

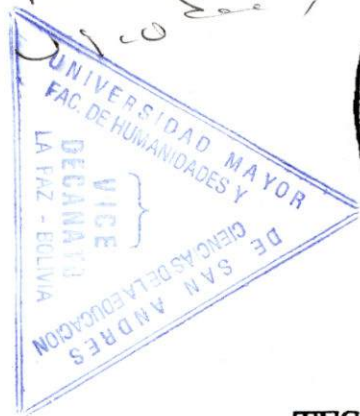
CS ED-91

Tesis: Aprobe la con Neces
D. S. H. 18.24.2000

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CS. DE LA EDUCACION
CARRERA: CIENCIAS DE LA EDUCACION

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]
Tate de Camara.
L. E. O. O.



[Handwritten signature]
Lic. Juan E. Torres
D. S. H. 1

TESIS DE GRADO

PARA OPTAR AL TITULO DE LICENCIATURA EN
CIENCIAS DE LA EDUCACION

"METODOLOGIA PARA UN DISEÑO CURRICULAR A
PARTIR DE NECESIDADES HUMANAS"

LA CONVERGENCIA DE DOS PARADIGMAS:
EL DESARROLLO A ESCALA HUMANA Y
UNA PEDAGOGIA PARA EL SIGLO XXI



PRESENTADO POR: **JUAN MANUEL MARTINEZ CUSICANQUI**

TUTOR: **JAVIER REYES**

[Handwritten signature]
J. Reyes
Tutor

LA PAZ - BOLIVIA
2000

[Handwritten signature]
Luzmila Betty Barrios A
CPE 006-BA 216

***GRACIAS A LA VIDA
QUE ME HA DADO TANTO....***

DEDICO ESTE TRABAJO CON MUCHO AMOR A:

*Mauge, mi esposa,
Quien tuvo la paciencia de esperarme 30 años.*

*Alejandra, mi hija
Por su ayuda, ejemplo y capacidad profesional.*

*Juan Pablo, mi hijo,
Ejemplo de solidaridad y consecuencia.*

*Gabriela, mi hija,
Ejemplo de tenacidad y dedicación.*

A todos ellos porque creyeron en mi.

*Y a todos mis amigos,
a quienes no defraudé.*

A los maestros de Bolivia, en cuyas manos está el futuro.

Agradecimientos

A Javier Reyes, tutor y ejemplo

A Emilio Oros

A Juan García

A Betty de Luna

y a mis catedráticos

a todos ellos mi profundo agradecimiento y gratitud.

A mis padres

A mis hermanas

y a mi familia que siempre creyó en mi.

INDICE GENERAL

<i>DEDICATORIAS</i>	<i>ii</i>
<i>AGRADECIMIENTOS</i>	<i>iii</i>
<i>INDICE GENERAL</i>	<i>iv</i>
<i>INDICE DE TABLAS</i>	<i>viii</i>
<i>INDICE DE FIGURAS</i>	<i>ix</i>
<i>INDICE DE ANEXOS</i>	<i>x</i>
CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1. LA EDUCACIÓN NO PUEDE ESTAR AL MÁRGEN DE LA PROBLEMÁTICA LOCAL	1
1.1. Una pregunta sustancial.....	1
1.2. La ausencia de un Modelo de Desarrollo propio.....	8
2. JUSTIFICACIÓN SOCIAL	9
2.1. La Educación como Motor del Desarrollo Humano.....	9
2.2. El Desarrollo Humano o el Mejoramiento de la Calidad de Vida.....	10
3. JUSTIFICACIÓN CONTEMPORÁNEA	11
4. JUSTIFICACION CIENTÍFICA	12
4.1. La Ciencia sin Conciencia deja de ser Ciencia.....	12
4.2. Necesidad de Cambiar “la Espada por el Azadón”.....	13
4.3. Una Educación de Calidad y Pertinente.....	14

5.	HIPOTESIS.....	15
5.1	Conceptos Básicos.....	15
	CAPITULO II MARCO TEÓRICO.....	22
1.	ÉPOCA DE CAMBIOS – NUEVOS PARADIGMAS.....	22
2.	POR DÓNDE EMPEZAR.....	26
3.	ACERCÁNDOSE AL SIGLO XXI EL NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO.....	28
3.1.	Una Educación para la Paz.....	28
3.2.	La Nueva Educación.....	29
3.3.	El Contexto Histórico de los Nuevos Paradigmas.....	31
3.4.	El Nuevo Paradigma Educativo.....	34
3.5.	Aprender a Aprender.....	35
3.6.	Aprender a vivir Juntos.....	37
3.7.	Aprender a Hacer.....	38
3.8.	Aprender a SER.....	40
3.9.	Una cosa es HACER Educación, otra cosa es SER Educador.....	42
4.	EL NUEVO PARADIGMA DEL DESARROLLO.....	56
5.	LA UNIÓN DE LOS DOS PARADIGMAS.....	69

CAPITULO III OBJETIVOS.....	72
1. OBJETIVO GENERAL.....	72
2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	72
3. OBJETIVO TERMINAL.....	73
 CAPITULO IV METODO.....	 74
1. MARCO METODOLÓGICO.....	74
2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	75
3. POBLACIÓN.....	76
4. VARIABLES.....	76
4.1. Variable Independiente.....	76
4.2. Variable Dependiente.....	78
5. INSTRUMENTOS.....	81
6. PROCEDIMIENTO.....	81
 CAPITULO V RESULTADOS.....	 92
 CAPITULO VI CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES....	 105
1. CONCLUSIONES GENERALES.....	105
1.1. Conclusiones en los Núcleos Educativos de la Comunidad Rural y Urbana.....	107
1.2. Conclusiones de la construcción de la matriz.....	111

2. RECOMENDACIONES.....	114
2.1. Alcances.....	114
2.2. Limitaciones.....	116
2.3. Recomendaciones finales.....	119
 BIBLIOGRAFÍA.....	 122
 ANEXOS	

INDICE DE TABLAS

TABLA 1.	Comparación de las dos visiones del paradigma educativo.....	29
TABLA 2.	Matriz de Necesidades y Satisfactores.....	58
TABLA 3.	Operacionalización de la Variable Independiente.....	77
TABLA 4.	Operacionalización de la Variable Dependiente.....	80
TABLA 5.	Resultados comparativos cualitativos de los tres momentos de evaluación en un programa de matemáticas de 6° de primaria, tomando en cuenta los tres indicadores. Area rural y urbana.....	92
TABLA 6.	Resultados comparativos cuantitativos de los tres momentos de evaluación, en área rural en función de la presencia o ausencia de los indicadores respecto a los FINES del currículum.....	94
TABLA 7.	Resultados comparativos cuantitativos de los tres momentos de evaluación, en área urbana en función de la presencia o ausencia de los indicadores respecto a los FINES del currículum.....	95
TABLA 8.	Resultados comparativos cuantitativos de los tres momentos de evaluación, en área rural en función de la presencia o ausencia de los indicadores respecto a los OBJETIVOS del currículum.....	98
TABLA 9.	Resultados comparativos cuantitativos de los tres momentos de evaluación, en área urbana en función de la presencia o ausencia de los indicadores respecto a los OBJETIVOS del currículum.....	99
TABLA 10.	Resultados comparativos cuantitativos de los tres momentos de evaluación, en área rural en función de la presencia o ausencia de los indicadores respecto a la METODOLOGÍA del currículum.....	101
TABLA 11.	Resultados comparativos cuantitativos de los tres momentos de evaluación, en área urbana en función de la presencia o ausencia de los indicadores respecto a la METODOLOGÍA del currículum.....	102

INDICE DE FIGURAS

- Fig. 1.** Resultados de la Evaluación de **FINES en la zona rural** en los tres momentos de evaluación.....94
- Fig. 2.** Resultados de la Evaluación de **FINES en la zona urbana** en los tres momentos de evaluación..... 95
- Fig. 3.** Resultados de la Evaluación de **OBJETIVOS en la zona rural** en los tres momentos de evaluación..... 98
- Fig. 4.** Resultados de la Evaluación de **OBJETIVOS en la zona urbana** en los tres momentos de evaluación..... 99
- Fig. 5.** Resultados de la Evaluación de **METODOLOGÍA en la zona rural** en los tres momentos de evaluación..... 101
- Fig. 6.** Resultados de la Evaluación de **METODOLOGÍA en la zona urbana** en los tres momentos de evaluación 102

INDICE DE ANEXOS

- ANEXO A** Curso de Capacitación: Filosofía, Metodología y Aplicación del pensamiento pedagógico para el siglo XXI
- ANEXO B** Currículum construido en el área rural: Dirección Distrital de Charazani, Núcleo Escolar: Moyapampa
- ANEXO C** Currículum construido en el área urbana: Unidad Educativa Niño Jesús, Ciudad del Niño Jesús
- ANEXO D** Programa anterior a la Reforma Educativa programa nacional (Matemáticas)

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. INTRODUCCION: LA EDUCACIÓN NO PUEDE ESTAR AL MARGEN DE LA PROBLEMÁTICA LOCAL

1.1. El punto de partida, una pregunta sustancial

Una pregunta esencial que todo maestro deberá hacerse es la siguiente: “¿qué necesitan mis alumnos aprender para mejorar su calidad de vida”?

La respuesta llevará al maestro a una dimensión distinta a la que él está acostumbrado en su práctica habitual. En un intento de diseccionar la pregunta se encuentran los siguientes criterios:

“Qué necesitan mis alumnos “aprender...” se inicia una nueva conceptualización, porque ya no se dice “¿qué debo yo enseñar...?”, hoy el maestro no debe enseñar nada, es el alumno el que debe aprender...”

Esto parece un golpe a la tradición, puesto que si el maestro está justamente es para enseñar, más aún, se dice que es el profesional de la enseñanza, es un profesional que toda su vida no ha tenido otra imagen que la del “señor profesor delante de sus alumnos y delante de un pizarrón”, mas aún en fila, sentados todos mirando al profesor

(o la nuca del compañero de adelante) y resulta que ahora se le dice que no tiene que enseñar nada...

Por lo tanto, esta nueva concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje donde la carga está más en el aprendizaje que en la enseñanza, supone una **nueva concepción de maestro**; es decir, el rol del docente ya no es el de enseñar, como hoy todavía existe: "magister dixit" - de forma magistral, donde él es el que sabe y los demás lo escuchan y aprenden, porque además su autoridad se centra en un programa previamente establecido, a seguir lo más fielmente posible, además sujeto a una metodología y a una "didáctica", a un horario y un calendario y una serie de normas previamente establecidas, porque "es lo que más le conviene al alumno"...(Stover, 1995).

También supone una **nueva concepción de alumno**, no como un robot o una grabadora, sino como una persona, sujeto activo de su propio desarrollo, totalmente individual y único, con sentimientos, voluntad, capacidades casi infinitas en un solo ser biopsicosocial, en otras palabras, como una unidad de cinco elementos : lo cognitivo, lo afectivo, lo valorativo, lo praxiológico y lo social .(Comisión Episcopal de Educación, 2000)

Solo la concepción de esta primera parte de la pregunta ya lanza a un nuevo escenario pedagógico.

Pero además, cuando la pregunta dice "qué necesitan..." se está refiriendo a las necesidades humanas, no a otra cosa. Estas necesidades que están clasificadas y que, hoy por hoy, superan el marco meramente psicológico.

Las necesidades humanas, que más adelante se estudiarán en profundidad, sustentan la teoría del “Desarrollo a Escala Humana”, cuyos autores son Manfred Max-neef y Antonio Elizalde, premios Nobel de Economía del año 1983. Este planteamiento, fue asumido por las NN.UU. para clasificar a los países a partir de una serie de “Indicadores de Desarrollo Humano” (I.D.H.), dentro de cuya clasificación, Bolivia ocupa el puesto 116 de 174 países del mundo (La Razón, 12 y 18 de julio de 1999).

El grado o nivel de satisfacción de las necesidades humanas de un pueblo o una nación o un barrio o comunidad, hace que esa comunidad tenga mayor o menor Índice de Desarrollo Humano, por lo tanto es inconcebible que los programas escolares estén al margen de los I.D.H.

Esta es ya una nueva concepción del currículum y por ende, de la escuela, como se verá más adelante.

Por otra parte, la pregunta inicial menciona “...para mejorar la calidad de vida...”, lo que quiere decir que la escuela no puede estar al margen de la realidad en la que está inmersa. Por primera vez se plantea la necesidad de involucrar a la escuela en el mejoramiento de la calidad de vida (UNICEF, 2000) Esta es la finalidad, el objetivo que debe perseguir la educación.

Antes se planteaba aprender muchas cosas, inconexas y poco relevantes, “humanidades”, “cultura general” y otros conocimientos que todo alumno debía aprender para ser “Bachiller”. Hoy todo se ve desde otra óptica, lo importante es que el alumno aprenda pocas cosas, pero las que aprenda las aprenda en profundidad y bien y en función de algo, el mejoramiento de la calidad de su vida (De Zubiría, 1996).

En un continente y más aún en un país como Bolivia, donde la pobreza es el enemigo principal, donde los Índices de Desarrollo Humano son tan alarmantes, no se puede concebir la educación a espaldas de la realidad. La escuela cambia totalmente de sentido en el momento en que se sumerge en la realidad y la empieza a transformar mediante la formación – no sólo la capacitación – de sus recursos humanos con miras para el desarrollo (Stover, 1995).

El concepto de calidad de vida está íntimamente ligado a la nueva concepción de “DESARROLLO HUMANO” que desde Max-Neef y Elizalde revolucionan el concepto de economía y desarrollo. Hasta antes de ellos, el concepto tenía una connotación puramente económica; es decir, un pueblo era más “desarrollado” en la medida en que tenía más o menos un ejército numeroso y técnicamente avanzado, o un ingreso Per Cápita determinado, o un PIB comparativamente más alto, etc. Los indicadores eran económicos y sólo se clasificaba a las naciones bajo estos índices. Pero a partir de los autores citados líneas arriba, el concepto de Desarrollo deja su dimensión únicamente económica y se amplía a toda la actividad del ser humano, a la persona, puesto que es la persona la que se desarrolla, no las cosas (Max-Neef, 1991). No excluye lo material, pero va más allá, de tal suerte que un pueblo o una nación es más o menos desarrollada, no sólo por sus indicadores económicos, sino y sobre todo, por sus Índices de Desarrollo Humano, tales como: esperanza de vida al nacer, tasa de alfabetización de adultos, tasa bruta de matriculación combinada primaria, secundaria y superior, PIB real Per Cápita, índice de escolaridad, acceso al agua potable y servicios básicos, calidad del trabajo y acceso a salud básica, mortalidad materno-infantil y mortalidad infantil (Unicef. 2000).

Este concepto nuevo de Desarrollo es además, transdisciplinario ya que abarca más de una disciplina, va más allá de la economía y engloba a la sociología y sobre todo a la pedagogía.

Pero además es un concepto que se complementa con otro de igual dimensión y características y es el concepto de POBREZAS, otro aspecto del fenómeno.

Se usa la palabra "pobreza" en plural porque no se trata de una sola pobreza y menos solamente la económica o la ausencia de un bien material, esto es parte, pero como se dijo, la pobreza abarca también toda la dimensión del ser humano, va mas allá de lo meramente económico. Hay muchas maneras de ser pobre y la lucha del hombre a lo largo de toda su historia no ha sido otra cosa más que luchar contras las pobrezaas. (Max-Neef. 1991)

Las pobrezaas no son otra cosa que la ausencia o deficiencia de una necesidad humana, van mas allá de lo meramente económico:

"...había un hombre tan pobre, pero tan pobre, que lo único que tenía era dinero..."

"¡Qué diferencia tan grande hay entre un hombre-pobre y un "pobre-hombre...!"

El gran enemigo del mundo de hoy, que supera todos los "ismos": neoliberalismo, capitalismo, socialismo, comunismo, etc. es la POBREZA, y la obligación de todos los que pertenecen a esa "minoría creativa" de la que habla Antonio Elizalde y que tiene un grado de responsabilidad en la marcha de este mundo, es de luchar para alcanzar un grado cada vez mayor de Desarrollo Humano (Elizalde, 1998).

Esta nueva concepción coloca a la persona en una posición interesante ante el mundo y los demás, no hay naciones ricas ni naciones pobres, hay naciones. Unas más ricas en algo y pobres en otra cosa, lo mismo que hay personas ricas en unos aspectos pero muy pobres en otros; todo hombre tiene riquezas y pobreza; la lucha debe buscar ser más ricos y menos pobres, pero no solo económicamente .

La nueva concepción de pobreza también lleva a entender la igualdad de la especie humana en todo el planeta, ya que siendo que todos tienen riquezas y pobreza no hay nadie mejor ni peor, todos son iguales y todos tienen la misma misión: luchar contra las pobreza de orden material, intelectual y espiritual, a nivel individual y colectivo.

No se puede pensar que el hemisferio norte (EE.UU. y Europa o Japón), sea más rico que el hemisferio sur, ciertamente son más ricos en algunos aspectos, pero también ellos tienen, tanto como nación o como personas, unas pobreza que en otras latitudes todavía no se presentan. Mucha tecnología, cierto, muchos más ingresos Per Capita, cierto, pero también un vacío espiritual y de valores que en esta América Latina todavía no se ha perdido; por su lado, los del hemisferio sur, los latinoamericanos, tienen también una gran pobreza material, teniendo la mayor riqueza natural del planeta, pero aún quedan otras riquezas como el espíritu de solidaridad, las culturas y costumbres, la creatividad y el espíritu de sociabilidad, que los hace inmensamente ricos y, sin embargo, no se dan cuenta de la riqueza que poseen y por influencia del norte, buscan sólo ser como ellos, usan ese modelo y olvidan lo que son y tienen como latinoamericanos (Max Neef 1991). En la medida en que se lucha contra las pobreza,

se logra un mayor nivel de desarrollo, por eso no se puede separar uno del otro, son dos caras de la misma moneda.

Si la escuela no mejora la calidad de vida de la comunidad, no tiene sentido su existencia.

De este concepto surge una cadena de preguntas, que bien vale la pena explicitarlas:

¿Cuándo una nación, un pueblo, una comunidad o barrio tiene más Desarrollo Humano?... Cuando tiene mejor calidad de vida.

Pero, ¿Cuándo tiene mejor calidad de vida?... Cuando tiene más satisfechas sus necesidades humanas.

¿Cuándo tiene más satisfechas sus necesidades humanas?... Cuando tiene más satisfechas sus necesidades de aprendizaje, es decir su sistema educativo. En otras palabras, no puede haber un sistema educativo que no esté ligado al desarrollo humano. Es inconcebible una educación o una escuela separada de la comunidad, de sus problemas, de su vida y su cultura, de sus costumbres y valores, es inconcebible un currículum que no esté orientado a la búsqueda de la satisfacción de las necesidades humanas de la comunidad, a la formación de los recursos humanos capaces de lograr una mejor calidad de vida (Stover, 1995)

Si se analiza una comunidad, cualquiera de Bolivia, se descubre que ella posee una serie de recursos naturales de toda índole, pero además se descubre a unas personas que la habitan con una capacidad creativa, de adaptación, con una inteligencia y además,

pertenecientes a una cultura, con todos sus virtudes y defectos. ¿Porqué estas personas viven como viven?, ¿Porqué las deficiencias en la satisfacción de sus propias necesidades? (Iriarte, 1997).

La respuesta es una sola: EDUCACIÓN. Los pueblos primero se educan y luego se hacen ricos, nunca al revés. Pero esta tarea no es sólo del maestro, ni menos de una época muy corta de la vida como pueden ser los ocho años de primaria o los cuatro de secundaria, ésta es una tarea de toda la vida; es buscar permanentemente la mejor calidad de vida para los habitantes de una comunidad, esto es construir la historia. Este es el concepto de "educación permanente" que se verá más adelante.

1.2. La Ausencia de un Modelo de Desarrollo propio

Hasta el momento, el sistema educativo no ha sido una respuesta a la satisfacción de las necesidades humanas del pueblo de Bolivia. Dentro de muchas de las causas, se considera a una como principal: **la ausencia de un modelo propio de Desarrollo que incluya al sector educativo.** Las consecuencias han sido un país con Indices de Desarrollo Humano por debajo de la línea permisible. (La Razón, 12 de julio de 1999)

La concepción tradicional de Desarrollo ha estado ligada a la economía de un País, muy poco al sector educativo, sólo se hablaba de Educación como sinónimo de capacitación de recursos humanos para el mejoramiento de la economía especialmente en la educación superior o en el sistema de educación de adultos o no formal. Es decir, el sistema educativo primario y secundario estaba ligado a la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas al margen de las necesidades económicas del país. (Iriarte. 1997) Su orientación estaba dirigida hacia una "cultura general" y que

respondía a modelos educativos que venían de afuera, de ahí que en todos los intentos de planificar el desarrollo del País la educación estaba presente en el sentido de capacitación.

El sistema educativo de un país debe responder a sus necesidades de desarrollo, y formar por consiguiente, los recursos humanos que lo promuevan. La organización curricular y administrativa debe responder a las necesidades que el país requiere. Por esta razón es importante darse cuenta que todo plan de desarrollo requiere partir de la organización del sistema educativo como su brazo ejecutor para lograr ese desarrollo. (Iriarte,1997) , a su vez esto obliga a pensar en un modelo propio de desarrollo, que responda a las necesidades propias de las diferentes culturas que componen el país, a las verdaderas necesidades del hombre boliviano y según sean estas necesidades, deberá organizarse el sistema educativo, de tal forma que ésta sea la base y fundamento del desarrollo del país.

2. JUSTIFICACION SOCIAL

2.1. La Educación como Motor del Desarrollo Humano (aprender a hacer)

Cada época en la historia crea sus propios sistemas educativos para responder a sus necesidades; sin embargo, hoy se asiste a la muerte de una era y al nacimiento de una nueva, en la que se debe aprender a distinguir “los signos de los tiempos”, (Juan XXIII), a encontrar la “cresta de la tercera ola” que llama A. Toffler (1992), se tiene que

aprender a hacer una nueva educación capaz de responder a las exigencias de las nuevas necesidades del hombre.

No es un activismo "per se" lo que se pretende, sino que el enfoque de la nueva educación debe de estar orientado hacia el cambio de estructuras mentales, sociales, políticas, económicas y culturales. Tiene por finalidad última, la formación de los recursos humanos capaces de producir los cambios que la sociedad le exige, flexibilidad, tolerancia y el aprender a vivir con la diversidad (Pérez de Cuellar, 1997).

2.2. El Desarrollo Humano o el Mejoramiento de la Calidad de Vida a partir de la Satisfacción de las Necesidades Humanas, el Nuevo Camino de la Humanidad (aprender a aprender)

La velocidad del avance de la ciencia y la técnica hacen que lo que hoy se aprende y se tiene como válido, dentro de 15 años ya no será así (Stover, 1995)). Esto quiere decir que los programas que se enseñan en las escuelas, los colegios, en las universidades no tienen ninguna vigencia, si sólo se estudia conocimientos pasados. Las exigencias de la nueva educación obligan a pensar más en el futuro que en el pasado, a construirlo; el preparar el siglo XXI no será otra cosa más que lo que se haga de él. (García Marques, 1999)

La exigencia de la nueva escuela es la que permite aprender a aprender, porque esta es la única manera de mirar el futuro y sólo mirar el pasado tanto en cuanto facilita la construcción de un mejor futuro.

La velocidad de los conocimientos y la tecnología obliga al hombre de hoy a estar permanentemente en una actitud de continuo aprendizaje – educación permanente. La vida es un continuo aprendizaje, de hecho se está aprendiendo a aprender siempre, pero es la nueva escuela la que debe ofrecer la posibilidad de desarrollar nuevas competencias y capacidades de tal manera que se esté siempre en una actitud de aprendizaje (Arnal y colaboradoras, 1996).

3. JUSTIFICACION CONTEMPORÁNEA

En una época de tendencias globalizantes, aparece la mundialización como respuesta que explica y justifica en tanto potencia la “concretidad” es decir, la unidad en la diversidad (Delors, 1996)

La interculturalidad o el “Aprender a vivir juntos” no es otra cosa más que la búsqueda en igualdad de condiciones del otro. Es el reconocimiento que el “otro” es diferente del “yo” y por ser diferente no es menos ni más, es simplemente diferente. Es aceptar con interés, tolerancia, al otro con sus diferencias. A nivel social o cultural, es aprender a reconocer a la otra cultura en las mismas condiciones que se acepta la propia, es interesarse por conocer los valores y componentes de la otra cultura con la misma simpatía que uno se identifica con su propia cultura. Es aprender a vivir la unidad en la diversidad. No busca el sometimiento, sino el crecimiento y la mutua identidad (Pérez de Cuellar, 1997).

Hoy en el mundo se da la paradoja, por una parte, de querer globalizar todo y entender de una sola manera las cosas, una especie de cultura universal común para todos los habitantes de “esta aldea planetaria” de la que habla J. Delors (1996), y que une a los hombres, la ciencia y la técnica en sistemas cada vez más sofisticados de comunicación que están logrando este fenómeno. Sin embargo, esta tendencia por otra parte, contrasta por el derecho que tienen los hombres de tener una identidad propia, de tener una cultura que los diferencia y los hace únicos y diferentes.

El informe de Pérez de Cuellar a la UNESCO (1997) “Nuestra diversidad Creativa” habla de la “necesidad de la especificidad de las culturas para entender al hombre en toda su dimensión”, y para lograr esto, es necesario aprender a vivir juntos.

4. JUSTIFICACION CIENTÍFICA

4.1. La Ciencia sin Conciencia deja de Ser Ciencia, la Conciencia es la Educación en Valores (Aprender a Ser)

La historia ha demostrado que no basta con saber, se puede saber mucho, pero de nada servirá si este conocimiento no va acompañado por los principios universales que propugna hoy la humanidad en la Declaración de los Derechos Humanos: la igualdad de todos los hombres – la igualdad del hombre y de la mujer – el libre derecho a investigar la verdad – la igualdad de oportunidades para acceder al conocimiento – la eliminación de la diferencia entre fe y ciencia – el respeto a la propia libertad y decisión - el derecho a tener una identidad cultural - el derecho a tener una lengua - y el acceso

a las oportunidades del Desarrollo Humano, son principios que están fundamentados en el nuevo enfoque de la educación., hasta el punto en que hoy ya no se debe enseñar cosas, éstas están mejor explicadas en el CD, o el vídeo o la enciclopedia o la TV. La educación fundamentalmente debe formar valores, sociales, políticos, físicos, morales. Esto es "Aprender a Ser" (J. Delors, 1996).

Hoy se conoce algunos aspectos de la ciencia, incluso algunos ya casi lindan con la ciencia-ficción, y quizá se cumpla aquello que dijo Einstein: "...el conocimiento es infinito..." (N.Bravo,1997). Se podrá conocer mucho o casi todo lo que se pueda conocer de la realidad, pero de nada servirá si no se desarrolla la capacidad de comprensión y la conciencia ética (Max Neef, 1991).

El conocer está en el reino de la ciencia, el comprender está en el reino de lo humano. Comprender es penetrar en profundidad en el otro, es empatía, es aceptar la diferencia como una riqueza, no como una limitación y esto sólo se da cuando el conocimiento científico va acompañado del sentido ético, de los valores individuales y sociales, el ser persona, el ser creativo, el ser libre, el ser sano física y mentalmente, el ser libre, el ser... (Max-Neef, 1983), Por esto se decía que la ciencia sin conciencia, deja de ser ciencia. La nueva dimensión del conocimiento está ligada a la formación de valores.

4.2. Necesidad de Cambiar " la Espada por el Azadón"

Esta es también la nueva dimensión de la ciencia. El fracaso escolar manifestado en la repetición o en el abandono, con tasas realmente alarmantes debe de hacer pensar que la escuela no es atractiva, la educación no es tomada en cuenta como un valor, ni por

la sociedad civil ni por los gobiernos. Por la sociedad civil, porque aún no se ha tomado conciencia del valor que encierra una buena educación. En el caso boliviano no se cumple ni el mínimo de clases requerido a nivel universal (de 1.400 Horas/aula anuales, según la UNESCO. 1990). Pero tampoco por los gobiernos que consideran a la educación como la variable de ajuste de la economía, como un gasto, nunca como una inversión, y a pesar de todas las declaraciones líricas, en la práctica no se le da el valor que tiene. ¿Cómo es posible que el gobierno no pueda destinar más del PIB al sector educativo, cuando todos los países tienen destinado por encima del 6 % y en Bolivia no llega al 3.5 %?. Tanto la sociedad civil como el gobierno desconocen que “la educación encierra un tesoro”. (J. Delors, 1996).

En función de este desconocimiento, es que los métodos que se usan al interior de las aulas y los contenidos que se dan, hacen que se forme una cultura de guerra, desconfianza e individualismo más que una cultura de paz y de construcción de nuevos aprendizajes y valores. Por esto se dice con propiedad, es la hora de “... cambiar la espada por el azadón...”. (Federico Mayor Zaragoza, 1999).

4.3. Una Educación de Calidad y Pertinente no es otra cosa que la Búsqueda de la Satisfacción de las Necesidades Humanas, Mejorar la Calidad de Vida

Este nuevo concepto está relacionado con la teoría del Desarrollo Humano que hoy ha superado la clásica concepción de “desarrollo”, que como se vió anteriormente ha sobrepasado el concepto de desarrollo solamente económico. (Ley 1565. Art.8.6, 1994).

La educación es de calidad cuando está orientada al Desarrollo Humano y es pertinente cuando sus métodos y contenidos hacen relación a la satisfacción de las necesidades humanas de la comunidad, no importa que sean primarias, secundarias o superiores.

5. HIPÓTESIS

5.1. Conceptos Básicos

Es necesario definir la concepción de “currículum” y de “paradigma” para poder entender mejor las siguientes líneas, que son tomadas de los principios curriculares del Ministerio de Educación de Colombia:

“El nuevo orden mundial, caracterizado por plantear propuestas innovadoras y en gran medida opuestas al anterior, puede resumirse en los siguientes postulados:

- ◆ La conformación de grandes bloques de naciones (Comunidad Económica Europea, Bloque Asiático, EEUU y satélites, Latinoamérica.....) con economías comunes y alianzas para la competitividad mundial.
- ◆ Desmonte de los estados y responsabilidad del desarrollo de las naciones en manos del capital privado.
- ◆ Hegemonía de las transnacionales.
- ◆ Internacionalización de la economía y del mercado.
- ◆ Rompimiento de fronteras para el libre comercio.
- ◆ Procesos de descentralización administrativa.

- ◆ La competencia mundial.
- ◆ Cambios en la concepción epistemológica del conocimiento.
- ◆ Avances vertiginosos de la ciencia y la tecnología.
- ◆ La internacionalización y agilidad de la información en la “aldea global”.
- ◆ La dependencia científica y tecnológica de unas naciones hacia otras con gran desarrollo.

Este orden aunque ha producido grandes resultados, considerados como en procura del mejoramiento de la calidad de vida del hombre, también ha producido efectos negativos entre los cuales cabe destacar:

- ◆ El mundo repartido entre naciones privilegiadas y naciones rezagadas que lo hace inequitativo.
- ◆ La destrucción del planeta, sus recursos naturales en flores, fauna, minerales y otros.
- ◆ Destrucción del patrimonio cultural.
- ◆ Violencia generada por conflictos étnicos y nacionales.
- ◆ Violaciones a los derechos humanos.
- ◆ Interdependencia económica, cultural y social.
- ◆ Drogadicción, enfermedades endémicas, SIDA.....
- ◆ Destrucción de la familia.
- ◆ Desigualdades sociales, étnicas y de género.
- ◆ Guerra mundial, parcelada en territorios de diferentes características políticas, económicas, sociales y religiosas.
- ◆ Panorama que ha generado amplias reflexiones y ha dado para hacer propuestas de buena voluntad tanto mundial, regional como local, estas respuestas se inician en la escuela con nuevos métodos y nuevos contenidos. Estas propuestas son entre otras:

- ◆ Búsqueda de la paz: solución de conflictos a través de la vía del diálogo y la conciliación.
- ◆ Democratización de la ciencia y la tecnología: traducida en compartir información de punta, oportunidades para el desarrollo de propuestas científicas y tecnológicas.
- ◆ Reconocimiento a los diferentes pueblos y a sus manifestaciones culturales.
- ◆ Recuperación ambiental.
- ◆ Políticas de participación de las poblaciones en la toma de decisiones administrativas para la preservación del medio ambiente y del patrimonio cultural y social.
- ◆ Lucha contra la corrupción, el desgüeño ético y moral y el consumismo.
- ◆ Conservación y defensa del patrimonio local y mundial.
- ◆ Establecimiento de NUEVOS PARADIGMAS EDUCACIONALES que permitan la formación de los jóvenes para afrontar los retos planteados en los propósitos enunciados anteriormente para ser implementados en el siglo XXI, es decir inmediatamente. En resumen la búsqueda de la satisfacción de las necesidades humanas que la hora histórica exige.

Así pues, la educación es considerada la única y eficaz vía para superar los problemas generados hasta el siglo XX entre los cuales, vale la pena hacer énfasis en la destrucción del medio y el desconocimiento y aniquilamiento del patrimonio cultural y natural de la humanidad y la violencia generalizada.

Las reformas educativas en el mundo se han enfocado desde dos intencionalidades: la de los países desarrollados, (agrupados en megabloques) cuya necesidad es responder a los retos que impone el nuevo orden político, social y económico internacional y la de los países en vías de desarrollo, especialmente en América Latina donde las reformas son encaminadas, o bien como una posibilidad de plantear nuevas estrategias para intentar

UNA

superar las constantes crisis sociales, o para estar a tono con las circunstancias internacionales.

Así mismo, las reformas educativas tienen en común, el establecimiento de ✓
mecanismos jurídicos que permiten reestructurar el sistema educativo, el desarrollo de estrategias pedagógicas acordes con las transformaciones deseadas y la asignación de recursos para poner en marcha dichas reformas. En Bolivia la ley señala lineamientos para transformar la educación, promueve el cambio del paradigma tradicional, caracterizado por la transmisión mecánica de la información, por un paradigma que tiene más en cuenta un nuevo ciudadano más productivo en lo económico, más solidario en lo social, más participativo y tolerante, más respetuoso de los derechos humanos y por lo tanto pacífico y consciente del valor de la naturaleza y por ende orgulloso ser boliviano y latinoamericano. En los pedagógico, ubica al estudiante como centro del proceso educativo, propicia al educando mecanismos de participación en el proceso educativo. Así mismo contempla la definición y puesta en marcha de un currículum y un plan de estudio funcional y pertinente que genere educación para la vida real y que produzca comportamientos apropiados en un mundo complejo como el actual, un currículum ligado a un cuerpo axiológico y contextualizado” (Blanca Mora Lizcano. Departamento de Ciencias Sociales del Ministerio de Educación de Colombia)

Partiendo de la experiencia del Instituto Alberto Merani de Bogotá (1996), se ✓
puede decir que “currículum” es el conjunto de actividades sistematizadas mentales,

actitudinales y psicomotoras, que llevan al que aprende a un nuevo estado de desarrollo. Este conjunto de actividades se llevan a cabo mediante la interacción cultural y grupal.

En los términos de Vigotsky el currículum no es otra cosa más que el paso de la Zona de Desarrollo Real a la Zona de Desarrollo Próximo o Potencial; es decir, a partir de lo que el participante ya sabe, sea capaz de construir nuevos significados con ayuda del "facilitador" (Arnal, Caparrós y Getino, 1996).

Por lo tanto, "diseño curricular" no es otra cosa más que la planificación de las actividades tendientes al logro de determinadas competencias en el marco del desarrollo de la persona dentro del esquema: "experiencia - reflexión - acción transformadora."

Tradicionalmente el currículum era "un planeamiento de enseñanza", y éste como "proceso por el cual las experiencias vividas modifican nuestro comportamiento" (E.Ipiña, 1996) Esta definición responde al esquema conductista de "estímulo - respuesta - refuerzo" (Sperb, 1973); sin embargo, la nueva concepción plantea un nuevo "paradigma", es decir una nueva concepción.

Otro concepto necesario es el de Paradigma, ¿qué es un paradigma?

Siguiendo el pensamiento de Baker y Kunh (1990), "Paradigma" es un patrón o modelo, son reglas y reglamentos que imponen ciertos límites, filtros que regulan las ideas que entran al cerebro y que ante datos imprevistos, o los acomodan o los ignoran. Los paradigmas filtran las experiencias, por lo que pueden cegar a la persona ante nuevas ideas, es lo que se llama "efecto paradigmático" por el cual la persona no acepta

nuevas ideas, las rechaza de plano, llamada parálisis paradigmática. Los Paradigmas influyen sobre la manera de ver y entender el mundo; sin embargo, hoy se considera que lo que no se puede lograr con un paradigma, es posible lograrse con otro, ya que los “éxitos del pasado no garantizan el futuro” (J. Baker, 1990).

El planteamiento del presente trabajo, no es otra cosa más que la proposición de un nuevo paradigma integrando a otros dos paradigmas históricamente separados: el Educativo y el de Desarrollo Humano. Esta integración llevará a una nueva concepción de escuela, una nueva concepción educativa, esto supone una capacitación y formación diferente en el futuro maestro.

La comprensión de estos dos conceptos es la que facilitará la comprensión de la hipótesis y del presente trabajo, que en el marco de la pregunta inicial: ¿qué necesitan aprender mis alumnos para mejorar su calidad de vida?”, la hipótesis de la presente investigación es:

“Es posible elaborar un diseño curricular a partir del actual paradigma de Desarrollo Humano y del nuevo Paradigma Educativo”.

Dicho de otra forma, es posible plantear un nuevo paradigma educativo que responda a unas necesidades de desarrollo locales, la nueva concepción educativa y social que exige un nuevo modelo de escuela y de maestro. Este nuevo paradigma se puede construir a partir de una nueva metodología que conjugue la concepción actual de Desarrollo con las tendencias Pedagógicas que hoy se manejan a nivel mundial.

Esta metodología llevará a la construcción de un diseño curricular adecuado a las necesidades humanas, es decir a la formación de los recursos humanos que necesita una zona o una comunidad para lograr su desarrollo. Ya se habló de la ausencia de un modelo de desarrollo propio que contemple la educación como su base, ahora es pertinente hablar que ese modelo educativo debe ser construido a partir de un nuevo diseño curricular que lleve a la formación – no sólo capacitación – de los recursos humanos necesarios como para construir el desarrollo requerido; este es el objeto de la presente investigación.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

Dos paradigmas históricamente separados: por una parte el paradigma educativo y por otra, el paradigma del desarrollo, convergen en función de una sola finalidad: **el Desarrollo Humano a partir de una nueva escuela.**

1. EPOCA DE CAMBIOS – NUEVOS PARADIGMAS

A fines del siglo XX y principios del XXI, se están dando cambios como nunca antes en la historia de la humanidad se habían dado. Cambios que están produciendo una transformación en la propia forma de vivir, en la forma de ver las cosas, en la propia filosofía de vida, cambios de los que ni siquiera se es totalmente consciente y solamente se cae en cuenta cuando afectan la rutina o rompen la cotidianeidad, cambios que afectan profundamente la manera de ser, de pensar, de actuar en la vida diaria, cambios que pueden ser no deseados, o que sólo no lleguen, lamentablemente, para bien o para mal, estos cambios afectan y se dan (J.Baker, 1990).

Estos cambios que se dan en todo orden, en todos los ambientes y campos de la vida humana tienen dos características: por una parte son profundos y por otra, son rápidos (Martínez, 1998). Son profundos porque afectan la estructura de las cosas, de las personas, de las instituciones, de las estructuras mentales, de la manera de vivir y de pensar. Basta ver alrededor para darse cuenta lo que se afirma: en el orden de las comunicaciones, por ejemplo, se está ya en la era de las comunicaciones satelitales, aún

los celulares ya están “pasados de moda”, se puede ver un partido de fútbol o una guerra en tiempo real en el mismo instante en que está sucediendo que se lleva a cabo al otro lado del planeta y hay miles de ejemplos más; en el orden de la tecnología médica ni qué decir, hasta hace pocos años atrás era imposible saber el sexo de un feto, hoy se puede saber si se compra vestuarios celestes o rosados mucho antes del nacimiento; en el orden de la ingeniería genética, se están realizando investigaciones y experimentos que están dando a luz nuevas teorías y realidades jamás antes imaginadas, como la clonación y la manipulación genética; no en vano la UNESCO ha elaborado un documento muy importante al respecto, aún poco conocido que tiene el mismo valor de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y se refiere al Genoma Humano. La física cuántica, la astronomía con el telescopio Hubble, y la química molecular, han remontado al hombre a la fantasía del macro cosmos y del micro cosmos, respectivamente: en el caso del primero se conoce ya que sólo en la galaxia en la que el hombre vive hay 10 elevado a la 87 potencia el número de estrellas, y hay tantas galaxias como granos de arena hay en el mar y por si fuera poco, se conoce que el universo es algo vivo, es algo en expansión, del que el ser humano y la Tierra es parte. A nivel del micro cosmos, se sabe que cada ser humano tiene un promedio de 10 elevado a la 84 potencia el número de células (Bravo, 1997).

Y respecto a la realidad local, se constata que el tipo de trabajo está cambiando, está cambiando el modo de hacer política, de ver la religión, donde la Iglesia Católica ya no es más la única y verdadera, donde la cultura occidental no es la única manera de ver el mundo, ni el sistema capitalista es la única forma de organizar la economía (Delors, 1996).

Estos y muchos otros ejemplos, están dando la pauta de que en los próximos 20 años se verán cambios aún más fantásticos, se está asistiendo a la muerte no sólo de un milenio y al nacimiento de uno nuevo, sino que realmente se está asistiendo al nacimiento de una nueva era, cuyas características son realmente insospechadas, pero cuya dirección puede vislumbrarse.

Por otro lado se están dando estos cambios de forma muy rápida hasta el punto que muchos de ellos ni siquiera se perciben. Hace menos de 5 años la TV por cable o antena era una fantasía digna de Julio Verne y ni qué decir del internet, no se conocía la palabra "ciber-pistas" o "ciber-café" y hasta ya se han dado los "ciber-matrimonios". Hoy se sabe que el 75 % de las cosas que se toman como verdaderas, dentro de 15 años ya no lo serán (A.Elizalde, 1998).

Esta constatación científica cuestiona hondamente, a los profesionales de la educación ya que si dentro de 15 años, las cosas que se enseñan hoy, ya no servirán o no serán verdaderas, ¿para qué enseñar? ¿No sería más honrado que los maestros dejaran de enseñar?.

Los cambios se dan de manera tan rápida que por ejemplo, el hombre ha demorado 3.600 años en alcanzar la velocidad de 120 Kmts. por hora, y sólo ha necesitado 50 para llegar a los 47 mil : el Challenger; otro ejemplo, nunca antes el hombre ha depredado la naturaleza tanto como en los últimos 50 años; igual se constata que el hombre ha dado muerte a más hombres en los últimos 50 años mas en toda la historia que lleva sobre este planeta.

Nunca antes había alcanzado un grado de influencia sobre la naturaleza tan grande como hoy, hasta el punto de causar desastres naturales que parecen de origen natural, pero que en el fondo son obra de la mano del hombre, sin embargo nunca el hombre ha alcanzado un grado tan profundo y tan extenso de conocimiento y ciencia como en los últimos 50 años (Max-Neef, 1990).

Desde el punto de vista de la educación, la situación actual interpela hondamente, ya que al ver la sociedad, la sociedad nacional, el grado de corrupción, de pérdida de valores y del sentido de lo moral, al ver los escándalos de tipo económico, político, el crecimiento tan desigual de la sociedad, las ingentes por no decir astronómicas, sumas de dinero en tan pocas manos y la astronómica cantidad de personas que no tienen ni lo mas elemental y los gastos dispendiosos en banquetes, “seminarios” y talleres de planificación para luchar contra la pobreza, o los gastos militares, esta situación interpela, ya que todas las personas que de una u otra manera están dirigiendo hoy la sociedad: los dirigentes sindicales, dirigentes políticos o dirigentes de empresas, todos absolutamente todos, han pasado por las aulas de una escuela, de las que aún existen, son producto legítimo de esa educación.

¶ Pero así como se es responsable del pasado y del presente, como sistema; como profesional también se es también responsable del futuro, pues por las actuales manos están pasando los futuros hombres y mujeres que el día de mañana dirigirán la sociedad. No existe justificación alguna para no poder asumir la responsabilidad histórica para con el futuro, ya no se tiene excusa, si bien no se fue consciente en la responsabilidad histórica del pasado, por eso el triste presente, ahora no se puede alegar desconocimiento o falta de consciencia en la responsabilidad para con el futuro.

De una vez por todas se tiene que tomar conciencia de la necesidad del cambio de la “la razón de la fuerza, por la fuerza de la razón”. La letra NO entra con sangre.

2. ¿POR DÓNDE EMPEZAR?

Para asumir la responsabilidad histórica del futuro hay un elemento básico a construir: la ~~HUMILDAD~~ INTELLECTUAL.

Explicando el concepto:

Todas las profesiones de alguna, manera imprimen una cierta personalidad, consciente o inconscientemente hay una manera de ser de cada uno de los profesionales. Por ejemplo, los médicos siempre ven a los demás como “posibles pacientes”, los odontólogos descubren constantemente alguna “carie”, los arquitectos son siempre muy meticulosos y precisos, etc. (Martínez, 1998).

Cada profesión ve a los demás desde su propia óptica, y los maestros no están libres de esta situación; es más, como se trata de una profesión que trabaja sobre personas y no sobre cosas materiales, es más notorio: el maestro es que sabe, el que enseña al que no sabe, es el que difícilmente va a condescender o decir “no sé”; tiene que saber, caso contrario se desprestigia, para eso ha estudiado, en general siempre tiene una respuesta para todo.

Sin embargo, lo que hoy se exige del nuevo maestro es la virtud número uno: la humildad como para decir, “aprenderemos juntos”, o “no sé...” Esta virtud es la que

va a despertar, estimular y lograr aquello que se ha venido a llamar el "diálogo de saberes". Se necesita ser humilde intelectualmente como para reconocer que no sólo sabe el maestro, saben también sus alumnos, sabe el padre de familia por más analfabeto que sea, saben todos los demás; el conocimiento no está restringido a un libro y menos a un programa o a la palabra del profesor. Siempre habrá una persona que sepa más que uno y siempre habrá una persona que sepa menos que uno. De lo que se trata más bien es de despertar, de promover el diálogo de tal forma que el saber de uno más el saber del otro conformen los saberes y entre todos se vaya construyendo un nuevo conocimiento (Stover, 1995).

La humildad intelectual cambia la actitud del maestro como para descubrir "junto a..." , ya no "frente a..." sus alumnos. Pero esta virtud sustantiva tiene un supuesto y es el de la nueva conceptualización de alumno como persona, no ya como una "grabadora" o un cassette, que cuanto más fielmente graba (o repite la lección) es de mejor calidad, sólo memoria. Hoy se entiende la persona globalmente concebida, es decir, no sólo como cabeza sino como un todo, con sus capacidades de aprender, de amar, de valorar, de ser mejor y crecer en todo sentido, de crear, de convivir con otros, con derechos y deberes. No importa la edad o el sexo o la religión o cualquier otra discriminación, una persona capaz de trascender, que tiene su propio ritmo, distinto a las otras personas y que trae a cada momento todo su pasado y que a partir de él, construye su futuro en un presente socializado (Arnal y colaboradoras, 1996).

Poder comprender en lo más profundo del ser esta nueva concepción, llevará a entender que aquello que todo nuevo maestro debe tener primero, es la humildad intelectual que lo llevará a construir el diálogo de saberes.

3. ACERCÁNDOSE AL SIGLO XXI – EL NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO

3.1. Una Educación para la Paz

Concomitante con lo anterior, el docente encuentra hoy un nuevo rol a partir de uno de los principios constitutivos de la UNESCO : la construcción de una CULTURA DE PAZ.

Este principio fue el que dio vida a la UNESCO cuando en el año 1946, en el momento en que Europa todavía estaba humeando y millones de muertos señalaban con el dedo al hombre como el autor de su capacidad destructiva, hubo una mente iluminada que en Londres dijo una de las más sabias palabras que jamás se hayan dicho: “puesto que la guerra, antes que los campos de batalla está en la mente de los hombres, entonces cambiemos la mente de los hombres, porque es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”.

Hoy, en las puertas del siglo XXI, se puede descubrir con asombro que todavía no se ha avanzado mucho en ese camino.

Y ante este desafío se descubre que el camino para cumplirlo es uno solo: LA EDUCACIÓN.

Es más, se puede afirmar con certeza que ninguna profesión, ningún oficio, ni ninguna iglesia con todos sus pastores pueden lograr lo que el maestro es capaz: el de sembrar en el corazón y la mente de los hombres la semilla de la paz. Cambiar la mente de los hombres, construir en ellos la cultura de paz.

Esta es la más noble misión que puede tener el ser humano, por eso, el ser maestro más que una profesión o un empleo es una misión que no cualquiera puede ejercerla.

3.2. La Nueva Educación

Por otra parte, se podría deducir que este planteamiento es algo totalmente inédito y en realidad, lo inédito es la técnica para llegar con estas ideas al aula, pero el gran marco conceptual y la idea no es novedad, ya en marzo de 1990, en Jontiem, Tailandia, se llevó a cabo, convocada por la UNESCO, la Cumbre Mundial sobre Educación – “Educación para todos” y allí ya se planteó la comparación entre los dos paradigmas educativos: el antiguo o tradicional y el nuevo que se propone en el presente trabajo.

Lamentablemente, este último aún no es completamente conocido en el País, ni siquiera la ley 1565 encierra todos los conceptos vertidos en esta ocasión.

El cuadro siguiente muestra el estudio comparado de los dos paradigmas educativos que se plantearon en Jontiem: (fuente: Rosa María Torres. “Educación para todos, la propuesta, la respuesta”. Buenos Aires. 1999).

TABLA 1. Comparación de las dos visiones del paradigma educativo

VISION RESTRINGIDA Convencional	VISION AMPLIADA Educación para todos
Se dirige a los niños	Se dirige a niños, jóvenes y adultos
Se realiza en el aparato escolar	Se realiza dentro y fuera del aparato escolar.

Se limita a un periodo de la vida de una persona.	Dura toda la vida y se inicia con el nacimiento.
Equivale a educación primaria o a algún nivel educativo pre-establecido.	No se mide por el número de años de estudio o de certificados, sino por lo aprendido efectivamente.
Se garantiza a través de la enseñanza de determinadas materias o asignaturas.	Se garantiza a través de la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje.
Reconoce como válido un único tipo de saber: el adquirido en el aparato escolar y a través de la enseñanza sistemática.	Reconoce la validez de todo tipo de saber, incluidos los saberes tradicionales
Es uniforme, igual para todos.	Es diferenciada (pues las necesidades básicas de aprendizaje son diversas entre diversos grupos y culturas, así como los medios y modalidades para satisfacerlas).
Es estática. (la reforma escolar y curricular como eventos puntuales y espasmódicos).	Es dinámica, cambia a lo largo del tiempo. (Reforma Educativa y curricular como un proceso de permanente revisión y actualizado).
En la definición del "Qué" y el "Cómo" prima el punto de vista de la oferta. (la institución escolar, el aparato y la administración escolares).	En la definición el "Qué" y el "Cómo" prima el punto de vista de la demanda (el alumno, la familia, las demandas sociales).
Está centrada en la perspectiva de la enseñanza.	Está centrada en la perspectiva del aprendizaje.
Es responsabilidad del ministro de Educación (lo educativo como sector y como responsabilidad sectorial).	Involucra a todos los ministerios e instancias gubernamentales a cargo de acciones educativas. (requiere políticas multisectoriales).
Es responsabilidad del Estado.	Es responsabilidad del Estado y de toda la sociedad y exige por lo tanto, construcción de consensos y coordinación de acciones.

Este marco lleva inevitablemente a una pregunta: ¿Cómo se puede cumplir o llevar a la práctica o plasmar en realidad esta nueva concepción?

- La respuesta está en la escuela, no importa la edad ni la modalidad.

Permítase enmarcar la esencia del presente trabajo en esta dimensión histórica, que además es producto de la experiencia de 4 años de validación tanto en el ámbito nacional como internacional, producto de la cual es la presente sistematización.

El título del presente trabajo explicita el modelo de capacitación docente tendiente a la construcción de un diseño curricular en el marco del nuevo paradigma educativo y del desarrollo.

3.3. El Contexto Histórico de los Nuevos Paradigmas

En un mundo de globalización – mundialización – creciente no se puede estar al margen de las corrientes pedagógicas que inundan el planeta. Hoy se habla en los ámbitos educativos del constructivismo como alternativa al conductismo tradicional. Constructivismo entendido no como una teoría sino más bien como una “visión” de la educación. (Jaime Ospina: 1997) Bolivia, no está ajena a estas nuevas corrientes.

Lo mismo que en las otras naciones, se está llevando a cabo un proceso de Reforma Educativa a partir de la ley 1565 de 7 de julio de 1994 (que no es solo una reforma administrativa) De ahí que el trabajo presente se enmarca en cumplimiento y aplicación del Art. 8º de la mencionada ley. Hay por lo tanto, una obligación externa (las corrientes pedagógicas mundiales) y una interna (el cumplimiento de la Ley) la que impele a presentar esta alternativa con la intención de aportar a la reflexión nacional.

En dicha norma jurídica se establece, lo mismo que en los otros países, que un porcentaje del currículum o tronco común es de corte nacional, es decir, todos los niños y jóvenes del país deben aprenderlo; sin embargo queda un porcentaje grande - en el

caso boliviano aún no definido - pero en círculos oficiales se habla de dar el 60 % de prioridad a las “ramas diversificadas” o curriculum local en el marco de la interculturalidad y de la integración.

El concepto de EDUCACIÓN como se planteó en la “Reunión Mundial sobre Educación” llevada a cabo en Jontiem (1990); entendida en su sentido más amplio, significa que se está hablando de educación regular, educación no formal, educación alternativa, en última instancia, EDUCACIÓN PERMANENTE que tiene varias etapas en la vida del hombre: primaria, secundaria, superior, etc.

Demostrar la aplicabilidad de un nuevo paradigma educativo teniendo como componente el desarrollo humano es el objetivo del presente trabajo, esto significa el aplicar el concepto de educación permanente a un nuevo paradigma educativo. Donde “Paradigma” es entendido como un “modelo o patrón conceptual, reglas y reglamentos que imponen ciertos límites” (J.Baker, 1990), modos o maneras de pensar y hacer las cosas, aún en la vida diaria. Dichos modelos van cambiando por la acción de los avances científicos, tecnológicos y culturales de la sociedad.

En el campo educativo, el nuevo paradigma señala cuatro ejes de la educación: aprender a aprender – aprender a hacer – aprender a vivir juntos – aprender a ser, como los ejes que sustentan el nuevo paradigma educativo. Concepciones que más adelante se desarrollarán.

En este contexto, cabe hacerse la siguiente pregunta ¿Qué valor tiene trabajar un diseño curricular con una matriz de necesidades humanas?

Esta pregunta lleva a definir el “diseño curricular” como el acto por el cual se determina los contenidos, métodos y medios para lograr un aprendizaje en el contexto de unos fines y objetivos a cumplir, en otras palabras “...entendemos por currículum a la organización de las diversas prácticas educativas inherentes a una institución educativa en la cual se promueven procesos de enseñanza-aprendizaje tomando en cuenta contextos socioculturales específicos y necesidades educativas en relación a la sociedad, el medio ambiente y los alumnos...” (CEBIAE, 1997)

La organización de estas prácticas educativas se cumple en la “escuela” como la institución que permite la transmisión y reproducción de la cultura, de los grandes avances de la civilización y es al mismo tiempo el centro de formación para el desarrollo de la creatividad, el desarrollo humano y la vida autónoma (Stover.1995)

En este ámbito se produce la enseñanza cuya función es de apoyo y complemento al proceso de aprendizaje de los alumnos, tomando en cuenta los procesos diferenciados de alumnos y alumnas. (CEBIAE:1997), en otras palabras, la enseñanza hace “accesible a los alumnos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal, no solo en el ámbito cognitivo, sino además, en el plano de lo afectivo, de lo social, de lo ético, del equilibrio personal y de la inter-actuación del sujeto consigo mismo, con su medio y con sus congéneres” (Stover, 1995). El aprendizaje es concebido como una actividad social, se da en la interacción con el “otro”, corresponde a una dinámica interna que tiene la persona para construir su propio conocimiento o en otras palabras, elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad desde su experiencia, intereses y conocimientos previos” (Stover, 1995)

Esta concepción centra la actividad en el alumno como protagonista de su propio aprendizaje, de su propio desarrollo y formación integral. Concibe al profesor como el facilitador, estimulador y motivador para la construcción de nuevos aprendizajes (Arnal y colaboradoras, 1996).

3.4 El Nuevo Paradigma Educativo

Hasta el momento, el sistema educativo no ha sido una respuesta a los desafíos de la historia. Dentro de las tantas causas, se concibe una como factor principal: la ausencia de un modelo propio de Desarrollo que incluya al sector educativo. El efecto ha sido un país con índices de desarrollo humano por debajo de la línea permisible.

La escuela puede cumplir este desafío a través de un diseño curricular que tome en cuenta el sistema de necesidades humanas. Esta concepción por lo tanto, coloca al educador ante la dimensión de la educación como algo permanente, como algo que nunca se acaba, podrá tener etapas más o menos sistemáticas, como la época escolar, o de educación superior, pero de ninguna manera separada de la vida y de la misión que tiene el ser humano.

Si se constata que la ciencia y la técnica están llevando al hombre cada vez a terrenos más desconocidos, es necesario estar preparado para el futuro. La visión de la educación cambia en función de lo que se tiene que construir, ya no en función de lo que pasó.

Delors (1996), en su informe "La Educación encierra un tesoro" expone este nuevo concepto que en realidad abarca no sólo una educación a lo largo de toda la vida,

sino que implica una participación de la comunidad en el quehacer educativo; por lo tanto, el rol del maestro es otro, el rol de la escuela es otro, el rol de alumno es otro... De forma holística todo cambia en función de una sola meta: el desarrollo de la persona como PERSONA a lo largo de toda la vida.

Podrán haber momentos sistemáticos de aprendizajes o capacitaciones específicas llámense primaria, secundaria o terciaria, de todas formas, no hay edad para ingresar o re-ingresar a cualquiera de estos niveles en cualquier momento de la vida. Esto obliga a re-pensar los sistemas educativos en todos sus niveles de tal forma que dejen de ser inflexibles y anclados a un programa determinado, hoy lo que se busca es la flexibilidad de los currículos, de tal suerte que cualquier persona en cualquier edad pueda ingresar o reingresar a continuar su proceso de aprendizaje según sus propias necesidades.

Siguiendo esta misma línea es posible intentar un acercamiento con un poco más de profundidad que en el capítulo I, a los principios pedagógicos con los que se iniciará el nuevo siglo:

3.5 Aprender a Aprender

Si el maestro consciente se da cuenta que el 75 % de los temas que hoy enseña, dentro de 15 años ya no valdrán, (Stover, 1995); además, si se da cuenta que todas las cosas que hoy enseña, sus alumnos las pueden aprender mejor con un CD o con un vídeo

o en la enciclopedia; y por lo tanto, si es honrado consigo mismo, deberá preguntarse qué hace él como maestro con los programas actuales.

La respuesta es clara, el maestro de hoy no tiene que enseñar nada, el maestro del siglo venidero deberá concretarse junto con sus alumnos a “aprender a aprender”, puesto que el aprendizaje es permanente, es continuo y variado, multifacético y exigente a todos los seres humanos, no importa la edad sólo queda tener la humildad intelectual para reconocer que muy poco se sabe, que siempre se puede aprender algo más, que siempre se debe estar en actitud de aprendizaje, que el ser humano es un permanente aprendiz.

Por ello, es necesaria la flexibilidad, adecuación y creatividad como para ir permanentemente adaptándose a nuevas circunstancias de aprendizaje, laborales, de relaciones, etc. No es posible continuar con el esquema rígido de un programa o de un texto, la velocidad del conocimiento impele a ver más “hacia adelante” que hacia atrás, por lo tanto se exige creatividad, a ser “creadores de conocimiento, más que ser repetidores de conocimiento” (UNESCO, 1990).

Por lo tanto, lo que corresponde es aprender a aprender y esto es una exigencia del nuevo paradigma educativo. La velocidad de los cambios tecnológicos y de los nuevos conocimientos, llevan al hombre de hoy a superar las barreras tradicionales de la educación formal primaria, secundaria o superior, en realidad la educación es permanente con momentos de formalidad o sistematización. Cualquier persona en cualquier edad podría entrar a cualquier nivel del sistema educativo, puesto que permanentemente se está aprendiendo y cada vez se necesitan nuevos conocimientos, y

los sistemas educativos deberían tener la flexibilidad como para adaptarse a las necesidades de las personas y no como hoy ocurre que son las personas las que deben adaptarse a las exigencias de “un currículum” (Ley 1565, art. 8.6).

3.6 Aprender a Vivir Juntos

Es otro de los principios con el que la pedagogía iniciará el nuevo siglo. Este concepto está íntimamente relacionado con dos aspectos: por una parte la conciencia de que el aprendizaje es una acción social, es decir, que nadie aprende solo, el aprendizaje se da en la interrelación entre las personas y éstas con su medio (naturaleza, cultura, cosas, etc.); y por otra, la interculturalidad, es decir, la conciencia de que las personas pertenecen a diferentes culturas, y ésta es su riqueza, por lo tanto, se desecha la idea de la unicidad, o de la superioridad de las razas, o de la existencia de culturas “superiores” (Delors, 1996).

Aprender a vivir juntos quiere decir que se debe aprender a convivir con personas muy diferentes, con diferente cultura, con diferente cosmovisión, con distintas costumbres y maneras de ser y hacer las cosas, sin que todo esto quiera decir que una es mejor que la otra, o que una es superior a la otra. Quiere decir que se tiene que aprender a conocer cómo son las otras personas en sus diferentes expresiones culturales, y conociendo estas diferencias, aprender a quererlas y aceptarlas, esto es lo que la

UNESCO llama la TOLERANCIA positiva, base para la comprensión de la interculturalidad.

Aprender a vivir juntos quiere decir aprender a tolerar, pero no en el sentido de que “aguanto porque no queda más remedio”; en cambio significa, aceptar positivamente a las personas como diferentes y aceptar las diferencias porque son las que llevan a una identificación con las propias raíces, con la cultura, a aceptar orgullosamente como se es y a encontrar la unidad en la diversidad. “El hombre no está programado para ver el mundo de una sola manera” (Baker, 1990).

Este concepto está muy ligado al concepto de INTEGRACIÓN tanto a nivel local o nacional entre las diversas culturas existentes del continente y a buscar la integración a nivel internacional, sabiendo que el fenómeno de la mundialización supone por una parte el aceptar la unidad pero en la diversidad, es decir, sin perder las características propias que son la riqueza de los pueblos.

Aprender a vivir juntos es aprender a construir la patria grande que soñó Bolívar, es aprender a ver al hermano latinoamericano como un compañero de camino en la construcción de una nueva América, ya no como un posible invasor o un potencial enemigo, ante el cual hay que armarse y mantener un ejército o entrar en una carrera armamentista (Henríquez, 1996).

3.7. Aprender a Hacer - Aprender a Construir la Propia Cultura, el Propio Futuro

Por una serie de razones históricas, en general en América no se ha enseñado para la excelencia, sino para el “3,6 sobre 7 de calificación”, es decir, la ley del menor esfuerzo. Por eso que en general el resultado es una sociedad de 3.6, donde la corrupción y la prebenda son casi norma, y donde la improvisación es lo corriente. Es decir, la mediocridad. Mediocridad en la escuela, en la universidad, en la formación superior, en la política, en la economía, en los servicios y en la profesión.

Es necesario aprender a hacer bien las cosas de una vez por todas y para esto no hay textos ni libros. Sólo en la escuela de los valores el maestro es el único llamado a sembrar en la mente y en el corazón de los niños, y de los jóvenes la semilla de la búsqueda de la excelencia, la semilla del esfuerzo propio, de la autoestima y de la perseverancia.

Estos son valores que se deben desarrollar desde temprana edad y a lo largo de toda la vida escolar. Aprender a satisfacer las propias necesidades, buscando lo que mejor conviene al pueblo y a la comunidad, y no a buscar modelos o a sujetarse a políticas impuestas (Delors, 1996).

Para ello, es necesario aprender a construir y sólo se aprende haciendo, no más una educación teórica, impertinente y aburrida, sino de acción, positiva, de construcción en equipo y de búsqueda, una escuela activa que lleve ante todo a que cada alumno sea un “investigador”, un buscador de la verdad, buscador del por qué de las cosas con libertad (Instituto Alberto Merani, 1996).

Se tiene que aprender a hacer las cosas, y a hacerlas bien, aprender a investigar y a construir nuevos conocimientos, nuevas técnicas; lo que viene a decir es que es

hora de aumentar la autoestima y el aprender a valerse por uno mismo, hacer las cosas ✓ en función de una realidad propia. Aprender a hacer es mirar hacia adelante y sólo mirar atrás en la medida en que se necesite para comprender mejor los procesos y para mejorar la calidad de vida del entorno (Instituto Alberto Merani, 1996)

3.8 Aprender a SER

Este es el cuarto y más importante principio pedagógico con el que se debe construir la escuela del próximo siglo.

Ya no importa tanto aprender conocimientos estériles y poco prácticos, ya no importa tanto llenar de conocimientos la cabeza, sobre todo si son ajenos a las necesidades. El rol de la nueva escuela deberá ser formadora de PERSONAS, no de cabezas recitadoras de fórmulas según la voluntad del profesor (Stover, 1995). La educación ahora es holística, es decir, abarca a la totalidad de la persona, por lo tanto lo que se debe buscar es que el alumno SEA: sea seguro, sea investigador, sea curioso, sea honrado, sea sensible a lo bello, a lo estético, a las necesidades del otro, sea alegre y confiado en sí mismo, sea... SEA PERSONA. Sólo se aprende y se desarrollan estos valores en la escuela a través de un nuevo tipo de maestro, de un nuevo tipo de enseñanza - aprendizaje (Delors, 1996).

De ahí que es posible inferir que lo más importante en la escuela del siglo XXI es la formación de valores, formación de "personas", del desarrollo de competencias. No

basta conocer, es importante, cierto, pero este conocimiento si no va acompañado de una conciencia moral y ética, de nada sirve (Stover, 1995).

Toda la ciencia está mejor explicada fuera de los programas de aula, el maestro no tiene que enseñar nada, él es el facilitador, el estimulador, el orientador de los procesos de aprendizaje que los alumnos van construyendo (Presencia, febrero, 1995).

El maestro tiene que crear las condiciones para ser el formador y desarrollador de valores. En esto es insustituible, nadie podrá llegar hasta el corazón y la mente del alumno sino él, porque es el único capaz de sembrar la semilla de la paz, de lo bello, de lo verdadero, de lo justo (UNESCO, 1998). Se habla del desarrollo de la persona humana, de una nueva concepción de "persona", de una nueva concepción de educación donde lo más importante es SER.

Todo lo dicho hasta este punto supone un nuevo paradigma, una nueva concepción pedagógica que surge del pasado, supone la construcción de un nuevo marco conceptual a partir de dos premisas:

- No todo lo pasado, por ser tal, es malo, ni todo lo nuevo, simplemente por serlo, es bueno
- Sin embargo, se re-inicia la "ley del retorno a cero" que llama. Khun, (citado por. J Baker, 1990); es decir rescatando lo bueno del pasado y recogiendo lo bueno del presente, se debe construir algo nuevo, algo distinto que sea una

respuesta a la responsabilidad histórica que se asume frente a las generaciones futuras.

Así se puede concluir :

- Métodos y contenidos son una misma realidad.
- Lo más importante es el desarrollo del SER.
- Un desarrollo curricular pertinente involucra a la comunidad, profesores y padres de familia.
- Los conceptos de “escuela, profesores, aula, programa, métodos” son distintos en el nuevo paradigma que parte de la conceptualización siguiente:

3.9 Una cosa es HACER Educación, otra Cosa es SER Educador

Cualquier persona podría “hacer” educación. Hacer educación es impartir unas enseñanzas predeterminadas en un programa, en un texto, es pensar por el alumno, es decidir por él, es presuponer que es un “menor de edad, que no sabe nada”, sin capacidad de decisión, por eso “se lo tienen que pensar”. Hacer educación es entender el alumno como si fuera una suma de piezas de un rompecabezas o una cassette virgen, es entender el currículum como si fuera un ropero el cual se abre a las 8 de la mañana, se saca un cajón: matemáticas, después de 45 minutos se cierra este cajón y se abre otro: literatura; dentro de 45 minutos se cierra éste y se abre otro, y así sucesivamente; como si la vida del alumno y del maestro estuviera guiada por una campana y estaría

fragmentada en pedazos de 45 minutos y en fragmentos de conocimientos aislados de hasta 14 asignaturas, como si la vida del alumno fuera una sucesión de pedazos de vida de 45 minutos cada uno.

Hacer educación es entender que educar es igual a capacitar o a adoctrinar, es “fabricar” repetidores de una lección, es concebir el proceso enseñanza-aprendizaje más como enseñanza que como aprendizaje. Es seguir el paradigma de “estímulo-respuesta-refuerzo”, (conductismo) centrando la actividad en el profesor y en el programa (Stover, 1995).

No se está en contra de capacitar, la capacitación es necesaria, pero sólo es buena cuando está en función de un objetivo superior y cuando está en el marco del desarrollo humano o el mejoramiento de la calidad de vida (Max-Neef, 1992).

El maestro está tan preocupado por cumplir el programa, por llenar de conocimientos estériles esas cabezas, que al final se olvida de lo más importante: del ser persona.

Un ejemplo de ello es el sistema de evaluaciones que se maneja tradicionalmente. Este implica una relación de poder entre maestro y alumno, en la que se genera una serie de recursos creativos de sobrevivencia que no permiten que se fortalezcan las posibles competencias adquiridas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (E. Ipiña, 1996).

Esto es “hacer educación” que con estos métodos, ha producido estos resultados. Una educación que ha hecho un culto del dato y ha convertido al aula en un espacio en

el que se atropella la imaginación, la creatividad y la sensibilidad, se hizo del programa un altar y de la disciplina militar en la escuela, una religión (Max Neef, 1992).

También por sus contenidos irrelevantes el sistema tradicional ha producido un tipo de ciudadano de baja autoestima puesto que la mayoría de los conocimientos adquiridos han sido olvidados por ampulosos y poco funcionales; pero además porque se consideró al alumno como agente pasivo de la enseñanza, todo lo tenía que recibir del maestro, era una tabla rasa sobre la cual había que modelar “al futuro ciudadano” (Arnal, 1996).

El “bachiller en humanidades” en realidad es una utopía, ya que este concepto viene de la edad media, en la que el conocimiento humano desarrollado hasta entonces, podía ser compendiado en la “Summa Teológica y Filosófica” al alcance sólo de los monjes y nobles. Pero a partir de la revolución científica es cuando se empieza a diversificar y profundizar dando lugar al nacimiento de las ciencias.

9 Al momento es prácticamente imposible sistematizar todo el conocimiento humano en una sola ciencia, ni el procesador más poderoso sería capaz de almacenar todo el conocimiento que el hombre ha acumulado en las diferentes ciencias tan solo en los últimos 50 años (Max-Neff, 1992).

El currículum se ha organizado en función de esta concepción, por eso se ha diversificado tanto y al final se ha pretendido abarcar todo el conocimiento humano en 14 asignaturas a lo largo de 12 años de estudio (Comisión Episcopal de Educación, 1995). A este esfuerzo se denomina hoy “Bachiller en Humanidades” confundiéndolo con la adquisición de una cultura general que es otra cosa y por cierto necesaria.

Pero no es únicamente la cantidad de asignaturas irrelevantes y superficiales las que han llevado a esta frustración y pérdida de tiempo, sino que en sus contenidos y orientación han sido tomadas con demasiada superficialidad, por ejemplo con la enseñanza de la historia, lo que se ha enseñado ha sido una serie de medias verdades y realidades interesadas, nunca se habló de los procesos sociales y culturales que dieron lugar a determinadas epopeyas, o a determinados cambios políticos, sociales o económicos, ni de los pueblos originarios, su cultura, su organización política, jurídica y social y sus derechos (Pérez de Cuellar, 1997). Hoy se ha descubierto que no todo lo que aparece en los textos de historia es cierto tal como se narra, se ha visto que hay que re-escribir la historia de todos los pueblos latinoamericanos. Es necesario hablar más de una cultura de paz, el tema de la integración debe dejar de ser un slogan más y se debe empezar a ver al vecino como un hermano con el cual se tiene no sólo un pasado y presente común sino un trabajo y un destino comunes (Díaz Castañeda y Ospina, 1995).

