

Consideraciones para la construcción de un currículo integrado en la educación primaria comunitaria vocacional

Considerations for the construction of an integrated curriculum in primary communitarian vocational education

Franz Harold Coronel Berrios

Unidad de Postgrado

Instituto Internacional de Integración

Convenio Andrés Bello

fcoronel@iicab.org.bo

RESUMEN

El presente trabajo ha sido elaborado con base en observaciones realizadas al planteamiento curricular para la educación primaria comunitaria vocacional del subsistema de educación regular; puntualmente al del currículo integrado, pues en los planteamientos generales se pretende abordar de forma integrada los contenidos relativos a los campos de saberes y áreas del conocimiento, pero ya en un nivel de concreción de estos planteamientos se recae en segmentaciones asignaturizadas de los contenidos. Esto trae consigo varias implicaciones que son contradictorias con el modelo educativo que se pretende alcanzar. En este sentido, es importante considerar otras formas que coadyuven al desarrollo de un currículo verdaderamente integrado en el cual concurren no sólo diferentes contenidos pertenecientes a un determinado campo de saber y conocimiento, sino la interrelación entre los diferentes campos de saberes y áreas del conocimiento, con la finalidad de proporcionar una educación acorde a las exigencias actuales y aportar elementos para la construcción de un enfoque sociocomunitario y productivo del currículo integrado dentro del paradigma *Vivir Bien*.

Palabras clave: Currículo integrado, disciplinas, asignaturas, campos de saberes y conocimientos.

ABSTRACT

The present work has been produced on the basis of observations realized about the curriculum proposal for the primary communitarian vocational education of the sub-system of regular education, specifically with reference to the integrated curriculum since the general guidelines map out an integrated approach to the contents about the different areas of knowledge. However, these guidelines

already indicate a certain level of concreteness, so that they fall back into a fragmentation of subjects and specific contents, which has contradictory implications for the to be achieved education model. In this sense, it is important to consider other forms that support the development of a truly integrated curriculum, one that emphasizes not only the different knowledge systems, but that interconnects the diverse areas of knowledge so that the education can be an adequate response to actual demands and contribute to the construction of the socio-communitarian and productive curriculum within the paradigm of Living Well.

Keywords: Integrated curriculum, subjects, knowledge areas.

Introducción

La Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez representa un punto de partida fundamental para el logro de un verdadero cambio educativo, alejado de estructuras tradicionales antropocéntricas que consideran a la naturaleza y al mismo hombre como objetos sobre los cuales el hombre ejerce dominio y explotación, atentando contra su misma supervivencia. La Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez, enmarcada en el paradigma del *Vivir Bien*, busca la formación de las y los estudiantes desde un punto de vista integral, en el que se interrelacionen de manera complementaria y equilibrada el hombre y la naturaleza. Además, busca la comprensión crítica de la realidad, contraria a la simple asimilación reproductiva de los conocimientos que tradicionalmente han imperado. La reflexión, la creatividad, el desarrollo del pensamiento crítico, el desarrollo de sentimientos y valores como el respeto por la Madre Tierra y por el hombre, son componentes que asume la educación, orientados a concretar los postulados de la Constitución Política del Estado Plurinacional en la formación de estudiantes concientes, activos, críticos y propositivos ante las necesidades y problemáticas locales, regionales y de carácter nacional.

En este sentido se debe reflexionar en torno a varios aspectos a reconsiderar desde la currícula base del Subsistema de Educación Regular para poder poner en marcha la educación que tanto se ansía.

De acuerdo a las observaciones realizadas a los planteamientos curriculares para el Subsistema de Educación Regular, se puede encontrar varios elementos en los que es necesario una reflexión y debate profundos, debido a que este nivel de educación constituye un pilar fundamental en la formación de mujeres y hombres de convicción social, reflexiva, crítica, creativa y propositiva.

1. Observaciones al Currículo Base del Subsistema de Educación Regular

Para el desarrollo de la educación primaria comunitaria vocacional, se plantea que el currículo esté encaminado al desarrollo de las capacidades de la lectura, la

