



*Ministerio de Educación
Viceministerio de Educación Escolarizada y Alternativa
Dirección General de Educación Inicial y Primaria*

DISEÑO CURRICULAR PARA EL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL

BOLIVIA

EQUIPO RESPONSABLE:

Coordinación General

Elizabeth Birhuett

Revisión y Aprobación:

Carmen de Urioste B.

Nicole Nucinkis

Colaboración:

David Portillo

Ivonne Nogales

Javier Saire

Elaboración:

Lenguaje y comunicación

Myriam Sotomayor

Melva Layme

Erika San Román

Matemática

Anita Espejo

Oscar Roberto Reque

Lucy Mamani

Ciencias de la Vida

Sylvia Estensoro

Ivan Jiménez

Marcos Tarifa

Tecnología

Manuel de la Torre

Expresión y Creatividad

Jeannette Inchauste

Rodolfo Ortiz

Transversales

Coordinación: María Soledad Quiroga

Democracia: Fabrizio Mariaca

Equidad de género: Laura Cecilia Lazarte –

Anke van Dam

Salud y sexualidad: Ruth Vilela y Magaly

Almanza

Medio ambiente: Pieter van Lierop y María

Soledad Quiroga

Modalidades:

Susana Guidugli

Educación Intercultural Bilingüe

Gladis Márquez

Salustiano Ayma

José Barrientos

Evaluación

Nineth Villegas

Asistencia Técnica Externa:

Myriam Nemirovsky (Lenguaje)

Silvia Gonzáles (Lenguaje)

Delia Lerner (Matemática)

Montse Benlloch (Ciencias de la vida)

Silvia Martínez (Tecnología)

Roberto Valcarcel (Expresión y creatividad)

Gloria Rincón (Evaluación)

PRIMERA PARTE: MARCO Y ESTRUCTURA CURRICULAR DEL NIVEL INICIAL PRIMERA

La educación inicial frente a las demandas del cambio	9
Ejes del Programa de Reforma Educativa	10
Educación intercultural	10
Participación popular	12
El currículo en el Programa de Reforma Educativa	13
Los principios del currículo	14
Orientaciones del currículo	18
Características principales del diseño curricular	24
Pautas para el desarrollo del currículo	26
Elaboración de las planificaciones de la unidad educativa	27
El nivel inicial en la estructura del Sistema Educativo Nacional	30
Caracterización del nivel inicial	30
Organización del nivel inicial	34
Articulación del nivel inicial con el nivel primario	36

SEGUNDA PARTE: ORGANIZACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR

Áreas curriculares	39
Lenguaje y comunicación	40
Enfoque	40
Propósitos	48
Componentes	49
Expresión y creatividad	54
Enfoque	54
Propósitos	59
Componentes	60
Matemática	66
Enfoque	66
Propósitos	68
Componentes	69
Ciencias de la vida	75
Enfoque	75
Propósitos	78
Componentes	79
Tecnología y conocimiento práctico	82
Enfoque	82
Propósitos	87
Componentes	88
Los temas transversales como contexto significativo para los aprendizajes	91
Educación para la democracia	92
Enfoque	92
Propósitos	93
Problemáticas relacionadas con Educación para la democracia	94

Educación para la equidad de género	99
Enfoque	99
Propósitos	101
Problemáticas relacionadas con Educación para la equidad de género	102
Educación para la salud y la sexualidad	107
Enfoque	107
Propósitos	110
Problemáticas relacionadas con Educación para la salud y la sexualidad	110
Educación para el medio ambiente	113
Enfoque	113
Propósitos	115
Problemáticas relacionadas con Educación para el medio ambiente	115

TERCERA PARTE: EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Evaluación de los aprendizajes	123
Aspectos que se deben tener en cuenta para cambiar las prácticas de evaluación	125
Funciones que cumple la evaluación	125
Función de contextualización y de identificación de conocimientos previos (diagnóstico)	126
Función de apoyo en el proceso de aprendizaje	126
Función acumulativa	127
Evaluación del desarrollo de las competencias	127

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía general	131
Lenguaje y comunicación	132
Expresión y creatividad	133
Matemática	133
Ciencias de la vida	134
Tecnología y conocimiento práctico	134
Educación para la democracia	135
Educación para la equidad de género	135
Educación para la salud y la sexualidad	136
Educación para el medio ambiente	137

Introducción

La educación inicial se refiere al proceso formativo de los niños durante sus primeros años de vida, es decir, desde que nacen hasta que cumplen seis años, edad en la que deben ingresar a la escuela primaria. La educación en esta etapa se inicia bajo la responsabilidad del hogar, pero gradualmente es apoyada también por instituciones estatales y no estatales que se dedican de manera específica a trabajar con niños de esas edades.