Mala infraestructura, deficientes bibliotecas y programas sólo dedicados a repetir el conocimiento y no a crear ciencia. Salvo algunas excepciones, la investigación está ausente de las casas de educación superior, y sin investigación no se puede tomar decisiones, no se puede solucionar los problemas que agobian a la sociedad, no se puede medir los impactos que producen los fenómenos sociales, la educación o la economía, entre otros, o no se puede “anticipar el futuro”, hacer planificación. Sólo últimamente las universidades se han dado cuenta de la necesidad de articular la capacitación que ofrecen con las necesidades de desarrollo del país. Últimamente están tomando conciencia de la necesidad de cambiar los contenidos y los métodos, de formar al cuerpo docente antes de lanzarlo delante de los alumnos, comienzan a darse cuenta de

la necesidad de fortalecer y ampliar sus bibliotecas, etc. (Díaz Castañeda y Ospina, 1995).

Ya empieza a descollar una nueva concepción de la historia (nuevo paradigma) que parte de los mismos presidentes de los países latinoamericanos, quienes se comprometen a: "Instruir a los ministros de educación a constituir un grupo de trabajo para que proceda a armonizar los textos de enseñanza de la historia, haciéndolos compatibles con los propósitos de la integración andina y latinoamericana." (V Consejo Presidencial, 1992).

• Todo esto es hacer educación. Ser educador es otra cosa. Ser educador es formar, es "educar", es desarrollar competencias, es partir de un nuevo paradigma: "experiencia-reflexión-acción". Es concebir a la persona humana como un ser histórico que porta toda la historia de la humanidad (ser filogenético) y toda la historia de su cultura y su familia (ser ontogenético). Es entender que la persona trae consigo un cúmulo de experiencias y que éstas son producto de un proceso de continuo aprendizaje, por lo tanto, cuando llega a la época de la sistematización de aprendizajes en la escuela, ya es un ser con experiencia, que lo que se trata es de ayudarlo a llegar a un nivel superior de conciencia mediante la reflexión y como consecuencia de ésta, la persona encuentra su misión en la historia: la de transformar su sociedad en la búsqueda de mejores niveles de calidad de vida, conquistando en el proceso su medio ambiente y su entorno mediante una ciencia con conciencia (Stover, 1995). ✓

• Cuando se dice que SER educador es ser facilitador de aprendizajes, es decir, facilitador para el desarrollo de competencias, entendiendo éstas como la representación

de la suma de una serie de capacidades relativas a esa competencia. En otras palabras, la capacitación no es mala en sí, pero sólo sirve en cuanto sumadas a otras llevan al desarrollo de una competencia. La capacitación fragmentada, sólo capacita a una parte de la persona, es concreta y cuantitativa, se la puede medir y observar (Max-Neef, 1992). La competencia es holística, es total, supone toda la persona humana, es cualitativa, se puede emitir un juicio de valor sólo en función de las capacidades desarrolladas, es un juicio que una persona hace de otra. Cuando se dice “esta persona es competente”, se quiere decir con un juicio, que esa persona ha alcanzado a desarrollar una serie de capacidades que sumadas, hacen que se haya alcanzado determinada competencia (Stover, 1995). Por ejemplo, cuando se dice que una persona es competente en la conducción de un auto, no quiere decir que dicha persona haya alcanzado la habilidad necesaria solo para manejar fierros con destrezas psicomotoras finas y conduzca el auto adecuadamente; además de esto, hace falta el desarrollo de otras capacidades, como por ejemplo, la capacidad de prever y de prevenir, que haya desarrollado esquemas muy complejos de velocidad, distancia, espacio, impulso y peso de masa, potencia de motor y tiempo, etc. además de conocer las reglas de tránsito e intuir el pensamiento de terceros y haber desarrollado el sentido común, por ejemplo, de saber que no se debe tocar bocina cuando se pasa por un hospital. Sólo cuando la persona reúne todas las capacidades descritas, se puede decir que es “competente” en el manejo de un auto, si faltara una de ellas, no es competente (Max Neef, 1992).

Por otra parte, cada una de las capacidades anotadas se pueden medir, pesar y ✓ observar, por esto las capacidades son cuantitativas, en cambio la competencia es cualitativa, reúne en un solo concepto la suma de todas estas capacidades.



Por esto se plantea que SER maestro es llevar al alumno a que desarrolle competencias, aunque para ello tenga que desarrollar una serie de capacidades, contenidas muchas de ellas en el ámbito cognoscitivo, pero también las hay de tipo psicoafectivo, axiológico, psicomotor y social (Max Neef, 1992).

SER educador es comprender lo maravilloso del funcionamiento del cerebro y aprovecharlo, pues se debe saber que para un aprendizaje real, en un 13avo. de segundo se pasa por tres etapas :

- 1º: cuando la persona reacciona ante un estímulo y mejor si éste proviene de más de uno de nuestros sentidos, para que se produzca un real aprendizaje, primero tiene que pasar este estímulo por dos “filtros”: uno está referido a los aprendizajes significativos, es decir, que ese estímulo deberá ser lo suficientemente fuerte e interesante como para poder despertar la atención del cerebro o de las zonas motoras; además de este filtro, hay uno más: el de los conocimientos previos, lo que Vigotsky llama “la zona de desarrollo real” es decir, sobre lo cual el alumno tiene ya experiencia. El estímulo se convierte en un primer nivel de aprendizaje y es depositado en aquello que se denomina “memoria a corto plazo” (Stover, 1995).
- 2º: cuando este primer aprendizaje depositado en la memoria a corto plazo, pasa por otros dos filtros antes de pasar a la memoria de largo plazo o aprendizaje propiamente dicho: uno de ellos está referido a lo que Ospina (1997) ha llamado “horizontes de significación”; es decir, es la concepción más profunda de las experiencias que tiene una persona y que limitan o

definen una manera de ser, es una vivencia que influye en la filosofía de vida de la persona, en su concepción de la vida, de las cosas. Por ejemplo, cuán diferente es la concepción y las expectativas del matrimonio con la que llega una novia proveniente de un matrimonio bien avenido, de la otra novia que viene de un matrimonio de padres divorciados (Ospina, 1997). Las dos tienen un horizonte de significación del matrimonio diferente y ambas concepciones influyen en el enfoque, en las expectativas, en la actitud con la que se llega a la misma ceremonia y con la que enfrenta el futuro. Estas experiencias tienen un significado mucho más profundo que los meros aprendizajes significativos que plantea Ausubel (Arnal y colaboradoras, 1996), y representan un filtro muy poderoso en el momento del aprendizaje (Stover, 1995).

Pero además hay otro filtro que influye para bien o para mal en el momento del aprendizaje (en ese 13avo. de segundo) y es el referido a la cultura, es decir, a los valores sociales, costumbres, cosmovisión y maneras de concebir socialmente las cosas. La cultura es el otro filtro por el cual pasa aquel estímulo originario y es visto según sea la cultura del alumno que aprende. Por ejemplo, el concepto de "agua" no tiene la misma significación para un niño del altiplano que para uno del oriente o la llanura, culturalmente tiene un significado distinto, de ahí que lo lógico es que cuando se aprende (y lo sabe aquel "educador" que ES EDUCADOR y que no hace educación), es que se parte de la propia realidad, del mundo conocido.

- 8 - 3º: Cuando el aprendizaje es depositado en la memoria a largo plazo, después de estos dos últimos filtros, recién el alumno está en capacidad de generalizar

y aplicar lo aprendido a nuevas realidades, recién se puede decir que hubo un real aprendizaje, es decir, siempre y cuando se cumplan tres condiciones: a) que ese aprendizaje sea “socialmente relevante, b) que sea culturalmente pertinente y c) que sea personalmente significativo”. (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI, 1995). En otras palabras: aprender es: adquisición de un nuevo elemento de la realidad, su mantenimiento, su generalización y su transferencia a la vida diaria. ✓

SER educador es concebir el currículum no ya como un “ropero”, sino de forma holística es decir, de forma global, pues está demostrado que el ser humano aprende primero de forma global antes que fragmentada (Max- Neef, 1992).

La concepción del currículum de forma holística – lo que hoy se entiende por globalización del currículum - lleva a dos conceptos complementarios muy importantes dentro del nuevo paradigma: por una parte a la concepción de la **transdisciplinariedad** de las asignaturas, y por otra, la **interdisciplinariedad** del trabajo docente.

La transdisciplinariedad del currículum hace referencia a que absolutamente todos los temas, sean los que fueren, trascienden una sola disciplina, cualquier tema abarca más de una asignatura y puede ser tratado desde distintos puntos de vista; esta concepción está relacionada con la capacidad del cerebro de aprendizaje descrito líneas arriba, por lo tanto, la persona aprende de forma global, no tiene sentido fragmentar su proceso, puesto que hoy se sabe que el aprendizaje es más profundo y real cuando es logrado con la participación de toda la persona. Al estudiar por ejemplo las partes de

una planta, según sea la edad del alumno, al mismo tiempo se estudia desde el punto de vista de las ciencias sociales al ver su producción, la zona geográfica, dónde crece, los países que la producen, su valor industrial, etc.; desde el punto de vista de las ciencias naturales, no sólo se ven sus partes, sino su química, sus procesos de reproducción, su valor nutritivo o industrial; desde el punto de vista de la matemática, todo lo referido a su peso, volumen, precio, costo de producción, y hasta estadística si la edad se lo permite y por supuesto, desde el ángulo del lenguaje que supone la investigación, la explicación, la consulta bibliográfica, la explicación con la ayuda de la expresión oral, poética, teatral, mímica, musical, etc. hasta concluir con la redacción de informes, todas las formas del lenguaje entran en una investigación o en un proyecto sobre la planta. Y no cabe duda que entran asignaturas como la religión, las artes plásticas, el pensamiento creativo y el pensamiento tecnológico, además de los valores de belleza, sensibilidad y ecología, y por supuesto las transversales de educación para la salud, educación para el medio ambiente, educación en población, educación para la integración y la cultura de paz. Al final puede esperarse que el alumno sea competente en la comprensión y el manejo del medio ambiente que lo rodea.

A El aprendizaje globalizado como se acaba de describir, obliga a que el trabajo sea efectuado con un equipo de profesores, rompiendo de esta manera la vieja costumbre del profesor de "especialidad" sólo con su programa y su materia, aislado de todo el resto de colegas. Cada uno tiene con su especialidad, la responsabilidad de poner sobre el tapete sus conocimientos específicos para juntos, construir un nuevo aprendizaje, en función del alumno, de "su" aprendizaje. La globalización del currículum supone la

transdisciplinarietà de los contenidos y por ende, la interdisciplinarietà de los docentes.

La actitud del maestro cambia, ya no es más el "dueño" de la materia, sino ✓ que pone su especialidad, su ciencia al servicio del bien común, al servicio del aprendizaje de los alumnos, la actitud es distinta a la del profesor tradicional. Esto es lo que se denomina la **interdisciplinarietà** de los docentes, el trabajo de equipo.

Esta nueva concepción obliga a eliminar el horario tradicional, la carga horaria, el recreo, el timbre y la concepción curricular como una cajonería. Obliga a un diseño curricular totalmente distinto, donde el aprendizaje no se encierra en las cuatro paredes de un aula, sino que obliga a salir del aula y aún de la escuela; es ir en busca de la información allí donde se encuentre, es la investigación, el espíritu curioso de los alumnos lo que los lleva a elaborar proyectos de investigación, a buscar, según la edad, la razón y el por qué a sus preguntas y e inquietudes sobre el tema.

Los maestros no son más que facilitadores y estimuladores de nuevos y cada vez ✓ más complejos aprendizajes, ponen la ciencia al alcance de los alumnos para que estos, con su ritmo propio y sus propios intereses, vayan avanzando en esta aventura que es el aprender, vayan avanzando por la "zona de desarrollo próximo" (Vigotsky, 1990); vayan alcanzando competencias cada vez superiores y sobre todo vayan formándose con una perspectiva científica y axiológica en función de las necesidades concretas de la comunidad.

6 Puede decirse que este nuevo tipo de escuela supone el trabajo de principio a fin, es decir, no hay recreo que valga ni horario que se interponga. Obliga a pensar en una

desgraduación y en un respeto al ritmo de aprendizaje de los alumnos, obliga a entender ✓
el proceso de aprendizaje como algo flexible en función del desarrollo personal y social
de los alumnos, es decir, a la formación de competencias y en una nueva concepción de
la planificación curricular (Ley 1565, art.8.6).

En esta nueva visión se mezclan los métodos con los contenidos dando lugar a
una educación pertinente y de calidad (Ipiña, 1996). Todo esto en función del
mejoramiento de la calidad de vida de los alumnos; en otras palabras, en función de la
satisfacción de sus necesidades humanas, en función del desarrollo humano.

La aplicación de estos conceptos en el aula conforman el tema al que apunta el
presente trabajo.

Este nuevo paradigma educativo no puede ser implementado sin una preparación
adecuada de los profesores, sin una re-educación a los padres de familia y sobre todo, sin
una voluntad de apoyo de las autoridades, empezando por las direcciones de los
establecimientos.

SER educador es también trabajar con los “mundos paralelos” (Max-Neef, 1992); ✓
es decir, la concepción holística de la persona y del aprendizaje, lleva también a
profundizar en esta nueva característica del currículum: la persona tiene una dimensión
que la escuela tradicional se ha encargado de olvidar y que hoy, la nueva escuela se
encarga de poner nuevamente de manifiesto como algo esencial al proceso de
aprendizaje y está muy ligado al proceso de formación de valores, se trata de la
capacidad del alumno para observar, para admirar y sobre todo para imaginar. Es el

mundo paralelo del nuevo aprendizaje donde se complementan conocimientos con sentimientos y valores.

Son tres elementos importantes los que componen esta nueva dimensión:

- a) La observación como la capacidad que tiene toda persona para poder escudriñar el fondo de las cosas y que permite complementar estos dos mundos, por esto el concepto de tiempo en la escuela nueva es distinto del de la escuela tradicional. La capacidad de observar lleva al alumno a despertar su curiosidad por lo nuevo, a fijarse cómo es la realidad, así se desarrolla la actitud del futuro científico. La observación da pie a la elaboración de nuevas preguntas, de nuevos proyectos, a la organización del aula en función de determinados aprendizajes.
- b) La admiración como una capacidad de poder ver mas allá de lo que simplemente aparece, es la capacidad de descubrir una nueva dimensión de la realidad: la belleza, la precisión, las leyes de la naturaleza, es descubrir lo *Trascendente*. Es poder encontrar lo justo, lo bueno mas allá de lo que aparece. Aquello que los programas tradicionales han intentado desechar.
- c) La imaginación es la capacidad del hombre de volar en aras de buscar nuevas realidades, de escudriñar la realidad mediata para encontrar nuevas realidades. Es la base del futuro creador, del futuro investigador, es la base para que el futuro ciudadano que pase por una escuela no sea formado para ser empleado, sino para ser dueño de su propio destino.

Estos tres elementos de la nueva escuela, son lo que se denominan los mundos paralelos; juntos hacen que el alumno tenga una autoestima alta, esté “navegando por el mar del aprendizaje” en una actitud de alerta, sienta la aventura de vivir, descubra el valor de las cosas, de la ciencia, de la naturaleza, adquiera valores que jamás nadie se los podrá dar, sino él mismo (Max-Neef, 1992).

El ejemplo del alumno que estudia la planta, si antes de ponerlo en contacto con la “lección de las partes de la planta” de su texto, se le permite entrar en contacto con la naturaleza, se le permite observar, admirar e imaginar una planta; ¡cómo aprendería no sólo las partes de la planta; sino sobre todo la belleza que hay en la naturaleza, lo bueno que es cuidarla, lo justo que es ser parte de la naturaleza y no enfrentarse a ella. Por consecuencia lógica, luego vendrán todos los aprendizajes que se requieran, pero especialmente se habrá despertado la curiosidad por saber más y lógicamente buscará no un texto, sino una bibliografía y lo hará contagiando sus sentimientos y descubrimientos a otros compañeros

Esta experiencia educativa permite desarrollar otro concepto muy importante: el trabajar con el silencio. Es la actitud del alumno que sabe que muchas cosas solo se pueden comunicar con el silencio. Uno de los atributos más bellos del lenguaje es el que le da sentido al silencio (Max-Neef, 1992).

El SER educador es saber dar sentido al silencio puesto que llegan momentos en el proceso de aprendizaje que no se pueden decir con palabras, pero con el silencio si se pueden decir. Esto es trabajar con las funciones psicológicas superiores (E. Reverand,

1997), es decir, con la persona humana en su integridad. Esto es aprender con intensidad, con curiosidad, con ansias, esto es descubrir.

La misión más importante de la aventura del aprendizaje es llevar al alumno al descubrimiento: "Ante la esterilidad de la certeza, la fertilidad de la incertidumbre" (Max-Neef, 1992). La esterilidad está en el programa previamente establecido, el horario, la carga horaria y la organización del aula que hace que el maestro enseñe de forma vertical. La fertilidad se da cuando se construye un proceso de aprendizaje válido para la sociedad y para el desarrollo personal y social. Este es el nuevo paradigma educativo.

4. EL NUEVO PARADIGMA DEL DESARROLLO

¿Cómo poder "aterrizar" estas ideas en el aula?

¿Será todo lo dicho hasta el momento, una hermosa utopía, pero en la realidad inaplicable?

Para poder responder a estas preguntas conviene poner en claro algunos conceptos que serán los que permitan dar esas respuestas.

Cabe partir de la pregunta clave que se hacía al inicio: "¿qué necesitan aprender mis alumnos para mejorar su calidad de vida?"

La teoría del Desarrollo a Escala Humana (Max-Neef y Elizalde, 1990), ha revolucionado la ciencia de la economía, la sociología, la política y por supuesto, la

pedagogía, objeto del presente trabajo. Partiendo del concepto de “necesidad” como “todo aquello de que no puede uno prescindir” se puede decir que las necesidades han estado siempre con el hombre, son parte de su naturaleza, y están presentes absolutamente en todos los seres humanos, así como el aire para respirar, por eso son universales. Las necesidades son históricas porque están con el hombre desde que éste es hombre y aún antes, son parte de la historia de la humanidad.

TABLA 2. Matriz de Necesidades y Satisfactores

Necesidades según categorías Existenciales Necesidades según categorías Axológicas	SER	TENER	HACER	ESTAR
SUBSISTENCIA	1. Salud Física, Salud Mental, equilibrio, solidaridad, humor, adaptabilidad	2. Alimentación, abrigo, trabajo	3. Alimentar, procrear, descansar, trabajar	4. Entorno vital, entorno social
PROTECCION	5. Cuidado, adaptabilidad, autonomía, equilibrio, solidaridad	6. Sistemas de seguridad, ahorro, seguridad social, sistemas de salud, legislaciones, derechos, familia, trabajo	7. Cooperar, prevenir planificar, cuidar, curar, defender	8. Contorno vital, contorno social, morada
AFECTIO	9. Autoestima, solidaridad, respeto, tolerancia, generosidad, receptividad, pasión, voluntad, sensualidad, humos	10. Amistad, parejas, familia, animales domésticos, plantas, jardines	11. Hacer el amor, acariciar, expresar emociones, compartir, cuidad, cultivar, apreciar	12. Privacidad, intimidad, hogar, espacios de encuentro
ENTENDIMIENTO	13. Conciencia crítica, receptividad, curiosidad, asombro, disciplina, intuición, racionalidad	14. Literatura, maestros, métodos polieducacionales, políticas comunicacionales	15. Investigar, estudiar, experimentar, educar, analizar, meditar, interpretar	16. Ambitos de interacción formativa, escuelas, universidades, academias, agrupaciones, comunidades, familia
PARTICIPACION	17. Adaptabilidad, receptividad, imaginación, audacia, racionalidad, autonomía, inventiva, curiosidad	18. Derechos, responsabilidades, obligaciones, atribuciones, trabajo	19. Afiliarse, cooperar, proponer, compartir, discrepar, acatar, dialogar, acordar, opinar	20. Ambitos de interacción participativa, partidos, asociaciones, iglesias, comunidades, vecindarios, familias
OCIO	21. Curiosidad, receptividad, imaginación, audacia, racionalidad, autonomía	22. Juegos, espectáculos, fiestas, calma	23. Divagar, abstraerse, soñar, añorar, fantasear, evocar, relajarse, divertirse, jugar	24. Privacidad, intimidad, espacios de encuentro, tiempo libre, ambientes, paisajes
CREACION	25. Pasión, voluntad, intuición imaginación, audacia, racionalidad, autonomía, inventiva, curiosidad	26. Habilidades, destrezas, métodos, trabajo	27. Trabajar, inventar, construir, idear, componer, diseñar, interpretar	28. Ambitos de producción y retroalimentación, talleres, agrupaciones, audiencias, espacios de expresión, libertad temporal
IDENTIDAD	29. Pertenencia, diferenciación, autoestima, inventiva, curiosidad	30. Símbolos, lenguajes, hábitos, costumbres, grupos de referencia, sexualidad, valores, normas, roles, memoria histórica, trabajo	31. Comprometerse, integrarse, confrontarse, definirse, conocerse, reconocerse, actualizarse, crecer	32. Socioritmos, entornos de la cotidianidad, ámbitos de pertenencia, etapas madurativas
LIBERTAD	33. Autonomía, autoestima, voluntad, pasión, asertividad, apertura, determinación, audacia, rebeldía, tolerancia	34. Igualdad de derechos	35. Discrepar, optar, diferenciarse, arriesgarse, conocerse, asumirse, desobedecer, meditar	36. Plasticidad espacio-temporal

Las necesidades, son permanentes, siempre han sido las mismas, por ejemplo, el hambre, no importa de qué época, siempre ha sentido hambre o la necesidad de protegerse contra el frío, etc. Por esto las necesidades son siempre acto y potencia, realidad y carencia y la búsqueda de su satisfacción ha llevado al hombre a avanzar en el proceso de liberación y conquista de la realidad, a dado como resultado la misma historia de la humanidad (Max Neef y Elizalde, 1991). Por eso las necesidades no cambian; la misma sensación por ejemplo de protección, la tuvieron los hombres desde la época prehistórica hasta hoy, todos los seres humanos la sienten y aún comparten algunas con los otros reinos de la naturaleza.

Pero una cosa son las necesidades y otra son los SATISFACTORES, es decir, los medios para satisfacerlas.

Los satisfactores son, junto con las necesidades, históricos y universales, pero son mutables, es decir, cambian con la época, con la cultura, con el grado de tecnología empleado; están muy relacionados con los paradigmas religiosos, técnicos y culturales. Ante la misma necesidad, por ejemplo de protección contra el frío, los hombres usan distintos satisfactores, según sea su cultura, por ejemplo, unos pueblos usan pieles de animales, otros simplemente se protegen con una estera o frazada. Para satisfacer la necesidad de subsistencia, por ejemplo algunos pueblos comen y tiene su paradigma de comidas muy distinto al de otros pueblos que satisfacen la misma necesidad de otra manera, usan otros satisfactores como los enlatados unos y otros la comida natural y fresca o vegetariana. De la misma manera, para satisfacer la necesidad de afecto, por ejemplo, unos pueblos o culturas usan satisfactores distintos según sea su cultura, la

expresión amorosa por ejemplo en los pueblos del Africa es distinta que la de los pueblos americanos o europeos.

Por lo dicho se puede colegir que los satisfactores pueden ser:

- *individuales*, es decir, cuando un satisfactor satisface una necesidad, por ejemplo, la comida para satisfacer la necesidad de subsistencia.
- *Pseudo satisfactores* cuando se cree que con un satisfactor se puede satisfacer algunas necesidades, pero que en el fondo no se satisface nada, por ejemplo, en el campo político la doctrina de "seguridad nacional" ha llevado a "proteger" a los ciudadanos de las naciones occidentales contra el enemigo del comunismo, o con el currículum tradicional fragmentado en 14 asignaturas se ha pretendido satisfacer la necesidad de entendimiento y solo se ha logrado un olvido y una personalidad de baja autoestima, el alcohol es otro satisfactor falso.
- *Satisfactores sinérgicos* son los que con un solo satisfactor se satisfacen varias necesidades, el ejemplo más típico es el hecho de amamantar, cuando una madre da el pecho a su bebé, está satisfaciendo con un solo acto la necesidad de subsistencia, de afecto, de protección, de identidad y aún de trascendencia.

De ahí que los satisfactores si bien son universales e históricos, como las necesidades que satisfacen, también dependen de la época histórica, del grado de desarrollo tecnológico y de la cultura.

Por todo lo dicho, ahora cabe preguntarse, ¿cuáles son las necesidades?

Las necesidades de la nueva teoría del Desarrollo a Escala Humana, abarcan más de una disciplina y son según la teoría de Max-Neef, (1991): subsistencia – protección – afecto – entendimiento – participación – identidad – creación – ocio – libertad – trascendencia. Esta última aún está en discusión si es necesidad o satisfactor.

Explicando brevemente:

- **La subsistencia** es la necesidad que siente el hombre para subsistir contra él hambre, la sed, la naturaleza hostil, etc.
- **La protección** es la necesidad que tiene el hombre de protegerse contra cualquier circunstancia, es la búsqueda de seguridad en el sentido más amplio de la palabra.
- **El afecto** es la necesidad de dar y recibir cariño, afecto, comprensión, ternura, etc.

Estas tres necesidades el hombre las comparte con el reino animal y vegetal aunque con diferencias cualitativamente profundas por la dimensión HUMANA de la persona.

- **El entendimiento** es la necesidad de comprender las cosas, de entender el funcionamiento de la naturaleza y sus leyes (*La educación y el aprender son los satisfactores de esta necesidad, es la ciencia y el conocimiento*).
- **La participación** es la necesidad que tiene el hombre de participar en todo, es un ser eminentemente gregario, no puede dejar de participar en algo,

participa de una familia, de una nación, de una cultura, etc. (no existe el Robinson Crusoe).

- **La identidad** es la necesidad de ser alguien, con un nombre, una familia, una nacionalidad, unas costumbres. etc.
- **La creación** es la necesidad que tiene el hombre de ir solucionando de forma práctica día a día, las dificultades que se le van presentado en su entorno, su gran capacidad de adaptación es el fruto de la satisfacción de esta necesidad.
- **El ocio** es la necesidad del hombre de encontrar momentos de relax, descanso y placer. Buscando satisfacer esta necesidad el hombre ha inventado la música y los instrumentos musicales, ha inventado la poesía, el teatro, las artes, el juego y los deportes.
- **La libertad** es la necesidad que tiene el hombre de ser él mismo, de tomar sus propias decisiones, de construir su propio destino e hilvanar su propia historia en coordinación con los demás.
- **La trascendencia** se la toma en cuenta como la necesidad que tiene el hombre de trascender mas allá de la muerte. El hombre casi por instinto busca trascender de alguna forma : el padre a través de la educación de los hijos, el músico o el poeta con sus obras, es el vivir dejando una huella.

Se construyen los principios universales basados en la ley natural sobre los que incluso se basan la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en pos de los cuales todo ser humano camina y rige su vida.

La necesidad de trascendencia no fue tomada en cuenta sino después de varios años que su autor recibió el Premio Nobel; sin embargo, se la incluye como una necesidad en dos dimensiones: por una parte desde el punto de vista de trascendencia – con minúscula – como persona en su medio y hacia su medio; pero también Trascendencia – con mayúscula – por la necesidad que tiene de relacionarse con Lo Trascendente. El hombre siempre ha buscado lo Trascendente, sea para explicar lo que él no podía explicar con su razón, tema que va desde el inicio de la humanidad hasta el último paradigma que está muriendo, sea para explicar el nuevo paradigma que está naciendo, donde además de la razón, hay otra forma de conocimiento y aprendizaje, en una nueva dimensión que no es necesariamente la que se palpa o se ve, según la teoría mecanicista o positivista.

Es decir, tradicionalmente desde la revolución científica, se ha pensado que sólo es Ciencia aquello lo tangible, sin embargo hay una dimensión superior de aprendizaje que no es posible demostrar científicamente desde esta postura positivista, pero que es real y se sabe que existe.

Siguiendo el pensamiento de Max-Neef, es el “esencia” de las cosas (mencionada por Aristóteles) lo que las identifica y distingue. Esta se capta solo de forma holística e intuitiva, no puede ser captado de forma analítica, porque si fuese así, se podría explicar, analizar, clasificar, etc. Es decir, el conocimiento analítico no es la única forma de

conocer la realidad. Por ejemplo “la aicidad de todas las As”, es decir, hay algo que todas las As tienen y que las diferencia de toda otra letra, es su “aicidad”, no importa como se las escriba, hay algo que las distingue y esto se capta de forma holística, no es posible demostrar o llevar a un laboratorio la “aicidad” de las As; o la “beicidad” de las Bes, etc. (Max Neef, 1992)

De ahí que, la demostración positivista pertenece a una escala inferior de comprensión de la realidad, está en el laboratorio, en la evaluación sumativa, en la explicación analítica y en las ciencias positivistas; la intuición lleva de forma global a “captar” una nueva dimensión de la realidad, más profunda, más real y completa, está en el mundo de la comprensión, no de la explicación, se sabe que está, pero no se puede explicar, pertenece al mundo de los procesos; por lo tanto, esta nueva forma de “Aprender” solo se da cuando las condiciones permiten al alumno encontrarse consigo mismo y con los demás en el mismo nivel y en la vida misma.

Las diez necesidades descritas anteriormente se enmarcan en cuatro dimensiones existenciales “SER – TENER – HACER Y ESTAR (Ver tabla 2).

El SER no es más que la necesidad de existir, de ser alguien, de alguna manera todo ser humano ES. Pero así como es, tiene la necesidad existencial de TENER, tener algo, tener salud, tener protección, tener libertad, etc.; el tener lleva consiguientemente a HACER, hacer algo, caso contrario sería un vegetal, el hombre hace cosas, descubre, inventa, crea, construye, etc. lógicamente en un espacio y en un tiempo. Si faltase alguna de las diez necesidades anteriormente descritas, llamadas

Axiológicas, el hombre se muere; pero si faltasen algunas de las cuatro existenciales, el hombre simplemente no existe (Max Neef, 1991).

En la combinación de cada una de las diez necesidades axiológicas con cada una de las cuatro necesidades existenciales es que surgen una serie de satisfactores que harán posible el desarrollo humano. ¿Por qué Desarrollo Humano?

Profundizando en el concepto. El desarrollo no puede ser sino “humano” porque son las personas las que se desarrollan, no las cosas, la visión Cepalina de “desarrollo” que primó en la década de los 60 como algo únicamente económico ya fue superada por la nueva visión del Premio Nobel de Economía (1983) Manfred Max Neef, quien con su teoría del Desarrollo a Escala Humana y el planteamiento del sistema de necesidades humanas, revoluciona el concepto de Desarrollo; hasta el punto de modificar las escalas utilizadas por las Naciones Unidas (ONU) para clasificar a los países. Es a partir de esta nueva concepción que la ONU crea el “INDICE DE DESARROLLO HUMANO”; que en el caso de Bolivia plantea: “Buscamos construir una cultura de paz y contribuir a reducir la pobreza a través de la promoción del desarrollo humano sostenible y la plena vigencia de los derechos humanos. Los valores que guiarán nuestras acciones son el respecto a la interculturalidad, la reciprocidad y la solidaridad para lograr una sociedad participativa, próspera, con equidad y justicia” (ONU, 1999).

Pero además con los avances de la técnica y la ciencia hoy se constata que existen cuatro “mega-paradojas” que dominan el mundo y que hacen que el Desarrollo Humano hoy en día adquiera ciertas características (La Razón, 12 y 18 de julio de 1999).

- A mayor globalización – mayor fragmentación. El conflicto bélico de los Balcanes es un ejemplo, el surgimiento de nuevas tendencias de identidad por los pueblos originarios es otro ejemplo.
- A mayor democracia representativa – mayores niveles de marginación. En Bolivia se ve como la ley de Participación Popular busca su ubicación en medio de cada vez mayores índices de pobreza.
- A mayor crecimiento económico – mayor pobreza y carencia de equidad social, tan solo un ejemplo: se sabe que para paliar el hambre en el mundo en un año, se necesitan 17 mil millones de dólares, sin embargo en Europa y EE.UU. se gastan en un año 54 mil millones de dólares para comida de perros y gatos (Elizalde, 1998).
- A mayor exigencia de ejercicio ciudadano – mayor gobernabilidad y respeto a la ley.

El desarrollo humano es el derecho a una vida con educación de calidad y pertinente; a una vida saludable – a una vida productiva – a una vida en armonía con la naturaleza – a una gobernabilidad con participación social (Stover, 1995).

El concepto de desarrollo humano es multidimensional, transdisciplinario y de mutuas interdependencias.

El concepto de desarrollo humano supone: crecimiento económico – equidad social – uso racional de los recursos naturales y protección del medio ambiente y gobernabilidad.

Por lo tanto, el desarrollo humano significa la eliminación de las pobreza: erradicación de la marginalidad – re orientación del crecimiento – consolidación de las reformas – desarrollo de la competitividad – preservación de la diversidad étnico-regionales y superación de toda discriminación (E.Ipiña, 1996).

El mayor o menor grado de satisfacción de las necesidades humanas permiten obtener el nivel de desarrollo humano de un pueblo, una nación o una comunidad o barrio. El mayor o menor grado de satisfacción de las necesidades humanas dan el nivel de pobreza que tiene una comunidad, nación o pueblo. La pobreza se mide por la ausencia o deficiencia de la satisfacción de una necesidad humana. Estos dos conceptos desarrollo y pobreza, son como las dos caras de la misma moneda, son conceptos complementarios y antagónicos; a mayor desarrollo, menor pobreza y a mayor pobreza, menor desarrollo humano.

Se entiende que desarrollo no sólo es económico, de la misma forma que pobreza no solo es la material. Además de lo material en el desarrollo y en la pobreza, hay una dimensión nueva que abarca a todo el ser humano, a toda la persona. El desarrollo es “humano” porque son las personas las que se desarrollan, no las cosas y la pobreza no es sólo material, es también “humana” y la persona es una unidad psico-bio-social. Ninguno de estos elementos puede ser considerado aislado so pena de hacer desaparecer a la persona como SER y como PERSONA .

Esta es la misma razón por la que las necesidades humanas no pueden ser tomadas de forma aislada, las diez axiológicas en las cuatro existenciales, representan

las diferentes dimensiones de LA PERSONA, la satisfacción debe darse en todas, aunque con diferentes satisfactores.

Por ello una comunidad tiene mayor desarrollo humano en la medida en que tenga mejor calidad de vida, pero sólo tendrá mejor calidad de vida en la medida en que tenga satisfechas sus necesidades humanas y éstas no son otra cosa que sus necesidades de aprendizaje, es decir, su sistema educativo. Esto quiere decir que en última instancia hay una necesidad global que al mismo tiempo es el gran satisfactor: **LA EDUCACION.**

Es por medio de la educación que se debe ir satisfaciendo todas y cada una de las necesidades. Se puede decir que éste es un trabajo de toda la vida, puesto que siempre hay maneras de ser un poco más “desarrollado” es decir de tener un poco más de calidad de vida, por lo tanto la educación es permanente. La “complejidad creciente” denominada así por Theillard de Chardin (1967), es una permanente construcción de un mayor desarrollo humano. El trabajo en la búsqueda de la calidad de vida sólo termina con la muerte.

Esta directa relación entre necesidades humanas y desarrollo humano, se objetiviza y plasma con la educación a través de la nueva escuela. Este es el gran instrumento de desarrollo humano, es el camino de lucha contra las pobrezas. Un pueblo primero se educa y después se hace rico.

Por todo lo dicho hasta el momento, surge la pregunta esencial:

¿Hay alguna manera de llegar al alumno, al aula, a la comunidad concreta con estas ideas?

¿Hay alguna manera de entrelazar el nuevo paradigma de la Educación y el paradigma del Desarrollo Humano?

5. LA UNION DE LOS DOS PARADIGMAS

Resulta relativamente fácil entender que la escuela tal como está actualmente está destinada a desaparecer. Que un nuevo paradigma educativo está naciendo y que en los términos de Khun, (1990) la humanidad está en un proceso de un nuevo parto hacia una nueva era y por lo tanto, se está cumpliendo la “ley del retorno a cero”. El hombre se encuentra en la caída de la “Tercera Ola” (Toffler, 1992) para entrar a un nuevo milenio que apenas puede vislumbrarse.

En términos generales la escuela siempre ha mirado al pasado, es decir, siempre se ha transmitido lo que el hombre ya conoce, nunca se enfocó la enseñanza cara al futuro, en lo que el hombre todavía tiene que conocer y explicar. Por esto, es importante conocer el pasado y la ciencia hasta hoy, pero esto de nada sirve sino está enfocada a la construcción de una nueva sociedad, a la construcción de nuevos conocimientos.

La mentalidad del estudiante es distinta si sólo ve el pasado y no vislumbra el futuro. A la escuela tradicional no le interesa formar hombres creativos, sino sólo repetitivos; en cambio al nuevo paradigma le interesa formar personas-investigadoras, creadoras, constructoras (Instituto A. Merani, 1996). La escuela tradicional sólo

“educó” para ser empleados, la escuela del siglo XXI está para formar personas autónomas que sepan manejar la relación interdependiente y articulada con la naturaleza, la tecnología y las otras personas.

Es necesario tener una cultura general cierto, nadie lo niega, pero en una nación como Bolivia, en un continente como el Americano, donde las necesidades humanas no han sido satisfechas ni en su más mínima expresión, donde la pobreza es el común denominador, donde el desarrollo humano es la tarea de todos, el hombre no puede darse el lujo de estar en teorías muertas mientras los niños y jóvenes realmente se mueren o son explotados miserablemente.

Tampoco se es posible pensar en buscar fuera de las propias fronteras la fórmula mágica o el modelo educativo que lleve al desarrollo humano deseado. Ya está pasando la época en la que se buscaban modelos o se imponían modelos de desarrollo y modelos educativos externos.

Es necesario que ahora sean los hombres latinoamericanos, los que construyan un propio modelo de desarrollo, un propio modelo educativo que lleve a mejorar la calidad de vida. Esto sin necesidad de caer en un chauvinismo o fundamentalismo que postule que sólo lo propio es válido y que la globalización es mala.

Haciendo la distinción entre globalización y mundialización, no pueden cerrarse los ojos a la cada vez más pequeña “aldea planetaria” en la que el hombre está más cerca y comunicado, no sólo por la tecnología, sino también por las ideas; lo que no excluye que también se piense en dimensiones locales y que la unidad en la diversidad es posible.

En el nuevo paradigma lo mundial se complementa con lo local y ninguno de los dos es malo; lo que se critica es la globalización que tiende a la unicidad, es decir, a poner todo bajo un sólo modelo económico, científico, cultural, educativo, etc. En el campo educativo, las ideas pedagógicas que recorren el planeta llegan al País; sin embargo, deben ser adaptadas y aprovechadas para producir en una comunidad concreta, los cambios que la vida exige (E. Ipiña, 1996).

En este terreno, se aprovecha las teorías del desarrollo humano, por una parte, y por otra, las nuevas concepciones pedagógicas para construir una alternativa de elaboración curricular basándose en la matriz de necesidades planteada por Max-Neef (1991), para llegar con estas dos teorías a la comunidad, al aula dentro de un nuevo paradigma educativo.

CAPITULO III

OBJETIVOS

1. OBJETIVO GENERAL

Desarrollar una metodología de construcción curricular basada en la matriz de Necesidades Humanas de Max-Neef, orientada a responder a las necesidades de aprendizaje locales en centros educativos.

2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desarrollar en los maestros la capacidad de establecer los fines curriculares a partir de la satisfacción de necesidades humanas, establecidas por los indicadores de la O.N.U.
- Desarrollar la capacidad de construir objetivos curriculares, cuyos logros se transformen en los Satisfactores de las necesidades humanas.
- Desarrollar la capacidad de construir procesos metodológicos que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permita alcanzar los objetivos planteados.

3. **TERMINAL**

Diseñar un paradigma educativo que integre el concepto de Desarrollo Humano con las Necesidades de Aprendizaje.

CAPITULO IV

METODO

1. MARCO METODOLÓGICO

El presente trabajo se enmarca en el contexto de *investigación explicativa*. Las investigaciones explicativas van más allá de la descripción de un fenómeno, o de la correlación de los hechos de un fenómeno, buscan determinar las relaciones entre hechos y la explicación de estas relaciones (Hernández, Sampieri y Baptista, 1997). Se trata también de introducir una variable manipulada por el experimentador que genere una modificación en la población participante. En este caso, se trata de la aplicación de una metodología que vincule el paradigma del Desarrollo Humano con los nuevos paradigmas en Educación, que permita la construcción curricular de planes del nivel Primario o Secundario, respondiendo a las necesidades de aprendizaje locales en núcleos educativos urbanos y rurales del departamento de La Paz.

En esta medida se trata de una investigación de tipo inductivo que parte de preguntas de investigación y busca establecer proposiciones que se generalicen hacia otros ámbitos o espacios pedagógicos; a partir de una relación entre variables, utilizando un grupo limitado de medidas de muestra, y estableciendo los patrones de relaciones entre los datos (Hernández, Sampieri y Baptista, 1997).

2. DISEÑO DE INVESTIGACION

En esta investigación se aplicó un diseño, cuasi-experimental de series cronológicas, consistente en la evaluación de la variable dependiente en varios momentos y la introducción de una variable independiente. La validez del diseño está determinada por la discontinuidad de las mediciones realizadas antes de la variable independiente y por el cambio producido después de la misma (Campbell y Stanley, 1979). En este caso, se trata de comparar los planes que se aplicaban para el nivel de Primaria en tres momentos: antes de la Reforma Educativa, después de la Reforma en etapa de mejoramiento y después de la aplicación de la metodología para la construcción curricular.

Es un estudio de caso de grupo único, en el que es posible comparar los resultados obtenidos después de la intervención, con aquellos datos recopilados en función del contexto antecedente. Es decir, comparar la construcción de un diseño curricular nuevo con los programas que se aplicaban antes y en cumplimiento del Art. 8° de la Ley 1565 de Reforma Educativa, a partir de una nueva metodología, que constituye la variable independiente de esta investigación.

Podría graficarse de esta manera:

O₁ O₂ X O₃

Donde: O₁ = Planes de Primaria antes de la Ley 1565
 O₂ = Planes después de la Ley 1565
 X = Metodología de construcción curricular
 O₃ = Planes después de la metodología de construcción curricular.

3. POBLACIÓN

La población con la que se trabajó estuvo constituida por dos núcleos educativos que constituyen la muestra experimental. Estos tienen la característica de ser una población no probabilística, en tanto la selección se basó en los requerimientos del estudio; asimismo se trata de una muestra "tipo" ya que cumple con características similares a cualquier núcleo educativo (Hernández, Sampieri y Baptista, 1997).

Los criterios de selección fueron:

- Que sean núcleos educativos que dentro de la Reforma Educativa, estén en etapa de mejoramiento.
- Disposición de las autoridades distritales, de unidad educativa y de las juntas escolares a la realización del trabajo.
- Pertenecientes al área urbana y al área rural.

En función de los criterios anteriores, se seleccionaron dos núcleos educativos con los que se trabajó durante toda la gestión 99.

4. VARIABLES

4.1. Variable Independiente

Una variable independiente se define como el evento que provoca una modificación en otro fenómeno, generado por el experimentador y factible de ser manipulado (Hernández, Sampieri y Baptista, 1997). En este caso, la variable

independiente está constituida por la nueva metodología planteada para la construcción de un diseño curricular. Esta metodología se aplica a través de un taller de 30 horas presenciales y 3 meses de trabajo grupal en cada unidad educativa.

La estructura del taller está formada por seis módulos en dos etapas de tres cada una y es como sigue :

TABLA 3. Operacionalización de la Variable Independiente.

CATEGORÍA	DIMENSION	TECNICA	RECURSOS
Sensibilización (Módulo 1)	- Teórica	- Exposición sobre los cuatro conceptos básicos del nuevo Paradigma Educativo.	- Pizarra
		- Dinámica sobre el concepto de Paradigma.	- Vídeo - Guía de vídeo
	- Práctica	- Dinámica grupal para la aplicación de los conceptos de aprendizaje significativo y cooperativo.	- Exposición en plenaria
Reflexión. (Módulo 2)	- Teórica	- Dinámica sobre las diferencias entre el paradigma tradicional y el nuevo paradigma.	- Vídeo - Guía de vídeo
	- Práctica	- Dinámica para la interpretación de un mapa categorial educativo basado en el vídeo.	- Exposición en plenaria
Reflexión (Módulo 3)	- Teórica	- Exposición de videos sobre los modelos del nuevo paradigma.	- Vídeo - Guía de vídeo
		- Exposición del sistema de necesidades y la matriz de las mismas (Max-Neef, 1983).	- Papelógrafos - Matriz de necesidades

CATEGORÍA	DIMENSION	TÉCNICA	RECURSOS
Reflexión (Módulo 3)	- Práctica	- Construcción grupal de ejes temáticos por áreas de aprendizaje y ciclos de la estructura curricular (dos matrices).	- Papelógrafos
Comparación (Módulo 4)	- Teórica	- Exposición grupal sobre las matrices construidas, para ver coherencia interna.	- Papelógrafos
Comparación (Módulo 5)	- Práctica	- Comparación mediante la dinámica de la Matriz de los Espejos entre los elementos constitutivos del paradigma Conductista y Constructivista.	- Matriz de los espejos
Comparación (Módulo 6)	- Práctica	- Dinámica de planificación para la vinculación de las dos matrices: implementación de la matriz de ejes temáticos.	- Papelógrafos - Matrices construidas en módulo 3

4.2. Variable Dependiente

Está constituida por los cambios en la población o en su comportamiento, a partir de la introducción de la variable independiente; es factible de ser medida o evaluada en función de sus características (Hernández, Sampieri y Baptista, 1997). En este caso, la variable dependiente está constituida por la construcción de un diseño curricular que vincula los dos paradigmas mencionados anteriormente.

La construcción curricular se desarrolla sobre la base de ciertos indicadores, presentes en todos los diseños curriculares, estos son: a) Fines, b) Objetivos, c) Metodología, y c) Sistema de Evaluación. Los mismos se operacionalizan de la siguiente manera:

- ♦ **FINES** El fundamento del desarrollo humano, por lo tanto la visión que se debe seguir para la construcción curricular. El gran satisfactor es la Educación; se educa para... “lograr la subsistencia, la protección, el entendimiento, etc.”. Los indicadores del desarrollo humano muestran el grado de cumplimiento de cada una de las necesidades; de tal manera que una comunidad es más o menos desarrollada, en la medida en que tenga más o menos satisfechas sus necesidades (Max-Neef, 1991).

Las carencias, antítesis del desarrollo humano, son mayores o menores, según sea mayor o menor el grado de satisfacción de cada una de las necesidades.

Por lo tanto, los fines comprenden la satisfacción de las diez necesidades humanas establecidas por el autor: (tabla 2.)

- Subsistencia
- Protección
- Afecto
- Entendimiento
- Ocio
- Creación
- Identidad
- Libertad
- Trascendencia

- ♦ **OBJETIVOS** Son los logros o capacidades que se alcanzan en el camino de la satisfacción de una necesidad, son *satisfactores* que deben cumplirse para que los alumnos SEAN. En este sentido, las capacidades que deben desarrollar los alumnos en cada asignatura,

deben estar contempladas en el diseño curricular y convertirse en satisfactores para cada una de las necesidades descritas anteriormente.

♦ **METODOLOGÍA** Corresponde a las estrategias y actividades que alumnos deben completar y llevar a cabo en función del objetivo previsto para satisfacer cada una de las necesidades. Estas hacen relación al TENER que, para TENER que, HACER que... y para ESTAR en... Los indicadores son:

- Culturalmente pertinentes
- Socialmente relevantes
- Personalmente significativos

TABLA 4. Operacionalización de la Variable Dependiente.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INDICADORES	INDICES
Diseño Curricular	- Fines	<ul style="list-style-type: none"> - Subsistencia - Protección - Afecto - Entendimiento - Participación - Ocio - Creación - Identidad - Libertad - Trascendencia 	Del 1 al 10 en función de las necesidades a las que se responda
	- Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Satisfactores para Subsistencia - Satisfactores para Protección - Satisfactores para Afecto - Satisfactores para Entendimiento - Satisfactores para Participación - Satisfactores para Ocio - Satisfactores para Creación - Satisfactores para Identidad - Satisfactores para Libertad - Satisfactores para Trascendencia 	-Del 1 al 10 en función de los satisfactores que se cumplan

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INDICADORES	INDICIOS
Diseño Curricular	- Metodología	- Culturalmente pertinentes - Socialmente relevantes - Personalmente significativos	-Presente -Ausente

5. INSTRUMENTOS

El instrumento que se utilizó para la medición de la variable dependiente (diseño curricular) fue una matriz de comparación construida a partir de indicadores presentes en los tres momentos de evaluación y en función de la descripción de la variable dependiente.

Esta matriz, permite determinar en función de los indicadores ya establecidos, la respuesta que brinda un diseño curricular particular a las necesidades de la comunidad a la que pertenece. Para su construcción se consideraron los fines, objetivos, metodología y sistema de evaluación, que en función de los indicadores admite la posibilidad de cuantificar sobre la base de una escala del 1 al 10 la pertinencia de los primeros dos como respuesta a las necesidades, y en función de presencia o ausencia los dos últimos.

6. PROCEDIMIENTO

La investigación se divide en cuatro fases de estudio:

FASE A: Evaluación de los planes curriculares antes de la Ley de Reforma Educativa (N° 1565) mediante los indicadores establecidos en la variable dependiente.

FASE B: Evaluación de los planes curriculares inmediatamente después de promulgada la Ley de Reforma Educativa (Nº 1565), mediante los indicadores establecidos en la variable dependiente.

FASE C: Aplicación de la variable independiente. Esta se estructura de la siguiente manera:

En este marco y en este contexto la forma de construir un diseño curricular que contemple los dos paradigmas, se lleva a cabo a través de un seminario-taller de 30 horas presenciales y tres meses de trabajo en la comunidad el mismo que presenta una estructura activa, ofreciendo a los interesados en la problemática educativa, la oportunidad de reflexionar sobre la filosofía, metodología y aplicación de la Reforma Educativa en el contexto del pensamiento pedagógico universal.

Objetivos de la Capacitación

- Elevar la calidad y la eficiencia de la educación.
- Involucrar el concepto de Desarrollo Humano como la finalidad principal de la educación y de la escuela.
- Construir un diseño curricular en el marco de la calidad y la pertinencia, (eficiencia) en cumplimiento del Art.8º de la ley 1565 de Reforma Educativa en función de las necesidades de la comunidad.

Participantes a la Capacitación

Al curso asisten autoridades municipales y educativas, directores, profesores, autoridades comunales y consejos escolares.

Materiales para la Capacitación

- - mapas Catoriales
- - videos
- Guías para la discusión de videos
- Mapas conceptuales
- Ficha de trabajo
- Lecturas de complementación y
- Textos de ampliación de cada uno de los módulos,

De esta manera se provee a los participantes de un instrumento de reflexión pedagógica personal y grupal al interior de la comunidad educativa.

Estructura Metodológica de la Capacitación

El programa de capacitación está constituido por seis módulos, cada uno con un mínimo de cinco horas de duración, que se ofrece en dos etapas, bajo la metodología de seminario-taller con el apoyo de videos:

- La primera etapa corresponde a los tres módulos, que finaliza con el análisis teórico y aplicado de los nuevos paradigmas propuestos.
- La segunda etapa supone los tres últimos módulos que concluyen con la entrega del diseño curricular listo para ser

aplicado en el aula, siendo el cuarto el más largo ya que dura los tres meses de trabajo grupal en cada unidad educativa.

El contenido y objetivo de cada uno de los módulos es el siguiente :

MODULO 1: PARADIGMAS

Objetivos:

- a) Tomar conciencia de los *cambios profundos y rápidos* que se van dando en el momento actual.
- b) Iniciar la toma de conciencia sobre la *responsabilidad histórica* que como profesionales tienen frente a la sociedad.

Contenidos:

- Introducción e ideas fuerza del curso expresadas en el punto 1 y 2 del capítulo de Marco Teórico del presente trabajo.
- “Paradigma, una puerta al futuro”: conceptos y leyes del concepto “paradigma.”. Presentación del vídeo (J. Baker, 1990).
- Práctica sobre aprendizajes significativos y cooperativos con los nuevos conceptos.

MODULO 2: EL ACTO CREATIVO O NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO

Objetivos:

- a) Descubrir las *tendencias pedagógicas para el siglo XXI*.
- b) Encontrar la *nueva metodología* pedagógica que tendrá que ser utilizada.

Contenidos:

- Interpretación de un mapa categorial sobre el nuevo paradigma educativo expresado en el punto 3.9 del capítulo II: Marco Teórico del presente trabajo.
- Diferencias entre el paradigma antiguo y el nuevo paradigma educativo. Presentación de vídeo “Conferencia sobre el Acto Creativo” ofrecida por Manfred Max-Neef, en Bogotá, 1992).

MODULO 3: CONSTRUCTIVISMO PEDAGÓGICO EN ACCIÓN

Objetivos :

- a) Analizar la aplicación de los *nuevos conceptos pedagógicos* vistos anteriormente, en base a otras experiencias educativas.
- b) Lograr comprender el nuevo *paradigma de Desarrollo Humano* a partir de la matriz de necesidades.

- c) Comprender la *nueva metodología* que vincula los dos paradigmas.

Contenidos :

- Encuentro con los nuevos conceptos sociopedagógicos y psicopedagógicos: aprendizaje significativo y cooperativo para el inicio en la construcción de nuevos saberes. Presentación del vídeo sobre el Instituto Alberto Merani, de Bogotá, 1996; y el Instituto Americano de Cochabamba, 1996.
- Identificación de los conceptos de los nuevos paradigmas en la práctica del aula, expresados en el marco teórico, punto 4 del capítulo II : Marco Teórico del presente trabajo.

MODULO 4: CONSTRUCCIÓN DE UN NUEVO DISEÑO CURRICULAR

Objetivos:

- a) Construir una *matriz de necesidades* en el marco del Desarrollo Humano, para determinar los fines, objetivos estrategias y contenidos del nuevo curriculum según la realidad de la comunidad donde está incerta la unidad educativa.

Contenidos :

- En aplicación de los nuevos conceptos e ideas, los participantes presentan la construcción de su propio diseño curricular partiendo de la matriz construida en el módulo anterior, tomando en cuenta los temas de la transversalidad y la interculturalidad. Los grupos de trabajo son organizados por ciclos.

Metodología de construcción:

- La técnica consiste en ir construyendo una nueva matriz partiendo del supuesto de una determinada comunidad o barrio, llenando las casillas con un solo satisfactor, tomando como modelo la matriz de Max-Neef, y en forma horizontal ir llenando, necesidad por necesidad, de izquierda a derecha, respondiendo a las siguientes preguntas :

1. ¿Qué espero o qué deseo que mis alumnos SEAN?

Se elige un solo satisfactor tomado de la casilla correspondiente de la matriz de la Tabla N°1 y se coloca en la casilla vacía. Esta decisión supone una discusión y un acuerdo del grupo.

Luego se procede a la siguiente pregunta:

2. ¿Qué tienen que TENER para ser eso que espero que sean?

Se procede de la misma manera buscando un satisfactor de las casillas de la tabla N°.1 , luego se continúa :

3. ¿Qué tienen que HACER para tener eso que quiero que tengan?
4. ¿Dónde tienen que ESTAR para hacer eso que quiero que hagan, para que haciendo eso, tengan eso que quiero que tengan para ser eso que espero que sean?

Una vez completada con una palabra – un satisfactor – cada una de las casillas a nivel horizontal para cada una de las necesidades, se somete a una prueba de sostenibilidad o de consistencia, volviendo a hacer las siguientes preguntas, pero esta vez de derecha a izquierda, de la forma siguiente :

5. ¿DÓNDE tienen que estar mis alumnos para desarrollar la necesidad en cuestión?
6. ¿Para HACER qué?
7. ¿Haciendo, para TENER qué?
8. ¿Teniendo, para SER qué?

La experiencia ha demostrado que muchas veces se elige un satisfactor de ida, pero cuando se hace las preguntas de vuelta, estas no siempre son lógicas.

El procedimiento adecuado para la construcción de una matriz sólida, es que cada uno de los satisfactores que se elijan, casilla por casilla, tenga que responder de forma lógica y natural a cada una de las preguntas. Si no hay una respuesta lógica hay que buscar otro satisfactor y empezar de nuevo con las 8 preguntas.

El ejercicio se realiza en grupo, entre 5 a 10 personas. Este grupo idealmente deberá estar constituido de forma heterogénea, por docentes, miembros de la comunidad, padres de familia y de los alumnos involucrados del ciclo para el que se está trabajando la matriz.

Este proceso de llenado de las casillas en base a las diez necesidades planteadas por Max-Neef se convierte también en un diagnóstico de la realidad social de la comunidad.

Al ir llenando las casillas, el grupo debe ir pensando en la respuesta a la pregunta que dirige toda la presente investigación: "¿qué necesitan aprender?". Para lograr satisfacer esa necesidad en cuestión; en cada caso se va haciendo la lista de conocimientos necesarios que deberán adquirir en la medida en que vayan avanzando en su proceso educativo, es decir, los conocimientos que deberán adquirir para satisfacer esa necesidad; las actitudes, valores y destrezas que irán adquiriendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el nuevo enfoque.

Ya que esta metodología se aplica a todos los niveles del sistema educativo, es necesario ir adaptando el nivel de conocimientos a la edad e interés de los participantes o alumnos según las distintas áreas de conocimientos propugnados por la Reforma Educativa: Matemáticas – Lenguaje y Comunicación – Ciencias de la Vida – Expresión y Creatividad – Tecnología y Conocimiento Práctico.

MODULO 5: PROFUNDIZACIÓN DE LOS NUEVOS CONCEPTOS

Objetivos :

- a) Comparar, revisar y *evaluar* el trabajo preparado.
- b) *Clarificar* los conceptos y los métodos derivados de las teorías Conductistas y Constructivistas.
- c) *Profundizar* en los nuevos conceptos a partir de las principales ideas de Vigotsky y Piaget.

Contenidos :

- “Matriz de los Espejos” como ejercicio que permite clarificar las diferencias entre el Conductismo y el Constructivismo.
- El constructivismo como nueva alternativa teórica y una nueva visión del “acto educativo”.

MODULO 6: PLANIFICACIÓN PARA SU IMPLEMENTACION

Objetivos:

- a) *Preparar el diseño* de la tecnología educativa a aplicarse para la implementación del nuevo currículum.
- b) Preparar la lista de contenidos o "*ejes temáticos*" sobre los cuales se iniciará el proceso de adquisición de conocimientos.

Contenidos:

- Elaboración de los ejes temáticos tomando en cuenta la transversalidad y la interculturalidad.
- Matriz de recursos humanos y materiales.

CAPITULO V

RESULTADOS

Los resultados obtenidos a partir de la comparación de diseños curriculares con la matriz diseñada para el efecto, evidencian a escala cualitativa y cuantitativa los resultados que se muestran en las siguientes tablas:

TABLA 5. Resultados comparativos cualitativos de los tres momentos de evaluación en un programa de matemáticas de 6° de primaria, tomando en cuenta los tres indicadores. Area rural y urbana.

	FINES	OBJETIVOS	METODOLOGIA	EVALUACION
PRIMERA EVALUACION (O1)	Desarrollar la capacidad de razonamiento lógico para formar actitudes que le permitan elevar sus valores frente a sus estructuras sociales injustas.	Leer y escribir correctamente números naturales hasta la decena del millón, identificando el valor posicional de las cifras.		
	Adquirir la capacidad científica necesaria para cercarse a la verdad.	Realizar operaciones de adición, sustracción, multiplicación y división con todas sus dificultades aplicando propiedades y resolviendo problemas.	El maestro será capaz de lograr que el educando adquiera conocimientos de teorías matemáticas con vigencia actual y habilidades para operar con su razonamiento reflexivo, intuitivo y deductivo.	Diagnóstica y sumativa mediante ejercicios.
	Adoptar una actitud investigadora que comprenda a la matemática como una ciencia reflexiva.			
	Aplicar a las demás ciencias los conocimientos adquiridos para su formación integral.	Reconocer, representar, escribir y leer fracciones homogéneas, heterogéneas		

	FINES	OBJETIVOS	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN
SEGUNDA EVALUACIÓN (0)	Adoptar una actitud investigadora que comprenda a la matemática como una ciencia reflexiva	Realizar operaciones de adición, sustracción, multiplicación y división con todas sus dificultades, aplicando propiedades y resolviendo problemas.	Orientar al estudiante en el descubrimiento del mundo que lo rodea y así estimular la capacidad de razonamiento en los problemas de la vida real.	Apreciar el desarrollo personal y social del educando valorando su iniciativa, creatividad, sociabilidad, cooperación y responsabilidad.
TERCERA EVALUACIÓN (0)	Lograr el Desarrollo Humano de los alumnos y de la comunidad, es decir, mejorar su calidad de vida satisfaciendo las necesidades de : subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad, libertad y trascendencia.	SER : sanos física y mentalmente, solidarios con su entorno social, adaptables e independientes, receptivos y críticos, sociables adaptables e imaginativos, creativos y curiosos, autónomos y con identidad cultural, seguros de si mismo, audaces, tolerantes e independientes.	Para lograr los objetivos, los participantes deben de TENER conocimientos, actitudes, valores y destrezas, para tenerlas, tienen que HACER, y para hacer una serie de actividades grupales, investigativas y sociales, para las cuales tienen que ESTAR en un lugar y en un tiempo determinados que no necesariamente es el aula, más bien, es la comunidad y son sus miembros los que educan, el profesor es el facilitador del diálogo de saberes. De esta matriz surge la tabla de contenidos.	La evaluación es Diagnóstica en cuanto parte de los conocimientos previos de cada alumno y Formativa o de proceso en cuanto va acompañando al alumno en su proceso de desarrollo y adquisición de competencias y capacidades. La Evaluación sumativa desaparece en razón de que la educación es permanente, flexible y desgraduada.

De esta tabla, se desprenden los siguiente datos cuantitativos que muestran en elementos binarios, para cada una de las necesidades, sea en el ámbito rural o urbano, el cumplimiento (1), o no (0) del indicador respectivo.

TABLA 4. Resultados comparativos cuantitativos de los tres momentos de evaluación, en área rural en función de la presencia o ausencia de los indicadores respecto a los FINES del currículum

ZONA RURAL			
FINES En cuanto a :	O ₁	O ₂	O ₃
Subsistencia	0	0	1
Protección	0	0	1
Afecto	0	0	1
Entendimiento	1	1	1
Participación	0	1	1
Ocio	0	0	1
Creación	0	1	1
Identidad	1	1	1
Libertad	0	0	1
Trascendencia	0	0	1
TOTALES	2	4	10

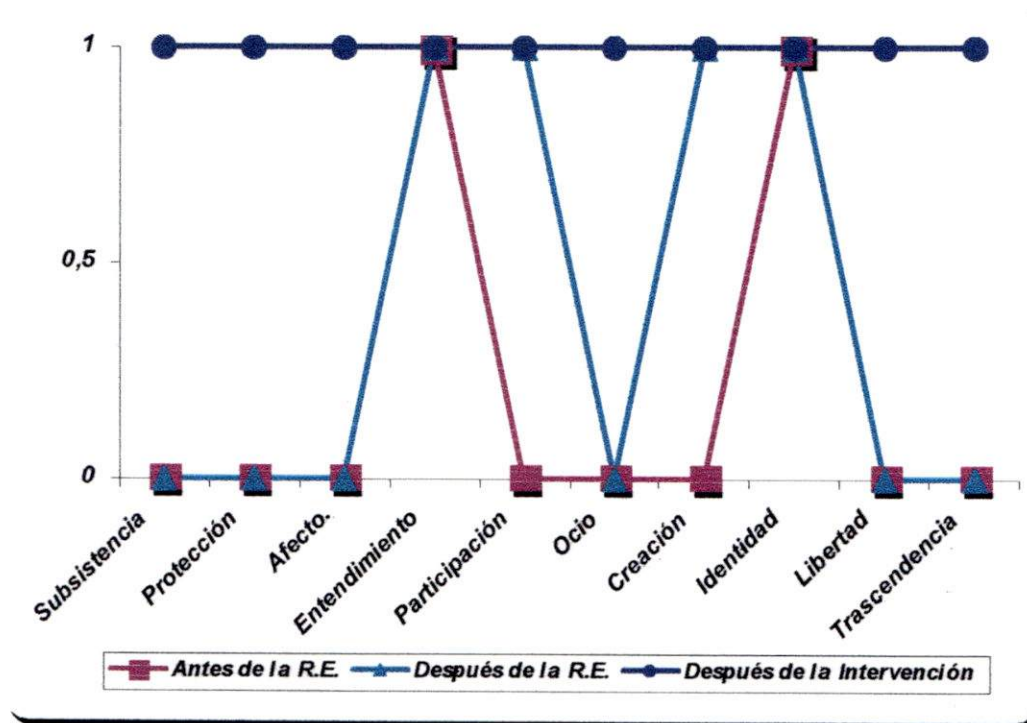


Fig. 1. Resultados de la Evaluación de FINES en la zona rural en los tres momentos de evaluación

TABLA 5. Resultados comparativos cuantitativos de los tres momentos de evaluación, en área urbana en función de la presencia o ausencia de los indicadores respecto a los FINES del currículum

ZONA URBANA			
FINES En cuanto a :	O ₁	O ₂	O ₃
Subsistencia	0	0	1
Protección	0	0	1
Afecto	0	0	1
Entendimiento	1	1	1
Participación	0	1	1
Ocio	0	0	1
Creación	0	1	1
Identidad	1	1	1
Libertad	0	0	1
Trascendencia	0	0	1
TOTALES	2	4	10

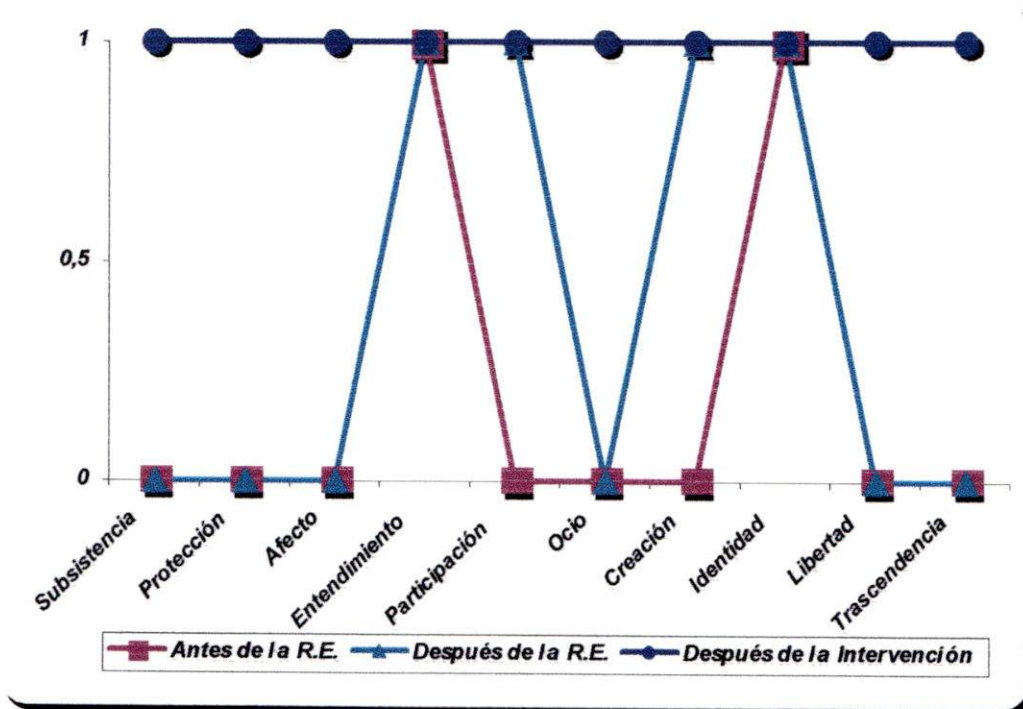


Fig. 2. Resultados de la Evaluación de FINES en la zona urbana en los tres momentos de evaluación

En el caso del primer momento de evaluación (O_1), en cuanto a los FINES, se ve que hay una tendencia a desarrollar la “capacidad de razonamiento” (necesidad de entendimiento en el presente trabajo) y a la capacidad de “actuar frente a las estructuras sociales injustas” (necesidad de Participación y necesidad de Libertad), pero quedan otras ocho necesidades insatisfechas. Este objetivo en el modelo previo a la Reforma, hace referencia más al ámbito cognitivo, por lo tanto puede decirse que cumple únicamente una parte del objetivo general, no contempla ninguna mención a la satisfacción de necesidades locales u otras de otro orden. Es decir, está orientado a la transmisión de conocimientos, se menciona la “capacidad científica para acercarse a la verdad”.

El resultado de este tipo de diseño supone el completar un programa en función de FINES ajenos a la comunidad y al mismo alumno, denota la tendencia a considerar al alumno con una “tabla” sobre la que hay que grabar “la lección”, al alumno le corresponde aprender lo que su maestro le enseñará para “tener capacidad reflexiva”, en este caso, a partir de la matemática.

El segundo momento de evaluación (O_2) mejoramiento en la Reforma Educativa, en cuanto a los FINES se refiere, aparece un nuevo elemento: “la actitud investigadora que comprenda la matemática como ciencia reflexiva”; si bien no abarca la totalidad de las Necesidades Humanas, este fin está más cerca de ellas que el anterior, puesto que una actitud investigadora hace relación a la necesidad de entendimiento en primera instancia, pero también a la necesidad de Libertad, a la necesidad de Participación y a la

necesidad de Creación. El alumno es considerado algo más que “cognición” en cuanto a los fines.

En el tercer modelo (O_3) los dos centros educativos (urbano y rural) cuyos docentes recibieron la capacitación para aplicar la metodología para construir un diseño curricular basado en la matriz de necesidades de Max-Neef, además del nuevo paradigma educativo, como ya se vio, no solo implica la concepción pedagógica basada en el Constructivismo de Piaget y Vigotsky, sino que además supone la nueva concepción educativa formulada por la UNESCO en la reunión de Jontiem (1990) y el informe Delors (1996) planteados en el Marco Teórico del presente trabajo.

Esta nueva visión está orientada al cumplimiento de los objetivos del presente trabajo. Los anexos señalan in extenso esta relación. En el presente capítulo cabe anotar la coincidencia entre los fines planteados por los centros educativos evaluados y capacitados y el objetivo general del trabajo (construir una metodología de diseño curricular basada en las necesidades de la comunidad), es decir, como una respuesta a aquello que la comunidad necesita para su desarrollo; en otras palabras, para mejorar la calidad de vida de sus miembros. Para cada una de las necesidades planteadas por Max-Neef, los docentes eligieron un satisfactor, completando de esta manera, una matriz que responda a las necesidades de desarrollo humano de la comunidad.

