimensiones de la persona (Ser, Saber, Hacer y Decidir), que integra saberes y conocimientos a través de la metodología práctica, teoría, valoración y producción.

Pertinente, el currículo de la EPJA responde a:

- Necesidades, motivaciones y expectativas educativas de las y los participantes en lo técnico, tecnológico, productivo, humanístico y científico.
- Demandas socioeconómicas, políticas y socioculturales, recuperando y respetando sus propias espiritualidades, saberes, conocimientos y experiencias.

3.2. ¿Qué es un campo de saberes y conocimientos?

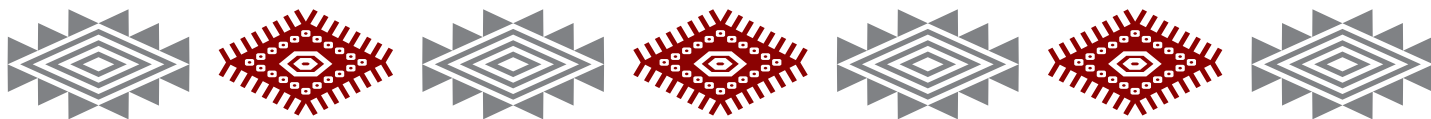
El campo, desde la perspectiva del currículo base del SEP y la PEGA, se constituye en “espacios de construcción teórico-metodológico que se interrelacionan, complementan y organizan los saberes y conocimientos, valores, habilidades y prácticas en las (...) curriculares, para la elaboración de productos tangibles e intangibles durante el proceso educativo y según las necesidades en la comunidad”¹

Según Miranda Jorge (1996) Ésta forma de concebir, es de los pueblos indígena originario campesinos, Los habitantes de los 36 pueblos tienen relación con la Madre Tierra y el Cosmos, es holista e integral, considera la diversidad de animales, plantas, ríos, cerros y divinidades en comunión con el género humano. El modelo social del Ayllu: El Cosmos y la Naturaleza como modelos de emulación para el ordenamiento social comunitario. En tal sentido, los pueblos indígena originario campesino, no hacen separación entre el mundo de las ideas y mundo real, es decir entre idea y realidad; ellos tienen una conciencia de unidad íntegra, donde todas las cosas están en íntima relación con el cosmos. No conocen una separación entre trabajo y espiritualidad.

3.2.1. Saberes y conocimientos

En el marco de la descolonización que ha asumido la Ley de la Educación N° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, los saberes y conocimientos de los pueblos y los conocimientos universales

1. Diseño Curricular Base del SEP, 2010.



tienen el mismo nivel de importancia dentro de la educación, lo cual está señalado en la Ley de la Educación N° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” y dice como sigue:

... desarrollando los conocimientos y saberes desde la cosmovisión de las culturas indígena originaria campesinas, comunidades interculturales y afro bolivianas, en complementariedad con los saberes y conocimientos universales... (Art. 3, numeral 10).

Los saberes y conocimientos se producen en diferentes ámbitos de la vida y juegan un papel relevante en la educación, a tendencia a jerarquizar ambos términos, que supuestamente están minimizadas a uno de ellos como conocimiento menor, en relación al otro, como dijera, ALBAN, Adolfo (2006:90).

“La dicotomía entre conocimiento y saber ha oscurecido la posibilidad de reconocer que comunidades como las indígenas y afros son productoras de conocimiento, tradicionalizándolas y reduciéndolas solamente al folklore o la cultura, deslegitimando el acumulado histórico que ellas poseen y que les ha permitido resistir y mantenerse en medio de los procesos actuales de globalización; esto ha ocurrido especialmente en referencia a los grupos indígenas y afros, pero también de mestizos pobres portadores de esos saberes. La visibilización negativa de estas otras maneras de concebir el mundo –no occidentalmente – se puede considerar como la forma en que se ha levantado la hegemonía de un tipo de conocimiento sobre estas lógicas diferenciadas”.

El campo de saberes y conocimientos en la EPJA, como organizador, articulador y dinamizador, busca entrelazar en el proceso educativo a la realidad social, cultural, económica y productiva con la operativización, a través de áreas y contenidos del currículo, evitando la fragmentación y parcelación de saberes y conocimientos.

La especialización planteada por Adán Smith en la era de la “Revolución Industrial”, sostenía, que “la persona sólo es adiestrada para una determinada actividad productiva”, la finalidad de esta perspectiva era lograr mayores ganancias económicas, incorporando a la fábrica recursos humanos con mano de obra calificada, este planteamiento provocó una desintegración y desvinculación del ser humano y con su realidad.

La tendencia del conocimiento especializado responde a intencionalidades de las ciencias modernas. La ausencia de una mirada integral, conduce a pensar de manera fragmentada, unilateral y carente de principios éticos; casos concretos, se dan por ejemplo, en la ingeniería genética con la producción de alimentos transgénicos, en la ingeniería química con la fabricación de productos contaminantes y nocivos; toda esta situación, en la actualidad está afectando a la humanidad a través del calentamiento global y la destrucción de la capa de ozono, ocasionando daños en la salud y la alimentación de las personas.

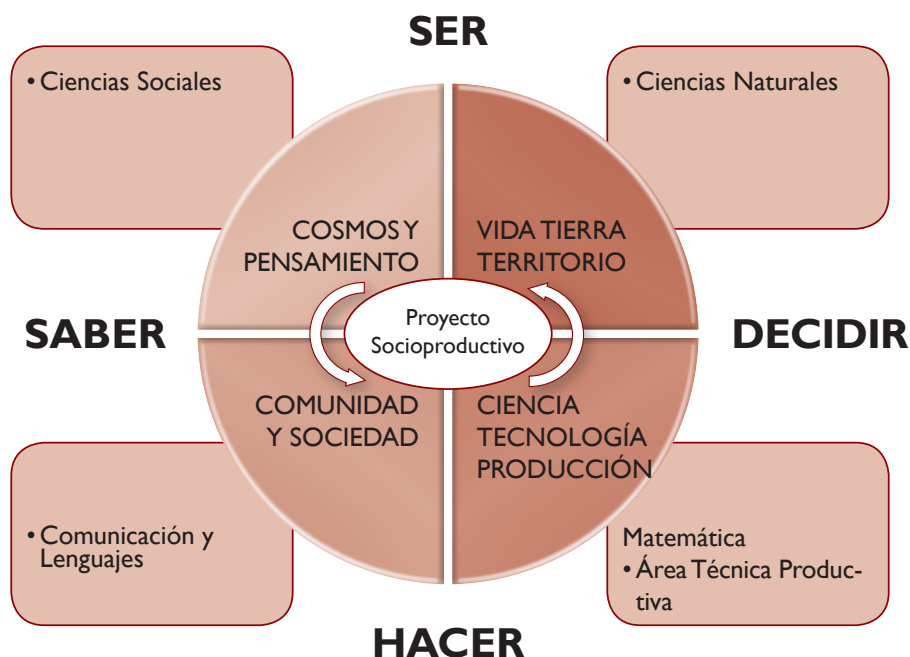
El campo de saberes y conocimientos, plantea establecer un modo de pensar y producir de manera holística e integral, orienta a que el pensamiento de las personas que no esté centrado solo en la acumulación de bienes, sino, pensar fundamentalmente en todo lo que nos rodea, cuidando la armonía con la Madre Tierra y el Cosmos.



Los campos de saberes y conocimientos, rompen con la linealidad y la secuencialidad de disciplinas, logra un tejido con las áreas y módulos, en relación cíclica con el contexto.

3.2.2. ¿Cuántos campos de saberes y conocimientos existen en la organización curricular?

Los campos de saberes y conocimientos son cuatro: Cosmos y Pensamiento; Vida tierra Territorio; Comunidad y sociedad; Ciencia Tecnología y Producción.



Cosmos y pensamiento

El Campo Cosmos y Pensamiento orientado a conocer y profundizar las diferentes cosmovisiones de vida y de espiritualidad que existe; sin embargo, no sólo se limita a conocer, paso importante para el ámbito de la educación, sino a profundizar que las distintas cosmovisiones generan saberes y conocimientos que contribuyen al estudio de una determinada área.

Podemos decir que promueve el retorno a la conciencia holística, a través de un diálogo intercultural de los diferentes modos de pensar y concebir la vida. Permite el tránsito de esquemas mentales monológicos a dialógicos para el desarrollo de una epistemología plural y la producción del conocimiento favorable a la interculturalidad.

Vida, Tierra Territorio

El campo de Vida, Tierra Territorio se inspira en aquellos postulados que desde los pueblos indígena originario campesinos, se fue asumiendo y haciendo explícito en diferentes acontecimientos frente a la explotación de los recursos naturales y apropiación de la tierra, en el sentido



que “la tierra tiene vida y el territorio representa el lugar donde se tejen vivencias”. Regalsky P. (2006:3-4): sostiene:

“En Bolivia en los levantamientos indígenas de las últimas décadas se ha ido madurando y posicionando en torno a la reivindicación del problema del territorio: [La] Marcha indígena [por el Territorio y la Dignidad de 1990] no sólo empieza a mostrar que el muro reaccionario tiene fisuras sino que genera un importantísimo debate entre todas las organizaciones campesinas e indígenas: en realidad, qué es el Territorio? A qué nos estamos refiriendo cuando reclamamos “la devolución de nuestro territorio”? Los campesinos de comunidades ay-maras y quechuas que tienen títulos individuales que han recibido de la reforma agraria del 53, cómo pueden ahora recuperar un dominio territorial? Cuál es la organización política que va a administrar esos territorios?”. Desde la lectura del autor esos debates y reflexiones al interior de la organización campesina indígena le ha permitido identificar que el problema del territorio se centra en resolver los conflictos de poder”.

La lucha territorial de los indígenas no ha sido simplemente por la carga material objetiva o visible de la tierra, sino por el valor simbólico y social que representa la misma para el mundo campesino indígena. Como señala E. Ticona en referencia “[la lucha fue por] el espacio productivo y social, hasta los espacios sagrados de los uywiris (cerros tutelares), que representan la relación de la comunidad con sus antepasados”.

La tierra no tiene para el indígena solo un valor meramente productivista, pues de lo contrario no podríamos entender porque se aferra a un espacio cuyas condiciones ecológicas le son adversas. Lo hace porque la tierra, la Pacha Mama sigue siendo el vínculo con la vida.

En ese entendido, a través del campo Vida, Tierra, Territorio se busca promover en los estudiantes/participantes actitudes que contribuyan a preservar la Tierra y el Territorio como fuente de vida, sustituya la mirada depredadora y mercantilista que se tiene sobre ellas.

Comunidad y Sociedad

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 relacionadas 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.