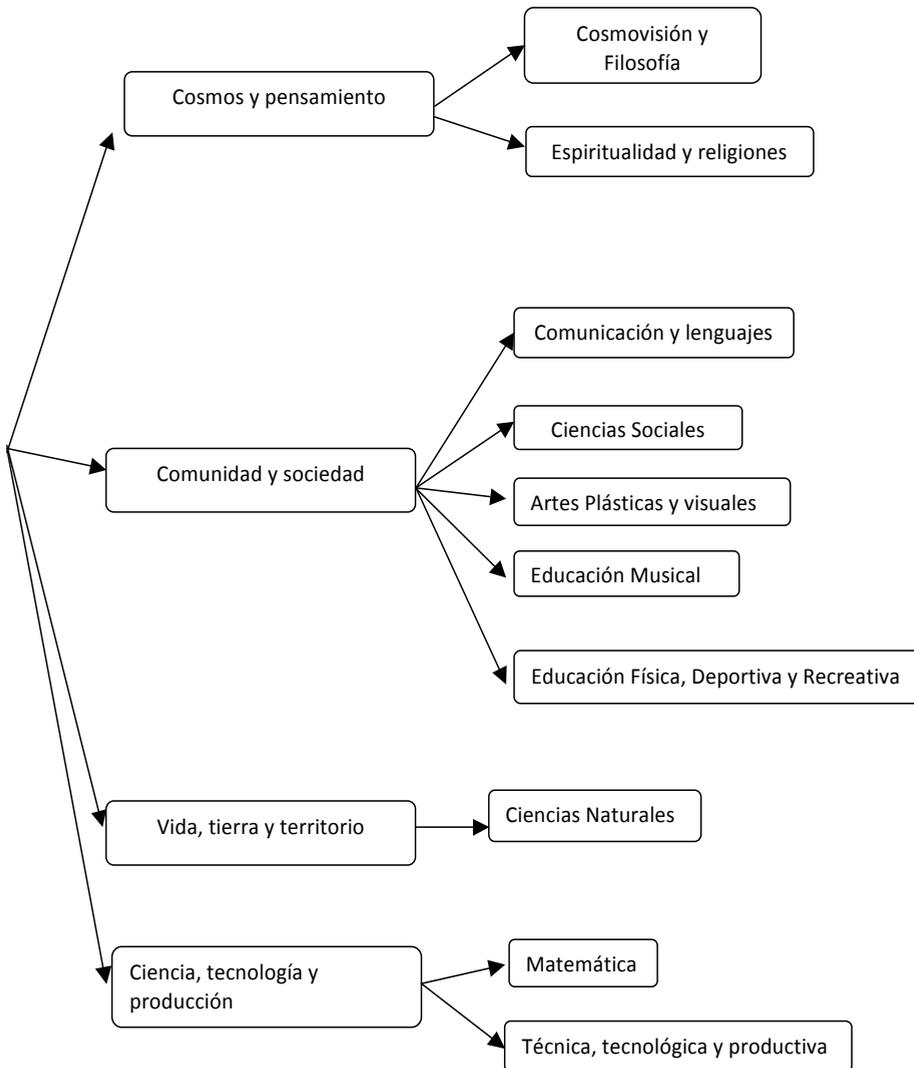
escritura y la producción de textos gradualmente complejos, así como el desarrollo del pensamiento lógico matemático y la inclinación vocacional (Ministerio de Educación, 2011), todo esto a partir de la implementación de un currículo integrado que se muestre aplicable de manera específica para los tres primeros grados de este nivel, fundamentado en que los elementos curriculares como las temáticas orientadoras, las dimensiones, los objetivos generales holísticos, los contenidos y ejes articuladores, las orientaciones metodológicas, la evaluación y los productos o resultados, deben ser desarrollados de forma integrada en el marco de los campos de saberes y conocimientos: cosmos y pensamiento, comunidad y sociedad, vida tierra territorio y ciencia, tecnología y producción.

Por una parte el hecho de no pensar en disciplinas específicas, sino ya en campos de saberes y conocimientos, que de alguna manera intentan superar esas estructuras cerradas y segmentadas ocasionadas por las asignaturas, en el proceso de aprendizaje-enseñanza, constituye un avance para la educación que se quiere implementar.

Sin embargo, en los planteamientos generales de la planificación curricular, se evidencia con mucha claridad varios elementos contradictorios que si bien en un planteamiento inicial pretenden proyectar una visión integrada de los objetivos holísticos, contenidos y ejes articuladores y orientaciones metodológicas, se los segmenta disciplinariamente en la planificación curricular.

Los campos de saberes y conocimientos planteados en la currícula base, como se muestra a continuación, pretenden agrupar varias disciplinas pero ya en un nivel de concreción mayor recaen en espacios disciplinares cerrados, acompañados de unas orientaciones metodológicas que contribuyen a la segmentación de los mismos en asignaturas tradicionales. Este aspecto sin duda es muy delicado a la hora de llevar a cabo el proceso educativo, ya que si bien se pretende incorporar visiones más integradas de concebir la realidad para la práctica pedagógica concreta, aparece una división de esta realidad por asignaturas.

Cuadro 1. Organización de la currícula base del Subsistema de Educación Regular



Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en el esquema, existe una intención de agrupar los contenidos en las cuatro áreas del conocimiento, sin embargo se recae en una segmentación disciplinar; aspecto que, desde el punto de vista operativo, ocasiona una reproducción de esquemas educativos tradicionales centrados en asignaturas, contraponiéndose con el planteamiento del currículo integrado.