TABLA 6. Resultados comparativos cuantitativos de los tres momentos de evaluación, en área rural en función de la presencia o ausencia de los indicadores respecto a los **OBJETIVOS** del currículum

ZONA RURAL			
OBJETIVOS En cuanto a :	O ₁	O ₂	O ₃
Subsistencia	0	0	1
Protección	0	0	1
Afecto	0	0	1
Entendimiento	1	1	1
Participación	0	1	1
Ocio	0	0	1
Creación	0	1	1
Identidad	0	1	1
Libertad	0	0	1
Trascendencia	0	0	1
TOTALES	1	4	10

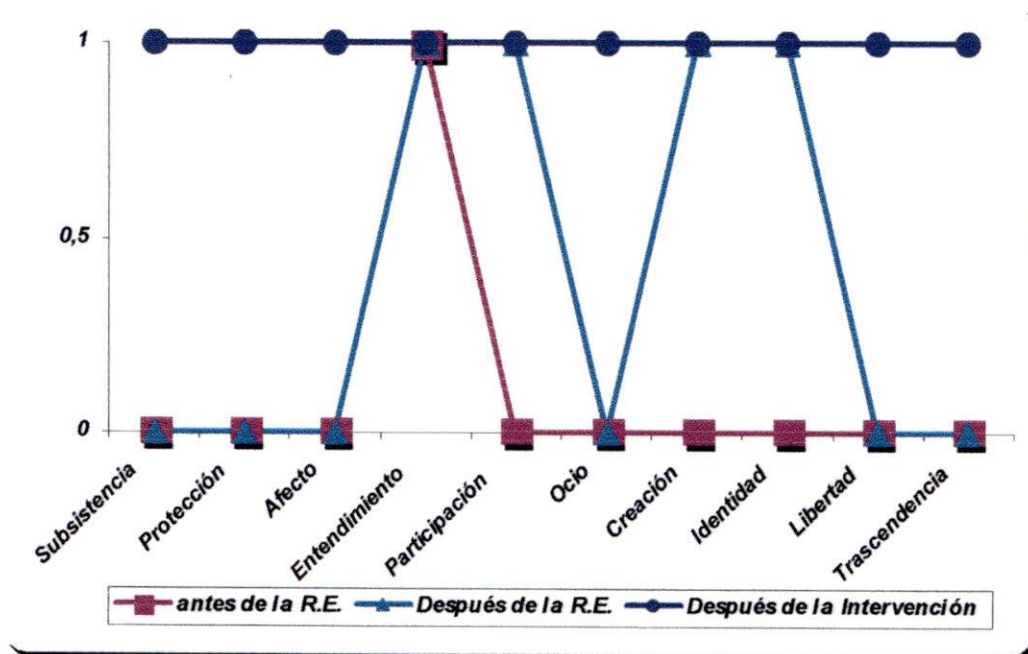


Fig. 3. Resultados de la Evaluación de **OBJETIVOS** en la zona rural en los tres momentos de evaluación

TABLA 7. Resultados comparativos cuantitativos de los tres momentos de evaluación, en área urbana en función de la presencia o ausencia de los indicadores respecto a los **OBJETIVOS** del currículum

ZONA URBANA			
OBJETIVOS En cuanto a :	O ₁	O ₂	O ₃
Subsistencia	0	0	1
Protección	0	0	1
Afecto	0	0	1
Entendimiento	1	1	1
Participación	0	1	1
Ocio	0	0	1
Creación	0	1	1
Identidad	0	1	1
Libertad	0	0	1
Trascendencia	0	0	1
TOTALES	1	4	10

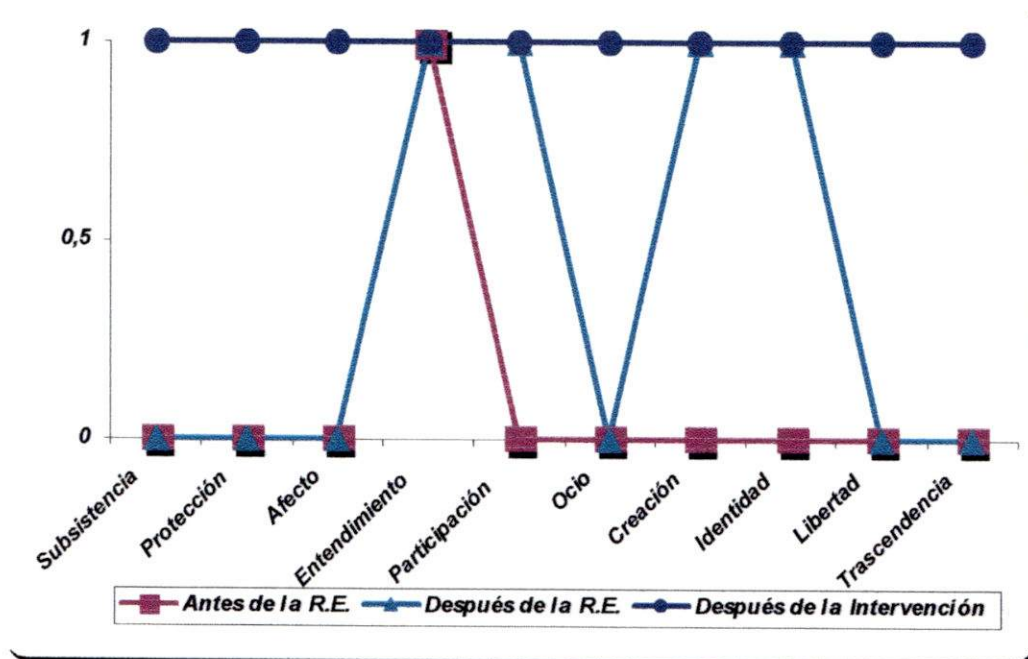


Fig. 4. Resultados de la Evaluación de **OBJETIVOS** en la zona urbana en los tres momentos de evaluación

De la misma manera en el caso del indicador OBJETIVOS, en los dos primeros momentos, no se prevé la necesidad de buscar a través del currículum los medios necesarios para satisfacer estas necesidades; en cambio en el tercer momento, es posible determinar una correspondencia directa con los fines según el paradigma del que parte. Los dos primeros suponen un paradigma basado en el “estímulo-respuesta-refuerzo”, en cambio el tercer supone la “experiencia-reflexión-acción”. Los primeros no hacen referencia a la labor activa del maestro para crear “OBJETIVOS CURRICULARES” que tomen en cuenta los indicadores de las NN.UU. No se ve una relación entre fines y objetivos ya que con éstos se hace relación más bien a “destrezas de lecto-escritura”, ya que no parece que con estas destrezas se puedan alcanzar los fines propuestos. La concepción como “ropero” que se plantea en el Marco Teórico se explicita en este programa, donde lo importante es el “conocimiento de los números, con todas sus dificultades” (Ver Tabla 3 y Anexo D).

En resumen, los primeros momentos no cumplen los objetivos propuestos en el presente trabajo, más bien son un típico paradigma de concepción educativa que responde a la educación tradicional, donde más importante es el enseñar, donde el acto educativo está dirigido al ámbito cognitivo y donde el programa es más importante, esperando modificar la conducta del alumno en función de un modelo pre establecido. Hay una ausencia de la “realidad” entendiendo ésta como una serie de necesidades a satisfacer como elemento constitutivo del currículum. La comunidad y su dinámica están ausentes.

TABLA 8. Resultados comparativos cuantitativos de los tres momentos de evaluación, en área rural en función de la presencia o ausencia de los indicadores respecto a la **METODOLOGÍA** del currículum

ZONA RURAL			
PRINCIPIOS metodológicos para la aplicación de los contenidos	0 ₁	0 ₂	0 ₃
Culturalmente pertinentes	1	1	1
Socialmente relevantes	0	1	1
Personalmente significativos	0	0	1
TOTALES	1	2	3

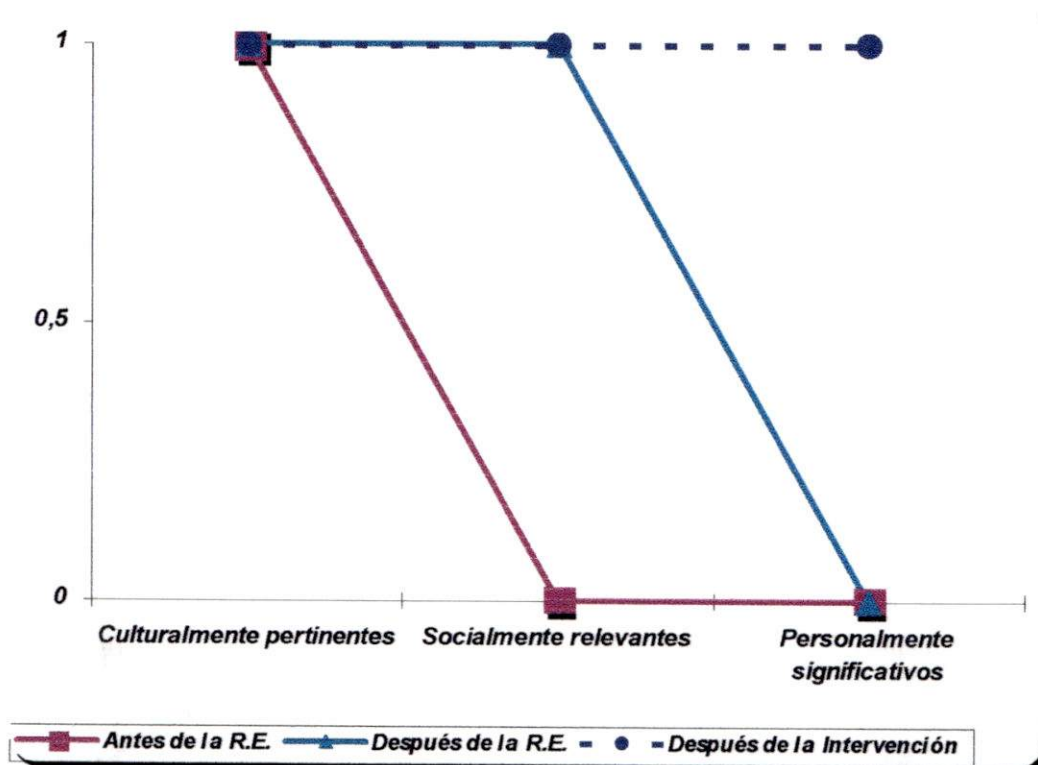


Fig. 5. Resultados de la Evaluación de **METODOLOGÍA** en la zona rural en los tres momentos de evaluación

TABLA 9. Resultados comparativos cuantitativos de los tres momentos de evaluación, en área urbana en función de la presencia o ausencia de los indicadores respecto a la **METODOLOGÍA** del currículum

ZONA URBANA			
PRINCIPIOS metodológicos para la aplicación de los contenidos	0 ₁	0 ₂	0 ₃
Culturalmente pertinentes	1	1	1
Socialmente relevantes	0	1	1
Personalmente significativos	0	0	1
TOTALES	1	2	3

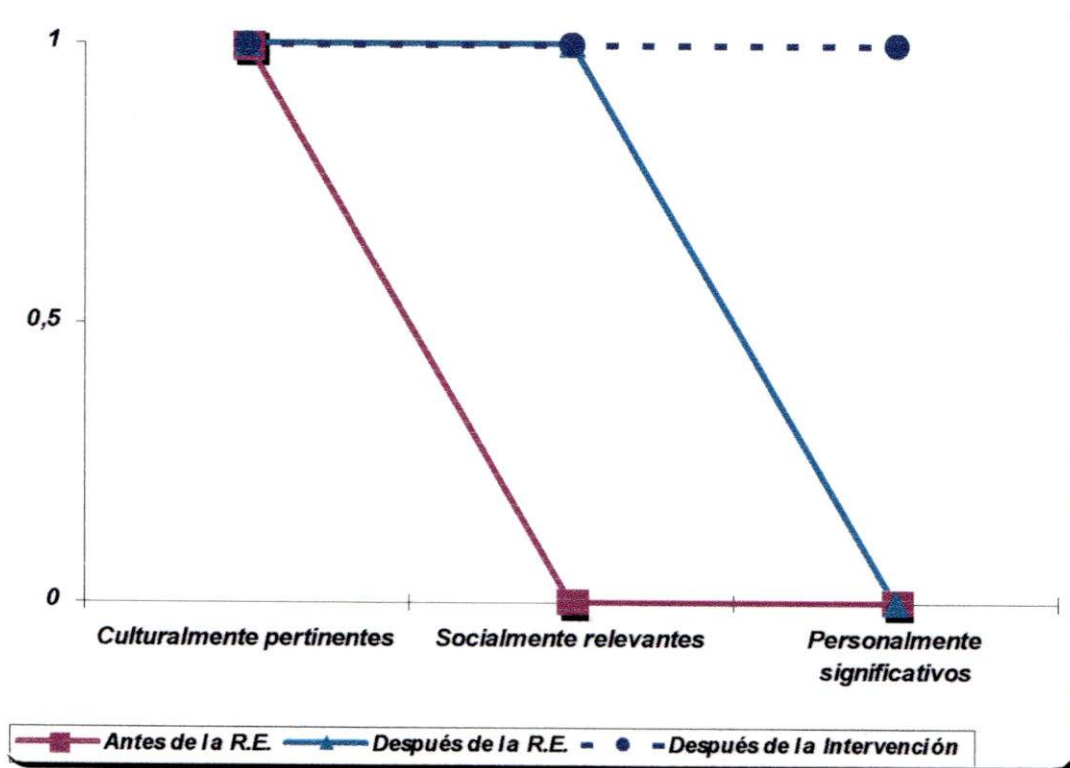


Fig. 6. Resultados de la Evaluación de **METODOLOGÍA** en la zona urbana en los tres momentos de evaluación

En el primer momento (O_1) en lo referente a la metodología, se puede apreciar que el docente no está capacitado para llevar la misma en la construcción de un diseño curricular basado en las necesidades humanas. Los contenidos planteados responden al primer principio metodológico (culturalmente pertinentes), pero no toma en cuenta los otros dos principios. Su orientación es fundamentalmente de "imposición" de un programa para cumplir una serie de contenidos que se supone son necesarios para el alumno, es decir, no toma en cuenta ni los intereses ni las necesidades del alumno ni de la comunidad.

En el segundo momento (O_2) ya en la etapa de mejoramiento, después de promulgada la ley 1565 de Reforma Educativa, los contenidos y la metodología curricular no cambian sustancialmente su orientación, puesto que la estructura curricular basándose en un tronco común presentado en módulos no toma en cuenta el sistema de necesidades de la comunidad, lo novedoso en esta situación se refiere al "desarrollo personal y social" que en el conjunto del rango de evaluación (de 10 a 70) le corresponde apenas el 14,3 % del total curricular mientras que el 85,7% corresponde a la evaluación tradicional, cuando en realidad toda la evaluación y toda la metodología debería estar orientada al desarrollo personal y social del alumno. En cuanto al cumplimiento de los principios metodológicos toma en cuenta dos de ellos, el "culturalmente pertinente" y el "personalmente significativo", puesto que está basado en las teorías Constructivistas actuales dejando de lado el "socialmente relevante", es decir prescinde de algunas de las necesidades humanas, porque los docentes no son conscientes del valor curricular de éstas a pesar de que el enfoque cognitivo va orientado hacia una nueva concepción más horizontal y cercana a las necesidades humanas de Participación, Entendimiento, Creación y Libertad.

En el tercer momento de la evaluación (O_3) realizada en los dos centros educativos y cuyos docentes recibieron la capacitación para aplicar la metodología para construir un diseño curricular basado en el sistema de necesidades humanas de Max-Neef respondieron específicamente a la pregunta que abre el presente trabajo: "Qué necesitan aprender..." (necesidades humanas).

En resumen, entre los tres principios metodológicos para la aplicación de los tres momentos, se ve una correlación creciente ya que el primero sólo toma en cuenta lo "culturalmente pertinente" puesto que sus ejemplos se refieren al medio ambiente que rodea al alumno. El segundo momento además incluye lo "personalmente significativo", es decir ya toma en cuenta la pertinencia de los contenidos en relación con los intereses de alumno. El tercer momento "socialmente relevante" hace referencia a las necesidades del desarrollo humano de la comunidad, el alumno aparece como centro del acto educativo, los conocimientos que debe adquirir están en función de la satisfacción de las necesidades humanas de él y de la comunidad.

CAPITULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMANDACIONES

1. CONCLUSIONES GENERALES

El presente trabajo es el resultado de la experiencia de cuatro años de inquietud en la búsqueda de una metodología que responda a la necesidad de cumplir la ley de Reforma Educativa en lo que se refiere a la construcción de las "Ramas Diversificadas" (art.8° de la Ley 1565 de Reforma Educativa). Uno de los grandes vacíos que presentó su aplicación fue la de la capacitación docente, pero no en el sentido tradicional de capacitar al maestro en una nueva fórmula para que la aplique como si fuese una receta. Esta inquietud se basó en la constatación de que al maestro hay que devolverle la capacidad de respuesta a la sociedad, hay que devolverle la autoestima y el prestigio social, lo mismo que la capacidad de SER educador, perdido en un proceso de entropía muy normal en momentos históricos de profundos cambios, como los que esta viviendo en esta época y en esta latitud latinoamericana.

Estos cambios se vienen dando no sólo en el área pedagógica, sino en el campo de la política, de la economía, de la integración y por supuesto, en el área de la educación, en la que la escuela deja de ser en lugar tradicional donde los alumnos reciben una serie de conocimientos contenidos en unos programas y en unos textos según un modelo impuesto (conductismo), que incluso ahogó una experiencia tan rica y novedosa como la de Warisata. Estas nuevas ideas no son únicas ni genuinas, tan solo

que no se las sistematizó ni relacionó entre sí. Muchas de ellas se han venido dando en los últimos años dirigidas hacia los mismos maestros en “cursos de actualización docente”; sin embargo, lo que faltaba era encontrar la relación de estas nuevas ideas entre sí y con la realidad. La ley 1565 de Reforma Educativa, fue el caldo de cultivo propicio para encontrar estas relaciones.

El presente trabajo es la sistematización de esta inquietud y la respuesta al desafío de “Diseñar un Paradigma Educativo que integre el concepto de Desarrollo Humano con las Necesidades de Aprendizaje” tal como reza el objetivo terminal, devolviendo de esta manera al maestro su capacidad de encontrar una respuesta a las necesidades de la comunidad e intereses de los alumnos.

Esta sistematización es el producto de la experimentación en diversos ambientes, desde las escuelas de frontera buscando la integración latinoamericana a partir de diseños curriculares comunes, hasta la capacitación de docentes en zonas rurales muy alejadas, razón por la que con la práctica se fue logrando un modelo de construcción curricular flexible y adaptable a cualquier circunstancia, público y nivel educativo (Anexo A).

Por otra parte, dentro de las nuevas ideas y paradigmas que vienen cambiando el pensar y sentir de la sociedad, uno de ellos pareció el más relacionado con el fenómeno educativo, el del “Desarrollo a Escala Humana” que hechó por tierra el paradigma antiguo de educación. El valor de este nuevo concepto radica en la presentación de un sistema de necesidades como los fines a los que debe orientarse la nueva escuela. ¿Qué sentido podría tener una escuela sino está orientada a la satisfacción

de las necesidades humanas de su comunidad? ¿Para qué una escuela que no responda al desafío de la hora presente, como es el del Desarrollo Humano, o el mejoramiento de la Calidad de Vida?

En este caso concreto, después de la aplicación del instrumento – la capacitación (Anexo A)- de forma sistematizada, se ven los resultados en los dos centros educativos donde se aplicó la experiencia de una nueva metodología para la construcción de un diseño curricular, las matrices que construyeron los docentes muestran que es posible cumplir con la hipótesis planteada, es decir: “Es posible elaborar un diseño curricular a partir del actual paradigma de Desarrollo Humano y del nuevo Paradigma Educativo”, según la teoría del Desarrollo Humano que plantea las NN.UU, a partir de la teoría de Max-Neef. No en vano los grandes eventos mundiales, (cumbres de presidentes, como la V cumbre Iberoamericana de Bariloche, reuniones mundiales sobre Educación como la de Jontiem, 1999) y las grandes organizaciones como UNESCO fijan como meta el Desarrollo Humano a partir de la educación.

1.1. Conclusiones en los Núcleos Educativos de la Comunidad Rural y Urbana

La experiencia en las Comunidades tanto Rural como Urbana después de la capacitación resultó ser la misma ya que en lo que respecta al primer objetivo específico del presente trabajo: “desarrollar en los maestros la capacidad de establecer los fines curriculares a partir de la satisfacción de necesidades humanas, establecidas por la O.N.U.” se ve cómo el modelo tradicional no cumple con el mismo, puesto que no hace referencia a la labor activa del maestro para “crear fines curriculares tomando en cuenta

los indicadores de las NN.UU.” Tampoco hace referencia al rol de “aprendizaje” del docente, en el sentido de que el maestro es también un aprendiz, que tiene que “aprender a aprender” junto con sus alumnos, que lo que hoy “enseña”, mañana ya no será válido, por lo que debe retroalimentarse de su propia labor docente y retroalimentar sus estrategias y procedimientos didácticos. Además de que el docente tiene que aprender a mirar al futuro, estudiar para detectar por dónde va la ciencia, la sociedad, aprender a “vislumbrar el futuro” más que a repetir la ciencia o los conocimientos del pasado, por lo tanto los fines curriculares los tiene que construir él en función de la sociedad en la que está inmerso, a partir de las tendencias de la ciencia y del pensamiento actual.

El primer objetivo específico se cumple en la medida en que la matriz responde a unos fines establecidos en el nuevo paradigma, estos fines están representados por cada una de las necesidades, es decir, se educa para la subsistencia, para la protección, para el afecto, para el entendimiento, etc. Los docentes descubren en la matriz que la columna de las necesidades axiológicas, se ha convertido en sus Fines. Los directores empiezan a darse cuenta que los Fines Institucionales de su centro educativo no pueden ser otros que los planteados en esta columna, es decir en la búsqueda de la satisfacción de las diez necesidades, en otras palabras, la escuela tiene que ser una respuesta a las necesidades humanas de la comunidad donde está inserta, la escuela debe ser la institución que forme los recursos humanos que necesita la comunidad para lograr su desarrollo.

Por otra parte, esta columna se ha convertido también en los Fines personales del docente, es decir: el maestro empieza a descubrir un nuevo rol social: el de ser agente primario de desarrollo humano, empieza a tomar conciencia que el fin de su profesión es

más que transmitir conocimientos, va más allá del puro papel de “forjador de mentes”, descubre en el sistema de necesidades su propia filosofía de vida, la razón última de su “ser maestro”.

En lo concerniente al segundo objetivo específico: “Desarrollar la capacidad de construir Objetivos Curriculares, cuyos logros se transformen en los Satisfactores de las Necesidades Humanas” se puede ver que este modelo presenta las diez necesidades debido a una nueva concepción de “aprendizaje”, fenómeno que compromete a toda la persona humana que debe buscar satisfacer todas sus necesidades a través de unos satisfactores concretos.

Es una dimensión completamente nueva que llena un vacío existencial, ya que con los sueldos tan bajos que cobra y con el desprestigio social tan grande que tiene el magisterio, ha llevado al docente a una baja autoestima profesional, sin embargo ahora empieza a luchar para lavar su imagen social, descubriendo la necesidad de la “educación permanente” y la necesidad de plantear objetivos que comprometan la formación de toda la persona humana. Muchos de los docentes que participaron en la capacitación, dieron este testimonio. Los docentes escribieron los objetivos en la matriz “contestando la pregunta ¿qué quiero o espero que mis alumnos SEAN?”. Descubren que la columna SER no es otra cosa más que los objetivos a cumplir en su labor docente. No importa la asignatura o la especialidad, desde cualquiera se puede desarrollar en los alumnos la capacidad de “SER”: que sean sanos física y mentalmente, que sean afectuosos, que sean creativos, que sean investigadores, que sean.... en otras palabras el planteamiento que hacen los docentes en su matriz no es otra cosa que los objetivos curriculares a lograr en sus alumnos, sin embargo estos objetivos a su vez son también

las competencias a desarrollar. Los docentes descubren que lo que han construido es la columna de los valores, en otras palabras se educa para que los alumnos "sean" y no sólo tengan conocimientos inconexos, ampulosos y descontextualizados. En el nuevo rol el docente aparece no ya como mero transmisor de conocimientos sino como el forjador de competencias, sus objetivos buscan el desarrollo humano de sus alumnos, manifestado en el conjunto de competencias que son los satisfactores de las necesidades humanas.

Los docentes empiezan también a tomar conciencia del concepto de educación permanente en la medida en que el desarrollo de competencias o la satisfacción de necesidades es una tarea de toda la vida; en otras palabras no se termina nunca de satisfacer las necesidades puesto que siempre se puede lograr "ser más" en cada una de ellas, de ahí que la construcción de los objetivos lleva de la "flexibilidad de la escuela", es decir no tiene porque constreñirse los conocimientos o los valores sólo a la educación primaria o secundaria, según sea la edad del alumno, esto hace referencia al concepto de "desgraduación" que plantea la ley de Reforma Educativa, puesto que si los objetivos son valores a desarrollar, el aprendizaje es continuo, el alumno podría entrar o salir del sistema cuando a sí lo viera necesario, según la necesidad de satisfacer sus propios requerimientos y los de la comunidad.

Por otra parte los maestros que recibieron la capacitación, descubrieron en la matriz, que las columnas del "tener-hacer-estar" se han convertido en las estrategias para cumplir los objetivos propuestos, descubrieron que la metodología plantea tres elementos: primero necesitan "tener", pero para tener, hay que "hacer" y lógicamente no se puede hacer sin "estar" en algún lugar concreto, en un espacio y en un tiempo,

esto conlleva a que los contenidos y los procedimientos sean culturalmente pertinentes, socialmente relevantes y personalmente significativos.

La relación es epistemológicamente intrínseca, en otras palabras, para ser “alguien” hay que tener “algo” en un espacio y en un tiempo, aquello que Delors llama el “aprender a hacer” - la mejor forma de aprender es haciendo - y el “aprender a vivir juntos”, ya que en este proceso de aprendizaje siempre se está en contacto con otras personas, esto permite que el contacto con la ciencia, con el mundo, la sociedad y sus estructuras cambian en función de un “ser cada vez más humano”, menos pobre. El Desarrollo Social y Personal no es otra cosa que el cumplimiento de estas estrategias.

1.2. Conclusiones de la construcción de la matriz

Cuando el tercer objetivo hace mención a “Desarrollar procesos metodológicos que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitan alcanzar los objetivos planteados”, la construcción de la matriz dio pie a que el docente deje de lado su “cuaderno de preparaciones” y su “planificación por objetivos” clásicos en la pedagogía tradicional, y dio pauta para una mayor cualificación profesional, puesto que con este nuevo sistema deja de ser el repetidor de conocimientos y fórmulas, él está desafiado a aumentar sus conocimientos de psicología, de antropología y de sociología, además de agudizar su sentido de intuición, sensibilidad y creatividad. Exigió del maestro una actitud de humildad intelectual para cambiar su rol de transmisor por el de “estimulador de diálogo de saberes”, supuso la conciencia histórica que lo compromete con la formación de valores en sus alumnos para forjar el futuro.

La pregunta inicial permanece viva en la mente del docente que empieza a construir la nueva "tabla de conocimientos" a partir de cuatro fuentes: los programas tradicionales, la propia experiencia, la bibliografía a su alcance y sobre todo las necesidades de la comunidad a la luz de la matriz. A partir de estas cuatro fuentes iniciaron la construcción de una tabla de los saberes que el alumno debe alcanzar, estos saberes están distribuidos en paquetes según las nuevas "áreas de conocimientos" según sea la edad y el ciclo para el que constuyeron la matriz. Cada uno de estos saberes debió responder a si son o no culturalmente pertinentes: pertinentes a la comunidad, a la edad, a la matriz, al patrimonio cultural y natural de la comunidad. Además estos saberes deben ser socialmente relevantes, principio metodológico importante puesto que el conocimiento que se adquiere tiene que ser orientado a la satisfacción de las necesidades humanas del alumno y a la formación de los recursos humanos que necesita la comunidad para lograr su desarrollo, es decir, para mejorar su calidad de vida. La calidad educativa, uno de los principales objetivos de la Reforma Educativa, está referida a la pertinencia cultural y social del currículum para mejorar la calidad de vida de la comunidad.

Por último, los saberes deben ser "personalmente significativos" si quieren generar un verdadero interés por el aprendizaje. La experiencia ha demostrado que cuando los aprendizajes no son significativos, se olvidan pronto, creando una baja autoestima, además de crear una aversión al estudio y a la superación. Cuando son significativos, el aprendizaje se convierte en una aventura, el alumno busca cada vez más, siente que lo que está aprendiendo tiene una razón de ser, sea personal o social, su actitud es positiva puesto que se siente útil, necesario y sobre todo curioso.

En el ámbito pedagógico, la matriz resultante es justamente lo que la comunidad necesita para mejorar su calidad de vida; a partir de la cual se deciden las competencias y capacidades a lograr en un tiempo determinado con un grupo concreto de alumnos ubicados en el mismo contexto de nivel y ciclo de aprendizaje, según la ley de Reforma Educativa en su Art. 10 a 13.

En resumen:

“¿Qué necesita mi alumno aprender para mejorar su calidad de vida?”

La respuesta a esta pregunta lleva inmediatamente a superar la antigua dualidad entre educación “formal y educación alternativa”, con la construcción de la respuesta se está refiriendo al concepto nuevo de “educación permanente”, donde ya no hay educación formal o alternativa, hay “educación” que es permanente con momentos de sistematización más o menos largos como puede ser la primaria o la secundaria o la superior o seminarios, etc. y toda la gama de “momentos intensos de aprendizaje”, no importa la edad, pero en el fondo todo constituye un sólo proceso de educación que recibe la persona a lo largo de toda su vida.

La experiencia rural (Anexo B) muestra cómo está presente el concepto de Educación Permanente, puesto que la matriz hace referencia a valores que no pueden ser agotados en un momento limitado, sin embargo, los “contenidos” o “ejes temáticos” que presenta por ciclos, según la estructura administrativa de la Reforma, en sus cinco áreas de conocimientos, son una muestra de cómo la ciencia y el aprendizaje están al alcance de cualquier persona que necesite acceder a estos conocimientos, aunque se

puede suponer que está dirigido a un grupo etéreo definido, no quiere decir que sea exclusivo para éste.

Se evidencia cómo la matriz de necesidades construida para una comunidad concreta del área rural, lleva necesariamente a elaborar la "tabla de contenidos" por áreas de conocimiento y por ciclos, a su vez, ésta desemboca en la tabla de "materiales y apoyo humano" (léase "profesores") que cada "eje temático" necesita para su realización. Esto supone un aprendizaje continuo por parte de todos los miembros de la comunidad. En lo referente a la metodología se observa que ésta no está limitada al ámbito de la escuela, el aula puede ser el campo de cultivos también, es la comunidad la que enseña y la que aprende. Contenidos y métodos forman una sola realidad: el aprendizaje en función del mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad.

2. RECOMENDACIONES

2.1. Alcances

La nueva planificación resultante desemboca en una nueva e inédita manera de elaborar un plan de estudios en el contexto de la Ley 1565 de Reforma Educativa. Esto es hacer una planificación sin caer en la esclavitud de un programa o de un cuaderno de preparación, además que su ejecución lleva automáticamente a la flexibilidad y desgraduación del currículum (Art.11 de la Ley 1565).

A nivel Institucional todavía se cuestiona sobre el rol de la educación y la escuela, en el presente trabajo se concluye que en realidad lo que debería hacer la

escuela es: buscar el desarrollo humano a través de la satisfacción de estas necesidades; es decir, construir la calidad de vida de la comunidad, luchar contra las pobrezaas manifiestas en esa comunidad.

¿Qué otro sentido podría tener una escuela que no busque satisfacer esas necesidades? Esta concepción es la que da sentido y justifica la presencia de la escuela en la comunidad.

¿Qué necesita mi alumno aprender para mejorar su calidad de vida?

¿Qué necesita en el ámbito de conocimientos, sentimientos, valores, capacidades sociales y destrezas?

En última instancia cualquiera de estos procesos no están haciendo otra cosa más que buscar una respuesta a la pregunta planteada según la edad y según las necesidades de aprendizaje de los interesados, sean las cuatro operaciones matemáticas sea la última teoría cuántica; en el fondo lo que el hombre latinoamericano y especialmente el boliviano busca a finales de este siglo, es mejorar su calidad de vida para ser más PERSONA.

No hay libros ni textos para esto, los valores se adquieren y desarrollan con el método, con el quehacer diario que emplee el docente. Solo se aprenden y aprehenden valores y destrezas viendo y haciendo. La adquisición de conocimientos se va logrando a lo largo de toda la vida, sin embargo la adquisición de hábitos y valores se adquiere con la práctica y cuánta más temprana sea, mejor.

El ser PERSONA no es cuestión de tener muchos conocimientos, sino de ser HUMANO, sensible, creativo, libre, democrático, solidario, ambicioso en el sentido positivo, tolerante, justo, transformador.

Estos valores, actitudes y destrezas se van adquiriendo a lo largo de toda la vida, pero es en la edad temprana, cuando el niño empieza desde la familia a tomar contacto con la comunidad y a asumir su "cultura": "los niños aprenden lo que viven".

Hoy por hoy es una utopía, pero con un nuevo currículum no parece tanto, lo que pasa es que tiene que situarse en un contexto de tiempo, como un proceso, puesto que la educación es un proceso de largo plazo, pero es hoy cuando hay que sembrar para cosechar... algún día no muy lejano.

2.2. Limitaciones

Una experiencia como la del presente trabajo, es una más entre muchas otras, pretende tan sólo buscar una respuesta coherente a una necesidad sentida de responder a un desafío de cambio ante la situación caótica de la escuela tradicional.

Entre las limitaciones de la presente experiencia está la de no contemplar un sistema de evaluación inmediato puesto que el impacto a partir de la matriz de necesidades sólo se podrá medir a mediano plazo cuando los indicadores actuales del Índice de Desarrollo Humano de la comunidad puedan cambiar positivamente por lo menos en un 50%, tal como se propone en el punto 3.3 en el Curso de Capacitación (Anexo A).

Otra de las limitaciones es la verdadera resistencia al cambio, puesto que no es fácil comprender la simbiosis de los dos paradigmas en un diseño curricular que manifiesta una nueva escuela donde la planificación general convierte a los "objetivos" en competencias, donde aparece la escuela desgraduada y el currículum flexible, puesto que hay grupos de alumnos en proceso de aprendizaje, cada uno según su ritmo y según sus intereses y necesidades y las de la comunidad, pero todos encaminados hacia una meta común: mejorar la calidad de vida.

Esto es construir desarrollo humano. Parece nueva concepción, pero en la realidad no es tan nueva, ya en 1930, Elizardo Pérez y Abelino Siñani convirtieron a Warisata en "Escuela-Ayllu". Se sabe que esta experiencia nació con la intención de que la "educación indigenal" que así se llamaba en aquella época, fuese una respuesta a la necesidad de una mayor humanización y liberación del hombre del campo, considerado como una simple mano de obra barata para los patrones, dueños de la tierra, de vidas y haciendas. La organización en "núcleos" no fue más que una medida administrativa para llevar adelante una transformación curricular, en el fondo se planteó una auténtica revolución educativa donde los contenidos y los métodos se unían en función de lograr una mejor calidad de vida para los campesinos de Warisata.

Lo que la reforma Educativa plantea en su esencia filosófica no es otra cosa, es la comunidad la que enseña y debe formar sus propios recursos para su propio desarrollo. Por esto de decía también que el maestro no sólo es maestro de unos niños, es maestro

de la comunidad y es la comunidad la que está comprometida con la educación, es decir, la “educación es un problema de todos”, no sólo de la escuela, sino también de las autoridades, de los padres, de la comunidad misma. La comprensión de esto requiere estudio y humildad intelectual, esto representa una cualidad y a la vez una dificultad para la total comprensión del modelo.

Otra dificultad que aparece, concomitante con la anterior, está en la unión de esta concepción de “educación local” con la tendencia del mundo cada vez más a la globalización y a la universalidad de la ciencia, la técnica y el conocimiento. No es fácil encontrar el equilibrio entre lo local y lo universal, la unidad en la diversidad. Frente a una tendencia de unificar todo bajo un sólo concepto o un sólo modelo basado en experiencias de otros países, especialmente más desarrollados, está la necesidad de adaptar esta ciencia universal a la realidad local. Se vive en una dimensión “planetaria”, pero no se puede, no se debe, eliminar la sabiduría y la ciencia local, más aún, pueden enriquecerse mutuamente..

El hombre no está programado genéticamente para ver el mundo de una sólo manera, es en la diversidad cultural donde encuentra su plenitud de SER PERSONA. Ésta es la base de la “interculturalidad” de la Reforma Educativa y ésta es una dificultad para su total comprensión, puesto que la sociedad considera y admite tradicionalmente la unidad como un valor, la unidad basada en un único modelo extranjero. Actualmente se

vive una época en la que hay un renacer y un redescubrir lo propio como un valor. ¿Cómo pueden equilibrarse estas dos tendencias?

La respuesta está justamente en la capacidad del hombre de educarse, pensar y crear, de hacer ciencia, pero sobre todo en su capacidad de tomar conciencia del valor de su obra desde el lugar que le toca vivir. No se olvide que los alumnos que en este momento están en las aulas, serán los que dentro de 20 años a más tardar, dirigirán esta sociedad, serán dirigentes políticos, sindicales, empresariales, etc. La gran pregunta es: ¿cómo se están formando?

2.3 Recomendaciones finales

Es por lo tanto, necesario revisar profundamente los diseños curriculares de las universidades y todos los centros educativos que hacen referencia a la formación docente, tanto en servicio como en capacitación y formación, puesto que no sólo es cuestión de transmitir conocimientos, hoy por hoy basados en las teorías constructivistas universales, sino que además, es necesario un conocimiento profundo de la propia cultura, de las necesidades del hombre concreto para mejorar su calidad de vida, para eliminar sus pobreza y esta tarea sólo se puede realizar desde la escuela.

Si se toma en cuenta el principio: "Puesto que la guerra, antes que en el campo de batalla, está en la mente de los hombres, es pues en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz", y esto sólo se consigue con la educación, es el maestro el único que puede llegar al corazón y la mente de los hombres para sembrar en ellos la semilla de la paz, del conocimiento, del bien. Por lo tanto no es el que transmite conocimientos, es el que FORMA la mente de los hombres. No cualquiera puede ser

maestro, hay que tener una disposición y entrega que no son fáciles de encontrar en los tiempos actuales.

Hoy la historia y la sociedad boliviana exige un nuevo tipo de maestro, no basta con aprobar un examen de ingreso y egreso para poder ser "profesional", hay que "tener vocación", los maestros que se están formando deberán pasar por una serie de pruebas que aseguren una calidad en la formación y una idoneidad a toda prueba. Esto no se consigue sólo con mejorar los conocimientos, sino sobre todo con una "formación en la acción", todos los postulantes a docentes deberían ser formados en las unidades educativas, con un "tutor" bajo un régimen muy sólido y profundo de conocimientos, valores y actitudes que demuestren desde el inicio una verdadera vocación y una actitud especial hacia los demás, un deseo de superación y perfeccionamiento manifestado por una gran curiosidad y una alta autoestima profesional.

Por otra parte, el Ministerio de Educación debería dar una pauta general y común para que todos los centros educativos, sean universidades u otros, formen a los futuros docentes bajo una sola mentalidad, bajo una sólo línea filosófica y epistemológica que no es otra que la del Desarrollo Humano del País.

La metodología con la que se debería formar a los futuros docentes deberá basarse en una formación activa, en una capacitación en la acción y en la reflexión, junto a los mejores profesionales del medio, no sólo docentes. Las aulas de los centros de capacitación y formación deberán ser convertidas en centros de reunión, reflexión y estudio después de las experiencias vividas día a día por los futuros docentes en su contacto con los mejores maestros y escuelas. Debería darse énfasis a la investigación

permanente en todas las áreas de la formación profesional, allá donde está la ciencia, el conocimiento y la experiencia.

Este nuevo tipo de profesional, deberá ser formado y capacitado en el marco del Desarrollo Humano para un nuevo tipo de escuela donde se forme otro tipo de persona. Por esto la importancia de este trabajo radica en que se demuestra que es posible construir una educación local dentro del nuevo paradigma a partir de los nuevos planteamientos del Desarrollo y de la Pedagogía. Es decir, es posible responder a la pregunta central que guió la presente investigación:

“¿Qué necesitan los alumnos aprender para mejorar su calidad de vida?”

Pues lo que se ha construido en la matriz es lo que necesitan y eso sólo se conseguirá desde la escuela, la nueva escuela que es la comunidad y solo así se alcanzará un desarrollo humano con nuevos recursos humanos formados en un paradigma diferente, para un mundo diferente.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado Ruiz Doris , Fátima Copa (1996) **DEFENSORES DE LA SALUD** Ed. Esperanza.
- Ander – Egg Ezequiel (1995) **PARA SALVAR LA TIERRA, EL DESAFÍO ECOLÓGICO** Ed. Lumen.
- Arnal Elvira – Rosa Caparrós – Elena Getino (1996) **HACIENDO LA REFORMA** Ed. Santillana.
- Bravo Nestor (1997) **PEDAGOGÍA PROBLÉMICA ACERCA DE LOS NUEVOS PARADIGMAS EN EDUCACIÓN** Ed. Andrés Bello
- Campbell D. y Stanley J. (1979) **DISEÑOS EXPERIMENTALES Y CUASIEXPERIMENTALES EN LA ISOCIAL** Ed. Amarrortu.
- Cárdenas Antonio Luis (1998) **LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO** Revista Tablero del Convenio Andrés Bello. Nº 59.
- Castro Silva Edmundo (1994) **EL TEXTO Y EL CONTEXTO CULTURAL** Ed. Andrés Bello.
- Comisión Episcopal de Educación C.E.E. (1988) **EDUCACIÓN Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL**
- Consejo para la Educación de Adultos para América latina. CEAAL. (1997) **PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN BOLIVIANA. DEMANDAS, PROPUESTAS Y ACCIONES DESDE LA SOCIEDAD CIVIL** Foro Educativo
- Convenio Andrés Bello (1996) **ENCUENTRO ENTRE INNOVADORES E INVESTIGADORES EN EDUCACIÓN**
- Convenio Andrés Bello (1995) **PREPARACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS EDUCATIVOS**

- Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (1995) **INTERPRETACIONES DE LA CUMBRE MUNDIAL SOBRE DESARROLLO SOCIAL** Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo P.N.U.D.
- Díaz Castañeda Jaime, Ospina Ortiz Jaime (1995) **LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA COMO ESTRATEGIA DE INTEGRACIÓN** Ed. Andrés Bello
- Documentos de un Debate (1995) **APRENDER PARA EL FUTURO – APRENDIZAJE Y VIDA ACTIVA** Ed. Santillana
- ETARE (1994) **DINAMIZACIÓN CURRICULAR – LINEAMIENTOS PARA UNA POLÍTICA CURRICULAR**
- Follari R. (1994) **MODERNIDAD Y POSMODERNIDAD, UNA OPTICA DESDE AMÉRICA LATINA** Ed. Instituto de Estudios y Acción Social
- Henrríquez G. Pedro (1996) **XVIII REMECAB: UNA ACCIÓN RENOVADA EN TORNO A LAS DINÁMICAS INTEGRACIONISTAS**. Revista Tablero Convenio Andrés Bello N°. 51
- ILDIS – Embajada de España (1994) **LA ALFABETIZACIÓN EN BOLIVIA, SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS**
- ILDIS : (1993) **LO PLURI – MULTI O EL REINO DE LA DIVERSIDAD** Panel
- Informes del **PRIMER CONGRESO LATINOMERICANO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL – BILINGÜE**. (1995) ministerios de educación de Bolivia y Guatemala
- Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (1995) **EDUCACIÓN DE ADULTO Y DESARROLLO** Revista N°. 44
- Instituto Alberto Merani: (video) (1996) **UNA ESCUELA PARA LA DEMOCRACIA** Ed. Andrés Bello
- Instituto Americano de Cochabamba: (video) (1996) **UNA EXPERIENCIA DE AULA VIVA 5°. DE PRIMARIA, TURNO PARTICULAR Y FISCAL**.
- Ipiña Melgar Enrique (1996) **PARADIGMA DEL FUTURO** Ed. Santillana
- Iriarte Gregorio (1997) **ANÁLISIS CRÍTICO DE LA REALIDAD** Ed. CEPROM

- Jakes Delors (1998) **LA EDUCACIÓN ENCIERRA UN TESORO** Ed. Santillana
- Lavin Sonia (1996) **EDUCACIÓN Y DESARROLLO EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE**
Ed. Andrés Bello
- Ley 1565 (1994) **REFORMA EDUCATIVA**
- LIDEMA (1994) **MEDIO AMBIENTE VS. DESARROLLO. PROGRAMA DE
ASESORIAMIENTO AMBIENTAL PARA LA REGIÓN ANDINA**
- Luria. A. (1983) **EL CEREBRO EN ACCIÓN** Ed. Fontanella
- Malpica Carlos (1995) **DESCENTRALIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN:
EXPERIENCIAS RECIENTES EN AMÉRICA LATINA.** Ed. UNESCO
- Martínez C. Juan (1996) **AULA VIVA PARA LA INTEGRACIÓN** Proyecto para el Instituto
Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello
- Martínez B. Alejandra (1997) **MODELO DE EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN PARA EL
DESARROLLO DE ESQUEMAS DE RAZONAMIENTO ANALÓGICO EN NIÑOS
INSTITUCIONALIZADOS** Tesis: Universidad Católica Boliviana
- Max-Neef Manfred (1991) **DESARROLLO A ESCALA HUMANA** Ed. CEPRAUR
- Max-Neef Manfred (video) (1992) **CONFERENCIA SOBRE "EL ACTO CREATIVO"**. Ier.
Congreso Internacional sobre Creatividad. Colombia
- Menéndez Carmen (1995) **EL GESTOR CULTURAL – AGENTE SOCIAL.** CAB
- Meyer Bich Patricia (1995) **CULTURA DEMOCRÁTICA, UN DESAFÍO PARA LAS
ESCUELAS** UNESCO
- Ministerio de Educación de Colombia (1997) **LA EVALUACIÓN EN EL AULA Y MÁS ALLÁ
DE ELLA**
- Ministerio de Educación y Cultura – PNUD. UNESCO (1993) **FORMACIÓN A
DISTANCIA DE TÉCNICOS EN EDUCACIÓN POPULAR DE ADULTOS** Diseño curricular
- Morales Anaya Rolando (1992) **RASGOS DE LA POBREZA EN BOLIVIA** Ed. JICA.

- Nieda Juana y Macedo Betríz (1997) **UN CURRÍCULO CIENTÍFICO PARA ESTUDIANTES DE 11 A 14 AÑOS** OEI. – UNESCO
- Oficina de las Naciones Unidas para la Población: UNFPA (1996) **EDUCACIÓN EN SEXUALIDAD DESDE LA EDUCACIÓN EN POBLACIÓN**
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. – **PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACIÓN**. Boletín N°. 43
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura: UNESCO (1998) **HACIA UNA EDUCACIÓN SIN EXCLUSIONES**
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO (1997) **PLAN DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA INTEGRACIÓN DE AMÉRICA LATINA** Volumen III
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: UNESCO (1997) **DECLARACIÓN UNIVERSAL SOBRE EL GENOMA HUMANO Y LOS DERECHOS HUMANOS**
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: UNESCO. (1997) **TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA EN BOLIVIA** UNESCO – UNICEF - CEAAL
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura OEI (1995) **EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO – APRENDER PARA EL FUTURO** Ed. Santillana
- Ospina O. Jaime (1997) **HORIZONTES DE SIGNIFICACIÓN** Documento de Capacitación Docente
- Oyola Carlos y colaboradores (1994) **EL FRACASO ESCOLAR – EL ÉXITO PROHIBIDO** Una investigación sobre el fracaso escolar en áreas urbano-marginales Ed. AIQUE
- J. Baker (video) (1990) **PARADIGMAS: UNA PUERTA AL FUTURO**
- Pérez de Cuellar Javier (1997) **NUESTRA DIVERSIDAD CREATIVA** Informe de la Comisión Mundial sobre Cultura y Desarrollo UNESCO
- Presencia , separata (1995) **ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA**

- Quinta Cumbre Iberoamericana – Bariloche, Argentina (1995) **LA EDUCACIÓN COMO FACTOR ESENCIAL PARA EL DESARROLLO ECONÓMICO Y SOCIAL**
- Ramírez Ocampo Augusto (1996) **INTEGRACIÓN Y CULTURA DE PAZ** Revista Tablero. Nº. 53
- Rúa Perez Carlos (1990) **LA EDUCACIÓN EN CRISIS** Ed. El País
- Ruiz Bravo Patricia (1995) **MUJERES Y EDUCACIÓN DE NIÑOS EN SECTORES POPULARES** UNESCO
- Santillana (1995) **EDUCACIÓN Y DESARROLLO, APRENDER PARA EL FUTURO** X semana monográfica
- Saravia Luis Miguel (1999) **EL DESEMPEÑO DEL MAESTRO: UNA REFLEXIÓN DESDE LA ACCIÓN** Revista Tablero Nº.60
- Seleme Ana María (1995) **LA FORMACIÓN DE NUEVOS CIUDADANOS CON CONCIENCIA CRÍTICA** Revista Tablero. Nº.50
- Shuldze Enrique y Trudy (1975) **MÉTODOS Y TÉCNICAS PARA EDUCACIÓN POPULAR. TAREA**
- Stover Jhenie (1995) **NATURALEZA HUMANA Y EDUCACIÓN** Universidad Americana Módulo I, Unidad I
- Stover Jhenie (1995) **NATURALEZA HUMANA Y APRENDIZAJE** Universidad Americana Módulo I, Unidad II
- Stover Jhenie (1995) **EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO** Universidad Americana Módulo I, Unidad III
- Stover Jhenie (1995) **PSICOLOGÍA COGNITIVA** Universidad Americana Módulo II Unidad I.
- Stover Jhenie (1995) **CONSTRUCTIVISMO Y APRENDIZAJE** Universidad Americana Módulo II, Unidad III
- Tellería José Luis (1997) **PLAN NACIONAL DE DESARROLLO UNIVERSITARIO, HACIA EL SIGLO XXI**

Thalassinos Pablo A. (1995) **UN NUEVO PARADIGMA DE DESARROLLO** Revista Tablero del CAB. Nº.50

Theillard de Chardin (1967) **EL MEDIO DIVINO** Ed. Taurus

Torrance Paul (1986) **LA ENSEÑANZA CREATIVA** Ed. Santillana

Torres Rosa María (1999) **UNA DÉCADA DE "EDUCACIÓN PARA TODOS"- LA PROPUESTA, LA RESPUESTA (JONTIEM TAILANDIA) LECCIONES PARA EL FUTURO** UNESCO

Universidad NUR (1993) **CURSO PARA EL DESARROLLO DE AGENTES COMUNITARIOS** Tomo II

Ventiades Nancy (1996) **DISEÑO CURRICULAR: MODELO PARA EL DESARROLLO CURRICULAR DEL BACHILLERATO PEDAGÓGICO – PROCESO**

Viceministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios VAIPO (1998) **DESARROLLO CON IDENTIDAD**

1
5
0
1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100

ANEXO A
Curso de Capacitación:
Filosofía, Metodología y Aplicación del
Pensamiento Pedagógico para el Siglo XXI

**FILOSOFIA, METODOLOGIA
Y APLICACIÓN DEL PENSAMIENTO
PEDAGOGICO PARA EL SIGLO XXI**

Juan Martínez Cusicanqui

UNESCO

Bolivia

PROLOGO

LA EDUCACION DEL SIGLO XXI UNA PROPUESTA METODOLOGICA

1.- MARCO CONTEXTUAL.

Entre los principios constitutivos de la UNESCO, está uno de los más esenciales: la construcción de una CULTURA DE PAZ.

Este principio fue el que dio vida a la UNESCO, cuando allá por el año '48, cuando Europa todavía estaba humeando y millones de muertos señalaban con el dedo al hombre como el autor de su capacidad destructiva, hubo una mente iluminada que en Londres dijo una de las más sabias palabras que jamás se hayan dicho: "puesto que la guerra, antes que en los campos de batalla está en la mente de los hombres, entonces cambiemos la mente de los hombres".

Hoy, en las puertas del siglo XXI, podemos descubrir con asombro que todavía no se ha avanzado mucho en este camino.

Sea que la UNESCO aún no ha terminado de cumplir su misión, y ante la situación que viven nuestros países, con más fuerza podemos afirmar que tenemos la misión ineludible de cumplir con este mandato.

Y ante este desafío descubrimos que el camino para cumplirlo es uno solo: LA EDUCACION.

Y es más, podemos afirmar con certeza que ninguna profesión, ningún oficio, ni ninguna iglesia con todos sus pastores pueden lograr lo que el maestro es capaz: sembrar en el corazón y en la mente de los hombres la semilla de la paz, cambiar la mente de los hombres, construir en ellos la cultura de paz.

Esta es la más noble misión que puede tener el ser humano: por eso el ser maestro, más que una profesión o un empleo es un apostolado que no cualquiera puede ejercer. Es por ello que duele tanto cuando vemos a personas que prostituyen tan noble misión.

Este marco conceptual y principista nos lleva inevitablemente a una pregunta: ¿Cómo podemos cumplir o llevar a la práctica o plasmar en realidad este principio?

La respuesta la encontramos en LA EDUCACION.

Esta palabra resulta demasiado gastada y amplia, un concepto muy etéreo que al final necesita una mayor explicación.

Es en este intento de explicitación que la UNESCO en Bolivia está trabajando desde 1998 en la capacitación del maestro de base, por cuyas manos sagradas pasan las generaciones del siglo XXI.

2.- CONTEXTO HISTORICO

En Bolivia, lo mismo que en las otras naciones, se está llevando a cabo un proceso de Reforma Educativa (que no es sólo una reforma administrativa como muchos pretenden), y en este contexto la UNESCO ha visto la oportunidad de apoyar dicho proceso mediante la capacitación docente en la filosofía, metodología y aplicación de la Reforma Educativa, en cumplimiento de su propio mandato y en aplicación del Artículo 8° de la Ley 1565 de Reforma Educativa, a partir de las Escuelas Asociadas a la UNESCO.

En dicha norma jurídica se establece, lo mismo que en los otros países, que un porcentaje del currículum o tronco común es de corte nacional, es decir, todos los niños y jóvenes del país deben aprenderlo; sin embargo queda un porcentaje grande - en el caso boliviano aún no definido pero se está empezando a darle el 60% - de "ramas diversificadas" o currículum local en el marco de la interculturalidad y de la INTEGRACION, entendiéndose ésta como cumplimiento del mandato presidencial en eventos internacionales.

Otro elemento que hay que tomar en cuenta es el concepto de EDUCACION; entendida ésta en su sentido más amplio, significa que estamos hablando de educación regular, educación no formal, educación alternativa, en última instancia, EDUCACION PERMANENTE que tiene varias etapas en la vida del hombre.

3.- LA CAPACITACION

En este marco y en este contexto, el curso que se ofrece tiene la siguiente estructura:

3.1.- OBJETIVO GENERAL:

Ofrecer a los interesados en la problemática educativa la oportunidad de reflexionar sobre la filosofía, metodología y aplicación de la Reforma Educativa.

¹ "instruir a los ministros de educación a constituir un grupo de trabajo para que proceda a armonizar los textos de enseñanza de la historia, haciéndolos compatibles con los propósitos de la integración andina y latinoamericana". Punto 6, literal C del acta suscrita por los presidentes miembros del Grupo Andino en el V Consejo Presidencial, celebrado en Caracas en mayo de 1992.

3.2.- OBJETIVOS CONCRETOS:

- Elevar la autoestima del docente y reivindicar el valor de la profesión docente.
- Construir un diseño curricular en el marco de la calidad y la pertinencia

3.3.- FINALIDAD:

- Mejorar la calidad de vida de la comunidad en la que está inserta la escuela o centro educativo, de tal forma que si en un plazo de cinco años a partir de la aplicación del diseño curricular, no hay cambio significativo en la vida de la comunidad, en la calidad de vida según los índices de Desarrollo Humano sostenidos por las NN.UU. es que la escuela o centro educativo no ha cumplido su misión y por lo tanto no tiene razón de ser.

Estos cambios significativos deben medirse en un avance del 50% en cinco años a través de los siguientes indicadores:

- a) índice de analfabetismo
- b) acceso a atención básica de salud
- c) índice de mortalidad materno-infantil
- d) índice de crecimiento demográfico y de decrecimiento de morbi-mortalidad
- e) acceso a servicios básicos
- f) índice de esperanza de vida

4.- COBERTURA

Como ya se dijo, la construcción de un diseño curricular en el marco de una filosofía educativa para el siglo XXI, comprende la posibilidad de construcción para cualquier edad, nivel o ciclo educativo, lo mismo que para cualquier modalidad.

Aunque cuando se trata de nivel secundario, dada la realidad de nuestro país y de las naciones americanas, se pretende que el bachillerato a lograrse esté referido a la formación de "técnicos medios" en las diversas ramas que la demanda social lo requiera, sin desmerecer la posibilidad de seguir los estudios terciarios.

5.- PARTICIPANTES

Al curso deben asistir autoridades educativas, directores, profesores, autoridades comunales, consejos escolares, ex alumnos y ONGs presentes en la comunidad, y toda persona o profesional que valore o que esté relacionado con la educación.

6.- ESTRUCTURA METODOLOGICA:

El programa de capacitación está constituido por 6 módulos, cada uno con un mínimo de 8 horas de duración, que se los ofrece en dos etapas, bajo la metodología de seminario-taller y con el apoyo de videos:

- La primera corresponde a los 4 primeros módulos, siendo el cuarto el más largo, ya que supone 8 horas presenciales y un mínimo de 2 meses de trabajo en grupos.
- La segunda supone los dos últimos módulos que concluyen con la entrega del diseño curricular listo para ser aplicado en el aula y la certificación ofrecida por la UNESCO como capacitación en la elaboración de diseños curriculares.

El contenido y objetivo de cada uno de los módulos es el siguiente:

6.1.- MODULO 1: PARADIGMAS

Objetivos:

- a) Los participantes toman conciencia de los cambios profundos y rápidos que se van dando en el momento actual: ubicación histórica.
- b) Inician la toma de conciencia sobre la responsabilidad histórica que como profesionales tienen frente a la sociedad.

Contenidos:

- Introducción e ideas fuerza del curso
- Paradigma: una puerta al futuro
- Aprendizajes significativos y cooperativo sobre los nuevos conceptos.

6.2.- MODULO 2: EL ACTO CREATIVO

Objetivos:

- a) Los participantes descubren las tendencias pedagógicas del siglo XXI.
- b) Encuentran la nueva metodología pedagógica que tendrán que usar.

Contenidos:

- Interpretación de un mapa categorial.
- Diferencias entre el paradigma antiguo y el nuevo paradigma educativo.
- Encuentro con los nuevos conceptos sociopedagógicos y psicopedagógicos.
- Aprendizajes significativos y cooperativo para el inicio en la construcción de nuevos saberes.

6.3.- MODULO 3: CONSTRUCTIVISMO PEDAGOGICO EN ACCION

Objetivos:

- a) Los participantes logran ver en la práctica los nuevos conceptos pedagógicos.
- b) Logran una comprensión de la nueva metodología.

Contenidos:

Análisis y discusión de la nueva forma de hacer educación.

6.4.- MODULO 4: CONSTRUCCIÓN DE UN NUEVO DISEÑO CURRICULAR

Objetivos:

- a) Los participantes elaboran su propio diseño curricular
- b) Construyen una matriz de necesidades para determinar los fines, objetivos, estrategias y contenidos del nuevo curriculum.

Contenidos:

- En aplicación de los nuevos conceptos e ideas, los participantes inician la construcción de su propio diseño curricular a lo largo de por lo menos 3 meses, de forma presencial por 8 horas y luego organizados en grupos de trabajo, según centros de interés.
- Estudio de la transversalidad y la interculturalidad.

6.4.- MODULO 5: PROFUNDIZACION DE LOS NUEVOS CONCEPTOS

Objetivos:

- a) Revisan y evalúan el trabajo preparado.
- b) Con la experiencia vivida, profundizan en los nuevos conceptos.

Contenidos:

- matriz de los espejos
- concluyen su propio perfil de curriculum
- el constructivismo como nueva alternativa teórica
- elaboran los ejes temáticos tomando en cuenta la transversalidad y la interculturalidad. (principio de la tolerancia)

6.6.- MODULO 6: PLANIFICACION PARA SU IMPLEMENTACION

Objetivo:

- a) los participantes preparan el diseño de la tecnología educativa a aplicar para la implementación del nuevo diseño.

Contenido:

- Selección de las tecnologías adecuadas para la implementación del nuevo diseño curricular.

Los participantes reciben un texto que contiene mapas categoriales, mapas conceptuales, ficha de trabajo, lecturas de complementación y textos de ampliación de cada uno de los módulos, de tal manera que pueda ser un instrumento de reflexión pedagógica personal y al interior de la comunidad educativa.

7.- ASISTENCIA TÉCNICA

El compromiso de la UNESCO no concluye con la facilitación en la construcción de un diseño curricular pertinente y de calidad, orientado al cumplimiento de los grandes objetivos generales, sino que está comprometida en la asistencia técnica requerida a lo largo de su implementación para ir evaluando y haciendo los ajustes necesarios.

Paralelamente se va aplicando los instrumentos necesarios como para ir midiendo el avance de los indicadores de Desarrollo Humano mediante el inicio de una investigación aplicada u cualitativa, para determinar el impacto de la aplicación del nuevo curriculum en la comunidad donde está la escuela o unidad educativa.

INDICE

CAPITULO I	Ideas sobre paradigma	página 1
CAPITULO II	Mapa categorial	página 3
CAPITULO III	Ideas-guía para un análisis de una sesión de Aula Viva ..	página 5
CAPITULO IV	Matriz de necesidades	página 7
CAPITULO V	Nuevos paradigmas del desarrollo humano sostenible ...	página 9
CAPITULO VI	Diseño curricular	
	Modelo "a"	página 17
	Modelo "b"	página 25
	Modelo "c"	página 34
CAPITULO VII	Elementos para la comprensión de la transversalidad en la Reforma Educativa	página 61
CAPITULO VIII	Los horizontes de significación	página 81
CAPITULO IX	Introducción a la psicología sociocultural	página 101
CAPITULO X	La concepción del aprendizaje y de la enseñanza en la teoría histórico-cultural de Vygotsky	página 105
CAPITULO XI	Aprendizaje cooperativo	página 111
CAPITULO XII	Matriz de los espejos	página 114
CAPITULO XIII	"La enseñanza de la historia como estrategia de integración"	página 128

CAPITULO I

IDEAS GUIA SOBRE PARADIGMA

La **INNOVACIÓN** y la **INVESTIGACION** son conceptos complementarios pero también contradictorios.

Es posible hacer innovación en América Latina? - Hay resistencia, conceptos no claros en cuanto al paradigma pedagógico.

EFFECTO PARADIGMA = quedarse solo con un paradigma y no ver mas allá.

RESISTENCIA al cambio ante nuevas ideas.

PARADIGMA = patrón o modelo - reglas o reglamentos que imponen ciertos límites - filtros que regulan las ideas que entran al cerebro, pero hay también los que no entran, estos son datos imprevistos que, o se acomodan o se los ignora. Los paradigmas filtran nuestras experiencias.

Según Thomas Kunt el paradigma se explica en el campo de la ciencia.

EFFECTO PARDIGMA = puede cegar a la persona ante las nuevas ideas (o las ignora) por "nuestros reglamentos" (viejos paradigmas). parálisis paradigmático.

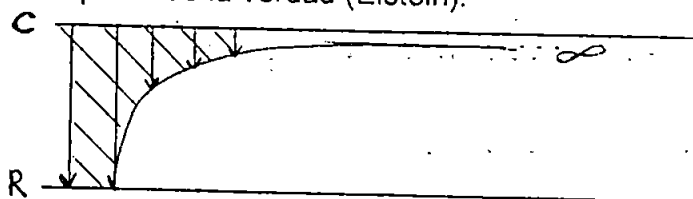
Los paradigmas influyen sobre la manera de ver y entender el mundo.

Lo que no se puede lograr con un paradigma, se puede lograr con otro. Los éxitos pasados no garantizan nada. Lo que ha tenido éxito en el pasado no garantiza el futuro.

REGLA DEL RETORNO A "O": Cuando un paradigma cambia, con un nuevo, se vuelve a "O" = su pasado no garantiza su futuro, de ahí que la **ACTITUD ABIERTA** es la solución.

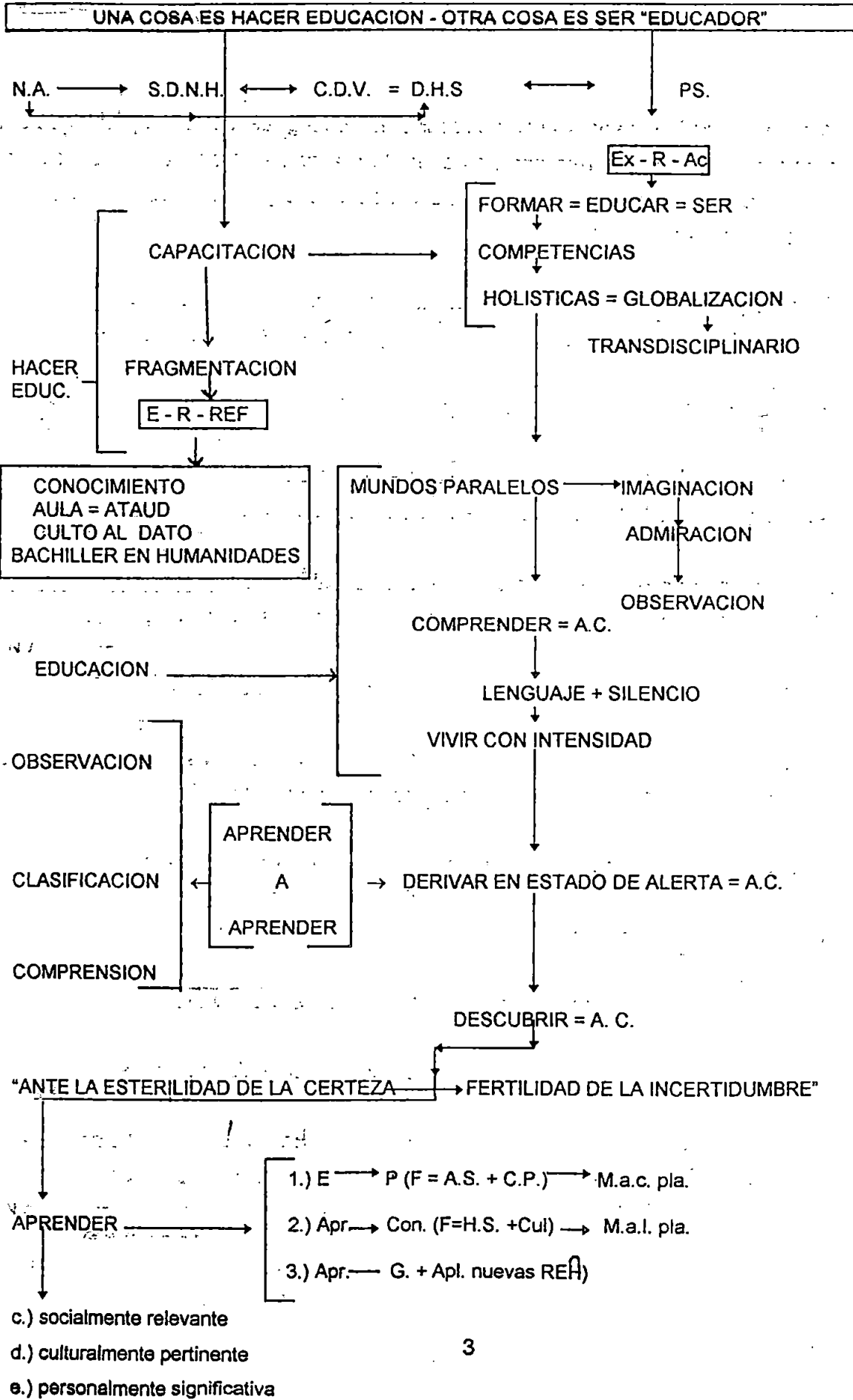
LOS PARADIGMAS SON = comunes - útiles - pero pueden convertirse en "EL PARADIGMA" (efecto - paradigma = enfermedad mental de certeza) y nos llevan a un desorden = parálisis paradigmática.

- Los "foráneos" son los que plantean los nuevos paradigmas, empiezan en "el margen".
- Los "pioneros" del paradigma son los valientes y tienen confianza en un propio juicio.
- Curva de la búsqueda de la verdad (Eistein):



- Aquellos que dicen que no puede hacerse no deben interponerse a los que están haciendo.
- ¿Cuál puede ser la mejor forma de hacer una cosa?
- Los seres humanos no están programados para ver el mundo de una sola manera.
- "Que resultaría imposible hacer hoy en nuestra unidad educativa - pero que de hacerlo, cambiaría totalmente la institución?"
- El cambio constituye una amenaza o una oportunidad?

CAPITULO II MAPA CATEGORIAL



- Porque somos inteligentes - somos creadores de lenguaje complejo por lo que somos capaces de describir y explicar las cosas, la realidad - gracias a nuestra capacidad de manipulación - así aumentó nuestro conocimiento y el Hombre ha ido creando y haciendo la ciencia.
- Pero ¿cómo es posible que con tanto conocimiento haya resultado el mundo tan catastrófico como el que tenemos? (la mega-crisis = la gran paradoja).
- Explicar y describir es distinto a comprender.
- "Yo estoy aquí y allá hay algo que se llaman pobres".....
yo estoy aquí y allá hay algo que se llaman alumnos.
- La Educación no está en el mundo del conocimiento todos somos aprendices
→ integrarse con - ser parte de - penetrar con amor → eso es comprender.
- La capacitación está en el mundo del conocimiento - no es holística.
- "La aicidad" es otra forma de conocimiento (por encima del positivismo mecanicista) - no es el conocimiento tradicional - competencia vs. capacitación.
- El buque transatlántico es el programa - el velerito es mi programa.
- Entramos a los mundos paralelos a través de la comprensión.
- El "hardware" es el mismo - lo que nos diferencia es el software.
- El programa sólo tiene dos puntos - el de partida - el de llegada = los objetivos.
- El maestro verdadero es el que deriva en estado de suprema alerta para descubrir junto con sus alumnos, descubrirse así él mismo , lo contrario del "que cumple" (mediocre).

CAPITULO III

IDEAS - GUIA PARA UN ANALISIS DE UNA SESION DE AULA VIVA

(Video de una sección en 5^ac. de primaria del colegio instituto Americano de la ciudad de Cochabamba, turno particular y fiscal, realizado por la prof. Martha Molina.

BLOQUE A

a.) ASPECTOS FISICOS DE LA ENSEÑANZA:

- reconfiguración del aula
- organización del aula
- relación entre: alumnos,
- relación entre: maestra - alumno
- clima pedagógico

b.) INTERCULTURALIDAD - BILINGUISMO:

c.) TRABAJO MOTIVACIONAL: definición de objetivos

d.) LIDERAZGO: su distribución - grupos - jefes - organización - cooperación
Autoestima - creatividad - integración.

BLOQUE B

1. GLOBALIZACIÓN DEL CURRÍCULUM:

- niveles de conocimiento
- momentos de aprendizaje,
- capacitación y formación (diferencia)
- tipos de competencia o capacidades que se desarrollan
- formación de valores

2.- ROL QUE JUEGA LA EQUIVOCACION O EL ERROR.

3.- DESARROLLO DEL LENGUAJE: escrito - hablado - expresión corporal - expresión artística.

4.- EVALUACION: diagnóstica - formativa - sumativa.

BLOQUE C

A.- CONTENIDOS: POESÍA INICIAL

B.- POSIBLES TEMAS: (o palabras motivadoras): naturaleza (fauna y flora)

religión

lluvia de ideas

cultura

ciudades

costumbres

descripciones

leyendas

valores

C.- TECNOLOGÍA EDUCATIVAS: CRUCIGRAMAS - ENCUESTAS - DINÁMICAS

D.- ¿QUÉ RELACIÓN EXISTE ENTRE LA REFORMA EDUCATIVA Y EL VÍDEO PRESENTADO?

(ley 1565 - Decretos reglamentarios - separatas - otros)

CAPITULO IV MATRIZ DE NECESIDADES

CUADRO N° 1 MATRIZ DE NECESIDADES Y SATISFACTORES

Necesidades según categorías existenciales	Ser	Tener	Hacer	Estar
Necesidades según categorías axiológicas				
SUBSISTENCIA	1/ salud física, salud mental equilibrio solidaridad, humor, adaptabilidad	2/ Alimentación, abrigo, trabajo.	3/ Alimentar, procrear, descansar, trabajar	4/ Entorno vital, entorno social
PROTECCION	5/ Cuidado adaptabilidad, autonomía, equilibrio, solidaridad	6/ Sistemas de seguros, ahorro, seguridad social, sistemas de salud, legislaciones, derechos, familia, trabajo.	7/ Cooperar, prevenir, planificar, cuidar, curar, defender	8/ Contorno vital, contorno social, morada.
AFECTO	9/ autoestima, solidaridad, respeto, tolerancia, generosidad, receptividad, pasión voluntad, sensualidad, humor	10/ Amistad, parejas familia, animales domésticos, plantas jardines	11/ Hacer el amor, acariciar, expresar emociones, compartir, cuidar, cultivar, apreciar.	12/ Privacidad, intimidad, hogar, espacios de encuentro
ENTENDIMIENTO	13/ Conciencia crítica, receptividad, curiosidad, asombro, disciplina, intuición, racionalidad.	14/ Literatura, maestros métodos, polieducacionales, políticas comunicacionales	15/ Investigar, estudiar, experimentar, educar, analizar, meditar, interpretar.	16/ Ambitos de interacción formativa, escuelas, universidades, academias, agrupaciones, comunidades, familia.
PARTICIPACION	17/ Adaptabilidad, receptividad, imaginación, despreocupación, humor, tranquilidad, sensualidad.	18/ derechos, responsabilidades, obligaciones, atribuciones trabajo	19/ Afiliarse, cooperar proponer, compartir, discrepar, acatar, dialogar acordar, opinar.	20/ Ambitos de interacción participativa partidos, asociaciones, iglesias, comunidades, vecindarios, familias
OCIO	21/ Curiosidad, receptividad, imaginación, audacia, racionalidad, autonomía, inventiva, curiosidad	22/ Juegos, espectáculos, fiestas, calma	23/ Divagar, abstraerse soñar, añorar, fantasear evocar, relajarse, divertirse, jugar	24/ Privacidad, intimidad, espacios de encuentro, tiempo libre, ambientes, paisajes
CREACION	25/ pasión, voluntad intuición, imaginación, audacia, racionalidad, autonomía, inventiva curiosidad.	26/ Habilidades, destrezas, métodos, trabajo	27/ Trabajar, inventar contruir, idear componer, diseñar, interpretar.	28/ Ambitos de producción y retroalimentación, talleres ateneos, agrupaciones, audiencias, espacios de expresión libertad temporal
IDENTIDAD	29/ Pertenencia, diferenciación, autoestima, inventiva, curiosidad.	30/ Símbolos, lenguajes, hábitos, costumbres, grupos de referencia, sexualidad, valores, normas, roles memoria histórica, trabajo.	31/ Comprometerse, integrarse, confrontarse definirse, conocerse, reconocerse, actualizarse, crecer.	32/ Socio ritmos, entornos de la cotidianeidad ámbitos de pertenencia, etapas madurativas.
LIBERTAD	33/ autonomía, autoestima voluntad, pasión, asertividad, apertura, determinación, audacia, rebeldía, tolerancia.	34/ Igualdad de derechos.	35/ Discrepar, optar, diferenciarse, arriesgarse, conocerse asumirse, desobedecer meditar	36/ Plasticidad espacio temporal

CAPITULO V

NUEVOS PARADIGMAS DESARROLLO HUMANO

ANTECEDENTES.-

A modo de diagnóstico, la realidad que vivimos se nos presenta como:

crisis de propuesta y

crisis de utopías

Los intentos de respuesta: desarrollismo - monetarismo o neoliberalismo

Clara diferencia entre Pobreza y Pobrezas.