Facilita el diálogo intracultural, promoviendo el reconocimiento de la otra y el otro diferente en nosotras y nosotros mismos. Facilita la externalización de las identidades resistidas o subalternizadas, propiciando procesos liberadores, descolonizadores y despatricializadores a nivel personal y social. Dispone valores y condiciones personales para la generación de relaciones intraculturales e interculturales. Facilita la construcción de espacios abiertos y plurales para



gestionar los conflictos, dialogar y superar las inequidades históricas que provienen de la colonización, propiciando una serie de procesos colaborativos entre las y los actores de la comunidad educativa tomando en cuenta los intereses básicos de todas y todos los involucrados, generando decisiones legítimas y sustentables al estar fundadas en la complementariedad y el consenso.

Ciencia, Tecnología y Producción

La condición monoprodutora del Estado colonial y neocolonial ha determinado que la formación en el Sistema Educativo esté vinculada a la formación de mano de obra barata para solventar la producción de materias primas demandadas por el mercado, sobrevalorando la formación humanística. En este entendido, la formación técnica fue considerada, por lo general, algo marginal, aislada y de baja categoría. Los factores que contribuyeron a esta percepción fueron la imagen social que tradicionalmente la relacionó con la preparación en oficios u ocupaciones específicas, reducidas simplemente a las operaciones manuales sin conocimientos “científicos”.

Esto significó que en el ámbito del desarrollo técnico y tecnológico, existiera muy poco apoyo e incentivo para generar conocimientos aplicados a las necesidades de nuestra realidad. Así, en una división muy absoluta de disciplinas, como la matemática, fueron enseñadas de modo teórico y memorístico desligadas de la práctica y las disciplinas técnicas sólo de un modo repetitivo y mecánico, con pocos ejemplos innovadores y creativos.

Actualmente, el Estado Plurinacional demanda la ampliación de la matriz productiva y la generación de condiciones que garanticen la seguridad y soberanía alimentaria, lo que implica que el Sistema Educativo Plurinacional fortalezca la formación técnica tecnológica desarrollando capacidades y cualidades para crear, innovar y buscar alternativas que contribuyan a dar respuestas a estas necesidades y a las problemáticas emergentes de cada contexto.

En este marco, el Campo de Ciencia Tecnología y Producción surge como un espacio curricular que organiza saberes y conocimientos de los procesos productivos, en particular lo técnico tecnológico en varios ámbitos de desarrollo del conocimiento aplicado a las necesidades de la vida comunitaria, tomando en cuenta las potencialidades de cada región. Desarrolla actividades perfilando la especialización en el uso de máquinas, herramientas, instrumentos y técnicas de producción, cuidando y preservando el equilibrio con la Madre Tierra y el Cosmos.

Las áreas que forman parte de cada uno de los campos están descritas en el Currículo Base de la EPJA, pág. 38 - 43

3.3. ¿Qué son las áreas de saberes y conocimientos?

Las áreas de saberes y conocimientos son organizadores curriculares integrales, que tienen el objetivo de articular los elementos curriculares del proceso educativo de manera secuencial, simultáneo, progresivo según niveles y etapas de la EPJA, además tiene el propósito de no parcelar, ni dividir los aprendizajes.

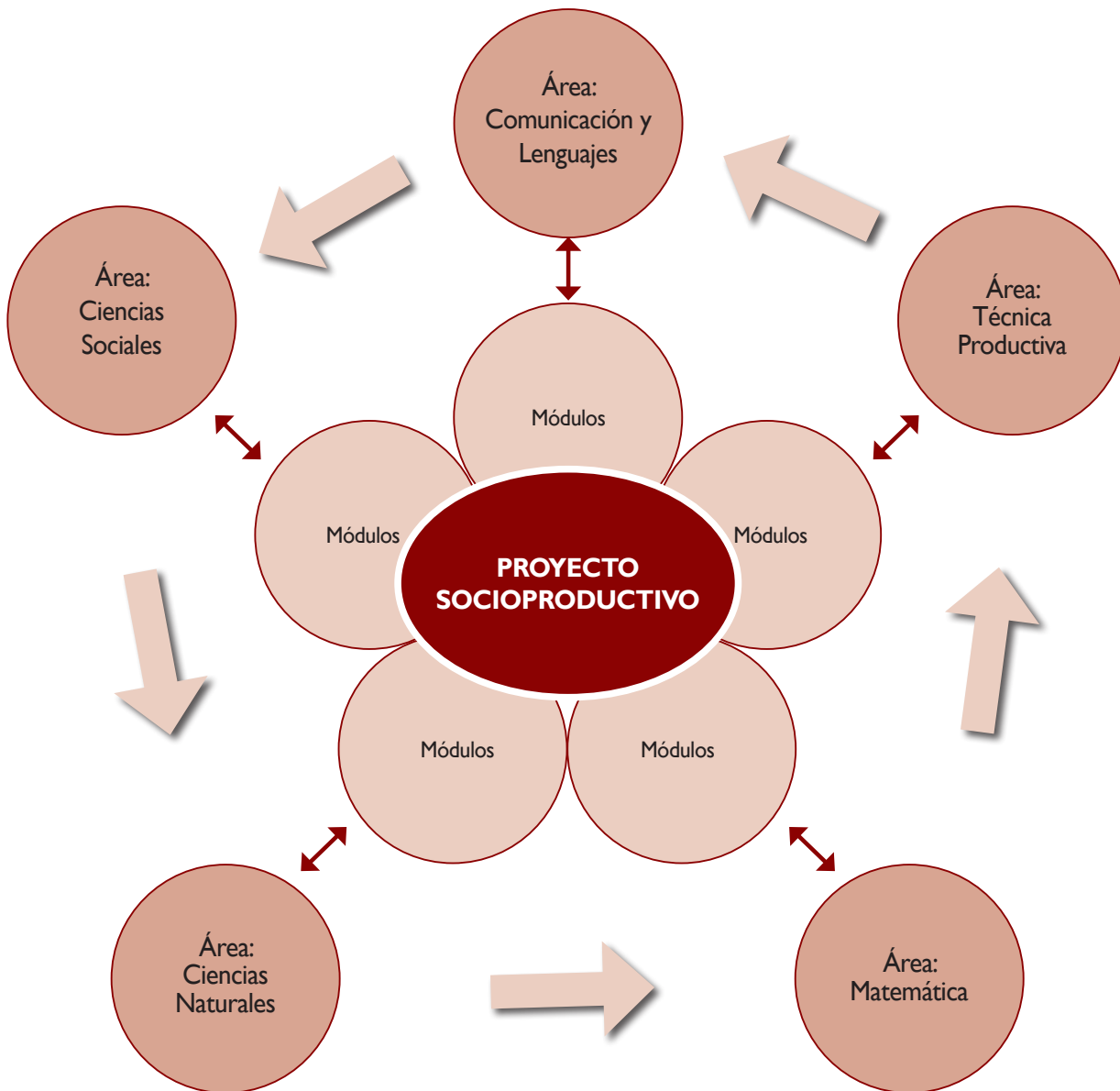


Desde la perspectiva multidimensional del ser, no se puede aislar un objeto de estudio, de su realidad, para comprender a los seres humanos íntegros en relación con los demás seres, se debe valorar la unidad del sujeto con su contexto.

Por eso se justifica que el currículo esté organizado integralmente y comprendido holísticamente todo el proceso educativo por campos, áreas de saberes y conocimientos, y una organización modular.

3.3.1. ¿Cuáles son las áreas de saberes y conocimientos?

Las áreas de saberes y conocimiento son cinco y están articuladas con los módulos; el proyecto socioproductivo genera dinamicidad en su aplicación y desarrollo, con fines didácticos se presenta en el siguiente gráfico:



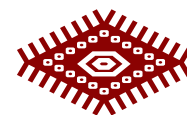
Las áreas de saberes y conocimientos están organizadas al interior de los campos y tienen directa relación con la organización modular, el proyecto socio-productivo es el encargado de generar dinamicidad, el mismo surge de las necesidades, demandas y expectativas de la comunidad:

Campos de Saberes y Conocimientos	Áreas de Saberes y Conocimientos	Proyecto Socioproductivo	Módulos Fundamentales
Cosmos y Pensamiento	Ciencias Sociales	Proyecto socioproductivo para dinamizar y contribuir a la formación de estudiantes/participantes reflexivos, críticos, con identidad cultural, vocación y conciencia productiva y comunitaria, nacionales e internacionales basados en valores sociocomunitarios para lograr la sensibilidad social y valoración de la identidad cultural.	Historia, Sociología, Antropología y Ciencias Políticas
Comunidad y Sociedad	Comunicación y Lenguajes	Proyecto socioproductivo para contribuir en la formación integral de la persona en los aspectos comunicativo y sociolingüístico, desarrollando capacidades, habilidades, destrezas, potencialidades, de comprensión, la recuperación de valores, saberes, conocimientos ancestrales y universales, respetando la oralidad de cada contexto, para promover la producción escrita en diferentes lenguas, a partir de las características inherentes a formas de comunicación.	Lengua Castellana, Ciencias de la Comunicación, Literatura, Lingüística aplicada y Sociolingüística
Vida, Tierra Territorio	Ciencias Naturales	Proyecto socioproductivo para valorar los recursos naturales identificando sus propiedades, composición y características físicas, biológicas y químicas aplicando estos aprendizajes en actividades productivas, para asegurar la convivencia del ser humano en equilibrio armónico con la naturaleza para vivir bien en comunidad.	Física, Química, Biología, Geografía
Ciencia, Tecnología y Producción	Matemática	Proyecto socioproductivo para desarrollar capacidades de razonamiento lógico, crítico, de abstracción, cuantificación e investigación, mediante la resolución de problemas prácticos de la vida cotidiana, familiar y comunitaria, contribuyendo a la formación integral, intra – intercultural enfocada al desarrollo social y productivo.	Aritmética, Geometría, Álgebra y Cálculo
Ciencia, Tecnología y Producción	Ciencia, Tecnología y Producción	Ciencia, Tecnología y Producción	Ciencia, Tecnología y Producción
	Áreas Productivas (Agropecuaria, Artes, Comercial, Deportes, Industrial, Servicios, Salud y Turismo.)	Proyecto socioproductivo para desarrollar las vocaciones y potencialidades productivas de las regiones con emprendimiento, investigación e innovación tecnológica cuidando la Madre Tierra y el Cosmos.	De acuerdo a la formación de la especialidad con el componente humanístico aplicado, emprendimientos, innovación tecnológica.



3.3.2. ¿Cuáles son las ofertas/especialidades técnicas de las áreas productivas?

