Federación Internacional de Fe y Alegría
Movimiento de Educación Popular Integral
y Promoción Social

CURRICULO ALTERNATIVO POPULAR INTERCULTURAL BILINGÜE (CAPIB)
Una Experiencia de Fe y Alegría en Bolivia

Informe de sistematización elaborado por:
Ana María Potilli

Noviembre 2002

Proyecto: "Calidad Educativa y Experiencias Significativas en Fe y Alegría"
Financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID)

INDICE

Introducción....3
Capítulo I: Había una vez… en Bolivia....4
1. Contexto socio-económico y rasgos de la población atendida....4
2- Ubicación geográfica de la propuesta: el área urbana y el área rural....6
Capítulo II: Nace un sueño...8
1. Primeros pasos en el andar… 8
2. Financiamiento 16
3. Hitos del proceso de construcción curricular 16
Capítulo III: Construyendo juntos 17
1. Concepción innovadora.... 17
2.- Fundamentos 18
3. Principios curriculares.... 19
4. Componentes de la propuesta curricular.... 20
4.1. Dinamización de la comunidad escolar y comunitaria 22
4.2 Dinamización de educadores 23
4.3. Dinamización curricular 25
4.3.1. Diseño....25
4.3.2. Plan curricular: 27
4.3.3. Regionalización....29
5. Problemática igual a necesidades insatisfechas 31
Capítulo IV: Situación y Situaciones 33
1. La Merced y La Portada: “donde termina el asfalto” 34
1.1. Santa Cruz de la Sierra – La Merced....34
1.2. La Paz – La Portada 35
2. Concepción innovadora CAPIB en La Merced y La Portada 37
2.1. Procesos de enseñanza y aprendizaje 38
2.1.1. Estilo pedagógico....38
2.1.2. Línea didáctica 42
2.2. Estructura interaccional....45
3. Percepción docente del acto educativo 46
Conclusiones 49
1. Problemas, soluciones y logros 51
2. Condiciones de replicabilidad.... 52
Bibliografía 54

Introducción

Desde hace más de 30 años, Fe y Alegría ha tratado de contribuir a la mejoría de la educación pública en Bolivia, sirviendo prioritariamente a los sectores populares menos favorecidos. A partir de 1991, y siguiendo las líneas directrices de Jomtien, la institución inicia un proceso de reajuste organizacional, doctrinario y de su oferta educativa, que une educación a calidad de vida. La misión institucional, y su objetivo general, en este sentido, es la de contribuir a la satisfacción de las demandas de una mejor calidad de vida[1] de los beneficiarios mediante la prestación eficiente de servicios educativos múltiples, para promover el desarrollo en los ámbitos económicos, político, cultural y religioso.

El presente trabajo responde al ámbito de la oferta educativa formal, en los niveles de educación inicial y primaria. Es una experiencia que aborda el c*urrículo, gestión educativa y aspectos vinculados con la docencia*, se viene desarrollando desde 1993, dentro de un contexto socio-cultural específico y busca satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los niños y las niñas de los niveles mencionados en desigualdad de oportunidades.

Está centrada en tres principios generales: mejoramiento cualitativo del proceso enseñanza y aprendizaje, equidad y participación y se concreta en lo que institucionalmente hemos denominado CAPIB: *Currículo Alternativo Popular Intecultural Bilingüe.* Lo que busca es desarrollar un currículo que promueva en los beneficiarios (niños/as, jóvenes y docentes) competencias que desarrollen capacidades, habilidades y conocimientos, actitudes y comportamientos en las dimensiones económica, política, cultural y religiosa de la vida humana.

La institución incorpora en la *dimensión económica - técnico productiva* la forma de integrar el trabajo productivo al currículum a través de temas, contenidos y acciones que permitan a los educandos aprender inmersos en la problemática económica. La *dimensión política* es incorporada como parte esencial de la propuesta, y bajo los enfoques del movimiento de Educación Popular, con la intención de dar corresponsabilidad y participación en la gestión del proceso enseñanza-aprendizaje a todos los agentes involucrados.

La *dimensión cultural* fundamenta una propuesta de tronco común que da pie a la variada regionalización, como variada es la realidad cultural del país y de los beneficiarios de la oferta educativa. Por otra parte, al ser *intercultural y bilingüe* pretende hacer de la misma un diálogo de culturas en igualdad de condiciones, buscando el empoderamiento de los excluidos y discriminados, que, no es de extrañar, coinciden en determinados sectores que, por razones étnicas, sociales, económicas o geográficas, se ven desfavorecidos. Es entre la población indígena, rural o marginada de los centros urbanos, donde se concentran los mayores porcentajes de fracasos escolares.

La *dimensión religiosa* se traduce en el anuncio de unos valores y principios cristianos y

[1] La institución entiende por c***alidad de vida*** la búsqueda del desarrollo pleno de las capacidades humanas, en cuanto a dignidad de vida, trabajo, de participación en el desarrollo, a la toma de decisiones fundamentales, la formación permanente, la calidad de los valores morales y la apertura a Dios. Todo esto en el marco de una cultura concreta y determinada. **Marco de Referencia**. La Paz : junio de 1995; p.57

evangélicos, enfatizando la trascendencia que, al plasmarse en acciones concretas, se convierte en fe para la vida.

Desde los documentos iniciales, la propuesta curricular, va a articularse a partir de tres ejes: dinamización escolar y comunitaria, dinamización docente y dinamización curricular, que incluye un plan curricular abierto. Alrededor de estos ejes ha girado el trabajo de construcción de la propuesta desde sus orígenes de forma tal que abarque el proceso de la enseñanza-aprendizaje escolar en su globalidad. Para su comprensión, la presente sistematización ha intentado no sólo contextualizar la propuesta, sino también describir la trayectoria con sus hitos, los enfoques orientadores así como su concreción en la práctica de aula en las unidades educativas, a través del estudios de dos casos.

Capítulo I: Había una vez… en Bolivia

1. Contexto socio-económico y rasgos de la población atendida

> "En la vida de nuestros niños y adultos
> hemos constatado que la lucha por la supervivencia
> constituye un factor de máxima importancia,
> alrededor del cual y del trabajo por subsistir,
> se construye la vida misma".[2]

La propuesta, como toda la labor desplegada por Fe y Alegría, está ubicada en el contexto de los más desfavorecidos cultural, social, económicamente. Responde desde el punto de vista teológico, a un enfoque eminentemente cristiano: observando la injusta realidad en la cual luchan por la sobrevivencia diaria los más pobres. Se busca superar y atender, acompañando, las necesidades generadas por el sistema que no sólo las origina, sino que además las alimenta. Luchar contra dicha situación desde las instancias educativas es poder brindar a los más desfavorecidos, situaciones y oportunidades que de otro modo no tendrían. El hacerlo de una manera continua, constante y sistemática es su reto, dando lugar a la reflexión sobre las causas que originan estas diferencias.

Desde el momento en que la reflexión prepara y determina un conjunto de acciones orientadas a coadyuvar en la lucha contra el statu quo y, por ende, en la liberación de los oprimidos por el sistema, este enfoque da paso a una teoría sustentada por la Teología de la Liberación. Aunque esto no está expresado en ninguno de los documentos ni en las entrevistas realizadas, el espacio pedagógico en el cual se desarrolla la experiencia estudiada, además de verse atendido interdisciplinariamente por diversas teorías científicas, está sustentado por todo un enfoque ideológico dado por los objetivos de Fe y Alegría y que son, a mi parecer, lo que caracteriza un tipo de currículo que, sin este elemento, podría ser visto como cualquier otro currículo pedagógico de avanzada.

Sin ese elemento, la participación de los actores involucrados, aunque en la realidad no tengan plena conciencia de este rasgo con el cual de algún modo se identifican, no tendría la potencialidad que tiene en la misma acción educativa y pedagógica en concreto.

[2] Fe y Alegría, (1991:54-55). Sistematización realizada sobre la experiencia innovadora del Barrio Kantuta.Oruro.

Por todo lo dicho, el contexto en donde se desenvuelve la experiencia queda por demás claro: los grupos económicos más desfavorecidos y no es casual que sean éstos precisamente, los que además concentren los rasgos étnicos, sociales y geográficos también más desfavorecidos. Es en la población indígena, rural o marginal de los centros urbanos, donde se concentran los mayores porcentajes de fracasos escolares.

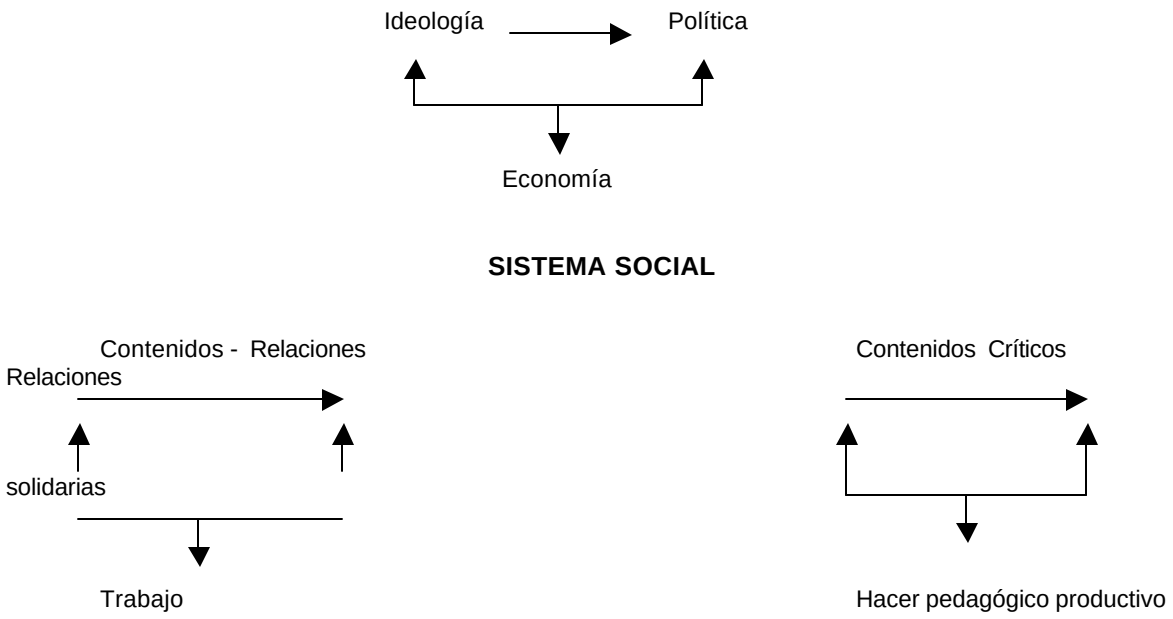
Para poder comprender esta situación pedagógica que repercute en los niños y niñas con estas características, habría que analizar los factores invocados como causas del fracaso.

Se alude al ausentismo escolar. Efectivamente, hay muchos niños que se ausentan durante largos períodos de la escuela. Pero, ¿cuáles son las causas? Hay casos, en las zonas rurales, donde las condiciones climáticas, o de distancia, son factores que influyen impidiendo la asistencia regular a la escuela. Pero no hay que olvidar que también los niños y niñas forman parte también del aparato productivo para la sobrevivencia y que su participación, durante las temporadas de las cosechas, es también causa de ausentismo o de abandono. El sistema escolar no prevé estas circunstancias en el calendario anual. Ésta es la realidad: sin mejorar las condiciones de vida de la población, difícilmente se podrá cambiar esta situación. Se trata, pues, de condiciones sociales y no de responsabilidades personales.

Se habla también de repitencia, como uno de los problemas mayores de la educación primaria (fenómeno que se concentra especialmente en los primeros cursos o grados) ¿Qué es la repitencia? Cuando un niño fracasa en el aprendizaje, la escuela le ofrece una segunda oportunidad ¿Será ésta la solución? Reiterar una experiencia de fracaso, en idénticas condiciones, ¿no es obligar al niño “a repetir sus errores” sin opción a aprender de ello? ¿Cuántas veces puede un sujeto repetir sus errores? Suponemos que tantas como sean necesarias hasta abandonar el intento...

Y tocamos otro aspecto central del problema educativo: la deserción escolar. El término”deserción” lleva implícito una carga significativa que supone la responsabilidad voluntaria del sujeto – en este caso, niños/as – al abandonar individualmente un grupo o sistema al que pertenece. En el caso del sistema educativo habría que preguntar si no es éste el que abandona al desertor, por no tener estrategias adecuadas para conservarlo, ni interés en reintegrarlo. ¿No será que esta deserción no obedece a una actitud individual sino que coinciden en ella individuos que comparten circunstancias económico –sociales que les hacen más difícil permanecer dentro de las reglas de juego que son propuestas por el sistema?

En otros términos, se trata más de un problema de dimensiones sociales que de la consecuencia de voluntades individuales. Esta es la razón por la cual Fe y Alegría intenta enfrentar los problemas de selección social del sistema educativo. Este fracaso, tan preocupante en ciertos sectores de la población estudiantil en edad escolar, dentro del marco interpretativo en que lo estamos viendo, se trata no de un problema de individuos, sino de un problema de desigualdad social y económica manifiesta y que se refleja, asimismo, en la distribución desigual de oportunidades. ¿Cómo propone esta intervención? Desde una pedagogía pensada dentro de una marco teórico e ideológico – político. El trabajo, el quehacer productivo educativo, configura este marco en el cual se deben dar los contenidos y las relaciones respectivas entre ellos.



SISTEMA EDUCATIVO

Fe y Alegría, 1991:55-56

A partir de un conocer crítico, en el marco de unas relaciones sociales igualitarias y solidarias, debemos pensar el cambio pedagógico. Esto nos pide " crear un ambiente creativo, participativo, horizontal, vivencial, liberador, trascendente, transformador, formador de líderes, que parta de la vida misma para volver a ella..."[3], desplazando el centro del proceso de aprendizaje hacia el niño y la niña en lugar de centrarlo en el maestro (como sucedía con un enfoque conductista) pero está pensado también desde la atención, búsqueda y acompañamiento al niño y la niña que, siendo centro del aprendizaje, es también centro (o víctima) de los procesos sociales y económicos del sistema tanto educativo como social, dentro del círculo de injusticias y desencuentros que el mismo sistema genera.

2- Ubicación geográfica de la propuesta: el área urbana y el área rural

Fe y Alegría ha intentado siempre guiar sus acciones en las áreas urbanas más desfavorecidas y en las rurales. Es por ello que, para poner en marcha esta propuesta, fija su acción en las áreas suburbanas, producto de la migración rural, con grandes problemas de integración social y económicamente desprotegidas, como si buscara atender, al mismo tiempo, esas dos realidades interceptadas, atrapadas bajos las luces de la ciudad, en los límites de la misma.

Si se analiza en el contexto geográfico la ubicación de las primeras doce unidades

[3] Fe y Alegría. 1993:51

educativas en donde comienza el CAPIB, responden a esta realidad, y a esta realidad siguen respondiendo durante su implementación. Sin embargo, surgen focos muy interesantes en localidades exclusivamente rurales como Trinidad Pampa, en la provincia Nor Yungas del departamento de La Paz y Rodeo, en la provincia Tiraque del departamento de Cochabamba, donde se ponen de relieve, desde el comienzo y con más claridad, los problemas del bilingüismo y también los elementos que hacen a la interculturalidad.

En la actualidad: 2002, la cobertura de Fe y Alegría en donde se desarrolla la experiencia CAPIB, abarca - en la mayoría de los departamentos - el 100% de las escuelas urbanas y desde un 50 al 100% de las escuelas de provincia o rurales a cargo de la Institución.

El enfoque pedagógico específico del quehacer de Fe y Alegría está dado por enfoques semejantes tanto en el área urbana como rural; en ambos casos considera igualmente sus dimensiones políticas, cultural, social y religiosa, como queda explicitado en el siguiente cuadro:

DESDE LA MISIÓN DEL SERVICIO DE LA FE Y DE LA PROMOCION DE LA JUSTICIA, FE Y ALEGRÍA
BUSCA GENERAR:

Un modelo educativo en los barrios suburbanos que, al satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, impulse el desarrollo de los beneficiarios como *agentes económicos, políticos, culturales, sociales y religiosos*, para contribuir al logro de una mejor calidad de vida	En un contexto micro-regional, una dinámica educativa alternativa, permanente e integral, que satisfaga las necesidades básicas de aprendizaje, garantice la continuidad educativa e impulse el desarrollo de los beneficiarios como *agentes económicos, políticos, culturales, sociales y religiosos*, para contribuir al logro de una mejor calidad de vida
AREA URBANA	**AREA RURAL**

Los fundamentos pedagógicos de la propuesta CAPIB, con el objeto de mostrar la experiencia a través de intencionalidades que articulan objetivos, circunstancias, acciones y recursos, han sido estudiados para este informe en dos unidades educativas del país: La Merced, en Santa Cruz de la Sierra y en Estanislao Pascual y Copacabana, en la zona de La Portada, en La Paz, abarcando el ciclo Inicial y el Primario. Ambas pertenecientes al área suburbana, como se verá más adelante.

No se trata, por cierto, de las unidades más representativas de la aplicación del CAPIB, pero sí, las que según los criterios aplicados en la selección de las mismas, podían aportar por el espacio y en el tiempo en que desarrollan la experiencia, dos versiones diferentes de un mismo objetivo de cambio.

Capítulo II: Nace un sueño...

"La teoría es teoría,
no porque sea nueva para la humanidad,
sino porque es nueva
para el sujeto que la descubre".

Estanislao Zuleta
Educador colombiano

La significación del sistema educativo en nuestra sociedad constituye un hecho difícilmente controvertible. Es por eso que el desafío constante está en administrar una educación que sea cada vez de mayor calidad, y esto significa considerar el proceso de socialización en las etapas de la infancia y la adolescencia, conjuntamente con las familias.

La educación constituye, el principal ámbito donde se expresan las demandas sociales del conjunto de la comunidad. No podemos tener ojos indiferentes u oídos sordos frente a las necesidades, aún sean éstas "no estrictamente educativas", de niños y niñas.