Los estudios anteriores, realizados por Saaresranta, muestran que:

Los campos de saberes y conocimientos que surgen de las dimensiones del ser, conocer, hacer y decidir en correspondencia con la naturaleza el cosmos y la sociedad, son organizadores del currículo que superan la fragmentación y parcelación de los mismos. Operan como base y fundamento en la organización curricular e interrelacionan la producción de los saberes y conocimientos de las culturas originarias con las del mundo. Los campos de saberes y conocimientos planteados son los siguientes:

1. Cosmos y pensamiento
2. Vida, tierra y territorio
3. Comunidad y sociedad
4. Ciencia, tecnología y producción

Según Semali y Kincheloe, los conocimientos indígenas no pueden encajar en la forma fragmentada de armar mallas curriculares occidentales (1999:46). Esto es justamente la dificultad que se puede ver en el Ministerio de Educación y Culturas, donde los fundamentos y categorización de la organización curricular general corresponden a una lógica factible para una educación intra e intercultural pero, al llegar al nivel de concreción de la malla curricular, viene una ruptura con los campos de saberes y conocimientos mediante la fragmentación clásica en sus “disciplinas curriculares” (Saaresranta, 2011: 89).

Estos estudios previos muestran que es necesario reflexionar sobre nuevas formas para llevar a cabo un currículo que sea verdaderamente integrado, sin recaer en la especificidad de una disciplina como tal; más bien, hay que pensar en formas que logren aglutinar los conocimientos de manera tal que se entretrejan formando una visión integral de la realidad desde una perspectiva reflexiva, crítica y sobre todo que prepare a los hombre y mujeres para la vida, que logre hacerlos activos, creadores y propositivos ante determinadas problemáticas.

Desde la experiencia y el contexto indígena africano, Moshá (1999: 220-222) plantea que los programas educacionales, en sus contenidos y objetivos, deberían ser holísticos; y, en especial, que la educación formal no debe separar la mente y el corazón, siendo éste uno de los problemas grandes en la actualidad. Asimismo, la educación debe ser integracional y relacional en sus enfoques y contenidos, porque la realidad es así; todos los objetos de estudio son interconectados, interrelacionados e interdependientes, y así debe ser el estudio del mundo también. (Saaresranta, 2011: 90)

La realidad que cada contexto socio-cultural vive es única y representa un todo que tradicionalmente se ha intentado dividir por partes, aspecto que ha ocasionado muchas veces la inaplicabilidad de determinados conocimientos que se presentaban de manera aislada, es decir, el hablar solamente de matemática como una asignatura aislada de las otras y, lo que es peor aún, aislada del contexto

social, cultural y natural, generando rechazo, confusión y frustración en las y los estudiantes.

Las segmentaciones disciplinarias traen consigo varias consecuencias como las que a continuación se detalla:

1. Se presta una insuficiente atención a los intereses de alumnas y alumnos, cuando debería ser uno de los puntos de un programa educativo. Asimismo, no se plantea la razón que puede motivar esos intereses.
2. No se tiene en cuenta adecuadamente la experiencia previa de los estudiantes, sus niveles de comprensión, sus modos de percepción individual y sus ritmos de aprendizaje, lo que no contribuirá a la estimulación de los necesarios conflictos sociocognitivos, favoreciendo, en consecuencia, un trabajo intelectual casi memorístico.
3. La problemática específica de su medio sociocultural y ambiental suele ser ignorada con mucha frecuencia (...).
4. El *currículum* puzzle obstaculiza con demasiada frecuencia, o no estimula, las preguntas más vitales, ya que ellas no pueden ser confiadas dentro de los límites de las áreas disciplinares.
5. El currículum por asignaturas suele ocasionar la incapacidad para acomodar los problemas o cuestiones más prácticos, vitales e interdisciplinares; tales como la educación sexual, la educación para la salud y contra las drogas, la paz, el desarme, el paro, la contaminación y en general casi todas las cuestiones de actualidad.

El alumnado no puede captar las conexiones que pueden existir entre las distintas asignaturas, y tampoco se proporcionan soportes para poder hacerlo. (Torrez, 2000: 111)

El currículum por asignaturas tiene una fuerte implicación en la forma que tienen los escolares de concebir la realidad, pues cuanto más interiorizada tengan una teoría y la correspondiente carga ideológica que lleva implícita, más difícil será asimilar una teoría rival que implique una forma de pensar diferente (Bunge citado en Toledo, 2011).