Áreas Técnicas Productivas	Sub Áreas	Orientaciones de Módulos de Especialidad
Agropecuaria	Agricultura	Desarrollo y aprovechamiento de cultivos: hortalizas (horticultura) plantas alimenticias, aromáticas y medicinales, de flores (floricultura), paisajismos, de frutales (fruticultura), de cultivos oleaginosos, tubérculos, viticultura, industriales, entre otros.
	Pecuaria	Desarrolla en la crianza de: ovinos (ovinocultura), de cerdos (porcinocultura), vacunos (bovinocultura), cuyes (cavicultura), conejos (cunicultura), aves (avicultura), peces (piscicultura), crianza de abejas (apicultura), de lombrices (lombricultura), entre otros.
	Forestal	Desarrolla de aprovechamiento maderable y no maderable: agroforestería, agroecológica, jardinería, castaña, goma, entre otros.
Industrial	Transformación energética	Industria de gas y petróleo, industria del litio, energías alternativas, electricidad industrial, entre otros.
	Transformación de materiales metálicos y no metálicos	Minerales, fundición y siderurgia, metal mecánica, mecánica industrial, carpintería industrial (madera y metal), entre otros.
	Química industrial y transformación de alimentos	Química industrial (fabricación de: jabón, champú, cremas, velas, ceras, jarabes, refrescos, entre otros). Transformación de alimentos (Inocuidad alimentaria, procesamiento de leche, procesamiento de jugos de frutas, mermeladas, entre otros)
	Textil y confecciones	Tratamiento (fibra, cuero, etc.), hilado, confección textil, tejido industrial, entre otros.
	Construcción de obras civiles	Construcción (viviendas, carreteras, plazas, otros), topografía y mensura, entre otros.
Artes	Manuales (artesanales)	Coreoplastia, tejidos, bordados, juguetería, cotillones, marquetería, reciclados, cestería, joyería, floristería, retablos, telares, alfarería, entre otros.
	Plásticas y visuales	Pintura, cerámica y artes gráficas, entre otros.
	Danzas	Clásica, folklórica, moderna, entre otros.
	Musicales	Instrumentos musicales de: cuerda, viento, percusión, piano, construcción de instrumentos, formación misional, barroca, interpretación vocal, entre otros.
	Escénicas	Teatro popular, teatro clásico, actor (titérico, mago, etc.), entre otros.
Turismo	Patrimonio natural y cultural	Patrimonio y sitios turísticos, museos, entre otros.
	Operaciones turísticas	Guía turística, gastronomía, comercialización de artesanías, entre otros.
	Gestión turística	Agencia de viajes, recepcionista de hoteles, emprendimientos, administración turística, entre otros.
Servicio	Mantenimiento e instalación	Electricidad del automóvil, mantenimiento de motores a gasolina y diesel, mantenimiento eléctrico y electrónico, mantenimiento de maquinaria (agrícola, minera, transporte, etc.), instalación de redes, entre otros.
	Cuidado personal	Peluquería, manicure, pedicure, masaje, maquillaje, entre otros.
	Atención culinaria	Cocina nacional e internacional, repostería, salteñería, servicio al cliente, entre otros.
	TICs	Industrial.
	Idiomas	Idiomas: lengua originaria y extranjera (según requerimiento), entre otros.



Comercial	Gestión administrativa	Gestión administrativa de PYMES, administración contable e Inventarios, entre otros.
	Negociación y ventas	Compras, ventas, mercados, entre otros.
	Manejo de instrumentos financieros (Contabilidad).	Contabilidad, estados financieros, documentos contables, entre otros.
Deportes	Arbitraje deportivo	Reglamentos, gimnasia, entre otros.
	Recreación	Adecuación de tiempo, lugares recreativos, estimulación, entre otros.
	Entrenador de práctica deportiva	Deportes individuales, deportes de equipo, entre otros.
	Salud deportiva	
	Gestión deportiva Comunitaria	Organización de campeonatos.
Salud	Fisioterapia	Estudio de la personalidad, Procesos psíquicos, Interrelación y comunicación, Kinesiología, Patologías.
	Prótesis dental	Caries incipiente, Caries de primer grado, Materiales de curación, Técnicas de obturación.
	Enfermería y laboratorio	Instrumentos de laboratorio

3.4. ¿Qué es la organización modular?

Es la estructuración de la malla curricular de la EPJA sobre la base de módulos, es una ordenación flexible que permite la movilidad, autonomía, versatilidad e integralidad, entre los módulos según las necesidades operativas del currículo.

La organización modular del currículo permite optimizar el tiempo de los procesos educativos debido a que los módulos son manejables, extensibles, reorganizables, interdependientes, además expresan un inicio y finalización de un proceso, permiten atender las necesidades de los estudiantes/participantes de la EPJA.

3.4.1 ¿Qué es un módulo?

Existen muchas concepciones del módulo en educación, dependiendo de la corriente educativa o ciencia que lo plantea, en este caso el módulo es comprendido como la unidad de la organización de la estructura curricular de la EPJA.

“Un módulo es una unidad curricular referida a campos y áreas de saberes y conocimientos, que organiza el proceso educativo a partir de objetivos claramente evaluables, con un importante grado de autonomía y articulado a la estructura curricular de la que forma parte”.

El módulo tiene un planteamiento integral y holístico, que persigue un resultado bajo las cuatro dimensiones (ser, saber, hacer y decidir), articulada por campos y áreas de saberes y conocimientos como un proceso de instrumento metodológico.²

2. Currículo Base de la EPJA, 2011.



3.4.2. ¿Qué tiempo de duración tiene el módulo?

Los módulos en cuanto a su duración oscilan entre 60, 80 y 100 periodos, por las características de la EPJA, que está destinada a la población de personas jóvenes y adultas que trabajan, padres de familias, líderes de organizaciones sociales y otros, que acuden al Centro Educativo después de haber desarrollado actividades, por esa razón la maestra o el maestro debe buscar las estrategias creativas y dinámicas de desarrollo del proceso educativo.

3.4.3. ¿Cuáles son las ventajas de la organización modular?

La organización del currículo de la EPJA es modular y se caracteriza para responder a las múltiples necesidades de educación de personas jóvenes y adultas, porque permite:

- ◆ Procesos de auto-aprendizaje y comunitario, tanto en las modalidades presenciales como a distancia.
- ◆ Consolidar saberes y conocimientos de acuerdo a los contextos propios.
- ◆ Acceder a cualquier punto del recorrido curricular (múltiples entradas y salidas).
- ◆ Desarrollar integral y holísticamente de los contenidos sin fragmentar la teoría con la práctica.
- ◆ Mayor estructuración de la oferta académica (humanística y técnica) y de la forma de concluir los procesos educativos.

3.4.4. ¿Qué tipos de módulos existen y cuáles son sus características?

El currículo de la EPJA adopta dos tipos de módulos, los fundamentales y los emergentes, tal como explica en el siguiente cuadro:

Tipos de Módulos	Características	Elaboración
Fundamental	Obedecen al currículo base nacional, que tiene la finalidad de garantizar la unidad del Estado Plurinacional y velar la misma calidad educativa en todo el territorio nacional.	Lo elabora el Ministerio de Educación con la participación de los actores en educación (maestras/maestros, facilitadores, instituciones y organizaciones sociales). Esta elaboración está en el marco de las políticas económicas, sociales, culturales y productivas planteadas por el Estado Plurinacional.
Emergente	Obedecen a necesidades y problemáticas del contexto y deben ser definidas por el centro y la comunidad. Este tipo de currículo es contextualizado, regionalizado y diversificado, que tiene la orientación de desarrollar el proceso educativo a partir de la diversidad y riqueza cultural, productiva y social de las comunidades.	La elaboración está a cargo de la comunidad del centro en coordinación con las instituciones y organizaciones del contexto. Esta elaboración está en el marco de las políticas del Estado Plurinacional, Plan de Desarrollo Departamental, Plan de Desarrollo Municipal y necesidades y demandas de la comunidad.



Actividad I

A través de la CPTE, identificamos los módulos emergentes para las áreas técnicas y humanísticas, en relación de las necesidades, demandas, expectativas, vocaciones y potencialidades productivas.



3.4.4. ¿Cuál la diferencia entre módulos y asignaturas (materias) en el desarrollo del proceso educativo?

El proceso educativo es planteado de manera holística e integral, para que no exista el parcelamiento y fragmentación de saberes y conocimientos y estas diferencias son las siguientes:

Asignatura o Materia Educación Tradicional	Módulos en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo
Tiene organizado los contenidos académicos en forma unidisciplinar, sin que éstos se interrelacionen con los de otras asignaturas o materias de estudio ni con el contexto de los estudiantes.	Los contenidos se integran en campos y áreas de saberes y conocimientos con un enfoque de inter y transdisciplinariedad y estrechamente vinculados con el contexto local y regional.
La formación desarrollada promueve trabajos con orientación hacia la “especialización” y el exitismo individualista desvinculada de la realidad social, económica, cultural y política del contexto (visión antropocéntrica)	La formación es integral y holística porque toma en cuenta las necesidades y potencialidades de las personas, la comunidad y el entorno que los relacionan con la Madre Tierra y el Cosmos (visión biocéntrica)
Presenta marcada separación entre lo técnico y lo humanístico	Lo productivo permite integrar y articular lo técnico – humanístico (tangible e intangible)
El desarrollo de contenidos y actividades es rígido y secuencial	Los contenidos y actividades se desarrollan mediante un proceso cíclico, dialéctico e interactivo, flexible en tiempo, espacio, necesidades y potencialidades de las personas.

3.5. ¿Qué es el objetivo holístico?

El objetivo holístico es una orientación pedagógica y compromiso de logro que desarrolla las dimensiones del ser humano para una formación íntegra, estas dimensiones son cuatro: ser, saber, hacer y decidir.

3.5.1. ¿Qué es lo integral y lo holístico?

En el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, asumimos que el enfoque integral y holístico promueve una formación integral, a partir del desarrollo de las dimensiones del Ser, Saber,



Hacer y Decidir en el proceso de transformación social y holística, a través de la interacción en convivencia armónica y complementaria con la Madre Tierra (naturaleza), el Cosmos y la dimensión espiritual de la vida.

El enfoque integral enfatiza una formación en interrelación con los saberes y conocimientos en función de las dimensiones del ser, saber, hacer y decidir. Este enfoque mejora y amplía la educación reducida a las competencias, pues considera que una educación integral se da a partir del ser, porque se educa en y desde los valores comunitarios; del saber, porque desarrolla capacidades cognitivas; del hacer, porque es una educación que se forma en el proceso de la práctica misma; y del decidir, porque focaliza la educación en la posibilidad de educar una voluntad comunitaria con incidencia social.

El enfoque holístico alude a la educación en la comprensión del todo, para evitar la tendencia a educar desde lo fragmentario que es una modalidad de la educación actual. Esta comprensión del todo aspira a una enseñanza compleja, integradora pero orientada al diálogo, la armonía y la complementariedad con el todo. Es la formación del ser humano como parte de la Madre Tierra (naturaleza) y el Cosmos.³

3.5.2. ¿Cómo se redacta el objetivo holístico?

