

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. 6

Planificación curricular de la atención educativa inclusiva

(Educación Especial)

Documento de Trabajo



© De la presente edición:

Colección:

CUADERNOS DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Unidad de Formación No. 6

Planificación curricular de la atención educativa inclusiva

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 (2014). *Unidad de Formación Nro. 6 "Planificación curricular de la atención educativa inclusiva"*. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

Diseño

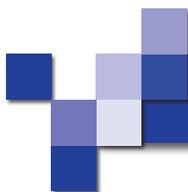
Franklin Nina
Dalia Nogales

Depósito Legal:

4-1-136-14 P.O.

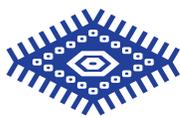
LA VENTA DE ESTE DOCUMENTO ESTÁ PROHIBIDA

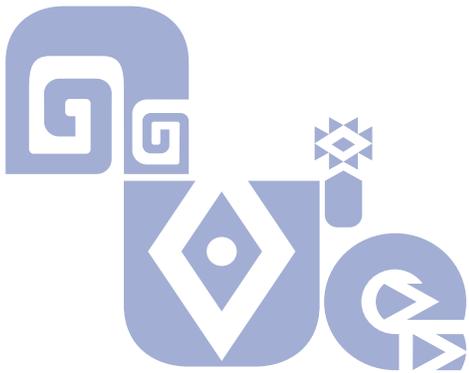
Denuncie al vendedor a la Dirección General de Formación de Maestros, Telf. 2912840 - 2912841

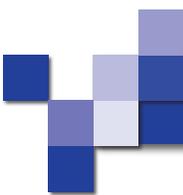


Índice

Presentación	3
Introducción	5
Objetivo holístico de la unidad de formación.....	6
Criterios de evaluación.....	6
Uso de lenguas indígena originarias.....	7
Producto de la unidad de formación.....	11
Tema 1	
Sistema Educativo Plurinacional y su organización curricular	13
1.1. Organización curricular	13
1.2. Enfoque pedagógico.....	14
1.3. Enfoque de la educación inclusiva en el SEP.....	15
1.4. Estructura curricular.....	17
1.5. Elementos del currículo.....	19
Lecturas complementarias.....	25
Tema 2	
Planificación curricular	37
2.1. Articulación en los niveles de planificación.....	37
2.2. Planificación bimestral.....	39
Lecturas complementarias.....	44
Tema 3	
Planificación curricular en el ámbito de educación especial	55
3.1. Planificación en función del currículo específico.....	56
3.2. Planificación curricular por áreas de atención.....	56
Bibliografía	79







Presentación



El Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio PROFOCOM es un programa que responde a la necesidad de transformar el Sistema Educativo a partir de la formación y el aporte de las y los maestros en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y de la Ley de Educación N° 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” que define como objetivos de la formación de maestras y maestros: 1. “Formar profesionales críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, innovadores, investigadores; comprometidos con la democracia, las transformaciones sociales, la inclusión plena de todas las bolivianas y los bolivianos”.

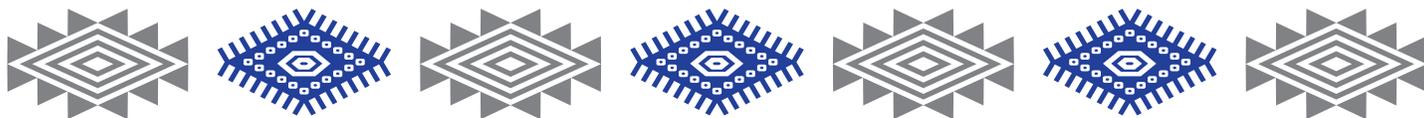
“Desarrollar la formación integral de la maestra y el maestro con alto nivel académico, en el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país” (Art. 33).

Así entendido, el PROFOCOM busca fortalecer la formación integral y holística, el compromiso social y la vocación de servicio de maestras y maestros en ejercicio, mediante la implementación de procesos formativos orientados a la aplicación del currículo del Sistema Educativo Plurinacional, que concrete el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo aportando en la consolidación del Estado Plurinacional.

Este programa es desarrollado en todo el Estado Plurinacional, como un proceso sistemático y acreditable de formación continua. La obtención del grado de Licenciatura será equivalente al otorgado por las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM), articulado a la apropiación e implementación del currículo base del Sistema Educativo Plurinacional.

Son las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros, Unidades Académicas y la Universidad Pedagógica, las instancias de la implementación y acreditación del PROFOCOM, en el marco del currículo de formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional, orientando todos los procesos formativos hacia una:

“Formación Descolonizadora”, que busca a través del proceso formativo lidiar contra todo tipo de discriminación étnica, racial, social, cultural, religiosa, lingüística, política y económica, para garantizar el acceso y permanencia de las y los bolivianos en el sistema educativo, promoviendo igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones, a través del conocimiento de la historia de los pueblos, de los procesos liberadores de cambio y superación de estructuras mentales coloniales, la revalorización y fortalecimiento de las identidades propias y comunitarias, para la construcción de una nueva sociedad.



“Formación Productiva”, orientada a la comprensión de la producción como recurso pedagógico para poner en práctica los saberes y conocimientos como un medio para desarrollar cualidades y capacidades articuladas a las necesidades educativas institucionales en complementariedad con políticas estatales. La educación productiva territorial articula a las instituciones educativas con las actividades económicas de la comunidad y el Plan Nacional de Desarrollo.

“Formación Comunitaria”, como proceso de convivencia con pertinencia y pertenencia al contexto histórico, social y cultural en que tiene lugar el proceso educativo. Esta forma de educación mantiene el vínculo con la vida desde las dimensiones material, afectiva y espiritual, generando prácticas educativas participativas e inclusivas que se internalizan en capacidades y habilidades de acción para el beneficio comunitario. Promueve y fortalece la constitución de Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPE), donde sus miembros asumen la responsabilidad y corresponsabilidad de los procesos y resultados formativos.

“Formación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe”, que promueve la autoafirmación, el reconocimiento, fortalecimiento, cohesión y desarrollo de la plurinacionalidad; asimismo, la producción de saberes y conocimientos sin distinciones jerárquicas; y el reconocimiento y desarrollo de las lenguas originarias que aporta a la intraculturalidad como una forma de descolonización y a la interculturalidad estableciendo relaciones dialógicas, en el marco del diseño curricular base del Sistema Educativo Plurinacional, el currículo regionalizado y el currículo diversificado.

Este proceso permitirá la autoformación de los participantes en Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPE) priorizando la reflexión, el análisis, la investigación desde la escuela a la comunidad, entre la escuela y la comunidad, con la escuela y la comunidad; hacia el desarrollo armónico de todas las potencialidades y capacidades, valorando y respetando sus diferencias y semejanzas, así como garantizado el ejercicio pleno de los derechos fundamentales de las personas y colectividades, y los derechos de la Madre Tierra en todos los ámbitos de la educación.

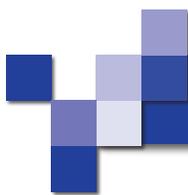
Se espera que esta colección de Cuadernos, que ahora presentamos, puedan ser textos de apoyo en los que, tanto facilitadores como participantes, puedan encontrar:

- Los objetivos orientadores del desarrollo y la evaluación de cada Unidad de Formación,
- Los contenidos curriculares mínimos,
- Lineamientos metodológicos, concretizados en sugerencias de actividades y orientaciones para la incidencia en la realidad educativa en la que se ubica cada participante.

Si bien los Cuadernos serán referencia básica para el desarrollo de las Unidades de Formación, cada equipo de facilitadores debe enriquecer, regionalizar y contextualizar los contenidos y las actividades propuestas de acuerdo a su experiencia y a las necesidades específicas de las maestras y maestros.

Roberto Aguilar Gómez
MINISTRO DE EDUCACIÓN





Introducción



El Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo no es un objeto predefinido que sólo haya que aplicar, que baste memorizar para que se cumpla en la realidad, sino que hay que desplegarlo de un modo creativo y participativo, desde las y los maestros, las y los estudiantes y la comunidad. Es por ello un proceso abierto, que si bien parte de lineamientos establecidos en los mandatos constitucionales y reflejados en la Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, necesita concretarse en las prácticas mismas de transformación.

La direccionalidad de la educación que plantea el modelo ha sido presentada en la Unidad de Formación N° 1. Es decir, el marco de los principios centrales del Modelo: la educación descolonizadora, comunitaria, productiva, intracultural e intercultural, y como ellos se han expresado en las problemáticas, fundamentos, bases y enfoque del currículo. Esto señala las líneas por donde va la transformación educativa en curso. Esto es lo central, tener una comprensión del horizonte distinto del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y de su necesidad y exigencia en el presente.

En la Unidad de Formación N° 2 se ha planteado el enfoque de educación inclusiva en el modelos Sociocomunitario Productivo, donde se establece las líneas de acción para la atención educativa pertinente y oportuna a estudiantes del ámbito de educación especial que en algunos casos están matriculados en los diferentes Subsistemas o centros de educación especial, en ambos casos es necesario coadyuvar en el cumplimiento en el derecho a la educación de calidad cimentado en la diversidad

La Unidad de Formación N° 3 y 4 está orientada a la comprensión del sentido de la relación entre comunidad y proceso educativos a través de la elaboración y aplicación de los Proyectos Sociocomunitarios Productivos Inclusivos (PSPI), el mismo parte del análisis de un diagnóstico pedagógico ligado a las acciones comunitarias, siendo el principal insumo, para estructurar el PSPI.

La Unidad de Formación N° 5 brinda estrategias para desarrollar proceso de sistematización de la aplicación del PSPI en el marco de la transformación educativa, con la finalidad de realizar producción de conocimientos en el marco de la educación especial y el modelo educativo.

La presente Unidad de Formación, inicia el análisis y reflexión en el tema N° 1 que se refiere a la organización curricular; puntualizando el enfoque pedagógico donde se armoniza el enfoque de Educación Inclusiva en el Sistema Educativo Plurinacional; esto es posible por la forma de estructura y planificar



el currículo, esto permitirá brindar una atención educativa oportuna y pertinentes a todas/os los estudiantes; en el tema N° 2 hace referencia a los niveles de concreción del currículo y que es asumido en su integralidad. por el ámbito de Educación Especial para el trabajo coordinado con otros Subsistemas del SE, donde se encuentran matriculados los estudiantes del ámbito de Educación Especial; finalmente, se presenta la planificación curricular en el ámbito de educación especial, a través de ejemplos de las diferentes áreas de atención.

La presente unidad de formación, brinda ejemplos de planificación curricular en la modalidad directa para la atención a estudiantes del ámbito de educación especial, dejando para más adelante (en otra unidad de formación) la planificación y/o orientaciones, para la modalidad de atención indirecta, en los diferentes Subsistemas del Sistema Educativo Plurinacional.

Objetivo holístico de la unidad de formación

Elaboramos planificaciones de desarrollo curricular mediante el estudio, análisis y reflexión sobre los elementos curriculares con enfoque de la educación inclusiva en el marco del modelo educativo Sociocomunitario Productivo desarrollando valores de complementariedad y reciprocidad, para transformar nuestra práctica educativa orientada hacia una práctica educativa inclusiva oportuna y pertinente.

Criterios de evaluación

HACER: *Elaboramos planificaciones de desarrollo curricular:*

- Producción de planificaciones de desarrollo curricular pertinentes al contexto y en relación al Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.
- Uso coherente de la metodología Práctica - Teoría - Valoración - Producción en los procesos educativos.

SABER: *Mediante el estudio, análisis y reflexión sobre los elementos curriculares con enfoque inclusivo en el marco del modelo educativo Sociocomunitario Productivo:*

- Comprensión del sentido de las dimensiones Ser, Saber, Hacer y Decidir.
- Caracterización de los elementos curriculares y su sentido en la planificación con enfoque de la educación inclusiva.

SER: *Desarrollando valores de complementariedad y reciprocidad:*

- Desarrollo de trabajo comunitario con acciones inclusivas y actitud propositiva.
- Respeto por la opinión y/o acción de la otra o el otro.

DECIDIR: *Para transformar nuestra práctica educativa orientada hacia una práctica educativa inclusiva oportuna y pertinente*

- Proposición crítica de actividades y contenidos en los planes de clase orientados a la transformación de la práctica educativa inclusiva.



Uso de lenguas indígena originarias

En el desarrollo de las anteriores Unidades de Formación se han observado interesantes experiencias del uso de la lengua originaria, por ejemplo en las sesiones presenciales las y los participantes han utilizado esta lengua –de acuerdo al contexto lingüístico– en las discusiones sobre los temas de la unidad, en las presentaciones del trabajo de los grupos y otras conversaciones cotidianas; lo mismo se ha observado en el momento 3 de socialización donde algunas CPTes han presentado sus productos en lengua originaria, y en otros casos se han realizado sociodramas, dramatizaciones y otras formas para explicar los productos trabajados por las CPTes.

En este sentido, en la presente unidad seguimos potenciando el uso de la lengua originaria; sin embargo, se sugiere que esto vaya tomando mayor cuerpo, en el sentido de ir involucrando a todas las y los participantes, aunque es evidente que en algunos contextos no todas y todos manejan estas lenguas, por lo que el rol de la o el facilitador es clave para ir motivando el uso y desarrollo de las mismas.

En unidades próximas plantearemos con mayor detalle el desarrollo de la lengua originaria.

Momentos del desarrollo de la Unidad de Formación

MOMENTO 1 (Sesión presencial de 8 horas)

Temas	Preguntas activadoras en lengua originaria	Preguntas problematizadoras
Planificación Curricular	<p>¿Cuáles son las características del barrio o comunidad donde trabajamos?</p> <p>¿Qué tipo de actividades realizan las niñas y niños en la familia, el barrio, la comunidad?</p> <p>¿Cómo aprenden las y los niños cotidianamente fuera de la escuela?</p>	<p>¿A quiénes les estamos enseñando, qué les estamos enseñando y para qué?</p> <p>¿En qué circunstancias hemos sentido que el desarrollo de nuestra práctica educativa ha logrado ser útil y pertinente para la vida de nuestros estudiantes?</p> <p>Cuando enseñamos, ¿Consideramos las problemáticas, necesidades y/o expectativas de las personas a quienes enseñamos?</p> <p>¿En qué medida nuestro plan de desarrollo curricular está relacionado con la realidad y problemas (sociales, económicos y de aprendizaje) de la comunidad y de las y los estudiantes?</p> <p>Desde nuestra percepción ¿Consideramos que hemos desarrollado capacidades y cualidades en las y los estudiantes para que den respuesta a los problemas y necesidades personales y de la comunidad?</p>



La sesión presencial será desarrollada a través de los siguientes pasos que son básicos, a los mismos se deberá mejorar y fortalecer con otras actividades que respete las características del ámbito de Educación Especial:

Paso 1: *Diálogo y discusión sobre la base de preguntas activadoras (30 minutos)*

La o el facilitador, en plenaria, promueve discusión con base en las preguntas activadoras. La actividad se desarrollará en lengua indígena originaria; en los casos que en el grupo de participantes manejen más de una lengua, debe darse un espacio de tiempo para que se trabaje en cada una de estas lenguas; en el caso que ninguna maestra o maestro maneje una lengua originaria, la actividad puede trabajarse sólo en lengua castellana.

La actividad pretende desarrollar la comprensión sobre la variedad de actividades que realizamos las personas en las cuales ponemos en práctica una serie de capacidades y cualidades con las que resolvemos también nuestros problemas y necesidades con éxitos y dificultades. También la pretensión es comprender que las personas tenemos diferentes formas de aprender y relacionarnos, y reflexionar sobre la pertinencia o no de las formas de enseñanza que desplegamos en nuestras clases; por ello se hace necesario abrir el espacio para discutir sobre la realidad inmediata donde trabajamos.

Paso 2: *Diálogo y discusión sobre las preguntas problematizadoras (30 minutos)*

Posteriormente, la o el facilitador organizará grupos de trabajo (para la organización de grupos es necesario aplicar una dinámica), de no más de seis integrantes, a quienes se les proporcionará las preguntas problematizadoras establecidas en el cuaderno de formación. Las y los participantes realizarán diálogo y discusión sobre estas preguntas identificando los aspectos que se consideran como los más relevantes de la discusión. En plenaria, consensuamos la importancia de reconocer la realidad de las personas a las que enseñamos para que el proceso educativo produzca resultados y tenga sentido en sus vidas. Estos elementos de discusión nos permiten problematizar la manera tradicional que hemos tenido para desarrollar los procesos educativos (procesos de enseñanza aprendizaje desde otros enfoques) y perfilar alternativas que permitan la transformación hacia el nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

Paso 3: *Discusión sobre el significado de las dimensiones Ser, Saber, Hacer y Decidir (60 minutos)*

En los mismos grupos discutimos sobre la formación integral y holística, con base en la siguiente pregunta (proporcionar a cada grupo la pregunta en una hoja suelta):

¿Qué capacidades y cualidades deben desarrollar las y los maestras/os que atienden a estudiantes del ámbito de Educación Especial que vamos a formar en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo?

Las capacidades y cualidades identificadas deben ser registradas en una hoja para el siguiente trabajo. Luego, la o el facilitador asigna a cada grupo, en una hoja suelta, una de las cuatro dimensiones (Ser, Saber, Hacer, Decidir) pidiendo que seleccionen las capacidades y cualidades identificadas que estén relacionadas a la dimensión asignada.



Planificación curricular de la atención educativa inclusiva

Posteriormente, se pide a los grupos realicen la lectura del contenido de las cuatro dimensiones (desarrolladas en el tema 1 de la presente Unidad de Formación) y con base en ella identifican el sentido que tiene cada dimensión. Para la aclaración de las dudas que se presenten en el desarrollo de esta actividad el facilitador deberá usar los recursos necesarios (material complementario y/o exposiciones).

A continuación, en plenaria compartimos los aspectos más sobresalientes de las dimensiones o podemos utilizar la siguiente técnica para poder compartir el sentido de cada dimensión:

Paso 4: Lectura, análisis y discusión del Tema N° 2 (60 minutos)

Para el trabajo del Tema 2 de la presente Unidad de Formación, la o el facilitador/a conforma grupos:

Cada grupo desarrollará la lectura, análisis y discusión del tema que le corresponde. Posteriormente, compartimos en plenaria los significados o sentidos de cada tema trabajado por los grupos. La o el facilitador toma nota de los aspectos más sobresalientes de la discusión.

Con base a la discusión, la o el facilitador realiza la presentación y aclaraciones de los puntos más importantes del tema N° 2; resaltando la significación o sentido de la planificación y sus componentes orientadores que facilitan su construcción. En los mismos grupos, con apoyo de la o el facilitador realizamos ejercicios de formulación de la planificación desarrollando cada uno de los elementos.

De la misma forma planteamos actividades para los momentos metodológicos: Práctica, Teoría Valoración y Producción.

Para esta actividad revisamos los planes y programas de los respectivos años de escolaridad como el currículo específico de las diferentes áreas de atención del ámbito de Educación Especial.

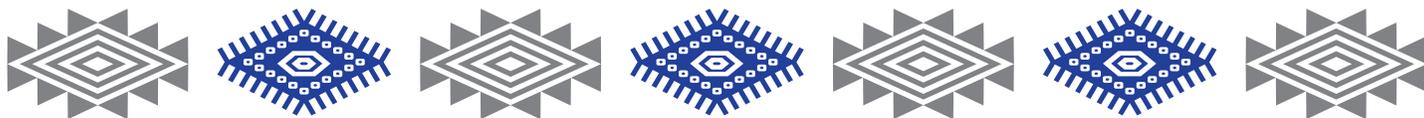
Paso 5: Plan de desarrollo curricular (o plan de clase) (120 minutos)

En los grupos por niveles y en base a los tres temas tratados en la presente Unidad de Formación realizamos la siguiente actividad:

Tomando como base la Planificación Bimestral que desarrollan las CPTes se elabora la planificación de desarrollo curricular o plan de clase en función del tiempo requerido para lograr el objetivo holístico planteado, para lo cual podemos tomar como referencia los ejemplos de la presente Unidad de Formación. Para esta tarea se deben formular apropiadamente cada uno de los elementos curriculares en función del análisis realizado, esto tiene el fin de comparar y analizar nuestras debilidades y fortalezas

Paso 6: Orientaciones para el desarrollo de las actividades de construcción crítica y concreción educativa (60 minutos)

Es fundamental que la o el facilitador organice y brinde información precisa sobre las actividades a desarrollarse en las sesiones de construcción crítica y de concreción educativa, desarrolladas en el siguiente subtítulo (Momento 2). Para ello, será de mucha utilidad elaborar un cronograma de actividades, definir responsabilidades y absolver las dudas que tengan los participantes sobre las actividades a desarrollarse en estas sesiones.



MOMENTO 2 (Sesiones de construcción crítica y concreción educativa)

Este segundo momento es fundamental en la estrategia formativa del PROFOCOM, porque la clave de este programa reside en el involucramiento comunitario de las y los maestros durante el tiempo en que van a trabajar de modo autónomo cada Unidad de Formación. El cuaderno tiene la función de apoyar a las y los maestros, de modo que pueda servir de consulta permanente y de lectura cotidiana. Cada tema de la Unidad de Formación puede trabajarse en un determinado tiempo, considerando tres tipos de actividades: la actividad de formación comunitaria, para lo cual se requiere realizar reuniones entre maestras y maestros y con la comunidad; la actividad de autoformación, básicamente consistente en lecturas; y la actividad de concreción educativa, que pretende gradualmente introducir elementos nuevos que transformen la práctica educativa de las y los maestros. El siguiente cuadro resume estas actividades:

Actividad de formación comunitaria	Actividad de autoformación	Actividad de concreción educativa
Identificamos problemáticas y potencialidades de la comunidad o contexto en el que trabajamos y proponemos una planificación que oriente los proceso de formación	Realizamos prácticas de formulación de objetivos holísticos considerando sus dimensiones y los criterios que permitan su valoración.	Elaboramos la planificación de desarrollo curricular o de clase, visibilizando la articulación entre campos y áreas:
Elaboramos una planificación de desarrollo curricular o de clase, considerando las orientaciones del presente cuaderno, esta última se aplicará en el actual bimestre en que estamos trabajando.	Elaboramos procesos metodológicos (P-T-V-P) que posteriormente serán incorporados en la planificación de desarrollo curricular.	<ul style="list-style-type: none"> • Los documentos elaborados serán aplicados en esta gestión para su validación.

MOMENTO 3 (Sesión presencial de socialización, 4 horas)

En esta sesión se socializa, reflexiona, comparte experiencias, intercambia saberes y conocimientos y valora todas las actividades realizadas durante el desarrollo de la unidad de formación. La idea es presentar el resultado de las actividades realizadas y abrir un espacio de valoración comunitaria. La o el facilitador comunitariamente determinará la estrategia más adecuada para este fin.

Rol de directoras y directores participantes del PROFOCOM

De acuerdo a las experiencias que se han recogido del PROFOCOM, el compromiso de las y los directores se evidencia en los logros que se están alcanzando en determinadas Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTe) y Unidades Educativas. La dinamización, orientación, apoyo seguimiento y otras acciones de apoyo a la implementación del Modelo Educativo que pueden realizar estas autoridades es determinante para el despliegue de los proceso formativos y sus resultados.

Dentro de la estrategia formativa del PROFOCOM el o la director/a deberá cumplir un rol específico en el proceso de su formación.



Planificación curricular de la atención educativa inclusiva

En la sesión presencial de 8 horas la y el Director trabajan conjuntamente con las y los participantes; realizan las mismas actividades que las y los compañeros.

Su labor se diferencia en el segundo momento de concreción y construcción crítica (138 horas). En este momento la y el Director de unidad educativa dinamiza el trabajo de la CPTe apoyando y facilitando las reuniones y el trabajo comunitario; orienta sobre el contenido de las lecturas complementarias y dinamiza la lectura de las mismas; explica respecto de los trabajos que se deben realizar para la concreción educativa, absuelve y aclara dudas; realiza seguimiento al trabajo de las CPTe coadyuvando y promoviendo el cumplimiento de cada una de las actividades propuestas en cronograma para este segundo momento. Además orienta en la planificación curricular de la maestra y maestro y supervisa la realización de dicha planificación en el desarrollo de la clase.

Para el tercer momento de socialización, coadyuva en la preparación y elaboración de los documentos y otros materiales para la realización de este momento; en la socialización, participa junto a la CPTe de su unidad educativa, apoyando, corroborando, dando fe sobre los diferentes resultados que presenta su unidad educativa Especial y/o Centro de Educación Especial.

Producto de la unidad de formación

- a. Documento de Planificación Comunitaria Bimestral, por áreas y niveles de atención
- b. Documento de Planificación de desarrollo curricular

Ambos documentos deben ser revisados y aprobados con el visto bueno de las direcciones del Centro de Educación Especial y/o Unidad Educativa Especial.

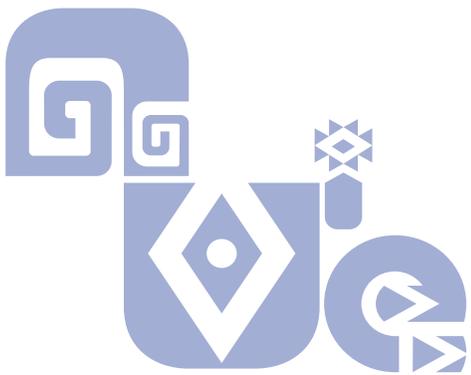
Lectura obligatoria

Currículo específico por área de atención para estudiantes con discapacidad

Programa de atención a estudiantes con dificultades en el aprendizaje

Según corresponda se realizará la elección





Tema 1

Sistema Educativo Plurinacional y su organización curricular

Actividad 1

En comunidad desde nuestras experiencias realizamos el análisis y comparación del modelo educativo anterior y del modelo del SEP en su forma de organización y describir los aportes y dificultades en relación a nuestra práctica educativa

Niveles de concrecion niveles	Descripción	Relación	Diferencias	Aportes en los procesos educativos

1.1. Organización curricular

El Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo permite desarrollar una formación integral y holística a través de la expresión pedagógica de las dimensiones humanas dirigido a todas y todos los habitantes del país sin discriminación ni exclusión, en cumplimiento al principio del derecho a la educación de calidad.