Es por esto que la propuesta curricular debe ir encaminada al desarrollo de una concepción de la realidad de forma integrada, debido a que todas las actividades que realiza el ser humano no están fragmentadas en aspectos específicos reductibles a disciplinas, sino que pueden ser consideradas desde un punto de vista holístico. Esto permitiría que se interrelacionen diversas “disciplinas” para poder interpretar de forma adecuada lo que verdaderamente representan, no solamente de manera discursiva sino con repercusiones en el accionar pedagógico, de manera

que los escolares las interioricen a partir de experiencias educativas integrales y contextualizadas.

Por otra parte, en el planteamiento curricular para el subsistema de educación regular existe una relación entre los objetivos holísticos y los campos de saberes y conocimientos que llevan al desarrollo de una práctica educativa fragmentada en disciplinas aisladas. Esta situación se da porque estos objetivos delimitan lo que las/los docentes deben lograr, a pesar de que éstos vayan direccionados a ser holísticos, orientados hacia el logro de determinados *productos*. Al respecto, Gimeno Sacristán señala:

La *pedagogía por objetivos* distrae buena parte de las energías del profesor o del planificador en precisarlos de forma ordenada; restándole esfuerzos para considerar otros aspectos que son tan importantes, o quizá más, que la enumeración de objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje. La aureola que lleva esta forma de planificar y desarrollar la educación, su origen eficientista, su ropaje científico, despierta un poco la atención y parece incluso sorprendente al formular la pregunta de si es eficaz planificar de esta forma el aprendizaje escolar. (Sacristán, 2009: 133)

La respuesta efectiva a las necesidades reales del contexto donde se desarrolle la educación necesita de formas plurales de concebir los resultados y no cerrarse en la obtención de productos finales específicos, que generan una educación desde el punto de vista mecánico donde se aplica determinadas operaciones incapaces de generar respuestas a las demandas sociales, culturales y naturales del entorno y centrada en obtener el producto enmarcado en un listado a lograr.

La pedagogía por objetivos va por un camino contrario a la necesidad, cada vez más acuciante en la ciencia, y especialmente en las ciencias humanas, de buscar enfoques o modelos ecológicos de pensamiento que puedan dar razón de la complejidad y relaciones dialécticas que se producen en toda la realidad. Esta necesidad se ha comprobado en el estudio del aprendizaje, en el análisis de la conducta, en el desarrollo biológico y psicológico, en el estudio del profesor, de la comunicación y en la propia teoría curricular. (Sacristán, 2009: 97)

En este sentido, se debe reflexionar que el currículo integrado no debe estar necesariamente regido por objetivos aunque se los muestre desde un punto de vista holístico, pues ellos de alguna manera intentan alcanzar productos concretos, pero limitan el accionar de las/los docentes y las/los estudiantes en el proceso educativo y producen una especie de encajonamiento en lo que se pretende desarrollar. Genera un proceso docente-educativo cerrado y direccionado hacia fines específicos que responden a las necesidades impuestas desde un ordenamiento superior, desligado de la realidad concreta. Al respecto, Cáceres y Bravo señalan que el proceso de enseñanza debe caracterizarse por ser abierto y flexible y, siguiendo la línea planteada por Sacristán, debe considerarse el proceso seguido por cada uno de los estudiantes

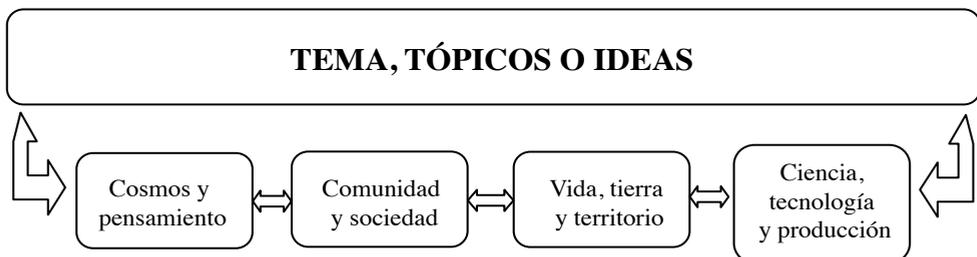
de acuerdo a sus necesidades, particularidades e intereses. En esta dirección, el rol flexible y abierto de los objetivos se presenta como una característica que no cierra o limita la función de los docentes y los estudiantes en el proceso educativo, sino más bien permite la incorporación de elementos necesarios, de acuerdo a las características propias del contexto y asumidos de manera particular por cada estudiante. Esto implica que la organización curricular vaya más allá de una simple agrupación de contenidos en determinadas áreas del conocimiento propiciando una integración en un nivel superior, como lo expresa Torrez (2000), favoreciendo visiones de la realidad en las que las/los estudiantes aparecen como sujetos de la historia, como piezas clave para comprender el mundo e incentivar en ellos una participación responsable y crítica sobre esa historia.