Estos objetivos se expresan en primera persona del plural, tiempo presente, modo indicativo y forma inclusiva, el objetivo debe ser claro y directo. La redacción debe ser sencilla y concisa, además de coherente con las dimensiones: ser, saber, hacer y decidir.

SER: está relacionado con los valores, actitudes, principios, identidad y espiritualidad.

HACER: está relacionado con la práctica y la producción material e intelectual.

SABER: está relacionado con la teoría, la práctica del conocimiento y los saberes.

DECIDIR: está relacionado con la organización política y comunidad

En la lógica de que, “nadie enseña a nadie, todos aprendemos de todos”, es por ello que la maestra o maestro se incluye en el proceso educativo a través del objetivo.

Verbo en primera persona plural + Principios y valores requeridos (SER) + Desempeño y procesos (HACER) + Contenidos y procedimientos (SABER) + Contexto del desarrollo del aprendizaje (DECIDIR)

Los objetivos están redactados de tal manera que son la expresión de la integración de los cuatro saberes y el producto esperado. La redacción responde a la lógica:

3. Unidad de Formación No. 1 Documento de Trabajo - Primera Edición 2012, pag. 61





Para su redacción se sigue los siguientes pasos:

Ejemplo 1:

Fortalecemos nuestra conciencia histórica, a partir de una exploración crítica y reflexiva de los sucesos acaecidos desde la ruptura del orden colonial hasta nuestros días, mediante metodologías como sociodramas y juego de roles, para el reconocimiento de la trayectoria de la lucha y resistencia del pueblo boliviano.

Ser: Fortalecemos nuestra conciencia histórica,

Saber: a partir de una exploración crítica y reflexiva de los sucesos acaecidos desde la ruptura del orden colonial hasta nuestros días,

Hacer: mediante metodologías como sociodramas y juego de roles,

Decidir: para el reconocimiento de la trayectoria de la lucha y resistencia del pueblo boliviano.

Ejemplo 2:

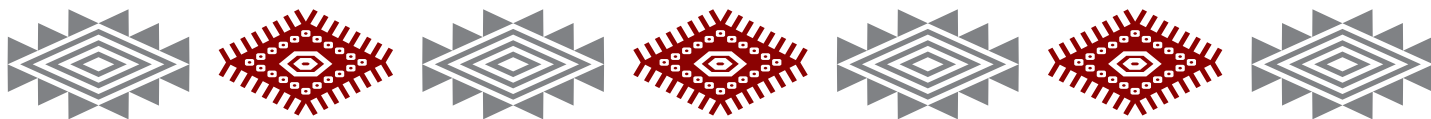
Expresamos voluntad, creatividad y decisión, a través de la producción textos cortos, orales y escritos en L2, para comunicar sentimientos, saberes y conocimientos de nuestra realidad, practicando una comunicación asertiva en la vida familiar y comunitaria.

Ser: Expresamos voluntad, creatividad y decisión,

Hacer: producción textos cortos, orales y escritos en L2,

Saber: comunicar sentimientos, saberes y conocimientos de nuestra realidad,

Decidir: practicando una comunicación asertiva en la vida familiar y comunitaria.



Ejemplo 3:

Mejoramos personal y comunitariamente nuestros saberes y conocimientos sobre aritmética y razonamiento lógico matemático, a través de la resolución de problemas aplicados a los procesos productivos para replicar en la vida cotidiana de la comunidad.

Ser: Mejoramos personal y comunitariamente,

Saber: nuestros saberes y conocimientos sobre aritmética y razonamiento lógico matemático,

Hacer: a través de la resolución de problemas aplicados a los procesos productivos,

Decidir: para replicar en la vida cotidiana de la comunidad.

Ejemplo 4:

Fortalecemos la espiritualidad y los valores comunitarios, a partir de una aproximación crítica de las cosmovisiones y manifestaciones de espiritualidad y religiosidad del contexto, mediante procesos dialógicos para promover el ejercicio pleno de la libertad de fe y de conciencia, sin imposición dogmática.

Ser: Fortalecemos la espiritualidad y los valores comunitarios,

Saber: a partir de la aproximación crítica de las cosmovisiones y manifestaciones de espiritualidad y religiosidad del contexto,

Hacer: mediante procesos dialógicos,

Decidir: para promover el ejercicio pleno de la libertad de fe y de conciencia, sin imposición dogmática.

Ejemplo 5:

Diseñamos con responsabilidad y compromiso planos de estructuras metálicas, empleando teorías de dibujo y normas ISO en complementariedad con los saberes locales, a través del manejo de instrumentos de dibujo y cálculo, para realizar trabajos en metal mecánica e iniciar emprendimientos productivos.

Ser: Diseñamos con responsabilidad y compromiso,

Saber: planos de estructuras metálicas empleando teorías de dibujo y normas ISO en complementariedad con los saberes locales,

Hacer: a través del manejo de instrumentos de dibujo y cálculo,

Decidir: para realizar trabajos en metal mecánica e iniciar emprendimientos productivos.



Actividad 2

Formula 4 objetivos holísticos para los módulos de tu especialidad y socializa con las facilitadoras y facilitadores del CEA.

3.6. ¿Cuáles son los perfiles de entrada y salida de la EPJA y en qué normativa se sustentan?

3.6.1. Perfiles de entrada

La EPJA, en el marco de la educación inclusiva, permite el ingreso al Centro Educativo a personas mayores a 15 años que requieren acceder a una educación, constituye la población potencial.

La Ley de Educación N° 070, “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, en el artículo 23, Numeral I, indica:

“La Educación de Personas Jóvenes y Adultas es de carácter técnico-humanístico, está destinada a las personas mayores a quince años, ofrece una educación sistemática”.

Por su parte la Constitución Política del estado Plurinacional de Bolivia, en el artículo 82, Numeral I, indica:

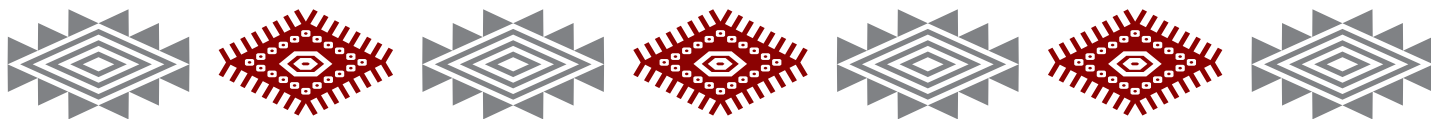
Artículo 82.

- I. *El Estado garantizará el acceso a la educación y la permanencia de todas las ciudadanas y los ciudadanos en condiciones de plena igualdad.*

Esta garantía constitucional, determina que la inclusión educativa no sólo es una necesidad a la que tienen que responder el Sistema Educativo Plurinacional y la Ley de Educación, sino que es un Derecho Constitucional de todas y todos los bolivianos; en este sentido, la EPJA brinda oportunidad de educarse a quienes que por cualquier razón no hayan podido hacerlo en el sub-sistema de educación regular; por tanto se generan espacios educativos acordes a su necesidad, desde la Educación Primaria de Adulto, Educación Secundaria de Adultos, Educación Técnica Alternativa y Educación Permanente.

3.6.2. Perfil de Salida

Para elaborar los perfiles de salida de los/as participantes en cada centro, es conveniente generar cuadros de comparación que permitan identificar las perspectivas de salidas específicas en cada etapa y nivel, que se establezca como producto del análisis del diagnóstico comunitario participativo, permitiendo precisar las ofertas del centro.



Ejemplos:

Niveles	Currículo Base de la EPJA	Currículo Diversificado de Centro
EPA	Poseen saberes, conocimientos y experiencias que les habilitan para continuar estudios en el Nivel de la Educación Secundaria de Adultos.	Recuperan y poseen saberes, conocimientos y experiencias del pueblo Chiquitano y de otras culturas que les habilitan para continuar estudios en el Nivel de la Educación secundaria de Adultos.
ESA	Poseen conocimientos, habilidades, valores científicos y manejo de tecnologías propias y diversas, en áreas productivas específicas aplicables al desarrollo comunal, regional y nacional.	Revalorizan conocimientos, habilidades y manejo de tecnologías propias del pueblo Moxeño Trinitario y de otros pueblos del AbyaYala y del Mundo, aplicando valores de cuidado de la tierra, en la producción, alimentación, reproducción, comercialización de ganado bovino y en administración de haciendas comunitarias.
	OFERTA/ESPECIALIDAD	CARPINTERÍA INDUSTRIAL
Técnico Básico (TB)	<ul style="list-style-type: none"> • Cuentan con conocimientos y habilidades básicas de la especialidad, complementando con los saberes, conocimientos y experiencias de vida previamente adquiridas. • Poseen habilidades y destrezas para realizar trabajos básicos, elementales y específicos en el proceso productivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuentan con saberes y conocimientos de cómo organiza el taller de carpintería según normas de seguridad industrial. • Poseen habilidades y destrezas en el manejo de herramientas y equipos de carpintería. • Tienen capacidades para identificar los tipos de madera para la fabricación de muebles. • Adquieren destrezas y habilidades del proceso de la construcción de muebles de uso común y línea recta de acuerdo al contexto, con la supervisión y guía de un técnico especialista.
Técnico Auxiliar	<ul style="list-style-type: none"> • Cuentan con conocimientos, habilidades y destrezas integrales, complementarias de la especialidad, aplicables al área productiva de su formación. • Poseen habilidades y destrezas para realizar trabajos integrales y diversificados en el proceso productivo con mayor precisión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene capacidad para realizar mantenimiento preventivo identificando la nomenclatura y las operaciones específicas que realiza con las máquinas y herramientas. • Cuentan con saberes y conocimientos integrales en la selección de materiales e insumos, para el proceso de acabados en productos de Carpintería y Ebanistería. • Poseen habilidades y destrezas en el tallado de diferentes estilos en madera maciza y procesada de acuerdo croquis o dibujo, con autonomía de desempeño y seguimiento de un técnico cuando sea necesario. • Adquiere técnicas de acabados con barniz mono componente y bi componente.
Técnico Medio	<ul style="list-style-type: none"> • Cuentan con conocimientos, habilidades y destrezas integrales, complejas de la especialidad, aplicables al área productiva de su formación. • Manejan conocimientos de gestión e instrumentos de seguimiento, supervisión y control en procesos productivos, de acuerdo estándares de calidad. • Tienen capacidades para establecer emprendimientos propios autónomos y comunitarios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuentan con saberes y conocimientos para la elaboración de muebles con madera maciza y procesada de uso común, de acuerdo a planos de diseño. • Adquiere habilidades y destrezas para diseñar y elaborar partes torneadas de muebles de diferentes contextos según normas de calidad. • Tienen capacidades para la fabricación de estilos clásicos más conocidos, con terminados de calidad y responsabilidad. • Tienen capacidades para realizar trabajos de tapizados de las estructuras de sillas y otros productos de ebanistería según normas técnicas. • Tienen aptitudes para establecer emprendimientos comunitarios a través de las herramientas de gestión administrativa, contabilidad, negociación y ventas





Lecturas Complementarias

Aportes para el debate latinoamericano sobre la vigencia y proyección de la educación popular

Carlos Núñez Hurtado(1). En: Revista PIRAGUA No. 21, 1998, Costa Rica.