Esto es posible a través de la organización, estructuración y planificación curricular, que permite el cumplimiento y desarrollo de los fundamentos a través de la capacidad de vincular toda la acción educativa a la comunidad, como un espacio de crear y recrear procesos educativos accesibles a todas y todos, respetando la diversidad y con preferencia de las/os estudiantes del ámbito de Educación Especial.

Para su aplicación y desarrollo curricular, es importante acompañar de forma paralela la transformación de la gestión institucional, que se precisa modificar, flexibilizar y democratizar la cultura institucional, entendida como las condiciones para una convivencia en armonía entre todos los sujetos que son parte de la comunidad educativa, en sus diferentes acciones bajo el principio de corresponsabilidad.

La transformación en estos dos espacios (curricular y gestión institucional) permitirá y/o facilitara la implementación del enfoque de la Educación Inclusiva en todo el SEP, donde todas y todos los estudiantes



accedan a una educación de calidad, respetando la diversidad que se constituye en una fuente para enriquecer los procesos educativos y alcanzar el desarrollo de vocaciones, potencialidades, expectativas e intereses, para las/os estudiantes matriculados en el ámbito de Educación Especial, es importante promover y concretice estos cambios, en todos los proceso educativos de todos los subsistemas del Sistema Educativo Plurinacional

Es importante recordar que en el ámbito de Educación Especial, también se inició la Transformación Educativa, esto nos permite profundizar las acciones educativas vinculando principalmente con la familia, a esto se suma actores sociales y comunidad en su totalidad, porque existe la necesidad de realizar acciones educativas dirigidas a la misma comunidad y esta acciones educativas con enfoque inclusivos tienen su punto de partida en la sensibilización, concienciación y concientización, para sumir que todas y todos las y los estudiantes tienen derecho de acceder a una educación de calidad (comprendida la misma, como igualdad de oportunidades con equiparación de condiciones), basada en el principio de respeto a la diversidad en todas sus características, niveles y modalidades. Para alcanzar éste propósito es importante identificar y/o crear estrategias metodológicas que faciliten y promuevan la participación de todas y todos bajo el principio de corresponsabilidad.

Por lo expuesto, es necesario concluir que una planificación curricular en el y desde el ámbito de educación especial, parte de asumir y desarrollar la organización curricular a través de los diferentes componentes curriculares del Sistema Educativo Plurinacional, con la intencionalidad de armonizar el enfoque de Educación Inclusiva, para incorporar la diversidad como uno de los puntos de partida, para la planificación curricular, considerando que el acto educativo se concibe como una interacción recíproca y complementaria entre el estudiante, el maestro/a y el entorno en sus diferentes características que tiene la diversidad, porque el proceso educativo promueve la transformación de la realidad, para el vivir bien comunidad, en este sentido, para los proceso educativos el diálogo se convierte en un elemento esencial del proceso educativo, “siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de las personas en la búsqueda de la transformación” (*Currículo base del SEP 2012 pag. 26*).

1.2. Enfoque pedagógico

- Descolonizador (**desde los elementos curriculares**) Es la educación transformadora de la realidad que busca, recuperar la afirmación de identidad, de las naciones y pueblos indígenas de Bolivia y, por el otro, busca la liberación de las formas contemporánea de dominación neocolonial.
- Integral y holístico (**en las dimensiones y metodología**) significa: promover una formación integral a través del desarrollo de las dimensiones del Ser, Saber, Hacer y Decidir en el proceso de transformación social, fundada en el desarrollo de la conciencia y la espiritualidad. El enfoque holístico manifiesta que los procesos educativos radica en la comprensión del todo, para evitar la tendencia a educar desde lo fragmentario.
- Comunitario (en el modo de aprendizaje) toma como base los saberes y conocimientos de los pueblos y culturas de Bolivia, para potenciar los procesos educativos, con conciencia de la diversidad de culturas y lenguas y las diversas formas de aprendizaje.

En la relación de las acciones comunitarias surge desde una práctica permanente de aprendizaje comunitario en la vida, de la vida y orientada a Vivir Bien, en esta línea, los saberes y conocimientos se construyen a partir de la misma realidad.

También es importante subrayar que los espacios de enseñanza y aprendizaje no son reducidos al ambiente de aula, sino que se extienden a los espacios productivos y otros como medio para el permanente aprendizaje y la producción tangible e intangible.



- Productivo (en la orientación y formación) El enfoque productivo tiene dos modalidades: La producción en educación es un recurso pedagógico para poner en práctica los saberes y conocimientos; en ese sentido, todo proceso educativo es productivo. La producción es un medio para desarrollar cualidades y capacidades articuladas a políticas estatales, como la soberanía alimentaria, ligada a la autonomía con la cual producimos y la transformación de la matriz productiva, para desarrollar y dotarnos de otros medios de vida, así como al desarrollo de las potencialidades y vocaciones de las regiones.



1.3. Enfoque de la educación inclusiva en el SEP

La educación inclusiva es un enfoque que está sustentado en los valores de igualdad, equidad y complementariedad que promueve el ejercicio del derecho a una educación de calidad, respondiendo a las necesidades educativas, motivaciones y expectativa, reconociendo y respetando en las personas diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, que hacen a la identidad personal; donde las estructuras organizacionales y metodologías en los procesos educativos crean una relación orientada a potenciar al máximo el desarrollo integral de todos y todas en igualdad de oportunidades con equiparación de condiciones en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Plurinacional.

Desde el ámbito de educación especial se promueve a todo el SEP la implementación y desarrolla del enfoque de Educación inclusiva, considerando como un medio, un instrumento de la descolonización de los procesos educativos y la convivencia en comunidad.

El enfoque de Educación Inclusiva se fundamenta en la valoración de la diversidad del ser humano a nivel biopsicosocial, este es uno de los componentes que se debe considerar en el momento de elaborar la planificación educativa. Ante todo se debe buscar armonizar la educación inclusiva con todos los enfoques educativos, esto permitirá desarrollar procesos educativos de calidad y principalmente accesible a todas y todos, con preferencia de estudiantes del ámbito de educación especial, que están matriculados en uno o dos subsistemas a través de los principios de complementariedad, reciprocidad, con procesos educativos que promueven y desarrollan la igualdad de oportunidades con equiparación de condiciones.



La armonización del enfoque de la Educación Inclusiva en el SEP, se da a través de valorizar y reafirma la unidad plurinacional del país, con identidad cultural; descolonizadora de prácticas sociales, educativas y productivas excluyentes y discriminatorios, esto implica contraponer a través del reconocimiento y valoración de la persona como sujeto social y comunitario, capaz de participar, aportar productiva y creativamente en la comunidad a través de prácticas educativas inclusivas, que asume las Necesidades Educativas de todas y todos los estudiantes y con preferencia de estudiantes del ámbito de Educación Especial, que se generan en la interacción con el contexto y en algún momento del proceso educativo, y para dar respuestas adecuadas se requieren de un conjunto

de apoyos, recursos metodológicos y materiales, que ofrece el contexto educativo, esto permitirá brindar respuestas educativas a través de adecuaciones, adaptación curriculares y/o modificaciones, de forma que los/as estudiantes y/o participante, desarrollen destrezas, habilidades, capacidades, conocimientos y actitudes, que garanticen su desarrollo integral, para vivir en comunidad con igualdad y equiparación de condiciones y oportunidades. Es importante puntualizar que el principio psicopedagógico de la Educación Inclusiva, es la Atención a la diversidad como una acción que surge para dar respuesta a las diferencias individuales por sus motivaciones, ritmos de aprendizaje, potencialidades y limitaciones que mediatizan sus experiencias de aprendizaje y hacen del aprendizaje una experiencia única para cada persona.

En este sentido la aplicación del enfoque inclusivo en los proceso educativos se desarrolla en el marco de los mismos fundamentos psicopedagógicos del Sistema Educativo Plurinacional, concibiendo los procesos educativos a partir de la interrelación activa, colectiva, solidaria y cooperativa de los saberes y conocimientos de estudiantes maestras y maestros, familia y comunidad, a través de prácticas y procesos activos, reflexivos, críticos y científicos, respetando las diferencias individuales, con apoyos educativos en el marco de la equiparación educativa

Y finalmente es importante puntualizar que la comunidad, es el espacio donde las relaciones sociales se manifiestan generando escenarios de participación, donde el intercambio de conocimientos, toma de decisiones y otros, son los momentos en el que las personas a partir de sus actitudes y características individuales, asumen un rol dentro de la comunidad. Asimismo, el modelo reconoce en todas las persona la capacidad de ser productivas, manifestándola de forma intangible (ideas, nuevos conocimientos, y otros.) y tangible (producción artesanal, infraestructura, herramientas, y otros) en base a valores socio comunitarios según contextos socioculturales y geográficos. La comunidad no es excluyente, revaloriza la diversidad y la convivencia entre diferentes, siendo parte de una misma comunidad en igualdad de condiciones y con equiparación de oportunidades; los procesos de inclusión es un medio para fortalecer la comunidad.

La Educación Comunitaria es un proceso participativo, democrático y de consensos en la toma de decisiones y en los hechos pedagógicos, donde se aplican como estrategias la práctica de los valores comunitarios: la reciprocidad y la complementariedad, trabajo participativo bajo el principio de corresponsabilidad entre los actores del proceso educativo (estudiantes y/o participante, maestros y padres de familia), convirtiendo el hecho educativo en una verdadera comunidad de aprendizaje. “en el fondo, se trata, de una vieja ley de la reciprocidad: el que da espera recibir; el que recibe, por el mismo hecho de recibir se compromete a dar” (Vargas, Jaime. El ayni. Editorial consejo Educativo Aymara 2006)



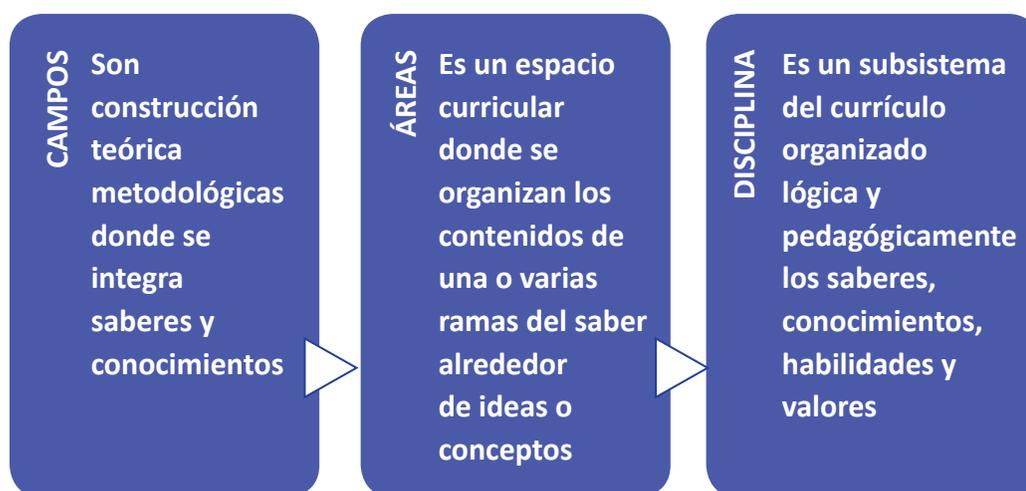
ARMONIZACION DE LOS PRINCIPIOS DE LA EDUCACION INCLUSIVA EN EL SEP

Principios de la Educación Inclusiva	Valores sociocomunitarios	Acciones que se promueven en el S.E.P.
Igualdad de oportunidades	Igualdad	Derecho a la educación
Equiparación de condiciones	Equidad	Acceso y accesibilidad
Oportunas y Pertinentes	Reciprocidad y complementariedad	Atención inmediata y adecuada
Diversidad	Dignidad	Educación para todas y todos

1.4. Estructura curricular

Es necesario recordar que en el anterior modelo educativo la forma tradicional de organización del currículo fue disciplinar y respondía a un orden intrínseco de las mismas, con características de parcialización; frente a esta situación la nueva organización de los saberes y conocimientos busca el desarrollo integral del ser humano y para su desarrollo, la estructura del currículo se organiza a partir de las siguientes categorías:

- Campos de saberes y conocimientos
- Áreas de saberes y conocimientos
- Disciplinas curriculares
- Ejes articuladores



A partir de los campos tenemos una perspectiva integral de los conocimientos, Por tanto, podemos comprender no sólo la utilidad, sino también afrontar los posibles perjuicios que puede tener la producción de conocimientos fragmentarios. Esta perspectiva de los conocimientos bajo los campos de saberes y conocimientos, vinculan los conocimientos a la realidad, a las problemáticas económicas, socioculturales y socioambientales de la cotidianidad de la vida.



Ejes Articuladores

Responden a demandas y necesidades de los pueblos; constituyen criterios políticos que permiten dinamizar y articular los campos y áreas a través de un abordaje relacional de contenidos con los procesos sociales, culturales, económicos y políticos en los procesos educativos de los subsistemas.

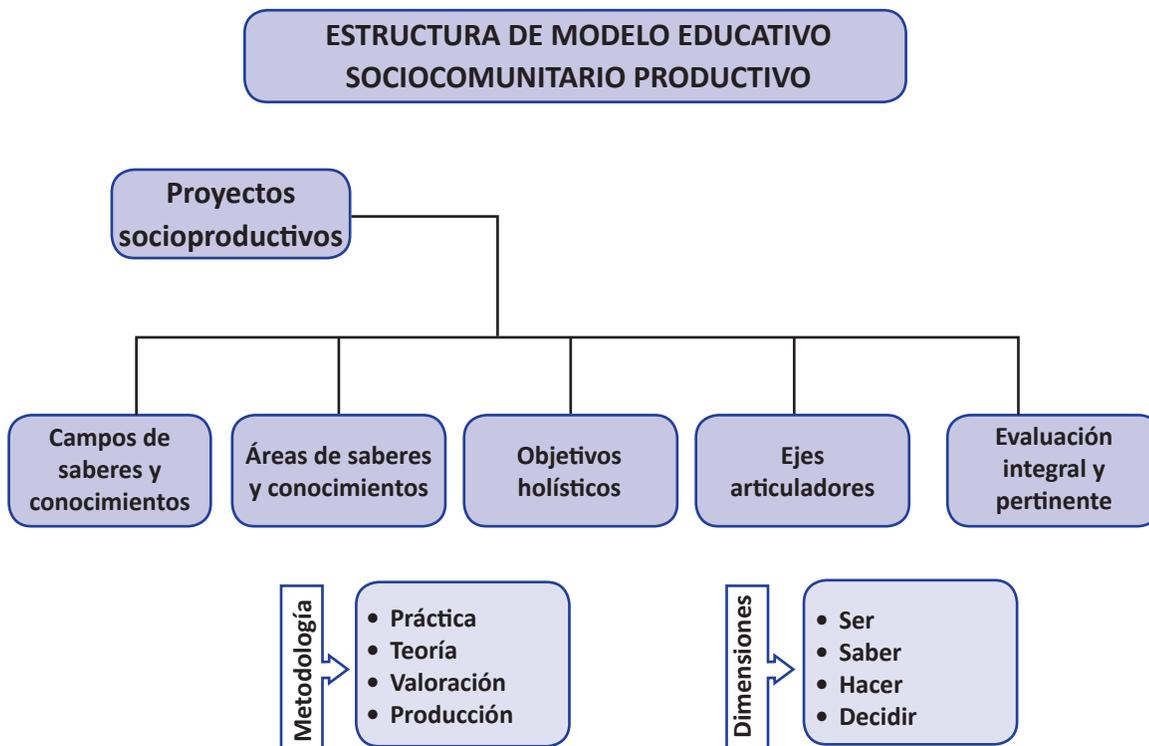
Se caracterizan por generar coherencia y cohesión entre los contenidos de los campos y áreas de saberes y conocimientos en las respectivas etapas y niveles y se concretizan en las Temáticas Orientadoras las cuales son base para el desarrollo curricular.

Los ejes son:

- Educación intracultural, intercultural y plurilingüe.
- Educación en valores sociocomunitarios.
- Educación en convivencia con la Madre Tierra y salud comunitaria.
- Educación para la producción.

Es importante recordar que son orientaciones político ideológicas que permiten dinamizar y articular los campos y áreas a través de un abordaje relacional de contenidos con los procesos sociales, culturales, económicos y políticos en los procesos educativos de los subsistemas y los niveles de formación del Sistema Educativo Plurinacional; son de aplicación obligatoria y deben concretarse en el desarrollo curricular a través de la práctica, teorización, valoración y producción.

El siguiente gráfico resume la estructura donde se visibiliza los componentes elementos y metodología del modelo Educativo:



1.5. Elementos del currículo

Objetivos holísticos

Se expresan en primera persona del plural, tiempo presente y modo indicativo. Son claros y específicos (particularmente en sus aspectos cualitativos), concretos y evaluables (en lo cualitativo y cuantitativo), desarrollan cualidades y capacidades del ser humano en sus dimensiones del Ser-Saber-Hacer-Decidir de manera integral y holística.



En la redacción, no existe un orden en cuanto a la ubicación de las dimensiones, esto implica que en algunos casos la dimensión del Ser estará presente primero, si es que se prioriza desarrollar valores, por ejemplo en otras se priorizarán las Dimensiones del Saber, Hacer o Decidir, además, se expresarán en primera persona del plural, tiempo presente y modo indicativo

Dimensiones

Se entiende por cualidades, capacidades y potencialidades del ser humano que desarrollan el Ser, Saber, Hacer y Decidir.

Las cuatro dimensiones del ser humano deben estar interrelacionadas y armonizadas con la práctica, teoría, valoración y producción que contemplen la igualdad de oportunidades con equiparación de condiciones en procesos educativos pertinentes a las necesidades, potencialidades expectativas e intereses de Personas con Discapacidad, Talento Extraordinario y Dificultades en el Aprendizaje



Desde la educación especial se promueve el desarrollo del enfoque de la Educación Inclusiva como complementación en el desarrollo integral del ser humano expresado en lo siguiente:

Dimensión del SER

- La expresión de actitudes, sentimientos, emociones y pensamientos que tomen en cuenta los principios y valores sociocomunitarios con enfoque inclusivo.
- Las prácticas 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.
- Desarrollo y fortalecimiento de su identidad personal, familiar y de relaciones interculturales.

Dimensión del SABER:

- La capacidad de comprensión de saberes y conocimientos propios y diversos de manera crítica reflexiva y propositiva.
- Manejo de los conocimientos científicos, técnico tecnológicos y artísticos propios y de otros contextos desarrollados en los procesos educativos.
- Comprensión y descripción de la realidad a partir de su experiencia.
- Capacidad de identificación de sus logros y dificultades de aprendizajes.

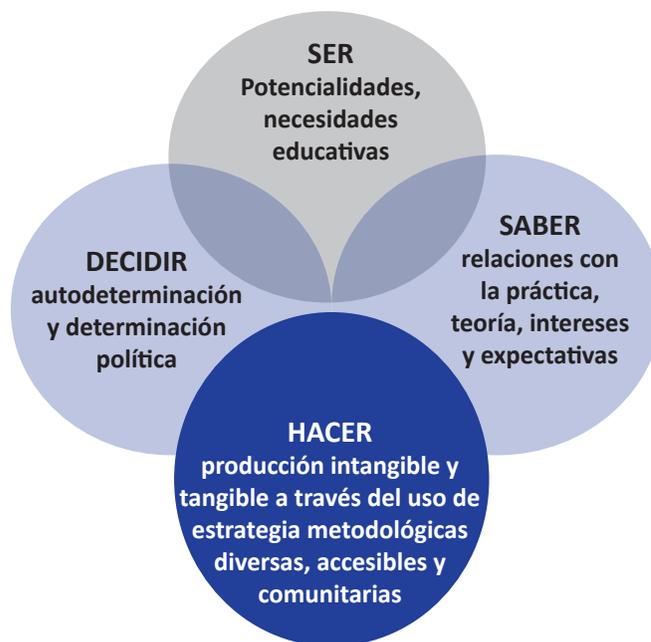
Dimensión del HACER:

- El desarrollo de habilidades y destrezas en la aplicación de saberes y conocimientos científico técnico tecnológicos para comprender su realidad.
- Producciones de textos orales y escritos sencillos a partir de su realidad, sobre manifestaciones sociales, comunitarias, económicas en el marco de la cosmovisión y la diversidad cultural.
- La práctica de principios y valores de la familia en la escuela y la comunidad.
- La capacidad de observación, la exploración, la curiosidad, la indagación, la experimentación, el descubrimiento y la creatividad relacionadas a las actividades cotidianas en la familia, la comunidad, zona o barrio y escuela

Dimensión del DECIDIR:

- Capacidad de tomar decisiones a partir de la interpretación y lectura de la realidad con pertinencia en tiempo y espacio.
- La capacidad de organización para sus actividades cotidianas.
- Las decisiones asumidas en situaciones conflictivas y problemáticas.
- La posición reflexiva sobre hechos sociales, históricos y la realidad de su entorno.
- La disposición a ejecutar diversas actividades con iniciativa propia, autónoma y comunitaria en armonía y reciprocidad.
- Capacidad propositiva y participativa en comunidad dentro del principio de inclusión social





Sistema de evaluación

La evaluación es una actividad sistemática, planificada, democrática e inclusiva con intencionalidad que permite el recojo de Información y datos para analizar y valorar el proceso educativo inclusivo, facilitando la toma de decisiones y la integración de las instituciones educativas a la comunidad. La evaluación responde a la formación integral y holística que se da a partir del diálogo y reflexión donde participan todas y todos los actores de los procesos educativos inclusivos; forma parte de las experiencias de vida sociocomunitarias.

A partir de las características mencionadas, es cualitativa y cuantitativa; está orientada al desarrollo de procesos de autoevaluación y evaluación comunitaria para la toma de decisiones en consenso sobre las dificultades, logros de los procesos educativos. A su mismo se debe considerar la adaptación de los procesos de evaluación para que sea pertinente a las necesidades y características de las y los estudiantes, principalmente si tiene alguna discapacidad.

Características de la evaluación

Es integral y holística, porque valora las cualidades, capacidades y potencialidades desarrolladas en el Ser, Saber, Hacer y Decidir de manera articulada desde los saberes y conocimientos, relacionada a la convivencia armónica y complementaria con la Madre Tierra (naturaleza), el Cosmos y la dimensión espiritual de la vida.

Es permanente porque se realiza durante los procesos educativos de forma cíclica en sus distintos momentos: al inicio, durante y al final, para dar seguimiento y continuidad en la formación y gestión institucional de manera que los resultados no se conozcan sólo al final.

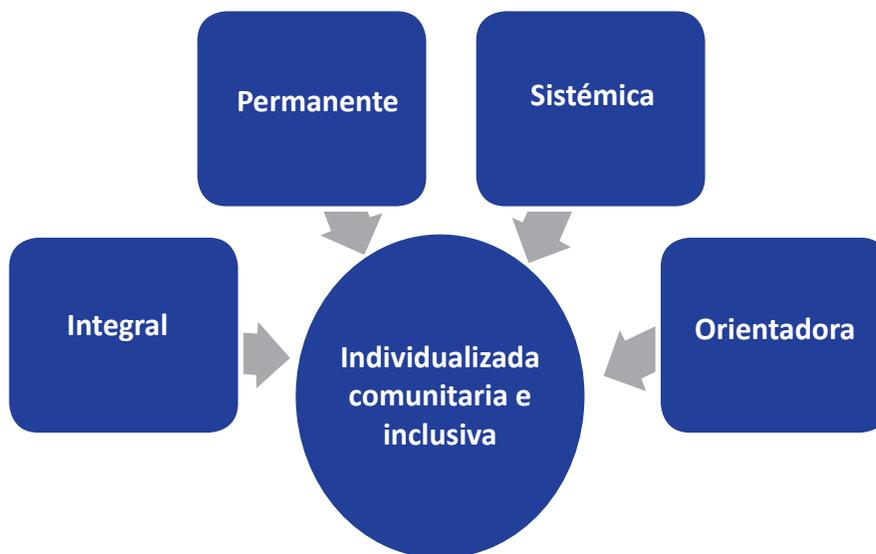
Es sistemática porque involucra la realidad sociocultural, económica y política de cada contexto, integrando métodos, estrategias, materiales y horarios inherentes a los procesos educativos.



Es dialógica porque se desarrolla en un marco de permanente escucha y respeto en relación a las distintas posiciones que se manifiestan en la interacción entre los/as estudiantes, maestros/as, comunidad, padres, madres de familia, instituciones y el entorno, en correspondencia a los problemas identificados en los procesos educativos. La producción de espacios y acciones de diálogo contribuye a propiciar la solución a esos problemas de forma armónica, consolidando los lazos comunitarios y sus valores de convivencia, a partir de procesos colaborativos y corresponsables programados con base en el consenso y la participación activa de cada agente que aporta al cambio social, estos espacios dialógicos tienen que respetar los medios de comunicación diversos que las y los estudiantes con discapacidad utilizan para participar en comunidad .