La importancia de la educación inicial radica en que los procesos de aprendizaje de los primeros seis años de vida son determinantes para el desarrollo integral de los niños y, por tanto, son decisivos en el logro de capacidades básicas para sus futuros aprendizajes. En consecuencia, es importante brindar atención educativa a los niños desde su nacimiento por las siguientes razones:

- Desde el punto de vista científico, se ha demostrado a través de múltiples investigaciones de las neurociencias, de la psicología y de otras ciencias humanas y sociales que en los primeros años de vida se establecen casi la totalidad de las bases para los posibles aprendizajes posteriores y que las intervenciones educativas durante la primera infancia pueden tener un efecto perdurable en la capacidad intelectual, en la personalidad y en el comportamiento social de las personas.
- Desde el punto de vista socioafectivo, al brindar a los niños oportunidades educativas para promover el desarrollo integral desde su nacimiento, se les posibilita una mayor capacidad de integración social. Además, la atención temprana permite revertir la discriminación económica, social y/o de género cuando los niños ingresan a la escuela.
- Desde el punto de vista económico, se ha demostrado que cuando las capacidades de aprendizaje en el niño se desarrollan tempranamente, los resultados de la educación en etapas posteriores son mejores, por lo que se genera un ahorro interno debido a la reducción de la deserción escolar. De esta forma, también se posibilita que los niños, en el futuro, participen más y de manera más efectiva en la productividad de sus grupos sociales.

La formación de los niños en sus primeros años está a cargo de la familia, que es su primer ambiente de aprendizaje y de socialización. A través de sus relaciones con la madre, el padre, los hermanos y otras personas que comparten cotidianamente el ambiente familiar, el niño tiene sus primeras experiencias y aprende a conocer el mundo que lo rodea.

Además del sistema formal atendido por el Ministerio de Educación (Minedu), y debido a diversos factores económicos, sociales, culturales y educativos, diferentes tipos de instituciones comenzaron a apoyar la labor de la familia con el fin de ampliar el ámbito de relaciones de estos niños y de orientarlos para incorporarse en mejores condiciones en la escuela primaria. Por ello, en los últimos 20 años, en Bolivia se han organizado diversas instituciones para niños menores de seis años, extendiendo así la atención a niños entre cero

y cuatro años en instituciones como las guarderías, los centros infantiles, los nidos, los hogares de acogida, etcétera.

Algunas de las instituciones surgieron de iniciativas de la Iglesia Católica o de organizaciones no gubernamentales; además, actualmente existen centros infantiles que dependen del Estado a través del Programa Nacional de Atención al niño y la niña menor de seis años (PAN), que brinda atención directa a los niños en centros infantiles comunitarios y familiares. Asimismo, todas las instituciones empezaron con distintos tipos de programas dirigidos principalmente a ayudar a las madres trabajadoras, a vigilar el estado de salud de los niños, a brindar apoyo alimenticio para superar problemas de desnutrición y a implementar procesos educativos para favorecer el desarrollo integral de los niños.

Siendo el Ministerio de Educación la entidad responsable del establecimiento de las normas para la atención educativa de los niños y de los jóvenes, por mediación del Viceministerio de Educación Escolarizada y Alternativa y en el marco de la Ley de Reforma Educativa, a través del presente documento se establecen los lineamientos curriculares que todas las modalidades de atención educativa, estatales o privadas, deben desarrollar para garantizar una base formativa sólida y de calidad para todos los niños bolivianos entre cero y seis años.

De esta manera, en la primera parte de este documento se hace un análisis de la educación inicial y de las demandas de la sociedad, se establece el marco curricular del nivel y se lo ubica con relación al Sistema Educativo Nacional para, finalmente, presentar sus características. En la segunda parte se desarrolla la organización del diseño curricular del nivel especificando su enfoque, los propósitos y los componentes de cada una de las áreas de conocimiento, además de establecer los lineamientos generales para el abordaje de los temas transversales. En la tercera parte se explica en qué consiste la evaluación de los aprendizajes, y se detallan tanto las funciones de la evaluación como el proceso de evaluación del desarrollo de las competencias.

