

Elementos para la implementación del nuevo currículo educativo

Elements for the implementation of the new education curriculum

Javier Paredes Mallea

Investigador

Instituto Internacional de Integración-Convenio Andrés Bello

jparedes@iicab.org.bo

RESUMEN

En este artículo analizamos algunos de los elementos del campo educativo que consideramos importantes, describiremos las características de las contradicciones que nos son visibles y formularemos las posibles soluciones a las mismas. Estableceremos las relaciones que existen entre educación escolarizada y educación no escolarizada (comunitaria) e identificaremos los caminos que se puede transitar para que ambas tengan un punto de encuentro a partir de los lineamientos y orientaciones que nos brinda el nuevo currículo del modelo sociocomunitario productivo. Finalmente, en este marco sugeriremos algunas estrategias pedagógico-comunitarias y comunitario-pedagógicas para implementar el currículo educativo del Estado Plurinacional de Bolivia en sus escuelas.

Palabras clave: Campo educativo, educación comunitaria, educación escolar, Diseño Curricular Base.

ABSTRACT

In this article we analyze some of the elements of the education field that we consider important, and we describe the notable characteristics and contradictions and suggest some possible solutions. Furthermore, we establish the relations that exist between school education and community education and identify the ways that both kinds of education may meet, based on the orientations of the new socio-communitarian and productive curriculum. Finally, we suggest in this context some pedagogical-communitarian strategies in order to implement the education curriculum in the schools of the Plurinational State of Bolivia.

Keywords: education field, community education, school education, curriculum base design.

La educación es la continuación de la lucha política y civilizatoria por otros medios. Al interior de las sociedades estructuradas a partir de la explotación de una clase social por otra y de la subordinación de una civilización por otra, surgen diferentes campos de contienda donde cada quien pone en juego sus estrategias y tácticas de ofensiva y defensiva para mantener o hacerse de la hegemonía del poder. Uno de estos campos de lucha tiene la característica de ser complejo y de larga y difícil solución. Pero no por ello, imposible de arremeter y de obtener resultados que contribuyan a la resolución de sus contradicciones internas. Este campo de lucha es el campo educativo.

1. ¿Qué es un campo de lucha?

La idea de campo, desarrollada por Pierre Bourdieu (1979, 1990, 2002, 2008), refleja la existencia de un espacio donde se desenvuelve una lucha entre sujetos o instituciones por la posesión de bienes escasos o capitales de algún tipo. La posición de estos sujetos en pugna dentro de un determinado campo estará determinada por el grado de posesión que tenga de esos bienes, bienes a los cuales no todos tienen las mismas posibilidades de acceder. Se genera de esa manera estructuras socioeconómicas desiguales e inequitativas.

Así por ejemplo, el éxito escolar -que constituye un tipo de ganancia social que a la larga se puede convertir en rédito económico- es el resultado de la posesión de capital cultural. El capital cultural puede estar constituido por cualidades y conocimientos afines y valorados por la cultura legítima; por la posesión de libros, materiales y recursos de todo tipo; o por la posesión de títulos o certificados obtenidos fuera de la escuela. El capital cultural está definido en buena medida por el origen social de los estudiantes y para que pueda crear ganancias para quien lo posee, debe estar en correspondencia con la cultura legítima. Un estudiante cuya familia haya tenido las posibilidades de inculcarle hábitos que estén en correspondencia con los contenidos y metodología escolares, estará en ventaja en relación a otro estudiante que por primera vez conozca esos elementos en la escuela y no en el hogar. El éxito escolar estará garantizado para el primero.

Ante este problema que refleja una desigualdad socioeducativa, algunos autores como Casassus (2003) sugieren que, ante la imposibilidad de que el contexto exterior a la escuela -el hogar y la familia- brinde a los estudiantes el capital cultural necesario, debido a carencias sobre todo económicas, debe buscarse la solución en la misma escuela. Plantean que la institución escolar sea la encargada de proporcionar de forma equitativa el capital cultural a todos los estudiantes. Es decir, la escuela y el sistema escolar deberían hacer todos los esfuerzos para poner a disposición de la totalidad de los estudiantes, los contenidos, los recursos metodológicos, las herramientas, materiales, la pedagogía y didáctica pertinentes para que los resultados

de la educación no sean desiguales. Lamentablemente, estas buenas intenciones pierden fuerza cuando los resultados de esos esfuerzos se reducen a la simple tarea de medir a los estudiantes, a partir de la aplicación de pruebas de rendimiento de logros de aprendizaje en algunas áreas consideradas fundamentales, como lenguaje y matemáticas. Que valga decirlo, es un tipo de reduccionismo muy común en muchos países del mundo, reducir la complejidad de la educación a pruebas de rendimiento en lenguaje y matemáticas