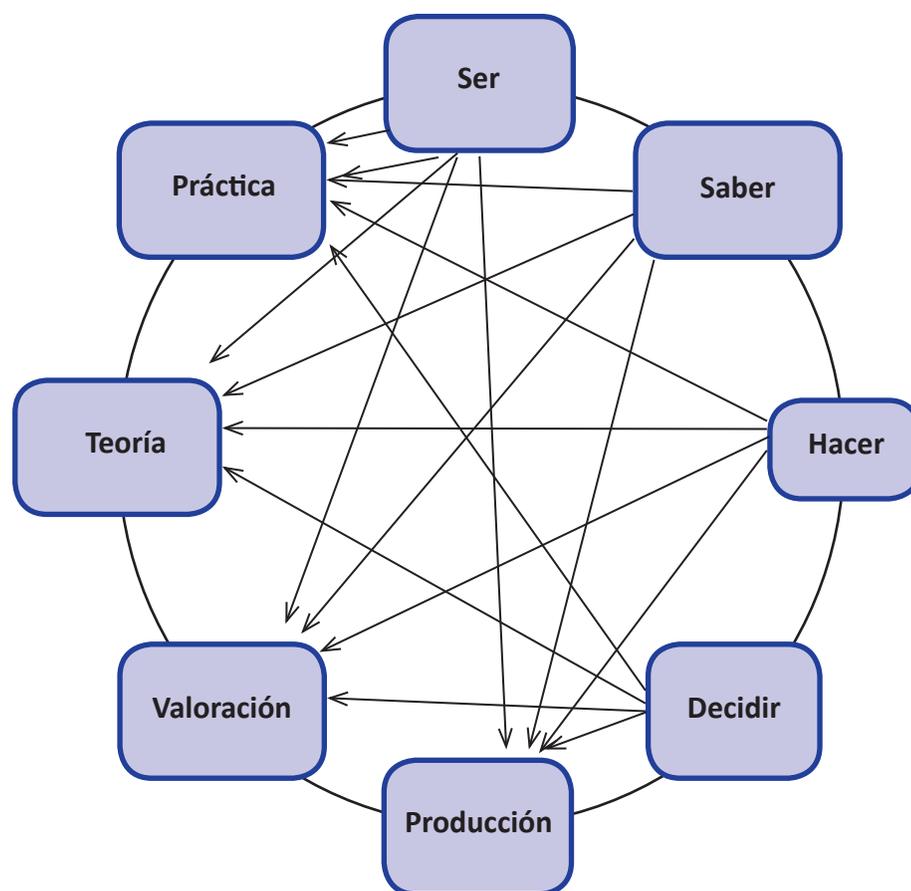
Es orientadora porque brinda acompañamiento, información y orientaciones continuas y oportunas a los sujetos y colectividades que participan de los procesos educativos en cuanto a sus fortalezas, debilidades, sus oportunidades y amenazas, asimismo permite tomar decisiones para que los proceso educativos sean pertinentes a la diversidad de los actores educativos .

Es comunitaria con enfoque inclusivo porque participan todos los integrantes de la comunidad educativa en el proceso de evaluación y la formación cualitativa para la convivencia, respetando roles y funciones administrativo institucionales y del maestro, en el marco de su relación y afinidad con la ciencia, la naturaleza, la cultura y el trabajo.



Es importante recordar sobre las orientaciones metodológicas del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, que constantemente se expresa en las diferentes UF del PROFOCOM, sin embargo cabe recordar que los mismos están pensados en desarrollar las cuatro dimensiones descritas en concordancia con los objetivos holísticos del plan de desarrollo curricular los mismos no están establecidos de forma lineal esta relación se da según la necesidad e intencionalidad del proceso educativo, para una mejor comprensión presentamos la relación de articulación y armonización entre las orientaciones metodológicas y las dimensiones a ser desarrolladas:





Metodología

La visión metodológica de los cuatro momentos metodológicos rompe el aislamiento de la educación respecto a la realidad. La visión metodológica consiste en una manera concreta de desplegar los cuatro momentos metodológicos (práctica, teoría, valoración, producción), articulando un conjunto de métodos y técnicas educativas que permita mejorar el sentido pedagógico y didáctico de las sesiones educativas.

De este modo, resulta insuficiente tener sólo el dominio de la teoría o contenido de la especialidad, si no tenemos una forma adecuada para llegar a ellas y ellos, en ese sentido, en este proceso deben generarse nuevas formas de aprender, investigar y principalmente desarrollar las dimensiones Ser-Saber-Hacer-Decidir.

Los aspectos que nos ayudan a su aplicación son: los cuatro momentos metodológicos (Práctica, Teoría, Valoración y Producción), el sentido y la significación de los cuatro campos de saberes y conocimientos, los Ejes Articuladores, el desarrollo de las dimensiones (Ser-Saber-Hacer-Decidir), y el Proyecto Socioproductivo. Se incorpora el manejo de métodos y técnicas, uso de equipos, herramientas, instrumentos y materiales (relacionadas a los objetivos, contenidos y secuencia de actividades),

La estrategia metodológica se comprende como conjunto de actividades articuladas en la Práctica-Teoría-Valoración-Producción en función de objetivos previamente establecidos. Su aplicación en el desarrollo curricular requiere de la selección, adecuación o innovación de métodos y técnicas de parte de la maestra o maestro, para responder de manera oportuna una problemática o necesidad identificada de forma oportuna y pertinente



pero subordinados a los cuatro momentos metodológicos, considerando los espacios, tiempos, tipo de interrelaciones y convivencias entre estudiantes y con las/os maestras/os, de manera que favorezca el aprendizaje y la formación integral y holística.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS	VERBOS	
PRACTICA	Elaboración Observación Realización Construcción Comparación	Composición Investigación Conversación Organización Invitación
TEORIZACIÓN	Análisis Clasificación Ex- plicación	Descripción Identificación Investigación Caracterización
VALORACIÓN	Reflexión... Apre- ciación	Valoración Debate
PRODUCCIÓN	Aplicación Producción Utilización	Exposición Preparación Dra- matización Composición

Tres elementos importantes del método:

1. No debemos sentirnos nunca esclavos de un método en particular. Hay muchas maneras de hacer, muchos caminos por donde transitar y es la experiencia y la evaluación las que no deben ayudar a tomar decisiones.
2. Combinar lo usual y lo novedoso y/o sorpresivo, porque contribuye a romper el automatismo y la posible monotonía de los procesos.
3. Encontrar el equilibrio que permite el Desarrollo personal de cada participante, con el desarrollo comunitario que la aportación de todos se encarga de enriquecer.

Proyectos sociocomunitario productivos inclusivos

Son estrategias metodológicas que dinamizan, integran e interrelacionan campos, áreas y disciplinas, posibilitando el abordaje didáctico de los saberes y conocimientos de forma articulada en los procesos educativos.

Un proyecto se dirige a lograr un objetivo, implica el diseño de orientaciones metodológicas y el desarrollo de grupos de contenidos vinculados a la comunidad, a cargo de maestros/as, estudiantes y otros miembros o entidades de la comunidad.

Por lo general, los proyectos emplean criterios de evaluación cualitativos y/o cuantitativos para dar seguimiento al cumplimiento del objetivo y medir la utilidad social de las acciones, los aprendizajes aplicados a la vida y la calidad de los productos,



Es importante recordar (UF3 y 5) se desarrolla el PSPI como estrategia pedagógica inclusiva, que favorece la participación plural, democrática, equitativa de consenso de la comunidad, y permite en las y los participantes internalizar y desarrollar:

El sentido de pertenencia, referido a la afectividad, identidad, cosmovisión.

El sentido de “territorialidad”, haciendo referencia a los alcances y límites, espacios educativos y ubicación.



Lecturas complementarias

Crítica de la razón indolente

Boaventura de Sousa Santos

La crisis epistemológica del paradigma dominante

Hoy en día son ya muchas y muy fuertes las señales que apuntan a que el modelo de racionalidad científica que acabo de describir en sus líneas principales atraviesa una profunda crisis. En esta sección defenderé: primero, que esa crisis no es sólo profunda sino irreversible; segundo, que estamos en un periodo de revolución científica que se inició con Einstein y la mecánica cuántica y no se sabe aún cuándo acabará; tercero, que las señales nos permiten tan solo especular acerca del paradigma que emergerá de este periodo revolucionario, pero que, desde este momento, puede afirmarse con seguridad que colapsará las distinciones básicas en que se asienta el paradigma dominante a que más arriba aludí.

La crisis del paradigma dominante es el resultado interactivo de una pluralidad de condiciones.

Distingo entre condiciones sociales y condiciones teóricas. Prestaré más atención a las condiciones teóricas y por ellas comienzo. La primera observación, que no es tan trivial como parece, reside en que la identificación de los límites, de las insuficiencias estructurales del paradigma científico moderno, es el resultado del gran avance en el conocimiento que él mismo propició. La profundización del conocimiento permitió ver la fragilidad de los pilares en que se funda.

Einstein constituye la primera rotura en el paradigma de la ciencia moderna, la cual fue aún más importante de lo que el mismo Einstein fue subjetivamente capaz de admitir. Uno de los pensamientos más profundos de Einstein es el de la relatividad de la simultaneidad. Einstein distingue entre la simultaneidad de acontecimientos presentes en el mismo lugar y la simultaneidad de acontecimientos distantes, en particular de acontecimientos separados por distancias astronómicas.

En relación a estos últimos, el problema lógico a resolver es el siguiente: ¿cómo puede establecer el observador el orden temporal de acontecimientos en el espacio? Ciertamente a través de mediciones de la velocidad de la luz, partiendo del presupuesto, que es fundamental en la teoría de Einstein, de que no hay en la naturaleza velocidad superior a la de la luz. Sin embargo, al medir la velocidad de una dirección única (de A) a B), Einstein se enfrenta a un círculo vicioso: para determinar la simultaneidad de los acontecimientos distantes es necesario conocer la velocidad; pero, para medir la velocidad, es necesario conocer la simultaneidad de los acontecimientos.



Con un golpe de genio, Einstein rompe este círculo demostrando que la simultaneidad de acontecimientos distantes no puede ser verificada, puede tan sólo ser definida. Es, por tanto, arbitraria; de lo que se deduce que, como señala Reichenbach, cuando hacemos mediciones no pueda haber contradicciones en los resultados una vez que estos nos devuelvan la simultaneidad que nosotros introducimos por definición en el sistema de medición (1970: 60).

Esta teoría vino a revolucionar nuestras concepciones del espacio y del tiempo. No habiendo simultaneidad universal, el tiempo y el espacio absolutos de Newton dejan de existir. Dos acontecimientos simultáneos en un sistema de referencia no son simultáneos en otro sistema de referencia. Las leyes de la física y de la geometría se basan en mediciones locales:

“Los instrumentos de medida, sean relojes o metros, no tienen magnitudes independientes, se ajustan al campo métrico del espacio, cuya estructura se manifiesta más claramente en los rayos de luz” (Reichenbach, 1970: 68).

El carácter local de las mediciones y, por tanto, del rigor del conocimiento que se obtiene con base en ellas, va a inspirar el surgimiento de la segunda condición teórica de la crisis del paradigma dominante, la mecánica cuántica. Si Einstein relativizó el rigor de las leyes de Newton en el dominio de la astrofísica, la mecánica cuántica lo hizo en el dominio de la microfísica. Heisenberg y Bohr demuestran que no es posible observar o medir un objeto sin interferir en él, sin alterarlo, hasta tal punto que el objeto que surge de un proceso de medición que no es el mismo que el que entró. Como ilustra Wigner, “la medición de la curvatura del espacio causada por una partícula no puede ser realizada sin crear nuevos campos que son mil millones de veces mayores que el campo bajo investigación” (1970: 7). La idea de que no conocemos de lo real sino lo que en él introducimos, o sea que no conocemos de lo real sino nuestra intervención en él, está bien expresada en el principio de incertidumbre de Heisenberg: no se pueden reducir simultáneamente los errores de medición de la velocidad y de la posición de las partículas; lo que se haga para reducir el error de una de las mediciones aumenta el error de la otra (Heisenberg, 1971). Este principio y, por consiguiente, la demostración de la interferencia estructural del sujeto en el objeto observado, tiene importantes implicaciones. Por un lado, siendo estructuralmente limitado el rigor de nuestro conocimiento, sólo podemos aspirar a resultados aproximados, lo cual nos muestra que las leyes de la física son tan sólo probabilísticas. Por otro lado, la hipótesis del determinismo mecanicista es inviable dado que la totalidad de lo real no se reduce a la suma de las partes en que la dividimos para observar y medir. Por último, la distinción sujeto/objeto es mucho más compleja de lo que pueda parecer a primera vista. La distinción pierde sus contornos dicotómicos y asume la forma de un continuum.

El rigor de la medición puesto en peligro por la mecánica cuántica será aún más profundamente sacudido si se cuestionara el rigor del vehículo formal en que la medición se expresa, o sea, el rigor de la matemática. Esto sucede con las investigaciones de Gödel, las cuales, por dicha razón, considero que serán la tercera condición de la crisis del paradigma. El teorema de la incompletud y los teoremas sobre la imposibilidad, en ciertas circunstancias, de encontrar dentro de un sistema formal dado la prueba de su consistencia, demuestran que, incluso siguiendo de cerca las reglas de la lógica matemática, es posible formular proposiciones indecibles, proposiciones que no se pueden demostrar ni refutar, ya que una de las mismas es precisamente la que postula el carácter no contradictorio del sistema. Si las leyes de la naturaleza fundamentan su rigor en el rigor de las formalizaciones matemáticas en que se expresan, las investigaciones de Gödel demuestran que el rigor de la matemática carece él mismo de fundamento. A partir de aquí es posible no sólo cuestionar el rigor de la matemática, sino también redefinirlo en cuanto forma de rigor que se opone a otras formas de rigor alternativas, una forma de



rigor cuyas condiciones de éxito en la ciencia moderna no pueden seguir siendo consideradas como naturales y obvias.

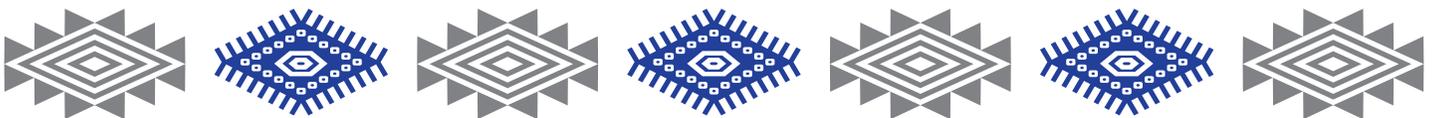
La propia filosofía de la matemática ha problematizado creativamente estos temas y hoy reconoce que el rigor matemático, como cualquier otra forma de rigor, se asienta en un criterio de selectividad y que, como tal tiene un lado constructivo y otro destructivo.

La cuarta condición teórica de la crisis del paradigma newtoniano puede encontrarse en los progresos del conocimiento en los dominios de la microfísica, de la química y de la biología en los últimos treinta años. A título de ejemplo, menciono las investigaciones del físico-químico Ilya Prigogine. La teoría de las estructuras disipativas y el principio del “orden a través de fluctuaciones” establecen que, en sistemas abiertos, o sea, en sistemas que funcionan con los márgenes de la estabilidad, la evolución se explica por fluctuaciones de energía que en determinados momentos nunca del todo previsible, desencadenan espontáneamente reacciones que, a causa de mecanismos no lineales, presiona el sistema más allá de un límite máximo de inestabilidad y lo conducen a un nuevo estado macroscópico. Esta transformación irreversible y termodinámica es el resultado de la interacción de procesos microscópicos según una lógica de auto-organización en una situación de no equilibrio.

La situación de bifurcación, o sea, el punto crítico en que la mínima fluctuación de energía puede conducir a un estado nuevo, representa la potencialidad del sistema para ser atraído hacia un estado de menor entropía. De este modo, la irreversibilidad en los sistemas abiertos significa que éstos son producto de su historia (Prigogine y Stengers, 1979; Prigogine, 1980; Prigogine, 1981; 73 y ss.) La importancia de esta teoría reside en la nueva concepción de la materia y de la naturaleza que propone; una concepción difícilmente compaginable con la que heredamos de la física clásica. En vez de eternidad tenemos la historia; en vez de determinismo, la imprevisibilidad; en vez de mecanicismo, la interpenetración, la espontaneidad y la auto-organización; en vez de la reversibilidad, la irreversibilidad y la evolución; en vez del orden, el desorden; en vez de la necesidad, la creatividad y el accidente. La teoría de Prigogine recupera, incluso, conceptos aristotélicos tales como los conceptos de potencialidad y virtualidad que la revolución científica del siglo XVI parecía haber arrojado definitivamente al cubo de basura de la historia.

Sin embargo, lo más importante de esta teoría está en que ella no es un fenómeno aislado.

Forma parte de un movimiento convergente, pujante sobre todo a partir de las dos últimas décadas, que atraviesa las diferentes ciencias de la naturaleza e, incluso, las ciencias sociales, un movimiento con vocación transdisciplinar que Jantsch (1980) denomina como paradigma de auto-organización, y que aflora, entre otras, en la teoría de Prigogine, en la sinérgica de Haken (1977; 1985: 205 y ss.), en el concepto de hiperciclo y en la teoría del origen de la vida de Eigen (Eigen y P. Schuster, 1979), en el concepto de autopoiesis de Maturana y Varela (1973), en la teoría de las catástrofes de Thom (1985), en la teoría de la evolución de Jantsch (1981: 83 y ss), en la teoría del “orden implicado” de David Bohm (1984; Bateson, 1985) o en la teoría de la matriz de Geoffrey Chew y en la filosofía de “bootstrap” que le subyace. Este movimiento científico y las otras innovaciones teóricas que más arriba definí como otras condiciones teóricas de la crisis del paradigma dominante, han propiciado una profunda reflexión epistemológica sobre el conocimiento científico, de tal modo rica y diversificada que, mejor que cualquiera otra circunstancia, caracteriza ejemplarmente la situación intelectual del tiempo presente.



ACERCA DE LA “EDUCACIÓN EN EL MUNDO ORIGINARIO PRE-INCA EN EL TERRITORIO DONDE SE FORMARÍA EL TAHUANTINSUYO Y EL QOLLASUYO.

T'ika PACHA (Jimena T. Gonzales García)

Illapa (José Mario Illescas Pompilia)

Pachakutek Illescas Gonzales

Thunbupha Illescas Gonzales

La Pacha y el Proceso “Educativo”

La Pacha es la totalidad o el Todo o la Realidad Plena espacio-temporal-inespacial-intemporal histórica infinita-finita-finita-infinita en su Unidad Unidimensional y finita-infinita-infinita-finita en su Unidad Multidimensional.

La Pacha, así “definida” en su Ser se desenvuelve en un Estar siendo-ocurriendo-sucediendo siempre nomás de manera excéntrica-concéntrica combinadamente e intracombinadamente sin centro y sin “circunferencia” en todas las “direcciones” en un equilibrio del caos-orden-orden-caos sin lógica, con ausencia: de “escalas” de valores, de jerarquías, de dicotomías, de principios, de orígenes y fines, de causas y consecuencias, de pasado-presente-futuro, de desequilibrios, de entidades no energéticas-no materiales, de entidades creadoras y destructoras o de la dicotomía creación-destrucción, etc.

Nuestras abuelas-abuelos ancestrales se reconocieron “hijas-hijos”, “elementos”, “partes” de la PACHA o del Todo.

Como “elementos” que conforman la Pacha se sienten, se imaginan, se intuyen, se instintivan, se perciben, se sueñan, se retroproyectan-proyectan, se comprenden... que en su cada Uno se expresa el Todo de la Pacha.

Sin embargo, tales vivencias de la Pacha en sus cada Uno no les permitieron acceder o llegar a la práctica de un antropocentrismo por el cual hayan asumido, que únicamente el ser humano es el concentrado, la expresión “reducida” del Todo de la Pacha.

Nuestros ancestros sintiendo: vivieron, imaginaron, intuyeron, instintivaron, percibieron, soñaron, retroproyeteron-proyectaron, comprendieron... que todo en la Pacha estaba, está y estará unido porque su Estar siendo mismo es: La Unidad compacta-imcompacta-incompacta-compacta combinada e intracombinada donde nada está separado sino unido inseparablemente propiciando una “hermandad” de las “hermanas-hermanos” inseparables.

Por La Unidad del Estar siendo de la Pacha, donde todo fluye en “hermandad inseparable”, cualquier “elemento” de la Pacha, sea cual fuese su naturaleza y ubicación en cualquier dimensión no sólo es “un hermano” sino, además, de facto como cualquier “elemento” en su individualidad es un UNO que es TODO y un TODO que es un UNO porque cualquier individualidad se desenvuelve: como un Uno-Todo en su dimensión ubicada en la Multidimensionalidad del Todo o Pacha, y como un Todo-Uno por ser contenido y contener la Unidimensionalidad del Todo o Pacha o la Realidad Plena o Total.

Es el sentimiento de la Pacha en su Ser y Estar siendo-ocurriendo-sucediendo siempre nomás lo que las abuelas y abuelos ancestrales vivieron como el “primer y gran” fundamento de la “educación ancestral”.

La Pacha en su dinámica o proceso de Estar siendo-ocurriendo-sucediendo siempre nomás imprime la identidad “dinámica” de Estar siendo de cada “elemento” que “contiene”.



Planificación curricular de la atención educativa inclusiva

Lo anterior, percibido y vivido por las abuelas-abuelos ancestrales les permitió establecer, por ellas-ellos, el ajuste o combinación e intracombinación de la “educación ancestral” como un cualquier proceso “más” u “otro” Estar siendo cualquiera que marcha o se desenvuelve “adaptándose” a períodos, ritmos, ciclos y frecuencias constantes del “advenir” o Estar siendo-ocurriendo-sucediendo siempre nomás del Ser de la Pacha.

En el referido Estar siendo de la Pacha, el “hecho educativo” ancestral, que toma como primer fundamento a la Pacha, no dejó: de sentir-vivir-hacer-pensar, de comprender y “desarrollar” a cada individualidad, con todas sus potencias de Ser y de Saber en la vivencia procesal del sentir-existir-hacer-pensar-pensar-hacer-existir-sentir, como un Uno-Todo que en su Uno o Individualidad: es un Uno diferente-semejante.

Por la diferencia o por lo diferente cada UNO es específico en su UNO, en su Individuo e Individualidad, y es a partir de tal especificidad que “desarrolla” su propio proceso de Estar siendo en su Estar como un UNO, o de “evolución”, en su particular espacio-tiempo, al cual imprime la velocidad o movimiento de “desarrollo”: por la tal vivida especificidad.

Por lo semejante, el Individuo y su Individualidad, siente y reconoce que es semejante a cualquier otro “elemento” de la Pacha, sea cual fuese su naturaleza, en tanto no sólo se asemejan por estar ubicados en el Todo o Pacha sino porque cada UNO “reproduce” al Todo en su concreta expresión de tamaño, forma, densidad o compactabilidad de materia-energía, sutilidad o incompactabilidad de energía-materia, etc.; este hecho de ser cualquier UNO “parte” o “elemento” unido inseparablemente al Todo es el fundamento de la semejanza de todos y cada uno de los “elementos” de la Pacha; y, a su vez el fundamento del No Antropocentrismo de la “cultura-sociedad-civilización” de las abuelas-abuelos

La diferencia del Uno se expresa en la específica longitud y frecuencia de onda de cada UNO en su diferencial del UNO DIFERENTE-SEMEJANTE en la Intracombinación de la Complementariedad, como veremos más adelante.

La semejanza del Uno se expresa en la “común intersección” de compartir “los mismos componentes” del Todo o de la Pacha que se concentralizan-excentralizan en combinaciones-intracombinaciones equilibradas, complementarias, consensuales en cada UNO en su semejanza del UNO SEMEJANTE-DIFERENTE que mantiene, en esencia, en su Estar siendo el “desarrollo” de la identidad del Individuo en su específica Individualidad. La semejanza se realiza en la Combinación de la Complementariedad como, también, veremos más adelante,

Para las abuelas-abuelos ancestrales cada Uno es un Uno-diferente-semejante donde lo diferente y lo semejante no están separados sino unidos en una sola unidad combinada e intracombinada: el Uno del Individuo y su Individualidad, el cual se combina e intracombinan exógena y endogenamente hacia su exterior-excéntrico e interior- concéntrico con su diferencia-semejanza-semejanza-diferencia donde la diferencia es contenida en la semejanza y viceversa como lo exterior contiene a lo interior y lo interior a lo exterior.

Es el conjunto de combinaciones e intracombinaciones del Individuo y su Individualidad las que se constituyen o se expresan en cada Uno en la dimensión de la entidad de un UNO.

Tal UNO se define o adquiere su Identidad de ser precisamente un UNO porque con la Identidad asumida tiene, antes que “deber”, que desenvolverse convibradamente en equilibrio, complementación y en consenso con todos los “elementos” de la PACHA, con y en la PACHA en su conjunto, consigo mismo, con su familia, con la “sociedad”, “cultura” y “civilización” inmediata y mediata.

Desde el sentimiento del Uno que es Todo se puede alcanzar el sentimiento del “segundo” “fundamento” del “hecho educativo ancestral”: el sentir-vivir-hacer-pensar el hecho o realidad de que cada UNO es UN TODO que condensa al TODO y que el TODO es UNO o una UNIDAD que hace posible que cada UNO sea un DIFERENTE-SEMEJANTE.