Marco y estructura curricular del nivel inicial

La educación inicial frente a las demandas del cambio

La llegada del nuevo siglo trae consigo grandes y acelerados cambios en la historia de la humanidad. El avance de las comunicaciones, las invenciones tecnológicas que facilitan el acceso a la información, la tendencia a la globalización, en la cual no se debe perder la identidad y la particularidad de cada sociedad y cultura, y la compleja y extensa gama de investigaciones que amplían y diversifican el conocimiento, plantean nuevos desafíos para la formación de las actuales y de las futuras generaciones que no pueden quedar al margen de procesos de cambio tan significativos para el desarrollo de un país.

Las transformaciones científicas, tecnológicas, artísticas, económicas y políticas tienen impacto directo en el sistema social y en el sistema educativo, desde la formación básica hasta la profesional. Por ello, existe una exigencia cada vez mayor de elevar la calidad de la educación, a fin de formar personas competentes, capaces de desenvolverse con igualdad de oportunidades en diferentes ámbitos de la sociedad.

En Bolivia, el acceso paulatino a estas transformaciones fortaleció la demanda de mejorar la calidad de la oferta educativa del Sistema Educativo Nacional. En este sentido, a partir de la promulgación de la Ley 1565 de Reforma Educativa se inició un proceso de transformación del sistema, desarrollando procesos para innovar y mejorar la gestión institucional, las propuestas curriculares, las modalidades de atención y de lengua que se usan en las escuelas, la formación permanente de los maestros, los materiales didácticos y la infraestructura de las escuelas, entre otros.

Todas estas acciones tienen el propósito de brindar a los niños un servicio educativo de calidad orientado a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje (Nebas) de la sociedad boliviana, buscando llegar a toda la población con equidad y considerando las diferentes culturas, las diversas lenguas y las necesidades individuales y las de la sociedad en su conjunto. Esto implica que el sistema educativo debe responder a las necesidades de formación de los niños para que ellos cuenten con una base formativa amplia que, además de ayudarlos a afirmar su identidad personal y cultural, los haga capaces de responder adecuadamente a los vertiginosos cambios y a las nuevas demandas, de proponer alternativas de participación y de reorientación de las relaciones sociales establecidas, de constituirse en aprendices permanentes haciendo uso de distintas estrategias para recabar y

organizar información y de desarrollar el conocimiento propio y el de otros, así como el respeto mutuo, flexibilizando sus posiciones y mostrando apertura ante nuevas propuestas.

Esta base formativa requiere de la intervención educativa de calidad desde el momento del nacimiento. De esta manera, la educación inicial se constituye en el primer eslabón y en la base fundamental de la atención educativa a los niños, pues durante los primeros seis años de vida el organismo humano sufre las más grandes y profundas transformaciones, a las cuales acompaña un rápido desarrollo de la inteligencia, de la personalidad, de la creatividad y del comportamiento social. Estos aspectos, integrados, conforman la base para el desarrollo de capacidades que son el cimiento de los futuros aprendizajes.

Ante las demandas de la sociedad y los conocimientos acerca de las implicaciones de la intervención educativa de calidad a edad temprana sobre el desarrollo posterior de los niños, la Reforma Educativa ofrece una propuesta curricular para la educación inicial basada en el reconocimiento del niño como sujeto constructor de sus aprendizajes, en la valoración de la familia como primer espacio de socialización y de aprendizaje del niño, en la revalorización del papel del maestro como agente de cambio y en el replanteamiento de la concepción de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Ejes del Programa de Reforma Educativa

En respuesta al carácter pluricultural y multilingüe de Bolivia, el Programa de Reforma Educativa asume la necesidad de atender a la diversidad social, cultural y lingüística de la población y de generar la participación de todos los actores sociales en el proceso educativo. Para ello se estructuran dos grandes ejes vertebradores de la educación boliviana: la interculturalidad y la participación popular, que articulan tanto el cambio institucional como el diseño y el desarrollo curricular.

Educación intercultural

La educación intercultural exige un diseño curricular que reconozca y valore la diversidad social, cultural y lingüística del país, respondiendo a las necesidades de un contexto cuya población, predominantemente indígena, fue marginada y discriminada por siglos.