Esta propuesta tiene un gran vacío, porque no considera el problema de la composición plurinacional de nuestros países. Da por supuesto que existe un solo tipo de cultura, a la cual los estudiantes de diferentes culturas deben adscribirse. Esta actitud en el fondo legitima la cultura dominante, auspiciada por el régimen económico del capital. Estos planteamientos se mueven en la lógica de la igualdad de oportunidades, promueven la competencia entre estudiantes que posean -todos- los mismos capitales en el punto de partida, y estiman que a la meta sólo lleguen los mejores. Aún los mejores resultados que se pueda obtener en las pruebas de rendimiento de logros, inclusive suponiendo que se llegue a alcanzar niveles de excelencia en el cien por ciento de los estudiantes, esto no garantiza que al concluir la escuela y su formación académica todos esos estudiantes puedan encontrar trabajo o, al menos, trabajos que tengan la misma remuneración.

La teoría de los campos es una buena herramienta para analizar las relaciones de poder que se dan en nuestro contexto, pero como toda herramienta a ser utilizada requiere que se haga en ella algunas adecuaciones pertinentes previas a su manipulación. Una primera precisión que es necesario realizar está relacionada con la idea de que el fundamento del poder o de la autoridad en un campo determinado, se da a partir del monopolio del capital específico por parte de uno de los grupos en confrontación. En función de la posesión de este capital se desarrollarían tanto las estrategias de conservación -del grupo dominante-, como las estrategias de subversión -del grupo dominado.

En principio, estas ideas son correctas y reflejan las relaciones de poder y sus transformaciones de forma coherente; sin embargo, la precisión consiste en que este esquema de análisis se puede aplicar con mayor contundencia en contextos donde solamente existe un capital en disputa, sea el campo del que se trate. Lo que queremos decir, es que sirve mejor para analizar realidades monocivilizatorias, monoculturales, uninacionales, donde la posesión del capital específico puede estar determinada por un solo referente cultural.

Todas las civilizaciones y culturas han desarrollado referentes propios de capitales/valores que deben ser poseídos por las personas que las conforman. En sociedades donde prevalecen relaciones de poder -tal el caso de la sociedad capitalista- se puede hablar de capitales, en el sentido que Bourdieu nos explica.

En sociedades donde predominan relaciones de reciprocidad y solidaridad, como muchas de las comunidades agrarias e indígenas, sería mejor referirse -hasta que encontremos otro término más adecuado- a valores. La educación, por ejemplo, en el capitalismo funciona como un capital y un medio para incrementar otros capitales que permitan obtener ganancias de diferentes tipos. En comunidades indígenas con poca penetración del capitalismo, la educación -no escolarizada- es una necesidad, un bien común al cual todos pueden acceder, es una condición necesaria para que la comunidad pueda producirse y reproducirse.

Si aplicáramos mecánicamente la teoría de los campos a un determinado problema, las consecuencias de nuestro análisis podrían derivar en aquello que precisamente no pretende esta teoría, el justificar o encubrir relaciones de poder que se dan entre agentes o instituciones. Para entender mejor esta dificultad analicemos la siguiente situación.

Una comunidad indígena comienza a desarrollar estrategias -de subversión- por las cuales pone de manifiesto sus demandas para obtener una mejor calidad de educación. Los demandantes se ubican en el campo educativo en la posición de dominados, porque no poseen el capital educativo necesario en juego en este campo de lucha. Las niñas/os y jóvenes de esta comunidad, cuando acuden a algún mercado de capitales educativos, concurren con capitales ínfimos -en otras palabras, con poca formación académica-, poniéndose en relación de desventaja con otros niños y jóvenes, que siendo no indígenas poseen un mayor capital educativo; uno de los mercados educativos donde concurren en condición desventajosa es, por ejemplo, un examen de ingreso a la universidad. Sólo los estudiantes que hayan acumulado el capital educativo necesario -las destrezas, los conocimientos, las condiciones- para rendir la prueba podrán acceder a la universidad. Estas condiciones de acumulación obviamente serán más favorables para los estudiantes que viven en los centros urbanos, y de estos, aquellos que sean de las clases altas. Las estrategias de subversión de la comunidad indígena se justifican por sí mismas, ya que pretenden alcanzar las mismas condiciones de igualdad en relación al acceso del capital educativo.