ECONOMIA Y SUS PATOLOGIAS: desempleo - deuda externa - hiperinflación

POLITICAS Y SUS PATOLOGIAS: miedo - eufemismos, marginación

LA PROPUESTA O NUEVO PARADIGMA

- OBJETIVOS DEL DESARROLLO A ESCALA HUMANA
- Estado y participación social en América Latina
- Hábitos y sesgos en los discursos del Desarrollo Humano
- La necesaria transdisciplinaridad
- Tres postulados y algunas proposiciones:
- Necesidades y satisfactores.

Necesidades según categorías existenciales	Ser	Tener	Hacer	Estar
Necesidades según categorías axiológicas				
SUBSISTENCIA	1	2	3	4
PROTECCION	5	6	7	8
AFECTO	9	10	11	12
ENTENDIMIENTO	13	14	15	16
PARTICIPACION	17	18	19	20
OCIO	21	22	23	24
CREACION	25	26	27	28
IDENTIDAD	29	30	31	32
LIBERTAD	33	34	35	36

NECESIDADES HUMANAS

- **CARENCIA Y POTENCIALIDAD**
- **Necesidades humanas y sociedad**
- **Satisfactores y bienes económicos**
- **La reivindicación de lo subjetivo**
- **Necesidades humanas - tiempo y ritmos**
- **Matriz: clasificación de las necesidades y de los satisfactores**

LA COMUNIDAD CONSTRUYE EDUCACIÓN INTEGRAL

Una escuela pobre de El Alto da lecciones vivas de reforma

Desarrollaron la creatividad de los niños de la escuela Mariscal Sucre. Pese a las necesidades que imperan en la zona norte de El Alto, la indiferencia de las autoridades no logró desgastar las ilusiones. La

creciente pobreza es compensada con el esfuerzo del director, de los maestros, de los padres de familia, y con el ingenio esperanzador de los alumnos que ponen en evidencia sus múltiples habilidades

"Iniciación" La unidad educativa Mariscal Sucre invita a su prestigiosa "emisora" La Razon a la expo-feria de este colegio que se realizará el 2 de diciembre a las 9:00. Se le ruega puntual participacion. Con este motivo y despedimos atentamente. Germin A. B.

Muchas cartas como ésta, escritas por los niños de la unidad educativa mencionada, llegaron a las oficinas de este diario hace tres semanas. Ellos no piden colaboración, sino que invitaron a difundir lo que es posible hacer cuando se trabaja en función del bien común. La educación integral se impuso en ese centro educativo.

La espontaneidad de las invitaciones en las que se sugirió la presencia de "cámaras de televisión" de La Razon, refleja el espíritu de difusión de un trabajo digno de ser destacado que, a lo largo de 1998, llevaban adelante en esa escuela ubicada en una de las zonas más deprimidas de la ciudad de El Alto, la zona Mariscal Sucre.

Maestros, padres de familia y niños de esa escuela con su esfuerzo dieron un paso más hacia la reforma de su educación. Presentaron una feria que, además de exponer conocimientos y métodos de aprendizaje, mostró coherencia y optimismo, en medio de un escenario de preocupante pobreza.

Ellos implementaron la educación integral y en ese afán involucraron a toda su comunidad.

El uso, la escritura, el reloj, el agua, los medios de transporte, las fracciones, los seres vivos, las plantas, la familia y los vegetales, fueron algunos de los temas que se expusieron en los puestos colocados en las calles de tierra, aledañas al establecimiento educativo.

"HOS HEMOS DIVERTIDO"

Los protagonistas de la feria fueron los niños que explicaron al público (padres de familia, nuestros invitados, vecinos y medios de comunicación) el significado de su aprendizaje.

Su creatividad se volcó, principalmente, en los materiales que utilizaron para realizar su obra. Madera, piedras, barro, lanas multicolores, verduras, trapos, plantas, cartón, ramos y papel de periódico fueron los elementos requeridos para contar historias de la República, replicar lugares propios de su contexto, facilitar los ejercicios matemáticos o explicar las partes del cuerpo huma-

no. "Hemos hecho todos juntos y nos hemos divertido", aseguró Johnny, un niño que expuso, junto a sus compañeros, un juego didáctico para aprender a sumar y restar.

PROPUESTAS PARA EDUCAR

A partir de que cada profesor tiene un enfoque distinto de lo que es el aprendizaje, la feria tiene el objetivo de convertirse en un espacio para que cada uno ponga al conocimiento de los demás sus propuestas de enseñanza, explicó Edid Justo Cusiencanqui, director de la escuela.

El conocimiento de los maestros de este establecimiento, a nivel teórico, está basado en su lectura a autores que impulsaron el constructivismo como Brunner, Ausubel y Jean Piaget. En esta oportunidad pudieron interpretar y volcar las propuestas teóricas de estos reconocidos pedagogos en la práctica y los resultados serán evaluados por profesores invitados de otras unidades educativas de la zona.

Se pretende que esta experiencia sea adquirida por otros colegios y que se convierta en una tradición enriquecedora, explicó.

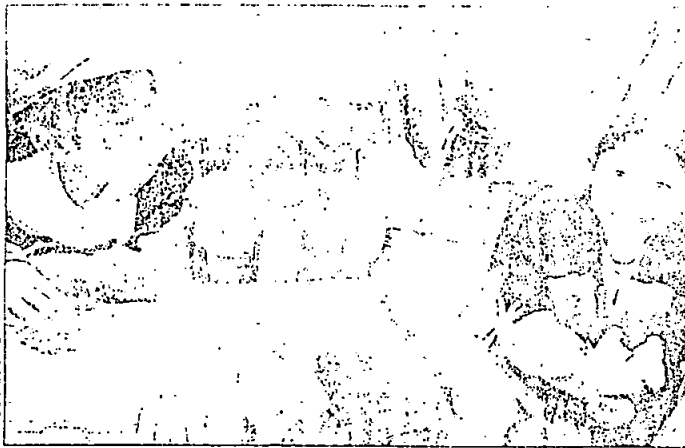
"Hay profesores que han utilizado material vivo y otros que sólo requirieron un lápiz y un bolígrafo", añadió Cusiencanqui, a tiempo de poner énfasis en la libertad de la que disponen los maestros y alumnos, en base a la cual se está realizando una propuesta para el curriculum de reforma educativa de la escuela Mariscal Sucre.

HACER, NO COMPRAR

Es necesario evitar que los padres de familia sigan gastando dinero en el material que muchos establecimientos educativos exigen para sus hijos, explicó Edmundo Apaza, maestro de la unidad educativa Mariscal Sucre, quien se hizo acreedor del salario al mérito y está por presentar un libro de investigación basado en las experiencias educativas de la escuela.

"Pensamos que es importante trabajar con materiales prácticos, caseros y de desecho. Los niños pueden construir su conocimiento con su creatividad, rescatando los valores de nuestro pueblo", afirmó.

Por su parte, Mary Martínez profesora del establecimiento explicó que la feria tiene la proyección de que el niño pueda hacer y construir sus conocimientos como un actor activo y amante de su cultura.



El uso de ticses para desarrollar la creatividad y aprender jugando, fue una actividad cotidiana de estos niños alteños



Sus padres fabrican adobes para levantar sus viviendas. En la escuela, estos niños aprendieron cómo hacerlos más resistentes. Esa es su realidad

SÓLO VOLUNTAD Sin módulos ni asesores, la reforma va adelante

La escuela ni siquiera tiene agua, menos baños para los estudiantes

Los profesores como el director de la escuela Mariscal Sucre, en medio de su fuerte empeño de la interculturalidad, la motivación de la creatividad y el desarrollo de las habilidades y capacidades de los alumnos, son el fruto de la iniciativa pedagógica que se impuso a pesar de los maestros, los padres de familia y la directiva del establecimiento.

"Nosotros estamos de acuerdo con que debe haber una reforma, pero esta debe ajustarse a la realidad y al contexto de nuestros niños y escuelas", afirmó el profesor Federnec, representante sindical de los maestros del establecimiento.

Por su parte, el director de la escuela Edid Justo Cusiencanqui, afirmó que la escuela no recibió colaboración alguna del Ministerio de Educación ni de la Dirección Distrital de El Alto. "A pesar de que estamos dentro del programa de transformación de la reforma, no hemos recibido módulos, carpetas ni asesores pedagógicos", señaló Cusiencanqui se refirió a los "500 dólares" que el Fondo de Intervención Social del Gobierno no desembolsó, pese a un compromiso asumido anteriormente.

La insuficiente infraestructura es uno de los problemas que enfrenta esta escuela. Solo el trabajo de cooperación de algunos ONG's y de los propios padres de familia posibilita en los actuales ambientes. Sin embargo, hasta la fecha, la escuela no posee baños, ni agua.

UNIDAD EDUCATIVA MARISCAL SUCRE

- ✓ Se encuentra en la zona Mariscal Sucre de El Alto
- ✓ Alberga a 600 alumnos
- ✓ Funciona desde el preescolar hasta el segundo medio
- ✓ Trabaja en turnos de mañana y tarde
- ✓ Cuenta con 18 maestros, varios de los cuales cumplen doble turno
- ✓ Cada curso tiene de 60 a 70 alumnos
- ✓ La escuela está organizada en comisiones: una pedagógica, una de infraestructura, una de salud y una comisión cristiana, las cuales están en coordinación con la directiva y con la junta de padres de familia

FUENTE: DIRECTIVA DE LA UNIDAD EDUCATIVA MARISCAL SUCRE

La Paz, 2 de Noviembre de 1998

Dir.:

La Paz

Pres.:

Presente: El presente es para la comisión de asesores de la escuela Mariscal Sucre. El modelo pedagógico que se implementa en esta escuela es para individualizar la enseñanza del niño de 3 años hasta los 12 años. Los planes que se elaboran son de carácter pedagógico y se los presenta.

Edid Justo Cusiencanqui

Ruddy A.

Vertical text on the left margin, possibly a date or page number: 1998 12 04

EXAMEN DE LAS NACIONES UNIDAS A BOLIVIA

Vivimos peor que en 110 países

Ayer fue entregado el informe mundial de desarrollo humano. Bolivia ocupa el puesto 111, dos escalones más que en 1994 y 1995. Aquí se vive mejor que en 63 naciones. Argentina es el país latinoamericano con mejor desarrollo. Haití es el último. Una parte de Bolivia vive como África Subsahariana y otra como América Latina

La calidad de vida en Bolivia es mejor que en 63 países y peor que en otros 110, de acuerdo con el informe mundial de desarrollo humano presentado ayer en todo el planeta. Bolivia ocupa el puesto 111 de un total de 174 naciones, y ello muestra que ascendió dos escalones en relación con el lugar que ocupaba en 1994 y 1995.

Ayer, en un acto efectuado en el edificio de la representación de las Naciones Unidas en esta ciudad, fue entregada la clasificación de los países en cuanto al Índice de Desarrollo Humano, que es elaborado en base a la esperanza de vida al nacer, el nivel educacional y el ingreso real ajustado de las personas.

BOLIVIA, ¿MEJOR?

Según el documento del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Bolivia está dentro de los países clasificados con desarrollo humano mediano.

Al ocupar el puesto 111, en relación a Latinoamérica, Bolivia está en mejor situación que Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua y Haití.

En 1994 y 1995, nuestro país presentaba mejores indicadores que esos países, excepto Nicaragua, que —en 1996— del puesto 109 retrocedió al 117.

Con ese antecedente, el experto en estos temas, Fernando Calderón, dijo: "Hemos aumentado dos puestos, pero ese no es un salto sustantivo (producto de las medidas aplicadas aquí), sino a la caída de países centroamericanos".

Calderón aclaró también que Bolivia presenta un "desarrollo humano mediano no consolidado", lo cual explica su ubicación en los últimos lugares de las naciones con desarrollo humano mediano.

Otro es el panorama que presentan países latinoamericanos como Argentina, Costa Rica, Uruguay y Chile, que están en el grupo de las naciones privilegiadas con "alto desarrollo humano".

El informe mundial muestra que Canadá y Estados Unidos ocupan el primer y segundo lugar de los 174 países, mientras que el penúltimo y último son ocupados, respectivamente, por Sierra Leona y Niger.

LOS DATOS

En el dossier entregado ayer se explica que la esperanza de vida al nacer en Bolivia "se ha incrementado en más de 12 años (59,4) desde 1970".

En relación a la educación, se señala también que entre 1976 y 1992 la tasa de analfabetismo, en la

población de 15 y más años, se redujo de 36,8 por ciento a 20 por ciento. Otro dato es que si en 1976 más de un tercio de la población pertenecía al nivel de instrucción ninguno, en 1992 disminuyó al 15,4 por ciento para 1992.

UN PIE EN AFRICA

En América del Sur, Bolivia es el país con menor desarrollo humano. Sin embargo, la pobreza en nuestro país es injusta. Así lo dijo Fernando Calderón, quien ilustró la situación del siguiente modo: "Vivimos con un pie en el África Subsahariana (la región menos desarrollada del mundo) y con el otro en Latinoamérica".

La Bolivia que está en el África es la compuesta por departamentos como Potosí y Oruro, integrada por la población del área rural y las mujeres. La otra Bolivia es representada por Santa Cruz, por los bolivianos que viven en ciudades y que son varones.

Ante esa situación, el ministro de Desarrollo Humano, Freddy Teodovich, aclaró que este informe evalúa la situación boliviana de 1993 y que lo hecho hasta hoy por el gobierno será mostrado en 1998, cuando —según su entender— Bolivia habrá escalado otros puestos más.

EL RANKING MUNDIAL DE DESARROLLO HUMANO

Alto desarrollo humano	Desarrollo humano mediano	Desarrollo humano bajo
1 Canadá	56 Brasil	127 Camerun
2 Estados Unidos	57 República Árabe Libia	128 Benin
3 Japón	58 Suiza	129 Guinea
4 Países Bajos	59 Bélgica	130 Ecuador
5 Noruega	60 España	131 Guinea Ecuatorial
6 Francia	61 Arica y Navarra	132 Santa Tomé y Príncipe
7 Suecia	62 Australia	133 Maldivas
8 Irlanda	63 Canadá	134 Haití
9 Suiza	64 República de Corea del Sur	135 Irak
10 España	65 Chile	136 Zambia
11 Australia	66 Argentina	137 Nigeria
12 Bélgica	67 Jordania	138 Rep. Dem. Rep. Laos
13 Austria	68 Bielorrusia	139 Congo
14 Nueva Zelanda	69 Kazajistán	140 Togo
15 Corea	70 Kazajistán	141 Zaire
16 Reino Unido	71 San Vicente y las Granadinas	142 Yemén
17 Dinamarca	72 Rumania	143 Bangladesh
18 Alemania	73 Surinam	144 Tanzania, Rep. U. de
19 Islandia	74 Santa Lucía	145 Hun
20 Italia	75 Granada	146 Cuba
21 Grecia	76 Túnez	147 Corea del Sur
22 Hong Kong	77 Cuba	148 Rep. Cent. Camerun
23 Chile	78 Uruguay	149 Mauritania
24 Japón	79 Haití	150 Mauritania
25 Bahamas	80 Chile	151 Egipto
26 Bahamas	81 Chile	152 Hungría
27 Luxemburgo	82 Chile	153 Senegal
28 Malta	83 Chile	154 Benin
29 Corea, Rep. de	84 Uruguay	155 Guyana
30 Argentina	85 Jamaica	156 Canadá
31 Costa Rica	86 Rep. Dominicana	157 Maldivas
32 Uruguay	87 Santa Cececialia	158 Islandia
33 Chile	88 Uruguay	159 Haití
34 Singapur	89 Turkmenistán	160 Guinea
35 Portugal	90 Perú	161 Guinea-Bissau
36 Brunel Darussalam	91 República Árabe Siria	162 Guinea
37 República Checa	92 Argentina	163 Chad
38 Trinidad y Tobago	93 Uruguay	164 República
39 Baréin	94 Francia	165 Angola
40 Antigua y Barbuda	95 Arabia Saudita	166 Hungría
41 Eslovenia	96 Arabia Saudita	167 Mauritania
42 Emiratos Arabes Unidos	97 Arabia Saudita	168 Mauritania
43 Paraguay	98 Arabia Saudita	169 Mauritania
44 Venezuela	99 Arabia Saudita	170 Mauritania
45 Samoa y Niue	100 Arabia Saudita	171 Mauritania
46 Mongolia	101 Arabia Saudita	172 Mauritania
47 Fiji	102 Arabia Saudita	173 Mauritania
48 México	103 Arabia Saudita	174 Mauritania
49 Cuba	104 Arabia Saudita	175 Mauritania
50 Taiwán	105 Arabia Saudita	176 Mauritania
51 Noruega	106 Arabia Saudita	177 Mauritania
52 Arabia Saudita	107 Arabia Saudita	178 Mauritania
53 Maldivas	108 Arabia Saudita	179 Mauritania
54 Maldivas	109 Arabia Saudita	180 Mauritania
55 Letonia	110 Arabia Saudita	181 Mauritania
56 Polonia	111 Arabia Saudita	182 Mauritania
57 Federación de Rusia	112 Arabia Saudita	183 Mauritania
	113 Arabia Saudita	184 Mauritania
	114 Arabia Saudita	185 Mauritania
	115 Arabia Saudita	186 Mauritania
	116 Arabia Saudita	187 Mauritania
	117 Arabia Saudita	188 Mauritania
	118 Arabia Saudita	189 Mauritania
	119 Arabia Saudita	190 Mauritania
	120 Arabia Saudita	191 Mauritania
	121 Arabia Saudita	192 Mauritania
	122 Arabia Saudita	193 Mauritania
	123 Arabia Saudita	194 Mauritania
	124 Arabia Saudita	195 Mauritania
	125 Arabia Saudita	196 Mauritania
	126 Arabia Saudita	197 Mauritania
	127 Arabia Saudita	198 Mauritania

DESARROLLO HUMANO EN BOLIVIA

Potosí el último, Santa Cruz el primero

Potosí es el departamento boliviano con menor desarrollo humano, de acuerdo a los documentos entregados ayer para explicar la calidad de vida de los bolivianos.

El índice de desarrollo humano que tiene Potosí es de 0,534, con el cual se coloca a la zaga, al otro extre-

mo de Santa Cruz, que (con 0,661) es el departamento más desarrollado, en términos de esperanza de vida al nacer, logros educacionales e ingreso real ajustado.

Potosí está acompañado por Oruro (0,483) y Chuquisaca (0,439), departamentos del occidente del país.

Entre ambos extremos se encuentran el resto de los departamentos: los potosinos tienen el mismo desarrollo humano que los beninenses, 0,561. Mientras que los cochabambinos y los pandinos comparten también otra clasificación: 0,541 de desarrollo humano.

Progresos y privaciones en Bolivia

- ✓ Progreso: Ya llevamos 12 años de democracia, con cuatro cambios de gobiernos constitucionales y la puesta en marcha del proceso de participación popular.
- ✓ Privación: Hay mucha debilidad en los sistemas de representación, crítica y apatía frente a

- los partidos políticos, y corrupción.
- ✓ Progreso: La esperanza de vida en Bolivia se ha incrementado en más de 12 años (59,4) desde 1970.
- ✓ Privación: A nivel de la región andina, Bolivia presenta las

- tasas más altas de desnutrición crónica.
- ✓ Progreso: Entre 1976 y 1992, la tasa de analfabetismo, en la población de 15 y más años, se redujo de 36,8 por ciento a 20 por ciento.
- ✓ Privación: En 1976, una de

- cada dos mujeres era analfabeta. Desde entonces, su situación ha mejorado, pero la tasa de 27,7 por ciento, alcanzada en 1992, es todavía superior a la que registraban los hombres en 1976 (24,2%).
- ✓ Progreso: La incidencia de pobreza (medida por Necesidades

- Básicas Insatisfechas) se redujo del 85 por ciento a 70,5 por ciento entre 1976 y 1992.
- ✓ Privación: La proporción de población pobre en 1992 alcanzaba a más del 70 por ciento del total, lo cual representa a más de cuatro millones de personas.



En el campo, la mejor calidad de vida es ajena a los niños

UN CONCEPTO PARA EL MUNDO

¿Qué es el índice de desarrollo humano?

Con el IDH lo que interesa es la gente y no el crecimiento económico

Desde hace siete años, las Naciones Unidas se preocupan por hacer que los 174 países del mundo incorporen en sus políticas y estrategias de gobierno el concepto de desarrollo humano, como la mejor arma para reducir las brechas entre los ricos y pobres.

"La premisa (del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD) es que el crecimiento económico es un medio y que el objetivo es el desarrollo humano, que lo que interesa es la gente y no el producto nacional bruto", dice Djibril Diallo, director de ese programa en la División de Asuntos Políticos.

En ese contexto, se explica que el Índice de Desarrollo Humano (IDH) clasifica a los países sobre las bases de la esperanza de vida al nacer, el logro educacional y el poder adquisitivo básico. De esa manera se puede conocer cómo es la calidad de vida de los seres humanos y si ella está de acuerdo con el crecimiento económico de los países.

La cara oculta de la pobreza

En el informe del PNUD de este año fue incluido un nuevo concepto cuyo objetivo fundamental es el de revelar "las dimensiones ocultas de la pobreza". Su nombre es el Índice de Pobreza de Capacidad (IPC).

El IPC "refleja el porcentaje de personas que carecen de capacidad humana básica para salir de la pobreza de ingreso y sostener un desarrollo humano fuerte", dice

el PNUD. Considera la falta de tres capacidades básicas: la carencia de una situación de una buena nutrición y salud, representada por la proporción de niños menores de cinco años que tienen un peso inferior al normal; la falta de capacidad en la reproducción sana, revelada por la proporción de nacimientos sin la asistencia de personal de salud; y la ausencia de capacidad para ser educado y

con conocimientos, expresada en el analfabetismo femenino.

Con los tres indicadores, el IPC —que no es tomado en cuenta al elaborar la clasificación del desarrollo humano— dirige especial atención a las mujeres porque es sabido ahora que la privación de las mujeres afecta negativamente el desarrollo humano de las familias y de la sociedad", dice el documento.

EL NUEVO ÍNDICE, PARA LATINOAMÉRICA

País	Valor IPC	Partos no atendidos por personal capacitado (%) 1983-1994	Niños menores de 5 años con peso insuficiente (%) 1985-1995	Tasa Analfabetismo Femenino (%) 1993	PIB real per cápita en \$us 1993
Chile	2,8	2	1	5,5	8.900
Uruguay	4,7	4	7	2,6	6.550
Costa Rica	6,1	7	6	5,4	5.680
Argentina	6,3	13	2	4,1	8.350
Panamá	7,2	4	7	10,5	5.890
Cuba	7,8	10	8	5,4	3.000
Brasil	10,0	5	7	18	5.500
Rep. Dominicana	12,4	8	10	18,8	3.690
Colombia	13,4	19	12	9,4	5.790
Ecuador	15,0	16	17	12,5	4.400
Venezuela	15,2	31	5	10,1	8.360
Paraguay	15,9	34	4	10,1	3.340
México	16,9	23	14	13,6	7.010
Honduras	22,4	19	19	28,8	2.100
Nicaragua	24,3	27	12	34,1	2.280
El Salvador	25,6	34	11	31,5	2.360
Perú	25,7	48	11	18,4	3.320
Bolivia	31,6	53	16	26,1	2.510*
Guatemala	45,0	49	34	52,4	3.400
Haití	57,8	80	34	59,5	1.050

* En realidad, el ingreso per cápita en Bolivia es de 800 dólares aproximadamente; sin embargo, con ese monto se puede consumir por un valor de \$us 2.510

El mundo, pobre y rico

✓ El crecimiento económico de Pakistán es envidiable, pero el 60 por ciento de su población carece de la salud, la educación y la nutrición necesarias para salir de la pobreza.

✓ El ingreso de Argentina figura entre los más elevados del mundo en desarrollo, pero el 20 por ciento de su población rural vive en la pobreza financiera y el 20 por ciento carece de acceso a agua limpia.

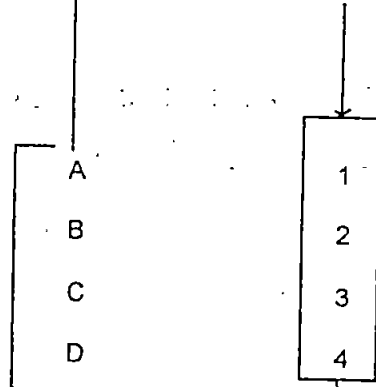
✓ En Sierra Leona el 90 por ciento de la población urbana tiene acceso a instalaciones de salud, en comparación con sólo el 20 por ciento de la población rural.

✓ Ecuador y Marruecos tienen un ingreso medio per cápita anual de alrededor de mil dólares, pero Ecuador ocupa el lugar 64º en el IDH y Marruecos el 123º, con una diferencia enorme en cuanto a la tasa de alfabetización de adultos del 89 por ciento para Ecuador y el 42 por ciento para Marruecos.

FUENTE: INFORME MUNDIAL DEL PNUD, 17 DE JULIO DE 1996

DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE

N.A. — S.D.N.H. — C-deV. = D.H.S. ← Ps.



MEGA PARADOJAS POST - MODERNAS

1= A MAYOR GLOBALIZACION	MAYOR FRAGMENTACION
2= A MAYOR DEMOCRACIA REPRESENTATIVA	MAYORES NIVELES DE MARGINACION
3= A MAYOR CRECIMIENTO ECONOMICO	MAYOR POBREZA Y CARENCIA Y EQUIDAD SOCIAL
4= A MAYOR EXIGENCIA DE EJERCICIO CIUDADANO	MAYOR GOBERNABILIDAD

A.- CONDICIONES DEL D.H.S.=

DERECHO DE UNA VIDA : con educación de calidad y pertinente,
 saludable,
 productiva,
 en armonía con la naturaleza,
 con gobernabilidad = social

PROTEGIDOS Y RESPETADOS POR EL ESTADO

Bolivia ocupa el puesto 113 entre los países más pobres del mundo

LA PAZ
Agencia EFE

Bolivia ocupa el puesto 113 entre los países más pobres del mundo, con un producto interior bruto per cápita menor a mil dólares cuando el promedio latinoamericano es de 2.400 dólares aproximadamente, señala un informe de Desarrollo Humano difundido hoy por el Fondo de Población de la ONU.

AVANCES SON ESCASOS

Respecto a las necesidades básicas, el informe dice que el país ha experimentado una mejora en las condiciones de vida de la población, que entre 1976 y 1992 disminuyó el porcentaje de hogares pobres de 88 por ciento a 76 por ciento.

Empero, en 1992 cerca de la mitad de los hogares urbanos están en situación de pobreza, frente a más del 90 por ciento en el área rural y una tercera parte de la población se encuentra en situación extrema pobreza.

Los departamentos más pobres del mundo, Potosí, Beni y Chuquiaguayo, tienen una cifra que oscila entre

el 76,8 por ciento y 80,6 por ciento de los hogares", señala un acápite del informe sobre Desarrollo Humano que la ONU difundió con motivo del Día Mundial de la Población que se celebra el 11 de julio.

FALTA DE SERVICIOS

Las carencias que enfrentan los hogares bolivianos tienen que ver con saneamiento básico, espacio de la casa, educación, salud y materiales para la vivienda.

Según el informe sobre Desarrollo Humano, "apenas un 19 por ciento de la población rural tiene acceso al agua potable y solamente el 17,5 por ciento al saneamiento básico".

En cambio las coberturas para la población urbana son de 81,4 por ciento en agua potable y 62,9 por ciento para saneamiento básico.

Otro indicador de la pobreza de Bolivia se refleja en el hecho de que sólo el 12 por ciento de las familias consumen 2.200 calorías mínimas diariamente, el 28 por ciento de los niños menores de tres años sufren desnutrición crónica, cifra que en el área rural alcanza a 57 por ciento. +



La pobreza se refleja en estos rostros e...

PRESENCIA - 12/11/92

EL FIN ES EL HOMBRE - LOS MEDIOS SON LOS RECURSOS:

TECNICOS :	
	FISICOS
	HUMANOS
	S. de N.H.

VISION HOLISTICA donde: NO CABEN LOS EXTREMOS :

- ABSOLUTIZACION DEL MERCADO
- LO MEDIOAMBIENTAL O LO SOCIAL

POR LO TANTO: LA ELIMINACION DE LA POBREZA ES IGUAL A :

- ERRADICACION DE LA MARGINALIDAD
- REORIENTACION DEL MODELO DE CRECIMIENTO
- CONSOLIDACION DE LAS REFORMAS
- DESARROLLO DE LA COMPETITIVIDAD
- PRESENVACION DE LA DIVERSIDAD ETNICO-REGIONAL
- SUPERACION DE TODA DISCRIMINACION.

Y: EL APRENDIZAJE ES:

- SOCIALMENTE RELEVANTE
- CULTURALMENTE PERTINENTE
- PERSONALMENTE SIGNIFICATIVO

B.- CONCEPTO:

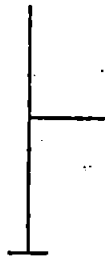
MULTIDIMENCIONAL - TRANSDISCIPLINARIO - MUTUAS
INTERDEPENDENCIAS → INTEGRACION

C.- COMPONENTES:

- CRECIMIENTO ECONOMICO.
- EQUIDAD SOCIAL.
- USO RACIONAL DE LOS RECURSOS NATURALES Y PROTECCION DEL MEDIO
AMBIENTE.
- GOVERNABILIDAD.

D.- NUEVA VISION DE " HOMO SAPIENS"

HOMO FABER
HOMO ETICUS
HOMO ECOLOGICUS
HOMO POLITICUS



POR ENCIMA DE TODA VISION AUTOCLAUSURADA DE:

- IDEOLOGIAS SOCIALES
- IDEOLOGIAS POLITICAS
- IDEOLOGIAS ECONOMICAS
- IDEOLOGIAS ECOLOGISTAS

5.- CORRELACION DE :

AREAS DE CONOCIMIENTO

CON

COMPETENCIA

6.- CLASIFICACION: Indispensables,

(con % para cada una)

NECESARIAS

COMPLEMENTARIAS

OPTATIVAS

7.- MALLA CURRICULAR: dosificación = con tiempos cuantitativa y cualitativa

horas - trabajo - aprendizaje:

4/ días

24/ semanas

96/ mes,

1.156/ año

(no toma en cuenta dos semanas de descanso pedagógico y dos meses de vacación)

8.- METODOLOGIA: para cada área de conocimiento - según las competencias a lograr.

MOMENTOS DE APRENDIZAJE

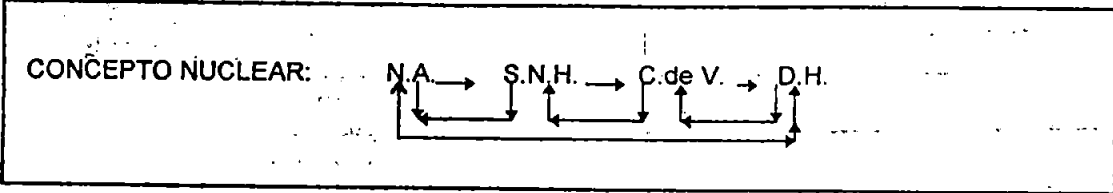
CÓMO

→ ver mapa categorial

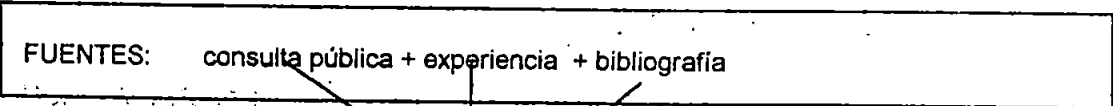
9.- BIBLIOGRAFIA: para cada área de conocimiento

10.- ADMINISTRACION Y COSTOS: financiamiento...

CON QUÉ



PREGUNTA DEL MILLON: "¿Qué necesitan aprender los alumnos para mejorar su ciudad de vida"



1.- LLUVIA DE IDEAS = QUÉ (método zop: fichas)

- 2.- AGRUPANDO EN AREAS DE CONOCIMIENTO: MATEMATICAS.
- LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
 - CIENCIAS DE LA VIDA
 - TECNOLOGIA Y
 - CONOCIMIENTO PRACTICO
 - EXPRESION Y CREATIVIDAD.

3.- DOSIFICANADO: (de la 10 - 10 bloques de a 10)

- 4.- DECRIBIENDO COMPETENCIAS O CAPACIDADES
- 1. conocimientos,
 - 2. actitudes y hábitos,
 - 3. destrezas
- OBJETIVOS: de cada uno de los bloques, en los tres ámbitos.
-

PARA QUE

EXPLICACION DE LA METODOLOGIA DE DISEÑO CURRICULAR

Aplicando la metodología del "taller", y en grupos de maestros de áreas afines (puntos 2), se procede a la IDENTIFICACION DE ROLES o responsabilidades que deberá jugar el estudiante al cabo de los estudios que pretenden iniciar, según el diagnóstico y a las sociales.

Responder la "pregunta del millón" - puntos 1-2-3. Metodología de tarjetas - zop.

Identificados los "contenidos", luego se determinan las competencias o capacidades necesarias para cumplir esos contenidos. O sea, los objetivos, que para que sean tales deben cumplir las siguientes condiciones:

1.- DESCRIPCION DEL ALUMNO

2.- DESCRIPCION DE LA CONDUCTA ESPERADA. Verbo de acción

3.- CONTEXTO DE APRENDIZAJE

4.- NIVELES DE RENDIMIENTO

Cada una de estas capacidades o competencias supone un análisis más detallado, ya que una capacidad humana está compuesta de varios elementos que hay que identificar, estos son: (punto 4-5)

FICHA Nº 1

conocimientos necesarios
virtudes o actitudes
destrezas

Cuando se tiene una panorámica de los componentes de las capacidades o competencias y se hace un listado de los conocimientos, es necesario revisar su coherencia interna. FICHA Nº 1.

De esta manera se obtiene un primer acercamiento de los que será el curriculum, de tal manera que podrá fijarse el objetivo final a la luz de la "pregunta del millón".

Con los roles, capacidades o competencias identificados, ahora se procede a la clasificación de los conocimientos según el punto 6. Clasificación que luego será usada para la determinación de los requisitos, pre-requisitos y la elaboración de la malla curricular.

Identificados los contenidos y objetivos del curriculum, se procede a un análisis de los contenidos mínimos de cada una de las áreas de conocimiento FICHA N° 2 (programa analítico).

Cuando se tiene completa la FICHA N° 2, es decir, los contenidos mínimos, es necesario revisar si están en relación a las capacidades o competencias que se pretende desarrollar, si acaso sea necesario un ajuste, de tal forma que permita la elaboración de la malla curricular, punto 7.

MALLA CURRÍCULAR

Elaborados los programas analíticos de cada una de las áreas de conocimiento, cabe ahora realizar la programación por sesiones, tomando en cuenta los objetivos específicos y los contenidos temáticos a fin de determinar el plan de cada sesión con la metodología, bibliografía y la evaluación específicas. FICHA N° 3.

PUNTO 4 - 5

**ANALISIS DE LOS CONOCIMIENTOS, DESTREZAS, CUALIDADES Y ACTITUDES DE LAS
COMPETENCIAS RELACIONADAS CON LAS AREAS DE CONOCIMIENTO**

EDADES..... CICLO..... NIVEL.....

	CAP. O COMPETENCIAS	CONOCIMIENTOS	DESTREZAS	CUALIDADES O HABITOS - ACTITUDES
MATEMATICA				
COM. LENG. VID.				
CIENC.				
PRAC. CONOC.				
EXPRE. CREA				

DOCUMENTO DE TRABAJO PARA LA IDENTIFICACION DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

CLASIFICACION I - N - C - O

	CAP. O COMPETENCIAS	OBJETIVOS CONDUCTUALES	CONTENIDOS MINIMOS
MATEMATICA			
LENG. COM.			
VID.			
CIENC.			
PRAC. CONOC.			
EXPRE. CREA.			

PUNTO 8 - 9

FICHA Nº 3

PROCESO DE APRENDIZAJE

	OBJETIVOS CONDUCTUALES	PROGRAMA ANALITICO	METODOLOGIA Y ACTIVIDADES	BIBLIOGRAFIA	EVALUACION
MATEMATICA					
COM. LENG. VID.					
CIENC.					
PRAC. CONOC.					
EXPRE. CREA.					

CONCEPCION DE UN MODULO DE APRENDIZAJE

MODELO "B"

Autor: Enrique Ipiña

OBJETIVO GENERAL DE LA INSTITUCION EDUCATIVA

.....
.....
.....
.....

OBJETIVO GENERAL DE LA ASIGNATURA

.....
.....
.....
.....

MODULOS DE APRENDIZAJE QUE COMPONEN LA ASIGNATURA

1
2
3
4

OBJETIVO GENERAL DEL MODULO No.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

OBJETIVOS ESPECIFICOS DEL MODULO

- 1.....
.....
.....
- 2.....
.....
.....
- 3.....
.....
.....
- 4.....
.....
.....

UNIDADES

PRIMERA UNIDAD

SEGUNDA UNIDAD

TERCERA UNIDAD

CUARTA UNIDAD

CONTENIDOS COMO COMPETENCIAS A LOGRAR

Conocimientos - Valores - Hábitos

CONTENIDOS DE LA PRIMERA UNIDAD

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

CONTENIDOS DE LA SEGUNDA UNIDAD

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

CONTENIDOS DE LA TERCERA UNIDAD

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



CONTENIDOS DE LA CUARTA UNIDAD

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

1. ACTIVIDADES DE EXPERIENCIA que deben ser preparadas por el docente para que el alumno logre que los contenidos, es decir las competencias cognitivas, afectivas y psicomotrices.

PRIMERA UNIDAD

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

SEGUNDA UNIDAD

.....

.....

.....

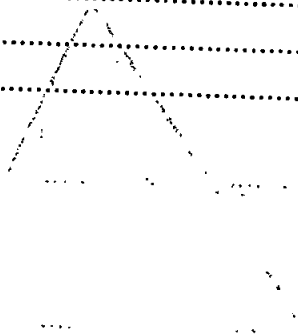
.....

.....

.....

.....

.....



TERCERA UNIDAD

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

CUARTA UNIDAD

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. ACTIVIDADES DE REFLEXION sobre las competencias inicialmente adquiridas con las actividades de experiencia. Sin reflexión no hay logro.

PRIMERA UNIDAD

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

SEGUNDA UNIDAD

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

TERCERA UNIDAD

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

CUARTA UNIDAD

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. ACTIVIDADES DE PROYECCION, o proyectos personales del educando. Pueden referirse a su conducta o al cambio de la compleja realidad.

PRIMERA UNIDAD

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

SEGUNDA UNIDAD

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

TERCERA UNIDAD

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

DISEÑO PARA BACHILLERATO PEDAGOGICO

MODELO "C"

Autor: "PROCESO" - Santa Cruz

Perfil de Ingreso *

1. Qué sabe	2. Qué sabe hacer	3. Qué es
AULA	AULA	AULA
<ul style="list-style-type: none"> * Concibe la instrucción como educación. * Concibe que aprende es repetir mecánicamente. * Reproduce aprendizajes porcelado (por: áreas, asignaturas, temas, etc.) * Concibe el ambiente de aprendizaje centrado en el aula (equipamiento básico: pizarrón tiza, almohadilla y bancos) * percibe al maestro como autoridad y como persona. * Concibe al profesor como poseedor del conocimiento. * Internaliza la estratificación social en las prácticas rutinarias (en lo económico ricos - y pobres- en los ritmos de aprendizaje: buenos, regulares y malos - en el origen o procedencia: blancos, orginarios) * Su concepto de disciplina tiene estrecha realación con silencio y pasividad. * Diferencia roles de género con sentido discriminatorio hacia la mujer, aceptados en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> * Poca comunicación con los otros. * Asume que aprender es memorizar * Su comunicación oral y escrita en segunda lengua es deficiente. * Tiene problemas de comunicación escrita en lengua 1. * Poca creatividad en el aula * Lee mecánicamente. * Copia textos. * Aplica mecánicamente algoritmos matemáticos. * Poca capacidad de observación y análisis. 	<ul style="list-style-type: none"> * Individualista, competitivo. * Inseguro de sí mismos/ se subestiman. * Poco reflexivo y crítico. * Temeroso en la relación con otros. * Dependiente de la autoridad del profesor * Temeroso en la relación con otros. * Dependiente de la autoridad del profesor. * Temeroso de los castigos. * No cuestiona. * Repite * No pregunta * No presenta alternativas.

* Fuentes: Diagnóstico de 11 comunidades de la Chiquitania Boliviana PROCESO - IBIS - CIDOB, 1995. Necesidades de aprendizaje. Estudio de Tomás Robles y Bred Gustafson, Area Guarani.

1. Qué sabe

2. Qué sabe hacer

3. Qué es

ESCUELA	ESCUELA	ESCUELA
<ul style="list-style-type: none"> * Concibe la escuela como modelo autoritario (espacio donde se dan órdenes, se cumplen normas, se disciplina) * Percibe que la escuela jerarquiza a diversos niveles. * Acepta la responsabilidad como un hecho condicionado a las normas * Tiene visión de trabajo y producción diferente a la escuela * Identifica que el maestro es el principal actor de su educación ignorando la posible acción de los otros actores (padres, autoridades, comunidad) * Sabe que su lengua y cultura son discriminadas. 	<ul style="list-style-type: none"> * Conoce modelos de organización que la escuela no los incorpora y/o los subestima * Tiene capacidad y habilidades útiles para la vida diaria desarrolladas por su cultura (producción - trabajo - relaciones sociales - familia) * Busca satisfacer sus necesidades comunes * Desarrolla actividades aisladas de su contexto * Organiza actividades culturales que la escuela le impone (horas cívicas) 	<ul style="list-style-type: none"> * su relación con la escuela es de subordinación * Acepta y se adapta al sistema * Posee pautas de comportamiento colectivo que solo viabiliza en momentos de descanso (recreo) * Reproduce roles de género aceptados por la escuela * Su potencialidad creativa que es bloqueada por la escuela * Se siente discriminado * Concibe como ámbito de conflicto en cuanto a nociones de género, de tiempo, espacio, relación con la naturaleza y con otros seres

1. Qué sabe

2. Qué sabe hacer

3. Qué es

COMUNIDAD	COMUNIDAD	COMUNIDAD
<ul style="list-style-type: none"> *Concibe la escuela como algo ajeno a su realidad *Percibe a la escuela como elemento de ascenso social *Trae experiencias, vivencias, costumbres, tradiciones, propias de la comunidad *Su noción de poder está vinculada a lo económico *Tiene pautas de vida comunitarias *Se interrelaciona con la naturaleza *Reconoce el sentido de autoridad comunitaria *Tiene nociones de la realidad pluricultural del país *Se desenvuelve en diferentes ámbitos: trabajo - organización familia *Acepta o rechaza su identidad según la escuela le presenta insumos para aceptarla o rechazarla 	<ul style="list-style-type: none"> *Participa de los trabajos comunitarios *Representa sus organizaciones comunitarias aunque no participa en la toma de decisiones. *Tiene experiencia en la organización de algunas actividades (no planifica sistemáticamente) *Reproduce pautas culturales al interior de la familia y la comunidad *Resuelve problemas concretos en su mundo laboral. 	<ul style="list-style-type: none"> *Tiene un pensamiento concreto *Tiene noción de roles diferenciados al interior de su cultura *Tiene problemas de autoestima y autovaloración. *Desconfía de personas ajenas a su cultura *Está poco preparado para tomar decisiones. *No valora su cultura *Tiene pautas de organización *Concibe el territorio como fuente de vida *Es creativo en su vida cotidiana *Respeto la naturaleza *Desconoce la problemática de su medio *Desconoce su derechos *Desconoce la equidad e igualdad en su relación con los demás.

PERFIL DE EGRESO

1.- ¿Qué debe saber?

*Conoce el contexto en el que está trabajando
 *Conoce y aplica la Reforma Educativa, correspondiente al primer ciclo de primaria
 *Conoce los materiales y la metodología propuesta por la Reforma Educativa para el primer ciclo de primaria
 *Desarrolla y aplica un modelo basado en la construcción conjunta del conocimiento
 *Desarrolla un proceso educativo que privilegia el aprendizaje de los niños participantes.
 *Promueve la interacción social de alumnos y alumnas en un sentido de equidad, tolerancia, y diversidad.
 *Reconoce, promueve y crea otros actores en el hecho educativo (padres de familia, autoridades y comunidad)
 *Maneja elementos de planificación docente
 *Elabora su diseño curricular de aula
 *Maneja elementos de investigación de acción
 *Asume un enfoque global frente al proceso de aprendizaje
 *Conoce el enfoque de las áreas de aprendizaje referidas a lenguaje, etnomatemática y ciencias para la vida del primer ciclo de la primaria
 *Habla, escucha, analiza e interpreta las opiniones de los demás en el marco del respeto mutuo
 *Comprende, habla y escribe su lengua materna, a la vez que habla y utiliza la segunda lengua (TG)
 *Lee comprensivamente textos escritos interpretando la globalidad del mensaje
 *Resume y sintetiza lo aprendido
 *Conoce y aplica la evaluación de los aprendizajes como proceso

2.- ¿Qué debe saber hacer?

*Desarrolla procesos de autovaloración, autoestima e identidad cultural al interior del aula
 *Identifica, respeta y apoya instrumentalmente los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos/alumnas
 *Crea ambiente de aprendizaje evitando actitudes de discriminación de género, etnia y clase
 *Fomenta la participación de la mujer
 *Promueve espacios de aprendizaje en aula y fuera de él facilitando procesos de reflexión y análisis para la formulación de opiniones propias.
 *Desarrolla actividades de organización según pautas culturales de alumnos y alumnas.
 *Aprende y aplica dinámicas participativas.
 *Desarrolla capacidad de observación y análisis de procesos áulicos en un contexto determinado
 *Promueve el desarrollo del lenguaje para la comunicación en sus dimensiones de saber escuchar, saber interpretar el L1 y L2
 *Coordina con otros actores de la comunidad para involucrarlos en el hecho educativo
 *Aplica la evaluación educativa desde diferentes enfoques
 *Identifica e incorpora en los procesos de aprendizaje las capacidades y habilidades culturales de los alumnos y alumnas en los ámbitos del trabajo, la producción, la familia y la comunidad

3.- ¿Cómo debe ser?

*Reconoce características significativas de la comunidad.
 *Identifica problemas y propone soluciones
 *Respeta las diferencias y valora el aporte de cada alumna o alumno.
 *Fomenta el sentido de justicia y equidad para la igualdad
 *Es tolerante frente a la opinión de los demás
 *Reconoce y respeta la diversidad incorporándola a su vida cotidiana
 *Conoce al grupo con el que trabaja y reconoce sus ritmos de aprendizaje
 *Identifica sus propios valores, sobre todo los que emergen de su tradición oral
 *Reconoce situaciones de injusticia y propone alternativas.
 *Realiza actividades de promoción comunitaria
 *Valora y respeta a las autoridades comunitarias
 *Trabaja en equipo con otros docentes y promueve el intercambio de experiencias.
 *Reflexiona, analiza e interpreta su acción educativa

REQUISITOS DE INGRESO

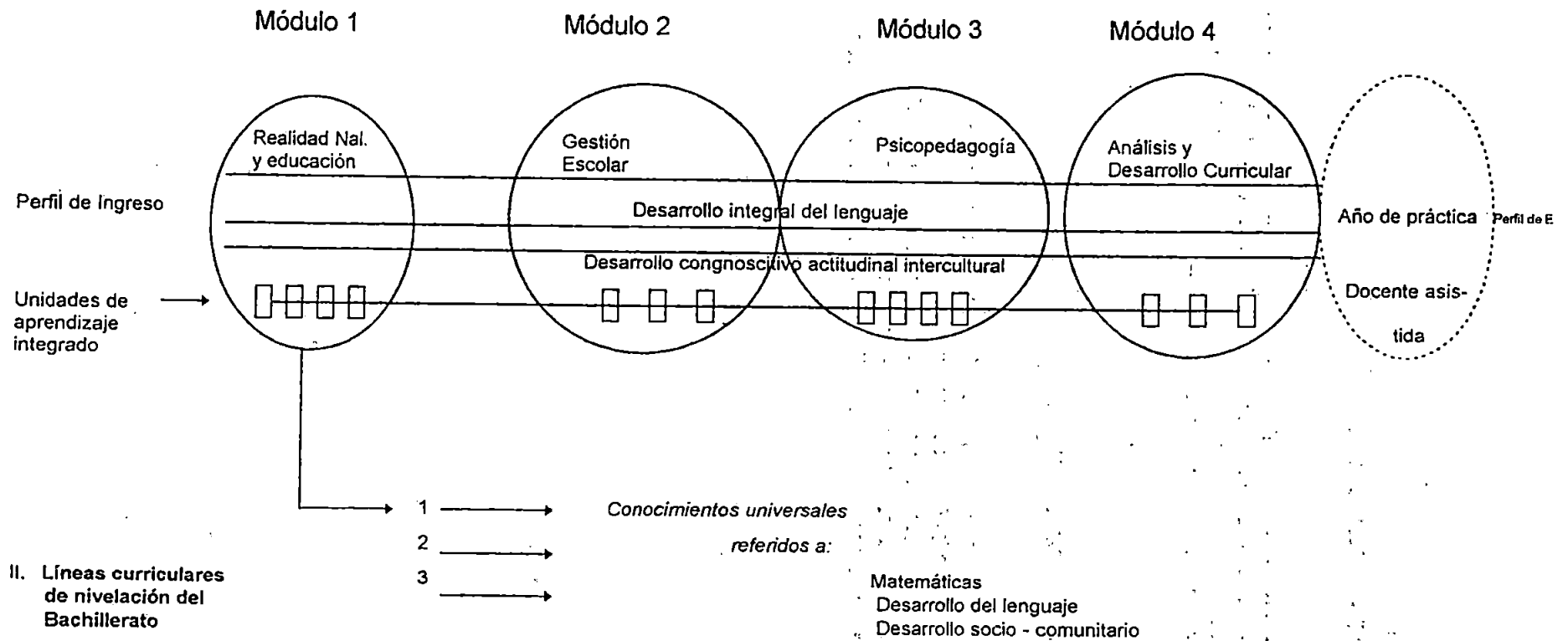
- Haber concluido el 8° de primaria (3° intermedio en la modalidad anterior)
- Que hable un idioma originario (prioritariamente) además del castellano
- Que sea elegido por su comunidad u organización y que acredite la representación de las mismas.
- Que cumpla los requisitos que las organizaciones indígenas establezcan

REQUISITOS DE EGRESO

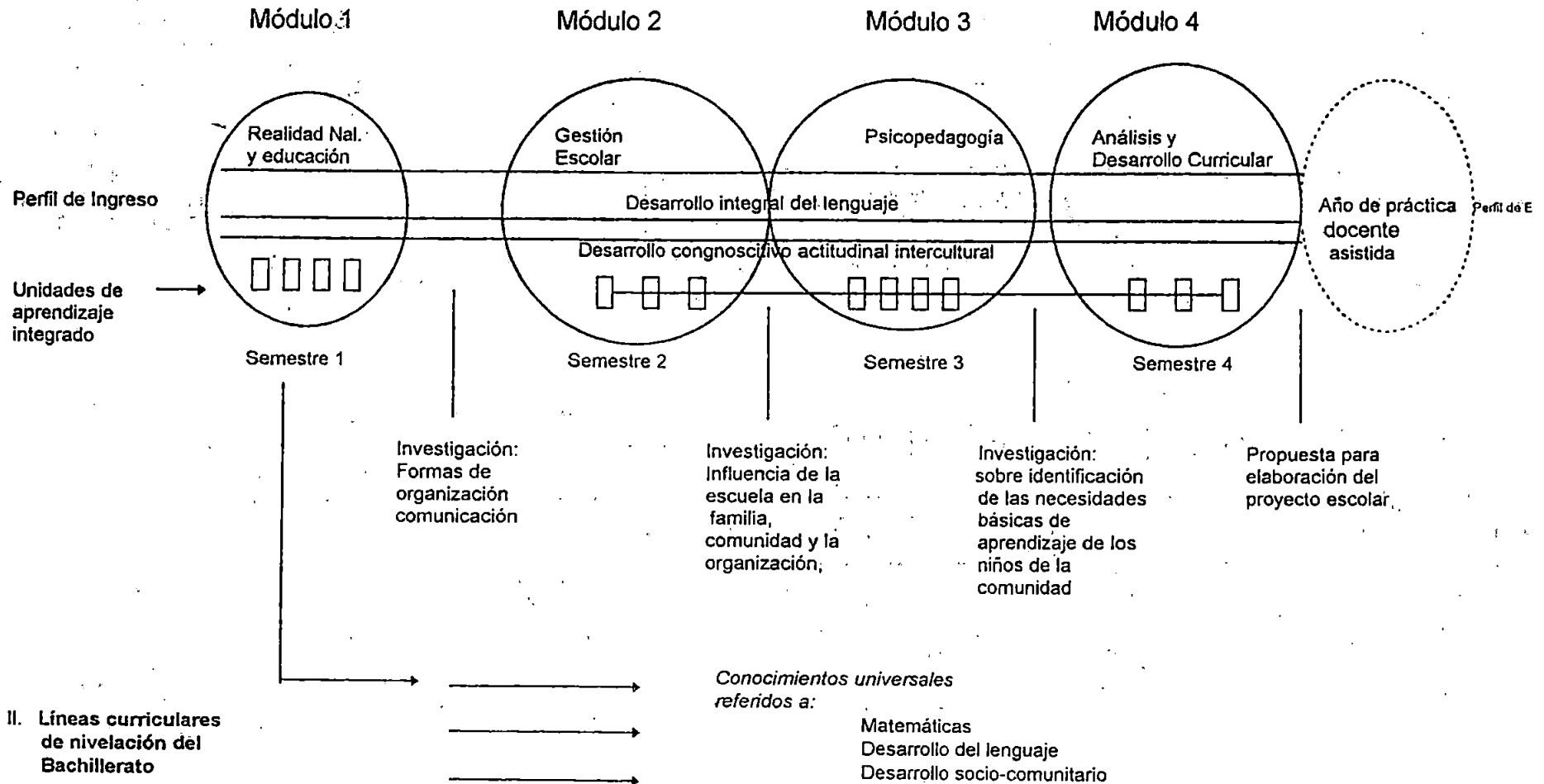
- Haber concluido el plan de estudios propuestos para el Bachillerato Pedagógico.
- Haber realizado el año de práctica asistida
- Haber participado en los talleres de formación durante el año de práctica docente asistida
- Haber cumplido con el sistema de seguimiento documentado
- Haber elaborado el Proyecto de Escuela durante el año de práctica docente asistida.

Diseño Curricular del Bachillerato Pedagógico

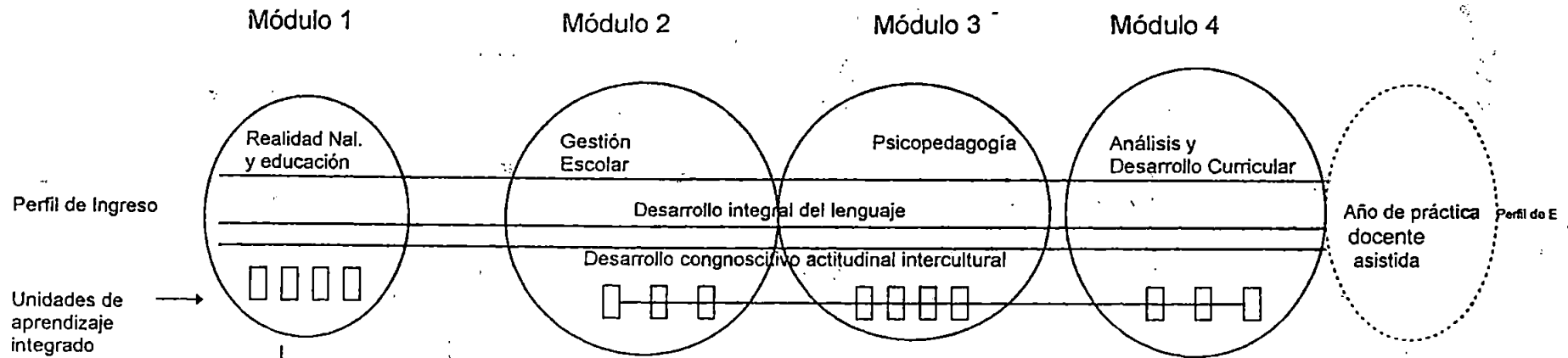
1.-Línea curricular modular de formación Pedagógica



1. Línea curricular modular de formación Pedagógica

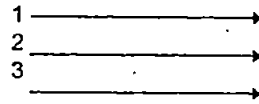


1. Línea curricular modular de formación Pedagógica



II. Líneas curriculares de nivelación del Bachillerato

1. Enfoque de las matemáticas
 - Contar y medir
 - Espacios de contar y medir
 - Problemas y su resolución
 - Relaciones y proporciones
 - Estadísticas
 - Técnicas de recolección de datos
 - Nociones básicas de contabilidad
 - Nociones básicas de cálculo de costos



2. Desarrollo de lenguaje

Conocimientos universales referidos a:

- Matemáticas
- Desarrollo del lenguaje
- Desarrollo socio - comunitario

PRIMER MODULO

EJE TEMATICO: DIVERSIDAD

**EJES TRANSVERSALES: IDENTIDAD
INTERCULTURALIDAD
COMUNICACIÓN**

Cada unidad plantea el conocimiento, análisis y reflexión de su entorno y, además, el de los otros para abordar de manera simultánea la concepción de diversidad. Atraviesan todo el módulo los ejes transversales de interculturalidad y desarrollo integral del lenguaje.

El planteamiento de la primera unidad que inicia todo el proceso, se relaciona con la concepción hombre-tierra-espacio: (+v+ -ara para los guaraní) y hombre - tierra - producción. A esta secuencia responde diversidad geográfica, que intenta la ubicación territorial y espacial, de alumnas y alumnos, como referencia de su ubicación más próxima.

La segunda unidad corresponde a diversidad cultural y, en atención a los conocimientos previos, esta unidad está estructurada desde la triple dimensión de lo material, lo organizativo y el ámbito de las representaciones simbólicas.

La tercera unidad trata de diversidad lingüística. Promueve la reflexión en torno a nociones básicas, espacios de uso, caracterizaciones, dominio y función de las lenguas.

COMPONENTES DEL PRIMER MODULO

FUNDAMENTACION.-

Partir de los sujetos como protagonistas de su propio aprendizaje implica partir del conocimiento que poseen de un entorno próximo. Estos conocimientos previos requieren ser trabajados con el aporte de los conocimientos universales para ser reelaborados e interpretados por los mismos en la construcción de un nuevo conocimiento.

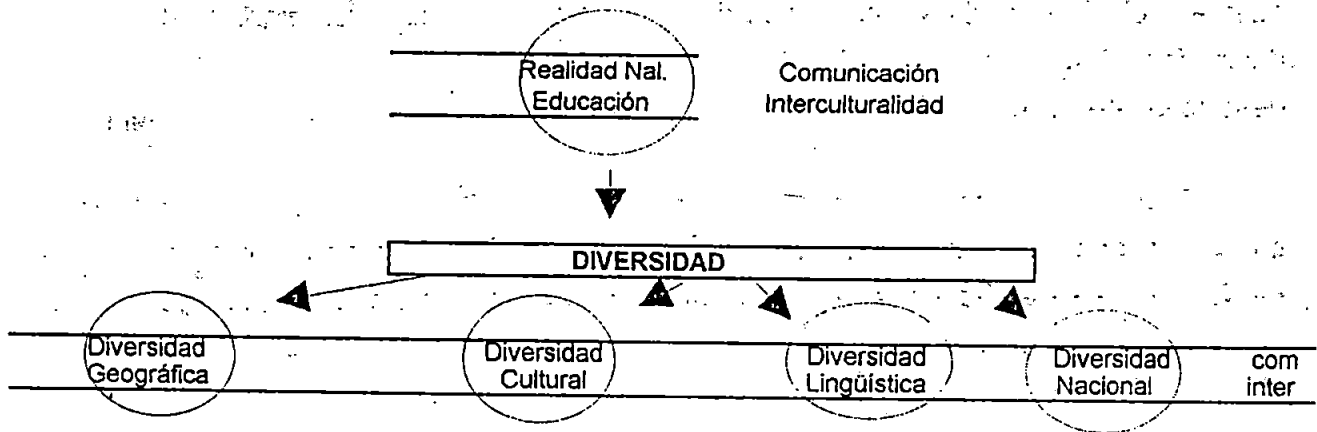
Los aspectos efectivos en cuanto a sentimientos de subestimación y subordinación que ha dejado la escuela, merecen ser abordados desde la perspectiva de un proceso educativo que a tiempo de crear las bases teórico-conceptuales para la docencia, les proporciona la seguridad en sí mismos; el valor de su cultura y el sentido de pertenencia con orgullo a la misma.

La intencionalidad de este módulo responde básicamente a estas necesidades e incentiva procesos de reflexión, análisis y conceptualización inicial en el "reconocimiento" de su realidad inmediata, para avanzar paulatinamente en otros ámbitos que le amplíen su visión hasta lograr un análisis global.

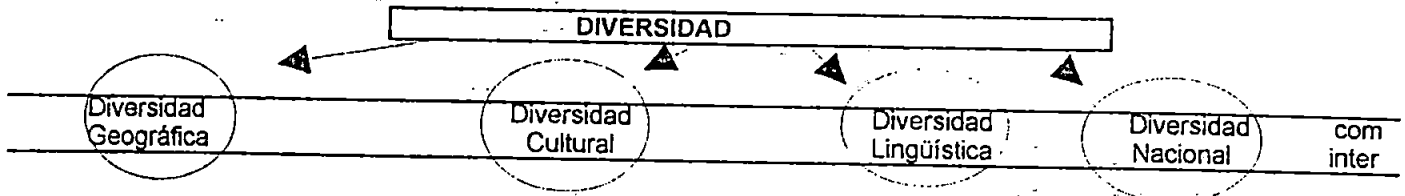
En consideración a estos elementos, planteados en el perfil de ingreso, resulta prioritario trabajar en procesos de autovaloración autoestima para desarrollar una afirmación personal en su proceso de aprendizaje. Esta es la razón fundamental por la cual se prioriza la expresión oral en lengua materna durante todo el proceso.

Este módulo presenta como eje articulador la diversidad y en su interior se presentan cuatro unidades: diversidad geográfica, diversidad cultural, diversidad lingüística y diversidad nacional.

ESQUEMAS CONCEPTUALES DEL PRIMER MODULO



Dónde vivo? - Dónde viven otros?	Con quién vivo? - Con quienes viven otros?	Qué hablo yo?	
1.- Nociones de Ubicac. Geográfica. 1.1 Territorio 1.2 Superficie 1.3 Accid. geográficos	1. Concepción Familiar 1.1 Composic. familiar 1.2 Roles familiares 1.4 Educación Familiar 2. Concep. Comunitaria	1. Nociones Básicas 1.1 Lengua materna segunda lengua 1.2 Lengua y dialecto 1.3 Lenguas madres	1. Diversidad y unidad 1.1 Pluriculturalidad y multilingüismo 1.2 Identidad Cultural 1.3 Interculturalidad
2. Nociones de Ubicación Espacial 2.1. Clima, vientos Temperatura 2.2 Atmósfera 2.3 Espacio	2.1 Roles organizac. 2.2 Roles generac. 2.3 Dirigenc./etáreos 2.4 Educ. comunitaria y escuelas 2.5 Intercambio eco. cultural. 2.6 Historia, pasado presente 2.7 Costumbres, tradi. y religiosidad.		2. Estructura del Estado Boliviano 2.1 Sociedad civil y Estado 2.2 Análisis de las Reformas al interior del Estado 2.3 Ciudadanía y Democracia
En qué vivo?/ En qué viven otros?	De qué vivimos? - De qué viven otros?	Dónde hablo mi lengua?	
3. Vivienda. 3.1 Tec. de construc. - Casas, puentes, acueductos, inst. utilitarios, inst. de trabajo. 3.2 Técnicas de uso de RR. NN: - Conservación de energías - Conservación de energéticos	3. Producción Comunitaria 3.1 Medios de produc. 3.2 Estructura económico - social 3.3 Comercialización 3.4 Seguridad alimentaria.	2. Espacios de uso L1 y L2 2.1. Ralciones lingüísticas de la lengua en la familia, comunidad y otros espacios. 2.2 Problemática de relacionamiento lingüístico	3. Proceso de transformación social. 3.1 Desarrollo rural 3.2 Pobreza y desarrollo. 3.3 Género y desarrollo 3.4 Medio ambiente y desarrollo.



Dónde vivo? - Donde viven otros?	Cómo nos comunicamos? cómo se comunican otros?	Qué habla mi comunidad	
4. Ambitos del trabajo 4.1 producción agrícola, pecuaria industrial. 4.2 Transformación de RR.NN. 4.3 Intercambio económico - político, cultural. 4.4 Seguridad alimentaria, canasta familiar	4 Ambito de la relac. comunitarias 4.1. Relac. con tierra 4.2. Relac. con naturaleza 4.3 Relac. con semejantes 4.4 Generación de símbolos y normas 4.5 Formas de trans. cultural 4.6 Relaciones con lo subjetivo	3 Clasificaciones 3.1 Lengua según su estatus 3.2 Lengua según su desarrollo 3.3 Lenguas según su origen 3.4 Lengua según el N° de sus hablantes	4. Rol de la Educación 4.1. En el desarrollo de potencialidades. Ser - Saber - Saber hacer 4.2. En proceso de desarrollo humano
Cómo me relaciono		Cómo hablo mi lengua?	
Cómo se relacionan otros?		4. Dominio de lenguas 4.1 Monolingüe 4.2 Bilingüe -Pasivo -Subordinado -Coordinado	
5. Ambitos de la comunicación 5.1 Comunicación 5.1 Educación		Para qué sirve mi lengua?	
		5 Función de las lenguas 5.1 Comunicación/interacción 5.2 Adquisición y transmisión de conocimientos 5.3 Mantenimiento y desarrollo de la cultura.	

UNIDAD 1

Diversidad Geográfica

1. Objetivos:

Las alumnas y alumnos:

- Conocen y reflexionan sobre la realidad geográfica y social de su comunidad, de otras comunidades y del país.
- Reflexionan sobre la relación Hombre - Tierra según la concepción de su propia cultura y comparan con la de otras culturas.
- Conocen su problemática territorial y tiene un análisis crítico de su contexto.

2. Estructura:

- La concepción sobre que se organiza esta unidad está basada en la relación hombre - tierra - espacio, en primer lugar, para abordar hombre - tierra - producción en segundo lugar.
- Como aportes del conocimiento universal se incluyen:

Nociones básicas de matemáticas (números y operaciones)

Nociones básicas de ciencias para la vida

Expresión oral y corporal.

3. Ideas fuerzas:

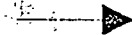
- La unidad prioriza en un primer momento la descripción y el estudio del contexto físico y material de alumnas y alumnos para luego comprender otros contextos y así abordar la diversidad desde una perspectiva vivencial y participativa.
- Los aportes de la etnomatemática que utiliza la comunidad y su aplicación en los diferentes tipos de infraestructura e instrumentos útiles y de servicios a la comunidad.
- En la modalidad grupal se prioriza LO dejando LC para los espacios de socialización.
- La dimensiones del trabajo valorizan los recursos naturales, los diferentes tipos de producción y la posición del Hombre frente a ello.
- Se trabaja sistemáticamente en la iniciación a la investigación bibliográfica.

4. Criterios de evaluación:

Se valora si las alumnas y los alumnos:

- Recuperan la metodología de la unidad.
- Describen rasgos concretos de los principales elementos del medio geográfico donde vive, señalando algunas diferencias y semejanzas entre las diferentes regiones de nuestro país.
- Identifican la problemática territorial de las comunidades manifestando opiniones argumentadas con solidaridad y respeto.
- En sus comunicaciones orales muestran aceptación y tolerancia por la opinión de los compañeros de otros grupos.
- Describen los trabajos de las personas más cercanas a su experiencia e identifican las actividades familiares y comunales más frecuentes relacionando las diferentes actividades productivas.
- Indagan, descubren e identifican el impacto de algunos problemas de su entorno (uso de agua - deforestación - sequía).

Modulo
Realidad Nacional y
Educación
Esquema Conceptual



UNIDAD 1
Diversidad Geográfica

Dónde vivo? - Dónde viven otros	Apropiación de los aportes del conocimiento universal	Transversales
<p>1. Nociones de Ubicación geográfica.</p> <p>1.1. Territorio.</p> <p>1.2. Superficie.</p> <p>1.3. Accidentes geográficos.</p> <p>2. Nociones de Ubicación espacial</p> <p>2.1. Clima, vientos, temperatura,</p> <p>2.2. Atmósfera</p> <p>2.3. Espacio</p> <p>En qué vivo?/En que viven otros?</p> <p>3. Vivienda</p> <p>3.1 Técnicas de construcción</p> <p>- Casas, puentes, acueductos, instrumentos utilitarios, instrumentos de trabajo.</p> <p>3.2 Técnicas de uso de RR.NN.</p> <p>- Conservación de energías</p> <p>- Conservación de energéticos</p> <p>De que vivo?/ De qué viven otros?</p> <p>4. Ambitos del trabajo.</p> <p>4.1. Producción agrícola, pecuaria, industrial.</p> <p>4.2 Transformación de RR. NN.</p> <p>4.3 Intercambio económico - político, cultural.</p> <p>4.4. Seguridad alimentaria, canasta familiar.</p> <p>Cómo me relaciono/ cómo se relacionan otros</p>	<p>Expresión oral, análisis y reflexión LO y socialización LC</p> <p>Contar - medir - ordenar expresar cantidades</p> <p>Recursos naturales</p> <p>Mitos y leyendas relacionadas a la creación.</p> <p>Elementos del medio físico.</p> <p>Composición</p> <p>Medidas propias de la comunidad. comunidad</p> <p>Mapeo comunitario.</p> <p>Dramatización (expresión oral y corporal)</p> <p>Resolución de problemas combinados</p> <p>Estrategias de cálculo mental.</p>	<p>Comunicación (privilegia la expresión oral L1 y L2</p> <p>Diversidad</p> <p>Identidad cultural (autovaloración- autoestima- pertinencia)</p> <p>Interculturalidad</p>
<p>5. Ambitos de la comunicación.</p> <p>5.1. Comunicación.</p> <p>5.2. Educación</p>	<p>Investigación bibliográfica sobre:</p> <p>Los recursos naturales de la comunidad.</p> <p>Formas de transmisión cultural.</p>	

UNIDAD 2

Diversidad Cultural

1. Objetivos:

Las alumnas y los alumnos:

- Conocen, reflexionan y valoran su cultura.
- Conocen y respetan la diversidad cultural nacional.

2. Descripción de la estructura:

- La unidad está estructurada a partir de los ámbitos más cercanos al sujeto: La familia, su comunidad, la producción comunitaria y las relaciones comunitarias dentro de una cosmovisión global de respeto y reciprocidad cultural. Aborda por tanto, el ámbito material, el organizativo y el de representaciones simbólicas de la cultura.
- Para su comprensión utiliza como medio la reflexión en lenguaje oral y escrito, la expresión corporal, la matemática, las ciencias naturales y sociales, y las expresiones lingüísticas y simbólicas en el contexto socio - histórico del proceso de aprendizaje.

3. Ideas fuerzas:

- Énfasis en la triple dimensión de su realidad cultural.
- Desarrollo de la comunidad en LO y LC.
- Identidad cultural y pertenencia a partir de procesos de autovaloración y autoestima.
- Reflexión y contrastación con otras culturas.
- Énfasis en la diversidad y en la interculturalidad.

4. Criterios de evaluación:

Se valora si las alumnas y alumnos:

- Recuperan la metodología de la unidad.
- Se aceptan así mismos y a los demás conociendo sus potencialidades limitadas.