El sentimiento, la intuición, la percepción, el sueño, la comprensión... de la PACHA deviene o se procesa en cada ser humano en una combinación-intracombinación en su propio Estar siendo-sucediendo-ocurriendo siempre nomás sintiendo-existiendo-haciendo-pensando-pensando-haciendo-existiendo-sintiendo de manera que el sentimiento de darse y ubicarse en la Pacha y no fuera de ella desenvuelve en cada Individuo, o Uno Humano, una permanente internalización, inter-intrapenetración donde el Uno se asume Todo en su Uno en su SER-SABER generando la inmediata percepción de que todo lo que “podemos sustantivar” como “proceso educativo de nuestras ancestrales abuelas-abuelos”: es la permanente acción inter-intra “social-cultural” de mantener, desarrollar y fortalecer la vida de cada UNO-TODO en un UNIDAD con la PACHA.

El “proceso educativo”, de nuestras ancestrales abuelas-abuelos, se orientaba a conservar La Unidad con la PACHA y a conservar la unidad de cada Uno en su diferencia-semejanza.

Tales orientaciones nos permiten percibir la “conversión” de los “fundamentos educativos” en “fines, metas, propósitos y objetivos” con los cuales se pueden diseñar “planes-programas-proyectos” como “áreas, módulos, estructuras curriculares, materias, planes globales y de aulas...”.

En lo inmediato los fundamentos devienen en objetivos, así la Pacha es el “primer” fundamento-fin-meta-propósito-objetivo; y el Uno-Todo individual es el “segundo” fundamento-fin-meta-propósito-objetivo.

La inter-intra combinación de los fundamentos-fines-metas-propósitos-objetivos-planes-programas-proyectos... en una permanente existencia vivenciada, en la internalidad-externalidad del Uno diferente-semejante que HACE, puede, desde la “educación originaria” actualizada, plantear acciones o haceres para cada Uno diferente-semejante en la autoconstrucción de su Ser con la factible construcción “educativa” complementada con “docentes” que “desarrollen” la “educación originaria”.

La inter-intracombinación “educativa originaria” puede propiciar que, en ciertos Individuos, la obtenida diferencial en la existencia pueda permitirles procesos de “autoeducación” en la “educación originaria” y no originaria para con ello procesar un Uno-Todo diferente-semejante autoprocesado, pero que nunca deja de ser un UNO-TODO en el cual converge-diverge no sólo lo inmediato-mediato sino todo el Todo.

1.A. La educación para nuestras abuelas-abuelos ancestrales

La “educación” para las abuelas-abuelos ancestrales fue un proceso integral y unitario donde el Individuo como expresión de la Pacha en su Uno, expresa, a la vez, de modo concentrado-desconcentrado a su “sociedad”, “cultura” y “civilización”

Es un proceso donde lo Uno Natural, Cósmico y Total del Individuo se combina e intracompara en la complementariedad con su “Uno Social-Cultural-Civilizatorio”.

El sentimiento de un proceso “educativo” como el referido, es una acción-no acción o dinámica que trasciende las nociones de escolaridad, de especialización o de sectorialización de “la realidad educativa”; porque tal “realidad” es la misma indivisible Pacha o toda la Realidad Plena o Total en su unitaria unidad.

La profundidad o magnitud del sentir y comprender desde el vivir y hacer del Uno intracomparado complementariamente en su DIFERENCIA que concentra en su Uno al “Todo Social-Cultural” abre los horizontes de una perspectiva o enfoque de la “educación ancestral” de las abuelas-abuelos.

La perspectiva de la DIFERENCIA, nunca podrá abstraer o dejar la perspectiva de la combinación complementaria en la SEMEJANZA del Uno, en tanto que por La Unidad de la REALIDAD TOTAL o del TODO, la diferencia-semejanza no son “pares opuestos complementarios” sino una unidad combinada-intracom-



Planificación curricular de la atención educativa inclusiva

binada donde la dicotomía de oposición no existe por la misma unidad combinada-intracombinada que “reproduce” idéntico, no invertido, Estar siendo del Todo en su unidad.

Las apariencias de las dicotomías se resuelven en el Estar siendo-ocurriendo-sucediendo siempre no más.

La “educación originaria” al vivir el hecho del Uno nos introduce a un “tercer” fundamento de su “hecho educativo”: el desenvolvimiento del Individuo e Individualidad como un UNO.

El Individuo y su Individualidad contiene-descontiene en su Uno, su propio Estar en su diferencial y semejanza “social-cultural-civilizatorio” respecto a todos los miembros de su “sociedad”, de su “cultura” y de su “civilización” de manera que en la “educación originaria” adaptada a lo individual, desde la “sociedad-cultura-civilización”, el “hecho educativo” se orienta al desenvolvimiento del Individuo equilibrado, complementario y consensual que no pierde su identidad en su Uno diferente-semejante con relación al conjunto total de su “sociedad-cultura-civilización”.

La “orientación” hacia el propio Individuo y su Individualidad de la “educación originaria” nos plantea la apertura de un “tercer” “fin-meta-propósito-objetivo”: el desenvolvimiento del Individuo y de su Individualidad de modo equilibrado, complementario y consensual, sin perder su identidad en su Uno diferente-semejante respecto al todo “social-cultural-civilizatorio”.

La “educación originaria” como proceso integral y unitario no sólo se HACE reproductora de la unidad de la Pacha sino reproductora y productora de la unidad de la “sociedad-cultura-civilización” que, en su conjunto, transcurre en unidad con la Pacha.

Por lo anterior, la “educación originaria ancestral” adopta las características reproductora y productora no invertida de la “sociedad-cultura-civilización” y no solamente de ser un “reflejo” invertido de las mismas.

La “educación” ancestral de las abuelas-abuelos es un factor de cambio en re-evolución “social-cultural-civilizatorio”, o “evolución” real de la “sociedad-cultura-civilización”; y, no como en la actualidad donde la educación, al servicio de la globalización capitalista y la re-evangelización, es sustentadora de un orden “social-cultural-civilizatorio” “estático” para el “progreso” o “evolución” y generadora de la dinámica de la involución “social-cultural-civilizatoria” o de la ilusión de progreso o evolución, modernidad, post-modernidad y civilización provocando un real proceso de deshumanización sostenida en el cotidiano de modo permanente aumentando, a mayores “niveles”, la pérdida de Lo Humano Diferencial.

La “educación originaria ancestral” es constructora de la unidad de cada Uno Individual diferente-semejante, en las dimensiones de Lo Específicamente Humano en lo diferencial y de Lo Humano Natural-Telúrico como de Lo Humano Cósmico-Total en lo semejante. De este proceso vivenciado por las abuelas-abuelos se desarrolló un “cuarto” fundamento-fin-meta-propósito-objetivo: el desenvolvimiento de Lo Humano Integral o Total en su “auténtica”, real y completa estructura de naturaleza diferente-semejante en sus dimensiones de Lo Específicamente Humano, en sus dimensiones de Lo Natural-Telúrico y en sus dimensiones Cósmicas-Total.

De esta manera, el “hecho educativo” o la “educación” de las abuelas-abuelos deviene en contener-descontener un proceso de la “autoformación-formación” integral de Lo Humano en sus dimensiones: de Lo Humano Específico, de Lo Humano Natural-Telúrico y de Lo Humano Cósmico-Total.

Sin embargo, la “educación” de Lo Humano en las abuelas-abuelos no quedó en la sola construcción o autoformación-formación educativa del Individuo, sino que a través de su Estar siendo se construye la formación de la “sociedad-cultura-civilización” de La Unidad: haciéndola en el Hacer, hacia su internalidad-externalidad en y con la Pacha. Por el proceso constructivo-destructivo de “lo social-cultural-civilizatorio”, las abuelas-abuelos, vivieron el “quinto” fundamento-fin-meta-propósito-objetivo: el “desarrollo” o des-



envolver la construcción-destrucción de la “sociedad-cultura-civilización” para su re-evolución constante de manera que lo constructivo-destrutivo no es una dicotomía sino una unidad continua de la energía-materia y materia-energía del Estar siendo en la misma formación convibrada ancestral originaria de La Unidad desenvuelta por las abuelas-abuelos.

En La Unidad la construcción-destrucción es evolución del Estar siendo en la diferencia- semejanza, mientras que en La No Unidad la construcción-destrucción es involución de sólo la diferencia. La evolución tiende a realizar la Realidad Real, la involución tiende a realizar la Inversión de la Realidad, la involución es un alienígena creado por La No Unidad; en la Realidad de la Pacha o en el Todo no existen “involuciones”, ni las dicotomías construcción-destrucción o vida-muerte.

En La No Unidad surge el alienígena de la “revolución” y de “revolución social”, sin que su ejecución posible signifique “cambio cualitativo real” o “aceleramiento de la evolución” porque La No Unidad, ni La Unidad, pueden “acelerar” la “evolución” en general y en particular. En algunas ocasiones, en la combinación-intracombinación de La No Unidad y de La Unidad como en el presente tiempo-espacio-histórico de Pachakutik, para significar el retorno al sentido de real evolución, desde la inversión de la involución, emplearemos el denotativo y connotativo de “re-evolución” que explicitara el darle el giro o vuelta de retorno a la involución de La No Unidad por el desenvolvimiento de la “evolución” como una de las realidades del Estar siendo-ocurriendo-sucediendo siempre nomás.

Como podemos sentir, en el fondo o en esencia, al modo de las abuelas-abuelos ancestrales originarias, la Pacha no contiene en su Estar siendo dicotomías como: construcción-destrucción, vida-muerte, evolución-involución, revolución-contrarrevolución, re-evolución y no re-evolución; dicotomías que se generan y autogeneran en La No Unidad y devienen en alienígenos

En la Pacha, sólo se expresa su Estar siendo en expansivo-contractivo “fluir” siempre nomás que brinda la ilusión de la construcción-destrucción o vida-muerte; ilusión que hace perder el sentimiento de las combinaciones-intracombinaciones en las “transformaciones” lentas o rápidas en el Estar siendo de Lo Eterno de la Pacha.

Además, la “educación ancestral originaria” al desenvolver la autoformación-formación de lo semejante, o de lo semejante en la diferencia, en el Individuo genera el “sexto” y “séptimo” “fundamentos educativos” la Naturaleza-Tierra y el Cosmos-Todo, “fundamentos” que devienen en la “educación ancestral” a ser fundamentos-metas-propósitos-objetivos.

En la “educación originaria” todos los fines-metas propósitos-objetivos no sólo son excéntricos o hacia la externalidad del Individuo, sino que son, al mismo tiempo, hacia la concentricidad o hacia la internalidad del Individuo sin que se dicotomicen lo externo con lo interno porque ambas “realidades” son sólo Una por la unidad combinada-intracombinada de la existencia-real de cualquier Uno en la Pacha o Todo donde no está separado, como en la existencia-invertida o virtual en La No Unidad.

En este documento “destacaremos sin destacar”, para hacer más sentida y comprensible la “educación originaria ancestral”, el aspecto excéntrico o de la externalidad del “hecho educativo ancestral”.

El mismo aspecto excéntrico que tratamos será “más profundamente” tratado en un segundo documento, de manera que en un tercer documento posterior unamos la internalidad-externalidad que no necesitan ser unidas por ser inseparables y por constituir, en esencia, una unidad que no se conforma de “opuestos complementarios” o de una “estructura contradictoria”.

El “hecho educativo” ancestral es diferente a toda práctica educativa desarrollada por la historia de la educación Occidental y Cristiana, porque la “educación de las abuelas-abuelos originarios” se caracteriza por ser dinámica, global, integradora, unitaria de modo que el Individuo se oriente al logro continuó en



el cotidiano: de la complementariedad, del equilibrio, del consenso y de la identidad. Y, por la vivencia en el mismo cotidiano del Hacer los: fundamentos-fines-metas propósitos-objetivos en el proceso de construcción-destrucción del Individuo, y de su Individualidad, como de la “sociedad-cultura-civilización” de La Unidad que al vivir la “educación” de sus Individuos y colectividades de los mismos desenvuelvan un Estar siendo que a su interior-externo se intracombinen y combinen en unidad con la Pacha de manera que tal “sociedad-cultura-civilización” reproduce el proceso mismo del Estar siendo de la Pacha.

El sentimiento de construcción-destrucción es correspondiente al proceso de Estar siendo-ocurriendo-sucediendo siempre nomás donde se da la construcción-destrucción como una unidad que crea, recrea, desenvuelve, cambia o modifica, está-no está... en cada Uno y en Todo y que siempre nomás es la unidad a pesar de las construcciones-destrucciones periódicas, cíclicas, rítmicas, frecuentes o constantes.

La “educación ancestral” de las abuelas-abuelos no sólo fue “educación”, sino que fue un proceso que estableció diferencias con relación a todos los conceptos pasados y actuales de la educación antropocéntrica; el carácter y el logro de la “educación ancestral” se aprecia en la construcción-destrucción de la “sociedad”, “cultura” y “civilización” de La Abundancia.

En el presente, nos corresponde reconstruir y ajustar, en lo esencial, lo posible de la “educación ancestral originaria” de las abuelas-abuelos a partir de las condiciones reales de existencia en un país recolonizado y reevangelizado.

La situación de cualquier país en ex-territorios tahuantisuyanos y el desenvolvimiento de la “educación originaria” requieren la existencia del accionar de un instrumento político de las naciones originarias y de todas las clases explotadas y oprimidas que incluya a los obreros, mineros y a todas las clases sociales urbanas-rurales que son objetos de opresión y explotación.

El presente es un tiempo-espacio-histórico de Kutikpacha o de Pachakutik, la práctica social antropocéntrica del capitalismo, de la “globalización” y del imperialismo ha hecho evidente: la prueba histórica cotidiana de que Occidente y toda su sociedad- cultura-civilización agoniza afrentando la condición humana integral, a extremos que casi no queda nada de Lo Humano e implicando una coyuntura donde se puede recomenzar la reconstrucción de nuestra “sociedad-cultura-civilización” sin dejar de considerar las enseñanzas de las abuelos-abuelos originarios-ancestrales y de su manera de Estar siendo-ocurriendo-sucediendo siempre nomás en la Pacha.

Descolonización de la educación

*Ministerio de Educación. Instituto de Investigaciones Pedagógicas
Plurinacional. IIPP-PIEB, 2012*

Uno de los primeros elementos a discutir cuando se habla del proceso de descolonización involucra su definición; sin duda, circulan una gran cantidad de definiciones que enriquecen el debate porque en ello converge la posibilidad de involucramiento, pues la pluralidad de conceptos enriquece la comprensión de un proceso político que en sí mismo sería simplificador agotar en una sola definición. Sin embargo, desde las instancias institucionales del Ministerio de Educación, está claro que la descolonización implica un proceso político de transformación de la sociedad; lo que resta por definir es cuál es la condición o la modalidad con la que empezaremos este proceso de descolonización.

En la educación, buscamos la descolonización de la subjetividad o de las “mentalidades”; es un trabajo de cambiar nuestra manera de ser, pensar, hacer y sentir para construir una sociedad propia que responda a los problemas concretos y cotidianos, apropiándonos de lo que es pertinente para nosotros, pero aportando con innovaciones propias desde lo que somos, afirmándonos en vez de negarnos.



Para ello, la educación tiene que recuperar, revalorizar y potenciar los saberes y conocimientos propios, especialmente aquéllos que siempre fueron negados: los de los pueblos indígenas y originarios, aprendiendo las lenguas indígenas como modo de aprendizaje, incorporando nuevos contenidos y aprendiéndolos en las lenguas originarias, construyendo conocimientos propios a partir de ellos.

Con ello, buscamos que la educación que descoloniza constituya una nueva mentalidad que no desprecie lo propio, sino que aprenda de él. Cuando podamos relacionarnos con el legado de nuestros pueblos indígenas originarios sin pensar que es sinónimo de atraso o retroceso, empezaremos a descolonizar nuestra subjetividad.

Una propuesta que posibilita la descolonización es la nueva relación que se plantea en el nuevo currículo entre ciencia y los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas, que también puede plantearse de la siguiente manera: ¿Cuál es el papel de la ciencia en el nuevo proceso de descolonización de la educación? Se ha hecho hincapié en el carácter retrógrado o no científico que implica recuperar saberes y conocimientos de los pueblos indígenas y para ello simplemente se ha hecho mención a un conjunto de creencias y prácticas, que, aunque existentes, se las considera inferiores o ya insostenibles bajo el mundo moderno.

Aquí debemos recordar que en ningún momento ni la ley ni la propuesta del nuevo currículo plantean una negación del conocimiento científico. Habría que recordar que en Occidente ya desde principios del siglo XX se hacían críticas a la ciencia y éstas tenían que ver, en su punto central, con la expansión de la cosmovisión científicista que reduce los ámbitos de la vida a la simple y llana manipulación, que puede tener éxito en cuanto a sus objetivos, pero donde la capacidad de controlar todas las consecuencias que desata no pueden asumirse desde la ciencia misma, es decir, se hacen más evidentes las limitaciones al hacer depender la vida solo de la ciencia.

Es aquí donde el proceso de descolonización tiene sentido en el nuevo contexto de la educación boliviana. No se trata de volver atrás; se trata de articular la posibilidad de recuperar los saberes y conocimientos indígenas a las exigencias nuevas de la vida donde la ciencia no tiene la última palabra. En este sentido, es una búsqueda de complementación para transformar la propia visión exclusivamente científicista de la realidad; por tanto, no hay una anulación ni negación nihilista de la ciencia ni de sus aportes. Tanto en los contenidos curriculares como en el apoyo en la ciencia y la tecnología en la educación productiva y el bachillerato técnico humanístico, también propuesto en el currículo, es insostenible que la descolonización niegue los aportes de la ciencia.

Pensamos en un proceso que al intentar articular busca una complementación antes que una negación. El nuevo currículo plantea la necesidad de producir conocimientos propios y pertinentes a partir de la recuperación en todas las áreas de los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas. Esto genera, a su vez, un doble proceso: por un lado, intracultural, porque esta recuperación reaviva y desarrolla la diversidad cultural propia negada por la condición colonial de la realidad en Bolivia y, por el otro, intercultural, porque constituye una fuente distinta de construir lo común. La producción de conocimientos propios tiene esta orientación como proceso.

Lo intracultural involucra responder a las actuales condiciones desventajosas que tienen las culturas en Bolivia. Todos sabemos o hemos oído que la educación bilingüe en las áreas rurales simplemente no funciona porque incluso los padres prefieren que sus hijos estudien el castellano porque les garantiza una “mejor vida” en la ciudad, además de que impide que se los “discrimine”. Esta realidad colonial, perversamente articulada, no puede ser afrontada convirtiendo a los saberes y conocimientos de las culturas en un conjunto de contenidos aprendidos ni a sus lenguas en una forma gramatical estructural que pueda ser aprendida como una competencia lingüística. Sin el engarce transformador sobre la realidad, es decir, producir conocimientos a partir de ellos, resultaría inútil cualquier tipo de recuperación o revalorización.



Planificación curricular de la atención educativa inclusiva

Lo propio sucede con la interculturalidad, que no se da solo desde las culturas y los pueblos, sino desde la posibilidad de reconstruir lo común, de un modo que lo antes relegado colonialmente se incorpore desde las propias exigencias de la vida en concreto.

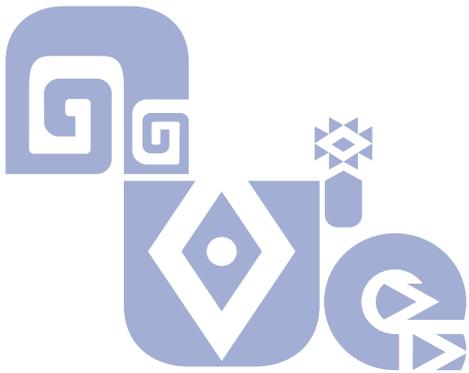
Se trata de que los saberes y conocimientos recuperen su dimensión útil para el presente, entendiendo “útil” en una doble dimensión: útil en cuanto práctico, es decir, volver presentes saberes y conocimientos desplegados para que puedan ser vigentes para todas y todos en un plano cultural propio (intracultural), o para reconstruir no colonialmente nuestras relaciones entre todos (intercultural); y, por el otro lado, ético, porque la utilidad de los conocimientos no solo es instrumental; es ético porque implica un sentido de utilidad para todos, diríamos comunitario, desde la posibilidad de ser actual y pertinente a nuestra realidad incorporando los saberes y conocimientos a una pedagogía desde la experiencia del hacer haciendo.

Por esta razón, también se plantea que la descolonización de la educación se entronca con la educación productiva, donde lo productivo no es sinónimo de actividad comercial relacionada con el mercado. Hay por lo menos tres sentidos de lo productivo: lo productivo como ángulo pedagógico, es decir, aprender haciendo, hacer cosas y desde el hacer empezar a educarse. Esta dimensión productiva está presente en la propuesta del proyecto socio-productivo, que debe ser implementada a partir del nuevo currículo, donde, aparte de aprender haciendo, se piensa en articular las áreas a través de proyectos, que partan de la experiencia y de la práctica.

Por otro lado, lo productivo implica producir conocimientos pertinentes; en este sentido, lo productivo está articulado a las necesidades y exigencias de la realidad local y concreta. Las respuestas productivas deben partir de ahí. Y a diferencia de las anteriores modalidades de proyectos que también intentaron articular las disciplinas a partir de actividades concretas ligadas a lo local, aquí la exigencia no es temática, es decir que no viene solo desde la escuela o de los contenidos curriculares, sino es una problemática que viene desde las necesidades y exigencias del contexto local hacia la escuela. Esta diferencia permite mayor concreción y podría viabilizar de mejor modo la relación entre la realidad y la educación que se imparte. Esto es ya un proceso de descolonización en marcha, ya que no olvidemos que el desfase entre educación y realidad es la consecuencia más cara de nuestra condición colonial.

Por último, lo productivo, ligado a los bachilleratos técnico-productivos, tiene el objetivo de romper una concepción desvalorizadora de lo manual y enfatizada en la producción humanística. Los bachilleres saldrán conociendo un conjunto de habilidades y destrezas técnicas, con el objetivo de contribuir al enriquecimiento de sus capacidades así como permitir una base para continuar, si así lo deciden, por una senda laboral y productiva. Estos son los niveles concretos de la descolonización en la educación.





Tema 2

Planificación curricular

Actividad 1

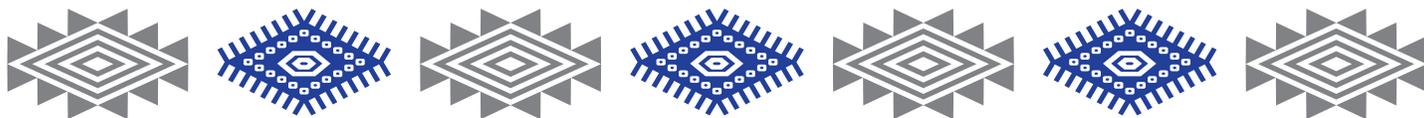
En comunidad desde nuestra experiencia analizamos, reflexionamos y elaboramos una planificación curricular del área que atendemos y comparamos con la organización curricular del SEP en coincidencias de enfoque, organización curricular y diferentes aspectos a considerar en los procesos educativos; posteriormente socializar en plenaria.

Planificación	Organización curricular tradicional	Organización curricular del SEP	Por área de atención
Antecedentes			
Enfoque			
Objetivo del plan anual			
Contenidos			
Metodología			
Evaluación			
Otros componentes			

2.1. Articulación en los niveles de planificación

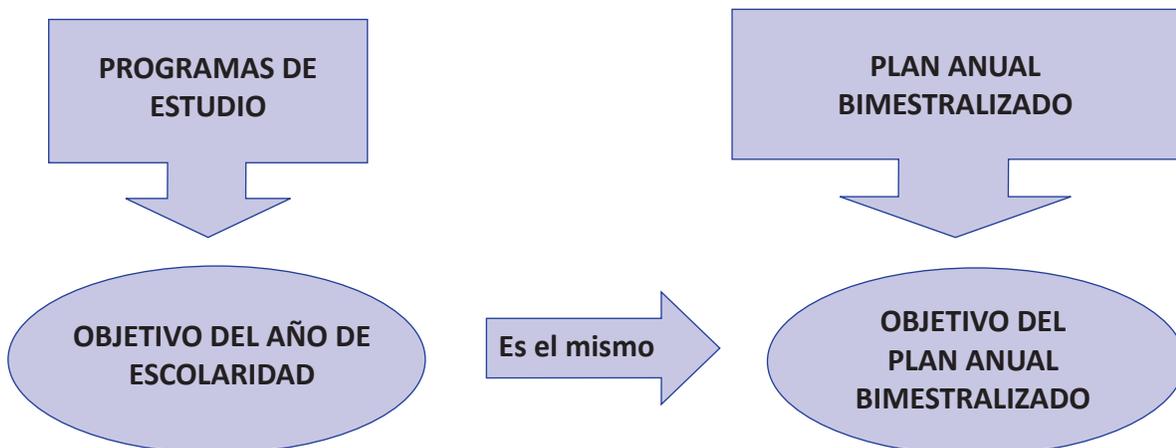
Para iniciar la planificación curricular es importante comprender que en el ámbito de educación especial, se asume la misma estructura de planificación aplicado en los diferentes ámbitos de los subsistemas, considerando previamente las características de la población y el ámbito donde es atendido a través de la modalidad directa e indirecta. La planificación tiene su punto de partida, en la comprensión de la relación que tiene el Currículo Base, Proyecto Sociocomunitario Productivo Inclusivo y Currículo Específico por área de atención, que permite ser expresados en la planificación anual, bimestral y de clase en el caso del ámbito de educación especial, la planificación es en muchos casos individual.