Este tipo de análisis en el que utilizamos conceptos y herramientas de la teoría de los campos, presupone algo que es definitorio: que existe un sólo tipo de capital educativo y por ende un solo campo educativo. Al realizar esta operación, se deja de lado la posibilidad de pensar en la existencia de un tipo de capital educativo que corresponda a la matriz civilizatoria de la comunidad indígena en cuestión y, en consecuencia, la posibilidad de que exista también un campo educativo indígena, que se regule a sí mismo por las propiedades que le son inherentes. Consideramos que el análisis de la teoría de los campos es más pertinente para sociedades monocivilizatorias. Si el análisis no incorporara en su reflexión las posibilidades de existencia de equivalentes a un capital y campo educativos indígenas, no develaría la condición multicivilizatoria de la realidad descrita. Y en el contexto en el que hemos

citado nuestro ejemplo, no desnudaría la situación colonial en la que se encuentra esa comunidad indígena.

Por eso, debemos pensar en agregar, en nuestro análisis a partir de la teoría de los campos, elementos que nos permitan comprender mejor las realidades de contextos plurinacionales y multicivilizatorios. Y de esa manera también, buscar alternativas otras de solución a los conflictos que suscita la existencia de campos de poder. En lo que sigue, desarrollaremos un análisis complementario a la primera parte de nuestro artículo, incorporando los elementos que faltaban para formarnos un panorama más completo del campo educativo.

2. El campo educativo y su estructura

La estructura de un campo educativo -o de otros campos- está definida por las características y composición nacional, de clase y género que tenga un país. Es decir, por la existencia de naciones y pueblos que se diferencien entre sí por contar con estructuras civilizatorias, condición de clase y situación de género distintas, así como por las relaciones de igualdad o subordinación que existan entre todas ellas.

Podemos identificar en un campo y su estructura algunas propiedades relevantes: es *dinámico*, porque los agentes e instituciones que lo conforman luchan permanentemente por alcanzar hegemonía o desarrollan prácticas orientadas a mantener estructuras de igualdad; es *abierto*, porque forma parte de un entramado mayor de campos distintos, a los que influye y es susceptible de ser influido por ellos; es *histórico*, porque al presentarse ciertas condiciones, un campo surge en el escenario social o al contrario, al resolverse las contradicciones que le dieron nacimiento, desaparece o muta, cambiando su estructura, en función de los cambios que se susciten en las relaciones de poder.

En la estructura del campo educativo -en Bolivia (Estado plurinacional)- podemos distinguir dos subcampos, que por sus características y estructuras son contradictorios entre sí. El primero de ellos corresponde a la educación escolarizada y el segundo, a la educación no escolarizada o comunitaria. El rasgo fundamental de la educación escolarizada es la existencia de la escuela y de un currículo escolar en su interior. En cambio, la principal característica de la educación no escolarizada es la ausencia de estos dos elementos. ¿Por qué ambos subcampos son contradictorios entre sí? Veamos brevemente los rasgos que los diferencian y que nos ayudarán a entender, primero, el problema y, luego, nos orientarán para encontrar su solución.

En la educación escolarizada, las nuevas generaciones de la sociedad, aprenden a través de su paso por la escuela con la aplicación de un currículo determinado. En ella, niñas/os, jóvenes y adultos aprenden los conocimientos necesarios para poder desenvolverse en sociedad, aprenden a utilizar herramientas, a manejar fórmulas que

les encaminen a resolver problemas, valores que les permitan convivir, desarrollan habilidades y destrezas que a corto o largo plazo aplicarán. En síntesis, se preparan para, a futuro, participar de la producción material e inmaterial de los elementos que su contexto necesita. Sin embargo, lo hacen fuera del ámbito de la producción social, económica y cultural. No existe un proceso simultáneo entre aprendizaje y producción.