2. Consideraciones para la implementación de un currículo integrado en la Educación Primaria Comunitaria Vocacional

La implementación de metodologías como el trabajo por proyectos, desde el punto de vista operativo, en gran medida puede permitir un proceso de aprendizaje-enseñanza en el que confluyan varios campos y áreas del conocimiento de manera integrada. La interrelación entre éstos puede ser resuelta a partir de esta metodología en el campo netamente práctico que además contribuirá con el aprendizaje integral y verdaderamente valioso que permite incorporar los saberes previos de los estudiantes y la variedad de informaciones (Fandiño, 2001) que podemos conseguir a partir de un tema generador, en el que los estudiantes intervienen de manera individual y colectiva desde una visión comunitaria, intercambiando intereses y conocimientos, entre ellos y los demás miembros de su comunidad.

Para el desarrollo de esta forma de llevar a cabo el proceso docente-educativo, es necesario el planteamiento de temas, tópicos o ideas (Torrez, 2000) que logren integrar los diferentes campos de saberes y conocimientos en una determinada temática sin buscar “una aproximación dogmática o academicista de los contenidos, sino de búsqueda aplicativa de la situación” (Zabala, 2000: 125), extrayendo de la realidad inmediata aspectos sobre los cuales se pueda trabajar en clase.

Cuadro 2. Interrelación de los campos de saberes y conocimientos



Los temas, tópicos o ideas que son extraídos de la realidad pasan a sobreponerse a los campos de saberes y conocimiento, y existe una relación equilibrada entre éstos sin que ninguno se sobreponga a los otros, logrando abarcar desde su área un determinado aspecto que se presenta en el tema, tópico o idea generando una interrelación de manera multidireccional.

Cabe resaltar que la interrelación que se da entre los diferentes campos de saberes y conocimientos está necesariamente vinculada a aspectos de la vida cotidiana para lograr el vínculo entre la escuela, el medio social, el medio natural y el trabajo. Para Fernández, Gonzáles y Recarey,

Un principio fundamentado en la dependencia que tiene la educación de las relaciones económicas, políticas y sociales de la sociedad en cuestión, es la necesidad que tiene ésta de que sus hombres no se apropien solamente de un sistema de conocimientos, sino que puedan aplicarlos para resolver las demandas de producción y se conviertan en productores y no en meros consumidores. (Fernández, Gonzáles y Recarey, 2008: 85)

Los temas tópicos o ideas deben ser hallados en la comunidad, la escuela o el aula, a partir de las iniciativas que los escolares consideren relevantes, lo cual puede promover el desarrollo de habilidades investigativas a partir de las motivaciones propias: “(...) quien decide qué tema o problema es el que se va a utilizar como eje para organizar los contenidos de las distintas áreas del conocimiento que se deben cursar son los propios estudiantes” (Torrez, 2000: 205).

Lo planteado por Torrez puede mostrarnos un panorama diferente de concebir un currículo, ya no como una receta predeterminada, sino como una creación en la que los protagonistas principales sean los mismos estudiantes, los maestros y la comunidad educativa en sí. La organización curricular en los países de Latinoamérica se ha caracterizado por brindar a la educación currículos pensados desde un enfoque que no ha estado respaldado por las verdaderas necesidades de aprendizaje, estableciendo lineamientos disciplinares descontextualizados e incluso ajenos a los intereses de los estudiantes, docentes y otros actores educativos. Sin embargo, desde una mirada invertida de concebir el currículo que parte de las exigencias propias del entorno, de las necesidades, intereses y motivaciones propias del contexto sociocultural y natural, puede generarse aprendizajes que realmente sean productivos, ya que son los mismos actores los que establecen lineamientos.

En los planteamientos curriculares se establece que sólo en los primeros tres grados de la educación primaria comunitaria vocacional es posible el desarrollo de un currículo integrado. Evidentemente, estos grados poseen las condiciones necesarias desde el punto de vista pedagógico y didáctico para desarrollarlo. Sin embargo, es importante reflexionar en que los demás grados que continúan también se los puede asumir desde una práctica que logre esa integridad de contenidos con un nivel