Así, la educación intercultural requiere que se replanteen las relaciones asimétricas que existieron por décadas en los ámbitos educativo y social, y que se ponga en práctica una pedagogía que legitime y revalorice los conocimientos y los saberes construidos en cada una de las realidades que componen nuestra sociedad. Por ello, se debe dar prioridad a los grupos tradicionalmente marginados, reflexionando permanentemente sobre la relación que existe entre cultura y educación, e incorporando estrategias metodológicas de enseñanza adecuadas para promover el diálogo y la cooperación entre individuos y culturas diferentes.

La educación intercultural para poblaciones con características diversas no se reduce al trabajo en la modalidad bilingüe —la cual es fundamental para responder a las exigencias lingüísticas de una propuesta educativa en este contexto—, sino que también, y sobre todo, se refiere a una reconceptualización de *qué se enseña*, es decir de los contenidos y de los procesos que se consideran valiosos para ser abordados en el aula, y de *cómo* y *para qué* se está formando a las personas. Estos aspectos éticos, sociales, ideológico-políticos y pedagógicos son esenciales para lograr un currículo coherente y pertinente para cualquier sociedad.

Una educación que busca ser democrática y equitativa,¹ dirigida a formar recursos humanos capaces de convivir respetuosamente y de enfrentarse a un mundo en permanente proceso de cambio, donde las interrelaciones y los intercambios entre grupos diversos son cada vez más necesarios y frecuentes, debe comenzar por el reconocimiento, la valoración y el análisis crítico de la realidad en la que se desarrolla, que nunca es aislada del mundo circundante, ni es más o menos válida que otra. Esto exige incorporar al currículo cosmovisiones diversas, procesos históricos olvidados o marginados, valores y costumbres diferentes, temas coyunturales y actuales, logros y avances de las distintas sociedades, problemas que surgen en la vida cotidiana, el análisis y el cambio en las relaciones desiguales existentes entre las personas, entre otros elementos ignorados por mucho tiempo en la educación boliviana.

En este sentido, el eje intercultural tiene el propósito de generar en la educación boliviana un espacio que promueva relaciones sociales en las que sea posible:

- Establecer una convivencia social respetuosa entre personas y grupos con rasgos culturales diferentes.
- Escuchar y conversar con flexibilidad para poder así participar en el diálogo entre personas y grupos diversos.
- Reconocer como legítimos los conocimientos y los valores propios de cada región o de cada grupo.
- Superar los prejuicios, el racismo y la discriminación.
- Reconocer que el mundo no es homogéneo y que cada persona y cada grupo enriquece y contribuye a la diversidad.
- Favorecer relaciones de valoración, de respeto, de comprensión y de enriquecimiento mutuo entre diferentes personas y grupos.
- Tener una postura crítica sobre posibles divergencias e incluso conflictos entre diferentes grupos culturales.
- Generar un compromiso social desde diversos grupos sociales, culturales y étnicos dirigido a la construcción de una sociedad justa, equitativa y respetuosa.

Dado que en Bolivia aún no se ha logrado construir una sociedad intercultural plena, ya que la multiculturalidad que nos caracteriza está impregnada de prejuicios y de relaciones de desigualdad, de marginación y de asimetría, el sistema educativo asume el desafío de transformar la situación, reorientándola a la formación de un compromiso social compartido

que esté dirigido a construir una realidad distinta, con relaciones horizontales, respetuosas y tolerantes basadas en principios, valores y conceptos que sustentan la educación intercultural.

En este marco, el Programa de Reforma Educativa, desde el nivel inicial, tiene el propósito de desarrollar un modelo educativo socialmente relevante y pertinente a la complejidad cultural y lingüística de la sociedad boliviana. Los conocimientos y las experiencias que los niños desarrollan durante sus primeros años se constituyen en elementos fundamentales para aprendizajes futuros. Por ello, desde el nivel inicial se respeta el conjunto de saberes y conocimientos elaborados en la cultura, y se reconoce en ellos un potencial de desarrollo individual y social sobre el cual se incorporan, selectiva y críticamente, elementos y productos culturales diversos que son patrimonio de la región, del país, del continente y de la humanidad.

El primer ambiente de socialización y, por tanto, de apropiación cultural del niño es la familia, que se constituye en el primer referente para la construcción de su identidad. En el nivel inicial, el eje de interculturalidad se plantea a partir de las relaciones que se promueven entre los niños, sus familias y sus comunidades, contribuyendo a afirmar su identidad, generando la apertura hacia el conocimiento de las diferencias e iniciando el desarrollo de una actitud de diálogo y de respeto hacia dichas diferencias.