El aprendizaje de la producción en general o de la producción de un ámbito en particular, es denominado *reproducción* (Lundgren, 1997). Los aprendizajes y enseñanzas que la educación escolar y el currículo proporcionan corresponden a las formas institucionalizadas de una sociedad que, a partir de múltiples causas, ha llegado a separar la producción de la reproducción. Una de estas causas es la progresiva división social y sexual del trabajo. Divisiones que están relacionadas con la formación de estructuras sociales y económicas jerarquizadas, y de posesión y uso de poder a partir de la paulatina especialización de los miembros de la sociedad.

Padres, madres y comunidad dejaron de enseñar de forma directa a sus hijos, surgieron personas especializadas que se encargaron de enseñar a las nuevas generaciones. Y surgió también el problema de cuál y cómo debe ser la mejor forma de aprender-enseñar, nacieron los diferentes discursos al interior de la pedagogía y la didáctica y, con ellos, los roles que deberían cumplir las y los maestros. El currículo se constituyó, en los hechos, en la selección de contenidos culturales funcionales a la clase o sector social que hegemoniza el poder en todos los ámbitos de la vida social.

La separación de producción y reproducción, además de acentuar las distancias entre el trabajo manual y el trabajo intelectual, dio lugar a un nuevo tipo de conocimiento, el conocimiento escolar. Desde el momento en que producción y reproducción se separan, se crea las condiciones materiales para que el novísimo conocimiento escolar se convierta en capital, en un bien escaso, por el cual vale la pena luchar para poseerlo, muy a pesar de que la reproducción aislada de los procesos productivos de la cultura, economía y de la vida social y natural en general de como resultado un conocimiento descontextualizado, ahistórico, no significativo, irrelevante, petrificado, simplificado. Todos los esfuerzos de las diferentes corrientes teóricas de la pedagogía y didáctica, a lo largo de la historia de la escuela, han buscado y debatido las mejores alternativas para poder atenuar estos rasgos del conocimiento escolar. Sin embargo, no llegaron a percatarse de la paradoja, que promueve toda educación escolar, desde el momento en que comienza a implementarse. *La educación escolar deseduca.*

Para que una educación escolar eduque, en el pleno sentido de la palabra, tiene que dejar de ser escolar. Es decir, para que los conocimientos aprendidos por niñas/os, jóvenes y adultos sean contextualizados, históricos, significativos, relevantes, dinámicos, integrales, la educación tiene que estar unida, ser una con la producción.

La unión de reproducción (educación) y producción es la mejor garantía para formar integralmente a las nuevas generaciones. De aquí se puede concluir que el principal rasgo de la educación integral no es tanto que los aprendices tengan una formación técnica y humanística, enciclopédica o con la cabeza llena de conocimientos de múltiples disciplinas, sino que esta formación se realice en la producción. Desde el momento en que producción y reproducción se vuelvan una unidad, los días del conocimiento escolar como escolar y capital estarán contados, transformándose también sustancialmente la estructura del campo educativo.

Veamos ahora algunas características importantes del subcampo de la educación no escolarizada.

Si bien todas las civilizaciones han desarrollado actividades de producción material e inmaterial y actividades de reproducción. Sin embargo, no todas las sociedades han separado la producción de la reproducción. Tal es el caso de las sociedades que carecieron de escuelas y currículo educativo.

En la educación no institucionalizada, en palabras de Lundgren (1997: 18):

Ni siquiera los padres tendrán una responsabilidad para la reproducción; cualquier persona cualificada para la producción comparte también una responsabilidad de reproducción. El valor y el significado del trabajo (es decir, su moral) se aprenden a la vez que el conocimiento y las destrezas que aquél requiere. La reproducción del conocimiento y de las destrezas de producción está íntima e indisolublemente unida a la recreación de los valores e ideas culturales que son esenciales para la educación moral. Además, las formas de enseñanza se relacionan con los ritos y la transmisión oral... El niño aprende el conocimiento y las destrezas necesarias para la producción participando en ella. No hay necesidad de tener un lenguaje especial para la educación; ni de pensar en términos de objetivos, fines o métodos de enseñanza. El problema de aprender es una parte de la producción. Un aprendizaje lento significa producción más lenta. El resultado de la enseñanza «se refleja» en la producción.