(1) Coordinador de la Cátedra “Paulo Freire” en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente en Jalisco, México. Asesor del Gobierno de Michoacán en materia de “participación ciudadana y políticas públicas”. Educador de base en proyectos rurales y urbanos. Promotor y asesor de cooperativas de vivienda, producción y consumo. Educador, capacitador y asesor de múltiples programas de EP en Iberoamérica. Asesor de UNESCO; UNICEF y PNUD en diversos programas en Centroamérica.

Presidente del CEAAL de 1990 a 1997, actualmente Presidente Honorario y miembro del Comité Directivo. Fundador del IMDEC A.C. y actual Presidente. Fundador de COPEVI de OCCIDENTE. Miembro Fundador de ALFORJA. Autor de diversos textos sobre educación popular.

I. ¿Cuáles son los principales aportes de la educación popular en todos estos años?

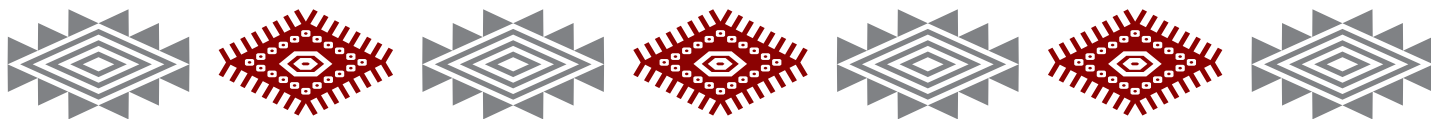
La corriente de pensamiento y acción, reconocida genéricamente como “educación popular”, tiene –sin lugar a dudas– un origen común. Cualesquiera que sean sus expresiones concretas en el tiempo y espacio latinoamericano, hay una inspiración “fundante”: el pensamiento y la vida de Paulo Freire. Como una síntesis de su concepción, Freire nos dice que:

*“Como **proceso de conocimiento, formación política, manifestación ética, búsqueda de la belleza, capacitación científica y técnica, la educación es práctica indispensable y específica de los seres humanos en la historia, como movimiento, como lucha**”.*

Ese legado “freireano” de carácter **ético, epistemológico, pedagógico y político** se expresa en la EP como una constante búsqueda de coherencia en sus formulaciones teórico-prácticas.

Desde esa opción ético-política “desde y para la vida”, ha tratado de crear y recrear esta concepción en múltiples prácticas socio-pedagógicas, históricas y contextuales.

Se ha comprometido, por tanto, en infinidad de proyectos y procesos transformadores. La mayoría (sobre todo en los inicios) se caracterizaron por una dimensión territorial de base CON sectores marginados del campo y la ciudad. El desarrollo de la reflexión teórico-práctica de la EP



fue ampliando sus horizontes y explora otros campos del conocimiento, espacios de incidencia e interacción con otros “sujetos”. Surgieron nuevas intelecciones y nuevos escenarios empezaron a ser considerados, tanto en sus aspectos teóricos como en la formulación de estrategias y propuestas de intervención.

Los “nuevos” temas –y sus “nuevos actores”– materializan procesualmente la lectura siempre dinámica y comprometida de un contexto que, pasados los años, sin duda cambia, pero que no expresa la resolución de urgentes reclamos éticos que nos comprometieron hace ya tantos años.

La EP ha mantenido sus “pilares” fundantes (lo ético, lo político, lo epistemológico y lo metodológico y pedagógico). Pero su carácter dialéctico, inherente flexibilidad y compromiso ético-político, no abandona los reclamos que la sociedad le sigue planteando. Reconoce, sí, y asume nuevos retos y miradas. Acepta la superación de análisis agotados. Trabaja en la construcción de renovados componentes paradigmáticos. Y todo ello desde “viejos” y “nuevos” escenarios, sujetos y espacios. Su mirada dialéctica no le permite construir lo nuevo sino a partir de la sistematización y reflexión crítica de su práctica histórica.

“No hay ningún conocimiento existente que no haya nacido de otro conocimiento que antes no existía y que al existir hoy superó uno que antes existía”, nos dice Freire en *La dimensión política de la educación*. Quienes asumen una incorporación a-histórica de nuevas tendencias teórico conceptuales no son consecuentes con la EP, porque ella no “existe”. Siempre “está existiendo” en el tiempo y el espacio dinámico y complejo. La EP no cae en “las modas”. Incorpora lo nuevo –de donde quiera que venga–, no en una posición ecléctica, ni como “modas” al margen de su praxis histórica.

Paulo nos recuerda que: “conocimiento es proceso que resulta de la praxis permanente de los seres humanos sobre la realidad. Pero en el momento en que yo dicotomizo, el conocimiento existente del acto de crear conocimiento, mi tendencia es a apoderarme del conocimiento existente como un hecho acabado y transferirlo a quienes no saben.

Este es el caso de las universidades, que son casas de transferencia de conocimiento...”

Leer ahora ese contexto desde el prisma de la “complejidad” (o “integralidad”, como le ha llamado la EP) es, sin duda, un nuevo reto que sólo es posible desde la praxis, porque desde esa mirada compleja aparecen las nuevas lecturas, temas, interpretaciones, actores y sujetos, retos a los que la EP deberá dar respuesta en y desde los nuevos escenarios en los que se expresa la lucha.

Por ello, los principales aportes de la EP en estos cuarenta años son, a mi juicio:

- ◆ Existir y mantenerse como una corriente práctico-teórica viva, flexible, rigurosa, comprometida y dinámica.
- ◆ Haberse podido insertar en los procesos cambiantes, asumiendo una revisión crítica y autocrítica (no dogmática) de sus posicionamientos “fundantes”.



- ◆ Haber desarrollado infinidad de proyectos y procesos que vivos —o ya no— han sido referencia de compromiso, espacios de humanización, escuelas de valores solidarios y desarrollo de capacidades (competencias).
- ◆ Haber ofrecido un desarrollo teórico-práctico en campos del conocimiento ligados a temas y sectores de gran relevancia como: medio ambiente, derechos humanos, resolución de conflictos, paz, género, poder local, etcétera. En ello, la EP ha sido pionera y referencia obligada.
- ◆ Haber podido incidir en procesos sociales transformadores por su capacidad de incidencia en debates públicos y por la generación de múltiples liderazgos sociales, ciudadanos, culturales, pedagógicos y políticos.
- ◆ Haber superado la “crisis de paradigmas” sin abandonar la lucha por la transformación humanizadora del proceso civilizatorio, a pesar de haber vivido crisis internas que los desconciertos paradigmáticos nos provocaron.
- ◆ Aprovechar la madurez de nuestras prácticas para comprender que el espacio de lo público es también una de nuestras preocupaciones. Y, por ello, haber podido incidir en el campo de las políticas públicas.
- ◆ La incidencia también se ha manifestado en el campo internacional a través de la significativa presencia en varias cumbres internacionales como la V CONFINTEA, la cumbre de Beijín o la del Río. En muchos de esos campos CEAAL sigue siendo un referente.
- ◆ En consecuencia, muchos(as) miembros del CEAAL han ocupado puestos de relevancia a nivel técnico-político gubernamental, sobre todo en el campo educativo.
- ◆ Igual ha sucedido en la política, muchos miembros del CEAAL han incursionado en puestos públicos, tanto en lo municipal como en puestos políticos de elección popular.
- ◆ Haber tenido la capacidad de significativa incidencia en sociedades (o espacios dentro de ellas) con procesos socio-políticos transformadores, como el caso de Nicaragua, Cuba, Uruguay y Brasil.
- ◆ Haber mantenido la capacidad de reticulación de nuestros esfuerzos. Sin ello, el aislamiento y la dispersión posiblemente hubieran matado nuestras prácticas.

En síntesis, la corriente de pensamiento y acción de la EP, manifestada en muy diversas facetas y enfoques, ha ganado una relativa “mayoría de edad” en el campo de los debates y de las prácticas transformadoras, tanto a nivel de las microexperiencias, como en el de las políticas públicas y de las esferas del poder formal.

Mucho falta por hacer. Sin embargo, ha ido quedando un “sedimento cultural” que, siendo acumulativo, devendrá en el perfil humano que queremos imprimirle al modelo de desarrollo que se opone a la construcción social basada en el mercado y su ética de la muerte.



2. ¿Qué es lo que sigue vigente de los planteamientos centrales de la educación popular y qué es lo que se ha replanteado (o lo que debe ser replanteado)?

De alguna manera ya he contestado. Sin embargo, abundo un poco más. Mi actual lectura de la propuesta teórico-práctica de la EP se sostiene en cuatro “pilares” fundantes, a saber:

a) El marco ético

Partimos de un marco ético profundamente humano que encuentra una lectura “moral” en nuestro entorno latinoamericano (y mundial) que nos lleva –inevitablemente si somos consecuentes– a un renovado compromiso en pos de la transformación social.

El mundo, siendo sin duda “otro”, no lo es en cuanto sigue siendo profundamente injusto, inhumano, depredador, excluyente... Y ante ello, Freire nos advierte: *“la ideología fatalista, inmovilizadora, que anima el discurso liberal, anda suelta en el mundo. Con aires de postmodernidad, insiste en convencernos de que nada podemos hacer contra la realidad social que de histórica y cultural pasa a ser o tornarse ‘casi natural’”*.

Esta advertencia tiene que ver con la necesidad de mantener viva la esperanza y nuestro consecuente compromiso ético.

El mundo cambia. Los fenómenos que expresan los cambios, también. Algunos son verdaderamente nuevos pues el campo del conocimiento, la informática, la genética, etcétera, no existían o no se expresaban como ahora. La lectura e interpretación de dichos fenómenos no puede hacerse sino desde la opción ética y su lectura moral, misma que fundamenta nuestra propuesta y compromiso.

Nunca hemos tenido un cuerpo “doctrinario” o “ideológico” cerrado, dogmático. La ética nos guía. La moral, que es siempre expresión histórica y contextual de la ética, es la que se mueve, cambia, se adapta... como se cambia el mundo.

Quien haya perdido el rumbo aduciendo que “ya no hay nada que hacer”, ha perdido la esperanza, valor ontológico de nuestra propuesta.

Ante los cada día más complejos retos del mundo globalizado bajo el modelo neoliberal, nuestro posicionamiento ético nos conduce a replantear nuestro compromiso de siempre, pero de acuerdo a los signos de ahora.