Participación popular

La participación popular, como eje de la Reforma Educativa, ofrece un espacio para vincular la educación con los procesos sociales vividos en las distintas comunidades. Esto requiere de la participación directa y permanente de las comunidades en los planteamientos de demandas educativas y en los procesos de planificación, gestión y control social que se desarrollan en el marco del sistema educativo.

El propósito de la participación popular es impulsar a los diversos actores del sistema educativo (padres y madres de familia, maestros, alumnos, autoridades educativas y locales, y comunidad en su conjunto), desde diferentes instancias, para que éstos opinen, propongan y sean parte de la toma de decisiones en torno a objetivos comunes relacionados con la educación del pueblo boliviano, sin ser influenciados por intereses personales o sectarios. De esta manera se asegura que los procesos educativos desarrollados en las escuelas sean producto de un trabajo mancomunado, asumidos como responsabilidad de una colectividad y valorados como un bien común.

La participación popular consolida el carácter democrático de la educación boliviana porque recoge las demandas de los grupos sociales y busca los mecanismos de responder a los requerimientos de la comunidad educativa. Las diferentes formas de participación contribuyen a elevar la calidad de la educación, puesto que las posibilidades de proponer alternativas pertinentes a las necesidades de aprendizaje de la población son mayores. Además, al

incorporar diversas formas de organización social en su funcionamiento, enriquecen el Sistema Educativo Nacional.

Las juntas escolares, de núcleo y de distrito, los Consejos Educativos de Pueblos Originarios, los equipos de gestión que elaboran proyectos educativos en los núcleos, las redes urbanas o los distritos indígenas son algunas de las instancias creadas y respaldadas por las normas vigentes para poner en práctica el eje de participación popular. Con ellas se recurre a las capacidades locales para asegurar que el proceso educativo realmente responda a las demandas de las comunidades.

Desde el punto de vista formativo de los niños, en el marco del diseño y del desarrollo curricular, la participación popular demanda generar, desde el nivel inicial, actitudes que permitan fortalecer la conciencia social y la pertenencia a una colectividad a través de una dinámica participativa en la vida escolar.

El currículo en el Programa de Reforma Educativa

El Programa de Reforma Educativa en Bolivia define el currículo como la organización de procesos formativos desarrollados por el sistema educativo, en los que interactúan alumnos, profesores, padres de familia y comunidad en general, en el marco institucional, y que posibilita la satisfacción de las necesidades de aprendizaje planteadas por la sociedad.

Desde este enfoque, el currículo se constituye en un espacio democrático y equitativo que permite el desarrollo de aprendizajes básicos que articulan el conocimiento y los valores locales con aquellos que son patrimonio de la humanidad, y que son requeridos para el desempeño social y el mejoramiento de la calidad de vida. Está dirigido a la formación integral de los niños desde su nacimiento, para que éstos se desenvuelvan competentemente en una sociedad diversa y democrática, siendo capaces de proyectar su identidad personal, social y cultural, y de asumir el desafío de la unidad en la diversidad.

En el nivel inicial, los diferentes servicios educativos (jardines de niños, aulas anexas, aulas multigrado, centros infantiles y otros), mediante procesos de formación que se generan con el desarrollo del currículo, se transforman en instituciones en las que los procesos de enseñanza y de aprendizaje son procesos flexibles y permanentemente analizados y mejorados para asegurar su pertinencia frente a las necesidades de la sociedad boliviana. Es decir que las instituciones educativas, a través de las relaciones de colaboración y de coordinación entre directores, asesores, profesores, educadoras, niños, padres de familia y comunidad, se convierten en instituciones abiertas al cambio.

Los principios del currículum

En el contexto de los lineamientos descritos, el currículum del nivel inicial tiene como *principios orientadores*: atender la diversidad, satisfacer las Necesidades de la Población y atender problemas emergentes de la sociedad.

Un currículum que atiende la diversidad

El principio de atención a la diversidad exige dar respuesta educativa, desde el nivel inicial, a todos los individuos que conforman la sociedad boliviana. Educar en la diversidad supone crear un ambiente educativo donde no se excluya ni se discrimine a nadie.

El compromiso planteado es un desafío para la sociedad boliviana y un proceso permanente de reflexión para todas las personas y las instituciones involucradas en el cambio, porque la diversidad y el respeto a la misma se evidencian, se promueven y se reconocen en cada uno de los escenarios donde los niños se desenvuelven: la familia, la escuela y la comunidad.