Las sociedades que desarrollan su vida cotidiana a partir de la unidad *producción-reproducción*, tienen mayores posibilidades materiales de construir una visión común y unitaria de todas las cosas, incluyendo la visión que tengan de ellas mismas y de su rol al interior de la comunidad y de la naturaleza. Se promueve en pocas palabras una *educación* en el pleno sentido de la palabra. *La educación no escolar educa*. Al no existir el conocimiento escolar como mediador entre la producción y la reproducción no se dan las condiciones para que este tipo de conocimiento se desarrolle como capital. Al contrario el aprendizaje vinculado a la producción se entiende como un valor; al ser la producción una actividad comunitaria la idea de valor también se hace comunitaria. La comunidad produce-aprende como comunidad, los miembros de la comunidad no compiten entre sí, desarrollan sus actividades considerando la complementariedad y la reciprocidad.

Hemos visto brevemente las características que diferencian los dos subcampos del campo educativo. La educación escolarizada, primero desde su introducción con el colonialismo y luego su posterior desarrollo en la época republicana, se impuso como forma de educación hegemónica subordinando las formas de educación comunitarias de los diferentes pueblos y naciones indígenas. Con esta hegemonía no sólo se llegó a afectar de forma directa las formas de aprendizaje -las formas de reproducción- sino también las formas de producir de las comunidades. La reestructuración del campo educativo comunitario afectó la estructura de su campo económico también comunitario. La aparición de la escuela y el currículo, con todo lo que implican, contribuyeron grandemente a los procesos de desestructuración de la comunidad y la consolidación del colonialismo y del capitalismo como sistema de organización social y económica.

Pero, recordemos que la cualidad dinámica de los campos nos permite entender que sus estructuras no son eternas, estas pueden ser cambiadas. Si en un determinado momento de la historia del campo educativo -en Bolivia y en contextos similares- el subcampo de la educación comunitaria fue subordinado de manera progresiva por el subcampo de la educación escolarizada, podemos revertir e invertir este proceso si desplegamos la estrategia y táctica adecuadas.

Vivimos un periodo de ofensiva revolucionaria en el que movimientos y organizaciones sociales lideran los procesos de cambio en nuestro país, con el objetivo de construir un Estado Plurinacional. Sin embargo, estamos muy lejos todavía de haber derrotado al colonialismo y capitalismo. Nos encontramos ante un gran dilema: ¿En qué medida podemos utilizar los mecanismos desarrollados por el capitalismo para combatir al propio capitalismo? ¿Cómo podemos usar la escuela y el currículo para eliminar la separación entre producción y reproducción?

Estas preguntas encierran respuestas contradictorias, pero su resolución forma parte de las estrategias para fortalecer la educación comunitaria. A continuación esbozaremos algunas de ellas, utilizando el currículo y la educación escolarizada como principal herramienta para este objetivo.

3. El Diseño Curricular Base como herramienta para desarrollar la educación comunitaria

Las bases, principios, fundamentos y ejes articuladores del nuevo modelo educativo que se encuentran en el Diseño Curricular Base nos dan pie para realizar un abordaje de real participación de las comunidades. La educación sociocomunitaria generalmente es entendida de forma restringida, como permitir la participación de las comunidades, organizaciones y movimientos sociales a través de sus representantes en la toma de decisiones en la cuestión escolar. Esto refleja un nivel de participación de la comunidad pero no es el óptimo.

Consideramos que la educación social y comunitaria no ha sido ajena a desarrollar sus propias instituciones, así como la escuela y el currículo son el producto y a la vez promotores de la separación de la producción y la reproducción, las comunidades y organizaciones de base han generado sus propias instituciones, que apuntan a objetivos absolutamente contrarios. Cada una de las naciones que conforman el Estado Plurinacional y cada sector de trabajadores obreros han desarrollado formas de organización del trabajo que incorporan procesos de aprendizaje en mayor o menor medida. Son a estas formas de organización a las que debemos dirigir nuestra mirada, para emprender procesos de comunitarización de la escuela y el currículo educativo.

El *ayni*, *mink'a*, *motiro*, *jayma*, *waki* y otras -desarrolladas no sólo en tierras altas sino también en tierras bajas- son un buen ejemplo de estrategias para desarrollar el trabajo pedagógico y didáctico en las escuelas y comunidades. Tal como se hizo en la experiencia educativa de Avelino Siñani y Elizardo Pérez en Warisata entre 1931-1940, estas instituciones comunitarias ingresaron a la escuela y al currículo. No se desarrolló un proceso de expropiación de conocimientos comunitarios porque sencillamente no hubo procesos de “sistematización”, “adecuación” o “simplificación” de estas instituciones. Tampoco se las vio reduccionistamente como meros “saberes y conocimientos” sino todo lo contrario, estas instituciones comunitarias fueron aplicadas tal cual, subsumiendo las lógicas escolares a sus propias lógicas institucionales igualitarias.