1. Primeros pasos en el andar…

Como genialmente evocara Machado en su célebre poema, hay caminos que se hicieron en la marcha dura, fatigosa pero profundamente esperanzada de los pobres en procura de una sociedad justa.

Consecuentemente con este sentir, desde la Institución surge, en esos primeros años de Fortalecimiento Institucional (principios de los 90) el BAP, (Básico Alternativo Popular), cuyo objetivo, tal como se indica en el marco de la propuesta, sería desarrollar una formación integral que, partiendo de sus experiencias de vida, sus necesidades básicas insatisfechas (NEBAL), de aprendizaje(NEBA) y sociales, les permita a los niños y niñas, de barrios y/o comunidades particularmente desfavorecidas social y económicamente, convertirse en protagonistas de la construcción de sus propios aprendizajes.

En esos años, ya Fe y Alegría era consciente de que lo educativo era el medio más apto para trabajar con los miembros de las comunidades, y que ese espacio estaba siendo desaprovechado y desatendido, que mantenía estructuras rígidas y acciones verticalistas, lo cual era coincidente con los análisis realizados también por otras instancias.

> *"La estructura curricular desarrolla contenidos que no se traducen en la práctica social, generando una ilusión de saber. Estos contenidos, impuestos por métodos verticalistas en prácticas didácticas, son reforzaos por textos escolares que propician, en educadores y educandos, actitudes pasivas, irreflexivas y alienantes, anulándolos como agentes de cambio potenciales."*
>
> *"Esta dinámica de enseñanza-aprendizaje prioriza el desarrollo intelectual memorístico frente al pensamiento analítico reflexivo: al mismo tiempo reduce las actividades manuales, creativas y prácticas a tareas intrascendentes y poco útiles, ocasionando un divorcio entre el trabajo intelectual y manual, características que no permite avanzar hacía una educación activa y de trabajo."*

"La práctica de enseñanza está centrada en el protagonismo del maestro que, en general, por su formación y orientación, arrastra las deficiencias del sistema regular. A esto se añade la falta de instancias para la formación y actualización permanente, capaces de promover prácticas educativas acordes a la pluralidad cultural, lingüística y regional del país." (Fe y Alegría, Marco de Referencia, 1992:7-8)

Esta visión se ratifica a partir de estudios de investigación. Uno de ellos, es el realizado por Gustavo Gottret, Teresa del Granado y Waldemar Soliz, concebido como "Rescate de Experiencias Innovadoras Fe y Alegría" (1993), encargado por el ETARE (Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa), como búsqueda de concepciones innovadoras en el país para alimentar los fundamentos de cambio de la reforma educativa que se estaba gestando en Bolivia.

Desde las experiencias de Warisata [4] de los años 30 y las que le siguieron, el desafío era ampliar el conocimiento de la situación educativa boliviana, buscando otras experiencias de las cuales se pudiera rescatar elementos que permitieran orientar dicha reforma que estaba todavía en proyecto.

Estas experiencias eran variadas en el sistema educativo formal, tanto en el sector privado como estatal (área urbana y rural), y un ejemplo destacado fueron las experiencias que estaba llevando a cabo Fe y Alegría. El Servicio de Investigación Pedagógica (SIP) cuyos

---

[4] Cabe aquí recordar que el liberalismo de fines del siglo XIX en Bolivia, acepta primero las demandas democráticas de participación nacional de parte de la sociedad indígena, pero después las desconoce imponiendo su dominación en nombre de la superioridad racial. A pesar de ello, no pudo impedir que las nuevas corrientes de pensamiento que nacían de tales desaciertos se entroncaran en la cultura boliviana, y desde la literatura y también desde el ámbito educativo permitieran el surgimiento del carácter indigenista que impregna la primera mitad del siglo XX y se refleje en toda la problemática social indígena que continúa buscando la representatividad de sus intereses y sus propios espacios de reconocimiento dentro del Estado boliviano. Si bien estas acciones no tienen direcciones homogéneas en el país y se abren paso a través de problemáticas diversas, queda pendiente en su forma más racionalizada, investigar lo que hay de boliviano en lo indígena actual y de indígena en la nación boliviana de nuestros días.

Para comprender la implicancia de esta problemática social en lo educativo, desde el " indigenalismo sociológico" se pueden distinguir hasta tres tendencias diferentes: 1.- El colectivismo socio-indígena de la escuela ayllu que lideriza Elizardo Pérez (años 30 del siglo XX) , cuyo ejemplo se plasmó en Warizata (región del altiplano paceño): escuela como unidad productiva, dirigida por la comunidad a través de sus representantes constituídos en Ulakas(comités), bajo la presidencia del director de la escuela. Dispone de autonomía de gestión y trabaja dentro de una programación anual de cumplimiento a la formación de tejedores, herreros, albañiles, sastres, etc… Pérez le asigna a estas artesanías de la escuela un futuro de grandes centros fabriles que reemplacen a la pequeña industria indígena, con la introducción de medios modernos. Instaladas en regiones productivas rurales, debía funcionar al interior de la comunidad y trabajar también de acuerdo a planes nacionales, atendiendo a las necesidades del país. Buscaba organizar la sociedad india, no negarla. 2.- La occidentalización socio-pedagógica de la escuela-marca: Utama, como medio de desarrollo socio-pedagógico del indio ("marka": término aimara: lugar, sitio) representada por Rafael Reyeros (1936), que rescata la idea de E. Pérez, pero que respaldada por un sector reformista del partido de gobierno de entonces, era la que gozaba del respaldo oficial. Se ensaya en Caquiviri (también altiplano paceño, pero no representaba a una comunidad (ayllu), como en el caso de Warizata, sino a una aldea en donde convivían la comunidad y la hacienda) y debía ser el punto de partida de la occidentalización de la sociedad india desposeída *("Hacer del indio lo que somos nosotros":* Caquiaviri, pág. 90). Los alumnos trabajaban toda la semana, excepto los sábados que retornaban a sus hogares. Contaban con talleres de herrerías, carpintería, sombrerería, etc. A la cabeza de la escuela existía un Cabildo, organizado por los Mallku (Jefes de la comunidad) para la vinculación de la escuela a la comunidad. Se llegaron a construir 26 escuelas "Utama" en otros distritos - y 3.- El pedagogisismo social defendido por el normalista Vicente Donoso Torres (1946), que lideriza desde la escuela, un movimiento racista opuesto a la escuela ayllu, para *" conducir al indio hacia el mestizaje y propiciar así una evolución pacífica que de solución a la amenaza de una revolución social"*. Personificaba los intereses de los terratenientes. (Referencias extraídas de:*"Sociología Indigenal y Antropología Telurista".* Juan Albarracín Millán. Tomo IV. La Paz. Bolivia -1982).

NOTAS ACALRATORIAS:1**.-** *"Ayllu":* término quechua que representa en la organización económica territorial del incario, la unidad económico-social de las comunidades indígenas.

2.- Si bien lo *"indio"* o lo *"indígena"* tiene diversas acepciones semánticas y contextuales de acuerdo a los tiempos, lugares, ideología política o conveniencias estratégicas, estamos entendiendo por tal, según los planteamientos de X. Albó, lo siguiente:*"Indio":* término que recuerda el error geográfico de Colón, sin la connotación despectiva que su uso ha determinado. *"Indígena":* término actualmente privilegiado en los documentos jurídicos internacionales: quien pertenece a algún grupo sociocultural con rasgos culturales que, de alguna manera, lo identifican como descendiente de quienes vivían en el continente americano antes de la invasión y colonización europea, diferenciándose así del resto de la sociedad.

miembros ya se han nombrado, y con la coordinación del ETARE, encaró entonces este estudio, adoptando diversos criterios de selección. Resultaron investigadas dos escuelas del área urbana y dos del área rural, de cuatro departamentos de Bolivia: La Paz, Oruro, Cochabamba y Santa Cruz. Estas escuelas fueron:

- **Área urbana:** ***Barrios José Malky y Kantuta***, que comenzaron a poblarse por los años 50 por campesinos y personas venidas del interior del país, y que eran entonces, considerados como barrios marginales. (En Oruro y Santa Cruz).
- **Área Rural:** ***Región de Tacata*** (San Ignacio de Loyola – Cochabamba), proyecto que surgió en 1981 como una respuesta alternativa al problema de niñas, niños y adolescentes que se encuentran sin hogar por razones diversas, y que sobreviven en la calle**.** ***Región de Los Yungas*** (La Paz), experiencia que se inicia gracias a dos inquietos profesores de Fe y Alegría que buscan atender las demandas de la deprimente situación educativa de los niños del lugar, después de reconocer los métodos obsoletos de enseñanza que se practicaban.[5]

De este estudio, que nos brinda información que sirve para rastrear datos de antecedentes y origen de la experiencia, lo importante es tomar en cuenta, por un lado, el denominador común que motoriza las acciones educativas rescatadas, y que responde al objetivo general de Fe y Alegría como institución: mejorar las condiciones de vida de los más pobres, utilizando estrategias educativas con un enfoque ideológico; y, por otra parte, el reconocimiento de que las estrategias, ya existentes en el sistema educativo, estaban obsoletas y que había una necesidad de atender esas realidades de un modo más participativo, creativo, comunitario y no verticalista; partiendo de esas mismas necesidades, que debían ser atendidas y no de fórmulas educativas estereotipadas.

Frente a las situaciones políticas y económicas que ha vivido y vive el país y que son las causas de empobrecimiento gradual y constante de grandes grupos de la población, frente a lo obsoleto del sistema educativo fiscal, Fe y Alegría**,** va asumiendo su propia propuesta dentro de la estructura del sistema educativo nacional.

En las etapas institucionales marcadas como hitos en la historia de la institución **(Marco contextual de Bolivia),** la de los años 90, como se puede ver, es la que consolida el liderazgo de la oficina nacional en el escenario donde se desarrollan y ejecutan los programas. Entre los años 90 y 92, bajo el impulso desplegado por el trabajo del P. Luis Roma como sub director, y al asumir, en el 92, la dirección de la Unidad de Servicios Educativos Luis Carrasco, se gestiona el financiamiento ante INTERMON del Proyecto Trienal que subvencionó todas las primeras acciones del proyecto curricular que nos convoca.[6]

---

[5] *"Sobre cuándo empezó, más o menos hace tres años, a raíz de la inquietud de uno de los profesores que llegaron y le asignaron 1º Básico. El profesor, anoticiado de que podía contar con una nueva forma de enseñar con una nueva metodología, se apersonó y me dijo que, como yo iba a trabajar también de 1º básico, por qué no trabajamos juntos".* Recopilación oral de uno de los actores de la experiencia de aquella época. Entrevista.

[6] De la entrevista a Luis Carrasco. Enero de 2002. La Paz.

"Como parte de la tarea de relanzamiento institucional (...) el restablecimiento institucional había establecido una serie de prioridades a desarrollar en Fe y Alegría Bolivia y una de ellas era trabajar una propuesta dentro del área de Educación Formal..." [7]

Dentro de este marco, se lanza un seminario para:

... "trabajar una propuesta dentro del área de Educación Formal en donde participaron el ETARE, los miembros del Equipo Nacional y Departamental de Fe y Alegría- La Paz, el sub director de la institución, P. Luis Roma, s.j., monitoreados por el SIP, ya mencionado". [8]

Fruto de este Seminario fue el que después vino a denominarse el **"Documento Base de Educación Curricular**" que si bien su redacción final acabó en septiembre de 1993, fue el documento que orientó toda la acción del área de educación formal de esa época. Es de destacar, de estos recuerdos, el hecho ya señalado, por cierto, pero no por eso menos importante de recalcar nuevamente, que esta propuesta flexible, abierta y de cambio, frente a un sistema educativo nacional obsoleto, nace un año antes inclusive que se promulgue la Ley de Reforma Educativa en el país. Surge como una propuesta institucional:

"...que contemplara por una parte una renovación curricular, por otra parte un programa de formación de educadores acorde a la misma y una reorganización de la estructura de las comunidades escolares. Estos eran los tres elementos fundamentales con los que surgió el CAPIB y que luego se fueron conceptualizando mucho más... pero que constituyen los tres componentes que se mantienen, concebidos como: Dinamización Curricular, Dinamización de Educadores y Dinamización de la Comunidad Escolar."[9]

Como consecuencia de este hecho, en el área de educación formal de Fe y Alegría, se consolida un equipo de currículo. En él convergen técnicos de la oficina nacional: Luis Carrasco, como director de la Unidad de Servicios Educativos; Carlos Carranza, Limber Ayarde, María Jesús Pérez (proveniente de la Escuela Nueva de Colombia y había estado en la U.E. de Trinidad Pampa en la provincia de Nor Yungas de La Paz; y se contratan, además, los servicios de la consultora SIP (Servicio de Educación Pedagógica), cuyo director era precisamente Gustavo Gotrett. Ël y su equipo, que eran los mismos profesionales que habían sistematizados las experiencias innovadoras que en este campo se habían realizado desde Fe y Alegría: Teresa del Granado, Waldemar Solíz, y, además, Ivonne Nogales. Este gran equipo estaba íntimamente relacionado con el equipo de pastoral de la institución.

En el año 1994 se comienza a socializar el documento base de elaboración curricular y es cuando se implementa el CAP (Currículo Alternativo Popular) formado por el : IAP (Inicial Alternativa Popular) y el PAP (Primaria Alternativa Popular) con todos los equipos departamentales del resto del país, pero en especial con los del Eje Central en donde se implementa la propuesta, en las doce unidades educativas pilotos:

---

[7] De la Entrevista a Luis Carrasco.Ibid.
[8] Idem.
[9] Idem.

EJE CENTRAL

La Paz

1.-	San José	Zona Alto Lima	El Alto
2.-	Luis Espinal Collpani	Zona Collpani	El Alto
3.-	Luis Espinal AVV.	Zona Alto Villa Victoria	El Alto

Cochabamba

1.-	Obispo Anaya	Zona Valle Hermoso
2.-	Sta. Luisa de Marillac	Zona Villa Venezuela
3.-	El Salvador A (T. Mañana)	Zona Valle Hermoso
4.-	El Salvador B (T. Tarde)	Zona Valle Hermoso

Santa Cruz

1.-	Santa Cruz de la Sierra (T. Mañana)	Zona Villa 1º de Mayo
2.-	Santa Cruz de la Sierra (T. Tarde)	Zona Villa 1º de Mayo
3.-	Aniceto Arce (T. Mañana)	Zona Estación Argentina
4.-	Aniceto Arce (T. Tarde)	Zona Estación Argentina
5.-	América	Zona Plan 3000

Y son sus equipos docentes, los involucrados en el trabajo de complementación. Desde sus experiencias, desde la praxis de aula de este currículo alternativo al programa oficial, es como participan, revisan y construyen los materiales de trabajo, los planes, programas y sus propios “módulos” de aprendizaje: desde el aula.

Es a partir de este año cuando, a partir de la detección de necesidades básicas de aprendizaje en el primer ciclo del nivel primario, se comienzan las diversas fases de la construcción curricular del CAPIB. La formulación de los contenidos programáticos, la estructuración curricular en sí misma; a diferencia de lo que ocurrió luego con la Reforma Educativa, fue el producto del trabajo conjunto de profesores, técnicos departamentales y nacionales.

El inicio del proceso de construcción curricular se hizo desde los tres pilares (dinamización curricular, educadores y comunidad escolar). Se trató, en palabras de Carlos Carranza, de “una propuesta curricular eminentemente participativa, es decir, que debería ser la propia comunidad escolar, los propios estamentos que componente la unidad escolar quienes deberían ser los protagonistas principales de la construcción de esta propuesta”.

Sin embargo, en los primeros años se hizo énfasis en la dinamización curricular, estableciéndose para su construcción las fases de regionalización, experimentación, validación e implementación de manera progresiva en las unidades escolares que fueron incorporándose al programa.

Es de destacar este rasgo, porque si bien en esa etapa todo este trabajo de revisión y reconstrucción curricular estuvo retroalimentado con grandes aportes teóricos y técnicos, dentro de un marco de experiencias institucionales que venían desplegándose, y a cargo de diversos profesionales que luego pasaron a formar parte del plantel de técnicos educativos de la reforma educativa estatal, lo que hace la diferencia, con cualquier otro equipo técnico, es el espíritu del movimiento de Fe y Alegría que, bajo la visión y la misión

con la que impregna sus obras, va a otorgarle a la experiencia un rasgo distintivo.

Cuando uno observa las discusiones grabadas en video de los encuentros entre docentes realizados en aquella época, sus apreciaciones pedagógicas y didácticas, la exposición de sus dificultades y sus aciertos a partir de sus propias iniciativas (aunque carecieran de bases teóricas para comprender las instancias del proceso de cambio); las demandas de participación de otras instancias como las de dirección dentro de la unidad educativa, la satisfacción por los "descubrimientos" realizados a partir de la aplicación de nuevos enfoques metodológicos: la flexibilización del uso del tiempo, organización espacial del aula, dinamización y uso de materiales..., recién puede entenderse por qué se arraigó tan hondo esta propuesta en las unidades educativas de Fe y Alegría, a diferencia de la resistencia que provocó la implementación de la reforma en el resto de la educación pública.

Los equipos de profesores que asumieron protagónicamente la puesta en aula de este Curriculum Alternativo Popular (CAP), concebido casi conjuntamente con la reforma educativa del Estado, que asumieron la deconstrucción empírica de sus anteriores aprendizajes desde su misma práctica, y elevaron su autoestima, sintieron que formaban parte de algo que venía a socorrerlos frente a lo obsoleto del sistema educativo en el que estaban inmersos, pero también comenzaron a vislumbrar los beneficios - y no precisamente desde el discurso oral, escrito o gubernamental - que estos cambios traían aparejados para aquellos niños y niñas que, por sus condiciones de vida, ya traían en sí mismos un handicap frente a las oportunidades de aprendizaje que les ofrecía el sistema educativo.