Con quién vivo?/ Con quienes viven otros?	Apropiación de los aportes del conocimiento universal	Transversales
1. Concepción Familiar. 1.1. Composición familiar. 1.2. Roles familiares 1.3. Relaciones familiares. 1.4. Educación familiar.	. Expresión oral - escrita, gráfica (LO - LC) . Natalidad - mortalidad. . Estrategias de cálculo mental.	Comunicación (privilegia la expresión oral L1 y L2)
2. Concepción Comunitaria. 2.1. Roles organizacionales. 2.2. Roles generacionales/ dirigenciales/ atáreos. 2.3. Educ. comunitaria y escuela. 2.4. Intercambio económico, cultural. 2.5. Historia/pasado/ presente. 2.6. Costumbres, tradiciones y religiosidad	. Conversación, operaciones combinadas . Descripción oral y dibujo. . Preservación y conservación de la naturaleza/ ecología. . Proceso iniciales de planificación escrita(qué- con que- para que)	Identidad cultural (autovaloración - autoestima- pertenencia) Diversidad.
De qué vivimos?/ De qué viven otros?	. Masa / capacidad. . Costos. . Sistemas monetario. . Nivel nutricional, consumo alimentario, utilización biológica de los nutrientes.	Interculturalidad
Como nos comunicamos?/ Como se comunican otros?	. Producción de textos. . Interpretación oral de símbolos. . Recopilación de formas de transmisión cultural. . Análisis oral de ritos/ mitos/ costumbres / religiosidad.	
4. Ambitos de las relaciones comunitarias. 4.1. Relaciones c/ tierra 4.2. Relaciones c/ naturaleza 4.3. Relaciones c/ semejantes 4.4. Generación de símbolos y normas. 4.5. Formas de transmisión cultural. 4.6. Relaciones c/ lo subjetivo.		

- Participan de manera responsable en actividades de autoevaluación y coevaluación de su propio aprendizaje y el de sus compañeros.
- Reconocen y valoran la diversidad existente en el país, tanto en los aspectos naturales, humanos y culturales.
- Realizan investigaciones individuales o en equipo, sobre algunos problemas relevantes de su contexto.
- Identifican, analizan y valoran roles y funciones familiares, dirigenciales y éticos de su comunidad.

UNIDAD 3

Diversidad Lingüística

1. Objetivos:

Las alumnas y alumnos:

- Conocen, reflexionan y analizan la diversidad lingüística del país.
- Reafirman la identidad y lealtad con su lengua originaria.
- Plantean actividades educativas orientada a la recuperación y desarrollo de su lengua.

2. Descripción de la estructura:

- Se definen nociones básicas de lingüística que aportan a la posterior comprensión de toda la unidad.
- La estructura lógica de la unidad parte de lo más cercano y conocido por el alumno o alumna.
- Promueve la comparación de la lengua propia con la de los otros.

3. Ideas fuerzas:

- Énfasis en el anejo de conceptos básicos de lingüística que ayudan a comprender esta realidad.
- La reflexión orientada a la valoración de las lenguas debe enfocarse hacia la autovaloración, autoestima y sentido de pertenencia a un grupo.
- Reconoce que cada estudiante es un sujeto de potencia para coadyuvar al proceso de desarrollo de su lengua.
- Los espacios de reflexión priorizan el uso de la lengua originaria para la socialización posterior en lengua castellana.

4. Criterios de evaluación:

Se valora si las alumnas y los alumnos:

- Recuperan la metodología de la unidad.
- Reconocen y valoran los diversos usos y funciones de la LO y de otras lengua.
- Identifica problemas de relacionamiento lingüístico y plantea alternativas de solución.
- Producen textos sencillos en su LO.
- Comprenden y analizan el sentido global de textos escritos en LC.
- Exponen verbalmente o por escrito su rechazo ante el impacto negativo de algunos problemas; aporta soluciones y participan en la vida comunitaria.



UNIDAD 3
Diversidad Lingüística

Qué hablo yo?	Apropiación de los aportes del conocimiento universal	Transversales
1. Nociones Básicas 1.1 Lengua materna, segunda lengua 1.2 Lengua y dialecto 1.3. Lenguas madres	<ul style="list-style-type: none"> - Expresión oral, escrita - Interpretación de textos (LO-LC) - Espacios geográficos - Clases sociales - Convesación - Operaciones matemáticas combinadas 	Comunicación (privilegia la expresión oral L1 y L2)
Dónde hablo mi lengua? 2. Espacios de uso L1 y L2 lengua en la Familia, comunidad y otros espacios 2.2. Problemática de relacionamiento lingüístico.	<ul style="list-style-type: none"> Calcular y estimar porcentajes sencillos. Narración oral y escrita de textos. Investigación inicial sobre contexto. 	Identidad cultural (autovaloración - autoestima - pertinencia)
Qué habla mi comunidad? 3. Calsificaciones. 3.1. Lengua según su estatus. 3.2. Lengua según su desarrollo 3.3. Lengua según su origen 3.4. Lengua según el No. de sus hablantes.	<ul style="list-style-type: none"> Lectura comprensiva de textos. Estadística / porcentajes. Mapeo lingüístico. Interpretación de planos y mapas. 	Diversidad. Interculturalidad
Cómo hablo mi lengua? 4. Dominio de lenguas. 4.1 Monolingüe. 4.2 Bilingüe - Pasivo. - Subordinado. - Coordinado.	<ul style="list-style-type: none"> Producción de textos. Elementos que interviene en el habla. 	
Para qué sirve mi lengua? 5. Función de las lenguas. 5.1 Comunicación / interacción. 5.2 Adquisición y transmisión de conocimientos. 5.3 Matenimiento y desarrollo de la cultura.	<ul style="list-style-type: none"> Análisis de textos escrito. Selección de la información escrita. Interpretación de la información estadística. 	

UNIDAD 4

Realidad Nacional y Educación

1. Objetivos:

Las alumnas y alumnos:

- Tiene una visión inicial e integral de la Realidad Nacional.
- Valoran y afirman su identidad cultural en el marco de la interculturalidad.
- Utilizan instrumentos de análisis que les posibilitan construir una visión de desarrollo social y definir el rol de la educación.

2. Estructura:

- Síntesis conceptual de las 3 unidades anteriores que le permitan conceptualizar la pluriculturalidad, multilingüismo e interculturalidad.
- Información inicial de la estructura del estado y los procesos de transformación social que permiten ubicar el papel de la educación.

3. Ideas fuerza

- Priorizar el eje temático del módulo: diversidad.
- Énfasis en la lectura comprensiva y análisis de textos.
- Énfasis en el análisis de leyes y derechos humanos.
- Utilización y organización de la información estadística.
- Propuesta de investigación de trabajo de campo que integra y relaciona con el segundo módulo.

4. Criterios de Evaluación:

Se valora si las alumnas y alumnos:

- Recuperan la metodología de la unidad.

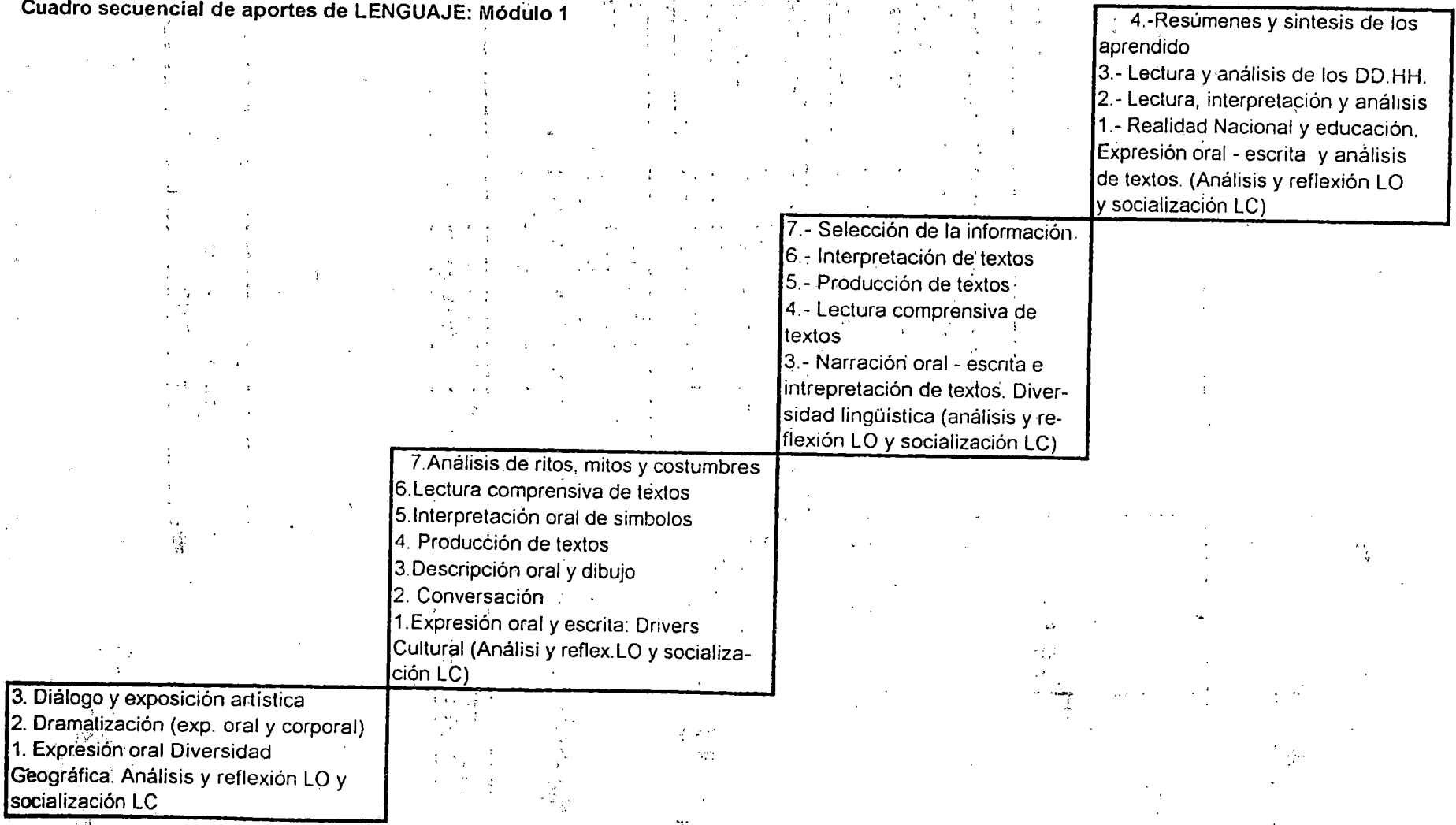
- Fortalecen su identidad cultural (autoestima - autovaloración y pertenencia), valorando la diversidad del país.
- Conocen , reflexionan y analizan críticamente las diferentes leyes del Estado Boliviano y el impacto sobre los pueblos originarios.
- Conocen y analizan los procesos de transformación social.
- Reconocen el papel fundamental de la Educación en el desarrollo social y humano.
- Realizan procesos iniciales de investigación - acción sobre algunos problemas relevantes en la relación escuela - comunidad.

Modulo Realidad Nacional Educación	UNIDAD 4 Diversidad Nacional y Educación
--	--

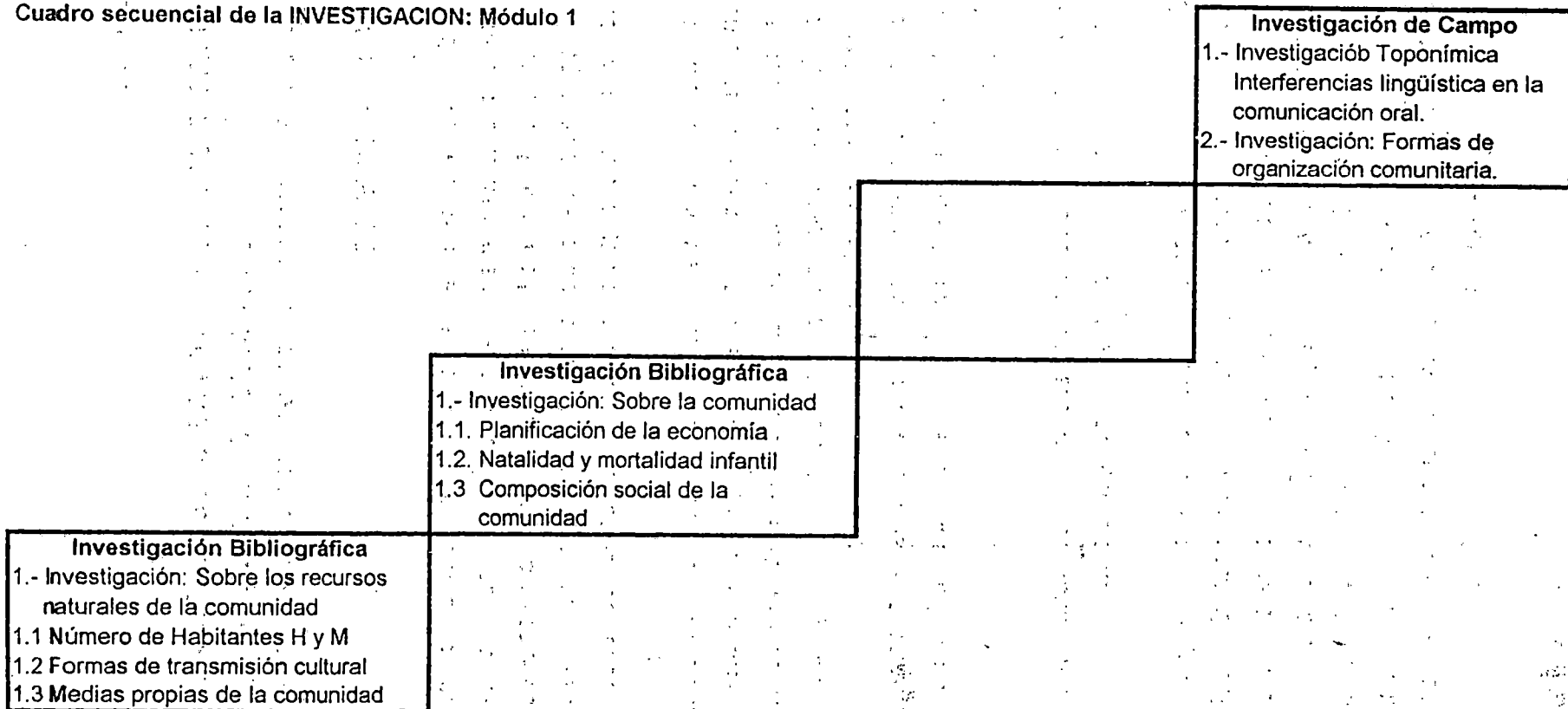
Esquema conceptual

	Apropiación de los aportes del conocimiento universal	Transversales
1 Diversidad y unidad 1.1 Pluriculturalidad Multilingüismo. 1.2 Identidad Cultural. 1.3 Interculturalidad	<ul style="list-style-type: none"> · Lectura e interpretación de mapas. · Representación gráfica a partir de tablas, diagramas sencillos. · Expresión oral - escrita y análisis de textos (LO - LC) 	<ul style="list-style-type: none"> · Comunicación (privilegiada la expresión oral Li y La)
2 Estructura del Estado Boliviano 2.1 Sociedad Civil y Estado 2.2 Análisis de las Reformas al interior del Estado 2.3 Ciudadanía y Democracia.	<ul style="list-style-type: none"> · Lectura, interpretación y análisis de textos. · Lectura y análisis de los DD.HH. DD - Niño · Fuentes para obtención de datos 	<ul style="list-style-type: none"> · Identidad cultural (autovaloración - autoestima - pertenencia) -
3 Procesos de transformación social. 3.1 Desarrollo rural sostenible. 3.2 Pobreza y desarrollo 3.3 Género y desarrollo 3.4 Medio ambiente y desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> · Cambios económicos mundiales · Procesos de desarrollo. · Recursos naturales y transformación. · Indices y bolsones de pobreza · Interpretación de tablas numéricas del entorno nacional 	<ul style="list-style-type: none"> · Diversidad · Interculturalidad.
4 Rol de la Educación 4.1 En el desarrollo de potencialidades. Ser-saber-saber hacer. 4.2 En procesos de desarrollo humano		

Cuadro secuencial de aportes de LENGUAJE: Módulo 1



Cuadro secuencial de la INVESTIGACION: Módulo 1



CAPITULO VII

ELEMENTOS PARA LA COMPRESION DE LA TRANSVERSALIDAD EN LA REFORMA EDUCATIVA

(Del curso de capacitación del programa "Educación en población")

1. VISION DEL CONTEXTO

A finales de siglo, en las puertas de un nuevo milenio, los habitantes del planeta transitamos en medio de insospechadas y sorprendentes modificación que tocan todas las dimensiones de la vida de las personas: desde las relaciones de producción cada vez más integradas a acelerados avances tecnológicos hasta las maneras de entender la sociedad y el mundo, organizar y vivir las relaciones cotidianas.

Podríamos decir que vivimos un cambio de época en la historia humana, donde la revolución científico-técnico (microelectrónica) provoca el desarrollo inusitado de las fuerzas productivas, se producen cambios en las relaciones sociales, en lo económico la globalización se expresa en la preponderancia de la economía transnacionalizada, en el plano político se institucionaliza la democracia representativa, etc. Es un escenario que conviene tomar en cuenta desde nuestra posición de sujetos involucrados en procesos educativos, para entender mejor nuestro rol y actuar de forma coherente.

Entre las expresiones de este nuevo escenario, que tiene una influencia más directa con el campo educativo, se pueden señalar las siguientes:

- a. El deterioro del sentido colectivo de la existencia y el protagonismo de lo individual, generando procesos de fragmentación social, que en parte se manifiesta en le abandono de las organizaciones solidario-colectivas a cambio de relaciones de competencia y de roles individuales.
- b. La mediación e incorporación tenaz de la tecnología en le cotidiano de la gente, en tiempos de la "revolución" de la microelectrónica, modificación directamente asociada a la informatización que se ha convertido en el signo central de la vida cotidiana.

- c. La aceleración del sentido del tiempo, precisamente como resultado de la informatización y la velocidad que implica el manejo de la información y de cómo llega ésta a la vida cotidiana de la gente. Así prevalece la idea de que lo importante es el momento, su intensidad y la posibilidad de estar en el último instante de lo nuevo que se produce. Esto también va ligado al deterioro del sentido de permanencia al punto de asumirse el hecho de la desechabilidad de productos y relaciones como características del cotidiano.
- d. La pérdida gradual del sentido de secuencialidad que se refleja en el manejo básico de los productos tecnológicos para acceder a la información y el conocimiento sin seguir una secuencia lógica determinada.
- e. El conocimiento ha cobrado peso preponderante en las transformaciones productivas y tecnológicas de la electrónica, la cibernética y la ingeniería genética. Los procesos de producción, circulación, validación y uso del conocimiento exigen mayores niveles de cualificación, profesionalización y flexibilización de la fuerza de trabajo en la producción de bienes y servicios.
- f. El predominio de la imagen y lo digital en las relaciones cotidiana (como signo, código, lenguaje); está abriendo nuevas posibilidades de conocimiento que plantean una tensión de lenguajes entre la oralidad, la escritura y el lenguaje digital.
- g. La explosión de los diversos y la diferencia constituye parte de los procesos de reestructuración cultural que modifican las formas de socialización tienen que ver con maneras diferentes de ver, representar, sentir, conocer, entender y amar.
- h. La puesta en duda de las verdades o certezas construidas desde diferentes campos de la ciencia ha dejado de alentar la ilusión de tener verdades absolutas, dando paso a la aceptación de la duda y la incertidumbre, como componentes primordiales del pensamiento científico.
- i. La creciente exclusión social, económica, política, etc. de grandes sectores de la población, que plantean problemáticas irresueltas, complejizan la vida cotidiana, el rol del estado y las perspectivas de la sociedad.

Este escenario de final del siglo, marcado por la globalización, está abierto a las búsquedas y los desafíos sobre importancia la valoración de los procesos microsociales. Pero también se mantienen latentes los referentes de esperanza y sueños individuales y colectivos construidos desde los movimientos sociales.

Mirando esta realidad, sin otra alternativa que la ubicarse en la época que vivimos, el estado y la sociedad se plantean transformaciones en diferentes niveles y sectores. Para el campo educativo, el reto plantea adecuar las visiones pedagógicas para dar nuevo sentido a la reformatión de sujetos:

En este marco, la propuesta de Reforma Educativa de Bolivia ha venido asumiendo la tarea de recontextualizar, resignificar y resituar la educación en todos los espacios de vida y relaciones de concepción, estrategia, estructura, desarrollo curricular, recursos humanos y materiales, infraestructura; etc. desde una visión de totalidad y no de parcelación/fragmentación. En esta tarea central u de responsabilidad social, intervienen diferentes actores sociales comprometidos con la construcción histórica individual y colectiva. Entre los aspectos centrales de la Reforma Educativa, se pueden señalar:

- a. El replanteamiento del "como hacer" una mejor educación, supone tomar en cuenta el cotidiano, porque ahí se expresan nuevas demandas que no son otra cosa que necesidades básicas de aprendizaje de los sujetos para vivir mejor o crear un ambiente de vida "más vivible". Estas son necesidades que trascienden a la materialidad, en cuanto expresan aspectos de la subjetividad.
- b. El curriculum construido con criterios de flexibilidad, integralidad y construcción de conocimiento es el vehículo de organización y de atención de las necesidades básicas de aprendizaje. Las áreas de conocimiento y los ejes transversales, impregnan de significado social al proceso educativo y posibilitan el logro de competencias requeridas buscando soluciones individuales y colectivas.
- c. Los temas o ejes transversales, se expresan como contenidos, significativos, valores y actitudes que completan una abordaje con visión de totalidad en la formación del sujeto. Surgen del reconocimiento de necesidades e intereses de relevancia social.
- d. El enfoque interculturalidad implica cuando dos aspectos fundamentales:

Primero, que la interculturalidad es un enfoque, una mirada que permite el reconocimiento de la diversidad, que intenta colocar a las diversas culturas en la misma posición, donde los saberes y las prácticas de los diferentes grupos culturales tienen el mismo valor para la organización del currículum.

Segundo, desde el punto de vistas pedagógico, la diversidad se rescata como riqueza, implica el reconocimiento de una diversidad de experiencias, vivencias y saberes individuales y sociales. Constituyen un recurso pedagógico que deben permitir no sólo reconocer y valorar la existentes, sino también ampliar las experiencias y posibilidades individuales, sin discriminaciones de ninguna naturaleza.

Se trata de aspectos concebidos para concretarse con la ayuda de la escuela, incentivando en el niño el desarrollo de la autoestima y de la identidad propia (autonomía), el trabajo y convivencia grupal, la solidaridad y la cooperación, la valoración de lo propio y el respeto a los demás y la naturaleza, y la valoración de todo tipo de diferencias.

Con ello se propicia el desarrollo integral del niño en los planos psicoafectivo, comunicativo, cognitivo, sociocultural, artístico - creativo, psicomotor, sensorial, deportivo y ético. Al mismo tiempo se estimula, por medio del juego y otros recursos, la capacidad de aprendizaje del niño a través de programas y actividades que desarrollan su curiosidad creatividad y expresividad, así como su capacidad de exploración, a fin de contribuir a la comunicación oral y gráfica.

Las consideraciones señaladas tienen sentido si efectivamente promueven y vehiculizan el mejoramiento de la calidad de vida en el país; mejoramiento que se verá expresado en un mayor nivel de salud de saneamiento básico, mayor producción y mejor alimentación, mejores niveles de nutrición, existencia de fuentes de trabajo, distribución equitativa de la riquezas y preservación del equilibrio ecológico. Es aquí donde se puede ver el enlace entre la calidad de vida y la calidad educativa.

Tal es el horizonte macro del nuevo sistema educativo que se ha puesto en marcha recientemente.

2. LA TRANSVERSALIDAD

En esta aproximación a la renovación transformación educativa, la transversalidad es el elemento que rompe con criterios de parcelación fragmentación de la vida, el saber, los conocimientos, las lógicas, la cosmovisión, las relaciones sociales, las maneras de entender el mundo, y, en definitiva, la historia y la cultura.

La transversalidad se asienta fundamentalmente en la visión de totalidad y en la manera de cómo se trabaja esta totalidad en los espacios educativos (familia, escuela, iglesia, grupo, etc.). Por tanto, su fuente permanente es la vida cotidiana desde y donde se entretienen redes de relaciones micro-macro, objetividad y subjetividad, afectividad y cognitivdad, individuo y colectividad, etc.

Desde una visión de transversalidad es posible negociar y articular en el campo educativo aspectos multidimensionales (saberes, conocimientos, lógicas, cosmovisiones, valores, ética, sentimientos, economía y tecnología, política y relaciones de poder, etc.) presentes en la vida cotidiana de la gente, teniendo en cuenta que en este espacio se sintetiza la manera en que se organiza, vive y se proyecta la sociedad en su conjunto en un contexto histórico-cultural concreto.

En la visión de transversalidad, la persona, varón y mujer, es esencialmente sujeto en permanente construcción histórica y cultural. Es un sujeto total, biológico, psicológico, social, creativo, lúdico, histórico, etc. con potencialidades y debilidades propias de su identidad y naturaleza humana. La transversalidad se nutre de las relaciones que el sujeto establece con otros sujetos y hacia ellos y ellas vuelca fundamentalmente un acumulado social de saberes, conocimientos, valores y actitudes a través de estrategias intra-aula, intra-escuela, intra-familia, etc.

En definitiva, desde la transversalidad se trata de aportar a la construcción del sujeto social con sentido histórico capaz de responder a los desafíos y demandas de este tiempo.

Este proceso educativo, tiene fases: información y sensibilización, reconocimiento de las formas de manifestarse un fenómeno e implicación personal en ellas, análisis de sus causas y consecuencias, y toma de postura personal tanto en la esfera individual como social.

Trabajar con temas transversales implica el desarrollo de experiencias sobre la integración de temas socio-educativos en curriculum en sus distintas etapas y ciclos educativos, así como en distintos contextos.

3. LOS TEMAS TRANSVERSALES: CARACTERISTICAS GENERALES

Los temas transversales son sistemas de conocimiento, valores y actitudes que han ido ocupando ámbitos específicos de identificación y desarrollo; pero que interactúan dentro de todos y cada uno de los espacios de la vida humana. Trascienden los límites de las disciplinas, incorporándose a todas ellas.

En lo concreto:

- Son contenidos y significados culturales básicos de relevancia social para el presente y el futuro, necesarios para la formación integral de la persona, para enfrentar los problemas sociales y para acercar la escuela a la vida.
- Se concretan a través de las competencias relacionadas al conocimiento integral de la realidad socio-económica-cultural, al desarrollo de un juicio respecto a dicha realidad y al desarrollo de estrategias y acciones coherentes con los valores adquiridos. Son contenidos y significados presentes en el proyecto educativo, el proyecto curricular y la programación del aula.
- Su inclusión en la programación de aula y la práctica pedagógica cotidiana, implica:
 - a) La formación docente
 - b) La disposición de recursos en el aula y en el centro educativo
 - c) La selección de áreas prioritarias para su tratamiento sistemático, ya sea como ejes temáticos o contenidos transversales a las unidades temáticas ya definidas.

d) La incorporación en actividades de aprendizaje ya definidas y la generación de actividades específicas.

- Responden a la estructura flexible y abierta del curriculum, promoviendo una educación que no sólo forme a las personas para que mantengan y reproduzcan los mismos saberes de generación en generación, sino también para que contribuyan a mejorar la sociedad del futuro, considerando las transformaciones que se van produciendo en su entorno.
- Promueven el reconocimiento y el respeto de la cultura propia y de otras, así como el reconocimiento y la valoración de las diferencias individuales, evitando que se transformen en discriminaciones.
- Promueven la educación en valores universales que permitirán que las personas se sensibilicen frente a los problemas, asuman una posición crítica y actúen en función a un compromiso libremente asumido.
- Como parte de la educación en valores y actitudes, los temas transversales requieren que la práctica educativa proporcione a los alumnos y las alumnas experiencias de participación para tomar decisiones libremente, adquirir compromisos, responsabilizarse de actuaciones concretas (dentro y fuera del ámbito escolar).
- La integración de determinados temas transversales en el curriculum no solo afecta a la selección y organización de los contenidos, sino también al modo en que tales contenidos se aprenden y, por tanto, al modo cómo se deben enseñar. El abordaje del proceso de conocimiento y aprendizaje de los contenidos conceptuales (lo racional), es distinto al tipo de abordaje de los contenidos actitudinales (la subjetividad).
- En relación con los temas transversales socioeducativos hay tres niveles: a) teórico, que permite conocer y analizar los hechos, situaciones y problemas; b) social, que se refiere a los modos de actuar en el contexto en que vive y conoce el alumno o la alumna, y que se encuentra, las razones que están influyendo en este modo de actuar; c) personal, que ayude a reconocer lo que uno siente, cree y valora,

descubra cómo se ve influido por valores y formas sociales de actuar y llegue a situarse como persona individual y social.

Este proceso educativo tiene fases: información y sensibilización, reconocimiento de las formas de manifestarse un fenómeno e implicación personal en ellas, análisis de sus causas y consecuencias, y toma de postura personal tanto en la esfera individual como social.

Trabajar con temas transversales implica el desarrollo de experiencias sobre la integración de temas socio-educativos en el curriculum en sus distintas etapas y ciclos educativos, así como en distintos contextos.

4. LOS TEMAS TRANSVERSALES: CARACTERISTICAS ESPECIFICAS

La nueva propuesta pedagógica y curricular de la Reforma Educativa, entre sus planteamientos define la incorporación de los temas transversales, es decir, educación para la democracia, educación para la salud, educación sexual, equidad de género y desarrollo sostenible; junto con los dos ejes fundamentales, interculturalidad y participación popular, se concibe la formación del nuevo sujeto.

4.1 EDUCACION PARA LA DEMOCRACIA

Este tema transversal tiene el propósito de desarrollar contenidos, valores, actitudes dentro de una comunidad escolar democrática y participativa, reflejada en las relaciones que establecen el maestro y el alumno, donde los aprendizajes significativos se plasman en la negociación, planificación y ejecución de actividades de aprendizaje, proyecto educativos, relaciones interpersonales y en la posibilidad de inventar, elegir y ejercer libremente formas de pensar, sentir y vivir diferentes.

Todo esto para formar sujetos con prácticas, valores y actitudes de construcción democrática en diferentes espacios y momentos de la vida social, que puedan involucrarse activamente en el desarrollo local dentro de los procesos de participación popular, reivindicando la justicia e igualdad social, buscando la resolución de los problemas sin violencia.

4.2 EDUCACION PARA LA SALUD

4.2.a. Aspectos generales.

Busca generar conciencia sobre las enfermedades prevalente en el entorno del sujeto y posibilitar la modificación de situaciones problemáticas, donde la escuela se constituye en el espacio que fomenta hábitos saludables. Debido a que la salud está estrechamente ligada al proceso educativo, la productividad económica y por tanto a la calidad de vida, la escuela juega un rol preponderante para promover actitudes, valores, destrezas y habilidades necesarias para una vida sana.

La realidad nos muestra que a pesar de la existencia de servicios de salud, mucha gente no acude a éstos por desconfianza, trato inadecuado de los agentes de salud o por factores culturales. Esta situación también es objeto de atención y se busca tener una acción conjunta entre los principios de la interculturalidad, es decir, recuperando los mejor de cada cultura y saberes acumulados, y complementándose la medicina tradicional con la occidental.

La salud es uno de los componentes del desarrollo humano y por tanto de al mayor calidad de vida, su inclusión como transversal de la Reforma Educativa es un desafío para el sector salud, asumiendo que ésta es más que no tener enfermedades, es una hábito de vida saludable que involucra una serie de prácticas de higiene, alimentación, prevención conocimientos y comportamientos.

Los aspectos que integran salud deberán impregnar en forma continua y permanente todo el proceso educativo de tal manera que a través de la práctica diaria, la reflexión y comparación permanente de situaciones se adquieran conceptos, hábitos, valores, comportamientos y destrezas que permitan tener a los sujetos (alumnos, maestros ...) una vida saludable.

4.2.b. Aspectos específicos

1. Políticas

Apoyo a las Secretarías de Educación, Salud y Vivienda; consolida un enfoque integral e integrador de desarrollo humano; lograr consenso y prioridad política para la promoción en salud; análisis, discusión, definición y modificación de las políticas prioritarias para la niñez y la juventud con enfoque integral; información para sensibilizar y formar alianzas con sectores importantes; elaboración de convenios que permitan apoyo y respaldo político para ampliar los programas de educación en salud escolar.

2. Coordinación

Convenios y acuerdos intersectoriales; concertación de acciones alrededor de metas de desarrollo humano; reactivación de comisiones intersectoriales; fortalecimiento, optimización de la coordinación entre los sectores de salud y educación; firma de acuerdos y convenios Ministeriales para integrar salud en educación; establecimiento de comisiones mixtas de trabajo intersectorial; capacitación y actualización del personal de salud y educación en forma permanente.

3. Desarrollo programático

Reformulación curricular con avance en el diagnóstico de necesidades, capacitación de maestros, revisión del marco conceptual de la educación para la salud, recopilación y análisis de información, actualización del diagnóstico de base, revisión del enfoque de los actuales programas, contenidos, actividades y métodos de educación en salud; evaluación y enriquecimiento de los contenidos programáticos; reformulación curricular e inclusión de la transversal de Educación para la Salud.

4. Capacitación a maestros

Mejoramiento y actualización dentro de un enfoque integral.

5. Educación fuera del aula

Establecer mecanismos de comunicación y coordinación comunitaria, hacer experiencias piloto, fortalecer programas y proyectos de actividades de educación en salud intersectorial, hacer un esfuerzo de trabajo con diferentes instituciones, coordinación con grupos comunitarios e investigación con un equipo adecuado para definir acciones que integren actividades docentes en el aula y en la comunidad.

6. Investigación.

Realizar investigaciones de peso y talla en el grupo escolar y cualitativas y cuantitativas sobre educación en salud e la escuela, realizar encuestas rápidas y de grupos focales sobre valores, comportamientos, prácticas, conocimientos, habilidades y destrezas escolares en salud en grupos de niños, niñas, adolescentes y comunidad.

7. Evaluación

Diseñar un sistema de monitoreo y evaluación, evaluar impacto de aprendizaje y atención de los diferentes aspectos de educación para la salud y canalizar la participación de los maestros y personal de salud en los procesos de evaluación.

4.3 DESARROLLO SOSTENIBLE

4.3.a. Aspectos generales

La educación para el desarrollo sostenible (E.P.D.S.) es un proceso formativo permanente y multidisciplinario que implica la generación de actitudes y valores que orientan el comportamiento del individuo hacia la comprensión de los problemas ambientales y su relación con el desarrollo y la enseñanza de habilidades y destrezas hacia la solución de los mismos para mejorar sus condiciones de vida sin afectar a las generaciones futuras.

Comprende la formación, desde los primeros años, de una conciencia de cuidado y protección del medio ambiente y las leyes de la naturaleza, enfatiza en la importancia de contar con recursos humanos calificados desde un enfoque de desarrollo humano.

4.3.b. Aspectos específicos

La educación para el desarrollo sostenible debe tener los siguientes componentes:

1. La educación ambiental, entendida como una estrategia permanente de conservación del medio ambiente, orientada a modificar conceptos inexactos, actitudes y prácticas en la compleja trama de interrelaciones sociedad-naturaleza.
2. La educación para la gestión, concebida como una estrategia orientada para lograr habilidades básicas de planificación, de administración financiera, de seguimiento y evaluación del manejo sostenible de los recursos naturales y su aprovechamiento económico y la preservación de la calidad ambiental, que facilite la gestión autónoma del desarrollo local, en el marco de la sostenibilidad.
3. La educación para la participación, concebida como un estrategia orientada a lograr la participación social orgánica con el fin de fortalecer y optimizar los mecanismos locales de decisión política, para la gestión del desarrollo sostenible.

4.4 EQUIDAD DE GENERO

4.4.a. Aspectos generales

Incorpora el enfoque de género o la equidad de género en la propuesta de la Reforma Educativa implica mirar a los sujetos considerando no sólo sus experiencias de vida, sus conocimientos y necesidades en el marco de su cultura, sino de su propia individualidad y expectativas de desarrollo personal, considerando el género.

Permite enriquecer el enfoque intercultural a partir del análisis de la situación de varones y mujeres en cada cultura, las construcciones y relaciones que se generan en el marco de las culturas específicas, considerando que así como ha habido una desigual distribución del capital cultural entre las diferentes culturales, ha habido al interior de esas culturas una desigual distribución entre los sujetos por razones de género. En este sentido, así como a través del enfoque intercultural se trata de redefinir la relación entre las culturas reestablecer los mecanismos de redistribución y apropiación equitativa de los bienes varones y mujeres las mismas oportunidades y condiciones para desarrollar sus potencialidades y estar en condiciones de apropiarse críticamente de los bienes culturales.

El enfoque de género no sólo refiere a la ubicación de las niñas en los módulos, sino en la posibilidad de permitir un desarrollo equilibrado, equitativo y justo entre niños y niñas, en todos los espacios del quehacer educativo y social.

El enfoque de género abre la posibilidad de analizar la realidad de manera integral en la medida en que es transversal a las distintas dimensiones de la realidad socio-cultural; desde éste enfoque debemos analizar la interculturalidad, las necesidades básicas de aprendizaje, las propuestas de desarrollo, etc.

Lo propio sucede en el marco de la participación popular, pues es importante generar no solo una participación democrática de los diferentes grupos culturales/sociales, sino también enfatizar en una participación equitativa de varones y mujeres.

Desde ésta perspectiva, no solo se trata de generar valores de equidad de género sino de analizar la realidad, las propuestas generales y específicas de la Reforma Educativa

y la práctica pedagógica cotidiana, tomando en cuenta la situación, posibilidades y limitaciones de sus diferentes actos. En ese sentido, la equidad de género es más que una competencia transversal, es una forma de mirar la realidad.

4.4. b Aspectos específicos

1. Equidad de género como políticas educativa

- Eliminación del analfabetismo.
- Acceso y permanencia de niños, niñas y adolescentes de ambos sexos en la escuela.
- Igualdad de oportunidades y condiciones para varones y mujeres en la escuela y en los restantes niveles y modalidades educativas.
- Eliminación de contenidos y actividades de aprendizaje discriminatorias en el diseño curricular (currículum formal).
- Eliminación de contenidos, actividades y actitudes discriminatorias en la práctica educativa cotidiana (currículum oculto, omitido).

2. Transversal a la restantes políticas educativas

*Adopción del enfoque de Necesidades básicas de aprendizaje

- Consideración del tipo de necesidades expresadas - implícita o explícitamente por los niños y niñas o adolescentes de ambos sexos, de la respuesta del profesor/profesora a las necesidades de ambos, del tipo de necesidades que expresen niños y niñas al interior de los grupos de nivel hacia sus compañeros y/o compañeras y el tipo de respuestas dadas en cada caso.

*Adopción del enfoque intercultural

- Considerar la equidad de género como parte de la práctica intercultural, a partir de una visión crítica de las costumbres y valores culturales.
- Dar igual importancia al desarrollo social e individual.
- Reconocimiento, respeto y promoción de la diversidad cultural, en el marco de la equidad.

- Reconocimiento y valoración de las diferencias individuales, en el marco de la equidad.

* Participación popular en la gestión y control de la educación.

- Participación equitativa de varones y mujeres en la definición de necesidades, demandas y toma de decisiones.
- Evitar contradicciones de roles/opciones al interior del aula, al interior de la familia y en el relacionamiento de la escuela con los padres y madres de familia.

3. Transversal al sistema de planificación educativa

- Educación inicial, primaria, secundaria y superior; diferentes niveles y ciclos.
- Educación permanentes (no formal)
- Alfabetización y educación de adultos
- Educación especial

4. Transversal al sistema de planificación educativa

*Diagnóstico nacional, regional, local e institucional

- Aplicar el enfoque de género al análisis de los diferentes contextos socio-económicos, edad.
- Considerar a la persona en forma integral, ampliando la caracterización de la necesidades básicas de aprendizaje que muchas veces se reduce al plano cognitivo.
- Definir acciones sin establecer prioridades entre las diferentes discriminaciones.

*Planificación

Incorporación de la variable género en los diferentes niveles y componentes de la planificación:

- Incorporar la equidad de género como parte de los objetivos.
- Definir criterios de valuación e indicadores específicos.
- Incorporar la variable género en la definición de contenidos, de actividades de aprendizaje, en la elaboración de materiales didácticos de apoyo.
- Incorporar la variable género en la distribución y uso de espacios dentro y fuera del aula.

*Ejecución

Desarrollo de las diferentes actividades, en el marco de la equidad de género (dentro y fuera del aula, con profesores, en el marco de los proyectos educativo-comunales):

- Evitar la existencia paralela de un currículum forma, oculto y obviado.
- Reflexionar en forma permanente sobre el para qué, el qué, el cómo de cada contenido y actividad desarrollada.
- Considerar las diferencias como recurso pedagógico, no sólo para recuperar la experiencia de vida sino para enriquecerla.

*Seguimiento

- Observación permanente y creación de espacios de análisis entre profesores y alumnos/as, padres y madres de familia.
- Seguimiento individual de las dificultades, obstáculos, logros y beneficios del proceso.

*Evaluación (permanente)

- Incorporación de la equidad de género como criterio para evaluar los logros, dificultades, obstáculos y beneficio del proceso para niños, niñas o adolescentes varones y mujeres; tomando en cuenta los resultados y el proceso educativo en su conjunto.

- Considerar como logros las actitudes de profesores y alumnos/as en el marco de la autovaloración/autoestima, de un trato equitativo, de una interacción plena, de una actitud crítica frente a valores, roles excluyentes y jerarquizados.

***Sistematización y ajuste**

Establecer el impacto de la discriminación de género o cambios generados en este marco, respecto a la calidad del proceso y realizar los ajustes necesarios tomando en cuenta los diferentes componentes del proceso educativo:

- Sistematizar el proceso educativo en su conjunto, especificando en qué medida fue incorporada la variable género, los objetivos específicos planteados y el nivel en que se alcanzaron los mismos.
- A partir de las NEBAs evaluadas desde un plano social e individual - antes, durante y al finalizar una etapa determinada - realizar ajustes considerando el sistema de planificación educativa en su conjunto.

5. Transversal al diseño curricular

- Definición de competencias transversales relativas a la equidad de género, de contenidos, actividades de aprendizajes específicas y criterios de evaluación específicos.
- Incorporación de la variable género en la elaboración o selección de materiales didácticos.
- Incorporación de la variable género en la definición de espacios de aprendizaje.

6. Transversal a la formación - capacitación docente, de Asesores/as Pedagógicos/as y otros niveles del sistema educativo

- Incorporación de la equidad de género como criterio de selección de los/as participantes.

- Definición de competencias transversales relativas a la equidad de género, de contenidos, actividades de aprendizaje específicas y criterios de evaluación específicos.
- Incorporación de la equidad de género como variable en la elaboración o selección de materiales didácticos.

4.5. EDUCACION SEXUAL

4.5.a. Aspectos Generales

Desde la fecundación los seres humanos portan elementos básicos de sexualidad, con el nacimiento, el niño o la niña, producto de su socialización temprana con la familia, va configurando su identidad sexual. Mediante la expresión de sus sentimientos y relaciones emocionales, valores y vínculos con otros significantes, su potencial genético subyace en su sexualidad construyéndose ésta en la interacción cotidiana permanente con los otros, en las diferentes etapas de su vida.

La persona, entendida como una totalidad, se abre en sus dimensiones interactuantes e interdependientes: biológicas, cognitivas, psico-afectivas y socio-culturales que se desarrollarán desde una visión de integralidad permitiendo construir una auto imagen y autoestima positivas asumiendo su identidad.

Bajo estas premisas la Educación Sexual responden a la necesidad de educar para la vida y en descubrir todo el potencial humano; parte de la comprensión de que el proceso de formación del sujeto implica también un ejercicio responsable, consiente y placentero de su sexualidad en un sentido amplio, reconociendo que esto es posible en la vivencia crítica de los roles sexuales (evitando estereotipos sociales y la asignación desigual de roles) y en la reflexión de los permisos y las prohibiciones para repensarlos, en la perspectiva de lograr una formación integral, revalorizando al "ser" como persona/sujeto y, no como objeto y que permita vivir de mejor manera las relaciones interpersonales y la efectividad en el cotidiano.

En este marco, la educación sexual apunta al ejercicio de la sexualidad, comprometiendo opciones ideológicas, éticas, religiosas, filosóficas, etc., desde una visión centrada en la subjetividad del sujeto.

4.5.b. Aspectos específicos

La transversal de educación sexual, contribuye al mejoramiento de calidad de la educación promoviendo la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje en materia de sexualidad, ofreciendo una visión positiva de la misma y preparando al sujeto sobre cambios corporales, psicológicos y sociales, para que pueda, a partir del conocimiento, tomar decisiones para hacer frente a los problemas de forma autónoma, desarrollando actitudes de libertad, responsabilidad y creatividad, como estrategias para enfrentar de mejor manera la vida.

Comprende las particularidades del sujeto de acuerdo a cada etapa evolutiva, las características socio-culturales de los grupos humanos en los cuales los sujetos se integran.

Considera que para la construcción individual y colectiva de conocimientos y significados sociales sobre sexualidad es necesario:

1. Generar espacios de diálogo, donde prime el respeto tanto entre pares como en la relación maestro - alumno, además de la necesidad de incorporar al interior del aula o en otros espacios a la comunidad educativa, como un medio para facilitar el proceso y eliminar las barreras comunicacionales que existen entre padres e hijos.
2. Partir de los conocimientos y vivencias de los alumnos y alumnas, brindando una adecuada información, con orientaciones claras y científicas sobre el desarrollo personal, impulsos, temores, curiosidades y fantasías y otros aspectos vinculados a su afectividad y cognición como base para la construcción de su identidad.
3. Generar una actitud crítica frente al manejo de información de los medios de comunicación, para evitar impactos culturales que en algunos casos influyen negativamente sobre valores y comportamientos consensuados.
4. Desarrollar objetivos curriculares para inserción de la transversal en la elaboración de módulos y otros materiales, buscando:
 - Facilitar el proceso de construcción de la identidad del individuo, como persona sexuada.

- Abordar el tema transversal de la educación sexual a partir de la concepción integral del sujeto biológico, psicológico y social en sus dimensiones constitutivas, en búsqueda de un desarrollo sano y armónico de niños, niñas y jóvenes.
- Apoyar en la consolidación de la autoestima (autoimagen y autoconcepto) de los sujetos, a partir del conocimiento y aceptación de sí mismo.
- Favorecer actitudes de solidaridad y aceptación de los otros, a través del enfoque de interculturalidad.
- Facilitar, a partir de un sentido de equidad, el desarrollo de la identidad sexual y sus expresiones en niños y niñas, el respeto a la diferencia y a la no discriminación en razón del género.
- Procurar la valoración y el aprecio por la vida en familia, como espacio primario y fundamental para la construcción de la identidad sexual, sin descuidar los otros espacios de socialización.
- Analizar los valores y creencias relativos a la sexualidad, procurando y promoviendo la reflexión crítica.
- Revalorizar la afectividad, expresados en el amor, respeto, diálogo, tolerancia, etc. como vínculo necesario e ineludibles para el desarrollo humano integral.
- Incorporar de acuerdo a la edad de los educandos y a las necesidades de aprendizaje, contenidos relativos a la salud reproductiva.
- Tomar en cuenta la prevención de situaciones problemáticas y formas de abordaje (adecuadas y críticas) cuando éstas se produzcan, de modo que permitan crear condiciones para un sano crecimiento y preparar a los niños, las niñas y jóvenes para la vida social y familiar (habilidades sociales).
- Facilitar información sobre la reproducción humana, embarazo, parto, posparto para generar la comprensión sobre los riesgos físicos y psicológicos del embarazo adolescente, enfermedades de transmisión sexual y SIDA.

CAPITULO VIII

LOS HORIZONTES DE SIGNIFICACION

Autor: Jaime Ospina Ortíz
CONSULTOR CONVENIO ANDRES BELLO

1.- Aprendizajes significativos y horizontes de significación

El tema de los horizontes de significación surge del estudio de la conciencia profunda, constituida por sus experiencias vitales (duración), acumuladas en consciente y subconsciente. Este tema guarda poca relación con los aprendizajes significativos, que son una propuesta metodología de ordenamiento lógico de conceptos formales.

El término significación del conocimiento no es de contenido equivalente en ambos conceptos. Eso produce una pregunta: qué es lo que hace significativo un conocimiento?

Podemos avanzar una respuesta tentativa, que más adelante profundizaremos: todo conocimiento, el acto de conocer, es un poner en relación lo que ya conozco con lo que le ofrece una nueva experiencia. Es un acto subjetivo de mi conciencia. Es el acto original del conocimiento.

En los aprendizajes significativos se arma relaciones entre conceptos pre-existentes, en el almacén de la cultura, al acto de ordenar. En los horizontes de significación se establecen relaciones constitutivas de los conceptos, entre la conciencia y los objetos de conocimiento. En el primer caso se trata de procesar una información existente en el almacén de la cultura sistematizada, como, por ejemplo, procesar la relación entre átomo y molécula; en el segundo caso, el de los horizontes de significación, se trata de explicar cómo una persona llega a entender la relación "átomo, molécula", a partir de los contenidos de su conciencia, de sus experiencias. Algo mucho más profundo que el procesamiento mecanización de la información, pues va cargado de conciencia colectiva-histórica y de autobiografía del sabio que logra establecer la significación del concepto.

Estamos ante una distinción, que muchas personas pueden considerar una simple sutileza, porque de lo que parece preocuparse una y otra teoría es de establecer la significación del conocimiento. Pero no se trata de una sutileza, y eso se puede ver en el siguiente ejemplo:

Al borde de una fuente conversan sobre el agua tres viajeros: Para Juan la única significación que tiene el agua es que calma la sed y fertiliza los campos, José acepta que, para él, el agua también tiene esa significación utilitaria y pragmática, pero dice estar interesado en buscar otra significación: cómo se produce su corriente, cómo una gota se une a otras gotas; Einstein acepta las dos significaciones que proponen sus amigos, pero afirma que a él le interesa una tercera significación, a saber, cómo se forma una gota.

De ahí, los viajeros pasan, por asociación, a otro tema: el de los conceptos de agua: por supuesto que Juan dice que el concepto de agua no es más que ese líquido que quita la sed y que le importa un bledo el concepto abstracto puesto que él no riega su campo con conceptos, sino con esa corriente concreta, José dice que a él le interesa, además, saber como un concepto se relaciona con otros conceptos (por ejemplo, los conceptos de hidrógeno y oxígeno con el de molécula de agua); Einstein dice que esa forma de ver las cosas también le parecen interesantes, pero que lo que más le interesa es entender cómo se forman los conceptos de fuente, molécula y átomo en su propia conciencia. Ven ustedes, comenta Einstein, cómo esta fuentecilla es mirada desde tres horizontes de significación, todos ellos válidos, pero observados desde tres estratos de significación diferentes?: el pragmático de Juan, el asociativo de José y el mío que es epistemológico?.

Lo que se refiere a los aprendizajes significativos, que presenta Ausubel como una teoría pedagógica nueva, no es más que un ejercicio formal de organización de conceptos aceptados, mediante la utilización de jerarquías lógicas, aplicadas a las ideas logradas por el desarrollo de la ciencia y la cultura, y se inspira en el movimiento denominado procesamiento de la información.

En la teoría de la información de Shannon, por un extremo del canal penetra la información (input) y por el otro sale (output). Lo que entra es idéntico a lo que sale. Los psicólogos imaginaron que esa teoría se encontraba la explicación del funcionamiento

del cerebro, en sus funciones superiores de pensamiento, que consistía en la simple cuestión de organizar lógicamente esa información por una operadora, el cerebro, que funciona en paralelo con los computadores.

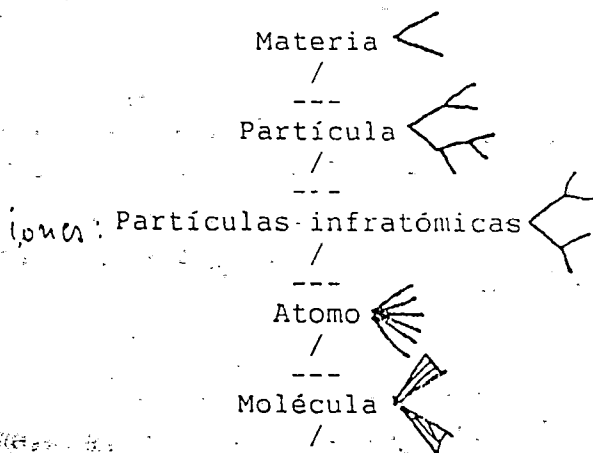
La teoría de los aprendizajes significativos, sin embargo, no explica el origen del conocimiento, ni aclara su construcción personal, sino apenas propone una estrategia conductista para la organización de los conocimientos en mapas conceptuales, que para Ausubel y otros facilitan y estimulan la asimilación de ideas y conceptos. Es una propuesta memotécnica.

Los aprendizajes significativos parten del supuesto de que existe un almacén y una tradición acumulada de conocimientos variados y dispersos, patrimonio de la cultura y de la sociedad, que, para asimilarlos, es preciso organizarlos lógicamente. En ese almacén se encuentra, por ejemplo, los conceptos de materia, átomo, partícula, etc.

Para organizar lógicamente estos conceptos, hay que aceptar que el concepto de molécula implica el concepto de átomo, y el concepto de átomo presupone el concepto de partícula, y éste el de materia.

No hay duda de que se trata de implicaciones lógicas.

Así, el ordenamiento lógico jerárquico de estos conceptos, según la propuesta de Ausubel, permitiría construir un mapa conceptual, distribuido más o menos así:



Más de un educador cree todavía que en los mapas conceptuales va a encontrar algo diferente al conductismo y la solución del misterio del conocimiento; es decir, su verdadero origen: pero ello no es así. Los mapas conceptuales no surgen de la epistemología sino de la lógica formal. Para la teoría pedagógica son un juego de ordenamiento, pero no una explicación de los procesos profundos de las funciones superiores del pensamiento.

Cualquier mapa conceptual se puede enriquecer ad infinitum con otros conceptos. Por ejemplo el de materia con de materia inorgánica y materia orgánica; el de partícula con el de partícula atómica y partícula infratómica; el de átomo con de diversos tipos de átomo; el de molécula con el de molécula elemental o megamolécula.

Estos mapas conceptuales los podemos llamar "jerarquización formal de la cultura sistematizada". Son ayuda a la memoria y estrategia de procesamiento de la información. Pero conocer es mucho más de procesar.

Conocer es construir internamente, y esa construcción es lo que el pedagogo tiene que comprender, para poder activar la conciencia de sus alumnos.

El horizonte personal de significación apunta a explicar en qué consiste y como se dan los procesos de construcción del conocimiento, puesto que se refiere a la organización del campo de la conciencia y al origen del conocimiento, donde conciencia es la manera como se organizan nuestras experiencias vitales internas en múltiples relaciones. Quien esté interesado en profundizar en este tema, puede consultar a George Gurtwisch, en su obra L'Organization du Champ de la Conscience.

El horizonte personal de significación nos refiere a la génesis de nuestro conocimiento, a su núcleo natural de organización y a su expansión en el aprovechamiento de nuevas experiencias.

Si bien es verdad que la organización formal de conceptos propuesta por Ausbel se da en una inteligencia disciplinada, ese ejercicio es comparable al de un bibliotecario que se pone a ordenar los libros por temas, pero su función no es la de ponerse a escribirlos. La función del bibliotecario es facilitar el uso de los libros, y la del catógrafo

conceptual es a organizar los conceptos lógicamente para facilitar su comprensión y utilización. Pero él no explica cómo y de dónde se forma los conocimientos.

Ahora bien. Es importante entender que los horizontes de significación siempre se dan, como un hecho natural de la conciencia profunda, aunque no todos nos damos cuenta de lo, porque precisamente son actos de la conciencia profunda, muchas veces del inconsciente.

No es difícil encontrar indicadores para evidenciar esta realidad profunda de la conciencia: Todo aquello que admiramos y valoramos nos estaría indicando la presencia de nuestro personal horizonte de significación. Por ejemplo, para un investigador matemático desde su horizonte de significación vívidamente (numérica) cualquier análisis de los datos recogidos en una investigación hay que procesarlos estadísticamente e interpretarlos matemáticamente. Un filósofo mirará esos mismos datos desde su perspectiva epistemológica. Et sic de coeteris.

2. - La Génesis del Conocimiento.

Existe mucha polémica sobre la génesis del conocimiento o epistemología, de acuerdo al horizonte de significación de cada filósofo. Pero hay dos posiciones radicales, que pugnan dialécticamente: la de los que sitúan el origen del conocimiento en los sentidos, y la de los que, sin negar la influencia de éstos, la sitúan en la conciencia profunda.

Por un lado la corriente de los sensualistas empíricos y por el otro la corriente de la duración real de la conciencia. Detengámonos brevemente en la exploración de estas dos corrientes epistemológicas.

2.1. El origen del conocimiento está en los sentidos:

Apoyándose en los empiristas ingleses, especialmente en Locke, Hume, Stuart Mill, Berkeley, Watson, los conductistas han difundido el mito del "sentir - conocer, mediante el cual se afirma que el hombre al nacer es una "tabula rasa" (un tablero limpio), y que los datos de los sentidos van escribiendo imágenes en la mente, que son copia fiel de la realidad externa, extrasubjetiva; las imágenes se asocian y forman conceptos, proposiciones, juicios. No entienden la asociación como una síntesis mental de origen

dialéctico, sino como una sumatoria de partículas semejantes, de arenas agrupadas en dunas por los vientos del desierto.

Unos de estos autores niegan los procesos mentales, otros los explican mediante los mecanismos de asociación, y otros no los niegan pero niegan la posibilidad de estudiarlos científicamente. Para ellos cualquier conducta se reduce a una serie de asociaciones, mediante la manipulación de los reflejos condicionados, que se logra por el mecanismo de estímulo respuesta. El aprendizaje es un acondicionamiento de los reflejos condicionados. Así se consigue que responda uniformemente a los estímulos previstos.

Sólo las conductas externas o externalizadas - digamos en monumentos, en tiestos, en metales procesados, en conquistas documentadas, etc., son observables y solo ellas son el objeto de la ciencia del hombre.

El conocimiento que el ser humano alcanza a través de sus sentidos es una copia de la realidad, y este mecanismo de "copia" es idéntico para todas las especies, ratas, palomas, perros, seres humanos. La copia es una especie de fotografía fantástica. Y la imagen del objeto se logra mediante la asociación de las imágenes parciales que vamos obteniendo del objeto real, en lo que consistirían las funciones superiores de abstracción, síntesis y análisis.

Esta postura tan radical es consecuencia de "un dogma científico", el que solo acepta validez interna y externa en el método empírico. Así como en física, química, biología, astronomía, no pueden ser objeto de estudio los fenómenos no observables, así tampoco en el ser humano pueden ser objeto de la ciencia las conductas no externalizadas, las conductas no observables, no experimentables ni medibles. No se niegan los fenómenos internos, los procesos mentales, la vida afectiva, los valores, pero se les niega su carácter de objetos de la ciencia.

Solo se puede estudiar sus reflejos en las conductas externas. Pero precisamente por ser tan radical esa postura, ha surgido un cisma en el seno del empirismo: por un lado militan los que creen poder prescindir de la vida interior, de la vida de la conciencia, y por el otro militan los que piensan que tal prescindencia deja sin explicación muchas manifestaciones externas de la conducta.

2.2. El rompimiento de la unidad empiricista.

Las investigaciones de algunos empiricistas conductas complejas que tienen su origen al interior del ser humano, y sobre el funcionamiento del sistema nervioso central ha roto la unidad del paradigma empirista. Los encuentros organizados por la Fundación Macy en 1944 y 48, y por el Instituto de Estudios avanzados de Princeton, en la década de los 50, a los que acudieron científicos de diversas disciplinas, interesados en la investigación sobre la mente humana, como psiquiatras, matemáticos, lingüística, antropólogos, etc., generaron serias dudas sobre los dogmas empiricistas y conductistas.

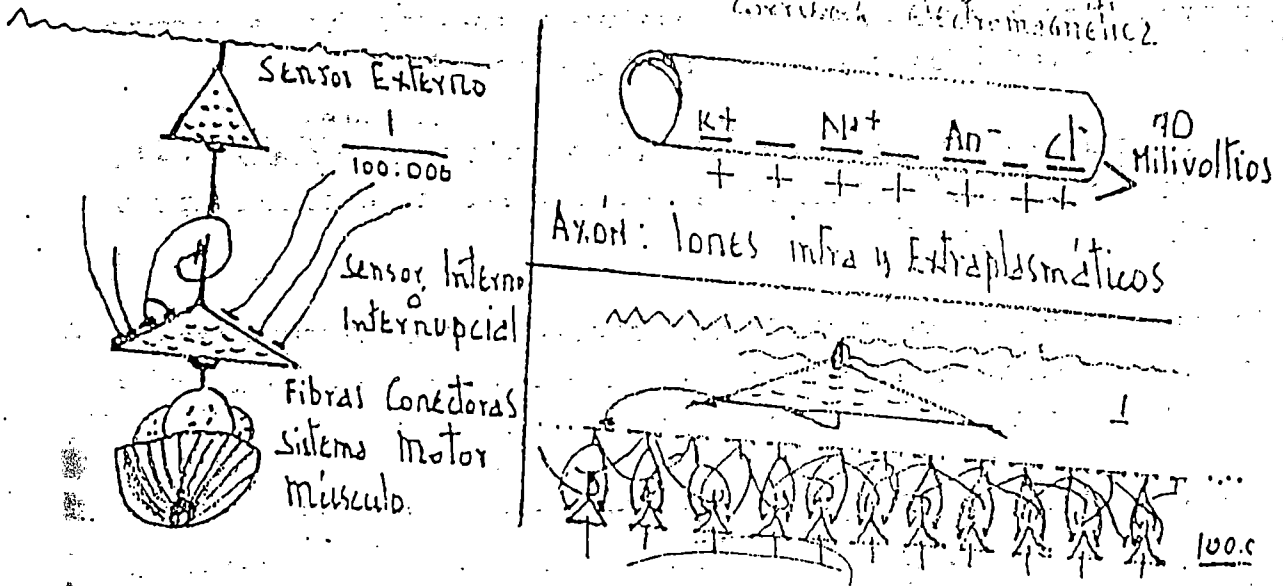
C. Shannon, en 1948, expuso la teoría de que el sistema nervioso es semejante, pero no idéntico a los canales modificados, sea porque se pierde información porque se selecciona una parte de ella o la otra sea nula.

El modelo de Ausubel de los aprendizajes significativos surgió de la teoría de la comunicación, y se inspira en el diseño de los ordenadores "inteligentes".

Por la misma época en que Shannon exponía su teoría, N. Chomsky distinguió entre "competencias y actuación" de los hablantes. Las competencias son el conjunto de reglas gramaticales de que dispone el sujeto para generar su discurso. Pero la actuación es el uso concreto que el hablante hace de esas reglas. Y en ese uso hay muchos más que reglas, hay competencias de memoria, de análisis, de síntesis, de motivación, de simbolismos, de imaginación, de intereses ocultos, de conocimiento previamente adquirido.

Von Voster, siguiendo la línea de investigación de las comunicaciones propuestas por Shannon y la Gramática Generativa de Chomski, ha profundizado en el funcionamiento del sistema nervioso, y ha encontrado que cada sensor externo que lleva información al sistema nervioso tiene unas 100 000 posibilidades de conectarse con sensores internos, pero que de hecho solo se conecta con un sensor interno. ¿Por qué es selectivo el sistema nervioso? ¿Por qué son selectivas las neuronas?

Mediante el siguiente cuadro "funcionamiento del Sistema Nervioso", Von Vorster explica el origen de su insatisfacción empirista.



Para Von Vorster es evidente que hay una selectividad del sistema nervioso frente a las informaciones que llegan, que no se pueden explicar en simples términos electromagnéticos, ni de canales físicos de información.....

En el funcionamiento psíquico humano hay algo más que estímulo sensorial y respuesta mecánica a ese estímulo. El sistema nervioso es un canal psíquico de energía espiritual. El esquema empirista de E-R (estímulo respuesta) debe ser redefinido como un esquema en que entra el sujeto: E-S-R. La "S" representa toda la vida interior del sujeto pensante, su química interna, sus ideas, sus símbolos, su lenguaje, sus angustias, sus esquemas, es decir, **SUS HORIZONTES PERSONALES DE SIGNIFICACION.**

3. El origen del conocimiento está en la Vida Espiritual:

3.1. Los estratos de la complejidad biopsíquica de la energía en el ser humano:

La existencia de un mundo profundo, donde se desarrolla la vida espiritual de las personas, es considerada una abstracción racionalista y un mito de románticos para los pragmáticos empiricistas. Sin embargo, ella representa una complejidad de la energía tan real como la activación de la materia en el fenómeno de la vida.

Mito persistente en la cultura de occidente, por lo menos desde la aparición de las Meditaciones Metafísicas de Descartes, es la creencia en un doble tipo de energía: la energía material y la energía espiritual.

La energía material responde por la vida biológica de nuestro ser, y la energía espiritual responde por nuestra vida espiritual. Vidas de naturaleza diferente. Teoría que aspira a separar una parte de nuestro ser de la evolución general del cosmos.

Desde el siglo pasado se ha intentado romper este dualismo.... Pero está tan inmerso en nuestra propia concepción, que no acabamos de abandonarlo. Nos parece que abandonarlo es traicionar un dogma de fe.

Pero por qué hacer el esfuerzo de aceptar un plan general de creación, que, a partir de una bolita de energía, genera la complejidad atómica, luego la complejidad molecular de la vida, luego la complejidad psíquica y culmina en la especie humana con la complejidad del espíritu. Este acto creador, pleno de sabiduría y poder, es más propio de Dios, que aquel del alfarero, espiritual. El soplo espiritual está en toda la creación y fue un soplo formidable, un acto divino, pleno de creatividad.

El jesuita Pierre Teilhard de Chardin nos anima a dar el salto mental contra el dualismo, mediante una redefinición del problema de la evolución en los siguientes términos:

Energía Biológica:

"La Biología no es más que la física de los complejos muy grande, la física del tercer infinito, el de la complejidad organizada en la vida"
(Activación de la Energía, De. Taurus, 1967, p.100,nota).

El primer infinito es el de los átomos; el segundo infinito es el de los cuerpos estelares; y el tercero es el de la vida, el cual puede ser ilustrado con estos sencillos datos:

Es una molécula de proteína hay entre 6000 y 20000 átomos de hidrógeno; en una molécula del pigmento rojo del hígado hay 4 000000 de átomos de hidrógeno; en una célula vida no se ha intentado, ni parece posible, hacer el cálculo; en el cerebro de los grandes mamíferos existen 1000 000 000 de células vivas, en el cuerpo humano aproximadamente un billón de células vivas. ¿Cuántos átomos de hidrógeno albergará este pequeño misterio del cuerpo humano?

Energía Psíquica:

"La Psique es la materia llevada a un grado externo de construcción interna" (Idem, Ibidem, p.33).

La conciencia es una formidable síntesis de materia, de eso que Descartes llama la energía material, la cual se repliega sobre sí misma y se interioriza.

La evolución de la conciencia marca la dirección contraria a la del Big Bang, que se expande formando el universo cósmico. Su evolución es involución, es decir, es concentración de la energía sobre sí misma, hacia su propio interior, hacia su núcleo íntimo.

Complejidad + Centración + Interiorización = Conciencia

Energía Espiritual:

"No existe quizás en nuestro espíritu ilusión más tenaz que la de una diferencia total entre aquello que nos ha preparado y aquello que realmente somos" (Idem, Ibidem, p. 39).

Polvo cósmico eres y en polvo te convertirás. La conciencia al involucrar sobre sí misma, es decir, al interiorizarse, da el salto a la reflexión y a la duración reflexiva de nuestras experiencias, que florece en valoración de esas experiencias y le abre paso a la imaginación creadora, a las funciones superiores del pensamiento y a la libertad.

Conciencia + duración + reflexión + pensamiento formal - simbólico y creador = espíritu, vida espiritual.

Salto formidable el de la energía, y dentro de ella salto formidable de la especie humana, que transforma la afinidad atómica en una relación reflexiva con los mundos que nos rodean: Dios, la especie, la naturaleza física Y la transforma en duración.

3.2. La duración reflexiva de las experiencias de conciencia:

Sin entender este concepto parece imposible comprender nuestra vida espiritual, y en ella el origen del conocimiento, porque todo él - de parte a parte, hay que buscarlo en la experiencia personal y colectiva.

Henri Bergson dedicó un hermoso ensayo a este tema de la duración, que tituló "Ensayo sobre los datos inmediatos de la conciencia".

Bergson imagina al ser humano como fuentecilla que brota de la matriz, ya desde allí cargado de experiencias inconscientes tenidas en el paraíso perdido de la matriz; él inicia de inmediato su recorrido por la vida, para ir engrosando su caudal. Cada experiencia nueva es un pequeño afluente que entra a la fuente original y aumenta su caudal, el caudal de la vida espiritual, siempre y cuando la experiencia se interiorice.

Ese caudal tiene una propiedad que no tiene las fuentes montaraces: cada experiencia nueva se sintetiza, se funde con las gotas de la fuente original, y por consiguiente toma su naturaleza, su contenido, su dirección, su emoción, y se modifica.

Pero hay experiencias nuevas que pueden modificar el contenido, la dirección y la dinámica de la fuente: son las experiencias profundamente interiorizadas, profundamente dialécticas, profundamente traumáticas: la muerte de un ser querido, la quiebra de la vida afectiva, el hallazgo de algo nebulosamente buscado, una guerra,

una experiencia innovadora de la dirección de nuestra vida espiritual; el encuentro con Dios, una conversación con un amigo, un viaje, la Universidad....

Cambiamos. Claro que hay experiencias que nos hacen cambiar.

Ni en nosotros mismos, y mucho menos en dos personas distintas existe la posibilidad de que se den dos experiencias personales idénticas. "Somos singulares", nos dice Bergson. Somos únicos. Cada conciencia construye un mundo aparte.

3.3. Las valoraciones reflexivas?

A diferencia de la fuente montañesa que lleva una dirección orográfica, en la que los declives de los montes le van marcando el curso al mar, nuestra fuente interior va tomando la dirección de nuestra carta de navegación.

Si valoramos el dinero, buscamos el lucro, si valoramos la bondad, buscamos la justicia y la ética, si valoramos lo estético, buscamos la belleza y la armonía, si valoramos el amor, queremos a nuestro lado al ser amado, si valoramos el poder, buscamos la intriga, el clientelismo y la política.....

Es decir, tendemos hacia objetos valorados y evitamos los que nos representan disvalor. Nuestra intencionalidad profunda toma la dirección de nuestros valores profundos, que de pronto pueden ser valores profundos, que de pronto pueden ser valores falsos, ilusiones de valor o desviaciones del valor verdadero. La franquicia puede convertir en valor un disvalor.

Un grupo íntimo valorativo (axiológico) nos guía, como una brújula interna. Cuando perdemos el camino, consultamos la brújula de nuestro propio ser íntimo: reflexionamos sobre nosotros mismos, sobre nuestros valores, sobre nuestros sueños, sobre nuestros deseos, sobre nuestros intereses. Atendemos a la dirección original de nuestra fuente interior. Atendemos a nuestra propia vida. Consultamos hacia donde se inclina la aguja magnética de nuestra intencionalidad.

3.4. La intencionalidad de la conciencia:

La intencionalidad es la tendencia de nuestra conciencia a sus objetos valorativos.

No existe un solo acto de conciencia que esté vacío de un objeto pero tampoco existe objeto que no se valora. Todo acto de conciencia en cuanto tiende a un objeto o una persona amada; el acto de la duda tiene un objeto confuso; un acto de rencor tiene un objeto odiado.

Como cada conciencia es singular, el objeto que yo amo no es necesariamente el mismo objeto de mi vecino; Ni la belleza que yo admiro es el mismo que admira mi vecino, o por lo menos nuestros contenidos valorativos, no son idénticos, ni los escorzos (detalles) que nos mueven son los mismos.

Ante una pintura, unos admiran el color, otros el dibujo, otros la tersura, otros la luminosidad y limpidez. Por eso afirma Edmundo Husserl que la intencionalidad es propia de cada conciencia: el sujeto, su acto y su objeto se funden en la unidad singular de la conciencia y se impregnan de sus valoraciones.

La intencionalidad de Joaquín no es la intencionalidad de Alvaro. El campo de la conciencia de Alvaro, un campesino, está organizado de manera bien diferente: sal campo de la conciencia de Joaquín, un letrado, ... Sus intencionalidades son diferentes, su valoración es diferente, la intensidad de sus actos es diferente, la carga de su energía espiritual es diferente, sus horizontes de significación son diferentes.

3.5. El núcleo valorativo de la conciencia:

Lo que nos diferencia de los demás son las valoraciones. Cuando actuamos de buena fe, buscamos la verdad, la bondad, la belleza, desde nuestra perspectiva personal, desde nuestro punto de vista, desde nuestro ángulo de observación, desde nuestras experiencias anteriores. Esta trilogía, desde la conciencia profunda, dinamiza, orienta, guía los vectores de la intencionalidad.

Nadie ama lo que desconoce, nadie valora lo que no ama, y por eso nadie conoce lo que no admira ni valora. Las tres fuerzas valorativas nos ponen en contacto con los otros seres humanos: nos encontramos en el amor, en la bondad, en la verdad y en la belleza.

Son valores intersubjetivos e inter-intencionales. Pero, a su vez, en nuestro interior, cada uno de estos valores actúa sobre los otros. Son, pues además intra-intencionales.

El amor nos lleva a la verdad; la verdad nos lleva al amor; amor y verdad nos lleva a la bondad; la bondad y la justicia nos llevan a la verdad; amor, verdad, bondad nos lleva al mundo de la armonía, que es el mundo de la belleza; y a su vez la belleza nos abre los otros valores.