Cometeríamos un gran error si llegamos a instrumentalizar las instituciones social-comunitarias. La forma de hacerlo es una tendencia ya promovida antes, por la Reforma Educativa de la Ley 1565 y su nefasta visión de la educación intercultural bilingüe. Esta instrumentalización consiste en separar de las instituciones social-comunitarias aquello que únicamente le sirve a la lógica escolar, los saberes y conocimientos. Esta separación es coherente con la forma que tiene de entender la relación entre producción y reproducción. Como en su mirada no se concibe la unidad entre producción y reproducción, se promueve el “recuperar”, “revitalizar” solamente los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas para introducirlos a la escuela. Con esta estrategia, el capitalismo y el colonialismo garantizan la hegemonía del campo escolar a partir de la subordinación del campo educativo comunitario.

No negamos que haya necesidad de recuperar y revitalizar saberes y conocimientos de los pueblos indígenas, pero debe hacerse con todo el paquete, no separados de las lógicas y prácticas que generan esos conocimientos. Los saberes y conocimientos no nacen de la nada, por pura intuición de los indígenas y el pueblo, son el resultado concreto de formas de organización social, económica, cultural, en síntesis civilizatorias, donde no se puede entender la separación de la producción y la reproducción. Si queremos hablar de recuperación y revitalización, esto debe

implicar la recuperación y revitalización de sus instituciones con sus respectivas lógicas civilizatorias.

Por otro lado, es pertinente no sólo desarrollar estrategias que apunten a reunificar la producción y la reproducción, sino también formas complementarias de organización social como la asamblea, el cabildo y otras maneras de toma de decisiones comunitarias, colectivas y democráticas. La figura de la autoridad centrada en quien posee mayor capital educativo o de otro tipo, debe desaparecer paulatinamente. Estas formas de decisión no deben llevarse fuera del contexto extraescolar, sino incorporarse como estrategias pedagógico-comunitarias dentro de las aulas y escuelas; con profesores, con estudiantes, con padres y madres de familia, con la comunidad, con el barrio, con todos ellos. Deben ser aplicadas de forma recurrente, incorporándose en la planificación de la unidad educativa y otras extraordinarias cuando se tenga que discutir, analizar y formular propuestas de solución a problemas emergentes.

¿Dónde van las ciencias y que rol deben cumplir? ¿Cómo deben articularse con la ciencia indígena? ¿Cómo debe desarrollarse la interculturalidad y la intraculturalidad? Son respuestas que requieren un espacio mayor del que por ahora disponemos. Estos temas serán analizados y discutidos en otro artículo un poco más adelante. Por ahora vayan las reflexiones que hasta aquí hemos presentado.

Consideramos que las contradicciones del campo educativo, expresadas en las diferencias que existen en sus dos componentes, el subcampo educativo escolarizado y el subcampo educativo comunitario, son posibles de resolverse a partir del fortalecimiento del campo educativo comunitario. Solamente de esta manera se puede garantizar que el conocimiento -la reproducción- deje de ser un capital, un bien escaso al cual pocos tienen acceso. La educación comunitaria, por su propia naturaleza promueve la unión de la producción y de la reproducción y por ende el desarrollo de sociedades más justas, equitativas e igualitarias.

Esta contradicción entre educación escolar y comunitaria se resolverá de manera progresiva en la medida en que vayamos aplicando estrategias que permitan la comunitarización de la escuela. La aplicación e implementación de las lógicas institucionales comunitarias en los procesos de aprendizaje-enseñanza de niñas/os, jóvenes y adultos del Sistema Educativo Plurinacional.

Bibliografía

- Bourdieu, P. y Wacquant, L.** (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P.** (1990). *Sociología y cultura*. México D.F.: Grijalbo.

- Bourdieu, P.** (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Montessor.
- Bourdieu, P.** (1979). “Los tres estados del capital cultural”. En: UAM. *Sociológica*. Azcapotzalco. México. N° 5.
- Casassus, J.** (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Lundgren, U. P.** (1997). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia** (2011). *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional*. Documento de trabajo. La Paz.
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia** (2012). *Educación secundaria comunitaria productiva. Programa de estudio. Primer año*. Serie currículo. Documento de trabajo. La Paz.