También es cierto que en esta fase de diseño "los educadores participaron más activamente que los educandos y los padres de familia, porque participaron a través del proceso de formación que ellos tenían, en la revisión permanente de la propuesta curricular, en la validación, experimentación de módulos.."[10]

En años posteriores, 1995, el número de unidades educativas asciende a 40, implementándose las del Eje Cordillerano: Oruro, Potosí, Chuquisaca y Tarija, con cerca de 26 Unidades Educativas, y así, sucesivamente hasta llegar a la fecha, 2002, en donde ya está incluído el Eje Amazónico: Beni y Pando. De este modo, en el presente se llega a tener, con diferentes grados de implementación, de desarrollo y de logros, aproximadamente, 174 unidades educativas con CAPIB, de los 182 centros y 334 unidades educativas que constituyen el total de la cobertura atendida por Fe y Alegría.[11]

Esta forma gradual de implementación dio lugar a concebir, desde entonces, varios cambios de nomenclatura, al incluir la necesidad de atender el problema lingüístico del tratamiento de la lengua materna desde el currículo. Es por esta razón que, desde el nacimiento, la terminología utilizada sufre variaciones tal como se constata dentro del mismo Documento Base de Elaboración Curricular: PAP (Prebásico Alternativo Popular); BAP (Básico Alternativo Popular); BIB (Básico Inicial Bilingüe); BAI (Básico Alternativo Integral)... y los ya mencionados, hasta que en 1996 en que se generaliza como CAPIB (Currículo Alternativo Popular Intercultural Bilingüe), formado en un inicio por: IAP – IAPIB;

[10] De la entrevista a Luis Carrasco. Enero de 2002. La Paz
[11] Documento sobre el Movimiento de Educación Popular Integral y de Promoción Social de Fe y Alegría-Bolvia.2001.

PAP – PAPIB, concibiendo todavía la diferencia entre aprender en lengua materna castellano o en la modalidad bilingüe de la lengua originaria y el castellano, en especial en las zonas rurales, no urbanas o suburbanas, ya sea en el nivel inicial como en el primario.

A partir del año 2001, el CAPIB se generaliza ya como atención curricular intercultural-bilingüe en los dos niveles educativos con las nomenclaturas de IAPIB y PAPIB, por concebirse que los aspectos de interculturalidad y bilingüismo, en primer lugar son dos aspectos relacionados pero diferentes tanto en su atención como en su misma concepción, y en segundo lugar, por entender que, en un país como Bolivia: "pluricultural y multilingüe"[12] , estos aspectos deben ser tratados como procesos de ida y vuelta en los diversos espacios culturales, sociales y lingüísticos en donde se desenvuelven sus habitantes, Por lo tanto, no es la interculturalidad un rasgo exclusivamente que atañe a los de una cultura diferente a la del común (considerando el "común" como los pertenecientes a una cultura occidental representada por los hablantes de castellano como lengua materna y que, como ya se ha visto, han impuesto este modelo homogeneizante sobre las otras culturas y lenguas), o que tenga relación exclusivamente con los hablantes de una lengua materna originaria, sino a todos los que convivimos en este espacio social tan heterogéneo y nos relacionamos en él.

Este crecimiento paulatino que, a partir del 97, se desborda, ya que no se incrementa el número de unidades de forma realmente planificada, sino casi al azar, y frente a las necesidades y contingencias del devenir de los tiempos, va acuñando en la terminología de implementación, los términos de CAPIB de "primera generación" (1994); de "segunda generación" (1996) y de "tercera generación" a partir de 1997 en adelante. En la actualidad, se ha debido que reconstruir procesos en algunos establecimientos por causa del ingreso de nuevos docentes, el reemplazo de otros o por las mismas características del proceso de implementación, por consiguiente, entre los años 2000 y 2001, el ritmo de implementación ha disminuido la velocidad inicial. Esta nomenclatura sólo se conserva para nombrar a las primeras unidades. No debemos olvidar que, en algunas unidades de primera o segunda generación por el año de inicio, después de cinco años, por ejemplo, en los equipos de docentes, podemos encontrar docentes de la llamada " primera generación".

Estos cambios muestran, asimismo, rasgos determinantes y positivos en la propuesta que estamos presentando: la revisión constante de sus alcances; la construcción permanente ya sea desde la teoría o desde la práctica misma del diseño en sí mismo; y la participación activa de los actores que la implementan.

Esta particularidad es lo que va a caracterizar al **CAP** (1994), y luego al **CAPIB** (1995 en adelante), diferenciándolo, entre otras cosas, de la propuesta de la reforma educativa que se gesta desde el Ministerio de Educación, en la unidad de planificación denominada ETARE, ya mencionada. Podría decirse que[13]:

> *..." en el origen, esta propuesta enriqueció la base de organización curricular que se delineaba en los documentos de la reforma. Algunos de los profesionales del equipo mencionado, pasaron a formar parte del ETARE e incluso, en el trabajo de diversificación de áreas y transversalidad, la concepción de un Tronco Común*

[12] Términos introducidos en los cambios realizados en el Art. 1º de la Constitución Política del Estado, como reconocimiento a la forma de concebir la realidad del país y sus necesidades de atención.
[13] De la Entrevista con Limber Ayarde- Diciembre de 2001.-La Paz.

Nacional por competencias y la estructura curricular misma, se realiza un trabajo conjunto, muy próximo con el Ministerio."

Este proceso comienza a separarse cuando se disuelve el ETARE y se constituye la UNSTP (Unidad Nacional de Servicios Técnicos Pedagógicos) que, si bien formaba parte de la cartera del Ministerio de Educación, dependía de una nueva estructura ministerial que crea la Secretaría de Educación (hoy Viceministerio de Educación Inicial y Primaria). Esta Unidad comenzó a recibir el aporte de técnicos externos contratados por el BID y otros financiadores de la reforma educativa, y a organizarse con características propias. Las relaciones siguieron siendo estrechas, pero comienzan a variar cuando la reforma propuso la construcción de módulos únicos, mientras que desde Fe y Alegría se comenzaron a producir otro tipo de materiales, a través de otro estilo de procesos. Mientras la reforma sigue un camino de implementación desde concepciones y estrategias delineadas desde el nivel central en la figura de la UNSTP, sin participación de los docentes, Fe y Alegría

…"*se caracteriza por priorizar un proceso de retroalimentación y diversificación precisamente desde las bases, desde sus docentes, comprometiéndolos y co-responsabilizándolos del proceso mismo de construcción curricular."*[14]

Hasta el año 2000 se avanzó fundamentalmente en el pilar de la dinamización curricular con una metodología de construcción llamada por el mismo equipo "desde piso al techo". En cuanto al pilar de la dinamización de educadores, durante el período de construcción, estuvo supeditada al desarrollo de la dinamización curricular. La formación se hizo en torno a este pilar y se dejó en manos de los equipos departamentales, el equipo nacional desarrollaba algunos talleres al año.

Queda pendiente el desarrollo de uno de los pilares del CAPIB: la dinamización de la comunidad escolar. En 1998 se elabora el documento "Organización de la Comunidad Escolar" **(Guía Básica organización escolar)** que dará pistas sobre cómo trabajar ese pilar del CAPIB. Sin embargo, es en la actualidad cuando más importancia adquiere desde el marco de la planificación estratégica impulsada por la institución, es necesario que:

" el proceso de organización de esa comunidad desemboque en la definición, en la elaboración, en la ejecución, en el seguimiento de su propio proyecto educativo de centro. Es decir que a partir de este proyecto educativo de centro ya será posible salir al proyecto curricular de centro, es decir cada equipo de educadores de cada unidad educativa tendrá la posibilidad de construir su propio proyecto curricular basándose en los lineamientos del CAPIB pero dándole las características, las decisiones de cada comunidad escolar organizada...Hasta 2005 tenemos que encarar este desafío: el proyecto educativo de centro y partir de allí el proyecto curricular"[15]

Las autoridades de la reforma educativa han resaltado mucho lo que se ha logrado en este pilar:

"...han podido constatar avances en los procesos de la organización de la

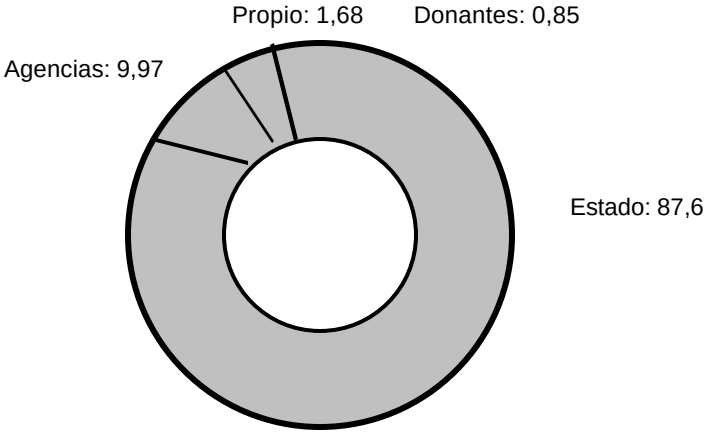
[14] Entrevista a Carlos Carranza. Enero de 2002.
[15] Idem.

comunidad escolar, es decir, cómo se desenvuelven los consejos de educandos, de educadores, la junta escolar de padres y madres de familia, el consejo mixto de la unidad, del núcleo.. han visto avances en procesos de gestión educativa participativa, es decir, que el CAPIB promueve una gestión educativa participativa, es decir, donde la comunidad escolar organizada sea la principal protagonista de esta gestión educativa al interior de su unidad"[16]

2. Financiamiento

Diversas financiadoras han auspiciado esta experiencia desde entonces. El Ayuntamiento de Madrid, Kellogs, Caritas Noruega, Caritas Suiza, Manos Unidas, la Comunidad de Madrid y otras, han estado financiando las acciones de este desarrollo curricular y de gestión en los distintos ejes mencionados, a veces alternativamente, en otras ocasiones paralelamente. Se ha tratado de financiamientos que han contemplado dos a tres años de realizaciones y cuyos montos, en general, han servido para sostener las acciones necesarias para que, desde las unidades departamentales, los técnicos, en acuerdos de trabajo con los técnicos nacionales, hayan podido acompañar procesos tanto de seguimiento y mejoramiento de la propuesta, como de implementación en nuevas unidades educativas.

Actualmente el estado de Financiamiento en porcentajes, responde aproximadamente al siguiente esquema:



3. Hitos del proceso de construcción curricular

El equipo de la Unidad de Servicios Educativos de la oficina nacional hizo un esfuerzo por determinar la trayectoria que ha seguido este proyecto desde sus inicios, tal como puede observarse en el esquema que sigue: **(Hitos de la Experiencia)**

[16] Entrevista a Carlos Carranza. Enero de 2002.

Capítulo III: Construyendo juntos

"Cada colegio de Fe y Alegría
tiene que ser una verdadera fábrica de
Hombres Nuevos y de Cristianos Insobornables.
Pongámonos con toda el alma a preparar
hombres libres..."

J.M. Vélaz

1. Concepción innovadora

A comienzos de los 90, Fe y Alegría diagnostica cinco factores estructurales en la educación nacional:

1. "El Estado y la sociedad dan una importancia casi exclusiva a la educación formal escolarizada, cuya estructura administrativa no tiene una adecuada coordinación vertical y horizontal entre las diferentes áreas, niveles, ciclos y modalidades, dando lugar a que sus reparticiones funcionen y se desarrollen de manera independiente.

2. La educación formal se orienta principalmente a través del bachillerato humanístico hacia la educación superior (. . .) dejando a niñas y niños sin otra alternativa que su incorporación al mercado laboral como mano de obra barata.

3. La estructura curricular desarrolla contenidos que no se traducen en la práctica social, generando una ilusión del saber

4. En este proceso se prioriza el aprendizaje memorístico, frente al pensamiento analítico reflexivo…

5. La práctica de enseñanza está centrada en el protagonismo del maestro que, en general, por su formación y orientación, arrastra las deficiencias del sistema regular" [17]

Estos factores explican las causas para que la educación en el país fuera homogenizadora, cerrada, bancaria, divorciada de la experiencia vital de niñas y niños; y, por último, que los ciclos terminales (básico, intermedio y medio) no fuesen funcionales.

Habida cuenta de esta lectura de la realidad educativa en el país era necesario proponer algo nuevo. Es así como uno de los pilares de la Fe y Alegría de los 90 fue, y sigue siendo, el CAPIB, con todas las etapas ya mencionadas. Una vez que tomó forma e identidad la oferta educativa formal de Fe y Alegría, se abrieron las compuertas para que maestras y maestros, padres y madres de familia y, poco a poco, cada vez más niñas y niños de las unidades educativas de todo el país, participaran directamente en la construcción de la propuesta curricular alternativa y popular, juntamente con técnicos y directivos de Fe y Alegría, así como de otras instituciones. En las líneas que siguen abordaremos las características de este diseño curricular innovador que es el CAPIB.

[17] Marco de Referencia de Fe y Alegría, página 15.

2.- Fundamentos

En el 'Documento Base de Elaboración Curricular de Fe y Alegría' se considera fundamental:

> *"el desarrollo de un currículo que responda a las necesidades de partir de la demanda de la niñez y de los grupos sociales beneficiarios, de sus necesidades de producción económica, de consumo y de rentabilidad, de las particularidades de su realidad cultural, de sus formas de estructuración cognoscitiva y socio-afectiva y de su relación trascendente con Dios. En esta medida, el currículo constituirá un instrumento eficaz que coadyuve en la formación de sujetos agentes de transformación y constructores de una sociedad donde se priorice la calidad de vida de sus miembros".*[18]

Es decir, que las cosas vividas por niñas y niños y/o beneficiarios serán, en este planteamiento institucional, la materia prima a partir de la cual ellos aprendan a expresar su ser, a construir sus conocimientos (saber) y a concretarlos en acciones (hacer). A la luz de esta manera de entender el hecho educativo, fueron puestas las bases técnico-pedagógicas que dieran consistencia al currículo formal.

Ante todo, quedó apuntalada la característica de ser diferente a la propuesta educativa vigente. Vale decir, un currículo que sea alternativo. Los componentes, que hacían su "alternatividad", consistían en que fuese un currículo que responda a la realidad social, económica y cultural de los participantes, sabiendo que Fe y Alegría dedica sus esfuerzos a una población en riesgo social y económico. El rasgo de popular, nace inspirado en la pedagogía freiriana: el sujeto hacedor de sus aprendizajes y transformador de su realidad. La satisfacción de sus necesidades (básicas elementales, sociales y de relación con la trascendencia[19]) como una apropiación consciente de ellas y de las soluciones a las mismas[20], son los elementos que constituyen los contenidos básicos de aprendizaje, en busca de lograr una mejor calidad de vida.

La concepción curricular de Fe y Alegría busca desarrollar, en los beneficiarios (niños, jóvenes y docentes), competencias que desarrollen capacidades, habilidades y conocimientos, actitudes y comportamientos tanto en la dimensión económica y técnico-productiva incorporada a los servicios educativos, como en la dimensión política que da corresponsabilidad y participación en la gestión del proceso enseñanza-aprendizaje a todos los agentes involucrados, como en la dimensión cultural, que fundamenta una propuesta de 'Tronco Común' que da pie a la variada regionalización, como variada es la realidad cultural de los beneficiarios de la oferta educativa. De allí, la característica que hace que este currículo sea también abierto y flexible. Asimismo, incorpora la dimensión religiosa que se traduce en el anuncio de los valores y principios evangélicos que fundamentan las acciones de vida, basadas en la Fe. Estas dimensiones, como las otras que se anuncian a continuación, han sido concebidas para ser trabajadas con un criterio de transversalidad a lo largo del currículo, junto a otras transversales que coinciden con las de la reforma educativadel Estado: equidad de género, educación para la democracia; para el medio

---

[18] Documento Base Curricular. Fe y Alegría. Bolivia. 1995.

[19] Documento base Curricular en revisión. Fe y Alegría. Bolivia. 1999-2000.

[20] Basado en Jomtien: *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje una visión para el decenio de 1990*; en Documento Base mencionado, Pág. 12.

ambiente, para la sexualidad, etc. .

3. Principios curriculares

El concepto de currículo, por lo tanto, es concebido en Fe y Alegría **:**

> *…"como todo lo que afecta al espacio educativo en donde se construye el proceso de enseñanza y de aprendizaje: los contenidos de la enseñanza, la planificación del proceso (tronco común nacional de competencias por ciclos, las ramas diversificadas o regionalización de las mismas, programas de estudio, guías de aprendizaje, guías de enseñanza, planes de unidad temática) en sí mismo, de aprender y enseñar, el seguimiento de lo que le acontece a los educandos en la escuela, los instrumentos pedagógicos didácticos: concepciones pedagógicas, metodológicas, materiales, organización del aula, actividades…"*[21]

Como principios curriculares se toman en cuenta[22] las siguientes dimensiones :

- Interculturalidad
- Bilingüismo
- Educación Producción
- Equidad entre Géneros
- Participación

Interculturalidad: "Fe y Alegría reivindica el reconocimiento de la atención a las diferencias culturales, entendiendo en el mismo concepto "cultura" diferentes formas de pensar, expresarse, percibir, explicar y razonar. Aspectos ideológicos, costumbres, creencias, patrones de conducta, formas de hábitat, etc., así como actitudes, creencias y valores que el individuo y el grupo asumen y que están directamente relacionados con la autoestima y auto-imagen personales y colectivas."

Este principio conduce a la elaboración de un currículo que responda precisamente a las diferentes formas de aprender que tengan los educandos desde las particularidades de interrelacionarse según sus patrones culturales. La idea es crear espacios en donde estas diferencias puedan ponerse en juego y, además, puedan ser valoradas.