Para la planificación curricular anual se debe considerar, el área de atención y la modalidad de atención, porque este determina el currículo a ser utilizado sea el específico por área (en el tema 3 se da ejemplos) o el de otros subsistemas, en los dos casos es necesario realizar la planificación anual considerando los siguientes componentes:





Todo plan en su inicio debe expresar la intencionalidad que se traduce técnicamente en el planteamiento del Objetivo Holístico Anual, que es el mismo de los Programas de estudio y/o currículo específico, correspondiente al año de escolaridad, es importante comprender que en el ámbito de educación especial las características son diversas y que deben ser tomadas en cuenta al momento de seleccionar y/o adecuar, adaptar un objetivo. La forma más operativa inicialmente es ubicar el objetivo que corresponde en el documento de Programas de estudio del nivel corresponden (primer, segundo, etc año de escolaridad) el mismo debe asumir y alcanzar durante la gestión escolar, según la características del área de atención, en algún caso deben ser adaptados. El proceso habitual es el siguiente:



Fuente Educación Primaria Vocacional UF-13 2014



Planificación curricular de la atención educativa inclusiva

En todo este proceso de toma de decisiones sobre la intencionalidad y selección de objetivos previamente debe estar comprendido el Modelo Educativo Socio comunitario Productivo, Currículo Base del Subsistema que corresponde, el PSPI (UF-3,4 de EE)

La matriz a ser utilizada para la planificación anual, es la siguiente:

PLANIFICACION ANUAL		
Municipio:		
Distrito Educativo:		
Área de atención:		
Título del PSPI:		
Objetivo Anual:		
Campos	Áreas	Contenidos de los campos
Vida tierra y territorio		Se plantea por bimestres
Comunidad y sociedad		
Ciencia Tecnología y Producción		
Cosmos y pensamiento		

Involucra la participación y compromiso de toda la comunidad educativa para llevar adelante la formación integral y holística de los estudiantes

2.2. Planificación bimestral

El otro nivel de concreción, es la planificación bimestral que deriva del plan anual y está dividido por bimestres, con referencia a la atención de programas en el ámbito de educación especial este es más flexible en el tiempo, porque se trabaja por objetivos operativos en la mayoría de los casos individuales, esta planificación es previo diagnóstico psico-socio-pedagógico del estudiantes, sin embargo es necesario mantener la articulación de los diferentes niveles de concreción, para tener la trayectoria educativa del estudiantes y realizar un seguimiento en su desarrollo individual y en comunidad.

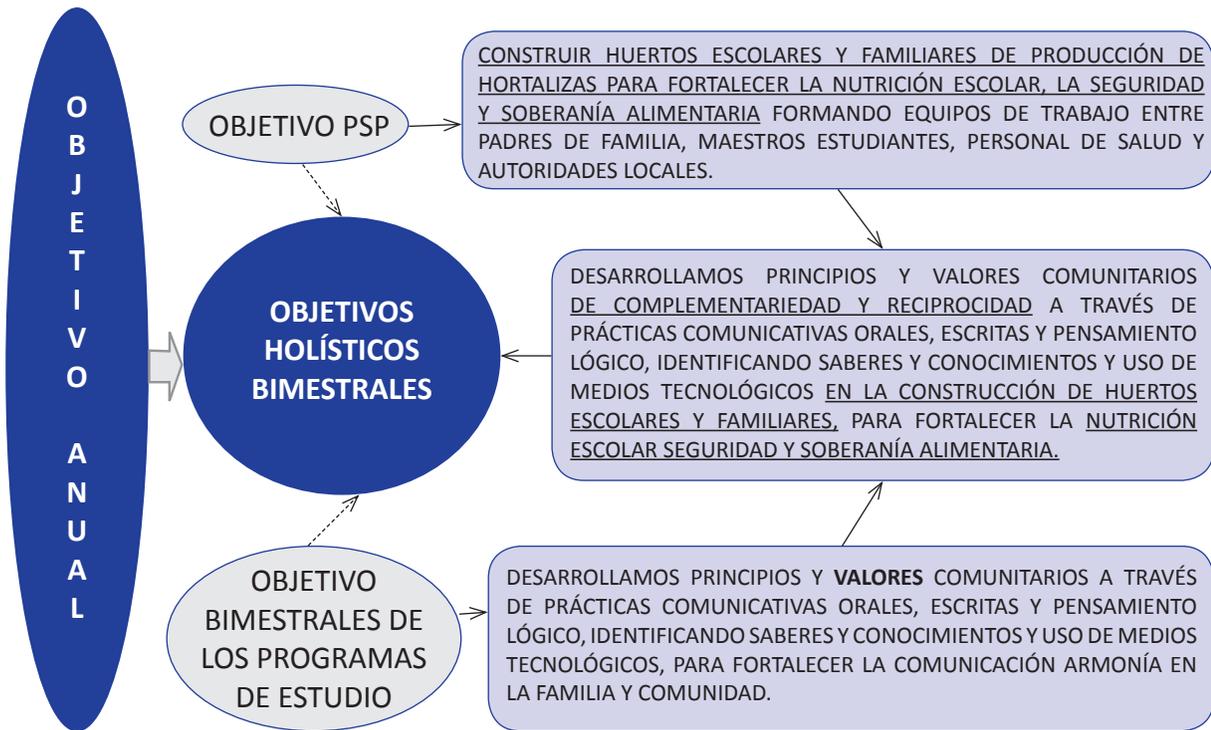
Los Objetivos Bimestrales de los Programas de estudio con el Objetivo del Proyecto, deben ser complementarios, para garantizar la aplicación de ambos y ser desarrollados con la misma intencionalidad, por eso es importante recordar que el objetivo del PSPI

Planificación curricular es el nivel de planificación curricular, entendida como la organización de los saberes y conocimientos para ser desarrollados en los cuatro bimestres, una vez realizada la planificación anual en reunión de maestras y maestros de los cuatro campos y áreas de acuerdo a los siguientes pasos:

1. Se formula el objetivo de bimestre, derivado del objetivo de la planificación anual asumiendo la temática orientadora correspondiente.
2. Una vez formulado el objetivo de bimestre se organizan los contenidos programados en la Planificación Anual integrando los campos de saberes y conocimientos en Educación Primaria Comunitaria Vocacional y las áreas de saberes y conocimientos en la Educación Secundaria Comunitaria Productiva.



es un objetivo operacional y no un objetivo holístico, es decir que, los objetivos bimestrales del año de escolaridad que se estén planificando, por esta razón tiene que ser armonizados en su incorporación, para realizar el objetivo de la planificación bimestral expresado en el siguiente cuadro:



Fuente Educación Primaria Vocacional UF-13 2014.

En el proceso de elaboración de los objetivos bimestrales del plan anual bimestralizado se plantea dos posibilidades:

- a) Los Objetivos Holísticos Bimestrales, se complementan con aspectos relevantes del PSPI en cada bimestre.
- b) son complementados con algunos aspectos relevantes del PSPI distribuidos en los cuatro bimestres de manera gradual.

Proyecto Socioproductivo Inclusivo	Objetivos bimestrales	Objetivos bimestrales complementado por el objetivo general del PSPI
Construir huertos escolares y familiares para producir hortalizas que permita fortalecer la nutrición escolar, la seguridad y soberanía alimentaria formando equipos de trabajo bajo los principios inclusión, corresponsabilidad entre padres de familia, maestros maestras, estudiantes y autoridades locales.	Desarrollamos principios y valores comunitarios a través de prácticas comunicativas orales, escritas y pensamiento lógico, identificando saberes y conocimientos y uso de medios tecnológicos, para fortalecer la comunicación armónica en la familia y comunidad (este puede ser susceptible de ser adaptado según la área de atención y características biopsicosociales de los estudiantes del ámbito de educación especial).	Desarrollamos principios y valores comunitarios de complementariedad y reciprocidad a través de prácticas comunicativas orales, escritas y pensamiento lógico, identificando saberes y conocimientos y uso de medios tecnológicos en la construcción de huertos escolares y familiares, para fortalecer la nutrición escolar y la comunicación armónica en la familia con enfoque educativo inclusivo desarrollando



	<p>Practicamos los principios y valores sociocomunitarios a través de prácticas inclusivas en las actividades cotidianas, reconociendo la articulación de los códigos lingüísticos diversos (oral, escrito y Lengua de Señas) en la producción de mensajes orales, escritos y pensamiento lógico, para fortalecer la comunicación en la familia, escuela y comunidad.</p>	<p>Desarrollamos la práctica de los principios y valores de complementariedad y reciprocidad con enfoque inclusivo en actividades del huerto escolar, reconociendo la articulación de los códigos lingüísticos diversos en la producción de mensajes orales, en Lengua de Señas escritos y pensamiento lógico, a través de la aplicación de procesos y estrategias educativas inclusivas para fortalecer la comunicación en la familia, escuela y comunidad en cumplimiento a la igualdad de oportunidades.</p>
	<p>Asumimos responsabilidad en el trabajo de la escuela y comunidad, mediante el análisis de las prácticas y ocupaciones productivas de la familia, indagando información contrastada con la realidad, para promover actitudes de convivencia armónica entre las personas y la Madre Tierra</p>	<p>Asumimos responsabilidad en el trabajo cotidiano de los huertos de la escuela y comunidad, mediante el análisis de las prácticas y ocupaciones productivas de la familia y escuela, indagando información contrastada con la realidad, para promover actitudes de convivencia armónica en complementariedad y reciprocidad entre las personas y la Madre Tierra.</p>

Fuente UF-13 Educación Primaria Comunitaria Vocacional 2014 (adecuado el equipo de la DGEE).

Los Objetivos Holísticos Bimestrales son complementados con aspectos relevantes del PSPI distribuidos en los cuatro bimestres de manera gradual.

Proyecto Socioproductivo Inclusivo	Objetivos bimestrales	Objetivos bimestrales complementado por el objetivo general del PSPI
<p>Construir huertos escolares y familiares para producir hortalizas que permita fortalecer la nutrición escolar, la seguridad y soberanía alimentaria formando equipos de trabajo bajo el principio de corresponsabilidad en el enfoque de educación inclusiva entre padres de familia, maestros maestras, estudiantes y autoridades locales.</p>	<p>Desarrollamos principios y valores comunitarios a través de prácticas educativas inclusivas que favorecen la comunicación oral, escritas, en Lengua de Señas y pensamiento lógico, identificando saberes y conocimientos para fortalecer la comunicación fluida, armónica en la familia y comunidad en correspondencia a la igualdad de oportunidades.</p>	<p>Desarrollamos principios y valores comunitarios a través de prácticas comunicativas orales, escritas, en Lengua de Señas y pensamiento lógico, identificando saberes y conocimientos y uso de medios tecnológicos en la construcción del huerto escolar y familiares para fortalecer la comunicación armónica en la familia y comunidad en cumplimiento a la igualdad de oportunidades y trabajo comunitario inclusivo.</p>
	<p>Desarrollamos la práctica de los principios y valores en las actividades cotidianas, reconociendo la articulación de los códigos lingüísticos diversos, en la producción de mensajes orales, en Lengua de Señas, escritos y pensamiento lógico, a través de la aplicación de procesos educativos</p>	<p>Desarrollamos la práctica de los principios y valores con enfoque inclusivo en actividades de producción de hortalizas, reconociendo la articulación de los códigos lingüísticos diversos en la producción de mensajes orales, en Lengua de Señas, escritos dactilológicos y pensamiento lógico, a través del desarrollo de procesos educativos inclusivos</p>



	educativos inclusivos para fortalecer la comunicación en la familia, escuela y comunidad en correspondencia a la igualdad de oportunidades.	la aplicación, para fortalecer la comunicación en la familia, escuela y comunidad en correspondencia a la igualdad de oportunidades en comunidad.
	Asumimos la corresponsabilidad en el trabajo del centro de educación especial, escuela y comunidad, mediante el análisis de las prácticas y ocupaciones productivas de la familia, indagando saberes contrastada con la realidad, para promover practicas inclusivas de convivencia armónica entre las personas y la Madre Tierra	Asumimos corresponsabilidad en el trabajo del centro de educación especial, escuela y comunidad, mediante el análisis de las prácticas y ocupaciones productivas de la familia que fortalezca la nutrición escolar, indagando saberes contrastada con la realidad, para promover actitudes de convivencia armónica entre las personas y la Madre Tierra
	Desarrollamos valores de convivencia familiar, analizando e interpretando en las prácticas productivas inclusivas, la importancia de la comunicación y el uso apropiado de los medios tecnológicos a partir de la recopilación de experiencias, saberes y conocimientos propios, diversos e inclusivos para promover la conciencia, concienciación y cuidado conservación de la vida en equilibrio con la Madre Tierra	Desarrollamos valores de convivencia familiar, analizando e interpretando en las prácticas productivas inclusivas, la importancia de la seguridad y soberanía alimentaria, la comunicación y el uso apropiado de los medios tecnológicos a partir de la recopilación de experiencias, revalorización de saberes y conocimientos propios, diversos e inclusivos para promover la conciencia, cuidado y conservación de la vida en equilibrio con la Madre Tierra

Fuente: UF-13 Educación Primaria Comunitaria Vocacional 2014 (adecuado por el equipo de la DGEE)

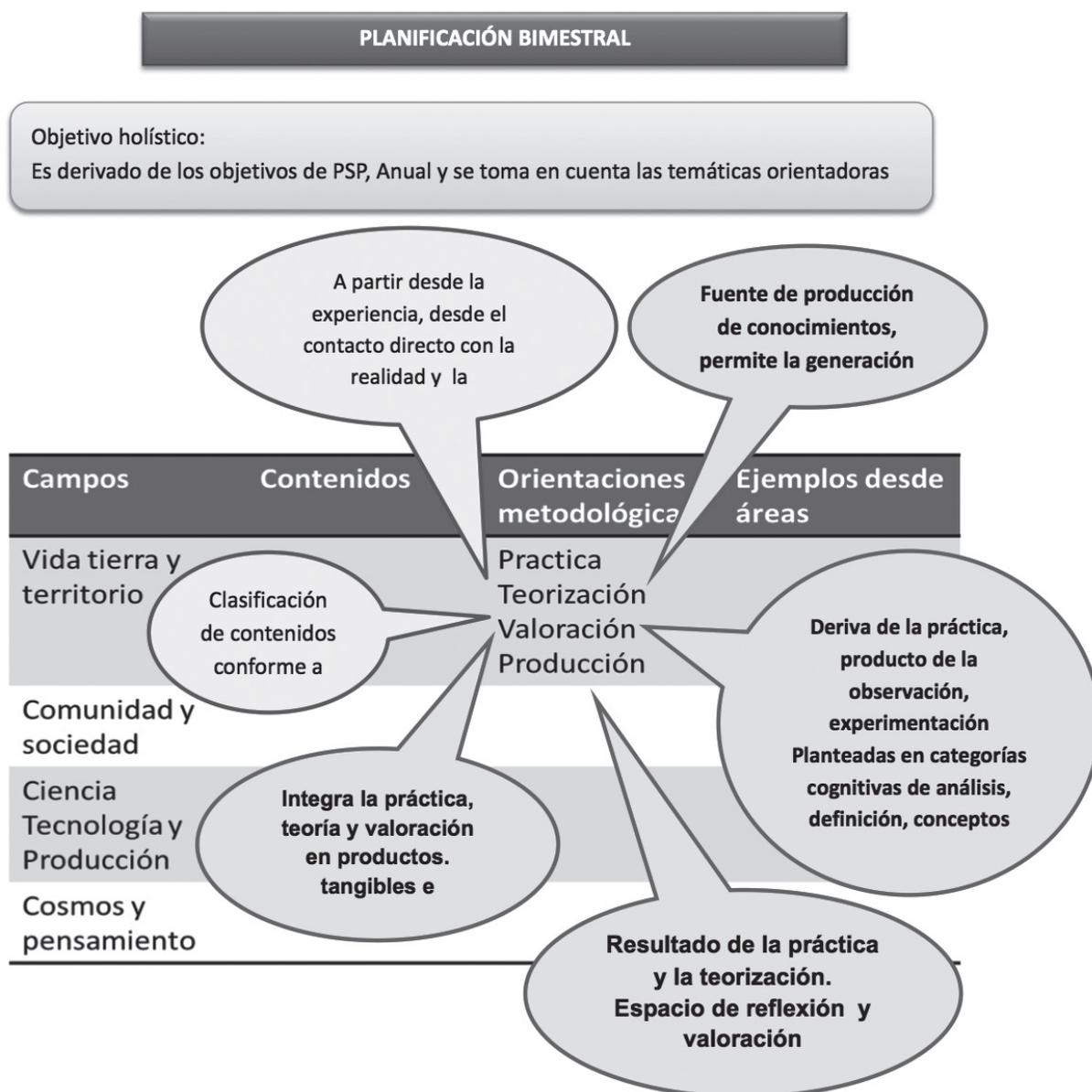
Finalmente es importante puntualizar que la planificación del ámbito de Educación Especial si bien asume la misma estructura curricular para la planificación, tiene la finalidad de promover que los proceso educativos se desarrolló en igualdad oportunidades, con equiparación de condiciones para el desarrollo integral de todas y todos los estudiantes del ámbito de educación especial.

Una de las estrategias metodológicas a las que se recurre con frecuencia son las adaptaciones curriculares, comprendidas como ajustes en la planificación curricular de diferentes elementos del currículo: objetivos, contenidos, metodologías, materiales educativos, organización de los ambientes y las relaciones entre los actores educativos, así como las estrategias metodológicas para adecuarlos a las características, necesidades, expectativas y potencialidades de aprendizaje de las y los estudiantes del ámbito de educación especial, es importante que todas/os las/os maestras/os tengan presente este otro elemento orientador, al realizar la planificación curricular bimestral.



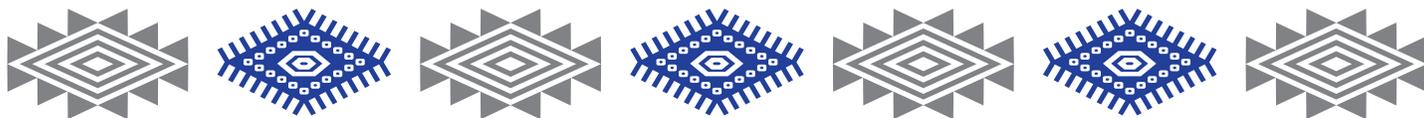
Planificación curricular de la atención educativa inclusiva

Finalmente se concretizar en el siguiente cuadro:



Plan de clase

Es nivel que se operativizan los elementos curriculares del proceso de enseñanza y aprendizaje, el mismo responde al proyecto socioproductivo inclusivo y deriva el plan bimestral, los contenidos y ejes articuladores del plan de clase deben ser contextualizados por estar planteados en función del objetivo holístico, aplicando un conjunto de estrategias metodológicas, materiales didácticos y espacios de producción (talleres, laboratorios, campos deportivos y otros) que dinamizan los procesos de enseñanza y aprendizaje, los mismos que están orientados a la obtención de resultados o productos evaluados conforme al objetivo holístico.



Para una mejor comprensión se expresa en la siguiente matriz:

PLAN DE CLASE			
Unidad Educativa especial Centro de Educación Especial Nivel y/o programa		Se debe tomar en cuenta las dimensiones, en base a las orientaciones metodológicas	
Temática Orientadora Planteada en los planes y programas			
Contenidos	Orientaciones metodológicas	Recursos y materiales	Criterios de evaluación



Lecturas complementarias

*Freire, Paulo; (2010); Tercera carta
“Vine a hacer el curso de magisterio
porque no tuve otra posibilidad”,
en Cartas a quien pretende enseñar, págs. 67-73*

Hace algunos años, invitado a uno de los cursos de capacitación del magisterio de San Pablo para una conversación con las alumnas, escuché de varias de ellas la afirmación que da el título a esta carta. Pero también escuché a varias otras decir que habían elegido el curso de capacitación del magisterio para esperar cómodamente un buen casamiento mientras estudiaban.

Estoy completamente convencido de que la práctica educativa, de la que he hablado y a cuya importancia y belleza me he referido tanto, tampoco puede tener para su preparación esas razones de ser o esas motivaciones. Incluso es posible que algunos cursos de capacitación del magisterio sean, irresponsablemente, simples “tragamonedas”. Esto es posible, pero no significa que la práctica educativa llegue a ser



una especie de marquesina bajo la cual la gente espera que pase la lluvia. Y para pasar una lluvia bajo una marquesina no necesitamos formación.

La práctica educativa, por el contrario, es algo muy serio. Tratamos con gente, con niños, adolescentes o adultos. Participamos en su formación. Los ayudamos o los perjudicamos en esta búsqueda. Estamos intrínsecamente conectados con ellos en su proceso de conocimiento. Podemos contribuir a su fracaso con nuestra incompetencia, mala preparación o irresponsabilidad. Pero también podemos contribuir con nuestra responsabilidad, con nuestra preparación científica y nuestro gusto por la enseñanza, con nuestra seriedad y nuestro testimonio de lucha contra las injusticias, a que los educandos se vayan transformando en presencias notables en el mundo. Vale decir, aunque no podamos afirmar que el alumno de un maestro incompetente e irresponsable deba necesariamente ser incapaz y falto de responsabilidad o que el alumno de un maestro competente y serio automáticamente sea serio y capaz, que debemos asumir con honradez nuestra tarea docente, para lo cual nuestra formación tiene que ser considerada rigurosamente.

La segunda razón enunciada para explicar la opción a favor del curso de formación magisterial coincide con, y al mismo tiempo refuerza, la ideología que reduce a la maestra como profesional a la condición de tía.

Estoy seguro de que uno de los saberes indispensables para la lucha de las maestras y los maestros es el saber que deben forjar en ellos, y que debemos forjar en nosotros mismos, de la dignidad y la importancia de nuestra tarea. Sin esta convicción, entramos casi vencidos en la lucha por nuestro salario y contra la falta de respeto. Es evidente que reconocer la importancia de nuestra tarea no significa pensar que es la más importante de todas. Significa reconocer que es fundamental. Y algo más: es indispensable para la vida social. Por eso no puedo formarme para la docencia sólo porque no hubo otra oportunidad para mí, y menos aún porque mientras me “preparo” espero un casamiento. Con estas motivaciones, que sugieren más o menos el perfil de la práctica educativa, estoy en ella como quien pasa una lluvia. Es por eso que en la mayoría de los casos posiblemente no vea por qué debo luchar. Por eso es que no me siento mal con el vaciamiento de mi profesionalidad y acepto ser abuelo, como muchas compañeras y compañeros aceptan ser tías y tíos.

La necesidad que tenemos de poder luchar cada vez más eficazmente en defensa de nuestros derechos, de ser competentes y de estar convencidos de la importancia social y política de nuestra tarea, reside en el hecho de que, por ejemplo, la indigencia de nuestros salarios no depende solamente de las condiciones económicas y financieras del Estado o de las empresas particulares. Todo eso está íntimamente relacionado con cierta comprensión colonial de la administración, de cómo organizar el gasto público, jerarquizando los consumos y priorizando los gastos.

Se hace urgente superar argumentos como éste: “Podemos darles un aumento razonable a los procuradores, supongamos, porque son sólo setenta. Pero no podemos hacer lo mismo con las maestras, porque son veinte mil”. No. Eso no es argumento. Lo primero que quiero saber es si las maestras son importantes o no. Si sus salarios son o no son insuficientes. Si su tarea es o no es indispensable. Y es sobre todo en esto que se debe insistir en esta lucha, difícil y prolongada, y que implica la impaciente paciencia de los educadores y la sabiduría política de sus dirigentes. Es importante que luchemos contra las tradiciones coloniales que nos acompañan. Es indispensable que luchemos en defensa de la relevancia de nuestra tarea, relevancia que debe, poco a poco pero tan rápido como sea posible, llegar a formar parte del conocimiento general de la sociedad, del desempeño de sus obvios conocimientos.



Cuanto más aceptamos ser tías y tíos, tanto más la sociedad se sorprende de que hagamos huelgas y nos exige que tengamos buenos modos. Y aún más: si la sociedad no reconoce la relevancia de nuestro quehacer, mucho menos nos brindará su apoyo.

Se hace urgente que aumentemos las filas de la lucha por la escuela pública en este país. Escuela pública y popular, eficaz, democrática y alegre con sus maestros y maestras bien pagados, bien formados y en permanente capacitación. Con salarios nunca más a distancia astronómica, como hoy, frente a los de los presidentes y directores de las empresas estatales.

Es preciso que hagamos de este tema algo tan nacional y fundamental para la presencia histórica del Brasil en el mundo en el próximo milenio, que inquietemos la muy juiciosa e insensible conciencia de los burócratas empapados de pies a cabeza de ideas coloniales, aun cuando se llamen modernizadores.

No es posible que terminemos, ya en vísperas de la llegada del nuevo milenio, con déficits tan alarmantes en nuestra educación, tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo. Con millares de maestros improvisados incluso en zonas del sur del país, ganando muchas veces menos de la mitad de un salario mínimo. Gente heroica, generosa, amorosa, inteligente, pero despreciada por las oligarquías nacionales.

No es posible que continuemos, en la última década de este milenio, con ocho millones de Carlitos y Josefás impedidos de tener escuela y con otros millones expulsados de ellas, o incluso acusados de escaparse.

No nos asombra, por ejemplo, cuando sabemos que “hasta la independencia no había un sistema de instrucción” en nuestro país. No sólo no había un sistema de instrucción popular sino que las manifestaciones culturales estaban prohibidas. Hasta la llegada de la familia real portuguesa al Brasil, en 1808, estaba prohibido el establecimiento de imprentas en el país, bajo las penas más severas.