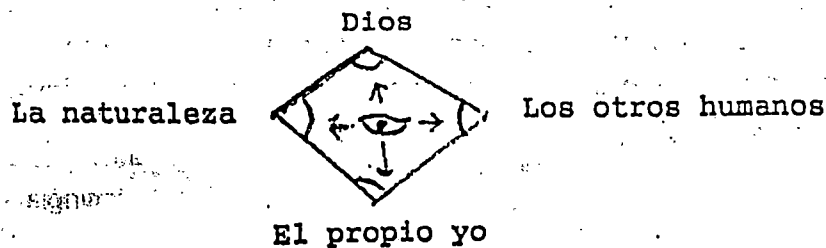
4. LOS HORIZONTES DE SIGNIFICACION

"Somos una caña pensante", exclamaba con humildad Pascal; pero, dicho con inmodestia, lo que somos es una flecha pensante; esa flecha exploradora de nuevas relaciones, de audaces soluciones imaginativas, de nuevos mundos, de nuevos horizontes de significación. Cada uno de nosotros es una intencionalidad en marcha.

Al comienzo de este documento afirmamos que todo acto de conocer es un acto de buscar relaciones. Las relaciones son las que nos constituyen en nuestra esencia de seres humanos.

4.1. Las relaciones constituyen nuestra humanidad y son el origen de nuestros horizontes de significación:

Se precisa ampliar nuestro concepto de relación, restringiendo en el habla cotidiana a las relaciones humanas. A nuestro alrededor existen cuatro polos, con los que nos relacionamos y que en una perspectiva holística se relaciona entre sí, produciendo una personalidad desarrollada integral y armónicamente:



Cuando sólo nos relacionamos con nosotros mismos, nos volvemos egocéntricos. Queremos subordinarlo todo a nuestro yo: somos el valor supremo de nuestra intencionalidad. Nos volvemos individualistas. Hoy por hoy, vivimos en una sociedad egocéntrica, individualista, de ser humano aminorado.

El que solo valora la relación con el SER Supremo es un místico, un Jesús, o un dogmático radical, un fanático.

El que solo quiere relacionarse con la naturaleza "pura" se convierte en un ecologista insoportable, y pierde las proporciones del ecosistema global, donde el ser humano está inserto para usufructuar la naturaleza, para estudiarla científicamente. Para admirar su armonía y para embellecerla, para enriquecerla con su tecnología, pero no para destruirla ni contaminarla. Esa relación del yo con la naturaleza se subordina al plan general de la creación de Dios y restablece la relación perdida para la conciencia explotadora, capitalista y utilitaria.

La relación con los demás también debe ser una relación armónica. Es decir, estética y ética. La subordinación de los demás a nuestro egocentrismo ha producido nefastos subproductos, como el capitalismo esclavizante, que aunque políticamente y con fines políticos la igualdad de todos los seres humanos y formula los derechos fundamentales del individuo, exige solapadamente que se entreguen los productos del trabajo (dizque libre) a un Estado devorador y a unos privilegiados inmisericordes.

Restablecer la armonía en las relaciones humanas equivale a restablecer la justicia, la equidad, la igualdad de hecho y de derecho, y a buscar una organización social donde los productos culturales y económicos del esfuerzo de todos se redistribuye equitativamente y se frena la voracidad de los depredadores y de los corruptos.

4.2. Representación gráfica del horizonte personal de significación y de su operatoria:
En la teoría de los horizontes de significación, las neuronas del sistema nervioso plantan sus antenas en picos cada vez más altos, desde donde se puedan admirar mayores horizontes de significación. Y van formando una formidable red de comunicaciones, en la que tratamos de apresar la cultura, la ciencia, la tecnología, las técnicas, las organizaciones sociales, la política global.

Eso que hoy van logrando las comunicaciones tecnológicas es una réplica de las que hacen las neuronas arrastradas por la intencionalidad, movida por núcleo axiológico.

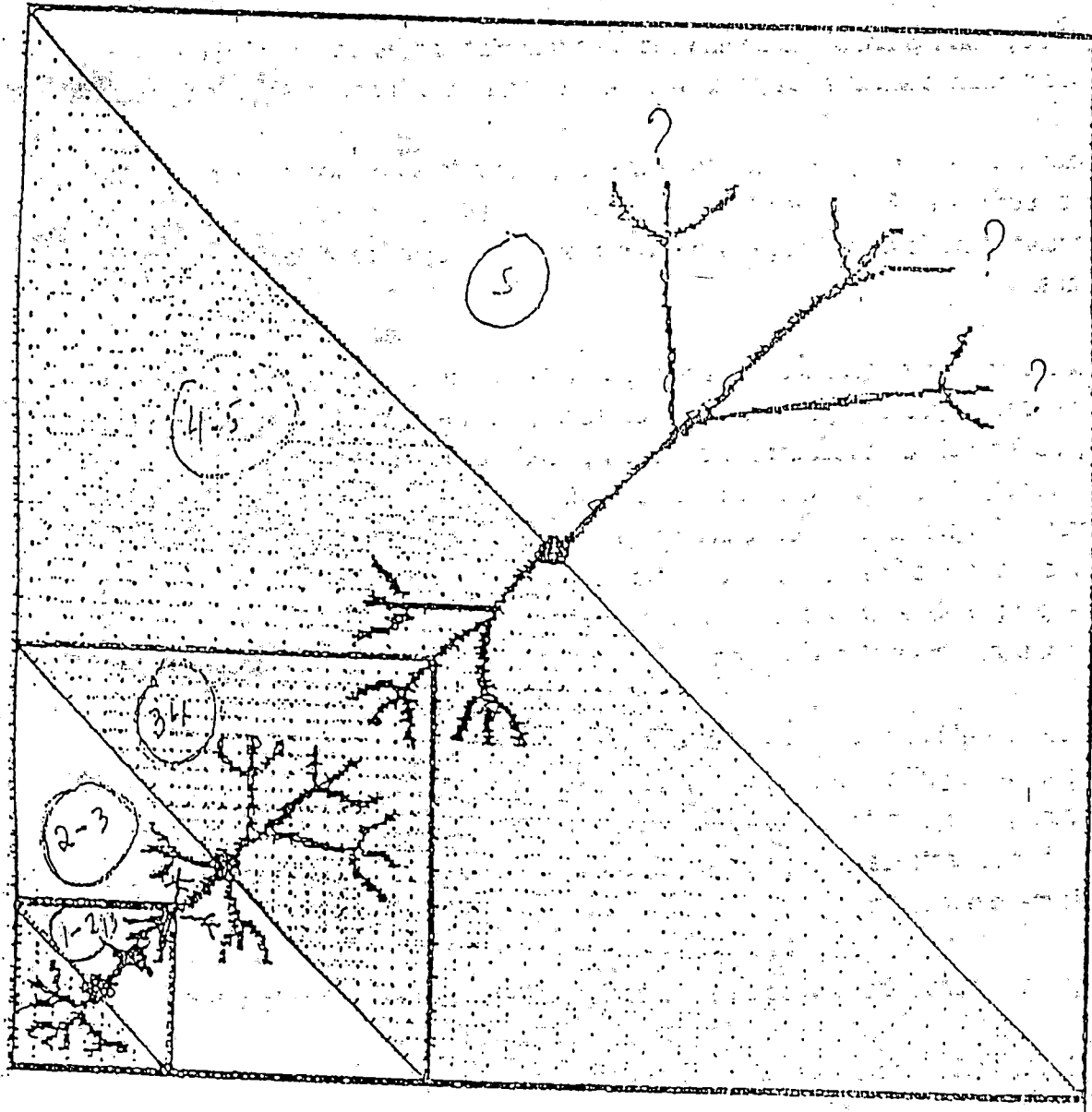
El horizonte personal de significación comienza, como la vida misma, estrecho. Muy estrecho, porque está débil y tímido, inseguro y aprendiz. Su red se extiende a las experiencias inmediatas del hogar y del vecindario; pero empieza a salir, a otear otros horizontes.

Y se encuentra con el horizonte de significación comunitaria. Es el mundo de la cultura cotidiana, del lenguaje popular, del humor social, de los conceptos imprecisos, del slogan, de los valores circunscritos o de los pseudovalores practicados. Al entrar en este horizonte, el primero se modifica, se funde con él, lo interioriza, lo convierte en savia propia. De pronto también comienza a alterarlo, a modificarlo, a ponerle una nota creativa o de humor personal, o de ambición. De todos modos, al interiorizarlo lo modifica porque lo acomoda al propio psiquismo, a la propia angustia, al propio optimismo, a las personales limitaciones.

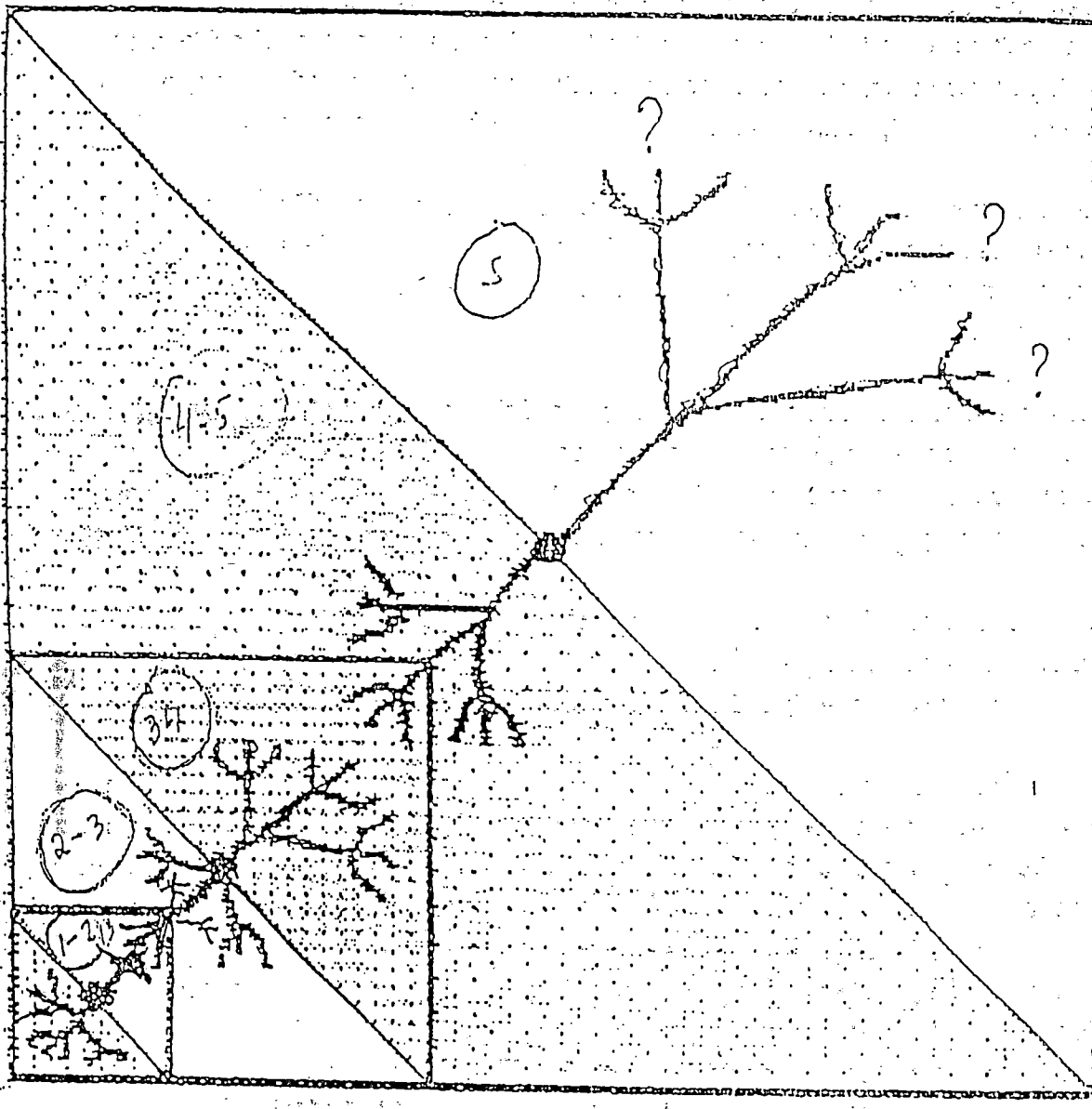
Más arriba está el horizonte de significación de la escuela, donde se dice que comienza el horizonte de significaciones de la cultura sistematizada: el lenguaje simbólico, las formalizaciones matemáticas, las ciencias, la historia, la antropología, la ética o la pseudo-ética, la estética o la desarmonía, el orden o el desorden, la bondad ingenua o la malicia malintencionada.

En el siguiente cuadro "horizontes de significación, tratamos de visualizar lo anterior.

Cuadro 2. Los horizontes de significación y operatoria:



1. HORIZONTES DE SIGNIFICACION HUMANA: NUCLEO AXIOLOGICO
2. HORIZONTE DE SIGNIFICACIONES ESPACIO-TEMPORALES
3. HORIZONTE DE LA CULTURA COTIDIANA
4. HORIZONTES DE LA CULTURA SISTEMATIZADA
5. HORIZONTES DE LO POSIBLE E IMAGINARIO



1. HORIZONTES DE SIGNIFICACION HUMANA: NUCLEO AXIOLOGICO
2. HORIZONTE DE SIGNIFICACIONES ESPACIO-TEMPORALES
3. HORIZONTE DE LA CULTURA COTIDIANA
4. HORIZONTES DE LA CULTURA SISTEMATIZADA
5. HORIZONTES DE LO POSIBLE E IMAGINARIO

El buen maestro investiga el hogar de cada niño: el afecto que en él se le brinda, el nivel de cultura, el trato bueno o malo, las limitaciones económicas, el cuidado de la alimentación y la salud, el respeto por los derechos del niño, las experiencias que el niño tiene en su familia. Ya también investiga el tipo de amigos que lo rodean.

El buen maestro sabe dinamizar los horizontes de significación del niño, su imaginación, sus intereses, sus motivaciones, sus valoraciones, el grado de desarrollo de su capacidad abstractiva. De ahí parte para ayudar a construir horizontes más amplios, significaciones más exactas y más científicas.

El buen maestro sabe que toda su tarea pedagógica se basa y se fundamenta en la experiencia vívida, en la experiencia interiorizada de los niños. Por eso los anima a la reflexión, a buscar relaciones, a establecer puentes entre el actual horizonte del niño y el horizonte más amplio de la cultura sistematizada.

El buen maestro está íntimamente convencido que el proceso del conocimiento no es una rudimentaria tarea de memorización, sino de construcción interna, de indagación, de descubrimiento, de investigación permanente en el laboratorio de la vida.

El buen maestro no es un juez, sino un observador científico del desarrollo de cada niño. Por eso, a la memoria le da un papel secundario, y pone todo su esfuerzo en que el niño busque relaciones integradoras, crezca desde dentro hacia afuera, en lo estético, en lo ético, en lo social, en lo científico.

El buen maestro encarna la máxima responsabilidad de la hechura de la especie y, por eso, es un ser escaso, y desgraciadamente no apreciado, como debiera serlo, por su sociedad, por esa sociedad miope que se ha olvidado que ella, a su vez es producto de la especie y responsable de la calidad de la especie.

El buen maestro está convencido de que siempre puede ser mejor maestro: mejor ser humano por sus calidades, por su vida espiritual, por sentido ético y estético, por su sed de saber, por su propósito de hacerse cada día una ayuda verdadera de sus alumnos y colegas, que profundiza y busca una pedagogía más acorde con su momento histórico e irradia optimismo y positividad.

El buen maestro se define como un co-constructor del conocimiento, y abandona el concepto de que él es un sabio puesto al frente de unos loritos que aprenden a pronunciar y a repetir sus lecciones.

Bogotá, octubre de 1996.

CAPITULO IX

INTRODUCCION A LA PSICOLOGIA SOCIOCULTURAL

Autora : Eva Reverand (Consultora)

I. INTRODUCCION

La teoría de Vygotsky es conocida como Teoría Histórica Cultural o Psicológica Socio Cultural. Sin embargo, no se trata de una construcción teórica exacta en el sentido de que se pueda fundar de forma inmediata por medio de experimentos. Se trata mas bien de una visión que puede dar dirección al pensamiento y razonamiento con respecto al desarrollo humano y su investigación.

II. FUNDAMENTOS TEORICOS:

- **Distinción entre funciones psicológicas altas y psicológicas bajas.**

Las funciones psicológicas bajas son aquellas que están estrechamente conectadas con funcionamiento del cuerpo humano. Se desarrollan por medio de un proceso biológico y se dan con el funcionamiento del cuerpo. Son ejemplo de este tipo de funciones psicológicas: la percepción de estímulos por medio de los sentidos, y las funciones motrices.

Las funciones psicológicas altas funciones típicamente humanas y se desarrollan por medio de un proceso social. El ser humano es capaz de desarrollar funciones psicológicas altas, porque vive en una sociedad social. El ser humano es capaz de desarrollo de las funciones altas es por medio de la interacción entre niño y su entorno social y basan en el traspaso cultural. Cada función psicológica en un primer momento es externa, porque es social, luego llega a ser interna e individual. Según Vygotsky la función psicológica alta en el desarrollo del niño aparece dos veces, en dos niveles. Primero en el nivel social, luego en el nivel psicológico. Primero entre personas, luego dentro del niño. Son ejemplos de funciones psicológicas altas: el pensamiento, la voluntad y la atención dirigida.

- **El carácter de la interacción social, como medio de desarrollo del niño.**

Wertsch, basado en los trabajos de Vygotsky, demostró que en la interacción entre el niño y su madre, la madre ofrece al niño esquemas estratégicos conocidos, por medio de las preguntas que hace el niño. Lo que el niño es un momento dado piensa en voz alta, luego lo interioriza y se desarrolla en lo que llamamos el pensamiento. En el pensamiento el ser humano se hace preguntas a nivel mental y trata de buscar soluciones a estas preguntas. Vygotsky vio al desarrollo del niño como un traspaso de bienes culturales de la cultura de adultos a niños.

- **El principio de interiorización.**

En la teoría de Vygotsky el lenguaje egocéntrico aparece cuando el niño encuentra problemas o dificultades y necesita superarlos y sirve como regulación del propio comportamiento. La función autoregulatoria del lenguaje interno que dirige a la actividad humana y que hace posible el desarrollo de la voluntad y otras formas de pensamiento humano. La hipótesis de la interiorización, planteada por Vygotsky, dice que las actividades conscientes internas humanas nacen y están basadas en formas de conductas externas sociales. La interiorización es entonces un proceso en el cual una actividad de origen social pasa a ser una actividad cognitiva activa, auto-dirigida por el sujeto: una actividad consciente.

- **Aspectos del desarrollo dentro de la psicología histórico cultural**

Vygotsky, al considerar el desarrollo del niño como un traspaso de los bienes culturales de la cultura de adultos a niños, establece un paralelo entre el desarrollo histórico de toda la humanidad: la filogenesia y, el desarrollo del niño individual a adulto; la ontogenesia.

El desarrollo del niño es reflejo del desarrollo de la sociedad humana, en el desarrollo que cree en una sociedad de adultos; una sociedad que ya ha pasado por un proceso histórico largo. El niño aprende de adultos cuyas funciones psicológicas altas ya han llegando a un grado de desarrollo muy elevado. Son los adultos los que organizan la enseñanza formal en una forma sistemática, que ejerce una influencia fundamental sobre el desarrollo psicológico del niño. Cada niño para además por desarrollo

biológico, es decir las funciones sensoriales y motrices también cambian en el curso de su vida.

- **El carácter social del desarrollo cognitivo**

Para Piaget el desarrollo de la inteligencia es un asunto de cambios de las estructuras lógicas en el pensamiento del niño, que posibilita al niño pasar de una etapa de desarrollo a otra. Este cambio de una etapa a otra esta basada en el principio de equilibración. Piaget vio la equilibración como un proceso individual: el niño tiene que llegar a ciertas conclusiones a base de un propio análisis de su funcionamiento. Muchos autores han criticado a Piaget por el hecho de que no dio suficiente atención al papel del contexto social y a la enseñanza. Vygotsky, la contrario, vio al desarrollo de la inteligencia como un proceso típicamente social. El desarrollo de la inteligencia no es nada mas y nada menos que la interiorización de ciertos procedimientos y estrategias presentes en la cultura de la sociedad humana que rodea al niño. Por ello Vygotsky dio a la enseñanza tanto importancia, ya que la enseñanza es el traspaso cultural institucionalizado. La enseñanza no debe esperar hasta que el niño llegue a un cierto nivel de desarrollo, ella tiene que anticipar, adelantar y generar este desarrollo. La enseñanza misma tiene que tener una función desarrolladora. (1)

- **La actividad como eje del desarrollo cognitivo**

Vygotsky acentuó la interacción social entre los adultos y el niño en el desarrollo cognitivo pero el niño debe jugar un papel activo en ese proceso.

La actividad como eje del desarrollo cognitivo implica tres cosas:

1. El aprendizaje como un proceso activo, el niño aprende por medio de su propia actividad.
2. Hay una conexión entre el aprendizaje y el desarrollo cognitivo. En el desarrollo cognitivo el niño amplía su repertorio de actividades, pero eso no puede suceder si el niño no aprende.
3. Las posibilidades de desarrollo del niño están determinadas por las adquisiciones de la cultura en donde crece el niño y por la calidad del proceso de traspaso de la cultura de los adultos al niño.

- **La actividad cognitiva como actividad mediada y el desarrollo cognitivo como la adquisición de los medios**

Vygotsky vio a la actividad cognitiva como una actividad mediada, es decir una actividad en que el sujeto no actúa en forma directa a lo percibido, sino que el niño ubica e identifica a la percepción primeramente por medio de instrumentos y filtros.

- (1) El intercambio cognitivo - el aprendizaje social - no tiene edad. La inteligencia se construye.

CAPITULO X

LA CONCEPCION DEL APRENDIZAJE Y DE LA ENSEÑANZA EN LA TEORIA HISTORICO CULTURAL DE VYGOTSKY

Autora: Eva Reverand (Consultora)

INTRODUCCION

La concepción del aprendizaje de Vygotsky se puede considerar el fundamento de una nueva teoría pedagógica para la práctica educativa. En el marco de la relación niño - adulto (maestro - alumno) lo esencial es desarrollar, extender y profundizar la posibilidad y cualidades latentes en los niños.

LA CONCEPCION DE APRENDIZAJE

En la concepción de Vygotsky, el aprendizaje es una actividad social una actividad de producción y reproducción de las actividades propias del niño. La tarea y función de la escuela es "construir" los fundamentos del conocimiento científico e invitar a los educandos a que desarrollen en óptima forma sus cualidades.

"En el aprendizaje el sujeto es activo, consciente y orientado hacia un objetivo"

Este concepto de aprendizaje pone el centro de la atención en el sujeto activo consciente y orientado hacia un objetivo; en la interacción del niño con otros sujetos (el profesor, los compañeros), en sus acciones con el objeto mediante la utilización de diversos medios en condiciones socioculturales determinadas. El resultado principal es la transformación dentro del sujeto (del propio estudiante) y sirve como medio para alcanzar el objetivo del aprendizaje y control y evaluar este proceso.

"El aprendizaje influye sobre el desarrollo"

Según Vygotsky, el proceso de aprendizaje hace una contribución sustancial al proceso de desarrollo de los alumnos. Esta contribución consiste en que, a través del aprendizaje, se fomenta cambios en las actividades propias del alumno y cambios

cualitativos en las operaciones que ya son parte del repertorio de operaciones del estudiante. El aprendizaje precede al desarrollo, según Piaget, el aprendizaje es consecuencia del desarrollo = madurez:

"La imitación es un concepto fundamental para el desarrollo"

El niño con la ayuda de los adultos llega a ejecutar actividades que tienen un extenso desarrollo histórico, montar en bicicleta, aprender a leer, el lenguaje. En cierto sentido, el niño imita las actividades de sus antepasados. La imitación en este marco se puede definir como participación en actividades culturales de desarrollo. Dentro de la relación niño-adulto se produce una Zona de Desarrollo Próximo. En consecuencia, existe la posibilidad de llegar a un nivel intelectual superior en conjunto con otros y por medio de la imitación, puede hacerse la transición de lo que todavía no puede a lo que se puede hacer.

La imitación es el primer nivel del aprendizaje = interpsicológico

LA ZONA DE DESARROLLO PROXIMO

Vygotsky distingue dos niveles evolutivos de desarrollo: (a) el de las capacidades reales del niño y (b), el de sus posibilidades de aprender con la ayuda de los demás igual que por la imitación y observación.

La diferencia entre estos dos niveles se denomina zona de desarrollo próximo, que Vygotsky define como la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver un problema individualmente y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o colaboración con otro compañero más capaz.

En consecuencia, la zona de desarrollo próximo tiene una gran repercusión en el proceso enseñanza-aprendizaje, porque representan una nueva fórmula para la teoría y la práctica pedagógica. En base a este constructor, se puede indicar que un buen aprendizaje es el que precede al desarrollo, entonces el deber de las escuelas es tratar de dar la máxima ayuda a los estudiantes para que lleguen a expresar, crear, construir, etc., lo que ellos por sí solos no pueden hacer. El aprendizaje despierta una serie de

procesos evolutivos internos capaces de operar solo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez internalizados, estos procesos se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño. (El porqué de la degradación).

Implicaciones del enfoque histórico cultural para la pedagogía.

- En lo que concierne a la enseñanza, la tarea principal consiste en estudiar las posibilidades del estudiante y asegurar las condiciones para que logre un nivel superior de desarrollo, por medio de diferentes tipos de actividades. Esto implica tener una clara conciencia de: (a) las ideas y valores que existen en la sociedad, (b) las características del sistema de relaciones, es decir los vínculos entre la institución y los grupos y, los recursos de que se dispone para involucrar a sus miembros. (participación popular)
- En lo que concierne al aprendizaje, significa colocar al estudiante como centro de atención a partir del cual se proyecta el proceso pedagógico. El concepto de zona de desarrollo próximo debe ser visto en el contexto del desarrollo total del hombre, ya que desborda los marcos escolares y por ello es necesario crear las condiciones sociales adecuadas: la familia, contexto institucionales, sociales, etc., para que el hombre llegue al despliegue máximo de sus posibilidades y capacidades. (diálogo de saberes)
- En lo que concierne al estudiante, implica utilizar todos los recursos posibles que dispone su personalidad; sus vivencias, historia académica, intereses cognoscitivos, motivaciones para el estudio, emociones, preocupaciones, etc. (libertad)
- En lo relativo al profesor, significa que éste debe explorar al máximo su preparación conocimiento científico, pedagógico y didáctico para ser guía del proceso de reconstrucción del conocimiento por parte de los estudiantes. La relación profesor alumno debe tener distintos tipos de función: informativa, afectiva y reguladora, dentro de un clima de cooperación y de colaboración, para organizar actividades conjuntas que sean fructíferas para todos los miembros del grupo.

LA CONCEPCION DE ENSEÑANZA

La tarea fundamental de las instituciones escolares es garantizar el pleno desarrollo de la personalidad del alumno y prepararlo para el mundo exterior (un mundo de adultos), proveyéndolo de los instrumentos necesarios, para garantizar su participación organizada y activa en el proceso de transformación social. Bajo este enfoque la enseñanza se fundamenta en los siguientes principios:

“El principio del carácter educativo de la enseñanza”

La enseñanza debe brindar las condiciones necesarias para (a) la formación de la capacidad cognoscitiva del alumno (desarrollo de sus capacidades, habilidad y pensamiento) y, (b) el desarrollo de los diferentes aspectos de su personalidad.

“El principio del carácter científico de la enseñanza”

La enseñanza debe facilitar la formación del pensamiento científico por medio de (a) la asimilación por el estudiante de los conocimientos científicos y, (b) la formación de una concepción y actitud científica hacia la realidad natural y social.

“El principio de la enseñanza que desarrolla”

Este principio indica la necesidad de partir de la esfera de posibilidades de desarrollo del estudiante (zona de desarrollo próximo) y no como Piaget de las características psicológicas lograda en un determinado periodo de la vida.

“El principio de carácter consciente”

El carácter consciente se forma a consecuencia de la asimilación de los procedimientos de la actividad del sujeto.

"El carácter objetal"

Este principio señala precisamente aquellas acciones que son necesarias para revelar el contenido del concepto a formar y para representar ese contenido en forma de modelos, material gráfico o material verbal.

Conclusiones

En el aula es necesario:

- Promover la actividad conjunta
- Promover la enseñanza interactiva
- Establecer relaciones de cooperación entre los alumnos
- Establecer buenas relaciones entre maestros y alumnos
- Romper con la tradicional relación de autoridad y distancia que existe entre ambos participantes del proceso de aprendizaje.

La función primordial del maestro es de orientación y guía del estudiante, con el fin de potenciar sus posibilidades y convertir en realidad todas sus posibilidades de formación en la zona de desarrollo próximo.

Cuando se organiza la enseñanza como actividad conjunta se fomenta en los estudiantes el desarrollo de: (a) cualidades de personalidad, (b) relaciones positivas en el ambiente grupal, (c) intereses relacionados al estudio y el estudiar y, (d) un clima emocional propicio para el aprendizaje.

CAPITULO XI

APRENDIZAJE COOPERATIVO

Autora: Eva Reverand (Consultora)

Introducción.-

El aprendizaje cooperativa es una estrategia de enseñanza - aprendizaje relevante a la Reforma Educativa. Constituye uno de los fundamentos psicológicos del curriculum de la reforma y se fundamenta según el documento Organización Pedagógica (1995) en que la cooperación es un proceso mediante el cual los individuos se apoyan mutuamente, comparten sus tareas y se organizan en torno a un objetivo común.

LOS GRUPOS COOPERATIVOS EN LA ENSEÑANZA: OBJETIVOS Y FUNDAMENTOS

Durante el proceso de enseñanza - aprendizaje en grupos cooperativos los estudiantes trabajan en pequeños grupos realizando tareas concretas de aprendizaje con tres objetivos simultáneos a) fomentar el desarrollo intelectual de los estudiantes, b) favorecer las relaciones sociales entre ellos y, c) promover el crecimiento emocional - afectivo del individuo.

- **El aprendizaje Cooperativo**

El aprendizaje cooperativo es una metodología de trabajo en el aula basada en el aprendizaje guiado entre compañeros (mediación social). Los estudiantes trabajan conjuntamente en pequeños grupos heterogéneos (no hay roles - hay diferencia de conocimientos), en la resolución de un problema y/o tarea, involucrando cada uno en su propia actividad para producir un resultado y soluciones y dispuestos al logro de una meta común. (conflictos mentales llevan al consenso).

- **El conflicto sociocognitivo y el aprendizaje cooperativo**

Los efectos que el aprendizaje tiene sobre los cambios en el desempeño de los estudiantes han sido explicados a través de las teorías de la construcción social del conocimiento, específicamente, a través del Conflicto Sociocognitivo, el cual indica que el proceso de aprendizaje es facilitado mediante la interacción con los compañeros, cuando tratan de resolver conjuntamente una tarea.

Durante estas interacciones surgen diferentes puntos de vista, los cuales deben ser reconciliados para llegar a una solución. Esto requiere el que los estudiantes reflexionen acerca de su punto de vista, concienticen en que difiere su posición de la de sus compañeros, y lo verbalicen ante el grupo. Esto significa que el estudiante percibe la dimensión cognitiva del conflicto. Así la resolución de estos conflictos conduce a la elaboración de nuevos esquemas o a la reestructuración de los existentes. Por ello las discrepancias cognitivas que surgen en la interacción social cooperativa producen mayores beneficios cognitivos a los estudiantes que aquellas que surgen cuando éstos tratan por sí solos de resolver un problema y/o tarea. Estas interacciones ocurren dentro de la Zona de Desarrollo Próximo.

TIPOS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

- **Equipos de estudiantes con división de logros**

Los alumnos son asignados en equipos de cuatro miembros organizados en forma heterogénea. El profesor presenta una lección o tema y los estudiantes trabajan dentro del equipo para resolver una hoja de trabajo, cada miembro del equipo es mediador del aprendizaje de los otros. Finalmente los estudiantes responden a una prueba donde no pueden ayudarse unos a otros. Las calificaciones individuales son prometidas para obtener la calificación del grupo. Este método motiva a los estudiantes a esforzarse en ayudar al otro. El trabajo dentro del equipo puede hacerse en parejas y comparar respuestas, discutir las discrepancias y ayudar a sus compañeros en cualquier dificultad.

- **Equipo de juego en secuencia**

El profesor hace la presentación del tema y luego entrega a cada equipo unas instrucciones en secuencia para ejecutar en el lapso de una semana. A cada estudiante de un mismo nivel en los equipos le corresponde la misma tarea. Es responsabilidad de cada miembro del equipo conocer todo el contenido de las instrucciones secuenciales para poder ayudarse y apoyar al compañero que le corresponda exponer o explicar en cada caso. El ganador de cada tabla de instrucciones secuenciales aporta 6 puntos a su equipo, gana el equipo que acumule mas puntos. Todos colaboran en la preparación de cada compañero para el debate, pero cuando los estudiantes están compitiendo no pueden recibir ayuda.

- **Equipo de ayuda individual**

El trabajo asignado es dividido en parte o secciones, y todos trabajan en la actividad que le correspondió. En general los miembros del equipo trabajan en diferentes unidades. Cada miembro del equipo chequea el trabajo del otro, confronta las respuestas y ayuda a los otros en cualquier problema que se presente. Finalmente se unen las partes que correspondían a cada miembro del equipo. Cada semana, el profesor chequea el número de unidades completadas por todos los miembros del equipo y le asigna una puntuación.

- **Rompecabezas**

Los estudiantes son asignados en equipos de 4 a 6 miembros para trabajar en un tema específico que es dividido en partes. Cada miembro del equipo lee y prepara su parte, y se reúne a trabajar y discutir con los miembros de los otros equipos, a quienes les correspondió la misma parte del tema. Luego, los estudiantes regresan a sus equipos respectivos y exponen o explican a sus compañeros de equipo el contenido de su parte del tema. Todos logran motivarse para apoyar y poner interés en el trabajo de sus compañeros.

- **Grupo de investigación**

Los miembros del equipo se distribuyen las partes o secciones de un tema a investigar en tareas individuales, y luego se reúnen para preparar el informe del equipo. Cada equipo expone sus hallazgos a toda la clase.

- **Aprendizaje recíproco**

Los alumnos investigan en equipo de 4 a 5 miembros orientados por una hoja de tareas con preguntas acerca del tema. Cada miembro deberá generar otras preguntas acerca del tema y dar respuestas éstas, verbalizarlas y explicarlas antes sus compañeros.

CAPITULO XII

MATRIZ DE LOS ESPEJOS

	CONDUCTISMO	CONSTRUCTIVISMO
PROBLEMA		
CAMPO DE INVESTIGACION		
METODO		
LEYES		
FUNCIONES SISTEMATICAS		
FUERZAS ACTIVAS		
INSTRUMENTOS COGNITIVOS		
CONCEPCION CURRICULAR		
NORMAS PEDAGOGICAS		
SISTEMAS DE EVALUACION		

MATRIZ DE LOS ESPEJOS

GLOSARIO preparado por J. Ospina

En Cochabamba, Bolivia, a comienzos de octubre de 1996, se celebró una semana de Talleres sobre investigación educativa, con participación de los Dres. Nestór Bravo, funcionario del Convenio Andrés Bello, y Jaime Ospina O., Consultor externo del mismo, y 38 profesionales de la educación boliviana, seleccionados para multiplicar la capacitación.

Fruto de la construcción grupal es la presente matriz. A la que se adiciona un breve glosario.

Se convino darle el nombre de "matriz de los espejos", con el fin de que en ella los maestros puedan verse, autoevaluarse y evaluar los cambios introducidos por Reforma Educativa Boliviana, que apunta hacia la calidad intrínseca de la Educación.

1. PARADIGMA:

Durante el Taller se presentaron dos concepciones: la del video de Backer y la de Thomas Kuhn. Backer presenta su concepción de paradigma sinónimo de cambio tanto en sistemas de producción como de mercadeo de las empresas, y Kuhn interpreta el paradigma a la luz de las revoluciones científicas.

En la matriz se empleó la concepción de Kuhn, en la que: a) aparecen problemas que no se pueden resolver por el paradigma vigente; b) aparece un nuevo campo de investigación; c) se descubre un nuevo método, nuevos procedimientos tecnológicos que hacen posible la investigación; d) se formulan nuevas teorías, nuevos principios, nuevas prácticas, nuevas explicaciones; e) se logra la aceptación de la comunidad científica.

PARADIGMAS EDUCATIVOS: Conductismo vigente y Constructivismo innovador.

2. PROBLEMAS Y SU NATURALEZA:

Se dan ejemplos de problemas que se plantean en cada paradigma. Tan importante como identificar un problema es analizar su naturaleza cuantitativa o cualitativa para poder determinar el constructor, que algunos erróneamente piensan que es cuestión opcional del investigador.

3. CAMPO ESPECIFICO:

Determina la naturaleza de los problemas.

Los campos específicos del Conductismo son el sistema nervioso central, las localizaciones cerebrales, las conductas y su manipulación, los condicionamientos operantes, la genética, etc.

Para el constructivismo es la conciencia profunda (sus estructuras lógicas, el fenómeno del lenguaje, las funciones superiores del pensamiento, la intencionalidad y su núcleo axiológico, etc.).

4. METODO CIENTIFICO:

Es opinión generalizada que el método científico por antonomasia, por no decir que el único, es el método empírico o experimental.

Como los fenómenos profundos de la conciencia y las funciones superiores del conocimiento no son observables directamente, ni medibles, han sido puestos entre paréntesis por los científicos empíricos. No se los niega pero tampoco se los estudia.

Esta posición radical ha sido revaluada y hoy se aceptan métodos científicos cualitativos o semicualitativos, como el método fenomenológico de Husserl, el clínico de Piaget, el etnolingüístico de Vigotsky y otros, a los que se reconoce rigor y validez interna y externa.

Dada la complejidad del ser humano, en él se presentan conductas observables empíricamente, pero también fenómenos cualitativos. El método que se emplee debe guardar coherencia interna con la naturaleza del problema es estudio, so pena de que el constructor científico no sea válido.

5. LEYES:

Una de las funciones de un paradigma científico es formular las leyes que rigen su campo específico.

Cuando este campo se amplía, y en a ampliación se descubre una ley, esta ley exige la reformulación de las leyes formulada para el campo restringido, las que ya no tienen la misma universalidad, aunque siguen siendo válidas para el campo restringido. Piénsese en los principios matemático de Newton y en la relatividad de Eintein. Lo mismo ha sucedido en el estudio del ser humano. Las leyes del conductismo, campo restringido, y las leyes del constructivismo, campo más generalizado, exigen reformular las leyes del conductismo formuladas, entre otros, por Skinner.

Por ejemplo, la ley del estímulo - respuesta (E-O-R) no tenía en cuenta las reacciones internas del sujeto ante los estímulos están medio atizados por la motivación, las valoraciones de los sujetos humanos y otros factores internos. Se aceptan los estímulos externos, pero también se acepta que están mediatizados por el sujeto. Así, pues, la nueva ley (E-SO-R) obliga a reformular la del Estímulo - Respuesta del Conductivismo.

6. LAS FUNCIONES SITEMICAS DE LA EDUCACION:

Las políticas sectoriales inspiradas en el conductivismo le asignan a la educación la función de transmitir la cultura sistematizada, como estrategia para condicionar las conductas a los intereses de la sociedad.

Como el concepto "sociedad" es abstracto, grupos de analistas, como el de Paulo Freire en Harvard (especialmente Henri Giroux) han encontrado lo que llaman el currículum oculto que encierra propósitos elitistas y de dominación.

El constructivismo, siguiendo la ley de la mediatización del sujeto en todo proceso de conocimiento, le asigna a la educación la función de atender prioritariamente la formación de las estructuras mentales y psíquicas del alumno y de desarrollar sus capacidades abstractivas reflexivas, críticas y creativas, transformando así la función de transmisión cultural en la de construcción y reconstrucción culturales.

7. FUERZAS ACTIVAS:

Esta variable enfoca el problema de la concepción del educando y la fundación del educador.

Del aprendiz concebido como tabula rasa por el conductismo se pasa a una concepción dinámica del educando, poseedor de estructuras cognitivas genéticas y de propios horizontes de significación, desde los cuales y solo desde los cuales es posible el conocimiento constructivista.

De la cultura cotidiana a la cultura sistematizada, de la historia personal a la historia de la especie, del habla popular al habla culta. Piénsese lo que significa la "memoria" para unos y la "imaginación" para los otros, o el "condicionamiento operante" y la "operatoria formal".

8.- INSTRUMENTOS COGNITIVOS:

Esta variable incluye las concepciones sobre el origen del conocimiento (epistemología) y su relación con el currículum, la didáctica y la evaluación.

9.- CONCEPCION CURRICULAR:

Los conductistas lo conciben como programación rígida, compartamentalizada por áreas de la cultura sistematizada, sin integración del saber, y que debe ser

administrado en períodos que no tienen en cuenta las diferencias individuales y el ritmo personal del aprendizaje.

Los constructivistas lo conciben como una guía flexible, que debe ir siendo administrada (ejercitada) al ritmo del aprendizaje individualizado. Busca, además, la integración del saber.

10.- EL APRENDIZAJE:

La raíz latina de esta palabra es *aprehendere*, que significa agarrar un objeto en sus relaciones.

Como lo que se fijan son relaciones y correlaciones, los conductistas piensan en memorización, y los constructivistas en operaciones personales de buscar relaciones entre lo concreto y lo conocido y lo desconocido, entre lo inmediato perceptible y el imaginario posible (descubrimiento).

Son, pues dos concepciones del aprendizaje.

11.- APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS Y HORIZONTES DE SIGNIFICACIÓN:

Esta variable enfoca la organización personal del conocimiento.

Los conductivistas la conciben como un instrumento del aprendizaje, es decir, de la memorización, y una réplica de los ordenadores lógicos: un concepto jerárquico (ordenador superior), ordenadores binarios (o incoordinadores positivos y negativos) que apoyan o debilitan al ordenador superior y a los conceptos subordinados.

El horizonte de significación se refiere a la organización del campo de la conciencia, es decir, al campo de las experiencias vitales previas que valoran o desvaloran las nuevas experiencias. Experiencia que no se interiorice carece de significación, porque no modifica los horizontes de significación de la conciencia.

12.- DURACION:

Es la ley de la organización del campo de la conciencia, y se formula sencillamente como "toda experiencia interiorizada modifica el campo de la conciencia, es decir, la corriente y orientación de las experiencias previas" (la intencionalidad de la conciencia). La formuló Henri Bergson en su "Ensayo sobre los datos inmediatos de la conciencia".

13.- INTENCIONALIDAD DE LA CONCIENCIA:

Husserl descubrió que todo acto de conciencia es intencional, es decir, tiende a un objeto específico, pero esa tendencia está determinada por las experiencias previas, es decir, por el sujeto intencional. Así, Dante y Giovanni pudieron amar a la misma Beatriz, pero con intencionalidades muy diferentes. Einstein y el profesor Petaca pueden conocer la relatividad pero desde horizontes diferentes.

14.- NUCLEO AXIOLOGICO DE LA INTENCIONALIDAD:

Se dice que nadie ama lo que no conoce, pero se puede decir que nadie conoce lo que no valora. La organización del campo de la conciencia obedece más, aunque no solo, a categorías axiológicas que a categorías lógicas. Estas introducen una organización formal la cual está subordinada a la organización axiológica.

Existen en nuestra conciencia tendencias a la verdad, la bondad y la belleza, todas movidas por el amor. A nivel de estructuras superiores, la tendencia a la verdad se estructura en categorías lógicas, la tendencia a la belleza en categorías estéticas. En todas ellas existen niveles de desarrollo. Los valores se pueden transformar en pseudovalores e incluso en antivalores. Estos dos últimos son categorías sociales, y para la persona son valores personales. Una época histórica puede valorar lo que otra desvaloraba.

Así, por ejemplo, el dinero para la conciencia de la Alta Edad Media era un medio para la generosidad y el derroche, y la capacidad de derroche marcaba el estrato

de nobleza del derrochador ; En cambio para la conciencia renacentista y moderna el dinero se transformó en fin y en acumulación. El estiércol del demonio de que habla Papini se transformó en el belloncino de oro del capitalismo y de la sociedad de consumo.

15.- LA DIDACTICA:

El maestro, primer aprendiz, repite las fórmulas de la cultura sistematizada (a veces en sus apuntes deshilvanados) y el discípulo los repite, segundo aprendiz. La memoria, la lección dictada, la conferencia del profesor en la que trata de decir todo lo que sabe sobre un tema, y a veces sobre muchos temas, porque la erudición es un valor, sin tener en cuenta si le entienden, si ha despertado dudas, inconformidades, etc. son prácticas conductivistas.

La didáctica constructivista tiene otros valores. El maestro no dicta, sino genera escenarios donde los actores son los niños, donde se dinamizan sus experiencias previas y sus horizontes de significación, donde su imaginación se activa, donde el conocimiento se construye en grupo con los aportes de todos, incluido el maestro. El maestro es otro aprendiz.

Acción e interacción con el medio, entorno físico y social, a fin de lograr experiencias vividas interiorizadas, que modifique (corrijan, amplíen, refuercen) los horizontes personales de significación, en el que están las experiencias previas.

16.- LA EVALUACION:

Para el conductismo es medición de logros, a través de tests, pruebas objetivas, construcciones empíricas.

Para el constructivismo es valoración y apreciación de formación de esquemas sensoriomotores y de estructuras mentales superiores. Introduce la autoevaluación y la coevaluación, la solución de problemas y de casos problemas, etc.

Santafé de Bogotá, octubre 20 de 1996.

MATRIZ DE LOS ESPEJOS

VARIABLES	PROBLEMA	NATURALEZA	CAMPO ESPECIFICO	MÉTODO	LEYES	FUNCIONES DEL SISTEMA EDUCATIVO	FUERZAS ACTIVAS ESCUELA ALUMNO	INSTRUMENTOS COGNITIVOS	CONCEPCIÓN CURRICULAR
CONDUCTIVISMO	<p>COMO ENTRENAR CONDUCTAS Y DESTREZAS ?</p> <p>COMO CONDICIONAR REFLEJOS ?</p> <p>DESCRIPCION FUNCIONAL COMO FUNCIONAN EL CEREBRO Y LA GENETICA ?</p>	<p>PROBLEMAS EMPIRICOS OBSERVABLES EXTERNOS, MEDIBLES CUANTIFICABLES EXPERIMENTOS</p> <p>INVESTIGACION CONTROLADA Y GENERALIZABLE</p>	<p>INDIVIDUO - GRUPO SOCIEDAD - ESPECIE</p> <p>REFLEXOLOGIA</p> <p>CONDUCTAS</p> <p>SISTEMA NERVIOSO</p>	<p>EMPIRICO</p> <p>CORRELACIONAL</p> <p>EXPERIMENTAL</p>	<p>E.O.R.</p> <p>LEY DEL CONOCIMIENTO OPERATIVO</p> <p>LEY DEL REFUERZO REPETICIÓN EXTINCIÓN</p> <p>LEYES ESTÁTICAS UMBRAL - LATENCIA</p> <p>LEYES DINÁMICAS FACILITACIÓN REFRACTARIA</p>	<p>TRANSMISIÓN DE LA CULTURA</p> <p>ALUMNO</p> <p>INPUT</p> <p>CULTURA</p> <p>OUTPUT</p> <p>CAPACITACION - INSTRUIR</p>	<p>REFLEJOS CONDUCTAS COMPETITIVIDAD AGRESIVIDAD</p> <p>MEMORIA HABITUACION</p> <p>IMITACIÓN COPIA</p> <p>MEJORAMIENTO GENÉTICO HABITUACION DE CONDUCTAS</p>	<p>CULTURA SISTEMATIZADA SENTIDOS PERCEPCIONES</p> <p>REFLEJOS MEMORIA COPIA</p> <p>DESARROLLO CEREBRAL COPIA</p> <p>MEJORAMIENTO GENÉTICO HABITUACION DE CONDUCTAS</p>	<p>CURRÍCULUM PROGRAMADO (TEMOS Y CONTENIDOS)</p> <p>SABERES SISTEMÁTICOS COMPARTIMENTALIZADOS GRUPOS ESCOLARES PRESUNTAMENTE HOMOGÉNEOS ESTILOS DE APRENDIZAJE</p>
CONSTRUCTIVISMO	<p>PROBLEMAS DEL INDIVIDUO FORMACION DE ESQUEMAS MENTALES INHIBICIONES POTENCIAS</p> <p>FORMACION DE ESTRUCTURAS COGNITIVAS Y VALORATIVAS</p> <p>FORMACION DEL LENGUAJE</p> <p>EXPLICACION ESTRUCTURAL DEL CEREBRO</p> <p>CORRELACION ENTRE CULTURA COTIDIANA Y CULTURA SISTEMATIZADA</p>	<p>PROBLEMAS DE NATURALEZA CUALITATIVA CUAS: EXPERIMENTOS</p> <p>INVESTIGACION DE PERSONAS Y DE ESCENARIOS FORMATIVOS FAMILIA SOCIEDAD - ESCUELA MECANISMOS INTERNOS DE FUNCIONES Y OPERACIONES</p>	<p>CONCIENCIA PERSONAL Y COLECTIVA LENGUAJE</p> <p>ESQUEMAS Y ESTRUCTURAS MENTALES</p> <p>EXPERIENCIAS INTERNAS INTENCIONALIDAD Y SUS VALORACIONES</p>	<p>CLÍNICO</p> <p>ETNOLINGÜÍSTICA</p> <p>FENOMENOLÓGICO CUALITATIVO</p>	<p>E - S O - R - A</p> <p>LEY DE LA DURACION (SERGSON)</p> <p>LEYES GENÉTICO ESTRUCTURALES (PIAGET)</p> <p>LEYES DEL DESEQUILIBRIO</p> <p>LEYES DE LA EVOLUCION COLECTIVA HISTORICA INTRASUBJETIVA INTERSUBJETIVA (VIGOTSKI)</p> <p>LEY DE LA VALORACIÓN</p> <p>LEY DE LOS HORIZONTES INTENCIONALES (HUSSERL)</p>	<p>RECONSTRUCCIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE LA CULTURA</p> <p>ACOMODACION DESEQUILIBRIO</p> <p>ESQUEMAS ESTRUCTURALES</p> <p>ASIMILACION Y DESARROLLO CULTURA</p> <p>DESARROLLO PERSONAL</p> <p>EQUILIBRIO</p>	<p>ESTRUCTURAS MENTALES GENÉTICAS</p> <p>DESEQUILIBRIO</p> <p>DESEQUILIBRIO</p> <p>LENGUAJE DESARROLLO IMAGINACION RELACIONES INTERPERSONALES CREACIONES DE INTERACCION CON LOS MEDIOS</p> <p>SOCIAL Y ESPACIAL NÚCLEO AXIOLÓGICO DE LA INTENCIONALIDAD</p>	<p>DESARROLLO DE ESQUEMAS SENSORIO-MOTORES POR INTERACCION</p> <p>DESARROLLO DE ESTRUCTURAS LÓGICO MATEM Y AXIOLÓGICAS</p> <p>RIQUEZA DE EXPERIENCIAS VITALES</p> <p>DESARROLLO DE HORIZONTES DE SIGNIFICACION</p>	<p>GUAS CURRICULARES FLEXIBLES</p> <p>COMPRESIÓN DE PROCESOS GLOBALES</p> <p>DE LAS EXPERIENCIAS PREVIAS DE LA PERSONA A LAS EXPERIENCIAS INTERPRETADAS DE LA CULTURA SISTEMATIZADA</p> <p>COMPRESION DE LOS RITMOS DEL DESARROLLO PERSONAL</p>

MATRIZ DE ESPEJOS

COMPLEMENTO AL MAPA CATEGORIAL

a.- Resumen del pensamiento de Piaget:

1. El aprendizaje depende de:

Momento concreto de desarrollo del que aprende.

La naturaleza de sus esquemas

- El número de esquemas

Cómo se coordinan y combinan

Según en estadio en que se encuentra el que aprende.

2. La sumatoria de los esquemas coordinados hacen una estructura.

- Un esquema es la unidad básica del conocimiento o del desarrollo de la inteligencia.

- Clases: sensorio - motor - cognitivo - verbal.

3. Estadio = desarrollo de la inteligencia genéticamente programado.

Etapas o fases: Sensorio - motor (0 a 18 meses)

Conceptual: Pre - operacional (2 a 7 años)

Operacional (7 a 14 años)

Operaciones formales (14 adelante).

4. Aprendizaje = reconstrucción según la naturaleza de las estructuras, a partir de:

Asimilación - acomodación - adaptación.

5. Cómo evolucionan las estructuras? Gracias a:

maduración

experiencia con los objetos

equilibrio = motor del desarrollo que se da ante las "perturbación" = estímulos.

6. El aprendizaje es posible porque el hombre tiene estructuras que los hacen posible, por lo tanto:

Se puede acelerar los procesos cognitivos mediante el aprendizaje.

El verdadero aprendizaje no solo consiste en la práctica de "algo", hace falta la "reflexión".

Cualquier aprendizaje depende del nivel cognitivo (estadio) del sujeto.

Nivel de desarrollo de la persona.

7. Desarrollo = construcción de una serie ordenada de estructuras intelectuales (que son universales) y son las que regulan el intercambio del hombre con su medio ambiente.

Cada hombre tiene una capacidad de aprendizaje que depende del nivel cognitivo alcanzado (según el nivel de desarrollo o estadio en que se encuentra).

8. Conocimiento = apropiación progresiva del objeto por el sujeto.

Acto totalmente personal e infinito.

B.- Resumen del pensamiento de Vygotsky

1. Funciones psicológicas:

Bajas = sentidos - percepción = lo biológico termina el psicológico.

Altas = encargadas de organizar los estímulos, compararlos con los esquemas previos, así construir contenidos mentales dotados de sentido = posición consciente ante la realidad gracias a la interacción.

Las funciones psicológicas altas están determinadas por las formas de interacción social = el lenguaje, que es la manifestación de la comunicación, portados y creador de cultura.

2. El papel del "otro" para el desarrollo del "yo" = interacción de funciones altas = relación adulto - niño.

El adulto es el mediado, es el portador de cultura = relación inter - psicológica.

3. Tipos de mediadores:

Individuo - medio (atención - memoria)

Instrumental (tecnología)

semánticos (lenguaje)

4. Zona de desarrollo próximo: relación entre la subjetividad (= lo que el niño ya sabe hacer por si mismo) y lo que puede hacer con ayuda de otro = nivel de desarrollo real y de desarrollo potencial, respectivamente.
5. Ley genética del desarrollo: primero lo inter - psicológico y luego lo intra - psicológico (subjetividad).
6. Zona de desarrollo próximo y la mediación individuo - medio a través de la memoria y la atención que son las bases de la construcción del conocimiento.

Atención = proceso de selección de la información.

Según sea: el volumen de la atención (cantidad).

La estabilidad (el tiempo)

oscilación (ciclos)

Depende de: estímulos externos,

intensidad (multisensorialidad),

novedad. (motivación - cultura -expectativas)

Tipos: voluntaria

Involuntaria

Memoria = capacidad de retener y reproducir conocimientos

Proceso: memorizar selectivamente (C.P. + H.S.)
retener los datos memorizados.

Tipos: de corto plazo - de largo plazo.

Relación entre el volumen y la conservación : Según el detalle de cómo el sujeto use y sea entre el tiempo transcurrido y sí recordación.

7. Zona de desarrollo próximo y mediadores sociales: la necesidad que los inter psicológicos pasen a ser intra - psicológicos. Esta zona depende de un adecuado diseño de mediación entre el adulto y el niño = seleccionar y equilibrar acciones = EDUCACION.

CAPITULO XIII

"LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA COMO ESTRATEGIA DE INTEGRACION"

Autor: Jaime Ospina - Convenio Andrés Bello - 1997

ALGUNOS PRESUPUESTOS

Consignamos de manera sucinta algunos puntos de vista que se plantearon y compartieron al inicio de la consulta y que relacionados con los objetivos de las mismas.

Los participantes de esta consulta asumen que:

1. Es importante la comprensión y cooperación internacionales puesto que el mundo se compone de partes interdependientes que funcionan como un sistema. De ahí la necesidad de programas educativos que promuevan el conocimiento y la comprensión de las partes de una totalidad.
2. El conocimiento, la comprensión y cooperación entre nuestros países no es sólo posible sino vital, dado que tienen muchos rasgos comunes en su pasado y afrontan problemas análogos en el presente problema que no se resolverá por la vía de exacerbar sentimientos de nacionalismo aislacionistas y agresivos.
3. Será difícil lograr los objetivos de comprensión y cooperación entre los países de la región si no se hacen esfuerzos por consolidar en la población conductas que conduzcan a ellos. En ese sentido, la educación escolarizada - de la cual se ocupa esta consulta - es un medio adecuado para desarrollar actitudes positivas hacia la comprensión y cooperación entre países y puede ayudar, en esa dirección, a desarrollar, neutralizar, consolidar o reforzar conductas. Si hablamos de una educación no sólo para la comprensión sino también para la cooperación, esa educación debería entonces ir más allá promover la capacidad para comunicarnos y simpatizar con los otros. Se trata, además, de que nos capacitemos para resolver los problemas que tenemos; problemas de tipo científico, tecnológico, sociocultural y sociológico, tanto como de tipo político y económico.

4. Es urgente trabajar el problema en el nivel de la educación primaria pues la mayor parte de los niños de nuestros países no tienen acceso sino a ella y no tendrán luego oportunidad de abordar sistemáticamente los problemas regionales e internacionales, por otra parte está demostrado que muchas actitudes que persisten toda la vida, cobran forma en los primeros años de la infancia.
5. Sobre todo a través de la enseñanza de la historia se comunica un cierto saber y se consolidan determinadas actitudes respecto a la propia patria y respecto a los otros países. Además, la historia que se enseñan a los niños nos ilustra tanto, o más, sobre los problemas actuales de estos países sobre su pasado.

¿Qué se enseña de la historia? ¿Cómo se enseña? Las respuestas nos descubrirán aquellas cosas que una sociedad o un grupo quiere olvidar u ocultar y aquellas por las cuales quiere militar o movilizar a sus integrantes. El trabajo es vasto. Se trata nada menos que de detectar las líneas de fuerza que marcan la conciencia colectiva de una sociedad.

Un buen logro de nuestro trabajo sería el poder establecer cuál es la representación global que de su propia historia se ofrece a los niños. Es esta visión de conjunto la que está en el origen de la representación de los otros y de nosotros mismos.

6. Hay algo que aporta el estudio de la historia y que parece muy importante dentro del marco de la presente consulta. Se trata del descubrimiento del "otro", de la apertura al "otro".

A través del estudio de la historia aprendemos a conocer hombres y grupos sociales que, en circunstancias diferentes, con medios diferentes y en la mayoría de los casos implicables a nuestra época, han luchado por valores e ideales que eran análogos u opuestos a los que tenemos en la actualidad; esto nos da la conciencia de formar parte de un todo que nos trasciende, que continuamos en el presente que los hombres que vendrán después de nosotros continuarán en el provenir. La conciencia histórica sólo existe en una actitud que ha superado del yo individualista y es precisamente uno de los medio principales para realizar esa superación.

Ese reconocimiento del "otro" y de sus diferencias es una experiencia transformante, pues nos ofrece el sentido de la relatividad de nuestra propia cultura y pone en cuestión nuestros más enraizados prejuicios; es una formidable escuela de tolerancia y de respeto.

No se trata, pues, de encontrar, de soñar o de fabricar una ficticia unidad sino de captar nuestras posibles complementariedades y convergencias y también nuestras diferencias irreductibles, para poder llegar a reconocer en los "otros" su especificidad y por ello mismo a enriquecer y profundizar lo que cada una de nuestra naciones es y está llamada a ser.

Proponerse elaborar una historia que reduzca a una ilusoria unidad o universalidad las diferencias y las divergencias no sería otra cosa que impostura o tiranía.

7. Una enseñanza de la historia que tenga especialmente en cuenta la comprensión y la cooperación a nivel nacional, regional y mundial no implica eludir el tratamiento de los conflictos. No hay que negar la realidad, por dolorosa que ella sea.

Hay, eso sí que desarrollar el abordaje de los hechos conflictivos: saberlos contextualizar y analizar, dejar en claro que los conflictos no se identifican ni tienen necesariamente que solucionarse con la guerra; ayudar a los alumnos a apreciar y comprender la significación y las lecciones de los conflictos y de los esfuerzos desplegados por tantos hombres y mujeres para construir y conservar la paz, para conquistar el respeto a sus derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales.

8. La imagen que tenemos de otros pueblos, y de nosotros mismos, está asociada a la historia que nos contaron cuando éramos niños y nos la enseñaron - al menos en parte -, por medio de textos escolares. En manera alguna sobra analizar todas esas enseñanzas o representaciones históricas, pues en el mundo en que vivimos, el pasado de las sociedades es una de los lugares de agria confrontación entre estados, naciones, etnias y culturas.

A nadie escapa tampoco que el control del pasado a través de la enseñanza de la historia es un punto conflictivo; dicha enseñanza ha servido, y sirve, para legitimar diversas posiciones e intereses que se juegan en el presente.

Plantear la necesidad de hacer una investigación sobre el curriculum y sobre los textos de enseñanza de la historia no es afirmar que sea exclusivamente a través de dicha asignatura como la escuela transmite los mensajes más importantes en cuanto a comprensión y cooperación entre países sino, simplemente, considerar que la enseñanza de la historia es un campo que merece dedicación atenta en la educación social.

Hay que tener en cuenta que en casi todos los países se superponen varias historias, no siempre la versión oficial de la historia corresponde a las versiones que ofrece la memoria colectiva. Por eso, a condición de no limitarse al estudio de los manuales escolares ni a la formulación de la ciencia histórica, el análisis de la historia que se cuenta a los niños permite conocer la identidad de una sociedad y su autocomprensión a través del tiempo.

El postular que no es suficiente el análisis de los textos escolares no niega la validez y la necesidad de hacer un diagnóstico sobre los mismos. Los textos siguen compitiendo como medio educativo eficaz por su facilidad de manejo y transporte y su bajo costo, comparado con otros medios. En el ámbito escolar de nuestros países los textos constituyen muchas veces el principal instrumento para facilitar y enriquecer el aprendizaje; no hay que olvidar, por otra parte, que los textos cumplen un importante papel en los procesos de cambio curricular, en cuanto que materializan y dan forma a los programas propuestos por los ministerios de Educación.

DESARROLLO DE LA CONSULTA, METODO DE TRABAJO

El desarrollo de la consulta tuvo los siguientes cuatro momentos bien definidos; fase preparatoria; primera reunión conjunta; trabajo en cada país participante; segunda reunión conjunta.

Fase preparatoria (febrero - mayo 1983)

A. Teniendo en cuenta los objetivos de la consulta (diagnóstico sobre programas y textos de historia en educación primaria; elaboración de recomendaciones) se procedió en CODECAL a:

- a. Revisar la literatura existente sobre el tema de la educación para la comprensión y cooperación internacionales: (principalmente los ya citados documentos de la UNESCO que formulan un determinado deber ser).
- b. Revisar los programas oficiales vigentes y los principales textos de historia de Colombia que en el nivel de educación primaria abordan los siglos XIX y XX.
- c. Elaborar unos instrumentos provisionales para consignar sistemáticamente y de forma comparable la información extraída de los programas y textos escolares (estos instrumentos se llamarán de aquí en adelante matrices de recolección de información).
- d. poner a prueba las matrices de recolección de información.
- e. formular unas primeras hipótesis sobre el tipo de enseñanza impartida.
- f. Enviar las matrices de recolección de información a los participantes de los demás países para que también las pusieran a prueba y formularán sus opiniones sobre dicho instrumento.

El anterior diagnóstico y las subsiguientes recomendaciones expresan el consenso de los participantes en la consulta y son el resultado de la confrontación común de los análisis que previamente y por separado, pero con instrumentos metodológicos unificados, se llevaron a cabo en Venezuela, Colombia, Ecuador y Perú sobre los programas de textos de enseñanza de historia en primaria que abordan los últimos dos siglos.

Recomendaciones

Como preámbulo a las recomendaciones sugeridas por los participantes en esta consulta, destacamos algunos autorizados criterios de políticas educacionales que consideramos importantes y pertinentes tanto para los responsables de programas como para los autores y editores de textos escolares.

De la recomendación sobre la educación para comprensión, la cooperación y la paz internacional y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales (aprobada por la Conferencia General de la UNESCO, París, 19 de noviembre de 1974).

3. La educación debería inspirarse en los fines y propósitos de la carta de las Naciones Unidas, la Constitución de la UNESCO y la Declaración Universal de Derechos Humanos, particularmente en conformidad con el párrafo 2 del artículo 26 de esta última que declara: "La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humano y alas libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
4. A fin de permitir a cada persona contribuir activamente a la consecución de los fines a que se refiere el párrafo 3, y de fomentar la solidaridad y la cooperación internacionales, necesarias para resolver los problemas mundiales que influyen en la vida de los individuos y las comunidades, y en el ejercicio de sus derechos y libertades fundamentales, los siguientes objetivos principales deberían considerarse como principios rectores de la política educacional.

A.-Una dimensión internacional y una perspectiva global de la educación en todos los niveles y en todas sus formas.

B.- La comprensión y el respeto de todos los pueblo, sus culturas, civilizaciones, valores y modos de vida, incluidas las culturas étnicas, tanto nacionales como las de otras naciones.

C.-El reconocimiento de la creciente interdependencia mundial de los pueblos y las naciones;

D.- la capacidad de comunicarse con los demás;

E.- el conocimiento no sólo de los derechos, sino de los deberes que tienen las personas, los grupos sociales y las naciones para con los demás.

F.- La comprensión de la necesidad de la solidaridad y la cooperación internacionales:

G.- La disposición por parte de cada uno de participar en la solución de los problemas de su comunidad, de su país y del mundo entero.

5.- Combinando el aprendizaje, la formación, la información y la acción, la educación para la comprensión internacional debería fomentar el adecuado desenvolvimiento intelectual y afectivo del individuo.

Debería desarrollar el sentido de la responsabilidad social de la responsabilidad social y de la solidaridad con los grupos menos afortunados y debería conducir a la observación de los principios de igualdad en la conducta diaria.

Debería también contribuir a fomentar cualidades, aptitudes y capacidades que llevan a los individuos a adquirir una comprensión crítica de los problemas nacionales e internacionales; a entender y explicar los hechos, las opiniones y las ideas; a trabajar en grupo; a aceptar y participar en libres discusiones; a observar las reglas elementales de procedimientos aplicables a toda discusión; y a basar sus juicios de valor y sus decisiones en un análisis racional de los hechos y factores pertinentes.

6.- La educación debería recalcar que la guerra de expansión, de agresión y de dominación y el ejemplo de la fuerza y la violencia de represión son inadmisibles y deberían inducir a cada persona a comprender y asumir las obligaciones que le incumben par el mantenimiento de la paz. Debería contribuir a la comprensión internacional y al fortalecimiento de la paz mundial; a las actividades de lucha contra el colonialismo y el neocolonialismo en todas sus formas y manifestaciones, y contra todas las formas y variedades de racismo y apartheid, como también de otras ideologías que inspiran el odio nacional o racial y que son contrarias al espíritu de estas recomendaciones.

14. La educación debería incluir el análisis crítico de los factores históricos y actuales de carácter económico y político que están en la base de las contradicciones y tensiones entre los países, así como el estudio de los medios para superar dichas contradicciones que son las que realmente impiden la comprensión y la verdadera cooperación internacional y el desarrollo de la paz mundial.

15. La educación debería enfatizar cuáles son los verdaderos intereses de los pueblos y su incompatibilidad con los intereses de los grupos monopólicos de poder económico y político que practican la explotación y fomentan la guerra.

45. Los Estados Miembros deberían estimular un mayor intercambio de libros de texto, especialmente de historia y geografía, y deberían tomar las medidas adecuadas para el examen y la revisión recíprocos de los libros de texto y otros materiales de enseñanza a fin de lograr que sean fidedignos y equilibrados, actualizados e imparciales que fomenten el conocimiento y la comprensión mutuos entre pueblos diferentes.

Del proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe

(Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile 1981)

Entre las finalidades generales del proyecto están:

"Promover la conservación y el desarrollo del patrimonio de los valores culturales propios de la región y de cada uno de los países."

"Fortalecer la solidaridad y la cooperación nacional, subregional y regional, la convivencia pacífica, la comprensión entre los pueblos y asegurar la eliminación de las causas determinantes de la violencia".

Poco más adelante se dice que el proyecto prestará especial atención a la "Aplicación de una pedagogía que fomente la creatividad, la comprensión de las habilidades y los

problemas mundiales, regionales, nacionales y locales, el ejercicio de las facultades críticas y de los valores de solidaridad y participación social"

A. Recomendaciones para elaboradores de programas

Que los programas sean expresión de:

- 1.- Una historia integral, que estudie los diferentes aspectos y actores que intervienen en un hecho social, relacionándolos entre sí, y que integre los acontecimientos históricos locales y nacionales dentro de la red de múltiples determinaciones o condicionamientos internacionales.
- 2.- Una historia social, es decir, que no vea el pasado como el conjunto de acciones de hombres aislados ni como el resultado de la buena o mala voluntad de unos cuantos personajes. La historia es social cuando hace historia de pueblos y no historia de individuos y cuando sitúa a éstos dentro de una sociedad concreta que es la que determina sus actuaciones y recibe los efectos de las mismas.
- 3.- Una historia explicativa, que no responda únicamente a la pregunta ¿qué sucedió? Si no, además, a las preguntas ¿en qué condiciones sucedió?, ¿por qué sucedió?, ¿cómo sucedió?, ¿qué después?.
- 4.- Una historia crítica. En contraposición a una pedagogía de la historia que se caracteriza por ser moralizante, por estimular la memorización y la conciencia de que se es tan sólo un espectador de la historia hecha por otros, una enseñanza renovada de esta asignatura debería permitir que el alumno comprenda el presente a partir de la comprensión del pasado - y viceversa-, y se convierte en un lúcido constructor de futuro. Para lograr este propósito la enseñanza de la historia debería tener en cuenta el análisis histórico del entramado de la vida cotidiana, partir de o hacer referencia a la referencia a las experiencias vitales del niño y ayudarlo a desarrollar una actitud crítica y creativa frente al mundo que le rodea. No se trata de enseñarle al niño o el joven qué camino tomar, sino de proporcionarle los elementos de juicio suficientes y de estimular el desarrollo de las aptitudes y actitudes necesarias para que él haga su propia escogencia y se convierta en actor consciente de la historia que le tocó vivir.

5.- Una historia con horizontes amplios, con perspectiva y miras que vayan más allá de las fronteras nacionales. En sentido se deberían:

- a. Presentar los hechos históricos de manera que se oriente al alumno hacia el análisis imparcial de tópicos relacionados con los problemas regionales o internacionales.
- b. Plantear las relaciones de cooperación y solidaridad entre naciones para la búsqueda de soluciones a problemas.
- c. Fomentar actitudes acordes con una educación para la comprensión y la cooperación internacional.

Sería conveniente:

- 6.- Que en la elaboración de los programas intervengan equipos interdisciplinarios conocedores de la problemática regional, a fin de identificar procesos históricos comunes y determinar formas de tratamiento de los mismos.
- 7.- Promover el diálogo y el estudio comparativo de programas, textos y materiales en perspectiva regional, bien sea por iniciativa gubernamental o no gubernamental.
- 8.- Que en la actualización de los programas de historia se tenga en cuenta la contribución de otras ciencias sociales y los aportes de la investigación histórica.
- 9.- Promover con recursos entre autores de textos para premiar las mejores obras.
- 10.- Fomentar experiencias de aprendizaje con programas pilotos ojalá regionales que orienten nuevas políticas educativas conducentes a la renovación y actualización de planes y programas.
- 11.- En forma paralela a las reformas curriculares, planear programas de capacitación de docentes para la efectiva aplicación de las mismas.
- 12.- Tener en cuenta la diversa realidad sociocultural de los grupos indígenas que forman parte de nuestras naciones y elabora, con ellos, y para ellos programas específicos de enseñanza.

13.- Promover conocimientos y actitudes que permitan una verdadera integración y comprensión intercultural a fin de evitar toda clase de segregacionismo.

14.- Consideramos finalmente que los programas no se deben convertir en camisas de fuerza y deben ser lo suficientemente amplios y flexibles como para permitir que las editoriales, los autores, los profesores y los alumnos puedan desarrollar su creatividad y aportar, sin temores, elementos que pueden ser muy valiosos para las necesarias reformulaciones de los programas.

B: Recomendaciones a los editores

1.- Integrar equipos y autores que manejan el aspecto teórico - didáctico y dominen los contenidos de la signatura, recurriendo al personal de universidades y centros de educación superior.

2.- Contar dentro de su papel estable con un equipo técnico pedagógico que sirva de nexo entre los encargados de la elaboración de originales de los textos y los encargados del aspecto gráfico y de impresión.