Bilingüismo: "El multilingüismo en Bolivia configura una realidad compleja por el número de lenguas, por las cosmovisiones particulares que éstas representan, por las características de desarrollo que cada una ha tenido, y por el grado de uso y conocimiento que de ellas tienen lo hablantes. (…) Por ello la propuesta educativa de Fe y Alegría opta por un modelo de educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo, es decir, por una educación que promueve el uso permanente tanto de la lengua materna y del castellano como segunda lengua, como del castellano como lengua materna y una lengua originaria como segunda lengua."

---

[21] Documento Base de Construcción Curricular, en revisión. Fe y Alegría 1999.
[22] Idem.

El modelo bilingüe de desarrollo y mantenimiento por el que se ha optado contribuye al desarrollo de la autoestima, a fomentar un diálogo más equitativo con otras culturas y a consolidar una sociedad sin discriminaciones.

Educación-Producción: "Fe y Alegría pretende formar personas capaces de enfrentar creativamente los retos de la vida, de modo que puedan ayudar a la transformación de la actual sociedad. La educación tiene que ser concebida fundamentalmente como un medio para dar capacitación humana, laboral y política que genere riqueza y garantice su equitativa distribución".

Una escuela que da respuesta a la construcción de una nueva cultura de la producción y el trabajo, requerida por los cambios científicos y tecnológicos, sin dejar de lado la dimensión humana de las personas, será una educación que les permita a sus educandos enfrentar los retos del futuro con mayor flexibilidad y capacidades.

Equidad entre géneros: "Se trata del poner en práctica el principio básico que genera una educación promotora de la justicia, la solidaridad y la igualdad de oportunidades. La escuela es uno de los espacios privilegiados para brindar oportunidades en función de contribuir y estimular el desarrollo de todas las potencialidades de sus miembros y atender así a sus demandas, necesidades y expectativas".

El ejercicio de los derechos de las personas - sin discriminación por su sexo, necesidades especiales o diferencias culturales, económicas y sociales - da lugar a una participación real con su entorno, teniendo en cuenta que no se trata de una participación en el vacío, sino en relación con las cosas que le conciernen al grupo en el que está inmerso y, por lo tanto, es también una forma de asumir la corresponsabilidad en las acciones del mismo.

Participación: "La propuesta educativa global de Fe y Alegría se asienta en la participación activa de todos los actores educativos (educadores/as, educandos, madres y padres de familia), consolidando la constitución de la comunidad escolar y su relación con la comunidad educativa. No es posible desarrollar una propuesta educativa de calidad sin la participación organizada de cada uno de los actores educativos, de manera que trabajando en equipo, se constituyan en co-protagonistas de la gestión de su Proyecto Educativo".

Este principio de participación es la base de la construcción de la GESTION, instrumento necesario que debe ser trabajado, desde y en cada unidad educativa, para que los diferentes niveles de intervención tengan una forma organizada que permita la corresponsabilidad.

4. Componentes de la propuesta curricular

El Currículo Alternativo Popular Intercultural y Bilingüe (CAPIB), tiene dos subprogramas: IAPIB (para el nivel inicial) y PAPIB (para el nivel primario) y está aplicado al sistema de educación formal.

Esta propuesta está diseñada sobre tres componentes básicos[23]:

- ***Dinamización escolar y educativa,*** que implica para Fe y Alegría promover la participación de los diferentes estamentos (educadores, educandos y padres y madres de familia) en los procesos de gestión educativa. Para ello, impulsa procesos permanentes de reflexión, análisis y formación para que todos los estamentos aporten creativa y constructivamente a la propuesta educativa. Para que la participación de todos estos estamentos se concrete efectivamente, es necesario desarrollar procesos de organización de las comunidades escolares en consejos (de profesores, de padres y madres de familia, de alumnos) y promover su interacción con la respectiva comunidad educativa.

- ***Dinamización de educadores,*** tiene como acción directa la formación, capacitación y actualización permanente del equipo de educadores/as (director/a, docentes, personal administrativo y de servicio), para que, desde su función específica, participen activamente en los procesos de construcción e implementación (planificación, elaboración, puesta en práctica, seguimiento, evaluación) de la propuesta educativa en cada unidad[24] y centro educativo[25].

- ***Dinamización curricular,*** consiste en la construcción de una propuesta de diseño y de desarrollo curriculares, con la participación de los equipos técnicos nacionales, departamentales, microregionales y de educadores/as. La dinamización curricular parte de un primer nivel de concreción curricular que es normativo y se especifica en dos niveles más que son operativos.

Es fundamental anotar que la metodología de construcción del CAPIB, *"de piso a techo*[26]", ha generado la participación activa de los distintos estamentos (educandos, educadores, madres y padres de familia) y niveles de gestión (unidad educativa, regional, departamental y nacional), pues, al ser una propuesta que surge de las necesidades sentidas de cada unidad educativa, ha provocado un sentimiento de pertenencia; tanto educadores, madres y padres de familia y los propios educandos sienten que es propia la propuesta en la que están involucrados, por lo que todos están comprometidos con su desarrollo. Durante el tiempo transcurrido, se ha logrado desarrollar el proceso de construcción de la propuesta del nivel Inicial y los tres ciclos del nivel primario, habiendo transcurridos las fases de diseño, regionalización, experimentación-validación e implementación en cada unidad educativa incorporada al proceso hasta la fecha. Actualmente estos procesos tienen diferentes niveles de avance según la fecha y la circunstancia en que se ha comenzado el mismo.

Veamos ahora cómo se concretan estos componentes:

---

[23] Presentación del CAPIB, de Fe y Alegría Bolivia, en el *Congreso de Educación Popular Antigua-Guatemala*. Octubre.2001

[24] Entendemos por unidad educativa, aquella oferta educativa que se encuentra administrada por un director/a.

[25] Entendemos por centro educativo aquella instancia conformada por el conjunto de unidades educativas que funcionan dentro de una misma infraestructura escolar.

[26] Expresión utilizada por uno de los participantes que aborda el proceso desde el comienzo, Carlos Carranza, y que se ha generalizado para significar la participación de todos los estamentos en la construcción curricular.

4.1. Dinamización de la comunidad escolar y comunitaria

Este componente ha llevado a desarrollar procesos completos de organización al interior de cada unidad educativa. Dichos procesos comprenden distintos niveles de organización:

- Un primer nivel, en el que cada uno de los estamentos (educadores, educandos, madres y padres de familia) se organiza internamente en **Consejos**.

- Un segundo nivel en el que, estando representados los diferentes estamentos, conforman el **Consejo Mixto de Unidad Educativa** .

- En este mismo nivel se organiza el **Consejo Mixto de Centro.**[27]

La dirección juega un papel clave, ya que es la encargada de organizar, orientar y dirigir el funcionamiento de la escuela, posibilitando un clima de trabajo y de interrelación entre las diferentes instancias. El Consejo Mixto apoya la labor del director proporcionándole sus puntos de vista a fin de que tome decisiones que consideren las opiniones de los diferentes estamentos.

Para la ejecución de las tareas concretas, se organizan distintas Comisiones[28]: técnico-pedagógica, de proyectos productivos, de servicios de organización o coordinación de pastoral, etc, que son responsables de agilizar cualquier tarea que el consejo y la dirección consideran prioritaria.

Cada Consejo define la periodicidad de sus reuniones, de tal forma que el estamento se constituya en parte activa de la vida cotidiana de la escuela. Las asambleas son los espacios de deliberación y toma de decisiones l de cada estamento. Dichas decisiones son dadas a conocer y analizadas en las reuniones de Consejo Mixto. Es importante que se equilibre el tratamiento de asuntos pedagógicos, administrativos y organizativos, para que la participación se plasme en los diferentes ámbitos de la gestión escolar.

Así, la comunidad escolar organizada es capaz de constituirse en una de las principales protagonistas para promover la *dinamización* de la comunidad educativa, pero, además, y, más importante aún, es la comunidad escolar organizada la que se constituye en protagonista de la gestación, elaboración, gestión, monitoreo, seguimiento y evaluación de su Proyecto Educativo de Unidad (PEU).

De esta manera, cada unidad educativa encuentra la posibilidad de definir su destino educativo. Como podemos ver, todo este sistema de organización escolar muestra que lo definitivo no son las normas que pueden venir del nivel central, sino, en realidad, los

---

[27] Recordemos que por u***nidad educativa*** se comprende aquella oferta educativa que se encuentra administrada por un/una director/ra; y ***centro educativo*** a aquella instancia conformada por el conjunto de Unidades Educativas que funciona dentro de una misma infraestructura escolar.

[28] Organización de la Comunidad-Guía Básica para Equipos Técnicos Departamentales y Microregionales. 1999. Fe y Alegría Bolivia.

compromisos y soluciones que la misma organización escolar local puede ir generando. En este sentido la desconcentración se constituye en un camino hacia una relativa autonomía educativa.

4.2 Dinamización de educadores

En la experiencia desarrollada, el equipo de educadores (director/a, docentes, personal administrativo y de servicio) de cada unidad educativa, se ha constituido en el nervio y motor de todo el proceso de construcción del CAPIB, pues este es el estamento que ha logrado generar la participación de los demás estamentos, pero también, desde su función específica, participa activamente en los procesos de construcción (diseño, regionalización, experimentación-validación) e implementación (planificación, elaboración, puesta en práctica, seguimiento, evaluación) de la propuesta curricular en cada unidad educativa, situación que ha promovido la necesidad de mantener una permanente formación, capacitación y actualización de los equipos de educadores, a través de las siguientes estrategias:

- Establecimiento de espacios de formación, capacitación y actualización a través del *Taller Permanente* en el mismo lugar donde se desarrollan las acciones educativas.

- Partir de la misma experiencia de los/as educadores, promoviendo la permanente reflexión de su propia práctica pedagógica.

- Consolidación de las *Comisiones Pedagógicas* conformadas por las/os docentes más comprometidos; equipos que se constituyen en una instancia de apoyo técnico que dinamiza y recrea la acción pedagógica al interior de cada unidad educativa.

Por lo señalado, queda explícito el enfoque orientador de la propuesta. Los conceptos que enmarcan la experiencia están adscritos por una parte a la corriente constructivista, y se enriquecen con los principios de la psicología cognitiva. Al reconocer al niño/a como constructor de sus aprendizajes, inserto en un medio social concreto y en un contexto cultural propio que interactúa con otros contextos culturales, la propuesta busca desarrollar en el estudiante un aprendizaje autónomo cooperativo intercultural.

El docente se convierte en el facilitador, orientador del proceso de enseñanza y aprendizaje que debe garantizar la aplicación de esta nueva organización pedagógica. Para ello, debe dejar de ser un simple transmisor de contenidos para convertirse en guía del proceso de aprendizaje propio el niño. La diferencia con otras experiencias bolivianas es que, a partir del modelo de organización escolar y de gestión, el rol protagónico del maestro está ligado a orientar y garantizar también la participación de la comunidad en la implementación curricular, así como a orientar y gestionar sus propios procesos de deconstrucción de aprendizajes anteriores y construcción de nuevos aprendizajes.

Todo proceso de construcción, regionalización y adecuación, necesariamente pasa por

la competencia administrativa del docente. Las 'Guías de Aprendizaje' de los niños y los 'Programas de Estudio', le permiten una mayor apropiación de la propuesta educativa, así como la construcción de la rama diversificada curricular de su unidad educativa o de su centro.

Los procesos de reflexión, que deben darse en cada una de estas instancias que muestran lo complejo del proceso educativo en sí mismo, exigen del docente una capacitación permanente y un análisis de su propia praxis educativa, ya que su acción debe terminar reflejando, en el aula, en la organización de los espacios, en su capacidad de observar, comprender, interpretar y captar los valores culturales, las experiencias cotidianas y los saberes pedagógicos de cada uno de sus niños y niñas. La recuperación de su experiencia pasa por revisar este quehacer para lograr un cambio de actitud real y no solamente teórico.

La formación y capacitación docente considera procesos individuales y colectivos. Por tanto, resulta clave establecer relaciones de intercambio entre docentes, al interior de un centro o entre varios centros. La acción coordinada entre docentes, evitando la compartamentalización de las ramas del saber, es lo que garantiza la concreción del currículo integrado.

Todo este proceso de dinamización docente se ha concentrado en el inicio de la experiencia en las escuelas pilotos y se ha ido extendiendo en las otras unidades tal como ya se ha descrito.

Las modalidades que se han usado para conseguir estos resultados son:

- Los ***encuentros:*** instancias de consulta y socialización de experiencias.

- Los ***seminarios***: espacios de aproximación al estado del conocimiento con respecto a un tema determinado.

- Los ***talleres*** permanentes de reflexión que se realizan en los mismos centros.

La dinamización docente se constituye, pues, en un espacio de formación, de capacitación, de reflexión, de análisis, de compartir experiencias, de buscar soluciones, de planificar las clases, de revisar metodologías, de estudiar actitudes, de revisar las propuestas curriculares, etc. Para que esto se logre, hace falta que intervengan diferentes instancias con roles distintos. Veamos cuáles son:

- El **equipo nacional**: tiene la tarea de coordinar y unificar líneas de acción con los departamentales y de realizar seguimiento a las experiencias y propuestas concretas.

- Los **equipos departamentales (o regionales)**: están encargados de llegar a los centros con apoyo directo, tanto a directores como a maestros. Deben animar, acompañar y seguir, junto a la directora, los procesos de que están llevando a

cabo en cada unidad educativa. Son el nexo entre las escuelas representadas por el director y el equipo nacional.

- Los **directores** de unidades educativas: son los coordinadores, organizadores y acompañantes directos de las acciones que se realizan a nivel de la unidad y del aula. Juegan un papel de dinamizadores y de facilitadores.

- Los **equipos líderes**: están conformados por los representantes de las diferentes comisiones : pedagógica, de proyectos, etc.

- Los **maestros**: son los protagonistas de la construcción del currículo. Son los encargados de interpretar el plan curricular y traducirlo en experiencias que faciliten procesos de aprendizajes significativos desde su práctica cotidiana.

Como podemos ver, la propuesta educativa que plantea Fe y Alegría en el CAPIB, parte no sólo de la experiencia y necesidades del educando, sino también de la experiencia del educador. En el proceso de enseñanza-aprendizaje son dos sujetos, básicamente, los que traen sus saberes, experiencias, vivencias y expectativas al aula. Fuera de ella estarán los miembros de la comunidad que sirve de marco.

4.3. Dinamización curricular

Con la participación activa, especialmente de los equipos técnicos nacional, departamentales, regionales y de los equipos de educadores de cada unidad educativa, pero también con los propios educandos y sus padres y madres de familia, fue posible encarar la construcción de la propuesta curricular del CAPIB[29]. Dicha construcción ha supuesto desarrollar las siguientes fases:

4.3.1. Diseño

Según el 'Documento Base de Construcción Curricular' (en proceso de revisión en 1999) **(documento base)**, el diseño corresponde al primer nivel de concreción y especificación curricular que consta de tres componentes: el tronco común nacional, tronco común institucional y el proyecto educativo institucional.

Durante la fase de diseño, a partir del 'tronco común nacional' establecido por el sistema educativo nacional y la identificación de NEBAs sentidas por los distintos actores educativos (educandos, educadores, madres y padres de familia), se ha definido el 'tronco común institucional', que está constituido de los siguientes documentos: Documento Base de Construcción Curricular, Programas de Estudio, Guías de Enseñanza, Guías de Aprendizaje, Guía de Organización de la Comunidad

[29] El CAPIB ha optado por una metodología de *Piso a Techo*, es decir, tomando en cuenta los principios y los componentes del diseño curricular y desde las propias bases, en este caso en cada unidad educativa y a partir de la identificación de las Necesidades Básicas de Aprendizaje sentidas por los propios educandos, educadores, madres y padres de familia, se origina el diseño de la propuesta. No se trata de una propuesta inspirada en los escritorios del equipo técnico nacional de Fe y Alegría, por el contrario, éstos son los encargados de recoger y sistematizar todos los aportes que se generan en cada unidad educativa.

Escolar, Guía para la elaboración del Proyecto educativo de Unidad. Todos estos documentos fueron elaborados a partir de los aportes de las prácticas de aula desarrolladas en cada unidad educativa. La dinamización de esta fase estuvo bajo la responsabilidad de los equipos técnicos nacional, departamentales, regionales y los equipos de educadores de algunas unidades educativas.

Durante el período de 1994 a 1998, gracias a este proceso de construcción colectiva, el equipo nacional tuvo la oportunidad de elaborar los siguientes materiales:

CUADRO DE PUBLICACIONES

Publicación	Grado	Fecha
I.- PROGRAMAS DE ESTUDIOS		
Programa de estudios. Educación inicial	Preescolar	1998
Programa de estudios. Nivel primario	Primer año.	1998.
Programa de estudios. Educación primaria.	Primer ciclo Segundo.	S/f.
Programa de estudios. Educación primaria	Primer ciclo Tercero.	S/f
Programa de estudios. Educación primaria	Segundo ciclo Cuarto	1997.
Programa de estudios. Educación primaria	Segundo ciclo Quinto	1997
II.-PROGRAMA DE ESTUDIOS (VERSIÓN AYMARA)		
Programa de estudios	Preescolar	1998
Programa de estudios	Primer año	1998
Programa de estudios	Segundo año	1998
Programa de estudios	Tercer año	1998
III.- GUIA DE APRENDIZAJE		
Guía de aprendizaje	Primer año	1996
Guía de aprendizaje	Preescolar	1995
Guía de enseñanza		
Guía de enseñanza. Currículo alternativo popular	Ciclo preescolar y nivel primario	1996
V.- OTROS		
Documento base de elaboración curricular de los subprogramas		S/f.
Documento base de construcción curricular		1999.
Aprendizaje de la lectura y escritura en la propuesta educativa de Fe y Alegría		1998

4.3.2. Plan curricular:

El mismo se organiza a partir de:

- Áreas de Conocimiento o ejes articuladores
- Dimensiones transversales
- Bloques de Contenido
- Metodología y orientaciones didácticas
- Materiales Educativos
- Evaluación

Cada una de estas instancias tiene una organización abierta. La primera. en el inicio del CAP, estaba conformada por cuatro ejes articuladores:

- Sociedad y Producción
- Razonamiento Lógico y Matemática
- Lenguaje y Comunicación
- Fe y Vida

Actualmente coinciden con las áreas propuestas por el proyecto de reforma:

- Ciencias de la Vida
- Lenguaje
- Matemática
- Expresión y Creatividad
- Tecnología y Conocimiento Práctico
- Fe y Vida

A excepción del área de *Fe y Vida*, destinada a trabajar la formación cristiana de los niños y niñas, los ejes articuladores, a partir del CAPIB, articulan contenido afines. Se siguen los mismos criterios para la transversalidad[30] y se coincide en el concepto de "*competencia*"[31], aunque éstas varían respecto al Tronco Común Institucional. Veamos en el siguiente cuadro como podemos esquematizar esta propuesta integral.