Al ser proclamada la independencia, la nación naciente se encontraba sumergida en la más profunda ignorancia; la enseñanza popular existente no pasaba de unas pocas escuelas desperdigadas por las capitanías. La enseñanza secundaria pública era impartida en las llamadas “aulas regias” donde se mezclaba una enseñanza estéril y pedante de latín, griego, retórica, filosofía racional moral y cosas semejantes. Los libros eran raros e incluso las ‘personas más calificadas no tenían el hábito de la lectura.

(B.L. Berlinck, *Fatores adverso na formação brasileira*, San Pablo, IPSIS, 1954).

Es necesario que sigamos la actuación de la persona que votamos, sin importar si es para concejal, diputado estatal o federal, alcalde, senador, gobernador o presidente; que vigilemos sus pasos, gestos, decisiones, declaraciones, votos, omisiones, connivencia con la desvergüenza. Exigir que cumplan sus promesas, evaluarlos con rigor para poder votarlos nuevamente o negarles nuestro voto. Negarles nuestro voto y comunicarles la razón de nuestra posición. Más aún, hacer pública nuestra posición todo lo que nos sea posible.

Somos el país del desperdicio del que tomamos conocimiento casi a diario por la prensa y la televisión: desperdicio por el desaprovechamiento de la basura; desperdicio por la falta de respeto deliberada hacia la cosa pública, hacia instrumentos que valen millones de dólares que están a la intemperie o sin uso; desperdicio por las obras iniciadas, hospitales, escuelas, viaductos, puentes, edificios enormes y paralizados un día, para que poco tiempo después parezcan descubrimientos arqueológicos de antiguas civilizaciones hasta entonces sepultadas; desperdicio millonario de frutas y verduras en los grandes centros



de distribución del país. Valdría la pena calcular todo ese desperdicio y ver lo que se podría hacer con él en el campo de la educación si no existiese.

Este pasado colonial, presente en el arbitrio de los poderosos, en la soberbia de los administradores arrogantes, es una de las explicaciones del sentimiento de impotencia, del fatalismo con que reaccionamos muchos de nosotros. Es posible que todo esto debilite el ánimo de muchas maestras y que por lo mismo “acepten” ser tías en vez de asumirse profesionalmente. Puede ser que esto también explique en parte la posición de las normalistas que hacen el curso de preparación para el magisterio mientras “esperan un casamiento”.

Lo que vale contra este estado de cosas es la lucha política organizada, es la superación de una comprensión corporativista por parte de los sindicatos, es la victoria sobre las posiciones sectarias, es la presión junto a los partidos progresistas de corte posmoderno y no con el tradicionalismo izquierdista. Es no entregarnos al fatalismo, que no sólo obstaculiza la solución, sino que refuerza el problema.

Es evidente que los problemas relacionados con la educación no son solamente pedagógicos. Son políticos y éticos, como cualquier problema financiero.

Los recientes desfalcos descubiertos en el Fondo de Garantía por Tiempo de Servicio eran, según los cálculos de un serio comentarista de la televisión brasileña, suficientes para construir seiscientas mil casas populares en todo el país.

Cuando falta dinero para un sector pero no falta para otro, la razón está en la política de gastos. Por ejemplo, falta dinero para hacer menos insoportable la vida en las favelas, pero no falta para conectar un barrio rico a otro con un túnel majestuoso. Éste no es un problema tecnológico: es una opción política. Y esto nos acompaña a lo largo de la historia. En 1852, al asumir por primera vez la provincia de Paraná, el consejero Zacarias de Vasconcelos protestaba contra lo absurdo del salario de los maestros primarios: menos de ochocientos reales diarios. Según Berlinck:

La consecuencia de la deficiencia de las dotaciones era que el magisterio no atraía a nadie. Sólo iba a estudiar para maestro quien no servía para otra cosa, ésa era la sentencia repetida por muchos presidentes de provincias. Si era urgente valorizar la instrucción entre los habitantes del Brasil, difícilmente se podría descubrir un proceso menos conducente con esta finalidad que la magra remuneración de los maestros.

(B.L. Berlinck, op. cit., p. 257.)

Creo que los sindicatos de los trabajadores de la enseñanza deberían sumar a sus reivindicaciones salariales y de mejora de las condiciones materiales para el ejercicio de la docencia, otra a largo plazo. La que, desmenuzando la política de gasto público que incluye los desniveles entre los salarios de los maestros y los de los otros profesionales, analice también las comisiones y las gratificaciones que se incorporan al salario después de algún tiempo. Sería necesario un serio estudio de la política salarial sustantivamente democrática, no colonial, con el que se le hiciese justicia al magisterio, por un lado, y que por otro lado se reparasen desigualdades ofensivas.

Durante los años cincuenta, y mientras visitaba Recife, el padre Le Bret, creador del movimiento de Economía y Humanismo, dijo que una de las cosas que más lo habían escandalizado entre nosotros era la diferencia alarmante entre los salarios de los de alcurnia y el de los renegados. Hoy la disparidad continúa. No se puede comprender la desproporción entre lo que recibe un presidente de una empresa estatal, independientemente de la importancia de su trabajo, y lo que recibe una maestra del primer grado.



Maestra de cuya tarea el presidente de la estatal de hoy necesitó ayer.

Es urgente que el magisterio brasileño sea tratado con dignidad para que la sociedad pueda esperar de él que actúe con eficiencia y exigir tal actuación.

Por lo tanto, seríamos ingenuos si descartásemos la necesidad de la lucha política, la necesidad de aclarar a la opinión pública sobre la situación del magisterio en todo el país, la necesidad de comparar los salarios de los diferentes profesionales y la disparidad entre ellos.

Es muy cierto que la educación no es la palanca de transformación social, pero sin ella esa transformación no se produce.

Ninguna nación se afirma fuera de esa loca pasión por el conocimiento sin aventurarse, plena de emoción, en la constante reinención de sí misma, sin que se arriesgue creativamente.

Ninguna sociedad se afirma sin el perfeccionamiento de su cultura, de la ciencia, de la investigación, de la tecnología, de la enseñanza. Y todo esto comienza con la preescola.

La enseñanza como puente a la vida (Capítulo III. Contenido didáctico)

Quintar, Estela B. México, Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, A.C. Edit. Instituto Politécnico Nacional, tercera edición. 2006, pp. 53-61.

1. Algunas consideraciones previas

En primer término convendría explicar qué se entiende por contenido didáctico en esta propuesta. Por contenido didáctico se entenderá todo aquello posible de ser enseñado y aprendido.

Indudablemente, el contenido didáctico, así comprendido, se transforma en un universo amplio y complejo donde no todo es igual ni tiene la misma intencionalidad al ser enseñado.

¿Qué representan los contenidos didácticos en la escuela? Representan tanto vivencias como experiencias y conceptualizaciones que, en construcciones simbólicas de sentidos y significados, configuran un sistema de representaciones que referencian –e identifican– tanto a los sujetos de una sociedad como a la sociedad en su conjunto.

El contenido didáctico, así planteado, conlleva en sí aquello que interesa sea conservado en el devenir histórico y cultural de una sociedad, así como a la generación de nuevos conocimientos que den cuenta de un presente siempre historizado y coyuntural.

¿Qué significa esto? Que lo que se enseña, o no, en situaciones de enseñanza aprendizaje, escolares o no escolares, tiene una profunda incidencia tanto en el comportamiento particular como en las manifestaciones culturales del conjunto de sujetos sociales que transitan, de alguna manera, en un espacio educativo sistematizado, escolar o no escolar.

Esto es lo que convierte al sistema educativo no sólo en un aparato ideológico del Estado, sino en un espacio potencial de construcción de significaciones –conocimiento– y transformación subjetiva e intersubjetiva.

De este modo, la construcción de conocimiento contribuye, entre otras mediaciones de articulación, a la conformación del sistema de simbolizaciones comunes y consensuadas que van conformando un



“imaginario social” que se proyecta en estilos de vida, en formas de ver y comprender el mundo; es decir que se comprende al mundo desde una realidad subjetivada.

Es en este sentido que decimos que lo educativo es un espacio de antropologización privilegiado, por lo cual es de fundamental importancia ahondar en la conexión entre cultura y contenido didáctico, y en este análisis observar lo que significa la selección de contenidos de enseñanza.

1.1. Lo epistemológico como soporte del contenido de enseñanza

A partir de lo expuesto en el punto anterior cabe preguntarse: ¿cómo y desde dónde se seleccionan los contenidos didácticos?, ¿qué está detrás de esta posibilidad de elección?

La selección de contenidos de enseñanza implica y se compromete con una postura ante el conocimiento, con un ángulo epistémico de razonamiento en la construcción de lo real, del mundo, de la vida misma de una sociedad.

Este ángulo de razonamiento determina, de alguna manera, qué se determina como contenido didáctico, en tanto determina qué, cómo y para qué se conoce y, por tanto, qué, cómo y para qué se enseña.

Podemos señalar, muy sintéticamente, como elemento ordenador para el análisis de los contenidos de enseñanza, dos ángulos de razonamiento –no excluyente de otras versiones al respecto– de posturas frente a lo real.

Una mirada se coloca frente a lo real como un objeto a ser explicado, con lo cual la explicación deberá ser lo más detallada, concreta y generalizable posible, y otra donde toda reflexión teórica debe ser verificada en lo real, utilizando un método fiable, científico.

Esta forma de abordaje del conocimiento de la realidad se la podría plantear desde un paradigma explicativo en el cual la ciencia es una construcción sistematizada, metodológicamente constituida y por tanto confiable. Desde este paradigma, el conocimiento científico se constituye en formas fragmentadas –con cierto control de los fenómenos y sus regularidades–.

Así, la construcción teórica se organiza en partes de lo real, des-historizándose de los fenómenos, centrándose en la demostración de datos descriptivos y dados como ciertos, veraces, verificables.

Es esta una propuesta que “parametriza” el conocimiento de la realidad en una serie de supuestos contenidos científicos.

El ejemplo de esto son los contenidos didácticos seleccionados en los actuales lineamientos curriculares, lo que más allá de la abundante producción editorial que los justifican como “proceso global” –cuando en la realidad es un instrumento o recurso de la acción docente– y más allá de sus marcos teóricos críticos, en su instrumentación, plantean una serie de conocimientos disciplinares a ser dados y que los alumnos deberán aprender/ repetir para ser promocionados.

En esta perspectiva no hay lugar para el sujeto y su subjetividad, pues los fenómenos de la realidad y su explicación científica rebasan los sentidos y significados que le otorgan a lo que les sucede a las personas en su contexto histórico, en su situacionalidad.

La otra de las miradas, de ángulo de razonamiento epistémico, es el interpretativo.



En esta forma de abordaje de lo real se privilegia lo que les sucede a los sujetos y su subjetividad en su cotidianidad como hacedores de realidad y, por ende, de conocimientos. Considera, por lo tanto, la dimensión histórica que se está dando en un presente siempre coyuntural y potencial.

En esta forma de abordar el conocimiento de lo real, no hay verdades determinadas, hay conocimiento históricamente construido que se deconstruye y resignifica en la propia situacionalidad vital.

El conocimiento aquí es una construcción de sentidos y significados que se configura en un sistema de representaciones. Este sistema de representaciones simbólicas es el que da identidad a los grupos humanos en su tiempo y espacio. En este planteamiento, lo que se conoce no es la “explicación” del mundo real, sino las construcciones interpretativas de lo real como construcción de realidades y como posibilidad de instrumentarse creativamente en ellas.

En este ángulo de razonamiento se privilegia el pensar, y el pensar en un proceso de conocimiento que implica sucesivos estados de conciencia de lo real, de sucesivos “darse cuenta” y dar cuenta del devenir para ad-venir seres protagónicos en el reconocimiento del micromundo, como constructor de macromundo.

Es lo que Vigotsky denominó aprendizaje “contextual dialéctico”, lo que Piaget señala en su proceso de adaptación activa y que Freud plantea como criterio de realidad.

Desde una visión parametralizadamente fraccionada, grandes pensadores y promotores de la vida, en la vida, desde un ángulo de razonamiento explicativo, fueron transformados en dogmas teóricos-explicativos y a-históricos en su aplicación, transmutados, como en caso de la teoría psicogenética, más en normas de conductas que en el proceso de conocimiento, en niveles de complejidad cada vez más densos.

Lo dicho no implica, en ningún modo, desconocer las construcciones teóricas y científicas como conocimiento sistematizado que da cuenta, históricamente, de distintos aspectos de la realidad; no es, en ningún modo, un reduccionismo antropológico, sino que implica el uso con sentido del conocimiento acumulado, dado en la decodificación del presente.

Esto no sólo reubica al conocimiento científico sino que lo abre a renovadas recreaciones en su uso y articulación con nuevas interpretaciones y construcciones de conocimiento abstracto, categorial complejo.

Según lo dicho, en esta postura lo importante no es enseñar transmitiendo ciencia como conocimiento dado, sino que lo importante es enseñar a pensarse y pensar la realidad como actividad mental constitutiva de redes de significaciones, articulando lo “dado” con lo “dándose” para, protagónicamente, conformar, en proyectos subjetivos e intersubjetivos, lo “por darse”.

Con lo cual los límites se vuelven horizontes que convocan a la apertura de lo impensado, recreando conocimiento, siempre histórico y de sentido.

Se potencia así lo inédito viable de los microespacios de acción cotidiana y social con la que construimos el mundo.

Con base en lo que se viene explicando, queda clara la importancia que una definida postura epistémica –en tanto postura frente al conocimiento del mundo– adquiere en la definición de la educación.

Direccionada la definición de objetivos, propósitos y metas educativas, se determina el sentido que la enseñanza –en particular, y la educación, en general– adquiere para la comunidad de la que es emergente.



Lo dicho compromete a la selección de los contenidos didácticos, en la conciencia de la opción política e histórica que implican; opción que coloca, a quien opta, en un determinado ángulo epistémico de razonamiento, y que en este texto planteamos como explicativo o interpretativo.

¿Por qué de opción política e histórica? Porque cuando uno opta, elige y, en este caso, la opción determina el qué, cómo y por qué enseñar del enseñante.

Este elegir es una acción que trasciende la mera elección personal e involucra a todos los presentes y futuros alumnos que transitan por su acción formadora, lo que en este sentido es trascendente. Y es esta acción trascendente la que le imprime a la acción de enseñar la densidad de ser acción política.

Y como toda acción política, involucra a sujetos actuantes en interacción; esa inter-acción contextual es temporal y espacial y responde a espacios vividos y como tal históricos e historizados.

Esta es una opción que siempre está presente, más allá de la conciencia de ello.

Por lo general, hay mucho material escrito al respecto. Nuestras prácticas educativas son determinadas más que por la elección consciente y con sentido de lo que se enseña y por qué se enseña, por la interiorización de modelos educativos de tendencia tradicional, modelos que se internalizan inercial y parametralmente y que luego se reproducen con mayor o menor criticidad. Esto, indudablemente, obtura la mayoría de las veces la posibilidad de revalorizar la ciencia como producto de, y en la propia cultura, en el propio devenir.

De ninguna manera le estoy restando importancia a la acción o protagonismo de aquellos docentes comprometidos con un pensamiento crítico –lo que no es lo mismo que adherir a un pensamiento crítico– que resignifican la realidad concreta en el proceso de enseñanza y aprendizaje y realmente “conducen a la cultura” por mediación de ellos. Sin embargo, lo que también debemos saber es que –como se mencionó en relación con la pedagogía crítico social de los contenidos– en países como el nuestro y Latinoamérica, en general, éstas son fuerzas instituyentes que en la medida que no se organicen seguirán siendo esfuerzos aislados, por lo cual es importante la voluntad de encontrarse para sistematizar propuestas de cambio para el conjunto del sistema educativo, reeditando y resignificando en las exigencias actuales, la idea de intelectuales orgánicos planteada por Antonio Gramsci hace ya algunos años.

1.2. Aporte para la resignificación del contenido didáctico

A partir de Colón, la nuestra fue una educación de colonización –en el sentido de colonia–, y la existencia de una colonia trae consigo la existencia de un país imperialista.

La colonia para ser tal sufre, en su espacio, el avasallamiento –dado en múltiples formas de acción simbólica– del imperio, lo que implica la conformación de una cultura imperialista y una cultura colonialista.

La primera promueve el desarrollo, el progreso, la civilización sobre la otra; la segunda se desarraiga para poder modificarse en servicio del progreso y el desarrollo del imperio, así como al servicio y modo del mismo.

Hoy, transitando la segunda revolución de la ciencia y la técnica, el deseo imperialista de globalizar –apoderarse política, económica y culturalmente de los estados– de los viejos tiempos, se manifiesta en un proceso tecnológicamente avasallador por bancos y pequeños grupos “privados y anónimos” que controlan a grandes comunidades; se trata de una transnacionalización no acotada por país, sino del planeta,



generando una cultura de lo anónimamente conocido, del marketing y la alienación de la actualización para no quedar “fuera del mercado”.

Los medios de comunicación masiva acompasan estos procesos sociales que contribuyen, en gran medida, a configurar la cultura del mass-media que se desdibuja en la ilusión de saber, cuando apenas se está informado, transmutando un pensar meditativo reflexivo en un pensar práctico que mecaniza acciones, visiones y misiones.

La búsqueda de la barbarie por parecerse al civilizado, al desarrollado, fue, y sigue siendo –más académicamente, más sutilmente, con otras simbolizaciones– un pensamiento fuertemente dado por reactualizadas –sobre todo en discursos progresistas o ideologizados–, propuestas educativas con bases positivistas y liberal-conservadoras sobre las cuales se organizan nuestros países.

Con esto, la escuela sufre un descrédito cada vez mayor en su sentido –no creen en ella los padres ni los alumnos ni los que enseñan–, con lo cual no sólo se mantienen lineamientos curriculares centrados en disciplinas ahistóricamente planteadas, sino que además se alejan de la realidad que se está viviendo.

De esta manera se fractura la identidad cultural, y la cultura pasa a ser erudición sobre el saber acumulado del mundo imperial o desarrollado, o bien, la alienación de simbolizaciones que tecnifican al ser humano en comportamientos masivos provocados por un pensamiento subordinado por sobre la recreación de lo propio, el saber de “mi mundo” como espacio de resignificación continental y universal. Un tremendo ejemplo de esto es el lugar, casi exiguo, que ocupa el arte como posibilidad de aprendizaje del mundo y medio de expresión de identidad humana –individual y social– inigualable, pero las más de las veces los “recortes presupuestarios” recorta el arte para privilegiar cursos, por ejemplo, de computación.

Con esto quiero decir que si bien hay saberes científicos y técnicos universales, éstos se vuelven significativos cuando contribuyen a comprender y decodificar la propia realidad.

Desde mi punto de vista, los contenidos que tienden a la deformación o el desconocimiento de lo propio –subjetivo o colectivo– sirven para consolidar una situación de poder entre una cultura dominante y otra subordinada, con todo lo que ello implica en la conformación de un pensamiento dilemático, vínculos interpersonales de dependencia y relaciones institucionales piramidales fuertemente vinculadas al control.

Frente a los contenidos hoy cabe preguntarnos y respondernos, tanto desde las políticas educativas como desde acciones didácticas particulares:

¿Cuáles son los contenidos que aseguran una formación básica que garantice:

La resignificación de la cultura.

La generación de nuevos conocimientos que interpreten e instrumenten para la vida cotidiana.

La revalorización del trabajo.

La con-ciencia de la realidad concreta.

La construcción de un imaginario social que signifique la cultura de la convivencia, del no consumismo, de la no competencia por la competencia misma, no dogmático y de manipulación social?

¿Cuáles son los contenidos que contribuyen a elaborar autorreferencias subjetivas y colectivas que respondan a proyectos sociales en los que primen valores de autonomía, democracia y justicia social; los que promuevan al hombre a desarrollar sus posibilidades individuales y a comprometerse con su medio?



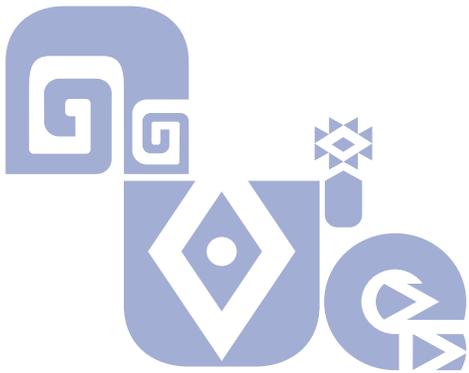
¿Cuáles son los contenidos que conducen a desarrollar una capacidad crítica que permita ir produciendo una progresiva desalineación de los aspectos que conforman una lógica de pensamiento subordinado que encubre y bloquea el conocimiento de la realidad?

¿Qué conocimientos debería contemplar la comprensión de los fenómenos sociales – políticos, económicos y culturales– generados por el tránsito de la segunda revolución de la ciencia y la técnica?

¿Cómo posibilitar pensamientos autónomos frente a la globalización, la transnacionalización de capitales, los medios masivos de comunicación, el bloque histórico y la tecnologización de la subjetividad?

El poder responder y responderse a estos cuestionamientos, entre otros, nos obliga a volvernos, reflexivamente, no sólo a lo sustantivo del qué enseñar, es decir a los contenidos didácticos, sino que nos alerta sobre lo que significa ser formadores en los tiempos actuales y asumir la responsabilidad social que ello implica, más allá de la institucionalización que a veces obtura, aparentemente, la capacidad de autonomía y creatividad de quienes la integran.





Tema 3

Planificación curricular en el ámbito de educación especial

Actividad 1

En comunidad reflexionamos y analizamos la estructura y relación que tiene nuestra planificación (Anual, bimestral y de clase) por áreas de atención y comparamos con la estructura que se utiliza en el SEP.

Para un trabajo sistematizado se propone el siguiente cuadro:

	Plan anual	Plan bimestral	Plan de clase	Plan por áreas de atención	Diferencias
Estructura					
Componente/elementos					
Tiempos					
Otros que consideren importante					

Actividad 2

A partir del análisis y trabajo comunitario, elaborar preguntas (mínimo 5) que permitan debatir el tema de planificación y la relación con otros subsistemas en plenaria:



3.1. Planificación en función del currículo específico

Previo al desarrollo de la planificación curricular de clase, es necesario tomar en cuenta que anteriormente se desarrolló el Plan anual y bimestral, para posteriormente desarrollar el plan curricular de clase; este proceso de construcción tienen dos momentos:

- Primero, construcción de manera participativa comunitaria e inclusiva en cada CEE y/o unidad educativa especial, planificamos para toda la gestión por bimestres, se elabora de manera conjunta los objetivos del bimestre.
- Segundo, es el trabajo de las/os maestras/os por campos que planifican para área, lo que se desarrollará en cada bimestre a través de la selección de contenidos

Es importante recordar que la planificación curricular en las diferentes áreas de atención del ámbito de educación especial se desarrolla objetivos holísticos, sin embargo existe una variación en los currículos específicos referente a los tiempos en el que se desarrolla (ver currículos específicos del ámbito de educación especial)

Recordamos que el objetivo de bimestre, está planteado en relación a los objetivos de los cuatro Campos de Saberes y Conocimientos y la Temática Orientadora de semestre o fase, en el ámbito de educación especial se tiene que considera los programas que su planificación tienen una variación en función del tiempo y la diversidad de los estudiantes (características biopsicosocial de los estudiantes) y el contexto para el cual se realiza la planificación.

La planificación de desarrollo curricular, también se realiza por áreas de saberes que operativiza a la Planificación Comunitaria Bimestral; en ésta se organizan y formulan contenidos, orientaciones metodológicas, evaluación y productos o resultados, tomando en cuenta el objetivo de bimestre, el objetivo de área de saberes y conocimientos correspondiente y la temática orientadora propuestas en los programas de estudio.

3.2. Planificación curricular por áreas de atención

Para una efectiva incorporación del enfoque de la educación inclusiva en la planificación curricular, tenemos que incorporar el mismo a partir del desarrollo del diagnóstico, los objetivos, los contenidos, metodologías y evaluación adecuadas, todos son susceptibles a ser modificados considerando uno o varios, con el propósito de dar respuesta a la diversidad de estudiantes en sus potencialidades, expectativas y necesidad educativa.

Previo al análisis de los ejemplos de planificación por área de atención, es importante considerar las adaptaciones curriculares como una estrategia metodológica que permite los ajustes en la planificación curricular de diferentes elementos del currículo: objetivos, contenidos, metodologías, materiales educativos, organización de los ambientes y las relaciones entre los actores educativos, así como las estrategias metodológicas para adecuarlos a las características, necesidades, expectativas y potencialidades de aprendizaje de las y los estudiantes del ámbito de Educación Especial.

Para la toma de decisión de qué tipo de adaptaciones curriculares debemos considerar los siguientes:

- La diversidad de estudiantes en el ambiente educativo, como parte activa de la comunidad educativa.



- Determinar las características, necesidades y expectativas de formación de las y los estudiantes del ámbito de educación especial que son parte de nuestra comunidad (estudiantes, maestras/os, madres y padres de familia y otros) sin importar el subsistema en el que está matriculado.
- Considerar el nivel de formación y experiencia individual y comunitaria respecto a las orientaciones, metodologías y adaptaciones curriculares que exige la educación inclusiva, para desarrollar procesos educativos inclusivos.
- Determinar predisposición a la coordinación con instituciones, organizaciones, maestras/os de otros subsistemas donde están matriculados los estudiantes que son apoyados y/o atendidos.
- Considera los niveles, ritmos y estilos de aprendizaje de las y los estudiantes para desarrollar y planificar los procesos educativos.
- Seleccionar y/o formular los objetivos holísticos, contenidos que permitan desarrollar el ser, la autonomía, los valores, autoestima y otros aspectos del ser humano que le permite convivir en comunidad.
- En los proceso de evaluación se debe considerar el: tiempo, Formato, la accesibilidad

La planificación de desarrollo curricular (plan de clase) es el nivel donde se operativiza los elementos curriculares, el mismo responde al Proyecto Socioproductivo Inclusivo y deviene del Plan Bimestral.