En la EP la ética es un componente que no cambia. Cambia, sí, nuestra lectura moral frente a los nuevos fenómenos. Y por ende, nuestra interpretación de los hechos y la adaptación de nuestras propuestas.

b) El marco epistemológico

Uno de los elementos esenciales de la propuesta es nuestra interpretación del conocimiento como fenómeno humano, social y, en consecuencia, la teoría del conocimiento que asumimos.



Como “consecuencia de nuestro compromiso ético, la EP desarrolla un planteamiento epistemológico acorde con sus principios y valores. Si se trata de construir sujetos liberados mediante la educación, el conocimiento nunca puede ser entendido y usado como un instrumento de dominación y/o enajenación. La educación, entendida y practicada como un acto liberador, requiere de un marco epistemológico en el que el conocimiento es construcción social permanente de los sujetos educandos, en el acto personal y social de comprender(se) y liberar(se)”.

Asumimos un marco epistemológico de carácter dialéctico. Rechazamos un enfoque positivista, que convierte al educando en mero “objeto” de recepción pasiva de conocimientos preelaborados. Lo que Freire llama “educación bancaria”. Para la EP, la realidad es fuente verdadera de conocimiento que no podemos simplificar aislándolo de las dinámicas reales socio-económicas, culturales y políticas del contexto.

“Conocimiento es pues proceso que resulta de la praxis permanente de los seres humanos sobre la realidad”, nos recuerda Paulo.

El conocimiento se genera siempre socialmente. Hay momentos y circunstancias que provocan síntesis que, con gran capacidad de comprensión y proyección, algunos autores tienen la capacidad de sistematizar y presentar como un “constructo teórico”.

De esa relación dialéctica entre “el ser”, “el medio” y “la historia”, es que se produce conocimiento que por naturaleza es construcción social y debe ser socializado a niveles, capas y alcances diversos. Es enriquecible siempre pues *“no hay ningún conocimiento existente que no haya nacido de otro conocimiento que antes no existía, y que al existir hoy superó justamente el que antes existía”*.

La educación, pues, siempre implica una determinada teoría del conocimiento puesta en práctica.

En síntesis, la EP sostiene un enfoque epistemológico-dialéctico, complejo, procesual, holístico, contextual, histórico y dinámico, superando las visiones parcializadas y profesionalizantes que el paradigma positivista pregona y sostiene.

Incorpora la esfera de lo sensible (clave en los procesos pedagógicos) pero dentro del proceso más complejo del conocer, *“todo conocimiento parte de la sensibilidad, pero si se queda a nivel de la sensibilidad no se constituye en saber porque sólo se transforma en conocimiento en la medida en que, superando el nivel de la sensibilidad, alcanza la razón de actuar”*, nos dice Paulo.

Los educadores(as) populares afirmamos que “los humanos somos seres individuales y sociales cargados de experiencias personales, familiares y sociales, históricas y objetivas, pero también cargadas de connotaciones subjetivas. Vivimos en un contexto ‘objetivo’, pero también lo vivimos e interpretamos con nuestra propia subjetividad: creencias, posiciones ideológicas, opciones éticas y políticas. Somos seres sociales en un determinado contexto histórico. Éste es el ser humano, que es educador o educando. O mejor dicho, educador y educando siempre. Ese es el objeto-sujeto del hecho de conocer y de enseñar”.



c) Una propuesta pedagógica consecuente

Quizá por asumirnos como “EDUCACIÓN popular”, se tiende a reducir nuestra propuesta sólo a “lo educativo”, y –todavía peor– al mero uso de herramientas o dinámicas. Pero, en consecuencia con el marco ético y epistemológico señalado, debemos superar ese “reduccionismo” y abundar en nuestra propuesta metodológica que sintetiza creativamente la “conducción” y “direccionabilidad” del hecho educativo. No es posible dejar la práctica educativa al azar. “*El educador tiene que enseñar y el educando tiene que aprender*”, nos dice Freire, por lo que su famosa frase, “*nadie educa a nadie; todos nos educamos juntos*”, no puede conducirnos a renunciar irresponsablemente al rol del educador.

La cuestión es la comprensión pedagógico-democrática del acto de proponer contenidos, métodos, herramientas, etcétera. El educador no puede negarse a proponer, tampoco rehusarse a asumir lo que es capaz de proponer el propio educando.

Para la EP, la educación es un hecho democrático y democratizador. En el aula y más allá.

La clave es la actitud democrática del educador. Basa su propuesta en la “pedagogía del diálogo” y la participación. Es capaz de enseñar y aprender. Sabe hablar, porque sabe escuchar. Ofrece su conocimiento, porque se abre al conocimiento del otro.

Puede producir síntesis entre el acto de enseñar y el acto de aprender: “*educador-educando, educando-educador*”.

La EP, acorde con sus fundamentos, afirma que el “punto de partida” de todo proceso educativo está en el nivel en que el educando se encuentra, cualquiera que éste sea.

“*Siempre el punto de partida es el sentido común de los educandos y no el rigor del educador*”, dice Freire. Ello implica siempre actos creativos del educador, “*inventor*” constante de todos los medios que faciliten la problematización del objeto de conocimiento a ser “descubierto” y “aprehendido” por los educandos, que lo han trabajado en dialogicidad permanente entre ellos, y entre ellos y el educador, que democrática y pacientemente los conduce en una amorosa y solidaria comprensión del acto educativo.

La EP ofrece un camino pertinente para alcanzar este rigor, y no sólo con el acto educativo mismo, sino en todo el accionar socio-político, cultural y organizativo, campos en los que interviene cada vez con mayor impacto.

d) Lo socio-político

Nuestras motivaciones éticas tienen consecuencias de naturaleza política (en su dimensión y comprensión amplia).

Por ello, la EP asume una posición consecuente y define a la educación también como un “*acto político*”. Afirma, en consecuencia, “*que toda educación es, además de un acto pedagógico, un acto*



político”. No hay forma de mantenerse en la mera declaración de principios y al margen de compromisos socio-históricos concretos. Desde nuestra *opción ética*, nuestra mirada *política* tiene que ser *a favor* y desde la mirada de los pobres de la tierra.

No es posible colocarse en la neutralidad o en la asepsia. Por ello, “*la práctica educativa, reconociéndose como práctica política, se niega a dejarse aprisionar en la estrechez burocrática de los procedimientos escolarizantes*”. El intenso debate que provocó la “refundamentación” al negar la “dimensión política” de la EP y oponerle el “rigor de la pedagogía”, corría el riesgo de “desnaturalizarla” de su inherente dimensión y opción política.

No se trata de “politizar” la ciencia. Mucho menos, de “partidizar” o “ideologizar” nuestra opción de educadores. Pero sí de asumir el mundo que vivimos y optar en consecuencia: o a favor de la humanización o a favor de la barbarie.

En otras palabras, si reconocemos la dimensión política de la educación estamos de hecho decidiendo “*en favor de quién y de qué*”, y por lo tanto “*en contra de quién y de qué*” desarrollamos nuestra actividad educativa. Es un problema de opción.



Tema 4

Construyendo el Currículo del Centro

“Aquel que quiera construir torres altas, deberá permanecer largo tiempo en los fundamentos”.
Anton Bruckner (1824 -1896)

4.1. ¿Qué es el Currículo de Centro?

El Currículo de Centro es un conjunto de acciones destinadas a dirigir un proceso de intervención educativa, propuesto por el equipo de maestras y maestros de un centro educativo, a la Comunidad de Producción y Transformación Educativa en su plenitud, mediante las cuales se concretan y se desarrollan los propósitos y prescripciones generales y específicas contenidas en la Ley de Educación No.070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, el Currículo Base del SEP y el Currículo Base de la EPJA.

El Currículo de Centro es un documento comunitario asumido por el conjunto de las personas que realizan la actividad educativa en un centro y su verdadero valor reside en proponer una respuesta educativa, fruto de la reflexión, la discusión y el acuerdo de un colectivo de maestras y maestros, para desarrollar las finalidades educativas en los niveles y etapas que se imparte en el centro.

4.1.1. ¿Quiénes construyen el currículo de centro?

El currículo de centro es un documento comunitario, que es propuesto -de manera general- por la Comunidad Productiva de Transformación Educativa, pero es construido -de manera específica- por el equipo de maestras y maestros del centro, es una respuesta pedagógica a la comunidad, en la solución de problemas pedagógicos y/o la atención a las vocaciones y potencialidades productivas.

La construcción del currículo de centro representa la máxima expresión del trabajo en equipo, cuyo producto orientará y guiará toda la actividad educativa, pero bajo los lineamientos normativos y pedagógicos del Estado Plurinacional.

4.1.2. ¿Cómo se define el modelo de educación del Currículo de Centro?

El currículo de cada centro educativo define su modelo de educación, en función del modo como concibe a la persona joven y adulta; las necesidades y demandas de la población; las vocaciones y potencialidades productivas de la comunidad.



4.1.3. ¿Cómo se concreta el currículo de la EPJA en el centro educativo?

El currículo del centro es la expresión del currículo base de la EPJA y del currículo base del SEP.

Esta tarea de concreción del currículo corresponde a los equipos de maestras y maestros de cada centro educativo y forma parte del Proyecto Comunitario de Transformación Educativa.

En la concreción objetiva del currículo debe asegurarse la coordinación horizontal entre los diversos componentes curriculares, así como la coherencia vertical, respetando la jerarquía de la planificación curricular, los preceptos normativos y educativos vigentes.

El Currículo del Centro debe ser reflejo de las bases, principios, enfoques, fundamentos, organización curricular, metodología y evaluación, propuesta en el currículo base de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

4.1.4. ¿Qué funciones cumple el currículo de centro?

El currículo de centro educativo tiene dos funciones esenciales:

- ◆ *La de hacer explícitas las intenciones del Sistema Educativo Plurinacional y del currículo base de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas.*
- ◆ *La de orientar la práctica pedagógica, en el centro.*

Esta doble función se debe reflejar en los elementos que componen el currículo de centro.

4.2. ¿Quiénes participan en los tres momentos de la Gestión del Currículo de Centro?

La Gestión de Currículo de Centro se desarrolla con la participación activa de diversos sujetos (*participantes, facilitadores, directivos y comunidad*) y en tres momentos claves (*antes, durante y después*)

Entre las personas que participan **antes** de la construcción del currículo están: el director/a, los maestros/as y la comunidad a través del CPTE.

Durante la ejecución del currículo, participan los siguientes sujetos: participantes, facilitadores, directivos, administradores educativos y la comunidad.

Los que participan **después** de la construcción del currículo son: directivos, facilitadores y la comunidad como evaluadores..

4.3. ¿Cómo se construirá el Currículo de Centro?