---

[30] "Competencias que se cruzan en el proceso de aprendizaje, sin que estén necesariamente inmersas en contenidos programáticos específicos y puedan ser desarrolladas permanentemente."Innovación Curricular FyA.1995.

[31] *"Se considera que un niño ha logrado desarrollar una competencia cuando sabe hacer algo, es decir que está en capacidad de desarrollar actividades (físicas e intelectuales) que respondan adecuadamente a la resolución de problemas, recurriendo a procedimientos ya conocidos e ingeniando otros."*-Unidad Nacional de Servicios Técnicos Educativos. Versión 1996.

Cuadro Áreas de Conocimiento y ejes articuladores

AREAS	EJES ARTICULADORES	DESCRIPCIÓN
Ciencias de la Vida	1. Desarrollo personal y Aprendizaje Social 2. Conocimiento del medio histórico-cultural 3. Conocimiento de la actuación sobre el medio social y natural	Se enfatiza la importancia del entorno social y natural. - Se trabaja la identidad del niño/a en relación a los valores culturales propios.
Matemáticas	1.Números y relaciones numéricas 2. Figuras del plano y del espacio 3.Medición 4.Tratamiento de la información	- Desarrolla las capacidades de razonamiento lógico que faculta a emprender resolución de problemas
Lenguaje	1.La expresión oral y la oralidad 2. La comunicación escrita 3.La reflexión sobre la lengua 4. La reflexión sobre los procesos de aprendizaje del lenguaje	- Desarrolla las capacidades expresivas y receptivas de forma oral y escrita. - Desarrolla la toma de conciencia sobre le cómo y para qué se aprende una lengua.
Expresión y Creatividad	1.Estimulación de la expresión integrada 2. Desarrollo de las capacidades creadoras 3. Apreciación y sentido estético 4. Desarrollo de los juegos móviles y juegos con reglas	- Considera el crecimiento y desarrollo integral del cuerpo y de las capacidades de apreciación estética, producción y creatividad.
Tecnología y Conocimiento Práctico	1.Diseño 2.Construcción 3.Reflexión y comunicación	-Trabaja de manera longitudinal la dimensión productiva.
Fe y Vida	1.Historia de la Liberación 2.Cristo 3.Iglesia	

Los bloques de contenidos establecen temas generales que deben ser considerados en las Unidades Temáticas. Ellas permiten articular el desarrollo de las seis áreas. En general, la integralidad está dada a través del Área de Ciencias de la Vida, que rescata experiencias de vida que dan contenido a las áreas de Lenguaje, Matemáticas, Expresión y Creatividad, Tecnología y Conocimiento Práctico y Fe y Vida.

La metodología señala los procesos básicos que hacen a la enseñanza y aprendizaje

en general y a la de las áreas en particular.

Los materiales educativos son los instrumentos que pueden ser empleados por los estudiantes y maestros con la finalidad de coadyuvar en los procesos de aprendizaje y enseñanza.

La evaluación debe ser desarrollada de manera continua a través del proceso: al comenzar diagnóstica, a través de la evaluación formativa o de proceso y de una evaluación sumativa o de resultado final.

Para que la propuesta tenga validez práctica y no sólo teórica, la construcción de este tipo de currículo sigue un proceso de operacionalización que atraviesa las siguientes fases:

Análisis: en el cual se estudia el alcance de la compatibilidad entre los lineamientos centrales de la propuesta curricular gubernamental y los lineamientos educativos de Fe y Alegría.

Adecuación y experimentación: donde se perfila el cuerpo de los lineamientos y se especifican los diferentes niveles de concreción. Esta adecuación proporciona los parámetros necesarios para una práctica alternativa.

Aplicación y seguimiento: una vez adecuado el diseño, se lo pone en práctica y se realiza un seguimiento riguroso que suministra elementos complementarios para la revisión final.

Revisión: en esta última fase, se examina el diseño curricular sobre de la aplicación y seguimiento ya realizado.

Estas dos últimas etapas constituyen la validación de la propuesta curricular, validación que establece la posibilidad de generalización de la puesta en marcha de la misma.

4.3.3. Regionalización

En la fase de regionalización, el 'Tronco Común Institucional' es regionalizado por los equipos de educadoras de las unidades educativas, con el acompañamiento de los equipos técnicos regionales, departamentales y nacional. Consiste en tomar en cuenta la realidad y características socio-culturales propias de cada lugar donde se desarrolla el proceso de construcción de la propuesta educativa, de manera que responda efectivamente a las necesidades e intereses de los educandos.

Corresponde al segundo y tercer nivel de concreción y especificación curricular, también llamado momento del desarrollo curricular. El segundo nivel de concreción es la elaboración del *El Proyecto Curricular de Unidad Educativa o Proyecto Educativo de Centro* (PEC) cuya competencia corresponde al centro o a la unidad

educativa. Materializa el diseño curricular en propuestas escolares que se desarrollan dentro del Proyecto. El tercer nivel de concreción son las programaciones de aula que compete a los maestros, quienes guían a los niños en sus propios procesos de aprendizaje.

En el aula la regionalización se concreta en las **Programaciones de Aula,** en las **Unidades Temáticas** y en la **Evaluación**.

- **Programaciones de aula:** en esta fase es donde se concreta el acto educativo propiamente dicho, comprende la puesta en práctica de toda la propuesta educativa.

  Los equipos de educadores, a tiempo de planificar cada una de las Unidades Temáticas, seleccionan las competencias que deben ser adquiridas y estipuladas en el 'Tronco Común Institucional' por los educandos, las redes de contenidos, las dimensiones a ser enfatizadas, la definición de actividades que permitan vivenciar experiencias, la selección de recursos materiales y ambientales que favorezcan el desarrollo de actividades y experiencias; finalmente, seleccionan los indicadores de evaluación.

  Tomando en cuenta que la propuesta educativa busca la adquisición de aprendizajes significativos, es necesario ampliar los ámbitos donde se desarrolla el acto educativo más allá de la escuela. Es decir, que se considera como *"aula"* a cualquier espacio donde los educandos encuentran condiciones para construir sus aprendizajes: el mercado, la plaza, la posta sanitaria, la parroquia, los campos deportivos, las fábricas, los talleres artesanales, las tiendas, las huertas, las granjas, los ríos, el barrio o la comunidad, etc. son excelentes aulas de trabajo, que brindan un sin fin de oportunidades, a las que no tendríamos acceso en el espacio escolar tradicional.

- **Unidad Temática**: el instrumento de planificación del equipo de educadores/as es la Unidad Temática. A través de ella se organizan, integralmente, los diferentes procesos de aprendizaje de cara al logro de las competencias propuestas.

  Una unidad temática da respuesta a todas las cuestiones curriculares: qué enseñar, cómo enseñar y al qué y cómo evaluar; todo ello en un tiempo claramente determinado. Da respuesta a todas las cuestiones curriculares, pero contextualizando el currículo, en lo posible, al entorno natural, sociocultural y familiar del educando.

  Son los equipos de educadores de cada una de las unidades educativas donde se ha desarrollado la experiencia, quienes se han constituido en los principales protagonistas del proceso de construcción curricular, especialmente en las fases de regionalización, experimentación-validación e implementación. Los equipos técnicos regionales, departamentales y nacional fueron los encargados de dinamizar, acompañar y asesorar dicho proceso.

- **Evaluación:** Para el Currículo Alternativo Popular Intercultural Bilingüe, la evaluación es el proceso mediante el cual se realizan todos los ajustes necesarios para facilitar la construcción de aprendizajes de acuerdo a las características y necesidades de los educandos. Este proceso nos permite también identificar las dificultades que pudieran presentarse, y juntos, educador-educando, encontrar las mejores soluciones, de manera que se pueda determinar si se han cumplido o no las expectativas propuestas. La evaluación, en primer lugar, permite adecuar la ayuda pedagógica a las características individuales de los educandos mediante una evaluación continua, debe también permitir determinar el grado en que se han conseguido los objetivos educativos propuestos. Para las educadoras es un instrumento para evaluar su propia práctica educativa y reajustar conforme a ella, las programaciones y actividades subsiguientes.[32]

5. Problemática igual a necesidades insatisfechas

Al realizar un análisis de los aspectos innovadores de esta experiencia, podemos observar que:

1. Fe y Alegría, antes de que el país inicie un proceso de reforma educativa, encaró un proceso de elaboración curricular que, al responder a las necesidades básicas de aprendizaje de los educando, vincula el proceso de enseñanza – aprendizaje a la realidad cultural concreta de las niñas y niños de los ciclos Inicial y primario.

2. Los ejes articuladores de la propuesta curricular alternativa de Fe y Alegría, impulsan una tendencia descentralizada en la gestión administrativa y curricular.

3. La organización escolar, al dar cada vez más protagonismo a los diferentes agentes educativos, potencia la coordinación y participación de los mismos, en toda la gestión educativa.

4. La propuesta de Fe y Alegría, transforma el rol tradicional del docente de transmisor de conocimientos a un agente que orienta, guía, estimula y coordina el proceso de aprendizaje de los alumnos. Los educadores se convierten en sujetos activos del proceso de innovación curricular y no en meros ejecutores de planes y programas diseñados al margen de su realidad.

5. La concepción curricular abierta que parte de un tronco común que se ramifica en diversas currículos regionales, reivindica las diferencias locales y culturales de los diferentes grupos locales, propugnando un proceso de revisión continuo de adecuacipón entre la realidad educativa y la teoría pedagógica.

6. La participación activa de los padres de familia en la organización escolar, fue en primer momento el aporte más significativo de cara a la corresponsabilidad de los procesos educativos que se llevan a cabo durante la gestión escolar.

7. Por último, convencidos de que la innovación curricular y desconcentración

[32] En detalle, todos estos aspectos pueden ser consultados en el **Documento Base de Construcción Curricular** , que es el marco de referencia común en el que se formulan, de manera general, un conjunto de prescripciones, sugerencias y orientaciones sobre la intencionalidad de la educación escolar formal.

educativa, se constituye en una modalidad comprobadamente eficiente de una educación de calidad para los pobres, los retos que tiene Fe y Alegría en su servicio a la educación boliviana son:

- Sistematizar toda la experiencia acumulada en el proceso de construcción curricular (objetivo que se ha tratado de llevara a cabo en diferentes oportunidades y que ahora trata de cumplir este trabajo).

- Generalizar la innovación curricular al universo formal y al no formal (con las adaptaciones del caso) de Fe y Alegría.

- Lograr incidir en la elaboración de proyectos alternativos que respondan a las necesidades básicas insatisfechas de los excluidos, de los más pobres, a quienes pretende servir desde hace más de tres décadas.

La problemática social que vive el país no ha variado, porque no ha variado la aguda crisis económica por la que sigue atravesando el país. El objetivo de la acción de Fe y Alegría sigue siendo el mismo; y este aporte curricular sigue respondiendo a las finalidades educativas y curriculares que emergen de las actuales necesidades. De esta manera, y a partir de su principal objetivo, la institución especifica la importancia de partir de la realidad de los beneficiarios, buscando:

> *"(...) concebir y prestar servicios educativos múltiples, alternativos e integrales que respondan a las necesidades y demandas de los sectores populares"*.[33]

De esta manera, Fe y Alegría se constituye en la institución no gubernamental con mayor incidencia educativa en Bolivia.

Hemos planteado en extenso la concepción curricular y de operativización de la propuesta, tal como vimos que se gestó y con las características con las que funciona actualmente en las unidades educativas en las que la Institución ya la ha implementado. Al analizarla desde la experiencia de campo en las dos unidades educativas consideradas en el estudio, en un tiempo y lugar específico, reflexionaremos sobre el conjunto de mediaciones que van desde la idea misma, tal como se la ha concebido, a la materialidad de la puesta en práctica. Es decir, veremos el paso de un proyecto "ideal" a un proyecto en "desarrollo" en un tiempo y espacio determinado, con recursos determinados y relaciones institucionales y comunitarias específicas.

En esos escenarios trataremos de entender y dar sentido a los procesos e interacciones que se desarrollan como producto de la experiencia, recuperar conocimiento acerca de la relación que está indicada por los cambios y continuidades en el proyecto y la coherencia entre acciones y resultados.

---

[33] **Fe y Alegría**, 1993.

Capítulo IV: Situación y Situaciones

**"En la realidad de las obras
de verdadero servicio a los hombres más necesitados
sólo hay crecimiento (...) guiado, planificado y podado,
como en el caso del árbol más promisor y exuberante".
J.M.Vélaz.**

A partir del Plan Trienal desarrollado por la institución, financiado en su realización por INTERMON, programas y subprogramas del sistema de educación formal, y cuyas nomenclaturas, como hemos visto, han ido variando en el tiempo, se han ido enriqueciendo con otras áreas de atención dentro del territorio nacional. Es claro reconocer que "el crecimiento de este árbol" no siempre ha sido en realidad "planificado y/o podado" en el momento más oportuno. Pero esa toma de conciencia, esos momentos de reflexión o metacognición, como dicen las orientaciones cognitivas del aprendizaje, sobre la construcción y el avance mismo de las acciones, son precisamente, las partes del proceso más ricas del andar "haciendo camino"...

Para abordar la sistematización de la experiencia, y teniendo un universo tan amplio y variado que considerar, tanto por el número de unidades educativas intervinientes en todo el país, como por los niveles de intervención de la propuesta durante estos años, se manejaron varios criterios de selección para escoger dos unidades en las cuales se pudiera aplicar un enfoque crítico interpretativo de investigación cualitativa (Ver Anexo **Metodología de la sistematización)** . Desde esta opción se señalarán a continuación los criterios con que se manejó la selección:

- Contextos geográficos diferentes
- Contexto histórico-social y económico similar, pero en momentos políticos de aplicación distintos
- Procesos de formación y evaluación de los actores que permitan descubrir e interpretar prácticas sociales singulares

De la aplicación de estos criterios se seleccionaron las siguientes unidades educativas:

- **La Merced:** centro educativo desde el nivel inicial hasta el nivel primario (se seleccionó la unidad educativa del turno mañana), ubicado en el departamento Santa Cruz de la Sierra, región de los llanos (pre-amazónico).
- **La Portada**: centro educativo que comprende dos unidades educativas en cada turno (se ha trabajado en el turno de la mañana: nivel inicial, Estanislao Pascual; nivel primario:Copacabana), ubicado en el departamento La Paz, región altiplánica.

En cada uno de las unidades se estudiaron los siguientes aspectos:1)contextualización; 2)

desarrollo curricular con el CAPIB[34]; 3) avances en la implementación; procesos de enseñanza y aprendizaje; 4) resultado del trabajo escolar;5)estrategias de difusión y alianza; 6) resultado de la aplicación; 7) procesos de formación de los docentes; 8) arraigo y apropiación de la experiencia; 9) conclusiones y condiciones de replicabilidad

1. La Merced y La Portada: "donde termina el asfalto"

Uno de los principales problemas de eso
que llamamos "marginación" (…) está en que
viene de tan lejos y está tan incrustada en las costumbres,
en las estructuras, en las relaciones y en el lenguaje,
que ha terminado por volverse invisible.
Dolores Aleixandre

1.1. Santa Cruz de la Sierra – La Merced

En Santa Cruz de la Sierra, en lo que hoy es el final del segundo anillo y el comienzo del tercero, hace unos años sólo existía la plaza central - que recién se empezaba a enlosetar[35]- y unas cuantas cuadras a la redonda: allí terminaba el casco central de la ciudad. La ubicación de La Merced, por lo tanto, correspondía a un barrio periurbano bastante alejado, que recibía población producto de la migración interna. Esta migración no era sólo del mismo departamento de Santa Cruz - zonas rurales -, sino también de otros departamentos del país, en especial de la región del altiplano.

La Merced es la primera escuela de Fe y Alegría en Santa Cruz, inaugurada el 9 de marzo de 1966. El local actual se construyó en terrenos propiedad de la Compañía de Jesús, con ayudas económicas de Fe y Alegría, las Hijas de Jesús, el Fondo de Inversión Social y aportes de padres de familia (ya en la década de los setenta, en 1976, en los mismos predios de la Compañía de Jesús, se instala IRFA). Este centro cuenta con amplios espacios de jardines, canchas y un techado que sirve de coliseo, además del salón de actos o auditorio.

Inició sus clases con 405 alumnos y 16 docentes, bajo la dirección de la Hna. María Otaegui. La congregación de las Hijas de Jesús, que se hizo cargo de esta escuela desde su creación, trabajó en ella a lo largo de 30 años hasta que es asumida en su totalidad por Fe y Alegría, alrededor de 1996. Es en este momento de transición cuando se instala en sus aulas la propuesta curricular CAP.

Es de destacar que en lo relativo a la oferta de educación formal, como unidad funciona en un solo turno (el de la mañana) pero este centro atiende desde inicial hasta medio, en turnos diurnos y nocturno; en el ciclo medio, se capacitan como técnicos en nutrición y automotriz. Para adultos, tiene el Instituto Básico de Aprendizaje (I.B.A.) San Alonso, que enseña corte y confección y belleza.

---

[34] La caracterización de la propuesta de Diseño Curricular se trabaja en el anterior capítulo.
[35] Loseta; de losa: placa de hormigón que se usa para pavimentar.