Al iniciar la planificación del desarrollo curricular, es muy importante identificar y utilizar un conjunto de elementos propios de la estructura curricular así tenemos:

PLAN DE DESARROLLO CURRICULAR (PLAN DE CLASE)

DATOS INFORMATIVOS:

Distrito:.....

Unidad Educativa y/o Centro de Educación Especial:.....

Campo:

Tiempo:.....

Bimestre:.....

Año de escolaridad:

Temática Orientadora:		
Objetivo Holístico:		
Orientaciones metodológicas	Recursos/Materiales	Evaluación
Práctica - Teoría. Valoración - Producción		Ser - Saber - Hacer - Decidir
Producto:		
Bibliografía:		



Después de precisar los datos informativos, ubicamos en los programas de estudio las Temáticas Orientadoras, correspondientes al año de escolaridad y bimestres del que se está planificando, para ello debemos recordar que existen dos Temáticas Orientadoras por año de escolaridad, es decir uno para trabajar cada dos bimestres.

Posterior a esta acción se plantea el Objetivo Holístico, seleccionamos contenidos del bimestre que se está trabajando, articulando contenidos del mismo o de otro Campo de Saberes y Conocimientos desde las orientaciones metodológicas; en el caso del currículo específico, los contenidos son guías de saberes y conocimientos que respeta la diversidad e identidad del estudiante que es atendido en el ámbito de educación especial.

El producto se plantea en término de logros alcanzados como resultado del proceso educativo planificado considerando la planificación, semanal, quincenal. Los productos son tangibles e intangibles

En la Bibliografía se presenta como referencia para que a maestras, maestros y estudiantes, les permita ampliar información acerca de las temáticas específicas a desarrollarse.

A continuación se presenta ejemplos de planificación por áreas de atención en las modalidades de atención indirecta y directa

Planificación curricular en el área de discapacidad intelectual

En primer lugar, ¿qué nombre debemos utilizar: “retraso mental”, “minusvalía psíquica”, “discapacidad del aprendizaje”, “discapacidad intelectual”? Actualmente se tiende a considerar como “políticamente correcto” el último término.

Sin embargo, el constante cambio de nombre no obedece a criterios terminológicos sino al estigma asociado al retraso mental. Como el estigma se asocia al problema y no a la denominación del mismo, los sucesivos nombres acaban por quedar impregnados del estigma y se hace necesario cambiarlos.

Nuestro Estado Plurinacional de Bolivia, ha decidido llamarla Discapacidad Intelectual en consonancia a la terminología tanto de la Constitución Política del Estado como la de la Ley General de la Persona con Discapacidad N° 223.

La discapacidad intelectual consiste en una adquisición lenta e incompleta de las habilidades cognitivas durante el desarrollo humano integral, que conduce finalmente a limitaciones sustanciales en el desarrollo común, que se iniciaría antes de los 18 años de edad.

Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior al promedio para su edad, que tiene lugar junto a limitaciones asociadas en dos o más de las siguientes áreas de habilidades adaptativas: comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autogobierno, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio y trabajo.

En definiciones funcionalistas se caracteriza una capacidad intelectual significativamente inferior al promedio que define un Coeficiente Intelectual situado por debajo de 70 puntos en evaluaciones realizadas mediante una o más pruebas de inteligencia, administradas individualmente.

Cuando trabajamos con estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual, es imprescindible contar con evaluaciones psicopedagógicas integrales de cada estudiante, que permitan tanto a maestras, maestros



y profesionales del equipo multidisciplinario, como psicólogas/os, psicopedagogos/as, psicomotricistas, logopedas y fonoaudiólogas/os, fisioterapeutas y médicos, desarrollar procesos educativos pertinentes y coadyuvar a hacerlo de tal modo que la calidad educativa se implemente, en cuanto al manejo de adaptaciones curriculares, orientaciones metodológicas y adecuación de materiales educativos, con características altamente pertinentes.

Ya que las potencialidades, características y necesidades educativas de las y los estudiantes con Discapacidad Intelectual se expresan en el espacio de relación entre el niño/a con Discapacidad Intelectual con sus características, potencialidades y necesidades educativas, y el contexto educativo al que pertenece, toda decisión didáctica y curricular incidirá en la presencia o ausencia de limitaciones y dificultades para el desarrollo educativo, aspecto crucial de la planificación curricular.

Las necesidades de las y los estudiantes y personas con Discapacidad Intelectual se producen por las limitaciones características de este tipo de discapacidad, hecho que se expresa en el siguiente cuadro como un ejemplo:

NECESIDADES EDUCATIVAS DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Necesidad educativa	Expresión curricular
Deficiente orientación temporal	Dificultad para integrar las nociones antes-después, para instalar la diferencia temporal mentalmente, para componer un relato oral o gráficamente.
Deficiente orientación espacial	Deficiente representación del esquema corporal, bajo empleo de referentes para ubicarse en el espacio. Dificultad en el reconocimiento de signos como números.
Dificultad en el empleo simultáneo de dos o más fuentes de información	Integración parcial de la información, ej.: color pero no forma.
Dificultad de razonamiento lógico	Formulación débil de explicaciones sobre los fenómenos a los que se ven expuestos
Ausencia de categorías verbales	Pobreza en el uso de vocabulario y en la identificación de palabras en categorías

Visto el cuadro desde una perspectiva de las limitaciones que presentan las personas con discapacidad Intelectual, antes de realizar una planificación curricular, es preciso que podamos caracterizar las necesidades educativas de nuestras/os estudiantes y analizar las repercusiones curriculares de las mismas respecto del desarrollo integral en cada una y uno de ellos.



**DIAGNÓSTICO, CLASIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE
PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

DIAGNÓSTICO DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL	
Primera pauta	<p>Determinación de los requisitos para el apoyo educativo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Si el C.I. es menor a 70-75 2. Existen discapacidades significativas en dos o más áreas de habilidades adaptativas. 3. Comienza antes de los 18 años
CLASIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN	
Segunda pauta	<ol style="list-style-type: none"> I. Identificación de las habilidades y carencias así como la necesidad de apoyos. II. Descripción de las habilidades y carencias desde el punto de vista psicológico-emocional. III. Descripción de la salud física general e indicación de la etiología del retraso mental. IV. Descripción del ambiente actual del individuo y del entorno óptimo que facilitarían su crecimiento y desarrollo.
Tercera pauta	<p>Identificación de los apoyos requeridos para cada una de las cuatro dimensiones:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Intermitente: apoyo ocasional en necesidades básicas (la persona no siempre necesita el apoyo o lo precisa en cortos períodos de tiempo, coincidiendo con acontecimientos vitales transitorios), con grado leve de discapacidad. b) Limitado: se caracteriza por una intensidad de apoyo consistente en el tiempo, limitada temporalmente pero no de naturaleza intermitente, que puede requerir poco personal y menor coste que los niveles más intensos de apoyo (p.ej., formación laboral durante unos meses o apoyo transitorio durante el periodo de escolarización), con grado moderado de discapacidad. c) Extenso: apoyo regular (p.ej., diario) en al menos algunos entornos (tales como el trabajo o el hogar) y sin limitación temporal, con grado moderado a grave de discapacidad. d) Generalizado: apoyo constante y de alta intensidad, en todos los entornos del sujeto, involucrando a más personal y un mayor rango de intervenciones que los apoyos “extenso” y “limitado”, con grado grave a muy grave de discapacidad.
	<p>Según el DSM-IV-TR (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales), se establece que la discapacidad intelectual va a ser:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) LEVE: CI entre 50-55 y 70 <p>Es el tipo de discapacidad intelectual más común entre la población (85%). La mayoría de las causas son de tipo ambiental o familiar. En este grado de discapacidad, los sujetos se caracterizan por su lentitud en el desarrollo, pero en la vida adulta, no tienen problemas en el desarrollo de la vida cotidiana.</p>



	<p>b) MODERADA: CI entre 35-40 y 50-55</p> <p>En este grado de discapacidad existe un 10% de la población. Los sujetos que poseen este grado de discapacidad tienen problemas para adquirir las habilidades de comunicación y en la edad adulta suelen tener problemas, ya que pocos se casan o tienen hijos.</p> <p>c) GRAVE: CI entre 20-25 y 35-40</p> <p>Este grado supone el 3 / 4% de sujetos con discapacidad intelectual. En la etapa preescolar se suele desarrollar el lenguaje comunicativo, pero en este caso, ese desarrollo es escaso o nulo. En la vida adulta, las personas con discapacidad intelectual acaban viviendo en instituciones y necesitan mucha supervisión de los demás adultos.</p>
	<p>d) PROFUNDA: CI por debajo de 20-25.</p> <p>Este grado supone el 1-2% de sujetos con discapacidad intelectual. En la mayoría de las personas con este grado de discapacidad intelectual, es porque existe una enfermedad neurológica. Una de las características fundamentales es que existen graves problemas de conducta y a causa de esto, estas personas viven en instituciones y son dependientes de las ayudas de las demás personas.</p>

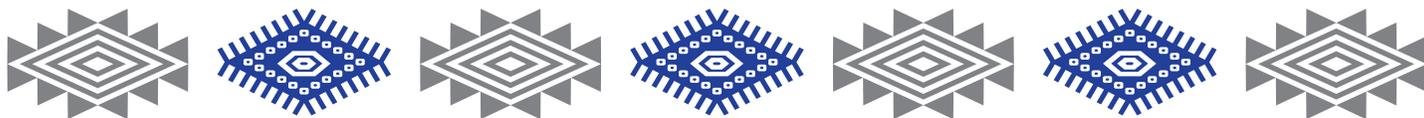
Sin embargo, entre las y los estudiantes con Discapacidad Intelectual, además de las anteriores características estructurales y funcionales, hay una diversidad de personas con sus propias características en razón de la causalidad congénita, prenatal, perinatal y postnatal de la Discapacidad Intelectual.

Estudiantes con Discapacidad en General

Son las y los estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual por diversas causas que no tienen relación con síndromes, como por ejemplo el de Down o Rett, y que puede estar causada por problemas perinatales (en el parto: anoxia, hipoxia o falta de oxigenación del cerebro en el momento en que nace el bebé) o por complicaciones en los primeros años de vida llamados también factores causales postnatales, como la meningitis que es una enfermedad, caracterizada por la inflamación de las meninges. Se sabe, por ejemplo, que el 80% de las meningitis está causada por virus, entre el 15 y el 20% por bacterias, el resto está originada por intoxicaciones, hongos, medicamentos y otras enfermedades. La meningitis es poco frecuente pero potencialmente letal. Puede afectar al cerebro ocasionando inconsciencia, lesión cerebral y de otros órganos. La meningitis progresa con mucha rapidez, por lo que el diagnóstico y tratamiento precoz es importante para prevenir secuelas severas como la Discapacidad Intelectual y, a veces, la muerte. Aunque cualquier persona puede contraer meningitis, es una enfermedad especialmente frecuente en niños y personas inmunodeprimidas (con defensas precarias contra infecciones).

Otros casos asociados a la discapacidad intelectual, son las discapacidades múltiples que además del compromiso intelectual se presentan trastornos sensoriales visuales o auditivos (cegueras corticales, sorderas neurosensoriales) y los trastornos motores. La discapacidad intelectual grave y muy grave, se sitúa en un continuo que abarca desde personas que se encuentran “encamadas” con ausencia de control corporal como las limitaciones para el control cefálico o de la cabeza, sedestación o sentarse o bipedestación y marcha, hasta aquellos que adquieren muy tardíamente los patrones básicos del desarrollo motor.

La mayoría presenta una alteración neurológica identificada que explica su discapacidad intelectual y que condiciona el hecho de que uno de los ámbitos de atención prioritaria sea el de la salud física.



En todos estos casos, desde los más leves a los más profundos, a pesar de las deficiencias que presentan estas personas, tenemos la obligación de cumplir su derecho a la educación, que adoptará características diferentes a la educación regular, tanto en la planificación curricular como en el desarrollo de los procesos educativos inclusivos.

Estudiantes con Autismo

El autismo es un trastorno del desarrollo complejo, también llamada discapacidad del desarrollo, que afecta a las habilidades y competencias cognitivas, emocionales y sociales, con etiología o causalidad múltiple y de variada gravedad.

Las características más destacadas del comportamiento autístico incluyen deficiencias cualitativas en la interacción social, es decir para establecer relaciones interpersonales y en la comunicación, puesto que no logran desarrollar la función simbólica que se expresa principalmente en la adquisición y uso del lenguaje, la imitación, el juego y el dibujo, por ejemplo, o lo hacen precaria y deficientemente. Asimismo, presentan un comportamiento con patrones repetitivos y estereotipados, y un repertorio restrictivo de intereses y actividades.

Dada la heterogeneidad de la población infantil con autismo y la variabilidad en el grado de habilidades sociales, de comunicación y de patrones de comportamiento que manifiestan los niños con este trastorno, se ha considerado más apropiado el uso de la denominación: trastorno del espectro autista – TEA.

En estos casos, tanto la planificación curricular como el desarrollo de procesos educativos inclusivos, adoptará particularidades pertinentes y oportunas, adecuadas a las características de estas personas.

Estudiantes con Síndrome de Down

El síndrome de Down, también conocido como trisomía del par 21, es una anomalía donde un material genético sobrante provoca retrasos en la forma en que se desarrolla un niño, tanto mental, intelectual como físicamente.

En otros países como EE.UU. afecta a uno de cada 800 bebés nacidos. En nuestro país no tenemos datos estadísticos válidos.

Los rasgos físicos y los problemas médicos asociados al síndrome de Down varían considerablemente de un niño a otro. Mientras que algunos niños con síndrome de Down necesitan mucha atención médica, otros llevan vidas sanas.

A pesar de que el síndrome de Down no se puede prevenir, se puede detectar antes del nacimiento.

Los problemas de salud que pueden acompañar a este síndrome tienen tratamiento y hay muchos recursos, disponibles para ayudar tanto a los niños afectados por esta anomalía como a sus familias.

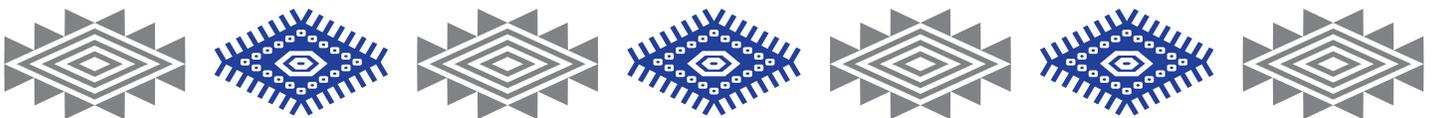
Pautas para la planificación curricular

Las y los estudiantes con Discapacidad Intelectual, en general:

Necesitan que se pongan en práctica estrategias didácticas individuales y grupales.



- Necesitan que se les enseñen cosas que otros aprenden espontáneamente.
- El proceso de consolidación de lo que acaban de aprender es más lento. Aprenden más despacio y de modo diferente. Necesitan más tiempo para aprender.
- Precisan mayor número de ejemplos, ejercicios, actividades, más práctica, más ensayos y repeticiones para alcanzar los mismos resultados.
- En algunos casos, requieren de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación.
- Requieren una mayor descomposición en pasos intermedios, una secuenciación más detallada de objetivos holísticos y contenidos.
- Tienen dificultades de abstracción, de transferencia y de generalización de los aprendizajes. Lo que aprenden en un determinado contexto no se puede dar por supuesto que lo realizarán en otro diferente. Necesitan que se prevea esa generalización.
- Necesitan en la mayor parte de los casos Adaptaciones Curriculares Individuales.
- Necesitan apoyos personales de profesionales especializados como son los de Pedagogía, Psicología y Lenguaje.
- Los procesos de atención y los mecanismos de memoria a corto y largo plazo necesitan ser entrenados de forma específica, utilizando recursos audiovisuales e informáticos.
- El aprendizaje de los cálculos más elementales es costoso para ellos. Tienen dificultades con los ejercicios matemáticos, numéricos y con las operaciones. Necesitan un trabajo sistemático y adaptado y que se les proporcionen estrategias para adquirir conceptos matemáticos básicos; sin embargo, en muchos casos pueden adquirir conocimientos lógico matemáticos que les servirán en sus vidas cotidianas.
- Muchos, necesitan apoyo logopédico individualizado.
- Respecto a la lectura, no todos logran este segundo nivel en el manejo del lenguaje; en el caso de estudiantes con Síndrome de Down, casi todos pueden llegar a leer, siendo recomendable el inicio temprano de este aprendizaje entre los 4-5 años. Necesitan que se les introduzca en la lectura lo más pronto posible, utilizando programas adaptados a sus peculiaridades mediante métodos visuales.
- Todas y todos los estudiantes con Discapacidad Intelectual necesitan que se les evalúe en función de sus capacidades reales y de sus niveles de aprendizaje individuales.



OBJETIVO DEL CURSO	OBJETIVO PARA JAIME, QUE ES ESTUDIANTE CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL	INDICADORES DE LOGRO	ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN
Expresarse en forma oral utilizando distintas clases de construcciones verbales adaptadas a su edad y situaciones comunicativas.	Expresarse en forma oral utilizando distintas clases de construcciones verbales adaptadas a su edad, características de su comunicación alternativa mediante el SPC (sistema pictográfico de comunicación) en distintas situaciones comunicativas.	Participa de conversaciones en forma atingente y respetuosa Efectúa presentaciones descriptivas orales, de al menos tres minutos, con apoyo visual, relativas a un tema de interés	Una vez al mes dar a elegir un tema de investigación, orientar la planificación de la disertación utilizando el Sistema Pictográfico de Comunicación: primero se enuncia de qué se va a hablar, luego se explica la situación o se describe el fenómeno con el apoyo visual, finalmente se concluye con una idea relacionada con algún aspecto relevante de la temática (ejemplificar los procedimientos con la mamá para que se le apoye en casa)

OBJETIVO DEL CURSO	OBJETIVO PEDRO	INDICADORES DE LOGRO	ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN
Resolver problemas aplicando estrategias de conteo y procedimientos de cálculo de sumas y restas, orales y escritas, con números hasta 5 cifras.	Manejar habilidades básicas de trabajo con números naturales hasta el 99.999	Lee Escribe Compara Ordena Compone y descompone aditivamente Identifica valor posicional	Trabajar con guías de trabajo personalizadas con ejercicios de diversa naturaleza que apunten a los indicadores establecidos Plantear actividades a ser mediadas en trabajo individual, de tal forma de poner en juego funciones cognitivas como la exploración sistemática, percepción, comparación, definición del problema, razonamiento lógico, etc.

Estrategias pedagógicas generales que favorecen la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual

- Sintonía con las actividades del grupo
- Actividades educativas desafiantes
- Intencionalidad clara y explícita de las tareas propuestas
- Recogida de experiencias previas
- Generación de ambientes que impliquen la necesidad de pensar
- Actividades grupales colaborativas
- Límites claros y consensuados
- Monitoreo de los aprendizajes



**PLANIFICACIÓN CURRICULAR DEL ÁREA DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL
MODALIDAD DIRECTA**

DATOS GENERALES

Departamento:
Municipio:
Distrito Educativo:
Centro de Educación Especial:
Área:
Modalidad de atención: Directa
Gestión:

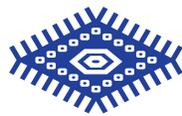
PRODUCTO:

Proyecto Socioproductivo:

Objetivo holístico: (hacer) desarrollamos habilidades aditivas, (saber) a partir de la comprensión de la propiedad conmutativa, (ser) mediante acciones grupales que fortalezcan actitudes de respeto mutuo, (decidir) para promover nociones de distribución equitativa de las cantidades.

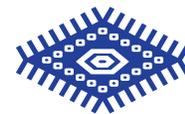
Contenido y ejes articuladores: Propiedad conmutativa de las relaciones sumativas

Objetivo específico	Contenidos	Metodología	Recursos	Evaluación	Observaciones Niveles de adaptación
Desarrollamos habilidades aditivas, a partir de la comprensión de la propiedad conmutativa, mediante acciones grupales que fortalezcan actitudes de respeto mutuo, para promover nociones de distribución equitativa de las cantidades.	Propiedad conmutativa de las relaciones sumativas.	Práctica: A partir del manejo de materiales que expresen cantidades discontinuas (perlas, piedritas, fideos), en número de 7 desarrollar la siguiente historia (ejemplo): Jaime el primer día en la mañana come 3 naranjas (poniendo 3 fideos en el primer cuadro) y en la tarde come 4 naranjas (poniendo 4 fideos en el segundo cuadro); se pregunta ¿cuántas naranjas comió Jaime el primer día? El segundo día Jaime come 2 naranjas en la mañana (poniendo 2 fideos en el primer cuadro de la segunda fila) y come 5 naranjas en la tarde (poniendo 5 fideos en el segundo cuadro de la segunda fila), entonces se pregunta ¿cuántas naranjas comió Jaime el segundo día?	<ul style="list-style-type: none"> Perlas, piedritas o fideos. Bastidores pequeños cuadrados o de cualquier forma. Materiales de desecho. 	<p>La o el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ser: Comparte y se relaciona armónicamente con sus compañeras y compañeros de grupo. Saber: Expresa la posibilidad de cambiar el orden de las proporciones mientras que la cantidad total se mantiene. Hacer: Adquiere la habilidad para sumar con diferentes proporciones conservando la cantidad total. Decidir: Comprende que a pesar de conservar las cantidades, la distribución de proporciones puede ser diferente. 	Estos procesos educativos se aplican con estudiantes con discapacidad intelectual que logran el conteo hasta 7 o 10. Desarrollo del pensamiento lógico”.



<ul style="list-style-type: none"> • Decidir: Comprende que a pesar de conservar las cantidades, la distribución de proporciones puede ser diferente. 	
<div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center; gap: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">...</div> <div style="font-size: 2em;">=</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">....</div> </div>	<p>Teorización: Analizamos en conjunto la conservación de la cantidad total a pesar que las relaciones aditivas puedan cambiar en distintas proporciones.</p> <p>Valoración: Ponderamos en grupo e individualmente la posibilidad de cambiar las proporciones conservando la cantidad total, es decir, que comprende que los sumandos se pueden sumar en cualquier orden y que la suma siempre es la misma</p> <p>Producción: Se pide a los estudiantes que decidan qué cantidad quieren establecer y las relaciones que pueden haber dentro de la misma en las relaciones sumativas.</p>

Este ejemplo ha sido recuperado de experiencias de educación pertinente para estudiantes con discapacidad intelectual del Centro de Educación Especial Ghislain Dube de Oruro – Gestión 2000.



Planificación área discapacidad visual

En el marco del currículo específico del área discapacidad visual, desglosados en programas, la planificación se realiza de forma multidisciplinaria y la caracterización de las necesidades y potencialidades identificadas en cada uno de las/os estudiantes, las maestras/os de los Centros de Educación Especial, desarrollan la concreción de los procesos educativos individuales a través de la planificación curricular en dos niveles:

Primer nivel: Planificación curricular anual individual por áreas curricular de los diferentes programas o servicios.

Segundo nivel: Planificación curricular individual por objetivo Holístico de resultados

Para comprender mejor se presenta el siguiente cuadro:

NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR	NIVEL DE CONCRECIÓN EN PROGRAMAS DEL ÁMBITO DE EDUCACIÓN
Planificación curricular anual	Planificación curricular anual individual
Planificación curricular bimestral	Planificación curricular individual por objetivo holístico de resultados
Planificación curricular de clase	Planificación curricular de sesiones de atención

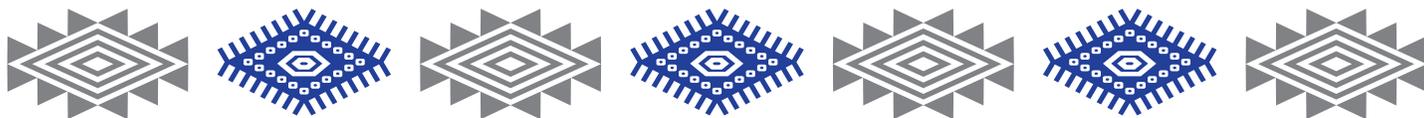
PRIMER nivel: Planificación curricular anual

En el proceso de planificación se debe considerar los siguientes criterios:

- Diagnóstico oftalmológico
- Etiológico de la ceguera o baja visión. Edad y desarrollo del estudiante con discapacidad visual.
- Estudio social. Evaluación de diagnóstico y priorización de necesidades y expectativas educativas.
- El factor tiempo de la planificación curricular anual individual según necesidad y desarrollo (En algunos casos se requiere ampliar el tiempo de aplicación y en otros casos reducir el tiempo).
- No se considera determinante la edad cronológica para acceder a los programas.

La primera operación de la planificación es la evaluación diagnóstica, está a cargo de un equipo integral y pertinente, para Identificar las necesidades, potencialidades y expectativas educativas, de las y los estudiantes con discapacidad visual, realizando las siguientes acciones:

- Se analiza y valora el informe psicopedagógico y diagnóstico oftalmológico u optométrico del estudiante.
- Se debe efectuar entrevistas familiares, tutores y/o con los que vive el estudiante para identificar sus Potencialidades, intereses y expectativas que desarrolla en su contexto..



- Mediante un proceso de evaluación pedagógica, identificamos las necesidades y potencialidades educativas individuales que permita establecer objetivos curriculares de gestión por área curricular específica.