El fundamento de esta propuesta es la verificación de que la mayoría de los casos el personal de la imprenta no sabe interpretar lo que el historiador - pedagógico quiere transmitir.

3.- Tener en cuenta consideraciones de tipo didáctico - y no sólo económico - al determinar la extensión de un texto.

4.- Notar que la calidad académica de un texto no está divorciada de la competencia mercantil del producto.

5.- Desarrollar mecanismos para recopilar información sobre uso y sugerencias para mejorar los textos con miras a futuras reimpressiones.

6.- Diferencias el destinatario de los textos editando material especializado para el profesor - guías didácticas - y el alumno.

7.- Respaldo las iniciativas de los autores encaminados a introducir innovaciones que mejoren la calidad de los textos.

8.- Promover estímulos económicos y culturales para aquellos docentes que realicen aportes en algún tema historiográfico.

9.- Asumir el compromiso de respaldar una línea de integración regional, propiciando la incorporación de esta óptica en sus ediciones:

C. Recomendaciones para autores

1.- Ejercer su libertad creativa y enfocar la enseñanza en la línea antes expuesta de una historia integral, social, explicativa y crítica.

2.- Analizar con la suficiente objetividad y complejidad los hechos históricos, evitando las valoraciones no fundamentales.

3.- Contribuir a una educación para la comprensión, la cooperación y la paz entre las naciones, y especialmente entre los países de la región. Por lo tanto, evitar resaltar únicamente los aspectos conflictivos, y cuando hay que tratarlos, hacerlo con serenidad y estimulando la búsqueda de soluciones pacíficas; eliminar el lenguaje agresivo, ofensivo o prejuiciado; incorporar información positiva que refuerce los vínculos entre naciones y que ayude a conocer y apreciar sus respectivos valores y tradiciones.

4.- Hacer una historia que no se limite al político, ni militar, ni se convierta en una recolección inexplicable e inexplicada de datos cuya única posibilidad es la de ser aprendidos de memoria. En fin una historia que no esté de espaldas a la vida, que correlacione el presente con el pasado, y el pasado, con las experiencias vitales del niño, manera que entusiasme y despierte tanto la imaginación y el sentimiento cuanto

el espíritu crítico, la capacidad de análisis, de comprensión e interpretación del pasado del hombre en sociedad.

5.- Dosificar el volumen de información y la profundidad de los contenidos de acuerdo al nivel biopsicosocial de los educandos.

6.- Superar el estilo hierático, estático y heroico que usualmente tienen las ilustraciones de los textos y hacer que cumplan una eficaz función pedagógica, insinuando la manera como pueden ser analizadas, comentadas y reflexionadas.

7.- Fomentar la creatividad de los alumnos a través de actividades que respondan a una pedagogía activa.

8.- Estar atentos no sólo a la transmisión de conocimientos sino al desarrollo de habilidades tales como hábitos de lectura comprensiva, búsqueda de información en fuentes directas (ya sean documentos o testimonios de personas mayores para la historia recientes), organización de la información, análisis y juicio crítico de ésta. El niño podrá iniciarse así no sólo al conocimiento de la historia sino también a los que supone el oficio del historiador.

CUADRO PARTICIPANTES 111

- III. En los textos para la escuela primaria, la visión está llena de héroes. Esa visión parece apropiada para esa etapa del crecimiento infantil, dicen las compiladoras (pág. 31).
- IV. En los cursos superiores el panorama aparece frecuentemente mítico, y se culpa a personalidades concretas de todos los males o de todos los bienes.
- V. Se observa un paso brusco entre la visión idílica hispanista de los libros elementales al ataque furibundo antiespañol de los niveles medios.

- VI. Es frecuente el amigueísmo, en el que los protagonistas tienden a ser buenos o malos, sin matices.
- VII. La mayoría de los textos pasa por alto el intento de entrar en interpretaciones y explicaciones. Se trata más bien de alimentar la memoria de los niños con datos, anécdotas, consideraciones simplistas.
- VIII. El esfuerzo por integrar la vida cotidiana a la historia, que es frecuentemente en la primaria, desaparece en la secundaria, donde se pasa de descripciones farragosas a fórmulas condensadas ininteligibles.
- IX. Se usan los libros en áreas urbanas y rurales.
- X. En todos los países se observa mayor esfuerzo por mejorar la primaria que la secundaria. En los libros del nivel medio predomina el enciclopedismo.
- XI. Son excepcionales las visiones de la sociedad como un todo - geografía, economía, sociología, política, ideologías - y, el relato político es predominante.
- XII. La mayor parte de los países ha introducido el estudio de las ciencias sociales, y en ellas la historia recibe menos espacio que el que recibía antes.
- XIII. La historia de la cultura brilla por su ausencia.
- XIV. Las culturas precolombinas aparecen llenas de imprecisiones, desproporciones y lagunas, y en ellas el concepto de espacio parece no existir. Ni por casualidad hay un mapa físico de América que esté completo. Tampoco existe la idea de diversidad étnica.
- XV. Faltan ilustraciones sobre vivienda, vestuario, costumbres. Tal vez el texto " Nuestra historia ajena 4" de Colombia pudiera servir de modelo, comentar las compiladoras.
- XVI. Las ideologías son tema mal tratado, sobre todo en España, cuyos textos subvaloran las culturas indígenas. En este mismo país historia aparece como un instrumento de politización de la juventud.

XVII. Los temas que reciben mayor extensión son los descubrimientos y la conquista, con énfasis en el heroísmo español. En la mayoría de los textos, - con excepción de Cuba, Nicaragua y Bahamas -, la misión de España se muestra benéfica para América.

XVIII. En muchos libros se pasa de la conquista a la independencia, como si nada hubiera sucedido en la Colonia.

XIX. Brasil y los países del Caribe aparecen en un espléndido aislamiento. No se sabe si África es todavía parte de la tierra, y si Asia tiene contornos propios.

XX. Resulta preocupante que todavía exista menciones agresivas sobre los países vecinos. Algunos textos bolivianos exhortan al revanchismo contra Chile, por el problema de la salida al mar. Aparecen pugnas entre Ecuador y Perú.

XXI. La recomendación tantas veces repetida de ilustrar debidamente los libros no se cumple. Las ilustraciones se limitan a presentar efigies de héroes.

XXII. Con excepción de España, donde se viene trabajando por modernizar e innovar la didáctica de la historia, en los países de América esas innovaciones no se observan.

Al cruzar las conclusiones del libro de Vásquez y Gonzalbo con la Consulta Regional, se concluye fácilmente que, durante los diez años de diferencia entre uno y otro, no se ha logrado avanzar positivamente en la abolición del chauvinismo, de los héroes, de la politización de la historia, con fines expresos de endoctrinación ideológica.

El perfil del diagnóstico

Del estudio de los programas y textos por CODECAL y las otras fuentes señaladas en las páginas precedentes se puede obtener un perfil diagnóstico, que estaría caracterizado, a grandes rasgos, por los siguientes aspectos:

1.- En relación con la concepción de la historia y la historiografía:

En el Informe de CODECAL y en las fuentes complementarias, se aprecia que los principales enfoques teóricos que manejan los textos de historia analizados son:

a.- Lo fáctico, anecdótico, deshilvanado, sin contextualización, y presentado sin análisis ni crítica.

Los autores de dichos textos son zorros pragmáticos, a quienes convencen los hechos; y cuando el hecho es complejo lo simplifican, y si no es de agrado, lo omiten y se alejan diciendo que las uvas están agrias. Son notorios los dos fenómenos: una predilección por ciertos hechos, y una omisión sintomática de otros.

Entre los hechos frecuentes, que se subrayan e incluso se detallan con letra cursiva, están los hechos protagónicos y los conflictivos. Entre las omisiones está ignorar a los vecinos y privar de toda importancia la intervención en la hechura de la historia.

b.- Lo heroico con exaltación de personajes políticos, militares, religiosos, etc.

Existe una tendencia a centrarse en los gobernantes y a atribuirlos todo lo bueno y a veces todo lo mal, si es del partido contrario. Los movimientos sociales se omiten o se ignoran, con excepción de autores socialistas o marxistas.

Hay también un marcado elitismo y un olvido, el también sintomático, de los grupos segregados o considerados víctimas de la capitis diminutio. Indígenas, negritudes, mujeres, apenas si aparecen en los escenarios históricos, como si fueran momias inertes.

c.- Lo chauvinístico y nacionalista, sin contexto internacional.

El mundo se reduce y se contrae al escenario nacional. El término chauvinismo es despectivo y denota patriotismo provinciano. En el contexto de la Consulta Regional se aplica a la presentación de la historia nacional, como si no existiera aquella otra historia de mayores dimensiones, que habría que empezar a indaga en la misma matriz

de la especie; y que sigue, como el movimiento del hombre, en busca de equidad y equilibrio, de paz y de amor.

d.- En ocasiones, lo dialéctico - materialista.

Al menos mentalidad, pero, por lo general, no con el rigor del método dialéctico. Esta mentalidad aparece en juicios de valor, y casi nunca en análisis de las oposiciones, que se presentan en el seno de toda sociedad.

e.- Lo compartimentalizado al interior de la temática parcial, sin contextualización y sin las interconexiones económicas, antropológicas, geográficas, culturales, como si no existiera tejido social.

Se trata de una historia, cuyos hechos no constituyen devenir y que más bien parecen formar entidades independientes del pasado y del futuro; pretenden encontrar sus explicaciones en su mismo devenir, sin raigambres entrelazados en otras ciencias humanas. Es la historia pura de un ente que no es el pluridimensional ser humano.

f.- De lo anterior resulta un concepto de historia "autosuficiente y autoexplicativa" que solo da cuenta de nombres, fechas y datos sobre hechos aislados (guerras, infraestructura, sectores).

En efecto la concepción de la historia y de la historiografía no supera los hechos aislados y desconectados entre sí.

La historiografía aparece en todos los textos estudiados, se quedó en la etapa de la narrativa de hechos, de la exaltación de héroes y de la epopeya bélica con fuertes cargas de nacionalismo chauvinismo.

2.- En relación con el propósito de la integración racional:

En las fuentes analizadas se encuentra que:

a.- Existen acuerdos políticos internacionales, de vieja data, sobre la integración regional, pero la voluntad política operativa, en los escenarios nacionales, es aun débil.

b.- Sin embargo, algunos de estos acuerdos se han traducido en leyes y en el articulado de algunas constituciones, en la creación de instituciones, pero se hecha de menos, en la mayoría de los países pactantes, el propósito de seguimiento operativo de esas normas integradoras. Los erizos dicen pero las zorras hacen.

c.- Parece que la falla principal está en la ausencia generalizada de estrategias capaces de llevar a las aulas los grandes y firmes propósitos de la integración, que han expresado las latas partes pactantes.

3.- En relación con programas, libros de texto y didáctica:

Este es el aspecto más destacado en las informaciones presentadas, las que aluden a las siguientes fallas:

a.- La meta de la integración, cuando esporádicamente aparece, es muy difusa en programas de estudio y en los textos escolares.

b.- La enseñanza de la historia no ha sido asumida como estrategia integracionista, ni en los programas ni en los textos.

c.- Continúan predominando los enfoques nacionalistas, fácticos y heroicos.

d.- Los asuntos de la región, cuando se les trata en los textos, suelen aparecer manejados en contextos conflictivos negativos, con fuertes cargas afectivas xenofobias.

e.- Son notorios los vacíos sobre organizaciones internacionales.

f.- Se subraya el carácter tedioso y superficial de los contenidos históricos, en general, que impide el interés de maestros y de alumnos por los propósitos de la integración.

g.- A pesar de su importancia sustantiva no se estudia la parte didáctica y metodológica.

No hay elementos de juicio para apreciar si la falla principal radica en el tipo de historiografía que se aplica a los textos o en la metodología didáctica.

Las consecuencias de estas fallas en el aprendizaje de la historia se observan en el desinterés creciente de los alumnos por esta disciplina, a la que califican de "carreta", "relleno", etc.

La siguiente tira cómica, con la que Josep Fontana inicia su libro "Historia, análisis del pasado y proyecto social" (Barcelona: De. Crítica, 1982), traduce lo que los estudiantes piensan sobre la historia. Es una caricatura que va acompañada de este texto: "En clase de matemática yo me creo todo y me exigen la demostración. En cambio, en la de historia, lo que me exigen es solo que me lo crea". ¿No será posible cambiar la "historia de fe" por una "historia de análisis, de crítica y de comprobación"?

I.- El prestigio de la disciplina ha llegado a la universidad, que parecen influidas por la tendencia a desactivar los programas de formación de investigadores e historiógrafos.

Por todo lo anterior, muy amplio parece el campo para introducir una innovación profunda en la enseñanza de la historia, en sí misma considerada, - como historiología y como historiografía - y en su conexión con las políticas subregionales de la integración andina.

Difundido fue el rito de los funcionarios coloniales, que al recibir una ordenanza o un instructivo de la Corte Española, lo ponían reverentemente sobre su cabeza, al tiempo que pronunciaban la fórmula mágica: "Se acata pero en se cumple".

Esta conducta trivial de los funcionarios coloniales pasó intacta a sus sucesores, los actuales funcionarios de la administración fiscal y se convirtió en conducta individual de muchos ciudadanos, hoy especialistas en burlar las normas.

Por eso, hogaño como antaño, el ritual se cumple con religiosidad, siempre que los intereses individuales choquen contra la norma o contra los intereses colectivo. "El colectivo es de nadie, y lo mío es lo mío", se suele oír. Lo cual equivale a afirmar la predominancia de los intereses individuales sobre los intereses de las sociedades, y, para modo, el predominio de los intereses nacionales sobre los intereses de la especie o de otra nación. ¿No explica este primitivo egoísmo muchísimas agresiones del supuesto derecho de unos contra los derechos de los otros, de unos países contra otros, de los más fuertes contra los más débiles?

Esta conducta "de acatar e incumplir" la practican también los niveles medios de la administración fiscal respecto de resoluciones y recomendaciones de las altas jerarquías internacionales. Es el caso de la oposición entre recomendaciones para enseñar una historia acorde con la paz y textos en que perduran tonos agresivos.

1. Los erizos y las zorras

Desde que Isaiah Berlin (Filosofía política. Dos conceptos de libertad) se le ocurrió comparar con "erizos" y "zorras" los dos tipos de personajes más visibles en los escenarios político - administrativos, la metáfora ha sido frecuentemente utilizada para ilustrar aquellas contradicciones tan frecuentes entre los personajes públicos, los que ordenan o recomiendan y los que acatan pero no cumplen. Los planificadores idealistas y los ejecutores pragmáticos.

Efectivamente, en los altos niveles de la política se presentan los dos escenarios: por una parte, el escenario de aquellos personajes que deciden realizar acciones magnánimas, y, por otra, el de aquellas personas encargadas de ejecutar las políticas de los primeros quienes se mueven frecuentemente por interés mezquino, por pequeños apetitos de poder, o, en algunos casos, por sus pasiones primarias.

El erizo, metido en su caparazón, medita, evalúa, formula, decide.

La zorra, en campo abierto, calcula, traza estrategias, ejecuta lo que le parece. desacata la orden, o la cumple para que no se cumpla.

Cuando no es el mismo personaje, es fácil distinguir los dos tipos de personajes: el erizo, metido en su caparazón, medita, evalúa, formula, decide. La zorra. En campo abierto, calcula, traza estrategias, ejecuta lo que le parece, desacata la orden, o la cumple para que no se cumpla.

Pero también la metáfora nos advierte que la vida pública y en los escenarios de la historia elástica, estos personajes no siempre coinciden: es mas, frecuentemente difieren: Sócrates, Platón, Aristóteles fueron erizos pensadores, contra quienes se

enfrentaron las zorras de los sofistas. Los erizos sueñan, constituyen sistemas políticos, ponen los fundamentos racionales a la acción pragmáticas de las zorras.

Las Zorras, por su parte. Trazan planes, idean estrategias, se saben rodear, son maliciosas, sagaces, burlonas, y su acción busca resultados inmediatos.

La integración andina ha estado sometida al mismo juego: en ella, encontramos los dos personajes: los erizos, desde Bolívar, la ven como un ideal deseable, posible, incluso alcanzable: los erizos calculan sus pros y sus contras, contrastan la política regional con los intereses de sus países y a veces con los propios, y ponen en ejecución o sabotean los grandes planes de los erizos pensadores y visionarios. Hay muchos indicadores que hacen pensar que en los escenarios de la integración andina, los ideales y las realizaciones han pasado de un lado al otro de la mesa, al vaivén de las raquetas de erizos y zorras.

2.- La enseñanza de la historia continúa marginada de la realidad del mundo contemporáneo

La carta de las Naciones Unidas, la Constitución de la UNESCO, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, las recomendaciones de la Conferencia General de la UNESCO de 1974, las Resoluciones del Sistema Interamericano, los Acuerdos del Pacto Andino, etc., contienen lineamientos suficientes para orientar la enseñanza de la historia hacia fines y propósitos de comprensión internacional, de tolerancia, de amistad y de educación para la paz.

Las recomendaciones de la Consulta Regional están planteadas precisamente sobre todos esos lineamientos internacionales, porque ellos recogen realidades del mundo actual.

Así pues, la orientación existe, los mandatos son claros, pero los encargados de velar porque los acuerdos internacionales se cumplan, es decir, los altos funcionarios de los ministerios, no controlan la orientación de los programas de estudio y permiten que los autores de textos de historia exterioricen sus propias emociones y aticen

animadversiones y conflictos entre países, llevando dosis de agresividad y de tedio a la juventud.

3.- Los problemas que confronta la historia son problemas humanos

Este subtítulo puede parecer una perogrullada, pero no lo es; por el contrario es el único punto de partida para formular recomendaciones inteligentes.

La mayor parte de los problemas humanos tiene origen en las conciencias individuales, invade las sociedades y luego se expande en todo el mundo humano. Problema de ignorancia, falta de criterio, conductas agresivas, desprecio por el indio o por el negro, capitis diminutio de la mujer, etc. Todos estos problemas, y otros como la contaminación del ambiente, la ambición desmedida de riquezas, el narcotráfico, la violencia son problemas de los individuos reforzados por las conductas colectivas.

Su solución, por lo tanto, hay que buscarla en las conciencias individuales, en vez de pensar, - como es frecuente -, en soluciones masivas.

Formando el núcleo de todos estos problemas está el problema de fondo: la falta de criterio del hombre contemporáneo, que ha sido "conducido" a ponerle atención a todo lo que le es externo, ya descubrir todo lo que es suyo, lo que le es interno. Habiéndose tornado el hombre muy egoísta, su egoísmo lo ha venido poniendo en el "poseer más y mejores cosas" y muy poco en "ser en su propio ser".

La paz, la comprensión, la solidaridad, la cooperación, los derechos humanos, la integración de nuestra subregión, etc., son problemas humanos, y aquí cabe una pregunta fundamental: ¿será que el hombre es más capaz de resolver problemas tecnológicos externos que sus internos problemas humanos?, ¿O será más bien que una educación proclivemente conductista nos ha habituado a plantearnos lo externo, lo que no tiene conciencia, porque no cree en la conciencia?

Los grandes problemas que confronta la didáctica de la historia son problemas humanos, problemas de conciencia, problemas de intersubjetividad, que por supuesto

guardan relación con el entorno del ser humano, con su ecología, con su geografía, con su economía, con su tecnología. Pero ante todo y sobre todo son problemas humanos.

4.- La cuestión de la estrategia

Desde hace setenta años, los foros del Sistema Interamericano vienen hablando de la "enseñanza de la historia" como estrategia para lograr la paz, la concordia, la cooperación recíproca, la comprensión, la integración, la abolición de las segregaciones.

Han ordenado la depuración, en los textos escolares, de todos los detalles que produzcan urticaria y animadversión de los alumnos. Idéntica preocupación han manifestado los delegados a las reuniones del Pacto Andino y del Convenio Andrés Bello.

Sin embargo, en los diagnósticos arriba presentados, persisten los temas de conflicto y su manejo agresivo, la subvaloración de las culturas aborígenes, la discriminación de las minorías, el manejo de una didáctica histórica tediosa, el empleo de un lenguaje que no es del interés de la juventud, la fórmula memorística en vez del lenguaje imaginativo y analítico. Persisten "los problemas humanos".

Todo lo anterior estaría demostrando que las políticas de mejoramiento van en una dirección y la ejecución de esas políticas van en sentido contrario, o sea que los erizos no coinciden con las zorras, y que los propósitos muestran un divorcio con las estrategias. Las políticas avanzan, pero la práctica se deteriora.

Si, en realidad, se quiere cambiar el ambiente de tormenta del hombre actual por el ambiente de paz y concordia del hombre futuro, hay que pensar en "estrategias de transformación humana".

5.- Hacia un nuevo enfoque de los currícula de historia

Se oye hablar cotidianamente de la necesidad de mejorar los Sistemas Educativos, pero ese discurso no engarza con la realidad que hay que mejorar. El discurso concibe

los Sistemas Educativos, como si fueran una maquinaria transformadora de la juventud y se olvida que lo que hay que mejorar es al hombre, pues los Sistemas Educativos son apenas el instrumento para cambiar la mente y el corazón de los seres humanos. La pregunta directa, entonces es esta: ¿qué anda mal en el ser humano y qué se puede hacer para mejorarlo, en vez de aquella "¿cómo lograr buenos textos?"

Por no plantear, con claridad, el problema de la transformación humana, se cae en estrategias inadecuadas, ya hasta cierto punto infantiles. Por ejemplo, las agencias internacionales de financiamiento solo piensan en cambiar la infraestructura de los Sistemas Educativos; más maestros, más equipos, mejores salarios, mejores prestaciones sociales, más cupos. ¿Para qué?, ¿Para mejorar la educación? Pero si lo que hay que mejorar es al ser humano, no la jaula en la que se le aprisa.

El instrumento pedagógico de la transformación humana se llama el currículum. Pero eso, si los Sistemas Educativos se ponen a la tarea de transformar la juventud para que pueda responder inteligentemente a los retos del mundo contemporáneo, tienen que plantearse la relación: necesidades reales del ser humano actual orientación curricular.

La teoría que inspire un currículum determina la práctica curricular. Así, de una teoría conductista una didáctica memorística; de una teoría constructiva, una didáctica analítico - crítica; De una teoría socioconstructivista, una didáctica de dinámica grupal.

¿Queremos o no queremos una reconstrucción crítica y analítica de la historia? ¿Queremos una reconstrucción dinámica y social de esa historia?. Entonces hay que empezar por la teoría curricular, que, muy de seguro, llevará al abandono del currículum memorista conductista.

6.- Desfase de los Sistemas Educativos

Existe un desfase entre la realidad del mundo y los Sistemas Educativos. El hombre contemporáneo, tan "pila" para enterarse de todo lo malo que sucede en el mundo, parece indiferente ante todo lo que es bueno y podría tornarse mejor. Por eso

problemas solucionables nos siguen ahogando. Hemos optado por ser inferiores a las demandas humanas de nuestro tiempo.

Es incomprensible que el gran erizo, o sea, el corazón de fuego de la especie, palpite penosamente agobiado por formidables problemas, y que los Sistemas Educativos pulsen inconscientes de esos problemas, bajo la inspiración de minucias, empequeñeciendo de paso a la juventud.

Esta arritmia de dos corazones que debieran estar sincronizados es una enfermedad tanto más grave, cuanto que los doctores que deben curarla parecen estar marginados d la realidad del mundo y de su propia realidad.

Los diagnósticos arriba presentados indican que la marginación de la enseñanza de la historia respecto de la realidad del mundo contemporáneo es un hecho. Hecho, por lo demás, que también se presenta en otros continentes y en otras áreas del saber. Es que el mundo va muy rápido y los Sistemas Educativos van muy lentos. La alegoría de la lenta tortuga apostando con Aquiles, el de los pies ligeros, sigue válida.

¿En este severo desajuste entre problemática actual y actual calidad educativa, se trata de una mala voluntad de funcionarios, autores de texto y maestros, o de la falta de una adecuada información sobre la realidad del mundo actual, o de la falta de ajuste del curriculum? De todo un poco. Los funcionarios rutinarios andan satisfechos con su rutina, los maestros estratificaron su saber y su práctica, los autores van llevando por la inercia de los funcionarios, la realidad del mundo avanza inexorable y los currícula quedaron atrapados en la concepción conductista. Hay inamovilidad, hay inercia institucional.

¿Se trata pues, de los Sistemas Educativos, sometidos al lastre de la inercia, están desfasados de su momento histórico, o de que el ya secular fáctico, heroico, chauvinista es el más adecuado?

Las recomendaciones de la Consulta Regional dan una respuesta a estas preguntas: "Hay una falta de inspiración en la práctica educativa". Dicho en otras palabras, existe información sobre los grandes temas actuales, sobre las corrientes pedagógicas innovadoras, pero esa información no inspira las prácticas didácticas. Dichas prácticas

siguen nutriéndose de héroes, de hechos deshilvanados, de nacionalismos insubstanciales, de conductas agresivas, de fatiga memorística.

Para no continuar con el juego de erizo y zorras, las recomendaciones proponen "cambiar información y acción para lograr aprendizaje y formación", es decir, dar información y luego entrar a construir socialmente los entramados de la conciencia histórica de la juventud.

Esta estrategia apunta a aspectos humanos concretos, como serían:

- Cambiar el actual concepto de historia, - encerrado en héroes, guerras y hechos deshilvanados -, por el concepto de "historia del hombre", el cual, dice la consulta, "debería incluir el análisis crítico de lo económico y político", de lo cultural, de lo social, de lo geográfico, de lo tecnológico, o sea de todo el hombre y de sus obras".
- Abrir la imaginación creadora de la juventud a la dimensión internacional, a las perspectivas globales, a todas las culturas, al fenómeno contemporáneo de la interdependencia, a un concepto amplio de comunidad de naciones en vez del estrecho chauvinismo. ¿Y las acciones? Tienen que empezar por formar a los individuos en el manejo de detalles cotidiano, en el ejercicio diario de su imaginación creadora.

La consulta recomienda: "...desarrollar el sentido de solidaridad con los grupos menos afortunados Conducir a la observancia de los principios de igualdad desarrollar la comprensión crítica de los problemas nacionales e internacionales ... Saber trabajar en grupo ... participar en libres discusiones y aceptar -- los puntos de vista de los otros ... -- basar sus juicios y decisiones en el análisis racional de los hechos...".

- Formar las conciencias para se sepan comunicar, para que acepten que hay derechos pero también hay deberes, que los seres humanos no somos solitarios sino solidario, que la comprensión de los otros es la clave para comprenderse a sí mismo, que hay valores y modos de vida que dignifican y otros que envilecen, que las guerras producen muerte y la paz genera vida.

- Presentar una historia analítica, crítica, criteriosa que forme mentes críticas y criteriosas, capaces de penetrar en la urdimbre de los factores de carácter económico, político, social, que están formando la base de contradicciones y tensiones del mundo actual, entre personas, entre países, entre continentes, para que la juventud vibre en la búsqueda de medios para superar dichas contradicciones, en vez de esa aburrida grabación de datos, fechas, nombres, que ni siquiera exciten la memoria de los alumnos.

La consulta aconseja "enfatar cuáles son los verdaderos intereses de los pueblos y su incompatibilidad con los intereses de los grupos monopólicos de poder económico y político que practican la explotación y fomentar la guerra".

La actitud resignada de los maestros de historia frente a la explotación de unos grupos y a su fórmula de que "el hombre es lobo para el hombre", ¿qué más puede producir que los alumnos cobardes? El maestro que justifique su cobardía en su búsqueda de concordia no ha entendido la fórmula de Cristo: "yo no vine a traerla paz sino la guerra". La guerra al crimen, a la injusticia, a la iniquidad.

Las recomendaciones de la consulta son muy ambiciosas, cortas y pequeñas como la semilla de mostaza, pero de enorme potencial.

En el fondo lo que están recomendando es una estrategia para rejuvenecer las plantas del jardín y no simplemente para cercarlo.

Por eso, las recomendaciones encierran semillas para replazar muchos troncos viejos del jardín de la didáctica histórica y rejuvenecerlo. Lo importante es que pasen de la letra a la práctica, de la mera recomendación a la estrategia.

El esfuerzo proyectivo de los erizos, de suyo, va marcando hitos a la evolución de las disciplinas históricas, -- al recomendar que en la historia se incorporen elementos de geografía, sociología, cultura, por lo menos --, y que se actualice la didáctica. A pesar de que ésta ha sido una recomendación reiterada en los foros políticos, en los textos se ve otra cosa, porque en ellos brillan por su ausencia mapas, datos geográficos, estadísticas, movimientos sociales, realidad económica.

La consulta definitivamente no es partidaria de seguir con una historia de hechos mágicamente accionados por unos personajes muy semejantes a los personajes de las tragedias griegas: traídos por una deidad mecánica, misteriosamente dados de una extrahumana capacidad de solucionar problemas, pero sin conexión con la realidad cotidiana circundante de las sociedades.

7. Renovación de la didáctica de la historia

En las recomendaciones de la consulta relativas a la elaboración de los programas de estudio, encontramos el principal conjunto de orientaciones sobre la didáctica de la historia, dado que se recomienda que los programas sean expresión de:

- Una historia integral, que estudie los diferentes aspectos— geográficos, sociales, económicos—y los diferentes actores—líderes y sociedad—que intervienen en los hechos históricos; una historia que integre lo local, lo nacional y lo internacional.
- Una historia social, no hecha por hombres aislados; historia de pueblos y no de individuos.
- Una historia explicativa; que no afirme a secas que algo sucedió, sino a las circunstancias, el por qué, el cómo, el con qué consecuencias. Que comprenda el presente en virtud del pasado.

Una historia crítica, no moralizante, no memorística, no contemplativa. Debe partir de las experiencias vitales del niño para dinamizar su actitud crítica y creativa. Una historia reconstruida y no solamente narrada.

- Una historia con horizontes amplios, con perspectivas, más allá de las fronteras nacionales.

En fin de cuentas, formar una mente es ayudarla a abrir horizontes de significación, a buscar nuevas relaciones. A plantearse problemas imaginativos, a buscarles soluciones coherentes.

8. El actual panorama anima a reanudar esfuerzos

El panorama que presentan los diversos diagnósticos es de suyo descorazonador, por la baja calidad de la historia que se enseña y de la didáctica con que se enseña. Pero las recomendaciones se aferran al optimismo de que lo humano también es solucionable.

Existen motivos. Por lo demás. Para reanudar el esfuerzo de la calidad de la enseñanza de la historia, hay copiosos indicios de que el Continente tiende a buscar lazos más estrechos y una integración más eficaz. Ello hace necesario reactivar iniciativas y esfuerzos.

A pesar, pues, del desinterés y la desarticulación entre políticas integracionistas y la enseñanza de la historia para lograr los acuerdos internacionales de los países pactantes del Convenio Andrés Bello y de otros foros, siguen apareciendo, en el panorama internacional, signos y señales que convidan a nuestros países a una armonía más íntima, expresada en conductas institucionales, públicas y privadas, y a una integración efectiva plurimodal. Entre estos signos recientes, se pueden identificar los siguientes:

- a. El programa de OEA - Estados Unidos - Canadá sobre promoción y fortalecimiento de la democracia en el continente. Este proyecto vela por la pureza y diaphanidad de los procesos electorales, pero además por la promoción de la participación de los ciudadanos en los destinos de sus respectivas sociedades, por la paz y por la solución pacífica de los conflictos internacionales. Es un programa que tiende a integrar los espíritus con el espíritu de la verdadera democracia.
- b. Los mandatos de presidentes y ministros a la Organización de Estados Iberoamericanos y a la Secretaría del Convenio Andrés Bello, para que realicen un diagnóstico sobre el estado del arte de la enseñanza de la historia en relación con la interacción regional. Estos mandatos continúan por el camino de una ya larga

tradición de aprovechar la historia como vehículo de integración, en lo cultural], lo científico y lo económico.

- c. El creciente impulso a la interacción económica de la reunión no debe quedarse en ese solo aspecto y es urgente superar el marco estrecho de un simple neoliberalismo comercial, que se opone tercamente al fomento de la integración política y cultural.
- d. Los avances en la concepción de la historiografía y en los métodos de la investigación histórica facilitan un avance positivo.
- e. El cambio de actitud frente a los conflictos, con el abandono de la estrategia bélica y la adopción de métodos pacíficos es conducta cada día más aceptada por el mundo contemporáneo.
- f. La concepción del conflicto en términos de dinámica social e histórica.

En este aspecto la consulta tiene una inspiración muy griega. En efecto, Aristóteles afirmaba que una crisis—un conflicto—es una oportunidad de poner en tensión las fuerzas de la razón inquisitiva de soluciones. De conflictos está compuesta toda la vida de los individuos y los pueblos. Al joven hay que darle a gustar esta realidad, con espíritu positivo, curándolo del sentimiento de fracaso y inauguración originado en cualquier tipo de conflicto. El análisis del conflicto histórico es una oportunidad estratégica para crear esta positividad ante las dificultades.

- g. La dialéctica del desarrollo sostenible, que confronta el conflicto entre intereses productivos y otros intereses sociales, ecológicos y culturales. Para el espíritu capitalista brutal, que solo ve lucro en la explotación de la riqueza natural, la preservación del ambiente y la conservación de los recursos es un hecho indiferente". Los hijos o los nietos se morirán de hambre, pero ese hecho lejano a los depredadores no les importa. Lo que les importa es tumbar un árbol hoy, contaminar una fuente hoy, verter en la laguna ácidos tóxicos hoy... porque hoy es su día. hoy son ellos y es su lucro.

h. La universalización del principio de los Derechos Humanos y de las normas de tolerancia, identidad y respeto. Lo que en teoría ha sido aceptado desde la época de la enciclopedia francesa en la práctica es objeto de violaciones diarias. La historia puede ser maestra de derechos humanos, de tolerancia, de respeto.

Los derechos de las minorías, y en especial de los indígenas, y de las negritudes. Resaltar estos derechos es tanto más urgente, cuanto que cada día «el macho blanco» se siente más prepotente, más dominador, como una especie superior dentro del reino de microorganismos inferiores de la especie.

La defensa de los derechos de las minorías debe ir muy unido al rechazo de la segregación de la mujer, del pobre, del negro, del indígena

j. La reformulación de los conceptos de Patria y Nación, en el concepto más amplio de comunidad internacional. Este es uno de los grandes cambios de la historia, que se presta a análisis muy serios. La interconexión del mundo humano ha desvanecido el sentimiento de patria natal, pero persiste el nacionalismo cerrado y chauvinista como discurso de ciertos políticos y ciertos medios de comunicación de masas.

Estos son los principales signos de vida y de esperanza, que animan a mejorar la enseñanza de la historia, como cátedra de vida.

Segunda parte

Aspectos proyectivos

Los anteriores signos de vida y esperanza avivan la dinámica de la voluntad integracionista y ameritan unos capítulos proyectivos sobre aspectos que ya están en senda en los 20 recomendaciones de la Consulta Regional de CODECAL-UNESCO y en; en las conclusiones y recomendaciones de los otros estudios arriba analizados, no menos que en otros foros internacionales de los Organismos Especializados de Naciones Unidas.

Este contexto proyectivo, se presentará un Capítulo referente a las concepciones de la historiografía que se considera de importancia para actualizar los Programas de Estudio y la orientación de los textos, no menos que la formación y capacitación de historiadores y maestros en ejercicio.

Otro capítulo se dedica a recopilar la doctrina de la integración regional.

Un último capítulo explorará los aspectos didácticos, que también se mencionan en los documentos presentados. pero apenas en forma de tímida mención.

La integración Andina

Tras el examen del curso seguido por la historiología y la historiografía, en su contexto occidental, y que parece describir un espiral en busca de profundidad y fiabilidad, vamos a presentar el recorrido histórico de un propósito, que ha engendrado acuerdos políticos, estructuras institucionales, instrumentos jurídicos, programas y proyectos específicos: la Integración andina.

En el curso de su marcha histórica, el propósito de la integración de los países que de alguna manera comparten porciones del espinazo de los Andes y viejos lazos históricos con España, ha sufrido modificaciones. Un propósito como el de la integración está sometido a muchos otros cambios históricos, si no se olvida que la historia es dinámica, pues los actores de ayer no son los actores de hoy, ni las circunstancias de ayer son las de hoy. El énfasis y el ámbito de la «integración», en consecuencia, también han sufrido modificaciones, no menos que las estrategias integracionistas.

Bolívar quiso integrar,—políticamente—, una gran Colombia con todos los países que había liberado. Sus contemporáneos destruyeron su sueño. Más de un siglo más tarde, esos mismos países crearon el Pacto Andino, para integrar su realidad económica. Los mismos países crearon luego el Convenio Andrés Bello para integrarse culturalmente.

Los énfasis,—político, económico, cultural—de la integración andina han variado en el curso de su corta historia ¿Cuanto más variarán en el curso de su larga historia?

Para el análisis del concepto y de las políticas sobre integración conviene empezar preguntándonos a cerca de ¿cuáles han sido y son sus móviles pragmáticos?

¿Estrechar nuevamente una hermandad de raza, religión y cultura entre países que tienen muchas raíces históricas comunes, un desarrollo histórico bastante paralelo y que comparten condiciones ambientales semejantes?

¿Fortalecer los lazos políticos del cuerpo de países, para consolidar el sistema interamericano y la democracia, formar un bloque más unificado entre los organismos internacionales, evitará intervenciones de unos Estados en los asuntos de otros, buscar soluciones pacíficas a los conflictos, crear un ambiente solidario de paz evitando guerras, formular políticas de interés colectivo en aspectos culturales y educativos?

¿Buscar ventajas económicas de los aparatos productivos y mercantiles, entre los países pactantes y frente a otros mercados internacionales?

¿Abrir fronteras para mayores intercambios, laborales o reconocimiento de acreditación educativa?

¿Seguir el ejemplo de la Comunidad Europea?

¿Se observan algunos otros propósitos?

El despeje de estos interrogantes no es un ejercicio académico, sino una necesidad de precisar qué es lo que los países andinos han venido buscando con la integración, que logros han alcanzado y en qué aspectos podrían avanzar.

Presuntamente, cada interrogante responde a un propósito. ¿Hay unos mercados con mayor énfasis que otros? Los énfasis obedecen a las políticas que se vayan adoptando.

Más allá de los propósitos y los móviles están las estrategias para lograr la integración. Entre éstas, hay una que viene siendo propuesta con relativa claridad. Es el aprovechar la enseñanza de la historia para avanzar en la integración.

Si la enseñanza de la historia va a ser asumida con la seriedad de una estrategia solicitada por diferentes foros de Sistema Interamericano y del Convenio Andrés Bello, es de todo punto conveniente precisar qué es lo que se pretende con la integración. Dentro de ella que es lo que se considera prioritario.

Antes de iniciar la presentación de las políticas integracionismo, parece oportuno indagar un aspecto histórico de la mayor importancia, el que se puede enunciar con una pregunta multigrada: ¿estuvieron alguna vez integrados estos países, y si fue así cuándo empezó su desintegración y esta desintegración fue provocada por alguna fuerza estratégica u objetivos interesados en desintegrar a este grupo de países?

Se puede avanzar un poco más en el análisis, como por ejemplo preguntando: ¿si la presunta integración se desintegró, y la desintegración fue estratégicamente provocada, persisten aún algunas de las fuerzas desintegradoras?

Las intenciones de integración, - que no necesariamente coinciden con la eficacia de las políticas -, tienen casi dos siglos de historia.

Ya Bolívar se pronunció con obras y palabras sobre la integración. ¿Fue exitosa la política bolivariana o por el contrario a ella se enfrentaron fuerzas para cambiar el rumbo de su plan integracionista?

Los interrogantes se pueden ampliar, como por ejemplo preguntado: ¿los varios acuerdos internacionales tendientes a fomentar la integración, acaecidos recientemente han sido efectivos o se observa que se han aplicado frenos para detener la marcha de esos acuerdos.

El presente capítulo va a seleccionar algunas de estas preguntas, así.

¿Existió integración pre- y colonial? Si la respuesta es afirmativa, ¿cómo se produjo la desintegración?

¿Que produjo el regreso de la desintegración a la integración?

¿Ha sido la integración un propósito vacío de voluntad política o vacío de eficacia estratégica?

Las preguntas son un reto y abren un tema muy variado a su indagación puede ser más o menos profunda. Aquí no aspiramos a grandes profundidades, por que no es posible abordar el tema en toda su variedad, su hondura, su multidisciplinariedad. Eso exigiría un trabajo que rebasa las actuales posibilidades, amén de que transgrediría los límites del marco de este capítulo, que es el de buscar nexos entre conjuntos: ¿Que es eso de la integración y qué es eso de la enseñanza de la historia como estrategia integracionista?

1. De la integración a la desintegración (una inquietud apenas sugerida):

a. Raíces comunes y herencia común, en diversos suelos nativos.

La América aborígen sorprendió a los conquistadores españoles por su relativa unidad los cronistas describieron diversos grupos entre los cuales había algunos muy diferentes pero ligados con nexos de sangre y de intercambios, y otros ligeramente diferenciados.

Por ejemplo en México no distinguieron entre aztecas, mayas, toltecas. Había entre ellos grupos venidos a menos pro que conservaban muchos rasgos lingüísticos y culturales comunes.

Pensaron igualmente, que los habitantes de las Antillas podían servir de intérpretes de los chibchas, los incas de las tribus de Ecuador, Bolivia y Sur de Colombia, y efectivamente encontraron tales intérpretes. Algunas variaciones lingüísticas parecían apenas fonéticas. Los indios se entendían.

Los conquistadores fueron guiados al Nuevo Reino de Granada por aborígenes del sur y por aborígenes del norte.

Ellos les indicaron rutas y arteria fluviales, que les permitieron pasar de una confederación indígena a otra. Los indígenas de las Antillas les hablaron de la existencia de tierras continentales. En Ecuador los indígenas le indicaron a Belalcazar del tipo de

intercambios comerciales que tenían establecidos, y también de la existencia del país de El Dorado. En las Bocas del Magdalena, los indígenas le hablaron a Jiménez de Quesada de las minas de sal del altiplano cundinamarqués. En el Perú los indígenas le hablaron a Pizarro de la formidable Machu Pichu y de los tesoros de su jefe.

Estos hechos están comprobando que los indígenas se conocían muy bien y que por eso pudieron guiar a los conquistadores desde Panamá hasta las costas del sur, y así que fue como llegaron a Chile.

Los indígenas de Sur América, no había duda, tenían fuertes lazos de integración, que desafortunadamente no conocemos en detalle. Esta integración era política. - conexiones entre México y Centro América, entre Perú y Chile y Ecuador-, era comercial, - intercambios de oro y de esmeraldas entre Perú, Colombia y Costa Rica, amén de las afinidades lingüísticas-.

Para los conquistadores, fue real que existían vínculos entre las tribus de América, y que sorprendieron con la integración lograda por los incas sobre inmensos territorios, que hoy comprenden a Perú, Bolivia, Norte de Chile.

Antropólogos contemporáneos hablan de los sistemas de comunicación e intercambios existentes entre la actual Colombia y la actual Centro América, entre Colombia y los incas.

Idéntica sorpresa se llevaron los conquistadores ante el imperio azteca, que se extendió para ellos desde Río Grande hasta Honduras.

Bastan esas pocas evidencias sobre la integración precolonial de los países andinos.

En cuanto a la integración durante la Colonia, el fenómeno es mucho mejor conocido. Durante la conquista y la colonización, las normas de la Corona Española fueron coherentes, el propósito de mantener una política uniforme en todos los territorios

conquistados, a fin de integrar el gobierno en toda la vasta región conquistada. Fue así como se logró imponer la misma cultura, la misma religión, la misma estrategia de

evangelización, el mismo idioma, idéntica estructura administrativa, idéntico esquema de colonización por encomiendas.

La administración de las colonias se dividió, por conveniencias de manejo, pero en todos los virreynatos las normas fueron las mismas, y la legislación de Indias fue una sola, con muy cortas excepciones.

La mezcla entre español e indígena fue tan sorprendente, que muy pronto apareció en el mestizo, que produjo la célebre frase de "Aquí todo es café con leche", y el que hoy predomina entretejido con poblaciones aborígenes supervivientes, con negros y con la raza blanca. La sangre en la América Española no conoció la discriminación y por eso se integró.

b. Signos de desintegración

Al finalizar la época de la colonia, aparecieron signos de desintegración. Veamos algunos:

El primero de ellos resulta paradójico: precisamente cuando España iniciaba un esfuerzo mayor por integrarse ella a las culturas aborígenes, y los misioneros aprendían el manejo de los idiomas y dialectos nativos y se emprendía la reconstrucción de gramáticas de las lenguas indígenas, el ilustrado Carlos III prohibió que se siguieran hablando, en sus colonias las lenguas nativas y ordenó que solo se hablara el español en sus dominios americanos, con el objeto de buscar la integración de América. Facilitando la evangelización. ¡Patraña! El resultado de esta anti-ilustrada medida fue silenciar el alma aborigen. Los indígenas, ya de por sí mohinos, se tomaron mudos, y sus culturas fueron desapareciendo rápidamente.

La lección de este signo resulta interesante: al perder el idioma, se perdió la identidad con la cultura, y al perder identidad cultural vino a la desintegración. Y para inquietar a los educadores, no resulta descabellada esta pregunta: ¿no será que la integración andina encuentra una formidable dificultad en la falta de identidad cultural, y en el manejo de un idioma que no fue asimilado sino impuesto? ¿Esta pregunta es para dejarla volando -¿de nuestros pueblos?-

El segundo signo de desintegración fue la discriminación de los mestizos, cholos, indígenas, mulatos, - es decir, que la gente raizalmente americana-, de los cargos administrativos de las colonias. Los españoles, aunque llevaban su sangre, los consideraron incapaces de desempeñar tareas administrativas, o según otra interpretación los juzgaron demasiado capaces y temieron ser desplazados por ellos. El enorme prestigio alcanzado entre las poblaciones aborígenes por algunos mestizos, el señor Turmequé en Colombia, Enriquillo en Santo Domingo, Tabaré en Uruguay, etc., hicieron temblar a los españoles de pura sangre, quienes tomaron la medida de discriminar a los mestizos, la cual, a la distancia, propiciaría, a los pocos años la independencia de las colonias.

La lección en este signo también es ilustrativa: el discriminado se vuelve contra el discriminador y termina aplastándolo ¿No será que tanto descontento, revoluciones, guerrillas, terrorismo actuales, son consecuencia de tanta discriminación racial, cultura, social, política, económica, que aún padece nuestra América?

¿Si la discriminación continúa, no terminarán los discriminados aplastando las estructuras discriminantes y a los discriminadores?

Lo que algunos sociólogos consideran extravagancias de los narcotraficantes ¿no serán ocultas realizaciones y una peculiar forma de vengarse de la vieja opresión? Los narcos, cuanto de capas sociales más bajas suben, tanto más emplean sus inmensas riquezas en aparentes extravagancias, como el culto desmesurado del caballo y de las armas, - ambos instrumentos antaño de la Conquista-, en mansiones opulentas, en carros exclusivos, en compra de tecnologías de comunicaciones, en ostentación de gruesas cadenas de oro, etc.

¿ Genes ocultos retaliadores? Otra pregunta para dejar volando.

El tercer signo de desintegración fue la expulsión de los jesuitas de los territorios de la colonia, también ordenada por el ilustrado Carlos III, a través de la Pragmática Sanción.

Las prósperas y famosas Reducciones de Paraguay, de los Llanos Orientales de Colombia y de otras regiones fueron un experimento educativo, que estaba dejando

huellas imborrables en el Nuevo Mundo. En estas fraguas, la fusión de la cultura occidental con los aborígenes estaba produciendo resultados sorprendentes, no solo de organización comunitaria, sino de producción colectivista, de avance tecnológico en la agricultura, en la artesanía, en los medios de comunicación, en la manera como se explotaba inteligentemente la riqueza regional, con tecnologías apropiadas.

Todo este experimento fue borrado de una plumada, mojada en el tintero de las logias masónicas.

La lección de este signo es oportuna, en momentos en que nuestros países buscan y no encuentran la calidad educativa. Esa característica de pertinencia de la educación, de originalidad en los programas, de educación para la civilización en el trabajo, de consolidación de la comunidad educativa, en la que educadores, padres y educandos pasan por los mismos procesos, ¿no es lo que están tratando de implantar experimentos actuales, - como el ya extendido en Europa y Japón -, de la "ciudad educativa"? Lo mejor en educación no es lo más reciente, sino lo más inteligente, y la innovación educativa no tiene siempre que inspirarse en el futuro o que el pasado nos enseña luminosos caminos.

El anterior signo fue presa del cuarto: la consolidación de logias masónicas en las colonias, cuya acción fue eficaz en la Independencia, pero fatal para los intereses de la Corona y para la integración de América *Divide et impera*, recombina, y encontraras el nombre que es la Clave... la Puerta... el Eco y el Palacio, como cantó Jorge Luis Borges la cabalística masónica:

"Juda León se dio a permutaciones de letras y complejas variaciones y al fin pronunció el Nombre que es la Clave, la Puerta, el Eco, el Huésped y el Palacio..." (El golem).

Con sumo tino, las logias se habían instalado en Francia, Inglaterra, Alemania. Penetraron sagazmente en los puestos claves y en las puertas secretas de los palacios. Desde allí, en América hispana, fueron «eco» de confabulaciones para quebrantar lo que presentara resistencia o demasiado poderío. ¿Las colonias españolas no constituían acaso una gran república del imperio donde no se ponía el sol? Desde

Jamaica. Desde Haití, las logias fueron focos de insurrección, sin acciones ruidosas, mas bien con sumo sigilo, porque, como dice Shakespeare,

"The prince of darkness is a gentleman". (King Lear, III, iv).

Al triunfar las guerras de independencia, masones influyentes eran generales, políticos y obispos, y el objetivo se había cumplido: «la inmensa república yacía deshecha y otro poder debía ocupar el vacío.

La lección de este signo no puede ser otra que la cautelosa perspicacia. Una organización cerrada, a la que no le interesa la integración, sigue en los círculos de poder de nuestro continente.

Si a la población de base, con su alma desintegrada, y a la elite rectora, con su alma desintegrante, no les interesa la integración, ¿a quién le interesa? Otra pregunta para dejar al aire con su séquito de intereses económicos, ventajas políticas, o un verdadero propósito de desarrollo?

Es muy diferente que después de años de resoluciones políticas, que piden la integración de América, seguimos luchando por integrarnos. ¿Aquellas resoluciones fueron simple retórica o han existido fuerzas contrarias que las anulan?

A pesar de todo hay signos de esperanza.

2. De la desintegración a la integración: Logros positivos.

Así como se observan signos de desintegración, también son visible los signos de integración y sus efectos positivos. Practiquemos un corte histórico vertical, y en él observemos estos tres planos de políticas, de manera muy somera.

- El sistema interamericano.
- El Convenio Andrés Bello.
- Las Constituciones nacionales.

2.1 El Sistema Interamericano: Tratados, convenciones y otros instrumentos integracionistas:

La integración no surge por generación espontánea; ni una sola fuerza la puede lograr. No es simple asunto de una reunión de jefes de Estado que deciden integrarse. El propósito es complejo, y su éxito depende de la convergencia de muchas fuerzas y algunas de ellas a veces muy distantes en el espacio, y en el tiempo. Por ello, al enfocarse el tema de la integración hay que abrir el abanico de la observación.

Tratando, pues, de mirar más allá de las políticas específicas del Convenio Andrés Bello, se empiezan a descubrir otros horizontes relacionados íntimamente con el propósito de la integración andina.

Es así como se logra descubrir que existen muchos acuerdos internacionales, surgidos de conferencias y convenciones de la Organización de Naciones Unidas, del Sistema Interamericano y de sus respectivos Organos Especializados, en los que se llama a la comprensión internacional, a la solidaridad y a la paz,—temas todos ellos que tocan el espíritu de la integración, y que son grandes temas de interés contemporáneo—.

En tales acuerdos han participado los países miembros del Convenio Andrés Bello, porque son también miembros de aquellas organizaciones. En consecuencia, tales acuerdos - comprometen las políticas de los países de nuestra región, y la mayor parte han sido reafirmados en fotos regionales y subregionales, y muchos ratificados específicamente por los gobiernos de la subregión andina.

Aquí nos interesa focalizar la voluntad política regional y subregional andina, pues es de ella de donde se deriva el aspecto práctico y operativo de los acuerdos tomados y de los instrumentos creados. Recordemos algunos de estos acuerdos, con el ánimo de entender la política integracionista que nos interesa.

El temario que ha sido cubierto por los tratados y convenciones interamericanos es muy amplio, y su interés sigue vigente. El Instituto Interamericano de Estudios Jurídicos Internacionales publicó en 1966. El libro titulado «El Sistema Interamericano: estudio sobre su desarrollo y fortalecimiento». El cual recoge en forma exhaustivos todos los acuerdos tendientes a la integración regional.

No es del caso entraren detalles. Pero el lector interesado puede consultar esta fuente. En el aspecto general. Que es el que aquí nos interesa. El mencionado estudio recoge los siguientes grandes temas:

- Estructura del sistema y sus órganos: las Conferencias Interamericanas, la Reunión de Consulta el Consejo Permanente de la OEA. la Secretaria General, los Órganos Especializados.
- Acuerdo sobre arreglos pacíficos y seguridad colectiva: los instrumentos de la paz. El Tratado Americano de Soluciones Pacificas. la Comisión Interamericana de Paz, el Tratado de Asistencia Reciproca y su aplicación en conflictos entre Costa Rica y Nicaragua Honduras y Nicaragua. República Dominicana y Haití. Panamá y Estados Unidos, Ecuador y Perú, Perú y Bolivia, la situación de Cuba frente al sistema. etc.
- Acuerdos sobre cooperación económica y social: la Alianza pan el Progreso, la Solidaridad Interamericana. la Promoción de la Democracia, el Banco Interamericano, la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio. la Reforma Agraria. la Integración de los Mercados Nacionales. la Integración Económica Latinoamericana, la Cooperación y Asistencia Técnicas la Educación. la Ciencia y la Cultura.

La realidad de América, como la de otros continentes, está conformada por el potencial humano de sus pueblos. por la riqueza de sus suelos, pero también por los conflictos que surgen de la carencia de tecnologías apropiadas y de recursos económicos, no menos que de los particulares intereses de unos individuos frente a otros y de unos países frente a otros. En suma, hay signos positivos y signos negativos, hay ventajas y desventajas, hay problemas y puede haber soluciones.

A fin de facilitar el manejo de esta compleja realidad se creó el Sistema Interamericano, a través del cual se invoca la solidaridad, la cooperación, la asistencia reciproca de los países, y se crean canales de ayuda e instrumentos financieros.

Para lo anterior y para afrontar muchos problemas del desarrollo, los delegados de los países se reúnen periódicamente, exponen sus problemas, los discuten, descubren que

hay problemas conjuntos, buscan soluciones conjuntas y llegan a acuerdos. Los acuerdos expresan la voluntad política.

Para cumplir los acuerdos se requieren, además, estrategias. Y como en la raíz de todos los problemas se encuentra el problema educativo cruzando con los otros sus raíces el aspecto educativo aparece en muchísimos acuerdos como estrategia de base para atacarlos.

El más vigoroso esfuerzo integracionista le ha llegado a la región por la vertiente del desarrollo económico. Es ahí donde se ha puesto la mayor atención, seguramente porque sus principales gestores han venido de la economía.

En cuanto al desarrollo social, que se ha definido como meta igualmente prioritaria se le ha visualizado desde el mismo ángulo económico: empleo, servicios básicos, urbanización, electrificación.

El desarrollo cultural,—que presuntamente es la base de los otros desarrollos—ha constituido un apéndice poco funcional del sistema.

La creación y subsiguiente puesta en marcha del Banco Interamericano de Desarrollo bajo el motor principal de la integración parte el desarrollo económico. Remitimos al lector importante fuente de información sobre la multifacética acción financiera del BID. Se trata del libro. Publicado por el banco, en 1970, a través del Fondo de Cultura Económica de México, con el título de «Una década de lucha por América Latina: la acción del BICD Interamericano de Desarrollo». Después de este libro no pueda duda que la «inter-económica» ha sido un propósito firme de la reacción, además un propósito financiado programado, proyectado y evaluado.

El desarrollo cultural del que son núcleos la Educación y la Ciencia, no ha recibido el beneficio de la financiación, ni de la programación, ni de la proyección y, apenas muy lateralmente, de la evaluación. En el libro en mención, los proyectos culturales no aparecen, porque apenas si existen como apéndice, en empréstitos para el mejoramiento de la educación y el desarrollo de institutos técnicos, universidades e Institutos de Ciencia y Tecnología. No sobra advertir que los criterios que se aplican en estos propósitos son primordialmente econométricos.

Las agencias financieras de desarrollo y muchos de los líderes de la integración para el desarrollo parten de esta hipótesis: el desarrollo económico arrastra consigo los desarrollos social y cultural. Pero la hipótesis contraria parece más válida: un país culto y socialmente consolidado está en capacidad de alcanzar un alto desarrollo económico. Europa, Estados Unidos, Japón, China, Corea comprueban esta segunda hipótesis.

En cambio, todos los países subdesarrollados cultural y socialmente están estancados en su desarrollo económico, y lo estarán a pesar de que se les inyecten millones de dólares a sus aparatos productivos y comerciales. Si hay barbarie cultural, si hay corrupción administrativa y política, si lo único que busca su clase dirigente es el interés individual, si existe inseguridad social, si ausentes están la ciencia y la tecnología si se carece de inventiva y creatividad, si no hay seguridad en sí mismos ni se pueden identificar con su realidad, entonces están frenados de raíz en su proceso de desarrollo.

La gente produce la riqueza. Luego primero hay que desarrollar a la gente. Vamos a ver si el Grupo Andino, y, en el, el Convenio Andrés Bello, han entendido mejor las prioridades del proceso de desarrollo integral y armónico que el Sistema Interamericano.

2.2. El Grupo Andino, el Convenio Andrés Bello y la integración andina:

Tanto el Grupo Andino como el Convenio Andrés Bello son una plasmación subregional del espíritu interamericano de integración para el desarrollo integral y armónico.

En la Carta de los Presidentes de América, 1961, conocida como la Carta de Punta del Este, y en su título, se lee:

«Las Repúblicas americanas consideran necesario ampliar los actuales mercados nacionales latinoamericanos como condición indispensable para acelerar el proceso de desarrollo económico del continente y como medio para obtener una mayor productividad mediante la complementación y especialización industrial, facilitando así la consecución del mayor beneficio social a los habitantes de las diferentes regiones».

Este Título III ha sido considerado «la carta de ciudadanía de la integración económica latinoamericana», que la ALALC concibió como una operación global, pero cuya viabilidad fue visualizada en el Acuerdo de Montevideo a menor escala. No era viable una operación global de países con características de desarrollo muy dispares.

Existían en la región países relativamente grandes como México, Brasil, Argentina, y en ese momento se pensó también en Venezuela, Haití otros países intermedios como Colombia, Chile, Ecuador, Perú, Bolivia, Uruguay y Paraguay, y otros menores como los del istmo y los de las Antillas.

Basándose en el «principio de la complementación» especialmente, los países se organizaron en comunidades subregionales. Una comunidad subregional se determinaba por situación geográfica, nexos históricos o simple conveniencia de hacer viable la integración para la complementación.

Así surgieron la Comunidad centroamericana, la Comunidad de los países del Caribe, la Comunidad de países bolivarianos andinos y la Comunidad del Cono Sur. México no formó comunidad, aunque estrechó lazos con Centro América, y Brasil los estrechó con el Cono Sur.

El propósito de estas comunidades era "ampliar los mercados y buscar estrategias de complementación productiva".

No se trataba solamente de construir mercados ampliados, sino de tender a crear industrias multinacionales.

El telón de fondo de la Carta de Punta del Este fue el ejemplo de la Comunidad Económica Europea y su gran propósito fue el ofrecer a América Latina el marco teórico - operativo de la Alianza para el Progreso.

Este nuevo enfoque del desarrollo demanda, por un lado, la creación de instrumentos financieros, al calco del Banco Europeo de Inversiones. Fueron apareciendo el Banco Centroamericano de Integración Económica, en los países del Caribe el CARIBANK y en el Grupo Andino la Corporación andina de Fomento.

Por otro lado, se considera necesaria la creación de instrumentos de integración en los dominios de la educación, la ciencia y la cultura. Fue así, como el Convenio Andrés Bello nació para integrar el desarrollo cultural de los países del Grupo Andino.

Descendiendo de esta política continental, -- que abría camino al andar -- a las políticas subregionales de las varias comunidades, éstas buscaron sustento en su historia común y fueron tenidas en cuenta consideraciones de tipo histórico. Esto es necesario ponderarlo para descubrir por qué los canadienses intensificaron su acción en las antiguas colonias británicas, México en Centro América, y España ha terminado siendo miembro del Convenio Andrés Bello.

El pensamiento y la acción integracionista del Libertador Simón Bolívar no podían ser echadas al olvido precisamente en el momento en que los países por él libertados regresaban a un esquema de integración.

Salcedo - Bastardo encuentra en estas palabras de Bolívar la mejor síntesis de su sueño panamericano:

"Es una idea grandiosa pretender formar de todo el Mundo Nuevo una sola nación con un solo vínculo que ligue sus partes entre sí y con el todo. Ya que tiene un origen, una lengua, unas costumbres y una religión, debería por consiguiente tener un solo gobierno que confederase los diferentes Estados que hayan de formarse; más no es posible, porque climas remotos, situaciones diversas, intereses opuestos, caracteres desemejantes, dividenn a la América". (Citado en "Bolívar: un continente y un destino". Caracas: Editorial Arte, 1972, pág. 185).

El ideal de Bolívar fue político, el del Pacto de Cartagena fue económico. Pero el segundo halla en el primero un antecedente de unión en la hermandad y en la historia.

El convenio, por su parte, toma de la figura que le da el nombre, Don Andrés Bello, el ilustre humanista, este pensamiento rector:

"Lo que en mi opinión importa sobre todo es una íntima confederación entre los pueblos que ya hayan sacudido las antiguas cadenas, hacer causa común,

entenderse con frecuencia y nunca formar convenciones separadas". (Andrés Bello, Derecho Internacional, t. II, pág. 75).

Bello habla ya de la categoría de la "comprensión internacional" como de algo que importa sobretodo para unirse desde lo más íntimo, como de la estrategia para hacer causa común. Este entenderse con frecuencia no parece ser, -- ni más ni menos --, que irse entendiendo con el paso de los cambios, de la historia.

El Convenio Andrés Bello fue suscrito el 31 de enero en 1970, en Bogotá, por Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Perú y Venezuela. Recientemente, se adhirieron España y Panamá.

Los países que firmaron el Pacto de Cartagena fueron los seis primeros que suscribieron el Convenio. España y Panamá no son miembros del Pacto Andino, y Chile se retiró de él.

Entre los países que suscribieron el Pacto y el Convenio existen nexos históricos muy fuertes de sangre, de cultura, de religión, de constitución de las nacionalidades, de intercambios de diferente índole, de gestas comunes, de problemas semejantes. El proceso de desarrollo también ha sido muy semejante.

Históricamente, han formado una hermandad. Si pudiera decir que desde el Pacto de Cartagena han querido formar una sociedad de familia, que puede estar mejor integrada en su propósito y en sus estrategias de desarrollo. ¿Quién va a negar que con la madre España y con Panamá los unen también lazos de familia?

¿Qué implica para estos países "el concepto de integración?"

Lo primero y fundamental es el conocimiento y la comprensión de la historia y de la idiosincrasia de su propio país y de los otros, porque no son idénticos, sino apenas semejantes.

Cada país se enorgullece de su propia identidad, y es muy celoso en que los otros no intervengan en sus propios asuntos. A este respecto, todos los países en mención han firmado tratados y convenciones del Sistema Interamericano y de las Naciones Unidas,

que los comprometen a la comprensión y solidaridad, a la no intervención en los asuntos de los otros países.

Como veremos más adelante, todos han convenido en que la enseñanza de la historia es una excelente oportunidad para conocerse en sus identidades y comprenderse.

Existen diferencias, y por consiguiente el respeto mutuo es esencial. Este aspecto ha sido tema de conferencias y acuerdos.

En el marco del Sistema Interamericano han suscrito la recomendación de "inspirar una actitud de compatibilidad entre el amor patrio y la comprensión internacional" (Seminario Interamericano de Educación Primaria de la OEA, Montevideo, 1950).

El respeto mutuo está implícito y muchas veces explicitado en principios fundamentales del Sistema Interamericano, como es el de evitar la guerra, el de prevenir conflictos, etc.

Sin embargo, entre los países miembros del Convenio han existido conflictos de fronteras, en un tiempo manejados con las armas, (por ejemplo, entre Colombia y Perú, entre Perú y Ecuador, entre Chile, Perú y Bolivia, etc.). Al integrarse y respetarse, deben saber manejar estos conflictos con tácticas pacíficas, como el diálogo, la oportuna prevención de hostigamientos, la diplomacia.

Igualmente, a este respecto han refrendado el gran principio de las soluciones pacíficas, que es una de las piedras torales de todo el sistema.

La integración, entre otros deberes, implica trabajar mancomunadamente por lograr los frutos del desarrollo integral y armónico para cada uno de los países y para toda la región. Eso implica compartir la conciencia de los problemas regionales, cooperar unos países con otros en buscar estrategias, participar en un plan de desarrollo conjunto, compartir experiencias, evaluar mutuamente la marcha hacia las metas propuestas, presionar internacionalmente cuando sea necesario, complementar acciones, ejecutar proyectos conjuntos, llevar a los foros internacionales consensos previamente estudiados, etc.

En el Preámbulo del Acta Constitutiva del Convenio se expresa en estos términos el propósito que une a los países que lo suscribieron:

"Acelerar el desarrollo integral de los países mediante esfuerzos mancomunados en la educación, la ciencia y la cultura... a través de un común y dinámico proceso de integración.

El Convenio como instrumento del Pacto Andino, se enmarca en el propósito de éste que es la formación de una comunidad subregional orientada al desarrollo económico y social. Pero no duda al formular que la integración educativa, científica y cultural, traducida a un proceso común y dinámico, es el factor de aceleración del desarrollo económico y social, y que este factor es de su competencia.

El concepto de "desarrollo integral" resulta del armonioso desarrollo de los dos grandes factores: el desarrollo de los seres humanos, paralelo al desarrollo de los medios de producción y distribución de la riqueza.

Al Pacto Andino le compete promover el desarrollo económico de la subregión y al convenio Andrés Bello le compete la promoción del desarrollo social y humano, educativo, científico y cultural, es decir, el desarrollo humano es la base del desarrollo económico.

3. La integración en las constituciones de los países miembros:

(Este aparte está tomado de Rafael Fernández "Enseñanza de la historia e integración"): "A la altura de 1991, por los documentos existentes examinados, se puede señalar que existe la decisión al más alto nivel político, que está consagrada en la Ley Suprema o Constitución de Estados signatarios del Pacto Andino, de promover el proceso de integración de la región, y como es explicable, la tendencia es perfectibilidad de la idea, pues, ya no se refiere solo a la integración económica, sino que se ha hecho más comprensiva, abarca: lo social, lo cultural, lo político y asigna deberes de la educación para apuntalar este proceso y darle estabilidad:

a. La Constitución Política de Colombia (1991) en el preámbulo destaca que el pueblo de Colombia "está comprometido a impulsar la integración de la comunidad latinoamericana", y el efecto encaminará su política exterior al logro de este objetivo (Art. 9, eiusdem). El artículo 227 explicita los sectores que está dispuesto a poner bajo

la política de integración y de alcance de este propósito " El Estado promoverá la integración económica, social y política con las demás naciones especialmente con los países de América Latina y del Caribe mediante la celebración de tratados que sobre bases de equidad, igualdad, creen organismos supranacionales, inclusive para conformar una comunidad latinoamericana de naciones"

- b. La Constitución Política del la República del Ecuador (1984), en el artículo 3.2 propugna: La integración iberoamericana, como sistema eficaz para alcanzar el desarrollo de la comunidad de pueblos unidos por vínculos de solidaridad, nacidos de la identidad de origen y cultura" y en el artículo 27 determina que "la educación estimulará el desarrollo de la capacidad crítica del educando para la solidaridad humana..."
- c. La Constitución del Perú (1979) es muy rica y completa en materia de integración: consagra en el Preámbulo el convencimiento "de la necesidad de impulsar la integración de los pueblos latinoamericanos y de afirmar su independencia contra todo imperialismo"; en los artículos 100 y 106 establece el alcance que debe tener esta política de integración económica, política, social y cultural de los pueblos de América Latina, con miras a la formación de una comunidad latinoamericana de naciones" y dará a los tratados de integración que la República celebre con Estados latinoamericanos primacía sobre los demás tratados multilaterales acordados entre las mismas partes (art. 206); y en el artículo 22 pone en cabeza de la educación el deber de promover la integración nacional latinoamericana, así como la solidaridad internacional.
- d. La Constitución de Venezuela (1961) trae una orientación más economicista y ello quizás se debe a que para el momento de su preparación y sanción por las instancias políticas pertinentes, la idea de la integración en nuestro mundo latinoamericano se forjaba en el sector de la economía ¹, y establece en su artículo 108, que "La República favorecerá la integración económica latinoamericana. A este fin se procura

¹ El Convenio Constitutivo del Banco Interamericano de Desarrollo se suscribe en Washington D.C. el 8 de abril de 1959, y creado para contribuir a acelerar el proceso de desarrollo económico, individual y colectivo, de los países miembro; y el Tratado de Montevideo (18 de febrero de 1960), que establece una zona de libre comercio e instituye la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio "animados del propósito de aunar esfuerzos en favor de una progresiva complementación e integración de sus economías, basadas en una efectiva reciprocidad de beneficios".

coordinar recursos y esfuerzos para fomentar el desarrollo económico y aumentar el bienestar y seguridad comunes".

4. La Educación es base del desarrollo y la estrategia de la enseñanza de la historia es básica para la integración

El sistema Interamericano es como un bosque: cada país es un árbol, que arraiga en la realidad del continente, y busca algunos de sus nutrientes en la voluntad colectiva de los acuerdos. El cumplimiento de los acuerdos depende de la capacidad administrativa de cada país y de la calidad educativa de sus gentes. Todos los países esperan recibir irrigación de la comprensión, de la solidaridad y de la cooperación, a fin de que cada árbol del bosque pueda subir al éter con los frutos del espíritu, que son la libertad democrática, la paz y el bienestar de sus gentes, en lo espiritual y en lo material. Todos esperan la pujanza del bosque, porque de ella depende la pujanza de cada árbol.

Categorías tan abstractas como la comprensión, la solidaridad, la cooperación, la integración requiere de una educación de base.

El suelo natal que cada país ofrece a sus gentes es el estado de desarrollo a que ha llegado y en gran parte depende de su fe en el futuro, de sus estrategias para superar los problemas, de la calidad de sus gentes, y en últimas de su sistema educativo.

La voluntad política global tiende a neutralizar las dificultades y problemas, e instrumentar el desarrollo integral y armónico, en lo cultural, social y económico. Esta voluntad se evidencia en los múltiples y reiterado acuerdo. Esta voluntad nutre el espíritu de la integración, allá en la alta esfera de la voluntad política. Pero esta voluntad no es suficiente para desencadenar los procesos del desarrollo. Es decisiva la participación de los pueblos. Ahora bien para que la participación sea inteligente y eficaz, las poblaciones tienen que estar bien educadas.

Hoy se acepta, en general, que para hacer descender la voluntad política a la raíz de nuestras poblaciones de base no hay sino una estrategia eficaz: la educación de los seres humanos que son gestores del desarrollo, del bienestar, de la paz, y de la comprensión internacional.

Los frutos esperados son la libertad asegurada en junto y equitativo sistema político, la democracia representativa, participativa y directa, que no discrimine, que evite el fraude, la compra del voto, el caciquismo, el elitismo, la discriminación, la corrupción. El otro gran fruto que se espera es la paz de las conciencias y la paz social, no menos que la paz entre nuestros países, lograda por el manejo inteligente de los conflictos. De estos frutos saldrán otros frutos cada vez más humanizados, como las artes, la creatividad tecnológica, las ciencias, las instituciones saludables.

Ante bosque tan hermoso, uno se pregunta ¿cómo es posible que los autores de textos sobre, los catedráticos, los maestros y los medios de comunicación no hayan aprovechado tan ricos materiales? ¿Cómo es posible que los sistemas educativos se mantengan al margen, con los ojos cerrados ante tan brillantes oportunidades de mejoramiento de la calidad de la educación, que ofrece el Sistema Interamericano?

A estas preguntas no parece existir sino una respuesta: nuestros autores de texto, nuestros maestros, nuestros medios de comunicación desconocen el Sistema, sus acuerdos, sus resultados, sus ventajas, sus dificultades, sus retos, sus posibilidades. De él tienen ideas vaguísimas, como las que pueden tener el Sistema de Integración Africana. No sienten pasión por su continente, no se identifican con su propia realidad, no se aman a sí mismos. Un árbol, el de que su propia minúscula persona, les impide ver el bosque.

Es triste constatarlo, pero es necesario constatarlo: los sistemas educativos marchan al margen de la integración, desconocen su filosofía, sus instrumentos, sus propósitos, sus esfuerzos, sus resultados.