El nivel inicial, en el turno de la mañana, se ha suspendido, contando sólo con un curso en el turno de la tarde. Con la reestructuración de los ciclos realizada por la Ley de Reforma Educativa, esta unidad atiende el nivel primario desde 1º hasta 8º curso, es decir, cubre la totalidad de los tres ciclos con una población de 300 alumnos. Actualmente la unidad es dirigida por la Lic. María Dolly Justiniano Barba.

Hoy, cuando se considera el barrio La Merced como parte de la ciudad, con organizaciones comunales, junta de vecinos, centro de madres y una vida citadina ya instalada, los alumnos que concurren a ella ya no tienen las características de niños y niñas de alto riesgo social; sin embargo, debido a los problemas socio-económicos que vive el país, estos grupos humanos siguen siendo presentando carencias y en desigualdad de oportunidades frente al ritmo social y económico de Santa Cruz. La ciudad cobra un impulso de crecimiento vertiginoso durante el gobierno de facto del General Banzer y la escuela ya abrió sus puertas a más niños y niñas del barrio, hijos de trabajadoras del mercado y de inmigrantes aimaras y quechuas.

1.2. La Paz – La Portada

En La Paz, La Portada ha sido también "la chispa del Incendio" de Fe y Alegría en Bolivia. En las laderas de una ciudad que por ese entonces recién empezaba a trepar hacia El Alto[36], respondía a una zona desprotegida totalmente de los beneficios de la ciudad: alcantarillado, calles asfaltadas, energía eléctrica.

Un 3 de febrero de 1966, el profesor Humberto Portocarrero, funda en la ciudad de La Paz, la escuela "Copacabana", en la zona de La Portada. Su primera directora fue la Hna. María Vargas, y nació casi sin infraestructura, amparada por vecinos generosos que brindaron sus casas para que los alumnos recibieran clases. Las pequeñas habitaciones existentes recibían niños y más niños; gracias a la generosidad de los vecinos (Octavio Amarro, Antonio Mamani, Nisan Cuellar, César Vilela, el señor Choque...) y gracias a la acción que, al igual que en La Merced, desplegó la institución, se construyó el centro que actualmente domina, desde la ladera que baja de El Alto, la ciudad de La Paz, es decir "la ollada".

Años más tarde se la anexa a esta construcción, las unidades educativas exclusivamente de nivel inicial, que funcionan en dos turnos: el kinder Estanislao Pascual en el turno de la mañana y el kinder Carola Iñiguez en el turno tarde. La unidad "Estanislao Pascual", es la que ha sido motivo de la investigación, cuyos alumnos son los que, en un 100%, ingresan al nivel primario de la escuela "Copacabana" del mismo turno.

Este centro cuenta con una cancha con graderías, un patio refaccionado y en esta gestión se está implementando un laboratorio de computación, con seis computadoras adquiridas con los aportes de los padres y madres de familia. Se tiene proyectada la construcción de un aula para computación.

[36] Recientemente declarada ciudad autónoma de la ciudad de La Paz. El Alto crece en la meseta donde comienza el altiplano; desde la ceja de esa meseta se domina toda la ciudad de La Paz, que queda como en una hondonada; de frente, al marco magnífico de La Cordillera Real con toda la cadena de cumbres de nieves eternas.

Estas unidades de inicial y primaria se inician en el CAPIB recién en el año 1999, es decir, que a la fecha de la investigación recién tienen dos años de funcionamiento con el Diseño Curricular Alternativo Popular de Fe y Alegría.

Las actuales directoras son: Prof. Carmiña Flores Navarro en la unidad Etanislao Pascual, y la Lic. Rossemary Torrico Villarroel en la escuela Copacabana.

En la actualidad el "Kinder" cuenta con los dos primeros ciclos del nivel inicial y con un total de alumnos que alcanza a 206 entre varones y niñas:

La escuela Copacabana de Fe y Alegría abarca todo el nivel primario de 1º A 8º curso, con un total de 965 alumnos matriculados entre varones y mujeres. La proporción de género es equitativa ya que alcanzan a: 452 varones y 504 mujeres.

Ambas unidades, aunque ingresan en momentos diferentes del desarrollo del CAPIB, responden a las motivaciones que impulsan la propuesta y a los problemas que intenta resolver. Veremos luego cómo se dan las dinámicas generadas desde cada unidad a partir de la práctica y dinámica de los sujetos en estos contextos, así como las condiciones y factores que hicieron posible o no determinados resultados.

Actualmente la vecindad sigue siendo viviendas de adobe y ladrillo, con riesgos de contaminación ambiental por los basurales esparcidos en los alrededores, con el río Apumalla convertido en botadero de basura y baños públicos.

Es un hecho entonces, por todo lo dicho, que estas escuelas se originan y mantienen las características de todas las escuelas y colegios de Fe y Alegría, y es precisamente en ellas donde también se incorpora un Diseño Curricular que, atendiendo los aportes científicos de las diferentes ciencias que enriquecen a la educación con sus descubrimientos, introduce los cambios pedagógicos necesarios, con el objetivo, sobre todo, de beneficiar a las capas socioeconómicas más necesitadas.

Es evidente que con el tiempo, esta situación de periferia ya no tiene el mismo sentido y ha cambiado y, en parte, como ya se ha dicho, la situación socio-económica de la población también. Los padres de familia ya tienen puestos de venta fijos, otros siguen trabajando en el mercado informal, por consiguiente, la escuela recibe ahora también a alumnos que no provienen de la capas más deprimidas socialmente, muchos de los padres (e incluso algunos docentes, en especial en Santa Cruz), son ex alumnos de esos establecimientos.

En el aspecto lingüístico, aunque los padres hablan o entienden una o dos lenguas originarias, sus hijos se expresan casi exclusivamente en castellano.

2. Concepción innovadora CAPIB en La Merced y La Portada

Si he podido inspirar
la utopía creadora a muchos…
Es lógico que se aleje de mí,
siguiendo su propia voluntad y
su propia inspiración.

J.M.Vélaz

En este apartado se analizarán con especial profundidad los procesos de implementación del CAPIB en las unidades educativas escogidas. Se han tomado en cuenta como criterio de análisis para organizar la información, además de los aspectos metodológicos que se tratan en el **Anexo Metodología de la Sistematización,** diversas categorías que a efectos de la interpretación, se presentan en cuatro grandes temas:

- El estilo pedagógico: en relación con el clima socio-pedagógico de gestión (puede leerse como institucional) a partir de la actividad que el docente crea en el aula, en el espacio escolar con los padres de familia; el tipo de conducción que promueve y sus actitudes, así como la de sus alumnos/as y padres durante los proceso de interacción.
- La línea didáctica: comprende las actividades particulares de lectura y escritura y el tipo de evaluación utilizada; el uso de materiales didácticos, la distribución del espacio del aula; los contenidos o temas estudiados y el tipo de evaluación utilizada.
- La estructura interaccional de la clase: el tipo de comunicación e interacción que se da en ella, las verbalizaciones del profesor y de los estudiantes, y sus desplazamientos.
- La percepción docente del acto educativo: se toma en cuenta la perspectiva del docente sobre su apropiación de la propuesta en su praxis educativa, cómo la planifica y cómo cree haberla conducido.

En cada uno de los rubros explicitados se desarrollará lo particular a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la propuesta en las dos unidades educativas mencionadas, en lugar de analizar todos los puntos dentro de cada experiencia, para poder brindar así una visión comparativa más rica e inmediata. Para cada aspecto analizado se tomaron en cuenta tres grandes momentos de la observación de clase:

- Apertura: incluye la planificación del docente y la concepción pedagógica que está manejando.
- Desarrollo : se observa el estilo socio-pedagógico del docente y las interrelaciones que se dan en el espacio del aula.
- Cierre: se ven también las concepciones pedagógicas del trabajo educativo.

Por otra parte, la propuesta en sí misma, además de ser valorada en su aplicación última que es el aula, ha sido mirada desde la concepción, características, condiciones y límites

del desarrollo y aplicación que de ella tienen bs actores de la comunidad escolar en las dos unidades educativas. Para ellos se ha trabajado cruzando información con datos de las encuestas y cuestionarios realizados, en los cuales se aprecian juicios y actitudes de docentes, alumnos/as y padres de familia, es decir, de la comunidad escolar en general.

2.1. Procesos de enseñanza y aprendizaje

"Lo fundamental es preparar al alumno para la vida..."
Por ello, la educación debe propiciar,
junto con la progresiva madurez personal,
la adquisición de una serie de herramientas:
expresión oral y escrita, razonamiento lógico y numérico
técnicas de estudio e investigación..."
José Cordeiro
"El desafío Latinoamericano y sus cinco retos"

2.1.1. Estilo pedagógico

a) Apertura de clase: Un mayor avance hacia la horizontalidad en el trato interpersonal.

En las clases observadas y analizadas, se percibe un estilo común que ha ido variando desde el tradicional autoritarismo al que estábamos acostumbrados, hacia una relación de horizontalidad positiva entre maestro – estudiante.

Este cambio se observa con mayor énfasis en La Merced, donde el CAPIB tiene más años de implementación y es en la escuela Copacabana de La Portada donde todavía el docente se dirige, al comenzar, a toda la clase, logrando focalizar la atención de los alumnos/as en una comunicación más vertical que va del profesor hacia ellos, mientras que éstos muestran mayor pasividad y dependencia frente al docente. El número de alumnas/os es casi el mismo en las aulas de ambas unidades educativas, sin embargo, la interacción se da de manera más directa en las clases de La Merced, aún en los últimos cursos de primaria, mientras que en la unidad educativa Copacabana, es en los cursos del primer ciclo donde se está fomentando una mayor comunicación con los niños desde el inicio.

La excepción en La Portada la constituyen las clases observadas del nivel inicial. En ambos ciclos, 1º y 2º, las profesoras, desde el ingreso, crean un clima socio-pedagógico particularmente positivo, fomentando la comunicación y cooperación entre los alumnos. La actitud de las profesoras es muy motivadora y dialógica.

En La Merced la actitud de las maestras, en especial hasta 5º de primaria, es también muy motivadora y logran paralelamente centralizar la atención de sus alumnas/os y hacerlos participar. Es aquí donde más se ha observado, desde la entrada al aula, una mayor práctica en el trabajo de grupos, incluso con actividades diferentes en cada uno, aunque se mantiene todavía el criterio de trabajar la misma área de conocimiento entre todos.

La distribución y aprovechamiento del espacio en las aulas ya ha sido asumido en La Merced como un trabajo cooperativo de rincones entre los turnos diurnos y es así

como se reparten el aula por turnos y por rincones. En la unidad Copacabana, no se ha logrado aún una coordinada actividad entre profesores de ambos turnos al respecto, por lo tanto, no se ve un trabajo avanzado en cuanto al reacondicionamiento del espacio del aula. Este es un trabajo de capacitación en gestión de centro que todavía debe realizarse en el mismo. El inicio de clase es todavía formal y la existencia de bancos bi-personales dificulta los trabajo grupales.

Sin embargo, en La Portada, en la unidad educativa Estanislao Pascual, se nota una mayor apropiación del valor del espacio. Si bien posee una infraestructura creada especialmente para este nivel, sus aulas han sido concebidas como celdas de un panal y tienen unas dimensiones que dificultan la participación activa entre grupos, incluso la disposición del espacio por rincones se hace difícil, ya que el espacio es reducido, pero las profesoras de esta unidad hacen todo lo posible, con la cooperación de los padres y madres, para contar con armarios y lugares para que los niños puedan distribuir sus materiales.

En ambas unidades, La Merced y La Portada, las profesoras ubicaban a sus alumnos por sus nombres;los niños y niñas me fueron presentados y se les preguntó si se los podía filmar. Estos hechos muestran un indicador del clima de confianza y mayor horizontalidad que se vive en las aulas.

Es de señalar, sin embargo, que en La Merced los alumnos/as entablaron rápidamente contacto, preguntando, manifestando su curiosidad por la visita y respondiendo a las preguntas con más soltura y naturalidad que La Portada, unidad Copacabana.

La interiorización de cambio de roles, por los cambios producidos en el espacio del aula a partir de una nueva concepción de la construcción del proceso de enseñanza y de aprendizaje, está más avanzado en La Merced y esto es entendible, como ya se dijo, por el tiempo que llevan en el proceso de implementación del CAPIB, aunque ambas unidades están en proceso de transformación a partir de la aplicación del proyecto de reforma educativa aupiciado por el Estado.

Este nivel de comunicación horizontal se observa también con los padres de familia, especialmente en las convivencias que se dan en La Merced, aunque persiste cierto "paternalismo" en ambas instituciones en las relaciones interpersonales con las familias. En La Portada la comunicación con las familias es todavía una tarea a ser abordada.

b) Desarrollo : "Manos a la obra..."

Los estilos pedagógicos en el momento del desarrollo de las clases tienen rasgos distintivos en las dos unidades escogidas. En La Merced, en especial los maestros del primer ciclo, participan con sus alumnos/as de manera cooperativa y adoptando un rol de facilitador y guía de los aprendizajes de sus alumnos.

En ambas unidades educativas las planificaciones responden al Plan de Estudio publicado por Fe y Alegría, y los docentes planifican en grupo por paralelos, de

acuerdo con las Unidades Temáticas, llamadas también de Aprendizaje. Esta nominación fue realizada en acuerdo con los técnicos de la Unidad pedagógica de la reforma.

El proceso educativo, si bien es participativo, todavía conserva ciertos rasgos de autoritarismo en el control del tratamiento de los temas. Esto se ha observado en La Merced, en el primer curso del primer ciclo; para focalizar la atención en el tema, la maestra tiene algunas dificultades y aunque los niños y niñas estén en grupos para trabajar, el tratamiento del tema sigue siendo colectivo, y sigue partiendo del manejo central por parte de la docente.

En el primer curso de la unidad educativa Copacabana, y aún en los cursos del nivel inicial de la Estanislao Pascual, este rasgo también es observado de la misma manera. A veces con actividades con las manos, o simplemente con una llamada de pedido de atención, las maestras atraen la atención de los niños. Sin embargo, esto no impide la cordialidad (a menudo paternalista) de la docente. El tema es planteado con una breve motivación que, aunque puede llegar a ser interesante para los niños y niñas, no tiene un valor totalmente significativo de aprendizaje. Estas observaciones no varían en las dos unidades educativas.

En la clase de los niños y niñas del nivel inicial, cuando se realiza al aire libre, sigue teniendo los rasgos mencionados, pero se hace más participativa y amena. Se usa música de casete, con las órdenes ya grabadas y la maestra estimula la participación con creatividad, promoviendo la solidaridad entre sus alumnos/as.

Es interesante plantear aquí el espacio reservado para el desayuno escolar que se realiza a media mañana. En las unidades educativas observadas, todas reciben una nutritiva y abundante merienda consistente en pan, enriquecido con vitaminas y minerales, y leche o yogurt, y a veces un jugo de frutas en bolsitas. Esto es muy apreciado por los niños que se lo sirven antes de salir al patio. En la unidad Estanislao Pascual, ha sido notorio que algunos niños se lo guardan para llevarles a sus hermanitos a sus casas...

La planificación realizada en grupos por los profesores de los paralelos y por ciclos, en el caso de La Merced, es plenamente compartida por las familias, con más énfasis en el primer ciclo que en el segundo, pero todas participan del programa escolar en actividades programadas desde el espacio educativo. Esta participación no está dada tanto en la corresponsabilidad de escoger el tema, sino en la asignación de los temas trabajados también a los padres y madres que organizan una exposición que puede ser gimnástica, o en forma de feria, o como cada curso lo decida sobre los temas que han trabajado sus niños. No se trata de un Proyecto Educativo de Unidad Educativa global con las características que éste posee, pero se ha incluido esta dinámica como la participación activa de la comunidad de padres y madres. A esta participación se les ha dado el nombre de “convivencias”. Todos lo hacen de muy buen grado y creativamente. En esta unidad se nota también un alto grado de compromiso espiritual. Durante todo el año, la misa comunitaria de los domingos cuenta con al asistencia de toda la comunidad escolar y educativa en general. Es muy probable que este tipo de hábitos participativos haya quedado enraizado desde la presencia de la hermanas que llevaron adelante esta obra, y que, a su partida, el plantel docente,

directivo y la comunidad en general mantiene en una muestra de cohesión social significativa y de unión en las prácticas de fe.

Este fenómeno no se da en las unidades de La Portada. El apoyo de los padres y familia es hacia la gestión administrativa. Por ejemplo, en la unidad Copacabana, a través de la junta escolar y con la comunidad de padres y madres en general, se están edificando aulas para el área de tecnología, de informática, además, se han adquirido equipos de computación para las mismas. En el nivel inicial, los padres cada año, deciden, junto con las profesoras qué necesidad van a cubrir dentro de la unidad, como un acto de aporte "voluntario" frente a las demandas de infraestructura o equipamiento.

En la unidad Copacabana, todavía se nota una línea verticalista en el tratamiento de los contenidos del programa, si bien existe ya la conciencia de que experimentando es cuando el niño aprende mejor que teorizando (esto se puede observar en el video en donde se filmó una clase de ciencias naturales); no se ha pasado del "hacer", como un enfoque de experimentación, sino dentro de un enfoque aún conductista.

En todas las clases observadas en las unidades en las que se trabajó, la formulación de hipótesis, el descubrimiento por el análisis y la reflexión crítica, en general, siguen siendo postulados teóricos de la planificación, todavía no se ha logrado incorporarlos al aula decididamente como rutina de trabajo.

c) Cierre : Con timbre

Es de destacar que el final de la clase suele sorprender a los estudiantes de los ciclos más avanzados, y también a los niños y niñas más pequeños. Muchos no desean salir al descanso y, a veces, en La Merced, es la maestra la que decide permanecer en el aula subordinando el tiempo al desarrollo de las actividades que se están llevando a cabo en la clase. En algunos casos, se continúa con el trabajo emprendido después del recreo. Es decir que el tiempo rígido de avance y cierre de 40 minutos ya no tiene el rigor de hace un tiempo atrás, salvo en los cursos del último ciclo de primaria, donde el cambio de profesor obliga a señalar las tareas para el siguiente encuentro, y cortar allí los avances que se estaban llevando a cabo.