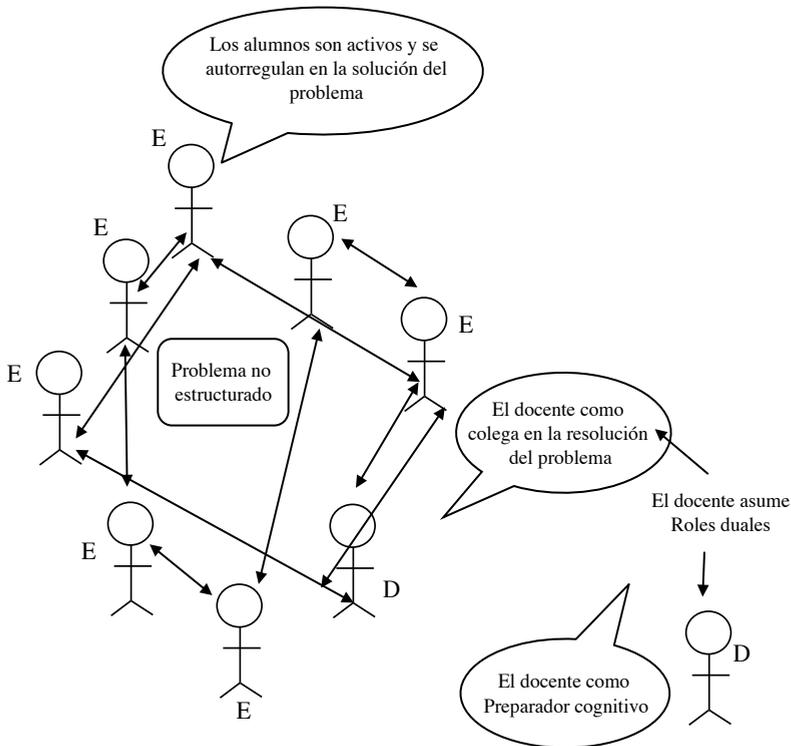
mayor de profundidad, acorde al nivel de desarrollo biológico, psicológico y social de los escolares. Por esta razón, no se debe dejar de lado todas las potencialidades que brinda la educación primaria en sus diferentes grados y etapas del desarrollo de los escolares para la implementación de un verdadero currículo integrado, como una respuesta a las necesidades, intereses y motivaciones personales que poseen las y los escolares, vinculadas a las necesidades del contexto social y natural donde se desenvuelven.

También se puede orientar el desarrollo del proceso docente educativo enfocado hacia el logro de un currículo integrado a partir del desarrollo de aprendizajes basados en problemas. Al respecto, Hewitt y Scardamaglia (1996) hacen una identificación de las potencialidades que brinda el trabajo con este método:

- El conocimiento se comparte y se sostiene colectivamente. La nueva información que se comparte tiene el potencial de generar nuevas investigaciones a cargo de otros.
- Los estudiantes dan a conocer públicamente los instrumentos utilizados en su indagación, que así sirven para producir conocimiento. Esas herramientas incluyen mapas del problema, que integran información y marcan conexiones, organizadores gráficos que ayudan a visualizar configuraciones y relaciones, comentarios escritos que brindan a los estudiantes la oportunidad de responder al pensamiento de sus pares.
- Los estudiantes comparten responsabilidades de planificar, organizar, interrogar y extraer conclusiones, y el docente les ayuda a asumirla. (Torp, 1998: 149)

El aprendizaje basado en problemas desestructura la enseñanza a la cual estamos acostumbrados, caracterizada por la adquisición de un nivel de reproducción de los contenidos. El aprendizaje basado en problemas genera una situación de reflexión, de auto-cuestionamiento ante una determinada problemática, que posteriormente es asumida en busca de una solución viable (Torp y Sage, 1998).

Cuadro 3. Rol de estudiantes y docentes en el ABP



Fuente: Torp, L., y Sage, S. (1998)

Este tipo de aprendizaje es una experiencia pedagógica (práctica) organizada para investigar y resolver problemas que se presentan enredados en el mundo real. (...). El ABP incluye tres características principales:

- Compromete activamente a los estudiantes como responsables de una situación problemática.
- Organiza el currículo alrededor de problemas holísticos que generan en los estudiantes aprendizajes significativos e integrados.
- Crea un ambiente de aprendizaje en el que los docentes alientan a los estudiantes a pensar y los guían en su indagación, lo cual les permite alcanzar niveles más profundos de comprensión. (Torp y Sage, 1998: 37).

Las formas de organizar la actividad pedagógica a partir del currículo integrado, mostradas anteriormente, proporcionan el desarrollo de aprendizajes de forma activa debido a su vínculo con la vida cotidiana y la concurrencia de varios campos de saberes y áreas del conocimiento de forma integrada. Los problemas identificados

permiten a los escolares realizar búsquedas de información, a través de la consulta a fuentes bibliográficas, a los miembros de la comunidad, gente de la tercera edad, los mismos padres, familiares y compañeros/as, etc.

Esta forma de organizar el aprendizaje incorpora el componente investigativo, aspecto que se encuentra invisibilizado en el planteamiento curricular que constituye una fuente fundamental si se quiere lograr un aprendizaje crítico y reflexivo como se establece inicialmente en el documento base planteado para el Subsistema de Educación Regular. En tal sentido, debe incorporarse esta dimensión para el desarrollo del proceso educativo. Al respecto, Mora plantea:

(...) el aprendizaje de las (os) niñas (os), las (os) adolescentes y las (os) jóvenes debe estar basado fundamentalmente en la investigación, desde muy temprana edad. Para ello las (os) docentes también deben asumirla como parte de su cotidianidad pedagógica.