La construcción del Currículo de Centro se realizará tomando los siguientes aspectos del currículo base de las personas jóvenes y adultas:



- ✿ Identidad.
- ✿ Principios.
- ✿ Enfoques.
- ✿ Fundamentos.
- ✿ Organización curricular.

Estos aspectos del currículo base de la EPJA, deben ser reflejados en el Currículo del Centro, bajo los principios de la **complementariedad, la no contradicción con los otros niveles de concreción y la contextualización**, de acuerdo a la realidad del centro y la comunidad.

Guía de Contenido del Currículo de Centro

Referencias*	Currículo de Centro
1. Introducción 1.1 Qué es la Educación Alternativa. 1.2 Caracterización de las personas jóvenes y adultas del centro.	1. Se debe reflexionar sobre la comprensión que tiene el EPTE sobre la Educación Alternativa. 2. Se escribe las principales características de las personas jóvenes y adultas que asisten al centro educativo, es muy importante conocer las necesidades, demandas y expectativas para plantear el currículo de centro.
2. Principios 2.1 Educación Descolonizadora, Liberadora, Revolucionaria, Anti-imperialista, Despatriarcalizadora y Transformadora. 2.2 Educación Comunitaria, Democrática, Participativa y de Consensos. 2.3 Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe. 2.4 Educación Productiva, Territorial, Científica, Técnica Tecnológica y Artística.	Los principios se encuentran ya descritos en el currículo del SEP como del Currículo de la EPJA. Bastará hacer síntesis luego de una lectura y debate de cada uno de los principios. Sin embargo, se debe recoger también principios propios si el CEA practica alguno. Se debe comprender a este último como complementario. Es importante establecer la relación de los principios planteados en el currículo base de la EPJA y la realidad de los centros educativos.
3. Enfoques de la Educación Alternativa 3.1 Educación Popular Comunitaria. 3.2 Educación a lo Largo de la Vida. 3.3 Educación Inclusiva.	De la misma manera, los enfoques de la Educación Alternativa se encuentran en el currículo de la EPJA. La CPETE podrá, una vez analizado y reflexionado, realizar una síntesis de los enfoques. De la misma manera, si el CEA presenta y enriquece con otros enfoques que sean de importantes, debe proceder a escribirlos enriqueciendo y complementando lo que se tiene a nivel nacional.
4. Fundamentos 4.1 Fundamento Ideológico Político. 4.2 Fundamento Psicopedagógico/Andragógico. 4.3 Fundamento Filosófico/Sociológico. 4.4 Fundamento Epistemológico.	La enunciación de los fundamentos de la EPJA, en la propuesta del currículo de centro, resulta del análisis crítico de los fundamentos tiene que ser redactada de manera directa, clara y concisa.
5. Características del currículo de la EPJA 5.1 Único. 5.2 Diverso. 5.3 Flexible.	La redacción de las características debe estar contextualizada y situada en relación al centro educativo.



6. Perfiles	Se debe plantear los perfiles de egreso de acuerdo a los niveles que oferta el centro. (EPA, ESA, ETA)
7. Objetivo holístico	La redacción de los objetivos holísticos tiene que estar en consonancia con lo propuesto en el presente documento.
8. Organización curricular Campos de saberes y conocimientos y Áreas de saberes y conocimientos 8.1. Campos de saberes y conocimientos 8.2. Áreas de saberes y conocimientos 8.3. Módulos <ul style="list-style-type: none"> • Fundamentales • Emergentes 	Los niveles, campos y áreas no están sujetos a modificación, se sugiere copiar los mismos del currículo base de la Educación de personas jóvenes y adultas. La malla curricular debe ser construida con los elementos curriculares. En la malla curricular se deben respetar los módulos fundamentales de acuerdo las características de la Educación Alternativa. Deben proponer y construir los módulos emergentes de acuerdo a la necesidad o demanda del centro.
9. Metodología	Temas que abordaremos en las siguientes Unidades de Formación.
10. Evaluación	Temas que abordaremos en las siguientes Unidades de Formación.

*La estructura del documento será el resultado de una actividad colectiva y creativa, las referencias son sugerencias, se puede variar la forma, pero no el contenido.

La Unidad de Formación No. 4 tiene como producto la construcción del currículo de centro.



Lectura Complementaria

¿Qué es la educación de las personas jóvenes y adultas: Del margen a la otra educación?

Graciela Messina. La formación de los educadores de las personas jóvenes y adultas: el camino de la reflexión desde la práctica 2

Cualquier referencia a la formación de los educadores de las personas jóvenes y adultas requiere de una caracterización acerca de este tipo de educación. Aún más, se hace necesario explicitar **por qué y cómo** se diferencia de la educación escolar. Ubicar la formación como parte de la educación de las personas jóvenes y adultas no sólo la inscribe en un lugar particular y permite dar cuenta de su especificidad, sino que hace posible pensar en cómo contribuir desde la formación de los educadores a la reconstrucción de la educación de las personas jóvenes y adultas.

La educación de adultos ha sido desde sus orígenes un espacio en **permanente redefinición de sus fronteras, un lugar contradictorio, tensionado, tanto propicio para la promoción de nuevas oportunidades para los grupos marginados y la experimentación de nuevas**



prácticas, como para la reproducción de prácticas escolarizadas y para una degradación y empobrecimiento de esas prácticas.

Hace 10 años, una investigación publicada por la UNESCO empleó el título de **“la otra educación”** para nombrar a la educación básica de adultos (Messina, 1993). Este nombre sigue hoy vigente: la “otra”, siempre determinada y referida a la educación oficial, a la destinada a las nuevas generaciones; la **“otra”**, para dar cuenta también de la posibilidad de la salida, de ser otra y perderse en esa otredad y finalmente ser libre y legítima y crear su propia configuración. La educación de adultos ha estado signada **por el principio de la “compensación”, ha sido un acto de “reparación” social** referido principalmente a la escolaridad no alcanzada por una parte de la población adulta.

Desde su origen, la educación de adultos ha estado vinculada a los sectores sociales más marginados. “Educación de adultos” es un nombre que oculta lo que todos sabemos: que los únicos destinatarios han sido los adultos (o niños y jóvenes que viven como adultos) en situación de exclusión y en la mayoría de los casos, esfuerzos marcados por la perspectiva compensatoria (“una educación pobre para pobres”).

El nombre mismo nos da pistas de su condición marginal; mientras en el caso de la educación para las nuevas generaciones se habla de educación a secas, omitiendo la población a la cual se destina, en el caso de la “educación de adultos” se crea una denominación donde la diferencia está dada ya no por el grado de complejidad (educación primaria, secundaria, superior) sino por la población.

La educación de las nuevas generaciones es la educación oficial o legítima que no necesita diferenciarse y **se nombra como “educación”, como si ella fuera “toda la educación”**; es la educación que trabaja en las márgenes la que necesita diferenciarse.

Los sistemas educativos han sido organizados para formar a las nuevas generaciones, a través de una institución especializada, la escuela, que distribuye la educación según las inscripciones de clase social y otras formas de clasificación –discriminación–. En este marco, la educación de adultos ha sido la educación de los que **“se quedan fuera”**, una tarea definida como **“supletiva”** o **“compensatoria”**, concebida para reparar la falta de oportunidades de los grupos que no pudieron acceder o continuar estudios en la institución escolar.

En su devenir, una parte de la educación de adultos cumplió con el mandato social de ser “educación compensatoria” y otra, se autonomizó de éste y se comprometió con los sectores sociales marginados.

La educación popular en este siglo es parte de esa educación de adultos que intenta otro camino. La pedagogía de la liberación, promulgada por Paulo Freire y la educación popular, que se construye a partir de la teoría y práctica freiriana, se caracterizan por su explícita intencionalidad política de concientizar y promover la organización de los sectores populares. Conviven desde los sesenta dos prácticas de la educación de adultos: una **compensatoria** y otra **vinculada con los sectores marginados y sus organizaciones**.

Mirada como conjunto, la “educación de adultos” ha sido un espacio educativo **heterogéneo, fragmentado y sensible a los cambios políticos y sociales**; se contrae en tiempos de dic-



tadura, se expande en épocas de democracia formal, en tiempos de movilización popular. Al mismo tiempo, la educación de adultos ha sido un lugar de atención educativa y de contención social para los sectores más vulnerables. Asimismo, la “educación de adultos” se presenta como una configuración tan diversa en términos de enfoques, instituciones y programas, que no resulta válido abordarla como “educación de adultos en general” en América Latina, sino haciendo referencia a etapas, países, grupos de países, modalidades, acciones del Estado o de la sociedad civil.

En este marco, la primera diferencia significativa es entre dos producciones que coexisten y se contraponen durante los ochenta y comienzan a complementarse en los noventa: los programas del Estado y los de la sociedad civil. La educación de adultos estatal ha sido en la mayoría de los países no sólo compensatoria sino selectiva. Una oferta que se ha concentrado en las ciudades y de la cual han quedado excluidos los grupos más marginados (“los pobres de los pobres”).

Asimismo, las investigaciones muestran que las mujeres ingresan preferentemente a los programas de alfabetización o a los programas de capacitación en oficios domésticos de corte comunitario, mientras los hombres predominan en la educación básica y media formal y en los programas masivos de capacitación ocupacional (Pieck, 1996). En la educación básica formal de adultos participan en mayor grado las personas que cuentan con escolaridad previa así como los que han sido expulsados de la escuela en épocas recientes. La educación media de adultos cuenta con mayor número de estudiantes que la educación básica; esto comprueba que la escolaridad previa condiciona la participación en la educación de adultos (Messina, 1993).

La educación trabajo para los sectores más marginados sigue siendo una tierra de nadie en los noventa (Pieck, 2000) tanto como la postalfabetización había estado desconectada del trabajo en los ochenta (Schmelkes, 1988). En este marco, la educación de adultos se presenta como una modalidad donde predominan los jóvenes y donde los “**adultos adultos**” y los “**adultos mayores**” tienen escasa o nula participación. La educación de adultos ha sido no sólo compensatoria y selectiva, sino marginal en el conjunto de las acciones y presupuestos de los países de la Región y marginal en las reformas de los noventa. Marginal también fue para los proyectos regionales o internacionales de largo plazo que se han desarrollado en América Latina: el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, PPE, (1980-2000) y la propuesta de “Educación para todos” (1990- 2002). Esta posición secundaria ha llegado al punto que en algunos países la educación de adultos se descentraliza en los noventa hasta la disolución de las estructuras nacionales de la modalidad (Argentina, disolución de la DINEA).

En otros países, sin embargo, se mantienen estructuras fuertes y centralizadas, con una gestión que progresivamente se descentraliza (INEA y CONAFE en México). En este sentido, el interés del Estado en relación con la educación de adultos es muy diferente en la Región. Sin embargo, aun en aquellos países donde sigue funcionando como un espacio “regular”, la educación de adultos es un espacio “aparte”. En algunos países, la segregación es tan alta que la educación de adultos está enmarcada por la ley como un “régimen educativo especial”, junto con la educación especial, la educación artística y la educación para las poblaciones indígenas. Marginal, compensatoria, selectiva y segregada: estos atributos se conjugan y definen un espacio para la educación de adultos.