Es también notorio cómo los niños no muestran fatiga. Debido al grado de participación, al no ser meros espectadores pasivos del proceso y mantenerse constantemente activos, encaran ellos el rol protagónico de sus aprendizajes. A su vez, esto no hubiera sido posible sin un cambio en la actitud de los docentes hacia su propio rol.

Este grado de intervención no es tan marcado en la unidad Copacabana, ya que los profesores y profesoras, aunque ya tienen el "discurso" incorporado sobre su papel en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de sus alumnos, no lo tienen todavía incorporado en la práctica.

2.1.2. Línea didáctica

a) Apertura globalizadora : diferente textura de ideas

En general, las profesoras del nivel inicial (en cualquiera de los dos ciclos) y del primer ciclo del nivel primario, utilizan el diálogo como apertura de sus clases, lo cual les permite motivar, en algo, el aprendizaje. En los cursos del segundo o tercer ciclo de primaria, la recapitulación del tema de la case anterior es lo que generalmente motiva el inicio de la misma. Otras veces ha sido la lectura de un tema o de un cuento lo que ha dado pie al inicio de la clase, especialmente con los más pequeños.

Los materiales didácticos utilizados siguen siendo los tradicionales: tiza, pizarra. En los primeros cursos de La Merced se observó mucho material objetivo, sobre todo para el área de matemáticas y lenguaje: fichas con letras o números, palillos, piedras u otros materiales confeccionados por los mismos niños sirven para facilitar los aprendizajes. Estos pueden observarse en los estantes de los rincones de trabajo, como así la existencia de plantitas en crecimiento, radios y cámaras de cartulina, utensilios de aseo, pequeños altares o existencia de algunos instrumentos musicales nativos, etc., para otras áreas de trabajo. Las paredes están cubiertas con láminas productos del trabajo de los mismos niños y el ambiente se hace estimulante para ellos mismos. No ocurre lo mismo en las aulas de la unidad Copacabana a pesar de que tienen una superficie el doble de grande respecto al tamaño del aula. El argumento es que se hace difícil mantener las láminas o rincones en perfecto estado, ya que la presencia de otras unidades educativas en turnos alternativos, las destrozan.

En todos los cursos observados, sobre todo en La Merced hasta 5º básico, el trabajo en grupo predomina. Algunos niños, luego de realizarlo, son escogidos por su grupo para exponerlo frente a la clase. En cursos del segundo ciclo, los subtemas del tema encarado, se trabajan en los diferentes grupos. El ambiente de clase, además de ser participativo, es de un alto grado de autocontrol (la maestra puede retirarse del aula y ellos siguen trabajando...). En los cursos de 6º y 7º, tienen ya maestros por áreas de conocimiento. El estilo se vuelve más centralizado en el docente, pero se conserva el trabajo por grupos. En 8º todavía no tienen incorporado el CAPIB.

En la unidad educativa Copacabana, el CAPIB tiene presencia sobre todo en primer ciclo, no puede decirse lo mismo en el segundo y tercero y esto se nota tanto en el comienzo como en el desarrollo y cierre de las clases.

En ambas unidades la preocupación en los primeros cursos sigue siendo el “aprender las letras” y los enfoques globalizadores, que propone el CAPIB, no tienen el alcance del enfoque psicogenético – comunicativo que propone la reforma. Pero de todos modos, para las maestras el proceso de alfabetización sigue centrado en los aspectos fonológicos del proceso y no en los aspectos comunicativos de la escritura y la lectura.

Ha ganado sí, mucha importancia la oralidad y la expresión oral, incluso en los ciclos

más avanzados del nivel primario. La participación de los estudiantes es estimulante y espontánea, se los nota seguros y manejando la comunicación oral como un medio para expresar sus pensamientos y opiniones o deducciones. Este proceso está mucho más avanzado en La Merced que en La Portada. Este estilo participativo está ya marcando la diferencia en los alumnos y alumnas de los cursos superiores, en la forma de acercarse y comunicarse con las visitas, con otros padres y madres o docentes y, en general, con su propia comunidad escolar.

Con la enseñanza de las matemáticas sigue ocurriendo un proceso similar con respecto a la concepción del aprendizaje. La resolución de problemas para la estimulación del pensamiento lógico enfatiza más los problemas operacionales. Sin embargo, se ha avanzado mucho en la manipulación de objetos para las nociones de cantidad y para la construcción del número. Para ello se ha tomado, en especial en la Unidad Educativa Copacabana, algunos elementos de la etnomatemática, que está estructurada sobre la base de cinco y no decimal, como la arábiga, y el uso del ábaco andino: la yupana. Este inicio de una lógica matemática diferente se logra con mayor vigencia desde la presencia de estos elementos en los Módulos de Aprendizaje creados desde el proyecto de reforma educativa

En la unidad Estanislao Pascual, el uso de materiales didácticos concretos está reservado a un aula en donde éstos están guardados y de allí, o se los lleva a los niños o son retirados para ser llevados al aula. En las aulas no hay posibilidades de organizar rincones por el poco espacio disponible y la cantidad de alumnos que deben ocupar el mismo. Sin embargo, las clases transcurren con una alta participación oral de los niños y niñas.

b) Desarrollo participativo: panorama actual. Una mirada a la práctica

Los procesos de enseñanza han ido variando, a partir de la nueva mirada sobre los procesos de aprendizaje. Esto se debe a la forma de socializar, trabajar en los acompañamientos y favorecer procesos de capacitación docente por parte de los técnicos departamentales de Fe y Alegría. Asimismo, no se debe dejar de mencionar el trabajo del asesor pedagógico, figura de acompañamiento que propone la reforma. Esta doble participación, en las unidades educativas estudiadas, tiene un efecto positivo, en especial en La Portada. Los coordinadores de Servicios Educativos se han ganado, juntamente con las directoras de unidad, la confianza en el trabajo conjunto con el asesor. Su presencia, en general, si se lo integra al trabajo de la unidad, es beneficiosa, ya que junto con las comisiones pedagógicas[37] propuestas por el CAPIB para el acompañamiento dentro de la unidad, logran un mejor seguimiento. Este, últimamente, se hace dificultoso desde los equipos departamentales debido al incremento de unidades y la cantidad de aulas que deben ser atendidas por los técnicos, que a veces sólo alcanzan a pasar una vez al mes por las unidades.[38]

---

[37] *Comisiones pedagógicas*: grupo de profesores de la unidad que se hacen responsables voluntariamente, de las inquietudes y necesidades pedagógicas existentes en la unidad, recogiendo los insumos para las capacitaciones, reuniones de padres y madres de familia, etc.

[38] Datos extraidos de las entrevistas de: Yerko Camacho (coordinador de Servicios Educativos de la Departamental de La Paz) y Ana Vilar (directora departamental de Santa Cruz).

Respecto al manejo de algunos enfoques, como el de lectura y escritura o la planificación por proyectos de aula, a veces no coinciden con las líneas de trabajo propuestas por el CAPIB, lo que trae aparejado algunas confusiones en los docentes. La presencia del asesor, cuando es ganado por la institución, se insiste, es positiva, y, además, estas discrepancias traen consigo momentos de análisis y reflexión interesantes.

Esta doble línea de trabajo, hace pensar en que ha llegado el momento de realizar una revisión, desde las bases, algunos aspectos del CAPIB y compararlos, enriquecerlos, mantenerlos y/o cambiarlos por otros, incluso alternativos a los que propone la reforma, si fuera el caso, en el intento de encontrar cómo llenar muchos vacíos que en la práctica siguen existiendo desde el propio proyecto de reforma.

Después de lo que se ha ido diciendo hasta el momento, puede añadirse que la intercomunicación y la interrelación en el espacio del aula y de la unidad educativa, en general, ha cambiado respecto a lo que tradicionalmente se hacía en ellos. El grado de participación de los alumnos/as y entre docentes ha variado notoriamente, incluso en la unidad Copacabana donde la implementación del CAPIB es de reciente data. Se nota la aproximación entre los distintos estamentos de la unidad, y, aunque todavía el proceso de intervención educativa por parte del docente es bastante dirigido, se ha logrado una mayor integralidad en el trabajo por áreas.

Sin embargo, para lograr un mayor grado de coherencia en el proceso de intervención será necesario trabajar en sentido de lograr una mejor gestión, tanto administrativa como educativa. Al encarar este aspecto no estamos hablando de un problema de formas o de un programa específico de encarar los procesos administrativos y/o curriculares, sino el resultado de la búsqueda de la más adecuada capacitación de los recursos humanos que, apoyados en instrumentos técnicos, faciliten una mejor comprensión de los problemas, tanto en un nivel como en el otro, así como del abanico de soluciones disponibles. Este es el propósito actual de la institución que encara, desde el año 2001, un nuevo plan quinquenal para cada una de sus propuestas y, entre ellas, por supuesto el CAPIB.

c) Cierre : muchas veces inoportuno

Los procesos pedagógicos se ven interrumpidos, en la mayoría de los casos, por el timbre del receso. Lo que sufre en esta forma arbitraria y tradicional de distribuir el tiempo de las clases, es el proceso de evaluación. El maestro realiza la evaluación formativa que lleva a cabo durante el transcurso de la clase, pero, como el número de alumnos es grande y la organización de grupos todavía no marca la diferencia de los avances individuales, porque persiste el manejo colectivo de la clase, el docente termina tomando una prueba de resultados al finalizar una unidad temática o a veces en medio del desarrollo de la misma.

Los procesos de recapitulación al final de una clase ya no se dan, lo que generalmente las maestras realizan es una recomendación de tareas para poder continuar la próxima clase. Esto corta los procesos de construcción de los estudiantes, sobre todo en los primeros ciclos y, en este sentido, la práctica

pedagógica no ha variado. Por otra parte, el horario mosaico es un aspecto no trabajado desde el CAPIB ni desde la reforma, y es evidente que es una necesidad que debe ser confrontada desde una concepción constructivista de los aprendizajes.

2.2. Estructura interaccional

a) Apertura: Más allá de lo aparente

El lenguaje de interacción en ambas unidades educativas es siempre el castellano. Si bien en La Merced es de lógica porque es lengua materna, los procesos lingüísticos en La Portada, por el tipo de población, son diferentes. Por ser población migratoria, hay diferentes grados de bilingüismo con el aymara, pero no se toma en cuenta este aspecto en relación con el manejo de la lengua materna. Se trabaja con la segunda lengua, sin atender ese requerimiento, y ,en la mayoría de los casos, los pequeños son bilingües, si no activos, sí los son pasivos. El tener otra lengua materna que no sea el castellano, no es un problema si ésta es atendida desde el espacio educativo ya sea como lengua de interacción, oralmente y, luego, enseñada desde la comunicación escrita. Lo cierto es que en La Portada los niños y niñas, tiene como lengua materna el aymara, que comprenden en la mayoría de los casos, pero que tienen distintos niveles de apropiación para hablarlo. La falta de atención es porque el aspecto bilingüe recién es atendido desde el CAPIB en las zonas suburbanas, solamente en algunas unidades educativas de El Alto a modo de escuelas pilotoS .

El rasgo intercultural y bilingüe previsto en el diseño curricular no ha sido trabajado aún en todas las unidades y, en general, sólo se tienen avances en unidades educativas rurales (como Trinidad Pampa , en Nor Yungas de La Paz y Rodeo en Tiraque, en el departamento de Cochabamba) que están manejando el enfoque también en forma aún piloto.

La forma de relacionarse en todos los espacios educativos es por lo general oral. No es frecuente los carteles o afiches escritos como forma de comunicación escrita en el ámbito escolar.

En La Merced, las paredes desde el aula, poseen mayor cantidad de estímulos escritos y carteles, pero éstos son siempre ilustrativos o alusivos a las áreas de conocimiento y no comunicacionales con otro tipo de intenciones.

La interacción entre los alumnos/as entre sí, o entre ellos y el docente, es dinámica y sus desplazamientos por el aula son frecuentes. Esto no se refleja tanto en La Portada, en especial en los ciclos superiores del nivel primario.

b) Durante el desarrollo: esquemas de interacción

Las órdenes de la maestra, durante la clase, han sido reemplazadas por preguntas y sugerencias. A veces las preguntas son cerradas y admiten un solo tipo de respuestas. Esta participación dirigida todavía persiste, pero, cada vez más, la maestra da lugar a los niños a asumir incluso el manejo de la clase en la exposición por grupos de trabajos

que realizan en clase. Ellos mismos se organizan para llevarlos a cabo dentro del grupo, asignando por lo general a un responsable del grupo para representarlo.

En La Merced, la interacción entre ellos es uno de los cambios más notables. Ver a los niños interactuando interdependientemente, gratifica. Esto se da hasta tal grado de autonomía, que muchas veces las maestras salen del curso para una reunión o una visita de algún padre de familia, y los niños y las niñas permanecen solos, trabajando sin ningún desorden, sólo el producido por sus desplazamientos motivados por el mismo trabajo.

c) Instrucciones al cierre

Por lo general las clases terminan con instrucciones con el cambio de hora y que, a veces, son de los mismos alumnos hacia sus compañeros de grupo o de clase en general.

Cuando el cierre de una clase coincide con el desayuno de media mañana, los niños y las niñas ya están organizados por turnos diarios para repartirlo, o los más pequeños para ayudar a su maestra a hacerlo.

A veces hay preguntas evaluativas al final de una exposición por parte del docente o de los mismos alumnos. Todos estos rasgos se ven especialmente en La Merced. Estas instancias de evaluación no son totalmente programadas, mas se las trabaja empíricamente. Es de destacar que éste es uno de los aspectos que todavía - tanto desde el CAPIB, como desde la reforma - no ha sido abordado decididamente con una metodología de aula clara[39]. Está aún en proceso la construcción de un sistema de evaluación que, desde la praxis, esté acorde a los enfoques constructivistas que se manejan y ya anunciados teóricamene (autoevaluación, co-evaluación, heteroevaluación, etc.) en el CAPIB y también en la reforma.

Es indudable que estos procesos, descritos en las líneas de interacción, son fruto de un trabajo conciente de los docentes, que ya han interiorizado el cambio de rol en la interacción y demuestra que es posible alcanzar nuevos y más flexibles niveles interactivos, cuando estamos convencidos de que el desarrollo integral de los niños depende de nuestra actitud hacia ellos y de la forma en que nos relacionamos con sus propias capacidades.

3. Percepción docente del acto educativo

a) Sobre la planificación docente: la subjetividad frente a la realidad

En este punto analizaremos cómo los docentes perciben la planificación de su clase (antes de realizarla) y cómo creen haberla conducido (después). No hay distinción entre ambas unidades porque lo observado no tiene diferencias.

[39] Reflexión que también aporta y ratifica Ana Vilar (Directora Departamental de Santa Cruz) en su entrevista.

El objetivo, que el docente persigue con su planificación, sigue manteniendo una identificación con los contenidos que pretende avanzar y no tanto con las capacidades, destrezas o habilidades que puede llegar a desarrollar el niño frente al "aprender a aprender".

En los lineamientos que figuran en las publicaciones de los Programas de Fe y Alegría, están dadas las competencias del tronco común. De allí los docentes escogen las que van a ser trabajadas en el desarrollo de una unidad de aprendizaje, de manera integral respecto al contenido de área. Dentro de los materiales brindados por la Institución al docente, figura este instrumento de planificación que es utilizado, en muchos casos, al pie de la letra, es decir como copia del impreso; en otras, con alguna "regionalización", es decir, adecuación a ciertas necesidades o saberes regionales o locales, y, en otras, como en el caso de La Merced, la dirección departamental de Santa Cruz, se apropia del diseño y crea, sobre la misma base, una proyección de planificación de características propias, incluso impreso, para facilitar los proceso de la planificación integral de los docentes. Sin embargo, necesitamos comprender cada vez más y mejor: enfoques, paradigmas, técnicas y estrategias, pero por sobre todo, necesitamos ponernos de acuerdo en que, al margen de nuevas nomenclaturas, vocabularios o manejo teórico, entendamos qué hacer al hacer lo que hacemos. Necesitamos tener claro el qué, por qué, para qué y cómo, brindarle a nuestros niños y niñas el espacio educativo que les permita igualarse en las oportunidades de "aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser".[40] De lo contrario, cualquier instrumento de planificación sólo es un cumplimiento más, pero escrito.

Esa igualación de oportunidades, para con nuestros niños y niñas, se llama "espacio de equidad" y ese espacio de equidad, si bien no es solamente una responsabilidad educativa, es cierto también que, a veces la escuela es el único espacio real de experiencias en donde el momento, la circunstancia, las posibilidades de vivirlo, empiezan allí y desde allí nacen los actos de conciencia de cómo pelear por obtenerlos en el resto del espacio socialmente conformado. En definitiva eso ES un diseño curricular, la apropiación en la práctica de los principios teóricos enunciados, pudiendo, con flexibilidad abarcar las necesidades de sus destinatarios últimos, para lograr precisamente, el crear un espacio educativo de calidad en igualdad de oportunidades.

b) Sobre la conducción de la clase: los actores

Cuando se conversa con el maestro sobre el contenido de su clase, se percibe que no importa muchas veces lo que ha dejado escrito en el papel; en el momento de llevarlo a la práctica, queda un vacío que todavía debe ser llenado respecto a cómo, por qué y para qué hace o no hace tal o cual cosa.

En general, sin embargo, se muestran satisfechos con los resultados que van obteniendo en relación con los cambios introducidos. Son las profesoras de los primeros años, de los más pequeños, quienes se plantean más dudas y se ven temerosas respecto a sus expectativas puestas en el proceso de la lectura y la escritura, sobre todo, en relación con las nuevas estrategias (que no manejan aún porque no comprenden el proceso de aprendizaje de ese modo en el campo de la lengua escrita y leída), y al tiempo que

[40] Estos son los componentes de una competencia, concebida desde el diseño del Programa de Reforma. Fe y Alegría le ha añadido el componente de *"aprender a vivir juntos".*

requieren obtener resultados como estaban acostumbradas a obtenerlos con metodologías de enseñanza basadas en modelos silábicos y fonológicos.