La indagación, el trabajo productivo, el pensamiento crítico, la acción, el diálogo y el discurso están dialécticamente hablando, estrechamente relacionados entre sí. (Mora, 2004: 37)

Desde los primeros años de vida, los niños investigan los diferentes elementos que aparecen en su entorno. Claramente se puede ver a un niño de un año y medio que quiere familiarizarse con los objetos, las formas, los colores, las temperaturas, los sabores, entre otros elementos, con la finalidad de adquirir conocimientos sobre determinados aspectos. Esta capacidad investigativa continúa a lo largo del tránsito por los diferentes grados de la educación primaria y el docente debe considerar los beneficios y potencialidades para el desarrollo del proceso educativo y el fortalecimiento de esta cualidad desde los primeros grados. Entre los temas, tópicos o ideas que pueden ser incorporados, desde el punto de vista investigativo, hay varias temáticas de actual importancia, como los procesos de integración latinoamericana, el cambio climático y las políticas medioambientales, la lucha contra el racismo, la lucha contra la explotación del ser humano y de la Madre Tierra, la seguridad ciudadana, la educación vial, y otros que podrían ser propuestos y contextualizados en cada región.

Con la finalidad de no recaer necesariamente en espacios disciplinares cerrados, también se puede emplear el aprendizaje por proyectos:

Los proyectos, como estrategia pedagógica, constituyen situaciones funcionales de la vida real en la que los alumnos se enfrentan con la realidad del mundo externo a través de la acción. Estimulan aspectos cognitivos, motrices y ético-afectivos, y facilitan procedimientos que permiten llevar a cabo un producto colectivo y explotarlo en todas sus potencialidades. El producto logrado a través del proyecto constituye un testimonio de numerosos y diversos aprendizajes, que en última instancia dan sentido a las actividades escolares dentro de un contexto no asignaturista sino global. (Fandiño, 2007: 46)

Como plantea Fandiño, el aprendizaje por proyectos va más encaminado al desarrollo de elementos propositivos por parte de los estudiantes; es decir, está en un nivel aplicativo y de respuesta ante una determinada demanda del entorno en el cual se desenvuelven los escolares. El trabajo con este método involucra el accionar del estudiante con el medio social y natural, desarrolla un sentido protagónico, activo y creativo de soluciones ante problemas determinados, y la investigación logra concretarse en un producto desde el punto de vista tangible y/o no tangible de utilidad social, pues las propuestas pueden ser traducidas en acciones concretas de manera física o intelectual.

Es necesario considerar que el currículo integrado debe partir de los conocimientos previos que poseen los estudiantes, en correspondencia con su etapa del desarrollo biológico, psicológico y sociocultural, por lo cual su participación en la elaboración del currículo debe ser tomada en cuenta, rompiendo la estructura impositiva de un currículo emanado desde un orden superior y plantear también desde el campo de acción, es decir desde el aula, la escuela, la comunidad, diferentes aspectos relacionados a la selección de contenidos, de los principales elementos a considerar para el desarrollo del currículo integrado.

Las formas de organizar la enseñanza antes mencionadas poseen grandes cualidades y potencialidades para el desarrollo de un currículo integrado. La cantidad de ideas, problemas, temas, tópicos que pueden ser abordados es cuantitativamente amplia y aporta de manera cualitativa al desarrollo de hombres y mujeres de convicción sociocomunitaria y productiva. En tal sentido, deben ser aprovechadas al máximo todas las potencialidades que nos ofrecen.

Es importante considerar que un elemento necesario para el desarrollo de los mismos es la creatividad e iniciativa de los docentes en la búsqueda de situaciones, ideas, problemas, temas generadores, que partan de la comunidad y de los mismos estudiantes en el planteamiento de temas encaminados hacia un currículo integrado.

Como se dijo anteriormente, varios aspectos útiles que contribuyan con la formación integral y multifacética de los escolares pueden ser planteados. Por ejemplo, puede incorporarse aspectos referidos a la formación en valores sociocomunitarios a través del desarrollo de temáticas generadoras de aprendizajes para lograr resultados verdaderamente transformadores. En tal sentido, la concepción del mundo y la formación en convicciones ideológicas (Ajain, 1978) ayudan al hombre a seleccionar una línea de conducta moral, a concientizar su deber social, a comprender la esencia social y la responsabilidad moral de su comportamiento.