La segunda acción es determinar según el currículo específico, la elaboración de la planificación curricular anual individual, por cada una de las áreas curriculares, mismo que debe contemplar lo siguiente:

- **Objetivo educativo Holístico:** En la formulación del objetivo educativo holístico las/os maestras/os deben tomar en cuenta el fin del currículo específico, a través del desarrollo integral de la independencia personal y social de las personas ciegas o con baja visión, por tanto se debe desarrollar las cuatro dimensiones: ser, saber, hacer y decidir.
- **Contenido:** cada uno de las áreas de los programas o servicios del currículo específico, contempla contenidos articuladores y orientadores, de ellos se debe seleccionar y desglosar un conjunto de contenidos según las necesidades del estudiante.
- **Metodología:** Conjunto de actividades siguiendo la secuencia de práctica, teorización, valoración y producción
- **Recursos, materiales empleados y los tiempos establecidos,** en función del desarrollo de las cuatro dimensiones.
- **Evaluación, integral, sistémica y orientadora** en función del desarrollo de las cuatro dimensiones del ser humano (ser, saber, hacer, decidir).
- **Observaciones, posibles modificaciones y/o adaptaciones** a los elementos del currículo específico según las características de los estudiantes.

Ejemplo de planificación N° 1

SEGUNDO nivel de Planificación curricular individual por objetivo Holístico de resultados

1. En primera instancia, se debe proceder a analizar el plan curricular anual individual, el objetivo educativo holístico, los procedimientos empleados para alcanzarlos, la secuencia de actividades desarrolladas, los materiales empleados y los tiempos establecidos, en función del desarrollo de las cuatro dimensiones del ser humano (ser, saber, hacer, decidir) por cada uno de las y los estudiantes.
2. Para la aplicación de la planificación curricular anual individual, se debe desglosar en objetivos educativos holísticos operativos, articulados secuencialmente que permita el cumplimiento y logro del objetivo anual.



PLANIFICACIÓN CURRICULAR ANUAL INDIVIDUAL ÁREA DISCAPACIDAD VISUAL

DATOS GENERALES

Municipio :
 Distrito educativo :
 Centro de Educación Especial :
 Gestión :

Área curricular

Programa o servicio

PRODUCTO: Producción de textos en sistema Braille y comprensión de lecturas.

Objetivo	Contenidos	Metodología	Evaluación
Desarrollamos procesos de aprestamiento y estimulación del tacto, comprendiendo la importancia de este sentido para la persona ciega, mediante el uso de materiales tridimensionales, texturas y otros que permite conocer y valorar su entorno y acceder a la información con el uso del Braille.	<p>Estimulación del sentido del tacto.</p> <p>Seriación de diversos materiales tridimensionales concretos.</p> <p>Discriminación de textura</p> <p>Aprestamiento al Braille.</p> <p>Alfabeto Braille</p>	<p>Práctica: Proponemos momentos y experiencias vivenciales utilizando la percepción táctil en el cuerpo, enfatizando el sentido del tacto en diversas superficies y diferentes materiales.</p> <p>Teorización: Reflexionamos sobre las diferencias de textura, seriación, tamaño, volumen y otros.</p> <p>Valoración: Determinamos la importancia del sentido del tacto como un equivalente del sentido de la vista, que le permite acceder a la información de su entorno.</p> <p>Producción: Inicio con la escritura en relieve y lectura con el tacto en sistema Braille de palabras, frases cortas, alfabeto y otros.</p>	<p>Ser: Desarrollamos actitudes individuales y colectivas a partir del acceso e intercambio de información en sistema Braille.</p> <p>Saber: Comprensión de la estructura del sistema Braille, escritura de derecha a izquierda y lectura de izquierda a derecha.</p> <p>Hacer: Lee con el tacto y escribe en sistema Braille.</p> <p>Decidir: Expresamos su opinión y sus ideas, investigaciones utilizando la lectura y escritura Braille, como de liberación.</p>

Durante la ejecución del plan curricular anual, se desarrollará mínimamente 3 sesiones del consejo educativo comunitario con la participación de maestras y maestros, estudiantes, madres y padres de familia, a objeto de analizar y comparar el grado de avance en relación a la planificación inicial, como una forma de evaluación institucional del currículo.



Ejemplo 2

PLANIFICACIÓN CURRICULAR INDIVIDUAL POR OBJETIVO HOLÍSTICO DE RESULTADOS
ÁREA DISCAPACIDAD VISUAL MODALIDAD DIRECTA

DATOS GENERALES

Municipio :
 Distrito educativo :
 Centro de Educación Especial
 Gestión :
Área curricular
 Programa o servicio

Objetivo	Contenidos	Metodología	Recursos	Evaluación	Observaciones
Desarrollamos procesos educativos de estimulación del tacto mediante la discriminación y uso de materiales tridimensionales y de texturas diversas valorando la importancia de este sentido para acceder a la información en sistema Braille	Estimulación del sentido del tacto. Seriación de diversos materiales tridimensionales concretos. Discriminación de diversas texturas	Práctica: realizamos acciones discriminando diferentes superficies materiales y texturas Teorización: analizamos y diferenciamos la relación del concepto con el objeto, superficies y texturas. Valoración: Determinamos la importancia del sentido del tacto para adquirir información del contexto	Rompecabezas Materiales de relieve texturas	Ser: valoramos el tacto como un medio de interacción con el entorno inmediato Saber: discriminación y de diferentes texturas, superficies Hacer: clasificación por tipos de texturas y superficie Decidir: Uso del tacto para percibir información de su contexto	Estas actividades se modificarán en función del contexto sociocultural y natural de las y los estudiantes.
		Producción: Realizamos seriaciones en función de superficie, texturas y dimensiones .			

**PLANIFICACIÓN BIMESTRAL ÁREA DE DISCAPACIDAD AUDITIVA
MODALIDAD DIRECTA**

DATOS GENERALES

Departamento:

Municipio:

Distrito Educativo:

Unidad Educativa Especial:

Área:

Modalidad de atención: Directa

Gestión:

PRODUCTO. Desarrollamos habilidades cognitivas y lingüísticas y actitudes de cooperación, integración y compañerismo, desarrolladas en actividades lúdicas y productivas en su entorno inmediato.

PRIMER AÑO DEL NIVEL INICIAL EN FAMILIA COMUNITARIA

PROYECTO SOCIOPRODUCTIVO: ...

CUIDEMOS NUESTRO PLANETA EVITANDO LA CONTAMINACIÓN DEL SUELO. “EL MANEJO DE LA BASURA”

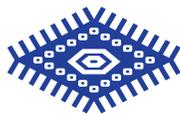
TEMÁTICA ORIENTADORA: LOS VALORES Y LA IDENTIDAD CULTURAL EN LAS ACTIVIDADES PRODUCTIVAS DE LA FAMILIA

Dimensiones	Objetivo holístico	Contenido y ejes articuladores	Orientaciones metodológicas	Evaluación	Producto
SER	Analizamos las características de las actividades productivas de la familia y comunidad, practicando la comunicación dialógica en primera lengua con actitudes de cooperación, integración y compañerismo para el fortalecimiento de la identidad cultural en las niñas y niños.	<p>Campo: Cosmos y Pensamiento</p> <ul style="list-style-type: none"> Afectividad en las interrelaciones familiares y escolares. <p>Campo: Comunidad y Sociedad</p> <ul style="list-style-type: none"> La oralidad como expresión cultural mayoritaria. (L2) La LSB como expresión cultural propia de la Comunidad Sorda. (Vocabularios: familia, saludos, hogar, colores, (L1) 	<ul style="list-style-type: none"> Identificación y denominación de sí mismo, los componentes de la familia, la comunidad y sus relaciones. Aprendizaje y práctica del vocabulario en señas necesario. Análisis de las interrelaciones familiares y escolares desde la expresión cultural en LSB. Reflexión acerca de la importancia de la afectividad en las relaciones interpersonales y las manifestaciones culturales usando la dramatización. Elaboración de un periódico mural que exprese a través del lenguaje gráfico (recortes, fotos y dibujos) las relaciones entre los miembros de la familia, y la comunidad, realizando la difusión en la Unidad Educativa. 	Valoración de actitudes de cooperación, integración y compañerismo en actividades escolares. Reconocimiento de las características comunicativas y de las actividades productivas de las familias y comunidad.	Niñas y niños con identidad cultural, habilidades cognitivas y lingüísticas y actitudes de cooperación, integración y compañerismo, desarrolladas en actividades lúdicas y productivas en su entorno inmediato.
SABER					



HACER	<ul style="list-style-type: none"> • Identidad cultural de las niñas y los niños en la familia y comunidad. (Cs. Sociales) • Manifestaciones culturales a través de la diversidad. (Ed. Musical y Ed. Física) • Diversidad de colores que se encuentran en el entorno familiar, comunitario y la Madre Tierra. (Artes Plásticas) <p>Campo: Vida Tierra Territorio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características de la comunidad donde las niñas y los niños viven con su familia. (Cs. Naturales) <p>Campo: Ciencia Tecnología y Producción</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las formas geométricas en el entorno familiar, comunitario y la Madre Tierra. (Matemáticas) 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de diferentes formas de comunicación como parte de la identidad cultural de la familia y comunidad. • Realización de rondas y juegos relacionados con las manifestaciones culturales. • Paseos a parques, zoológicos, espacios abiertos, identificando el clima, los animales, plantas, formas geométricas, objetos y colores que se encuentran en la naturaleza promoviendo la actividad física como ser: carreras, saltos, caminatas que ayuden a fortalecer el desarrollo motriz. • Descripción y representación de los animales y elementos observados en la actividad realizada y su implicancia de las actividades recreativas y deportivas para una buena salud. • Apreciación de formas geométricas, objetos y colores, estableciendo diferencias, semejanzas e identificación del uso en la vida diaria. • Aprendizaje y práctica del vocabulario en señas (temporalidad y lateralidad) 	Prácticas comunicativas en primera lengua (LSB) e interrelaciones con la familia. Actitudes de reconocimiento y pertenencia familiar y cultural.
DECIDIR			

Observación: se debe explicar los niveles de adaptación y/o modificación a los elementos del currículo, cabe considerar que en la educación de personas con discapacidad auditiva, se desarrolla el programa de educación regular.



NECESIDADES EDUCATIVAS DE ESTUDIANTES CON DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE

Necesidad educativa	Expresión curricular
Dificultad en psicomotricidad	Falta de control en el lápiz, tono muscular flácido o rígido.
Dificultad orientación temporal	Dificultad para integrar las nociones antes-después, para instalar la diferencia temporal mentalmente, para componer un relato oral o gráficamente.
Dificultad orientación espacial	Deficiente representación del esquema corporal, bajo empleo de referentes para ubicarse en el espacio.
Dificultad en el desarrollo de la comunicación y lenguaje.	Dificultad para entender ordenes sencillas y preguntas. Dificultad para expresar sus pensamientos. Dificultad para articular o pronunciar palabras: omisión, sustitución, rotación, segmentación.
Dificultad en la memoria y la atención.	Dificultad para el recuerdo inmediato, dificultad para adquirir interpretar, organizar y emplear el conocimiento. Dificultad para concentrarse en tareas, existiendo aumento de la impulsividad.

Visto el cuadro desde una perspectiva de las limitaciones que presentan las y los estudiantes con dificultades en el aprendizaje, antes de realizar una planificación curricular, es preciso que podamos caracterizar las necesidades educativas de nuestras/os estudiantes, a partir de la caracterización y la evaluación integral se consolidará la planificación.

Dificultades en el aprendizaje

Se elabora el Plan Curricular Personalizado en función de las necesidades y potencialidades de cada estudiante identificadas a través de la evaluación psicopedagógico integral, identificando procesos cognitivos y funciones básicas no desarrolladas siendo las siguientes : atención, memoria, razonamiento lógico matemático, lenguaje y comunicación, percepción, psicomotricidad las que consolidan un desarrollo adecuado de los aprendizaje, en correspondencia a la aplicación de los lineamientos del área.



Bajo los insumos proporcionados por medio de la evaluación se plantea el siguiente ejemplo.

PLAN CURRICULAR DEL ÁREA DE DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE
Modalidad directa

DATOS GENERALES.

Departamento:

Municipio:

Distrito Educativo:

Centro de Educación Especial:

Área: Dificultades Específicas en el Aprendizaje

Modalidad de atención: Directa

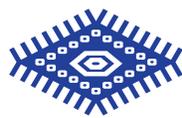
Gestión:

PRODUCTO. Desarrollo de la percepción global del cuerpo

Objetivo específico	Contenidos	Metodología	Recursos	Evaluación	Observaciones nivel de adaptación
Desarrollamos en la o el estudiante el conocimiento global de su cuerpo, realizando actividades en diferentes posiciones, reflexionando sobre las diferentes sensaciones producidas y contribuyendo al adecuado conocimiento, control y manejo de su cuerpo.	Esquema corporal. Percepción global del cuerpo.	Práctica. Proponemos a la o al estudiante la realización de las diversas posiciones del cuerpo. Posición parada: - Tocaremos la muralla o la pared con todo nuestro cuerpo. - Nos ponemos frente al espejo para ver si nuestro cuerpo está recto (para el control visual) - Sostendremos un objeto pequeño sobre la cabeza (para el control de la verticalidad) - Nos mantendremos recto, muy tenso, muy suelto (para el control de la tonicidad del cuerpo)	- Espejo - Objetos pequeños - Silla - Mesa - Alfombra - Colchoneta - Y otros que fuera necesario	Ser - Responsabilidad demostrada en la realización de las diferentes actividades. Saber - El conocimiento global de su cuerpo. Hacer - Destrezas y habilidades demostradas en la colocación de su cuerpo en diferentes posiciones.	Las actividades planteadas se desarrollarán de acuerdo a las dificultades que presenta la o el estudiante (la maestra o maestro debe tomar muy en cuenta las características de cada estudiante, en ese sentido las actividades deben ser personalizadas) podrán ser modificadas en función del contexto sociocultural y natural de las y los estudiantes, respetando su ritmo y estilo de aprendizaje.



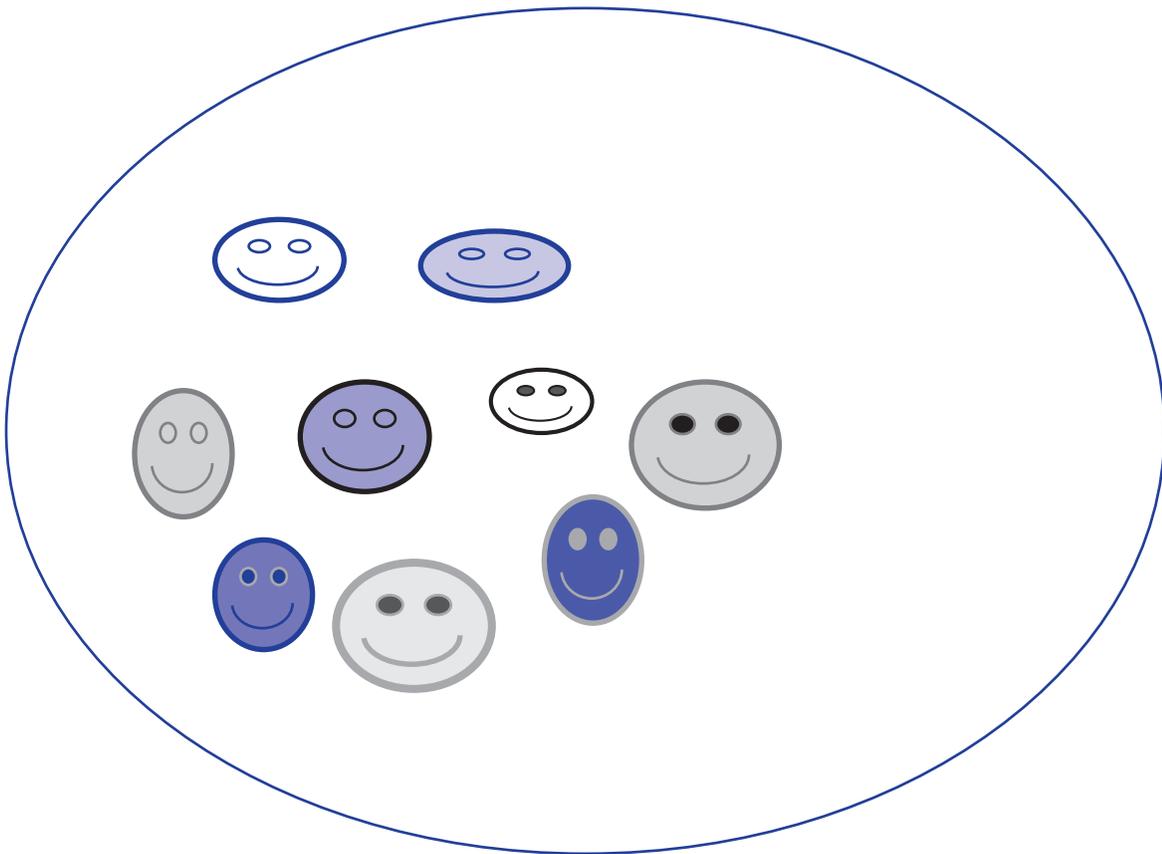
	<p>Decidir</p> <ul style="list-style-type: none"> - El control y manejo de su cuerpo en actividades de la cotidianidad. 		<p>Posición sentada:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nos sentaremos en la silla, en el piso, en la mesa. - Nos sentaremos sobre la mesa colgando los pies, formando un ángulo recto (actividad que permitirá la variación de contacto de los miembros inferiores). <p>Posición acostada:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nos acostaremos en el suelo, en la alfombra, en la colchoneta (para diferenciar las sensaciones). - Nos acostaremos de espalda, de estómago o de un costado (para el control de la posición) <p>Teoría.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Describimos las diferentes posiciones en las que pusimos nuestro cuerpo. - Explicamos lo que sentimos en las diferentes actividades. <p>Valoración.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexionamos sobre las diferentes sensaciones que se tuvo en la realización de actividades en las diversas posiciones del cuerpo. - Valoramos la importancia de conocer nuestro cuerpo. <p>Producción.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Graficamos nuestro cuerpo si es posible en las diferentes posiciones (parado, senado, echado o acostado) 		
--	---	--	--	--	--



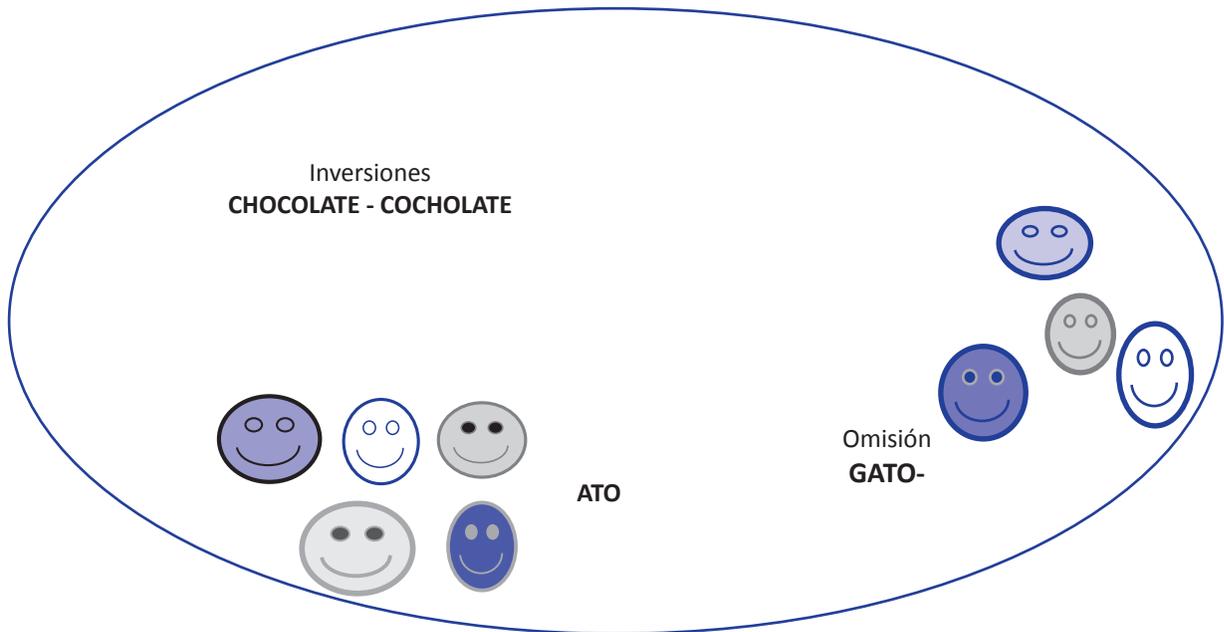
En la atención planteada por medio de la planificación en modalidad directa se deberá tomar en cuenta los siguientes puntos:

- La atención a los estudiantes con dificultades específicas en el aprendizaje debe ser como máximo 6 meses, salvo algunos casos particulares, como los estudiantes con déficit atencional con o sin hiperactividad.
- Los periodos de atención constan de una 1 a 3 sesiones por semana, o las que se requiera, dependiendo de la dificultad identificada.
- Las sesiones pueden tener una duración de 45 a 90 minutos por sesión.
- Los grupos de trabajo que se establezcan será de 8 a 12 estudiantes considerando sus características individuales al interior del grupo madre se puede conformar subgrupos de acuerdo a la similitud de las necesidades identificada: Ejemplo

I. Estudiantes con dificultades específicas en lecto - escritura



- II. Dentro del grupo madre se puede identificar dos diferentes necesidades: estudiantes con dificultades en inversión y omisión conformando subgrupos



- III. En casos excepcionales la planificación podrá ser de manera individualizada para realizar un trabajo personalizado.

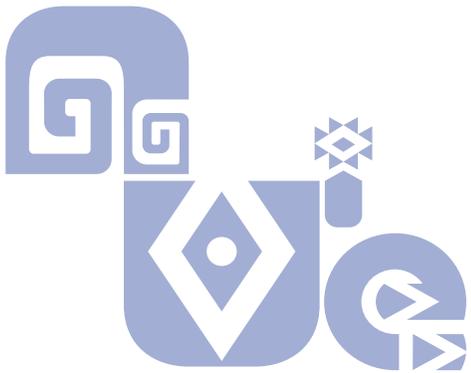
Lo anterior es una propuesta de organización para el trabajo en espacios educativos donde permita al estudiante y maestro interactuar de forma plural y democrática.

Dificultades en el Aprendizaje

Modalidad Indirecta

Las y los estudiantes que presenten dificultades generales en el aprendizaje serán atendidos a través de la incorporación de adaptaciones curriculares incorporadas en la planificación de la maestra de aula regular, tomando en cuenta el producto de la detección y evaluación traducido en necesidades educativas de la o el estudiante con dificultades en el aprendizaje.

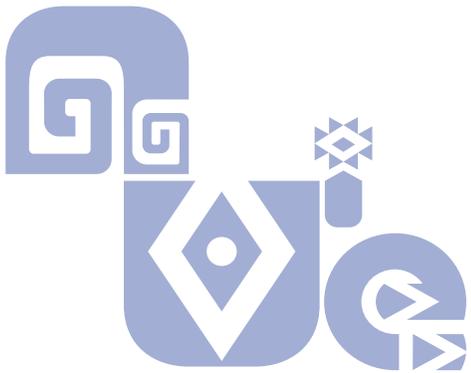




Bibliografía

2009. Constitución Política del Estado. Asamblea Constituyente, Honorable Congreso Nacional. Versión oficial. La Paz, Bolivia.
2012. Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional. Ministerio de Educación. La Paz, Bolivia.
2012. lineamientos Currículo res Base del Sistema Educativo Plurinacional. Ministerio de Educación. La Paz, Bolivia
2012. Currículo Específico para la atención a estudiantes con discapacidad intelectual Ministerio de Educación. La Paz, Bolivia
2012. Currículo Específico para personas sordas Ministerio de Educación. La Paz, Bolivia
2012. Currículo Específico para atención educativa a estudiantes ciegos o con baja visión Ministerio de Educación. La Paz, Bolivia
1980. La Pedagogía Latinoamericana. Dussel Enrique. Editorial Nueva America.
1970. Pedagogía del Oprimido. Paulo Freyre.
2008. Cartas a quien pretende enseñar. Paulo Freyre. Editores Argentina. Buenos, Argentina.
2010. Ley de la Educación No. 070 “Avelino Siñani - Elizardo Perez”, Gaceta Oficial. La Paz, Bolivia.
2012. Planes y Programas Educación Primaria Comunitaria Vocacional, Sistema Educativo Plurinacional. Ministerio de Educación, La Paz, Bolivia.
2012. Planes y Programas, Educación Secundaria Comunitaria Productiva, Sistema Educativo Plurinacional. Ministerio de Educación, La Paz, Bolivia.
- 2013 Unidades de formación 1 y 2 del PROFOCOM ámbito de educación especial Ministerio de Educación La Paz Bolivia .
2012. Modelo Sociocomunitario Productivo. Unidad de Formación No. 1. Cuadernos de Formación Continua. Ministerio de Educación. La Paz, Bolivia.
2012. Estructura Curricular y sus Elementos en la Diversidad: Saberes y Conocimientos Propios. Unidad de Formación No. 2. Cuadernos de Formación Continua. Ministerio de Educación. La Paz, Bolivia.
2012. Estrategias de Desarrollo Curricular Socioproductivo: Comprendiendo la Estructura Curricular. Unidad de Formación No. 3. Cuadernos de Formación Continua. Ministerio de Educación. La Paz, Bolivia.







*“Juntos Implementamos el Currículo
e Impulsamos la Revolución Educativa”*