Muchas veces el docente cree que por utilizar nueva terminología ha cambiado su práctica. En realidad, en un gran porcentaje, sólo han aprendido un bagaje de nuevas palabras que no reflejan en la práctica sino unos cambios de estilo pedagógico reducido a la interacción, al cambio de roles en el proceso de la clase y al uso de materiales, pero siguen, en el aspecto metodológico, etiquetando los procesos de enseñanza sin que estas etiquetas coincidan con lo que realmente hacen luego en el aula.

Ciertamente, los alumnos se encuentran satisfechos y han ganado en espontaneidad, comunicación oral y relacionamiento con sus pares y con los adultos que le rodean.

Los padres de familia están más involucrados en los requerimientos de aprendizaje de sus hijos e hijas, pero desde un nivel de expectativas más que de participación. Los grados de organización escolar y de gestión en sí misma tienen diferentes niveles de concreción en las dos unidades educativas investigadas. Alcanzan un más alto grado en La Merced, no tanto en cuanto a la participación administrativa o de superación de necesidades de este orden, ya que en La Portada los padres organizados realizan obras de dotación de equipamiento, retos de infraestructura tan importantes como en La Merced, sino en cuanto a la corresponsabilidad de los procesos de aprendizaje de sus niños en el ámbito curricular.

“Usted es el que sabe...” dicho de un padre de la unidad Educativa Copacabana, cuando en la reunión del trimestre se les consultó sobre aspectos de necesidades de aprendizaje de sus hijos. El nivel de participación en este sentido debe ser trabajado todavía con los padres y madres y es desde la dimensión de la dinamización de la comunidad, con la capacitación en gestión escolar y educativa que, apoyada por la propuesta de padres y madres, que viene a auxiliar al CAPIB, en este nuevo Plan Quinquenal, para convertirlos en reales corresponsables de los aprendizajes de sus hijos, revirtiendo así procesos desandados de sus propios aprendizajes escolares olvidados.

Conclusiones

...”Si quieres conocer mi trabajo
tiene que venir a verlo(...), no saco
nada con explicártelo”

A.Touraine
La voix et le regard

Como genialmente evocara Machado en su célebre poema, hay caminos que se hicieron en la marcha dura, fatigosa pero profundamente esperanzada de los pobres en procura de una sociedad justa. Así fueron los comienzos de la propuesta educativa formal de la institución.

Los hitos en este caminar institucional estuvieron marcados por los distintos participantes del movimiento de educación popular y promoción social. Inicialmente se vivió una etapa de lectura crítica de la realidad nacional en la Bolivia en los comienzos de los difíciles años 90 y, particularmente, de la situación de la educación en el país. Posteriormente, ante aquella situación nacional, se puso en marcha un Plan de Fortalecimiento Institucional que marcó una transformación profunda en el modo de articular la oferta educativa de la institución.

En este proceso, uno de los pilares de los 90 fue y sigue siendo el CAPIB. Una vez que tomó forma e identidad la oferta educativa formal institucional, se abrieron las compuertas para que maestras y maestros, padres y madres de familia y, poco a poco, cada vez más niñas y niños, adolescentes de las unidades educativas de todo el país, participaran directamente en la construcción de la propuesta curricular alternativa y popular, juntamente con técnicos, docentes y directivos de diversos niveles institucionales, así como de otras instituciones.

La sistematización de esta experiencia educativa**,** servirá para socializarla y compartirla como una alternativa de realización válida para otras instancias.

Espero que este trabajo permita hacer una lectura valiosa, no sólo para lograr lo mejor posible la reconstrucción del proceso en el que se ha desarrollado y se encuentra en este momento, sino además, para que esta búsqueda dentro del campo de la Educación Popular, permita aprender de ella, reorientarla en función de los cambios del propio contexto nacional o reorientarla en otros contextos que quieran tomarla como base para solucionar necesidades similares.

La importancia de la presentación radica también, en que a partir de este informe se puedan promover, generar y crear momentos de debate en otros contextos, para hacer que la globalización se convierta, en estos casos, y a partir de la solidaridad y el bien común de los más desfavorecidos, un bien común, frente a un mundo cada vez más integrado.[41]

El conocimiento de enfoques educativos nacionales dentro de la región, nos permitirá la

[41] Espíritu de los Documentos del último Congreso Internacional sobre Educación Popular, realizado en La Antigua, Guatemala, Octubre, 2001.

ampliación de los medios de acción de la gente, para la gente y de su participación activa para alcanzar soluciones.

Pensamos que la "*globalización"* y los adelantos tecnológicos y comunicacionales, tendrán que ser incorporados – en especial en el marco de la Educación Popular - necesariamente como valores de desarrollo humano, valores en solidaridad y equidad para poder integrar, construir una sociedad más justa y no ser un instrumento más de discriminación y exclusión.

En Bolivia, como en el resto del mundo en que vivimos, son muchas las redes que nos envuelven, algunas internas y otras externas; son muchos los sistemas por donde debemos transitar y movernos; por ello es urgente e imprescindible que sepamos con claridad hacia dónde debemos dirigir nuestras acciones. Abrirnos a una visión amplia y ver al desarrollo humano con los valores del Evangelio como un fin y además como un campo de acción dinámico que se va alimentando permanentemente con nuestros hallazgos, intentos y construcciones propios, es un proceso, en el cual nuestro principal requisito ha de ser el compromiso con la gente, para la gente y hacia la gente.

El poner la información obtenida y sistematizada al servicio de otras comunidades educativas, sólo es una parte de la búsqueda de crear conciencia de la responsabilidad que compartimos sobre las consecuencias futuras de lo que estamos haciendo, viviendo y sintiendo en cada una de las obras de Fe y Alegría.

La sociedad del mañana, la que queremos construir, está siendo gestada hoy…

Las aspiraciones de las personas y las comunidades tienen más posibilidad de lograrse cuando entre todos, aprendamos a lograr acuerdos y alianzas estratégicas a través del debate, el enriquecimiento y el apoyo y respeto mutuo. Este debate será entendido como la deliberación concertada, como una práctica que permita la comunicación entre distintos, para luego alcanzar el compromiso mutuo en la realización de aspiraciones basadas en los valores que enarbolamos desde nuestra institución, comunes dentro de un marco de confianza, fe, alegría y respeto por lo que cada uno de nosotros somos.

Con este espíritu es que se ha emprendido este trabajo complejo y delicado que esperamos no despierte susceptibilidades respecto a las conclusiones o a las interpretaciones realizadas a lo largo de la búsqueda de datos. Que al leerlo, se parta del supuesto de que no hay una única verdad, y menos en el terreno de lo subjetivo.

Para cumplir con este desafío se ha recurrido a una metodología compleja y usado diversas técnicas que permitieron diversas miradas desde ángulos diferentes. En todo momento y al analizar la subjetividad, se ha tratado de ser objetivo y mantener la información sin contaminación.

La comunicación establecida con los actores participantes, con la gente que construye la experiencia, es sin duda, el motor y el eje central de los informes. Las encuestas y el cruce de datos para poder conocer y entender cómo se han ido construyendo los procesos de aplicación y el alcance de comprensión y operativización del proyecto, en especial, a través de su gente, es la metodología con la que se ha trabajado: por momentos documental

retrospectiva, y, en otros, como una investigación cualitativa y etnográfica.

1. Problemas, soluciones y logros

En el contexto institucional, los participantes y gestores de esta propuesta han estado vinculados a ella con la finalidad de atender a los más necesitados desde el espacio educativo. El CAPIB es la respuesta organizada desde una concepción curricular integral que permite dirigir con coherencia el proceso de intervención educativa en las instituciones escolares.

Esta propuesta tiene un carácter prospectivo y dinámico y abarca todos los ámbitos de la gestión escolar: pedagógico, administrativo, de capacitación y formación, de servicios a la comunidad. Ha sido el resultado de un consenso, de un trabajo colectivo entre la institución y los propios docentes que intervinieron e intervienen en su dinámica de ejecución. Estos acuerdos, construidos desde las bases entre los gestores y los responsables de operativizar el diseño, han creado fuertes lazos de compromiso que permitieron llevarlo a la práctica con características propias en cada unidad educativa, sin apartarse de un patrón de referencia para cualquier actuación.

La pregunta es, al final del análisis: ¿en qué medida las respuestas educativas que se plantean en el diseño, constituyen una alternativa real a la problemática económica, social y cultural de los niños y niñas con pocas o nulas oportunidades de educarse en equidad?

Podemos concluir que los logros obtenidos hasta ahora y que hemos analizado en cada una de las unidades escogidas, si bien no alcanzan aún las metas determinadas por el diseño, están desembocando en logros significativos en cada uno de los casos. Los niveles de repitencia han disminuido y los de retención en las unidades del sistema son altos. Asimismo, los niveles de rendimiento o de aprovechamiento son altos en las unidades que pertenecen a la institución, como se puede apreciar en las pruebas realizadas por SIMECAL al sistema educativo nacional en los primeros años del primer ciclo.

Esto puede verse especialmente en la experiencia de la unidad educativa de La Merced y también en Copacabana, donde el mejoramiento constante de procesos y estrategias de enseñanza ve alcanzar su objetivo cuando se analizan sus resultados, ya que cada vez más los procesos de aprendizaje están concentrados en el niño y su medio, permitiéndole descubrirse como protagonista de los mismos.

Es necesario sí, socializar entre las propias unidades educativas donde se aplica el CAPIB, a modo de red, sus experiencias de aplicación y para ello hay que detenerse aún más en profundizar los avances que se tiene en g**estión**, tanto administrativa como curricular, aterrizando el *Proyecto Educativo de Centro* (y/o de *Unidad* y los *Proyectos de Implementación Estratétgica* hasta llegar al *Proyecto Curricular* mismo, que termina en el aula) como un instrumento de concreción curricular de un modo más profundo en la operativización.

El tomar conocimiento de cómo han conceptualizado y concretado las concepciones sobre las que descansa el diseño, cómo han regionalizado sus planes y programas de acuerdo con sus propias necesidades, los logros y dificultades que otras unidades han tenido para

operativizarlo, es una manera también de poder complementar, revisar y llenar aquellos aspectos que aún quedan por trabajar, como, por ejemplo, la evaluación.[42]

Otro aspecto, que debe ser tomado en cuenta, es ver el modo de lograr la retención de los docentes y directivos de las unidades donde se aplica el CAPIB, para garantizar un crecimiento y desarrollo armónico de estos actores, ya que ellos son los verdaderos conductores e impulsores del diseño curricular.

2. Condiciones de replicabilidad

Al pensar en las condiciones que permitirían generalizar el CAPIB, nos tenemos que detener a considerar algunos aspectos que deben ser tomados en cuenta:

a) Aspecto económico: comprende el apoyo a la infraestructura escolar; el apoyo o estímulo al docente, y la alimentación complementaria para los niños y niñas. En estos momentos, el apoyo al docente se está brindando a través de las oportunidades de capacitación y formación que se le brindan, y el complemento alimenticio se ha visto favorecido por los programas municipales de desayuno escolar que se están implementando.

b) La formación y capacitación permanente es una estrategia que permite despertar y mantener viva la vocación docente e incentivar su compromiso social y cristiano o ético. El acompañamiento en esta labor es fundamental para: reflexionar sobre la práctica aplicando la teoría y viceversa; fomentar la investigación - que genera teoría - desde la propia práctica. Esta capacitación incluye a los directores, ya que de ellos depende poner al servicio de la comunidad la unidad a su cargo con un compromiso personal en la orientación y puesta en marcha del proyecto educativo, asumiendo de este modo no sólo las tareas administrativas a las que suele estar acostumbrado desde su cargo, sino también la responsabilidad pedagógica del proceso de implementación curricular.

Esto puede verse especialmente en la experiencia de la unidad educativa de La Merced y también en Copacabana, en donde el mejoramiento constante de procesos y estrategias de enseñanza ve alcanzar su objetivo cuando se analizan sus resultados, ya que cada vez más los procesos de aprendizaje están concentrados en el niño y su medio, permitiéndole descubrirse como protagonista de los mismos.

c) La construcción permanente del diseño curricular: nunca visto como un producto acabado, sino frente a las necesidades de los tiempos, ir retroalimentando el proceso de evaluación, adaptación, revisión y adecuación. Esta visión de apertura y flexibilidad es la que garantiza la pertinencia y significatividad del mismo. La problemática bilingüe[43] y los aspectos interculturales son aspectos, que en el caso específico de Bolivia, como cualquier otro país que se enfrente a un tramado social y cultural similar al nuestro, deben ser tomados en cuenta y profundizados en su concreción educativa.

---

[42] Comentario explicitado y recogido en la entrevista realizada a Ana Vilar, en la oficina Departamental de Santa Cruz, junto al Equipo Técnico de la misma.

[43] Visto el término *"problemática",* no como un **problema**, sino como un **tema o asunto** a ser abordado para enriquecer a través de su existencia y consideración, los procesos de aprendizaje.

d) La relación escuela – comunidad. la *gestión escolar* tomada en cuenta en el diseño, garantiza el compromiso social tanto de los padres de familia como de los docentes y alumnos. Además, una vez que ésta se logra, la proyección hacia la comunidad educativa en general, garantiza también la incorporación de nuevas instancias sociales que permitirán coadyuvar al trabajo educativo. La gestión escolar, se transforma en gestión educativa comunitaria.

Este tipo de relación escuela-comunidad está más afianzada en el centro de La Merced.; existe en La Portada, pero con características más flexibles. Sin embargo, es de destacar en ambos centros, la importancia que la participación tiene tanto a nivel de ambiente entre docentes, de compañerismo y comprensión en las tareas conjuntas que realizan tomando acuerdos e iniciativas nuevas, como de la dirección con los padres de familia, sobre todo de los primeros ciclos.

Para concluir, es nuestro deseo que los diversos aspectos considerados, el análisis e interpretaciones realizadas y las sugerencias formuladas, constituyan un insumo valioso que permita consensuar cambios y complementar, a modo de aporte, los actuales vacíos o ausencias del proyecto de reforma educativa, enriquecer las experiencias innovadoras de otras instituciones, partiendo de los logros educativos alcanzados y de las necesidades efectivas de nuestros niños, adolescentes y jóvenes como de nuestros docentes y padres y madres que nos acompañan.

Bibliografía

Coll,C.- "*Concepción constructivista y planteamiento curricular"*.En: Cuadernos de Pedagogía Nº188. Madrid. 1991.

*"Perspectiva psicopedagógica y currículo".*En. Cuadernos de Educación 137. Caracas.(Fotocopia)

Edwards, V.-*" El concepto de calidad de educación".*Santiago de Chile.UNESCO-OREALC.1991.

ETARE.- *"Dinamización curricular"; "Lineamientos para una política curricular";" Educación es cambio".* En: Cuadernos de la Reforma, La Paz. ETARE/UNICEF. 1993.

Fe y Alegría.- *Marco de Referencia* 1993; 1995.

"Documento Base de Construcción Curricular". 1995 y Versión en revisión.

Planes y Programas desde el Nivel Inicial hasta 5º del Nivel Primario. 1996.

Programa de lecto-escritura. 1990-1997

Informes y Planificaciones.

"Básico Alternativo Popular". En: Programa de Capacitación Docente. 1991.1993.

Planificaciones de la Unidad Educativa La Merced. Santa Cruz de la Sierra.2002.

Planificaciones de la Unidad Educativa Copacabana y Estanislao Pascual. La Portada.

Planillas e Informes de las Unidades Educativas de La Portada y La Merced.

Ferrerio, Emilia.-*" Enfoque psicogénetico del aprendizaje de la lectura y la escritura".* En: Revista El Aula.- Nº2. Bs As. Min. De Educación. 1999

Gimeno,J. *"El curriculo como marco de la experiencia de aprendizaje escolar"*. En: Cuadernos de Educación., 137.Caracas.(Fotocopia)

Gottret, Gustavo et al. *"Rescate de experiencias innovadoras: Fe y Alegría"*. Investigación. 1994

Klingberg, L.-*"Introducción a la didáctica general".* La Habana. Editorial Pueblo y Educación.1972.

Laboratorio Educativo.- *"Las nuevas tendencias del currículo"*. En: Cuadernos de Educación", 123,124, Caracas. (Fotocopia).

Ministerio de Educación y Ciencia.-*"Diseño Curricular Base:Educación Primaria"*.Madrid.(Fotocopia)

Moreno.J.M.- *"El diseño curricular del centro educativo".* Madrid.Alambra Longman.

Paco, D. *"Resúmenes analíticos sobre currículo".* La Paz. CEBIAE.1993.

Pérez, E. *"Warisata. La escuela ayllu".*La Paz. Burillo.1963.

Pozo. *"El aprendizaje de hechos y conceptos".*- En: Los contenidos de la Reforma.Enseñanza y aprendizajes de conceptos, procedimientos y actitudes. Madrid. Aula XXI. Santillana.1992.

Rivera,J.- *"Una pedagogía para la educación intercultural bilingüe*".Quito. Proyecto Intercultural Bilingüe.1987.

Roma, L. *"Hacia un nuevo curriculo formal-básico".* La Paz. Fe y Alegría. 1993.

Rospigliozzi, José Luis (1999),"*De la chispa al incendio. La historia y las historias de Fe y Alegría"*, Caracas, Federación Internacional de Fe y Alegría, .

Santos, M.A.- *"Formación del profesorado y desarrollo del currículo"*. En: Cuadernos de Educación, 137. Caracas. (Fotocopia).-

WCWFA.- *"Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, una visión para el final de siglo".*- New York. 1990

Zabala,A.- "*El enfoque globalizador".*- En: Cuadernos de pedagogía. 168. Madrid. (Fotocopia).