La convicción sociocomunitaria y productiva se diferencia en gran medida de una visión neoliberal de la educación, pues en la primera predomina la convicción humanista, el trabajo productivo y socialmente útil, la reciprocidad, la

complementariedad, el respeto por la naturaleza entre otros aspectos que podemos mencionar y que se diferencian abismalmente de una educación centrada en el consumismo, la depredación de la naturaleza, el egoísmo y el individualismo. Por lo tanto, debe plasmarse los valores sociocomunitarios como elementos fundamentales para la formación de los escolares a través de las formas de llevar a cabo el proceso docente educativo ya descrito con anterioridad.

Por otra parte, las orientaciones metodológicas constituyen el brazo operativo a través del cual puede darse cumplimiento a los aspectos relativos al currículo integrado. En este sentido, con las orientaciones metodológicas puede sugerirse variadas formas en las que el planteamiento general curricular logre aterrizar en una práctica concreta de manera integral. Por ejemplo, puede plantearse una manera de desarrollar las actividades educativas en y para el trabajo productivo, lo cual nos brinda una amplia potencialidad y posibilidad para la formación sociocomunitaria productiva del educando. Una experiencia que al respecto podemos analizar es la del colombiano Ángel Ramírez Castellanos, quien plantea la construcción del currículo orientado hacia aprendizajes productivos.

El Modelo educativo debe configurarse asumiendo esta orientación y por lo tanto, formulando las condiciones de posibilidad pedagógica para hacer viable que los y las estudiantes encuentren la forma de acceder al conocimiento universal desde los desafíos que se plantean en el análisis crítico de la vida cotidiana y no como viene sucediendo, mediante la apropiación de unos saberes predeterminados y “empaquetados” en unos ámbitos que se denominan asignaturas, materias o áreas del conocimiento. Entonces, el Modelo Educativo debe asumir el currículo como el gran escenario donde, según su riqueza, se propician los aprendizajes que estructuran la mente de las niñas, niños y jóvenes con un sentido productivo, esto es con un sentido práctico para la vida de aquí, de ahora y del futuro. (Ramírez, 2009: 82)

La educación productiva constituye uno de los eslabones importantes planteados en el nuevo enfoque curricular y debe ser visibilizado en los planteamientos del currículo integrado como un tema generador de aprendizajes, poseedor de un potencial elevado en la formación de la personalidad de los estudiantes.

La educación en el trabajo productivo puede ser incorporada desde los primeros grados de educación a partir de ideas, problemas, temas generadores de aprendizaje, los cuales permitirán la formación en y para el trabajo desde una perspectiva socialmente útil, en la cual los motivos del interés personal en el trabajo sean combinados con aspiraciones de lograr resultados socialmente pertinentes e importantes. Las ideas rectoras que guíen los campos de saberes y conocimientos, deben ser desarrolladas desde una metodología que accione el trabajo colectivo con la finalidad de formar en los estudiantes hábitos de vida sociocomunitaria.

Puede ser planteada una amplia serie de elementos a considerar para la construcción de un currículo integrado a partir de diferentes temas generadores de aprendizaje; sin embargo, dependerá en gran medida de las necesidades reales de cada contexto concreto, de los intereses y motivaciones que se presenten en cada espacio educativo. En este sentido, debe ser extraído todo el potencial que cada idea, tema, problema posea y ponerlo en función del desarrollo del proceso de aprendizaje-enseñanza desde un enfoque integrado de los diferentes campos de saberes y áreas del conocimiento, utilizando como base las diferentes formas anteriormente explicadas y plantear otras que no permitan recaer en asignaturas y disciplinas islas, sino pensar desde un punto de vista integrado del currículo, que respete los diferentes ritmos de aprendizaje y la diversidad sociocultural y natural de las/los estudiantes.

Bibliografía

- Ajain T. K. y Schukina** (1978). *Teoría y metodología de la educación comunista*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Fandiño, C.** (2007). *El pensamiento del profesor sobre la planificación en el trabajo por proyectos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Mora, D.** (2004). *Trabajo y Educación: Jóvenes con futuro*. La Paz: Campo Iris.
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia** (2011). *Programa de Estudio: Nivel de Educación Primaria Comunitaria Vocacional*. La Paz.
- Ramírez, A.** (2009). *Pedagogía para aprendizajes productivos. Proyectos pedagógicos productivos y desarrollo territorial*. Bogotá: Ecoe.
- Saaresranta, T.** (2011). *Educación indígena originaria campesina: Perspectivas de la educación intracultural*. La Paz: Plural.
- Sacristán, G.** (2009). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Toledo, A.** (2011). *Acercamientos para un diálogo acerca del agua*. Disponible en: www.ana.gob.pe/media/391057/el%20agua%20entre%20letras.pdf
- Torres, J.** (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Torp, L. y Sage, S.** (1998). *El aprendizaje basado en problemas*. Colecciones Nueva Enseñanza. Argentina.
- Zabala, M.** (2000). *Diseño y desarrollo curricular*. España: Narcea.