La UNESCO ha insistido en la necesidad de reorientar la educación hacia los grandes problemas del mundo contemporáneo: la paz, los derechos humanos, la solidaridad, la comprensión, la cooperación, la protección del ambiente, del desarrollo, etc.

En concordancia con el art. 26 de la Carta de Naciones Unidas, que se refiere a la educación, los Estados Miembros aprobaron, el 19 de noviembre de 1974, "La Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales; y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales" *pacta sunt servanda*. (Hay que cumplir lo pactado) es principio fundamental del Derecho Internacional, según la formulación de Victoria.

Sin embargo, parecería por el diagnóstico que precedió a estos capítulos proyectivos, que los Sistemas Educativos toman los pactos internacionales de manera muy alegre, y enfrascados como andan en los pequeños quehaceres de los paros de maestros y otras preocupaciones domésticas, se olvidan del panorama internacional. El árbol les tapa el bosque.

En el caso concreto de la ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, se encuentran dos grandes orientaciones:

. La primera se refiere a la orientación pacífica que debe animar la enseñanza de la historia: ésta es una orientación preventiva de conflictos, una orientación catártica, depuradora.

. La segunda, es la orientación hacia el conocimiento y la comprensión de los demás países.

La primera evita fomentar los factores negativos de desintegración: la segunda, anima a promover los factores positivos de integración.

Estas dos orientaciones aparecen en contextos históricos diferentes:

La que instruye a evitar gérmenes de conflicto y enfrentamientos entre dos países se originó hacia 1933, después de la primera Guerra Mundial y en vísperas de la segunda, en un período en que se presentaron conflictos armados entre Colombia y Perú, Perú y Ecuador. Era en ese momento del todo punto necesario desarmar de violencia y agresividad los contenidos y los métodos de la enseñanza de la historia. A pesar de su antigüedad, su vigencia continúa.

La que invita al mutuo conocimiento y a la comprensión recíproca surge en la llamada década del desarrollo, y por ello es prospectiva y apunta en la dirección de un mundo mejor, más integrado, más resuelto a buscar la cooperación, la solidaridad, la asistencia recíproca. Si se quiere, surge en un momento que aspira a ser más civilizado, más progresista, más desarrollado. Por supuesto que el ideal de un mundo mejor no se ha conseguido, y la orientación sigue vigente.

La VII Conferencia Interamericana, celebrada en Montevideo en 1933, suscribió al Convenio sobre enseñanza de la historia.

En esta conferencia, muchos antes de que se creara el convenio, aparecen el consenso de los países miembros del Convenio Andrés Bello, al lado de los demás países de la región de "efectuar la revisión de los textos adoptados para la enseñanza de la historia en sus respectivos países, a fin de depurarlos de todo cuanto pueda excitar, en el ánimo desprevenido de la juventud, la aversión a cualquier pueblo americano"...y "se procure que los programas de enseñanza y los manuales de historia no contengan apreciaciones inamistosas para otros países o errores que hayan sido evidenciados por la crítica". (Texto en Conferencias Internacionales Americanas 1889-1936 pág.4649).

Como se señala en los Antecedentes del acuerdo, para ese entonces se habían celebrado varios congresos que habían tenido por tema la enseñanza de la historia.

Ha sido precisamente, en el seno del Convenio Andrés Bello, donde el enfoque la enseñanza de la historia ha venido desplazándose de la historia anticonflictiva a la historia par ala comprensión y la integración.

En el acta del V Congreso Presidencial Andino, celebrado en Caracas en mayo de 1991, se informa que los presidentes de Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela "examinaron las acciones desarrolladas hasta el presente par ala profundización de la integración subregional".

Unos los temas fue "la enseñanza de la historia como estrategia para la integración". El Acta, en punto 6, letra C recomienda:

"Instruir a los ministros de Educación a constituir un Grupo de Trabajo para que proceda a armonizar los textos de enseñanza de la historia. Haciéndolos compatibles con los propósitos de la integración andina y latinoamericana".

En este texto se deja claro que el binomio integración-enseñanza de la historia exige a los autores de texto compatibilizar los propósitos del pacto y del convenio con la historia de la región y de la subregión.

Vista la historia como fenómeno reducido a las fronteras nacionales pierde objetividad y calidad humana. Lo que equivale a una historia subjetiva y provinciana. Falta de ángulo histórico, falta de realidad de especies.

Habiendo sido diagnóstico de esta forma el estado del arte de la historiografía de los textos, se juzgó oportuno examinar, en este libro, el estado del arte de la historiología, y ahí se encontró que probablemente ha faltado actualizar a los autores de los textos de la historia sobre los adelantos de la historiografía y de la didáctica de la historia.

Aunque la segunda parte fue llamada "proyectiva", en realidad siguió siendo, en gran parte, diagnóstica. Merece, con los , el pomposo título de proyectiva, porque sobre la historiografía moderna y la más moderna didáctica se pueden formular un ambicioso proyecto de mejoramiento de los textos y de la didáctica histórica, en general.

Dado que diversos organismos internacionales, - la Organización de Estados Iberoamericanos, la OEA, el Convenio Andrés Bello -, están empeñados en abordar la enseñanza de la historia como estrategia de integración, comprensión internacional y solidaridad humana; la segunda parte de este libro, - esperamos ingenuamente -. Pueden mostrar algunas posibilidades.

En tal sentido, el presente libro indagó más el futuro que el pasado. Es histórico, "contrario modo". La historia mira el pasado, pero la enseñanza de la historia debe mirar el futuro. Ojalá, pues, esta visión proyectiva ayude a autoridades, autores y maestros a mejorar intrínsecamente una disciplina en la que están puestas tantas expectativas.

Sin habérselo propuesto, la fenomenología histórica cae en el concepto de la "larga duración", pero esto tiene su explicación.

En efecto, la fenomenología se apoya en el tiempo interno de la conciencia, el cual, - ya los vimos - , genera el concepto de un tiempo histórico colectivo, que es la acumulación de experiencias de una sociedad, de un continente o de la especie.

A modo de epílogo

Hemos recorrido un largo camino, que ha transmitido desde la Consulta Regional UNESCO - CODECAL hasta un tipo de enseñanza de la historia esencialmente universal la fenomenológica.

Ese movimiento de lo particular a lo general se nutrió de un concepto clave: la integración andina.

La consulta indagó el estado del arte de la enseñanza de la historia en 1984. De tal indagación se concluyó que los libros de texto examinados presentaban una deficiencia más o menos común: fomentaban los intereses particulares de unos países con detrimento de la imagen histórica de su vecino, cuando exponían casos de conflicto. Emergían en ellos los conceptos de "redentores y villanos", los primeros "héroes de su sociedad", los segundos sus "opositores".

Esta percepción fue contrastada con otros diagnósticos posteriores, totalmente independiente del contexto y de la metodología de la Consulta; sin embargo, las conclusiones de unos y otros resultados coherentes, coincidentes.

Esto estaría denotando una concepción historiográfica en los autores de textos revisados, reducida y provinciana en sus contornos generales.

predeterminan la conciencia a reflexionar de una manera espontánea, no libre. Y donde no hay libertad no hay ser humano.

Su filosofía, pues, se fundamenta en la no filosofía. Pero esa es la forma, según Edmund Husserl, de hacer filosofía: la filosofía sin presupuestos.

En fenomenología lo que es fundamental es el método. Su método consiste precisamente en descubrir otra manera de pensar sin presupuestos, yendo directamente a los datos de la conciencia.

Al observar los actos de conciencia se descubre que:

- Todos son intencionales, es decir, todos tienden hacia un objeto, pues son actos de algo; amar a alguien; desear es desear algo, etc. De ahí resulta este principio: no hay acto de conciencia vacío de objeto. Así ese objeto será una idea, o una palabra, u otro acto de conciencia. Y de ahí brota este concepto:
- No hay conciencia sin actos intencionales: los intencionales es precisamente eso que llamamos conciencia.
- La intencionalidad brota de la corriente de experiencias del sujeto intencional: tal corriente condiciona la intencionalidad: por ejemplo, para un pintor, el objeto "color" ocupa su intencionalidad de una manera muy diferente a como ese mismo objeto ocupa la intencionalidad de un labriego. De ahí, se observa que:
- La intencionalidad es un fenómeno intra - intencional, porque cada acto intencional brota de experiencia muy diversas del sujeto: verdad del objeto (la profundidad de conocimiento que tenga sobre el objeto), bondad del objeto (la admiración que el objeto le merece). Sin saber si es verdadero o no, la conciencia puede rechazar un objeto porque es feo, o porque para ella no es bueno.

La didáctica de la historia desde la perspectiva fenomenológica tiende a fundamentarse en el horizonte real de significación del alumno, y ese horizonte la tarea consiste en ampliarlo, en hacerlo sólido, y en abrirlo a interrogantes que en él no se pueden resolver; y que por tanto exigen otro horizonte mayor: del horizonte local a nacional, del nacional al internacional, del internacional al universal de la especie.

(Pensamiento y sociedad. Barcelona: Crítica, 1978. Pág. 133).

Es importante la determinación de lo que el niño, sabe para poder determinar qué es lo que la escuela y el maestro le deben a fin de que desarrolle su potencial. Y esto sí que es importante en la enseñanza de la historia: qué textos, qué materiales auxiliares, qué tipos de experiencias. Los autores determinan todos estos asuntos sin investigar la zona de desarrollo real y potencial de los alumnos. Por eso la historia suele ser un área indiferente para el alumno.

4. El socioconstructivismo fenomenológico:

Reconociendo la importancia de la "construcción social del conocimiento", su fundamentación filosófica en un determinismo dialéctico no es aceptada por quienes no siguen el marxismo. Máxime si el mismo principio puede tener un fundamento más profundo.

Va mucho de aceptar que la sociedad nos determina a aceptar que la sociedad nos condiciona. Tal determinación parece un presupuesto arbitrario, solo derivado de una ideología, pero que no vemos cumplirse en la realidad.

Así como de hogares cultos, hijos inteligentes pueden optar por la vía de la barbarie; del mismo modo, de hogares de muy baja cultura pueden resultar, y han resultado, exponentes humanos de excelencia. Es más, si la determinación socio-cultural fuera un principio apodíctico, jamás una alta civilización en la que se ha logrado un desarrollo de las funciones psicológicas superiores se habría degradado, como sucedió con la cultura griega, por ejemplo.

En cambio, el condicionamiento sí es un fenómeno observable y comprensible.

El socioconstructivismo fenomenológico rechaza cualquier filosofía como fundamento de sus principios, porque considera que los presupuestos son un camino forzado por el que tiene que marchar el análisis de cualquier fenómeno; los presupuestos

"Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde a nivel individual: primero, entre personas, y luego en el interior del propio niño. Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica, y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humano."³

Vygotsky estudió la psicología de los procesos superiores del hombre: los estímulos del medio influyen, pero el sujeto desarrolla una actividad internalizante.

El desarrollo del medio socio-cultural hay que tenerlo en cuenta cuando se estudia el desarrollo de los sujetos. Una persona de nula o baja escolaridad, no se ha socializado, y su desarrollo está subdesarrollado.

Del concepto de interacción social, Vygotski deriva de una distinción, que ha sido considerada un aporte a la didáctica; nos referimos a la zona real de desarrollo y a la zona de desarrollo próximo.

Dice Vygotski : La zona del desarrollo próximo "no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz... El estado de desarrollo mental de un niño puede determinarse únicamente si se lleva a cabo de una clasificación de sus dos niveles: del nivel real de desarrollo y de la zona de desarrollo próximo"

³ Vygotski, "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores". Barcelona, De. Crítica, 1979. págs. 92-94

El método de Vygotski toma su origen en el análisis del lenguaje. Para ello, parte de la premisa de que "las funciones psicológicas superiores se desarrollan en el curso de la relación de un niño con otro y con los adultos, y que luego se internalizan; esa relación es una función del lenguaje.

Dice Vygotski: "Llamamos 'internalización' a la reconstrucción interna de una operación externa. Un buen ejemplo de este proceso podríamos hallarlo en el desarrollo del gesto de señalar. Al principio este ademán no es más que un intento fallido de alcanzar algo, un movimiento dirigido hacia cierto objeto que designa la actividad futura... El niño intenta alcanzar un objeto situado fuera de su alcance; sus manos, tendidas hacia ese objeto, permanecen suspendidas en el aire. Sus dedos se mueven como si quisieran alcanzar algo...

Cuando acude la madre en ayuda del pequeño, y se da cuenta de que su movimiento está indicando algo, la situación cambia radicalmente. El hecho de señalar se convierte en un gesto para los demás. El fracasado intento del niño engendra reacción, no del objeto que desea sino de otra persona. Por consiguiente el significado primario de este fracasado movimiento de apoderarse de algo establecido por los demás... Más tarde... comienza a interpretar dicho movimiento como acto de señalar... un movimiento orientado hacia un objeto se convierte en un movimiento dirigido hacia otra persona, en un medio de establecer relaciones "

El movimiento de asir se transforma en el acto de señalar".

El origen de la comunicación simbólica está en una relación física.

A Piaget lo tachan algunos de solipsista, porque no le dio la importancia requerida a la "construcción social del conocimiento". Su principal crítico, en este aspecto, fue Vygotski.

En efecto, Piaget es hijo del racionalismo individualista, y su teoría sobre la construcción del conocimiento se fundamenta en la evolución biológica del ser humano, pero no atribuye a los intercambios sociales, - al menos con la fuerza que quisiera Vygotski-, el origen del conocimiento.

El ser humano, que Piaget tiene en cuenta, es un ser universal, uniforme, regular, bastante kantiano-newtoniano. La evolución es genética, no es social, y por tanto los intercambios sociales son igual que los intercambios que el sujeto establece con el entorno físico.

La filosofía de Vygotski enraiza en el marxismo, y más concretamente en el presupuesto de que la evolución del ser humano es histórica, es social, es cultural. El hombre evoluciona en un contexto histórico-cultural, que no solo lo condiciona, sino que lo determina.

Marx había escrito el dogma: "El modo de producción de la vida material determina los procesos sociales, políticos y espirituales.

No es la conciencia de los hombres lo que determina su ser sino por él contrario, es su ser social lo que determina su conciencia".²

Esta tesis es una derivación de la tesis general marxista de que el ser humano es un producto más de la evolución de la materia, que en el dominio de lo humano toma la forma de una dialéctica histórica materialista...

El aporte principal de Vygotski, en la psicología evolutiva, - dice su principal colaborador, Luria-, fue ponerse a investigar para copiar datos probatorios de la hipótesis marxista.

² Introducción a la Crítica de la Economía Política

decir, si está aún en operaciones concretas, si ya pasó a operaciones formales (teóricas), y en qué grado de desarrollo está su inteligencia.

La didáctica,- y aquí nos vamos a limitar a la historia- que se deriva del anterior marco filosófico-metodológico, ha sido llamada el constructivismo piagetiano, que ha sido aplicado a las escuelas primarias de Inglaterra, y está,- en el nivel experimental-, más o menos en todos los continentes. Promete ser una alternativa del conductismo.

La aplicación del constructivismo a la explicación de la historia fue adelantada por el propio Piaget y colaboradores. Con Orlando García, se enfrascó en indagar la historia del desarrollo de las matemáticas y de las ciencias; con Inhelder indagó el desarrollo histórico de la psicología cognitiva.

En estas indagaciones, Piaget aplica el Método Clínico: va a las fuentes, se compenetra con el momento histórico de esas fuentes, regresa constantemente a sus propios esquemas teóricos, reconstruye los procesos históricos y construye su propia teoría explicativa.

Para Piaget una historia de nombres, fechas, datos aislados e inconexos, carece totalmente de sentido. Es una historia no inteligente, que nada le aporta a la ciencia.

En cambio, una historia, inteligentemente explicativa, parte de los esquemas teóricos del historiador o del niño, los acomoda a los esquemas teóricos del evento, los asimila, y luego a la luz de otras interpretaciones del mismo evento, repite el proceso de acomodación, corrección y asimilación, hasta construir, - sólida y científicamente-, la propia explicación interpretativa del evento enmarcado en su momento histórico. Eso es lo que para Piaget es hacer historia, y para los constructivistas es enseñar historia.

3. El socioconstructivismo de Vygotski

Existen esquemas instintivos, innatos, biológicos de cuyo desarrollo depende la evolución de la inteligencia humana. Por ejemplo, el esquema de presión: el bebe prende el biberón y aprende a distinguirlo del muñeco de peluche. Desarrolla todo un período de su vida centrado en distinguir, por el tacto y la presión, unos objetos de otros, para lo cual los tira, los acaricia, los destruye. Simultáneamente su esquema ojo-objetos tiende a distinguir unas formas de otras, unas figuras de otras, un objeto de otros. Al comienzo cada objeto eran todos los objetos; luego cada objeto es cada objeto. El niño se vuelve capaz de buscar un objeto, -ese objeto singular-, que está escondido detrás de otros objetos de a su madre escondida detrás de la cortina, al pecho de su madre escondido en el corpiño, por ejemplo). En otras palabras el objeto se le va transformado en símbolo, en algo teórico.

De los esquemas biológicos, instintivos, surgen, por evolución, los esquemas concretos. Los llama concretos porque son la acomodación de los esquemas mentales al mundo concreto espacio-temporal.

Ellos realizan operaciones concretas de clasificar, seriar, contar, mentar por su nombre cada cosa. El esquema se acomoda al mundo concreto y lo va asimilando poco a poco, en un continuo juego que va del esquema al objeto, del objeto al esquema.

De pronto se opera un verdadero salto evolutivo con relación a todo el resto del mundo biológico (Piaget lo sitúa a los 11 años). El objeto se transforma en símbolo, y el niño comienza a realizar operaciones simbólicas sobre objetos mentales, -lingüísticos, lógico-matemáticos: conjuntos de proposiciones enunciativas, y de ecuaciones matemáticas-. El niño ha llegado, por fin, al mundo puramente humano. No todos los niños llegan a él, ni todos llegan a él con idéntica habilidad mental. Unos llegan antes y otros después, y otros no llegan.

Es muy interesante indagar las posibilidades didácticas de la concepción y del método piagetiano.

El adopta el "Método clínico" que es el que usan los médicos para diagnosticar a sus pacientes: preguntas, interpretación de las respuestas, nuevas preguntas y nuevas interpretaciones. Al final de ese interrogatorio clínico, el psicólogo genético (Piaget hace psicología evolutiva genética) puede diagnosticar el estado del desarrollo del niño, es

principios eran innatos y eran de origen de todo conocimiento de objetos situados en el entorno del espacio y tiempo. Para el empirismo, por el contrario, esos principios estaban en el mundo externo de la conciencia, la cual los descubría y se los apropiaba en calidad de leyes del conocimiento. El esfuerzo de Piaget fue conciliar esas dos posiciones opuestas y radicales, situándose en el medio de ellas.

Piaget vio en los *a priori* una precondition biológica interna, (y no precisamente unos principios *a priori*. Esta precondition es la que permite la construcción científica, en base a la experiencia, de las categorías del conocimiento.

Según Piaget, la inteligencia no está programada de forma innata, ni es solamente un aprendizaje desde fuera, sino que es un proceso de adquisición y puesta en marcha de las estructuras de la mente. Para Kant, los principios del conocimiento están al comienzo del proceso, y en cambio para Piaget son el producto lógico final de todo el desarrollo de la inteligencia.

Sin embargo, en la concepción de Piaget, hay que distinguir dos etapas: en una primera etapa de la vida, desde el nacimiento hasta los 4-7 años, el niño construye sus esquemas sensoriomotores, gracias a la existencia en él de esquemas instintivos.

A partir de los 4 años, el niño comienza a construir esquemas teóricos. En la primera etapa, las operaciones que el niño realiza versan sobre el entorno físico y por eso Piaget las llama "operaciones concretas", como clasificar (distinguir objetos, personas, colores, figuras), establecer series, contar, etc.

A partir de los 11 años, entran de lleno en operación los esquemas teóricos, que dan origen a las estructuras formales, lógico-matemáticas, lingüísticas y axiológicas, que ya venían genéticamente en el psiquismo, madurando poco a poco.

En la teoría del conocimiento expuesta por Piaget, existe un elemento clave que jamás aceptarán los empiristas puros y que es la reformulación de los principios *a priori* de Kant: es su concepto de los "esquemas" (instintivos, sensoriomotores y teóricos).

¿ Qué son los esquemas? Son los instrumentos que hacen posible la asimilación del entorno, mediante el proceso de acomodación. Estos tres conceptos claves en Piaget: esquemas, acomodación, asimilación.

Dijo Watson " Dadme a un niño y yo os lo convertiré en Napoleon"

Era simple cuestión de acondicionamiento.

La didáctica conductista, en consecuencia son su filosofía y su método se reduce a condicionar la memoria del niño con impresiones y asociaciones, siguiendo "la ley del estímulo-respuesta". Eso que otros llaman la conciencia profunda, la capacidad analítica, las estructuras lógico-matemáticas, la creatividad, la construcción mental del conocimiento, etc., para los conductistas son meros supuestos racionalistas y especulativos.

La realidad del conocimiento se reduce, pues, a sensaciones, impresiones, asociaciones, es decir, - en dominio de la historia-, a nombres, héroes, personajes, ilustres fechas, datos, hechos inconexos y si acaso simplemente conectados por asociación con otros datos que el niño conserve en su memoria.

La enseñanza de la historia bien puede servir como estrategia para condicionar las conductas de los niños de acuerdo a los requerimientos de la sociedad en un momento dado. Si lo conveniente es despertar antipatías, animadversiones, mala imagen del vecino, agresión, guerra, ¡bienvenido el conductismo histórico! Entonces que el venezolano pinte al colombiano como un ladrón, el ecuatoriano al peruano como un expropiador, o que se convenza al brasileño que vive en el país " mais grande do mundo" o al americano que negros y latinoamericanos pertenecen a una raza inferior. No hay peligro que el espíritu crítico y la conciencia analítica destruya estereotipos, porque tales facultades no existen.

2. El constructivismo piagetiano

Una preocupación constante de Piaget, a lo largo de su voluminosa obra, fue buscar "una epistemología", o sea una filosofía sobre la que pudiera fundamentar su constructivismo genético.

Piaget situó su discurso entre el empirismo y el kantismo. Entender esto es entender a Piaget. Kant había propuesto los principios del conocimiento, los principios *a priori*, -el espacio y el tiempo-, independientes de y previos a la experiencia: para Kant esos

Por consiguiente, podemos dividir todas las percepciones de la mente en dos clases o especies que se distinguen por sus grados diferentes de fuerza y vivacidad. Las menos fuertes y menos vividas se denominan comúnmente "pensamientos ideas"..., a las otras, propongo llamarlas "impresiones"... significando por impresiones todas las percepciones vividas de que somos conscientes cuando reflexionamos sobre aquellas sensaciones o movimientos que acabo de mencionar..."

Del mismo modo como lo había hecho Locke, Hume presupuso que cada dato de conciencia, es decir toda impresión y toda idea, eran unidades distintas separadas, asiladas. Es decir, ambos cayeron en el psicologismo atomístico, en paralelo al atomismo físico que venía dominando la visión del mundo desde hacía un siglo. Una de las preocupaciones de los psicólogos empiristas posteriores fue la de estudiar las leyes que regulan la asociación de las ideas, la cual es otro dato de experiencia.

El empirismo redujo el conocimiento a sensaciones percentuales-impresiones, y a ideas que no eran otra cosa que memoria e imaginación, y posteriormente "asociaciones de entes yuxtapuestos", pero jamás compenetrados ni conectados intrínsecamente.

El método de la pedagogía conductista es el método empírico, también llamado el método objetivo aplicado a los procesos del conocimiento. Tal método, enunciado inicialmente por Hobbes y Locke y Stuart Mill y Hume y Berkeley, se aplicaba al conocimiento en idéntica forma a como se aplicaba al mundo físico. Por tanto, no podía aspirar a más que a observar fenómenos externos de la conciencia, manifestados en "conductas". De ahí que la escuela psicológica empirista terminó llamándose "conductista". Se asumió que del estudio de la conducta animal, de ratones, palomas, abejas, chimpances, se podrían deducir las leyes del comportamiento humano y nada referente al animal. La ley suprema encontrada es que la conducta de los hombres obedece a la ley de "estímulo-respuesta". La pedagogía tomó esta ley como principio rector de su método. Mediante tal ley, la educación se redujo a condicionar la conducta de los alumnos a los requerimientos de la sociedad o del maestro.

Como veremos enseguida, seleccionar una de ellas no es cuestión de un antojo ocasional, como quien escoge entre un chocolate y un pan, sino de una convicción profunda.

Fundamentando estas alternativas hay concepciones pedagógicas instrumentadas con diferentes filosofías, con diferentes métodos científicos y con diferentes didácticas.

Veamos brevemente en qué consisten estos diferentes enfoques.

1. La pedagogía conductista y la enseñanza de la historia

La filosofía sobre la que se funda la pedagogía conductista es el empirismo, en el cual, en lo relativo al conocimiento lo reduce a "impresiones que nos dejan las sensaciones de los objetos externos" y a "asociaciones de varias de esas impresiones grabadas en la memoria o anticipadas por la imaginación". Por consiguiente, el conocimiento humano se reduce a las percepciones de los objetos externos y a las asociaciones que la memoria y la imaginación especial hacen entre un objeto y un nuevo objeto. Generalizando y teniendo en cuenta que cada uno de ellos dio su propia versión del conocimiento.

Escribió Hume: "Cada quien está pronto a conceder que existe una considerable diferencia entre las percepciones del entendimiento, cuando uno siente la fatiga de un excesivo calor o el placer de una moderada temperatura, a aquellas que solo son recuerdo en la memoria de esas sensaciones, o anticipaciones de las mismas logradas por la imaginación.

Estas facultades (memoria e imaginación) pueden simular o copiar solamente las percepciones de los sentidos; pero jamás pueden alcanzar la fuerza y la vivacidad del sentimiento original... Los pensamientos más vívidos son con mucho inferiores a la más pálida sensación...

El espíritu de integración es tan histórico, que a los autores no se les pide más que explicitarlo, con ánimo analítico y científico. No se trata de una "acomodación" sino de una "explicitación".

La realidad encontrada por los presidentes es que muchos libros de texto no han sido compatibilizados con la realidad de la historia no concebida como una yuxtaposición de hechos aislados, sino como la concatenación del espíritu integracionista.

Este terreno corre desde Bolívar hasta Andrés Bello, y desde el Sistema Interamericano hasta el convenio.

Pero este enfoque implica una revolución didáctica en la historiografía, en los materiales auxiliares y en la docencia.

Veamos algo de estas implicaciones en el siguiente capítulo.

Clamor por un revolcón En la didáctica de la historia

Frente al problema de la pedagogía de la historia, se presentan estas alternativas, quizás entre otras:

- La conductista
- La constructivista peagetiana
- La Socioconstructivista vyotskiana
- La intencional fenomenológica

Estas varias alternativas se presentan tanto para los autores de texto y los diseñadores de materiales, como para los maestros.

ANEXO B
Currículum construido en el área rural:
Dirección Distrital de Charazani,
Núcleo Escolar: Moyapampa

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA
IPADE/SEREDS
UNESCO
DIRECCIÓN DISTRITAL DE EDUCACIÓN CHARAZANI
NÚCLEO ESCOLAR "MOYAPAMPA"

**CURRÍCULUM REGIONIZADO
PUNA ALTA Y BAJA DE LA ZONA CHARAZANI**

NIVEL PRIMARIO

Charazani, noviembre de 1999

**Curriculum regionalizado
puna alta y baja de la zona charazani
Nivel primario**

Elaborado por:

Representantes de la Junta Escolar:

**Pedro Quispe
Francisco Mamani
Prudencio Apaza
Feliciano Yapu
Andrés Mamani**

Profesores del núcleo Moyapampa:

**Prof. Carmelo Torrez
Prof. Salomón Mamani
Prof. Emeterio capajeique
Prof. Wilfredo Condori
Prof. Máximo Mamani
Profa. Julia Quispe
Prof. Juan Barrera
Prof. Miguel Angel Laura
Prof. René Mamani
Prof. Benedicto Mamani
Profa. Dionisia Ortega
Profa. Lucía Choque
Prof. Gualberto
Lic. Leonardo Nina**

Redacción y elaboración:

**Juan Martínez Cusicanqui
Brenda Iporre
María Angeles Elgueta
Leonardo Nina**

Charazani, noviembre de 1999

EPOL

Introducción

A iniciativa de IPADE/SEREDES y UNESCO en coordinación con la Dirección Distrital de Charazani se ha comenzado a elaborar el Currículum Regionalizado en la Provincia Bautista Saavedra, del departamento de La Paz, más exactamente en la zona puna alta y baja de la región de Charazani.

Esta zona está poblada por dos naciones originarias que son: Aymara y Quechua, es decir, en la puna alta habitan los comunarios aymaras y en la puna baja y valles los comunarios quechuas. Ambas culturas tienen sus matices en su expresión cultural particular, y asimismo en cuanto a características económicas, por ejemplo en las alturas la vida se desarrolla en base a la crianza de camélidos y en la zona baja en base a la agricultura y algunos ganados. Esta situación permite el intercambio de productos entre estas dos culturas y asimismo hay relación con la economía moderna mediante intercambio comercial de productos y migraciones.

El Núcleo Escolar de Moyapampa se sitúa en estas características físicas y sociales mencionadas anteriormente. Así de acuerdo a las manifestaciones de los profesores, Juntas Escolares y de acuerdo al Proyecto Educativo de Núcleo se conocen distintas preocupaciones (ver anexo 1), de las cuales podemos enfatizar lo siguiente:

- Técnicas de manejo y cuidado de camélidos y agricultura.
- Técnicas sobre la producción artesanal.
- Lectoescritura, redacción y el lenguaje oral del castellano.
- Migraciones continuas

De ahí que, con el diseño curricular de los tres ciclos del nivel primario se pretende responder a estas preocupaciones. Para todos los núcleos del Distrito, en esta tarea, se asume la propuesta de diseño curricular de UNESCO y las adecuaciones de objetivos y contenidos de la Reforma Educativa. Para ello previamente se han realizado talleres de formación sobre el tema a los profesores del Distrito. Finalmente, cada núcleo educativo, conjuntamente con los profesores, la Junta Escolar y el asesor pedagógico han empezado a diseñar el currículum diversificado.

Este proceso de diseño es un inicio que será validado en el año 2000 y que posteriormente, de acuerdo a las dificultades y necesidades que se presenten, se irá modificándose y completándose paulatinamente.

1. Competencias transversales:

Los propósitos generales de estos contenidos son responder a las necesidades y características que presenta la región Charazani, así también a sus interrelaciones sociales y económicas que ya mantiene con otras culturas.

De esta manera, los contenidos tienen que ser sostenidas en todo el nivel primario respecto a la "producción" agrícola y pecuaria. Esto mismo, expresado en la Reforma Educativa, significa satisfacer las necesidades aprovechando los recursos naturales sin comprometer el desequilibrio de la naturaleza; esto es el "desarrollo sostenible".

La interrelación casi cotidiana entre la cultura aymara, quechua y castellano, tanto en la misma zona como con las ciudades, plantea la necesidad de una educación intercultural. En primer lugar, fortalecer la identidad cultural: conocimientos, valores humanos a nivel personal y grupal. En segundo lugar, adecuar, "prestarse", el lenguaje, la ciencia y tecnología occidental.

En la zona hay comunidades especializadas en la medicina herbolaria y son denominados los especialistas en esta profesión como kallawayas. Asimismo, hay la presencia de la medicina occidental a través de postas sanitarias y promotores de salud. De manera que los comunarios asisten a estas dos fuentes para equilibrar la salud y así estas medicinas de hecho son complementarias al interior de las comunidades. De ahí la importancia de asumir en los contenidos escolares la educación para la salud, tomando en cuenta estos dos tópicos en el cuidado de la salud integral de la persona.

Las transversales de "democracia", "equidad de género" y "sexual" serán complementarias a las mencionadas anteriormente.

2. Matriz de necesidades de aprendizaje

Como preocupación central de estas necesidades es el alumno, hijos de comunarios. Los diez indicadores que se expresan en el siguiente cuadro son las necesidades universales del ser humano.

Este cuadro responde a las aspiraciones del lugar en base a los conceptos que presenta UNESCO. Es una elaboración lógica en base a las siguientes preguntas: de izquierda a derecha ¿cómo tiene que ser mi alumno? ¿para eso qué tiene que tener? ¿para eso qué tiene hacer? ¿para eso dónde debe estar?: de derecha a izquierda ¿dónde está? ¿para hacer qué? ¿para tener qué? ¿para tener qué? ¿para ser qué?. En el núcleo de Moyapampa se ha construido lo siguiente:

CATEGORÍAS EXISTENCIALES O DE VALORES	SER	TENER	HACER	ESTAR
SUBSISTENCIA	En buen estado nutricional. Sanos y fuertes.	Buenos y adecuados alimentos.	Trabajar en huertos y parcelas	En su comunidad
PROTECCIÓN	Solidarios con su entorno social	Derechos y deberes	Cooperar y defender	En el entorno vital.
AFECTO	Generosos	Amistades	Expresar emociones y compartir	Espacios de encuentro.
ENTENDIMIENTO	Receptivos y Críticos	Políticas comunicacionales	Investigar, interpretar y meditar	En su medio comunal.
PARTICIPACIÓN	Sociables	Derechos y deberes	Compartir y dialogar	Ámbitos de participación.
OCIO	Inventores	Juegos	Abstraerse	Espacios de encuentro.
CREACIÓN	Inventores	Habilidades, destrezas	Idear y construir	Talleres
IDENTIDAD	Pertinentes	Grupos de referencia	Integrarse	Entorno, cotidianidad, ámbitos de interacción.
LIBERTAD	Autónomos, audaces, tolerantes.	Igualdad de derechos y deberes	Conocerse, asumir, meditar	En el espacio temporal.
TRASCENDENCIA	Autónomos.	Grupos de referencia	Abstraerse, meditar	En la cotidianidad

3. Cuadro de contenidos por áreas

Como respuesta a estas necesidades expresadas en el cuadro anterior se construyen los contenidos en los cuadros siguientes. Para esto se toma en cuenta las cinco áreas de la Reforma Educativa y la concepción globalizada de contenidos.

El área que expresa más los contenidos de la región es Ciencias de la Vida, tecnología y conocimiento práctico; mientras que las áreas de Lenguaje y Comunicación y Matemática en el primer ciclo responden a los conocimientos de la cultura originaria.

Respecto a los ciclos del nivel primario se pueden advertir lo siguiente: en el primer ciclo los contenidos responden a los conocimientos previos del lugar, mientras que en los ciclos posteriores el currículum se abre a los conocimientos científicos, tecnológicos modernos, como se puede observar el tronco común.

3.1 CONTENIDOS DEL 1º CICLO

CIENCIAS DE LA VIDA	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	MATEMÁTICA	EXPRESIÓN Y CREATIVIDAD	TECNOLOGÍA Y CONOCIMIENTO PRACTICO
1. Las responsabilidades que tenemos en la escuela				
Organización de grupos. Construcción de roles y funciones	Escucha, dialoga oralmente sobre la necesidad de organización.	Construcción de yupana. Contar y ordenar.	Juegos deportivos	Construcción de reglas de funcionamiento y de juegos.
2. Conozcamos nuestros derechos y deberes				
Nuestros deberes y derecho en la familia.	Dramatización sobre derechos y deberes en la familia.	Composición de grupos de números de 2, 3 ó más.	Graficar las formas de cooperación que hay en nuestra familia.	Periódico mural sobre los derechos y deberes en la familia.
3. La faena en la comunidad				
La faena en la comunidad.	Diálogos sobre el contenido de un texto escrito de la comunidad.	Sistema de número decimal.	Celebración después del ayni.	Aplicar el sistema de reciprocidad en proyectos de aula
4. Las plantas medicinales				
Prevención y curación de enfermedades frecuentes.	Lectura y manejo de estrategias de lectura.	Concepción de suma, resta y multiplicación y división.	Expresión gráfica, construcción de herbarios.	Elaboración de medicamentos.
5. Los animales de nuestra comunidad				
Ciclo vital, cuidados.	Expresa el contenido del texto escrito.	Algoritmos. Pesar, medir y precio.	Colores y tejidos	Preparación de alimentos.
6. Partes del camélido				
Partes del camélido.	Planificación, organización de ideas y escritura sobre las partes del camélido.	Problemas. Kilo y gramo del valor nutricional.	Elaboración de recetas de cocina.	Elaboración de alimento. Proyecto: Conservación de carne.

7. Autoridades de nuestra comunidad

Organizaciones de nuestra comunidad	Diálogos, Escritura de funciones. Uso del diccionario.	Problemas de adición	Expresión gráfica sobre autoridades.	Periódico mural.
-------------------------------------	--	----------------------	--------------------------------------	------------------

8. Figuras geométricas

Las figuras geométricas aplicadas en la comunidad (es).	Planifica, organiza y escribe.	Figuras geométricas simples.	Diseñar figuras geométricas	Construcción de juguetes, autos, ajedrez.
---	--------------------------------	------------------------------	-----------------------------	---

9. Conozcamos nuestros textos

Clasificación y descubrimiento de tejidos y figuras de su entorno.	Escribe, identifica, relaciona sílabas y sonidos de lengua originaria con castellano.	Cálculo y comparación de superficies textiles.	Colores naturales de plantas y piedras	kipus. Textos sobre tejidos.
--	---	--	--	------------------------------

10. Nuestra comunidad

Fiestas, alimentos, vestimentas y ritos.	Descripción oral, escrita y por dibujos. Nombres de plantas y animales en bilingüe.	Tablas de simple y doble entrada sobre número de familias, de parcelas y de animales.	Música, bailes y vestimentas.	Periódico mural sobre la comunidad. Visitas interescolares.
--	---	---	-------------------------------	---

11. Las fiestas de nuestra comunidad

Tiempos (estaciones) en nuestra comunidad.	El orden de las palabras en una oración. Describe fiestas.	Calendario de fiestas. Días. Hora.	Música y uso de instrumentos de acuerdo al tiempo agrícola.	Elaborar instrumentos musicales. Construir un reloj solar
--	--	------------------------------------	---	---

12. Plantas alimenticias

Tipos de plantas y el valor nutritivo	Informes orales y narración. Diálogo.	Medidas de peso y longitud	Expresar en gráficos, selección de plantas en cuadros.	Conservar alimentos. Cuidar plantas en los huertos. Higiene de alimentos.
---------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------	--	---

1.....

--	--	--	--	--

1.....

Las fiestas de				
----------------	--	--	--	--

3.2 CONTENIDOS DEL II CICLO

CIENCIAS DE LA VIDA	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	MATEMÁTICA	EXPRESIÓN Y CREATIVIDAD	TECNOLOGÍA Y CONOCIMIENTO PRACTICO
1. Mejoramos la producción de alimentos				
Quinua, kañawa, tarwi.	Reproducción oral de leyendas sobre plantas. Pasado, presente y futuro.	Indicadores (animales) para la siembra agrícola. Tiempo cíclico y calendario.	Composiciones de canciones y música.	Selección de semillas. Preparación de alimento.
2. El cuidado de plantas y animales (comunal)				
Cuidados y precaución de plantas y animales.	Discusión colectiva. Argumentos y conclusiones.	Superficie, área, parcela. Temperatura. Cantidad.	Dibujo, diseño de croquis (parcelas y espacios)	Técnicas de cuidado existentes en la comunidad.
3. Uso de la fibra de alpaca				
Clasificación de la fibra	Producción de textos en bilingüe.	Precio, color y peso. Elaboración de tablas.	Cuadro de clasificación de la fibra por color.	Cardado de la fibra.
4. La trilogía andina				
Ama llulla, ama qhella y ama suwa.	Diálogo sobre texto escrito: Selección de palabras y tipo de redacción.	Población de alcance y registro de datos en kipus.	Música propia de la región.	Investigar y reflexionar sobre las normas y reglas que hay en la comunidad.
5. Crianza de animales				
Pez, conejos y chanchos.	Redacción de textos sobre los alimentos apropiados.	Tablas sobre dosis de alimentos por día y meses.	Diseño de tipos de alimentos.	Mejoramiento de raza. Proyecto: construcción de espacios.
6. Tejidos de prendas				
Formas de hilado, ovillado y madéjado.	Elaboración de textos y uso de signos de puntuación.	Peso en gramos. Tiempo.	Teñido de la fibra con tintes naturales.	Elaboración de textiles / uso de telares.
7. Autoridades a nivel departamental y nacional				
Cómo elegimos. Qué funciones tienen y cómo recibimos sus servicios.	Lectura de textos informativos. Uso de diccionario.	Elección cuantitativa (votos) directo e indirecto.	Organigrama de autoridades.	Periódico mural sobre la función que desempeñan las autoridades.
8. Realizamos cerámicas				
Cerámica, ladrillos, tejas y estuco.	Redacción sobre el proceso de preparación.	Cantidades, medida y temperatura.	Elaboración de objetos de uso.	Construcción de hornos, pinturas. Empleo de técnicas mejoradas.

9. Producción de textos en quechua y aymara

Lenguas originarias en la zona. La importancia en lo escrito y oral.	Producción de textos en quechua y aymara. Palabras similares.	Cuadros de simple y doble entrada.	Creación de poesías, cuentos, canciones, música y palabras nuevas.	Exposición, ferias, sobre producción de textos.
--	---	------------------------------------	--	---

10. Las naciones originarias

Pueblos y naciones actuales en el país.	Lectura silenciosa de diversos textos. Lectura de mapas.	Registro de datos de población. Media aritmética.	Música, tipos de vestimentas, danzas.	Elaboración de mapas y su ubicación.
---	--	---	---------------------------------------	--------------------------------------

11. La compra y venta en la feria

Qué cosas vender y cuando.	Produce textos sobre cómo funcionan las ferias. Informar y expresar.	Precios, trueques. Cuando bajan y suben de precio los productos. Fracciones.	Graficar la feria	Practica de compra y venta en la feria.
----------------------------	--	--	-------------------	---

12. Conocemos los astros

Tiempo de siembra. Tiempo seco y de lluvia.	Resume por escrito: leyendas y mitos sobre los astros.	Movimientos de sol, estrellas, luna y otras configuraciones.	Graficar los tipos de astros que se forman en el cielo.	Proyecto: eclipses.
---	--	--	---	---------------------

1.....

--	--	--	--	--

1.....

--	--	--	--	--

1.....

--	--	--	--	--

1.....

--	--	--	--	--

3.3 CONTENIDOS DEL III CICLO

CIENCIAS DE LA VIDA	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	MATEMÁTICA	EXPRESIÓN Y CREATIVIDAD	TECNOLOGÍA Y CONOCIMIENTO PRACTICO
1. Sanidad de plantas				
Curación de sembradíos y otras plantas	Narración, exposición sobre las enfermedades de las plantas.	Procedimientos de cálculo de dos cantidades: litro-medicamento, longitud-medicamento y otros.	Diseño y elaboración de medicamentos naturales y químicos	<ul style="list-style-type: none"> Investigación de tipos de plantas beneficiosas y perjudiciales. Practica de fumigado.
2. Crianza de pastos				
Tipos de pastos del lugar y foráneas.	Exposición y diálogo. Producción de texto.	Temperatura, cantidad y agua.	Cuadros de enfermedad y control.	Proyecto: Crianza de pastos.
3. Elaboración de abonos				
Los fertilizantes de la tierra (NPK)	Lectura de textos. Relación de la lectura con la vida. Creación de textos.	Cálculos de proporción de los distintos elementos para la combinación.	Diseño de diferentes tipos de abono.	Elaboración de abonos naturales y químicos.
4. Derechos y deberes de las comunidades (aymaras y quechuas)				
Tierra y territorio	Producción de textos escritos sobre derechos y deberes, tomando en cuenta aspectos formales de escritura.	Estimación de área, longitud, masa y volumen. territorial. Uso de escala.	Croquis, mapas de comunidades y otros.	Investigación sobre los derechos de la comunidad.
5. Crianza de alpaca				
Alimentos apropiados que mejora la reproducción.	Informes sobre alimentos apropiados.	Estimación de área, alimentación y tiempo.	Dibujos y croquis sobre los diversos alimentos.	Investigación sobre alimentos y exposición.
6. Sanidad animal				
Tipos de enfermedades	Investiga sobre las enfermedades y usa libros, entrevistas.	Pesos específicos para mezclas, dosis. Medicinas naturales y químicos.	Graficar enfermedades y su curación.	Practica de curación de animales. Elaboración de un botiquín.
7. El partido político				
Tipos de partidos políticos	Resumen oral y escrito sobre los apuntes de ¿quienes conforman el partido político, cómo funciona?.	Registro de datos, construcción de gráficos y estadísticas. Estimación de media aritmética. Porcentaje.	Graficar en periódico mural sobre la presencia de los políticos en nuestra comunidad.	Investigación sobre los partidos políticos. Realizar elecciones en la escuela.

8. Transformación de recursos naturales

Tipos de recursos naturales existentes en nuestra región.	Investigación sobre los recursos naturales de la región.	Estimación de volumen y masa.	Ubicar gráficamente los espacios de los recursos naturales	Elaboración de objetos sobre huesos, cueros, fibras y otros. Ferias.
---	--	-------------------------------	--	--

9. Manejo oral y escritura del castellano

Diálogo sobre la importancia del castellano y otras lenguas.	Producción de textos en castellano	Porcentajes bilingües y monolingües.	Diseño de distintos tipos de textos.	Corrección oral y escrita de palabras de interferencia.
--	------------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------------	---

10. Migración de los jóvenes a la ciudad

Vocación de los jóvenes. Residentes y los no-comunarios.	Diálogo, entrevista Formas de comunicación que hay en la ciudad	Frecuencia de migración, fracción, porcentaje y decimal.	Encuentros personales, grupales de análisis sobre temas varios.	Investigar sobre cómo es la vida en la ciudad. Planificación futura.
--	---	--	---	--

11. Contabilidad básica

Consumo y producción de alimentos	Descripción de vendedores y compradores.	Ingresos y egresos. Uso de calculadora.	Elaboración de modelos de recibos y facturas	Rendición de cuentas con recibo y facturas.
-----------------------------------	--	---	--	---

12. Cómo se comporta el tiempo

Viento, nubes. Colores en la naturaleza y lluvia.	Investigación sobre el comportamiento del tiempo.	Velocidad, tiempo, espacio, medidas específicas, precipitación.	Creación de algunos instrumentos de medida.	Investigación sobre causas y efecto del tiempo.
---	---	---	---	---

1.....

--	--	--	--	--

1.....

--	--	--	--	--

1.....

--	--	--	--	--

4. Apoyo de materiales y de humanos

Materiales y apoyo humano para I CICLO

UNIDADES TEMÁTICAS	MATERIALES DIDÁCTICOS	APOYO HUMANO
1. Las responsabilidades que tenemos en la escuela	Materiales para construir yupana: piedritas, semillas, cartones. Texto guía sobre yupana	Asesor pedagógico
2. Conozcamos nuestros derechos y deberes	Materiales para periódico mural: papeles, colores y otros. Yupana. Texto sobre Derechos del niño.	Asesor pedagógico Padres de familia
3. La faena en la comunidad	Proyectos de aula Afiches y textos cortos escritos	Padres de familia
4. Las plantas medicinales	Plantas medicinales, textos escritos. Textos de lectura	Médico Kallawaya Padres de familia
5. Los animales de nuestra comunidad	Animales del lugar Balanzas, romanas, metro, monedas y billetes. Implementos de cocina. Textos de lectura	Padres de familia Asesor pedagógico
6. Partes del camélido	Camélido, romana, balanza, metro, tablas de valores nutritivas de alimentos. Recetarios. Implementos de cocina. Materiales para conservar carne	Especialista en camélidos Padres de familia Asesor pedagógico
7. Autoridades de nuestra comunidad	Materiales de escritorio Diccionario	Dirigentes de la comunidad Asesor pedagógico
8. Figuras geométricas	Figuras geométricas Materiales para construir juguetes	Asesor pedagógico
9. Conozcamos nuestros textos	Textos de construcción de juegos Tejidos del lugar, metro, lápices de color, piedras, lanas. Textos bilingües.	Madre de familia Asesor pedagógico
10. Nuestra comunidad	Música del lugar, materiales de escritorio.	Padre de familia
11. Las fiestas de nuestra comunidad	Calendario anual, reloj Instrumentos de música	Padres de familia Asesor pedagógico
12. Plantas alimenticias	Plantas tubérculos Balanzas y metro. Textos sobre tubérculos Huerto escolar	Junta escolar Asesor pedagógico

Materiales y apoyo humano para II CICLO

UNIDADES TEMÁTICAS	MATERIALES DIDÁCTICOS	APOYO HUMANO
1. Mejoramos la producción de alimentos.	Textos sobre quinua, kañawa y tarwi. Textos sobre leyendas Semillas Implementos de cocina	Padres de familia Especialista en agricultura
2. El cuidado de plantas y animales (comunal)	Textos sobre plantas y animales Metro, parcela, termómetro.	Padres de familia
3. Uso de la fibra de alpaca	Fibras de alpaca, monedas, billetes, balanzas Textos sobre el tema Instrumentos para cardado Diccionario L1-L2	Especialista en clasificación y cardado de fibras. Especialista en lectoescritura bilingüe
4. La trilogía andina	Textos bilingües Diccionario L1-L2 Kipus, música del lugar.	Padres de familia Especialista en lectoescritura en bilingüe
5. Crianza de animales	Animales, tipos de alimentos, espacio para animales.	Especialista en animales Junta escolar, Director.
6. Tejidos de prendas	Fibra de alpaca, hilo. Textos de signos de puntuación Balanza, reloj y calendario. Tintes naturales y químicas Telares y otros instrumentos de tejido.	Especialista en hilado, ovillado y tejido. Especialista en teñido.
7. Autoridades a nivel departamental y nacional	Textos, periódicos, diccionario Textos sobre datos de elecciones Material de escritorio	Padres de familia, autoridades comunales y municipales Asesor pedagógico
8. Realizamos cerámicas	Arcilla, estuco, moldes, termómetro, horno, pinturas.	Especialista en cerámica.
9. Producción de textos en quechua y aymara	Diccionario en L1-L2 Textos bilingües Cassettes para grabar	Especialista en lectoescritura bilingüe
10. Las naciones originarias	Textos sobre las naciones originarias, mapas Textos de censos Cassettes de música diversas	Especialista en culturas originarias de Bolivia.
11. La compra y venta en la feria	Productos diversos, billetes y monedas.	Especialista en contabilidad básica.
12. Conocemos los astros	Textos de leyendas y mitos	Padres de familia

Materiales y apoyo humano para III CICLO

UNIDADES TEMÁTICAS	MATERIALES DIDÁCTICOS	APOYO HUMANO
1. Sanidad de plantas	Medicamentos naturales y químicos, sembradíos Textos sobre enfermedades de plantas	Especialista en sanidad de plantas. Padres de familia.
2. Crianza de pastos	Pastos del lugar y semillas. Textos sobre crianza y sanidad de pastos	Especialista en crianza de pastos, padres de familia.
3. Elaboración de abonos	Abonos naturales y químicos Textos sobre abonos	Especialista en abonos
4. Derechos y deberes de las comunidades (aymaras y quechuas)	Textos sobre el territorio y tierras. Mapas comunales y regionales	Padres de familia, dirigentes comunales y municipales.
5. Crianza de alpaca	Alimentos diversos de alpaca Textos sobre el tema	Especialista en crianza de alpaca, padres de familia.
6. Sanidad animal	Textos sobre tipos de enfermedades. Medicinas naturales y químicos. Botiquín.	Especialista en sanidad animal Padres de familia.
7. El partido político	Afiches de partidos políticos Textos de datos electorales, periódicos.	Dirigentes comunales, padres de familia
8. Transformación de recursos naturales	Recursos naturales Textos relacionados con el tema	Padres de familia Especialista en artesanía
9. Manejo oral y escritura del castellano	Diccionarios y bilingües. Material de escritorio	Asesor pedagógico
10. Migración de los jóvenes a la ciudad	Censos de migración Textos sobre orientación vocacional.	Especialista en tutoría Comunarios residentes
11. Contabilidad básica	Máquina calculadora, recibos y facturas. Textos de contabilidad básica	Especialista en contabilidad.
12. Cómo se comporta el tiempo	Instrumentos de medida sobre velocidad del viento, pluviómetro, calendario.	Padres de familia

5. Instrumentos de planificación de contenidos de aula

El currículum elaborado no cubre en un cien por ciento el avance de contenidos que deben desarrollarse en un ciclo, de ahí la necesidad de continuar aditamentando más contenidos. Ahora para empezar a implementar estos contenidos, se sugiere, tomar en cuenta los conocimientos previos y luego enganchar con el contenido correspondiente, lo cual requiere contar con un Plan de Aula.

El Plan de Aula es un instrumento que facilita el desarrollo de contenidos. Los contenidos de cada unidad temática pueden ser vaciados al siguiente instrumento didáctico¹, como se indica en el siguiente ejemplar:

Ciclo: I

Unidad Educativa: Moyapampa

Año: 1º

Profesor:

Nº de alumnos: 18

Tema Nº 1: **Las responsabilidades que tenemos en la escuela**

Competencias²:

CIENCIAS DE LA VIDA ³	LENGUAJE	MATEMÁTICA	EXPRESIÓN Y CREATIVIDAD	TECNOLOGÍA Y CONOCIMIENTO PRACTICO
Reconoce la escuela como un espacio donde participa, coopera, decide y asume responsabilidades, se ubica en ella y se siente parte de ella.	Escucha lo que dicen los demás y respeta el turno de participación en una conversación sencilla.	Manipula materiales concretos (yupana) que le permiten contar y ordenar los números menores a cinco.	Participa en juegos donde asume roles de respeto a la diversidad e identidad de género.	Manifiesta su afecto hacia las personas que le rodean, interactuando con solidaridad y estableciendo lazos de amistad con sus compañeros.

ACTIVIDADES ⁴	RECURSOS MATERIALES	TIEMPO ⁵	EVALUACIÓN ⁶
1. Dialogamos sobre la organización del curso. ¿cómo nos organizaremos para estudiar en la escuela? ¿por qué es necesario la organización? ¿podemos organizarnos en grupos? ¿quiénes será el responsable?		1. 1p.	Asume roles y funciones en grupos y en el aula.

¹ Se adecúa el modelo de Plan de Aula previsto en el CAPIB (Currículum Alternativo Popular Intercultural y Bilingüe) de Fé y Alegría.

² Se adecúa de acuerdo al tema las competencias de la Reforma Educativa que están en "Nuevos programas de estudio de la Reforma Educativa". También sería bueno elaborar competencias de acuerdo a las transversales mencionadas al principio, principalmente en Ciencias de la Vida y Tecnología y Conocimiento Práctico.

³ Se inicia de esta área porque a partir de ella se facilita el desarrollo de contenidos en otras áreas, hay más sentido en la globalización de contenido.

⁴ Aquí los contenidos se desglosan en actividades sin perder el contenido. Más actividades refuerzan más el contenido.

⁵ Se toma en cuenta el periodo que es de 45 minutos y la suma de estos es el tiempo aproximado que dura el avance del tema.

⁶ Esta es en relación con las competencias. Es una evaluación específica de las competencias que se está logrando. Es como una hoja de examen.

⁷ Aquí se sugiere la participación de todas las personas que han intervenido en el desarrollo de la unidad temática.

<p>de curso, de grupos?</p> <p>2. Graficamos nuestras funciones y roles.</p> <p>3. Formamos grupos.</p> <p>4. Eligimos a los representantes del curso.</p> <p>5. Por grupos decidimos elaborar la yupana.</p> <p>6. Ensayamos los primeros números en yupana.</p> <p>7. Construimos las reglas de juego.</p> <p>8. Jugamos el fútbol.</p> <p>9. Evaluación⁷: autoevaluación del profesor y del alumno. ¿qué he aprendido? ¿cómo he aprendido? ¿en qué me servirá?</p>	<p>2. Hojas, colores, cartulinas.</p> <p>5. Cartones, colores, reglas, tijeras, piedritas y semillas.</p> <p>6. Yupana, piedritas y semilla.</p> <p>8. Pelota de fútbol.</p> <p>9. Fichas de evaluación.</p>	<p>2. 1p.</p> <p>3. 1/2p.</p> <p>4. 1/2p.</p> <p>5. 3p.</p> <p>6. 1p.</p> <p>7. 1/2p.</p> <p>8. 1p.</p> <p>9. 2p.</p>	<p>Identifica los números menores a 5.</p> <p>Participa en juegos Interactúa y establece lazos de amistad con sus compañeros.</p>
--	--	---	---

BIBLIOGRAFÍA

MARTINEZ C., Juan

1999 Filosofía, metodología y aplicación del pensamiento pedagógico para el siglo XXI.

MEC (España)

s/f Proyecto curricular. Primaria. (fotocopia)

s/f Adaptaciones curriculares. Primaria. (fotocopia)

DEL CARMEN, Luis y ZABALA, Antoni

1991 Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de proyectos curriculares del centro.

IPADE, DIRECCION DISTRITAL DE CHARAZANI, FIS.

1999 Proyecto educativo de núcleo Moyapampa.

MINISTERIO DE DESARROLLO HUMANO

SECRETARIA NACIONAL DE EDUCACION

UNSTP

UNICOM

1995 Nuevos programas de estudio de la Reforma Educativa.

CABI

1998 Area "Ciencias de la Vida". Rama diversificada para las escuelas de Alto y Bajo Ezozog".
Educación ambiental. Curriculum por ciclo y por unidad.

TOMICHUKUA

1998 "Proyecto curricular PGFD". Camiri, Santa Cruz-Bolivia. (fotocopia)

ANEXO C
Currículum construido en el área urbana:
Unidad Educativa Niño Jesús, Ciudad del Niño Jesús

EJES TEMATICOS

NIVEL: Primer Ciclo (1º, 2º, 3º)

GESTION: 2000

CIENCIAS DE LA VIDA	LENGUAJES Y COMUNICACIÓN	MATEMATICAS CREATIVIDAD	EXPRESION	TENCONOLOGIA
---------------------	--------------------------	-------------------------	-----------	--------------

1. ESCUELA COMUNIDAD – PROVINCIA

<ul style="list-style-type: none"> - Qué es la - Dónde está - Qué es la - Cómo se organiza - recursos H.M.N. 	<ul style="list-style-type: none"> - Descripción - Escritura - Lectura - Interpretación de obj. Y símbolos culturales 	<ul style="list-style-type: none"> - Cantidad - Nociones aritméticas - Noción temporal - espacios - Clasificación 	<ul style="list-style-type: none"> - Juegos - Rondas - Trabalenguas - Dibujos - Dramatizaciones 	<ul style="list-style-type: none"> Construye objetos que facilitan el desarrollo del A.
---	---	--	--	--

2. ASÍ SOMOS Y ASI TRABAJAMOS

<ul style="list-style-type: none"> - El hombre y el ambiente en que vive - Identidad - Diferentes fuentes de trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo - Narraciones - Juego de palabras - Ortografía 	<ul style="list-style-type: none"> - Lugares que ocupan los números - Suma resta 	<ul style="list-style-type: none"> - Juegos vocales - Expresión corporal - Dibujos 	<ul style="list-style-type: none"> - Biografías - Entrevistas
---	---	--	---	---

3. COSTUMBRES Y TRADICIONES

<ul style="list-style-type: none"> - Cuántos componen la familia - Costumbres y tradiciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Descripción oral escrito y por dibujos 	<ul style="list-style-type: none"> - Manejo de calendario, reloj 	<ul style="list-style-type: none"> - Alimentos - Danza, trajes típicos de la región - Elaboración de instrumentos musicales 	<ul style="list-style-type: none"> - Creación de su propia agenda - Festival interno de comidas
---	--	---	--	---

4. LOS SERES VIVOS DE NUESTRA COMUNIDAD

<ul style="list-style-type: none"> - Ciclo vital y cuidados -Clasificación y utilidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación - Consulta de diccionario - Redacción de informes 	<ul style="list-style-type: none"> - Cálculo - Medidas de de peso - Longitud - Problemas de adición y sustracción 	<ul style="list-style-type: none"> - Juegos con arcilla, plastilina, materiales de desecho 	<ul style="list-style-type: none"> - Herbario - Muestrario de semillas
---	---	---	---	--

CONTENIDOS DE II CICLO

CIENCIAS DE LA VIDA	LENGUAJE	MATEMATICA	EXPRESION Y CREATIVIDAD	TECNOLOGIA
I. PRODUCTOS DE NUESTRA COMUNIDAD.				
<ul style="list-style-type: none"> Los alimentos y su sistema de Producción 	<ul style="list-style-type: none"> Comunica y comprende el valor de los alimentos. (Pasado, presente y futuro). 	<ul style="list-style-type: none"> Calcula los ciclos productivos. Conversión Sumas y restas. 	<ul style="list-style-type: none"> Diseña su alimentación balanceada. 	<ul style="list-style-type: none"> Cultiva sus propios Huertos.
II. CUIDEMOS NUESTRO MEDIO AMBIENTE.				
<ul style="list-style-type: none"> Los economistas. Recursos Naturales Formas de prevención y cuidado. 	<ul style="list-style-type: none"> Decodifica y codifica mensajes. Elabora cartillas de información. 	<ul style="list-style-type: none"> Superficie de Area y parcelas. Temperatura. Cantidad. 	<ul style="list-style-type: none"> Utiliza material de desecho en la fabricación de basureros, esculturas, grafitis, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> Reciclaje Abono orgánico. Utilización de los recursos naturales (MADERA).
III. CONOZCAMOS NUESTRA CULTURA.				
<ul style="list-style-type: none"> Traducciones, artesanías, costumbres, bailes, economía y social. Religión. Creencias predominantes. 	<ul style="list-style-type: none"> Leyendas. Redacciones. Dramatización. Periódicos Murales. Poesía en: Quechua, Aymará, Castellano. 	<ul style="list-style-type: none"> Operaciones básicas: Suma, resta, Multiplicación y división. Estadística. Porcentajes. 	<ul style="list-style-type: none"> Cantos, danzas típicas. Festivales de: Comidas, Tejidos, Teñidos, Artesanías. 	<ul style="list-style-type: none"> Cerámica Elaboración.
IV. NOS TRASLADAMOS POR NUESTRO PAIS.				
<ul style="list-style-type: none"> División política. Orografía. Hidrografía. Leyes importantes (1551, 1560, 21060, etc.) Derechos y deberes. Democracia. Podere del Estado. 	<ul style="list-style-type: none"> Tradición oral. Medios de comunicación. Idiomas: Quechua, Aymará, Castellano. 	<ul style="list-style-type: none"> Superficie. Dimensiones. Porcentajes. Estadísticas. Gráficas. 	<ul style="list-style-type: none"> Rompecabezas. Danzas por departamento. Comida. Vestimenta. Música regional. Instrumentos. 	<ul style="list-style-type: none"> Carpintería madera. Metal Cerámica. Agronomía.

SEGUNDO CICLO DE APRENDIZAJES ESENCIALES

NIVEL: Primario

Necesidades Según Categorías existenciales Necesidades según Categorías axiológicas	SER	TENER	HACER	ESTAR
SUBSISTENCIA	Sano: Física y Mentalmente	Buena alimentación	Alimentarse y trabajar	Entorno social
PROTECCION	Adaptables y Equilibrado	Derechos	Defender	Entorno social
AFECTO	Respetuoso	Amistades	Compartir	Entorno Social
ENTENDIMIENTO	Consciente y Crítico	Conocimiento amplio	Investigar y	Ambito interacción Formativa
PARTICIPACION	Comunicativo	Actividades	Cooperar	Entorno Social
OCIO	Inteligente y Curioso	Recreación	Relajarse y divertirse	Espacios Adecuados
CREACION	Autónomo e Imaginativo	Participación	Trabajos en común de temas con dificultades	Ambitos de creación y formación
IDENTIDAD	Consciente de sí Mismo	valores	Conocerse	En su entorno social
LIBERTAD	Valiente	Capacidad de Decisión Propia	Asumir responsabilidades	Grupos sociales
TRASCENDENCIA	Libre	Capacidad Opción	Asumir responsabilidades	Sociedad

ANEXO D
Programa anterior a la Reforma Educativa
Programa Nacional (Matemáticas)

Plan Anual de Trabajo

Gestión Escolar 1996

1. Datos informativos.

Establecimiento:	Lina de Tenoritas "Venezuela"
Directora:	Prof. Hortensia Gómez de Aguilar
Profesoras:	Marceta Quiroga Isabel Larico Elena Vilca
Grado:	Sexto de Primaria
Turno:	Tarde
Zonas:	Central
Distrito:	La Paz
Duración del Plan:	Tres Trimestres

2. Propósito General.

Lograr el permanente uso de la facultad de razonamiento.

3. Propósitos de la Materia.

- Desarrollar la capacidad de razonamiento lógico, para formar actitudes que le permitan elevar sus valores frente a sus estructuras sociales injustas.
- Adquirir la capacidad científica necesaria para acercarse a la verdad.
- Adoptar una actitud investigadora que comprenda a la matemática como una ciencia reflexiva.
- Aplicar a las demás ciencias los conocimientos adquiridos para su formación integral.

4. Competencias Generales.

- Promover el desarrollo básico y progresivo del educando con relación a su desenvolvimiento integral dentro del medio en que actúa y en función de la colectividad nacional.
- Estimular y desarrollar sus actitudes y aptitudes de razonamiento lógico como preparación para el trabajo productivo y técnico utilizando racionalmente los recursos materiales y humanos del medio circundante.
- Orientar al estudiante en el descubrimiento del mundo que lo rodea, y así estimular la capacidad de razonamiento en los problemas de la vida real.

5. Competencias terminales.

Al terminar el año el alumno será capaz de:

- Leer y escribir correctamente números naturales hasta la decena de millar identificando el valor posicional de las cifras.
- Realizar operaciones de adición, sustracción, multiplicación y división con todas sus dificultades aplicando propiedades y resolviendo problemas.
- Reconocer, representar, escribir y leer fracciones homogéneas, heterogéneas y mixtas.
- Realizar operaciones de adición, sustracción, multiplicación y división con fracciones homogéneas, heterogéneas y mixtas.
- Realizar operaciones de adición, sustracción, multiplicación y división de números decimales en problemas.

6. Competencia de Escritura.

El maestro será capaz de lograr que el educando adquiriera conocimientos de teorías matemáticas con vigencia actual y habilidades para operar con un razonamiento reflexivo, intuitivo y creativo.

7. Dimensión Afectiva.

Apreciar el desarrollo personal y social del educando, valorando su iniciativa, creatividad, sociabilidad, solidaridad, cooperación y responsabilidad.

8. Diagnóstico del curso.

Levantamiento del diagnóstico del curso para obtener las bases iniciales, considerando que cada uno en sí, constituye una individualidad diferente de otra, tomando las características físicas, mentales, emocionales y sociales.

Aspectos importantes a observarse para el cumplimiento de las Competencias trazadas.

- * Biológica
- * Socio-económica
- * Psicológico
- * Pedagógico

9. Justificación.

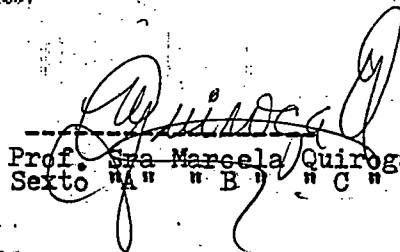
De acuerdo a la evaluación diagnóstica se verificó que los estudiantes necesitan afianzar sus conocimientos en razonamiento, cálculo mental referente a las cuatro operaciones básicas. Establecer mayor seguridad en ortografía y lectura de comprensión, el grupo humano es heterogéneo.

10. Meta.

Los educandos serán promovidos al curso inmediato superior si logran las Competencias propuestas, superando las deficiencias de aprendizaje, sociales y psicológicas.



Prof. Sra Elena Villca C.
Sexto " D "



Prof. Sra Marcela Quiroga Q.
Sexto " A " " B " " C "


Prof. Isabel Larico
Sexto " E "

PLAN ANUAL TRIMESTRALIZADO

MATEMÁTICA

SEXTO DE PRIMARIA

CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS
PRIMER TRIMESTRE.

UNIDAD I. Números naturales.

- Valor posicional de los naturales (valor absoluto y relativo).
- Lectura y escritura de números naturales.
- Ejercicios.
- Signos de desigualdad.
- Ejercicios con signos...>... ..<... , en decenas, centenas, docenas, etc.
- Problemas.

UNIDAD II. Operaciones con Naturales (Adición y sustracción)

ADICIÓN.

- Propiedades de la adición; conmutativa, asociativa.
- El cero como neutro de la adición.
- Pruebas.
- Hallar un valor desconocido en la adición.
- Ejercicios.

SUSTRACCIÓN.

- Prueba.
- Ejercicios.
- Hallar un valor desconocido en la sustracción.
- Problemas
- Ejercicios y problemas combinando las dos operaciones.

UNIDAD III. Multiplicación y Potenciación.

MULTIPLICACIÓN.

- Propiedades de la multiplicación; conmutativa, asociativa, y distributiva respecto a la adición.
- El uno como neutro de la multiplicación.
- El cero como elemento absorbente de la multiplicación.
- Prueba.
- Ejercicios: Hallar el valor desconocido de la multiplicación.
- Problemas
- Ejercicios combinados. (Las tres operaciones).

POTENCIACIÓN.

- Casos y ejercicios.

UNIDAD IV. División y problemas de aplicación

DIVISIÓN.

- Prueba.
- Ejercicios.
- Cálculo de un valor desconocido en una división.
- Problemas.

PROBLEMAS DE APLICACIÓN.

- De adición y sustracción.
- De Multiplicación y División.

CONTENIDOS PROGRAMATICOS SEGUNDO TRIMESTRE.

UNIDAD I. Operaciones con números naturales.

MULTIPLICACIÓN Y DIVISIÓN ABREVIADAS.

- Por 0 entre la unidad seguida de ceros.

MÚLTIPLOS Y DIVISORES.

- Múltiplo de un número natural.
- Divisores de un número natural.
- Criterios de divisibilidad entre 2, 3, 5 y 10.
- Números primos y compuestos.
- Descomposición en sus factores primos.

UNIDAD II. Máximo común divisor y Mínimo común múltiplo.

MÁXIMO COMÚN DIVISOR.

- Concepto.
- Procedimientos para hallar el M.C.D.
- Ejercicios.

MÍNIMO COMÚN MÚLTIPLO.

- Concepto.
- Procedimientos para hallar el m.c.d.
- Ejercicios.

UNIDAD III. Números racionales positivos.

FRACCIONES EQUIVALENTES Y NUMERO RACIONAL.

- Definición.
- Notación.
- Términos.

CLASES DE QUEBRADOS.

- Propio, impropio, aparentes y mixtos.
- Homogéneos y heterogéneos.

CONVERCION DE UN NUMERO MIXTO A QUEBRADO IMPROPIO Y VICEVERSA.

- Simplificación y amplificación de quebrados.
- Ejercicios.

FRACCIONES Y FRACCIONES DECIMALES.

- Ejercicios.

UNIDAD IV. Operaciones con números racionales positivos.

ADICIÓN Y SUSTRACCIÓN DE FRACCIONES HOMOGÉNEAS Y HETEROGÉNEAS.
- Ejercicios.

MULTIPLICACIÓN Y DIVISIÓN DE FRACCIONES HOMOGÉNEAS Y HETEROGÉNEAS.
- Ejercicios.

CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS - TERCER TRIMESTRE.

UNIDAD I. Números Enteros.

DEFINICIÓN.

VALOR POSICIONAL DE LOS DECIMALES.
- Lectura y escritura de números decimales.
- Ejercicios.

UNIDAD II. Operaciones de números enteros.

OPERACIONES CON DECIMALES.
- Adición y sustracción de decimales.
- Ejercicios y problemas

MULTIPLICACIÓN Y DIVISIÓN DE DECIMALES.
- Casos.
- Ejercicios y problemas.

EXPRESIÓN DECIMAL DE UNA FRACCIÓN.

UNIDAD III. Geometría.

PUNTO.
- Definición.

RECTA.
- Definición.

SEMIRECTA.
- Definición.

SEGMENTO DE RECTA.
- Definición.

- Ejercicios con medición.

CURVAS ABIERTAS Y CERRADAS.
- Ejercicios

CURVAS CERRADAS SIMPLES.
- Ejercicios.

CURVAS CERRADAS NO SIMPLES
- Ejercicios

INTERIOR, EXTERIOR Y FRONTERA DE UNA CURVA CERRADA.

CURVAS ESPECIALES.
- Sub-curvas.

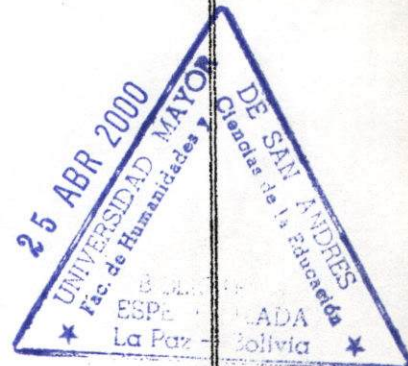
- Familia de sub-curvas.

POLIGONALES ABIERTAS Y CERRADAS.

CONCEPTO DE PERÍMETRO Y ÁREA.

- Cálculos de perímetros y áreas.

- Cálculos de perímetros y áreas de poligonales cerradas.



7/393