La contraparte social es un alto contingente de jóvenes y adultos que son analfabetos o no cuentan con escolaridad primaria completa; de acuerdo con estimaciones de la UNESCO, esta población ascendía a 150 millones a principios de los noventa y se mantenía en estos valores a fines de la década; la mayoría de ellos se ubicaba en Brasil y México. Esta demanda silenciosa, que no demanda, es parte de la tarea que necesitamos emprender. Desde esta caracterización es necesario abordar la formación docente de sus educadores. Una tarea fundamental para México es lograr incorporar a una parte significativa de la demanda potencial de la educación básica para jóvenes y adultos, estimada en 36 millones.

La formación de los educadores es un factor crucial para lograr este propósito. Otro punto que es clave para pensar la formación de los educadores de adultos es que el denominado “analfabetismo” incluye tanto a las poblaciones que desconocen la escritura de la lengua oficial (denominados “analfabetos absolutos”) como a las poblaciones que cuentan con una escolaridad insuficiente para participar en sociedad (los denominados analfabetos funcionales; el indicador es la escolaridad básica incompleta, asumiendo como elemento discriminador siete grados) (Infante, 2000).

Aún más, el analfabetismo de individuos y grupos es siempre un **“problema” social**, un síntoma de exclusión social y de colonización cultural, que no puede ser reducido a habilidades de aprendizaje o a competencias sociales. En el mismo sentido, la alfabetización no se reduce a acceder y manejar un código, implica pensar desde un código y contar con espacios laborales y familiares donde la lengua escrita sea parte de la vida cotidiana.

La formación docente debe contemplar la preparación para esta manera de concebir y contextualizar el analfabetismo y la alfabetización. Aún más, concebir la alfabetización como parte de la distribución social del conocimiento; ser alfabetizado es una condición necesaria para participar en la producción y circulación del conocimiento así como en el trabajo y en los sistemas de poder (Infante, 2000; Kalman, 2000, en UNESCO, 2000).

La educación de adultos se caracteriza por su heterogeneidad y fragmentación: desde las campañas masivas de alfabetización hasta los programas de continuación de estudios primarios o básicos y secundarios y la formación profesional. Si bien los países se han propuesto la creación de sistemas integrados de educación de adultos, en la práctica las distintas modalidades permanecen desvinculadas.

Esta desarticulación se suma a la marginalidad a la cual la mayoría de los países la han reducido. Aún más, la falta de acciones intersectoriales parece caracterizar a la educación de adultos; mientras los ministerios de educación o instituciones similares se hacen cargo de la alfabetización y la educación formal de adultos, los ministerios del trabajo y los institutos de formación profesional asumen la capacitación ocupacional; si bien algunos ministerios de la mujer o de la juventud asumen tareas de alfabetización o capacitación ocupacional, en convenio con los ministerios de educación o en forma independiente; si bien la presencia de los ministerios del trabajo o de la mujer en formación ocupacional es algo nuevo de los noventa; la intersectorialidad sigue siendo una agenda pendiente. A esto se suma una gran cantidad de instituciones y programas que se superponen; una maraña de instituciones en el caso de la formación profesional de América Latina (Gallart, 2000); un panorama semejante se observa en el caso de México (Pieck, 1996).

Al mismo tiempo, los gobiernos han optado en el campo de la educación de adultos por políticas de **“omisión”** (no hacer nada y derivar fondos a otras áreas), de eliminación (disolución de estructuras,



centros y programas) o por políticas de emergencia, programas masivos de corto plazo, centrados en resultados rápidos antes que en los procesos; tanto las campañas de alfabetización como los programas de formación ocupacional para la inserción laboral son ejemplos de este tipo de acciones.

Las campañas aspiran a que una persona cambie de casilla: de analfabeto a alfabetizado; los programas de capacitación del estilo mencionado buscan también el cambio en la clasificación: de desempleado a persona con “inserción laboral”. Ya se mencionó que la educación de adultos ha estado sujeta a un proceso de permanente redefinición de sus fronteras.

A partir de los noventa la denominación de “educación de adultos se trueca en “educación de jóvenes y adultos”, para dar cuenta de la presencia mayoritaria de los jóvenes en la modalidad; situación confirmada desde la investigación educativa (estudio regional UNESCO en 13 países acerca de la educación básica de adultos, Cfr, Messina, 1993).

Durante el proceso de seguimiento regional de la Conferencia Mundial de Educación de Adultos (CONFINTEAV, Hamburgo, 1997), que dio lugar a un foro permanente entre 1998- 2000, coordinado e impulsado por la UNESCO / CREFAL /CEAAL /INEA, se consagra una nueva denominación: “educación de personas jóvenes y adultas”, para dar cuenta de la dimensión de género.

La preocupación por las fronteras va más allá de denominaciones y de referencias a quienes son sus destinatarios. En el seguimiento de la CONFINTEAV, tuvo lugar un cuestionamiento radical, referido al campo mismo de la EPJA. Al respecto, se argumentó que:

La preocupación por las fronteras va más allá de denominaciones y de referencias a quienes son sus destinatarios. En el seguimiento de la CONFINTEAV, tuvo lugar un cuestionamiento radical, referido al campo mismo de la EPJA. Al respecto, se argumentó que:

- a) La EPJA se ha transformado en un referente abstracto, ya que los jóvenes y adultos están en todos los espacios.
- b) La EPJA reivindica lugares en los cuales trabajan instituciones sectoriales.
- c) La necesidad de pensar la EPJA más allá de la alfabetización, la educación básica o la formación ocupacional.
- d) La articulación no puede limitarse a vinculaciones curriculares sino debe involucrar nexos institucionales.
- e) La necesidad de repensar la EPJA nos abre a distintas alternativas que incluyen desde conservarla como modalidad, complejas articulaciones entre sus distintos programas y submodalidades hasta la disolución de la EPJA en algo nuevo e inédito.
- f) Cómo realizar estas transformaciones manteniendo el compromiso con los sectores más marginados.

Estos debates, que continúan abiertos, fueron parcialmente asumidos por un documento emanado de una reunión regional organizada por la UNESCO (Marco Regional de Acción, 2000). A partir de estas reflexiones, es necesario preguntarse en qué medida la educación de adultos es una categoría creada desde la educación como una suma de programas, muchos de los cuales no se identifican con este espacio (UNESCO, Marco Regional de Acción, 2000).

Acaso los educadores e instructores de la formación profesional se identifican como educadores de adultos; y algo similar no sucede con los educadores de los ministerios de salud, de la



mujer, juventud y otros. Es posible pensar la educación de adultos como algo diferente a una suma de alfabetización, educación básica y componentes laborales, como programas superpuestos. La necesidad de la articulación es tan pertinente como conservar el compromiso con los sectores marginados y al mismo tiempo, evitar todo tipo de segregación: las propuestas de una “educación para la vida”, necesitan incluir estas reflexiones.

La tarea es hacer posible que las personas que están fuera de los sistemas educativos tengan la oportunidad de reintegrarse a ellos; la misma lógica es válida para pensar la participación de los educadores. Uno de los grandes propósitos de la educación de jóvenes y adultos es lograr una educación que se inscriba en la perspectiva del aprendizaje permanente y que haga de la educación básica una puerta para la educación permanente. Educación básica “ampliada” en el sentido de continuarse en otros aprendizajes, de plantearse como un proceso a lo largo de la vida y de articularse con instituciones del sector salud, trabajo y otros, en una tarea intersectorial e interdisciplinaria.

Esto supone la integración de la educación con el trabajo así como de concebir una educación en y para el trabajo. En el caso de México es importante mencionar que han tenido lugar un conjunto de políticas y programas que permiten avanzar en este camino: en particular, el programa de la postprimaria del CONAFE, el Modelo de la educación para la vida del INEA y la creación reciente del CONEVyT, que busca crear un espacio interinstitucional de articulación entre organizaciones tradicionalmente dedicadas a la educación o a la formación para el trabajo. Hasta ahora la educación oficial de América Latina ha concentrado sus esfuerzos en la población en edad escolar.

Un proyecto nuevo de educación de adultos implica no sólo más presupuesto, más cobertura, más atención de la demanda potencial y la inclusión de esta modalidad en los procesos de reforma, supone redefinir los sistemas educativos y la tarea de la educación en su conjunto; supone una perspectiva de educación permanente e inclusiva “para todos”, que al mismo tiempo mira a los sectores más marginados como su centro, sin por ello ofrecerles una educación pobre para pobres.

Este documento fue extraído de: http://www.crefal.edu.mx/crefal2012/images/stories/publicaciones/catedras_jaime_torres/catedra_2.pdf

Bibliografía

ALBAN, Adolfo (2006): “Conocimiento y lugar: más allá de la razón hay un mundo de colores” en *Tejiendo texto y saberes: cinco hilos para pensar los estudios culturales, la colonialidad y la interculturalidad*, Editorial Universidad del Cauca, Colombia.

GUERRERO, Patricio, Guerrero (1993): “El mundo de los cóncores, Identidad e insurgencia de la cultural andina”, Colección Antropología Aplicada N° 5, Quito Ecuador, AbyaYala, 1ra. Edición.

GRUNDY, Shirley en SACRISTAN, Gimeno (1991): “El currículum: una reflexión sobre la práctica”, Ed. Morata, Séptima Edición, España.

LIMACHI, Wilfredo, “Proyecto de Transformación Curricular de la Educación de Adultos”. La Paz Bolivia.

MORA, David (2010): “Hacia una educación revolucionaria, Propuestas sociocríticas a problemas didácticos, pedagógicos y curriculares”, Fondo Editorial Ipasme, La Paz, 2010.

MIRANDA, Jorge: “La gestión comunitaria del bien común para el suma qamaña o wally suma jakaña y el ñandereco o tekokavi”.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, (2010): Ley Educativa N° 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, La Paz – Bolivia.

REGALSKY, Pablo, Regalsky (2006): “América Latina: Bolivia indígena y campesina. Una larga marca para liberar sus territorios y un contexto para el gobierno de Evo Morales”, en *Herramienta: revista de debate y crítica marxista*, N° 31, Buenos Aires.

TICONA, Esteban (2003): “Pueblos Indígenas y Estado boliviano, La larga historia de conflictos”, en *Gaceta de Antropología: revista de antropología*, Granada - España.

VEAE, (2011): “Currículo Base de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas”. La Paz – Bolivia.





MINISTERIO DE
educación
ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA 

“Juntos Implementamos el Currículo e Impulsamos la Revolución Educativa”