El reconocimiento de la diversidad es el punto de partida del desarrollo de una nueva pedagogía que brinda igualdad de oportunidades de formación para todos, superando la discriminación y las desventajas que en el sistema educativo boliviano sufrían algunos grupos de la población, al ser negadas sus formas de expresión cultural (lenguas, tradiciones) y su participación en los procesos educativos.

Tanto en la concepción del currículum como en su diseño y en su desarrollo, se considera la diversidad desde dos perspectivas:

- La *diversidad cultural y lingüística* de Bolivia es asumida como un potencial para el desarrollo de las capacidades de las personas. Esta perspectiva se traduce en el planteamiento de una educación que reconoce y valora las diferentes manifestaciones culturales, es decir, una educación intercultural. En el aspecto lingüístico, el planteamiento se pone en práctica a través de las modalidades bilingüe y monolingüe.
- La *diversidad individual*, referida a las características particulares de cada individuo, es asumida como un aspecto que requiere de una atención oportuna y adecuada. Esto se traduce en la propuesta de educación integradora que responde a necesidades diferentes, promoviendo el desarrollo de capacidades y de intereses diversos y apoyando, de manera específica, a aquellas personas que tienen necesidades educativas especiales temporales o permanentes.

Situarse en una cultura de la diversidad requiere de una sociedad sensible y consciente de las diferencias que existen entre las culturas y las personas, e implica cambios profundos en las actitudes hacia los otros y en las relaciones sociales. Este uno de los aspectos más significativos de la Reforma Educativa ya que permite dar paso al compromiso de todos para responsabilizarse por una educación en la cual se superan los obstáculos, colaborando y buscando alternativas novedosas de beneficio y de bien común.

Un currículo que atiende las Nebas

Las Nebas son aquellos requerimientos fundamentales que la sociedad demanda a la educación para que las personas desarrollen aprendizajes generadores de actitudes, conocimientos, habilidades y destrezas que les permitan solucionar problemas y enfrentar desafíos exigidos por el entorno social y el medio ambiente, para así alcanzar el bienestar propio y contribuir al desarrollo social y económico del país.

De acuerdo con las definiciones consensuadas en la Conferencia mundial sobre educación para todos, las Nebas comprenden:

...tanto los instrumentos fundamentales de aprendizaje (alfabetización, expresión oral, aritmética, resolución de problemas y otros), como los contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos, capacidades, valores, actitudes, etcétera) que necesitan los seres humanos para poder sobrevivir, desarrollar plenamente sus posibilidades, vivir y trabajar dignamente, participar plenamente en el desarrollo, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y seguir aprendiendo.²

Las Nebas identificadas en el contexto mundial requieren del esfuerzo de cada país para promover procesos educativos que favorezcan el aprendizaje de los niños para que éstos alcancen altos niveles de rendimiento. Atender esas necesidades es un elemento clave para el desarrollo de una sociedad, siempre y cuando se las aborde con rigor y se las adapte a las características particulares de cada país, para responder de manera pertinente a sus demandas y a su realidad.

La identificación de las Nebas es un proceso complejo porque se deben recoger las demandas sociales en distintas dimensiones: políticas, culturales, económicas, religiosas, entre otras. Puesto que las demandas son diversas, para satisfacerlas se deben tener en cuenta las necesidades más urgentes y relevantes para la sociedad. El diseño curricular de la Reforma Educativa boliviana para el nivel inicial establece los lineamientos del *tronco común*,³ que responde a las Nebas comunes al conjunto de la población del país y busca garantizar una base formativa para todos los estudiantes bolivianos, brindándoles la oportunidad de acceder a conocimientos y desarrollar capacidades básicas para participar activamente en la sociedad. El diseño del tronco curricular común está a cargo del Ministerio de Educación y es de aplicación obligatoria en todos los servicios de educación inicial del país, tanto públicos como privados.

El tronco común curricular del nivel inicial está orientado a favorecer en los niños el desarrollo de capacidades básicas que les permitan construir su identidad personal y social, aprender a convivir con otros y a respetarlos, aprender a expresarse y a comunicarse, conocer el medio

que los rodea y aprender a resolver problemas cotidianos, aspectos que son fundamentales en los primeros años de vida y sirven como base para la vida posterior y, por tanto, para aprendizajes futuros.

Las Nebas tienen diferentes particularidades en los diversos grupos que conforman la sociedad boliviana, ya sea por las condiciones de vida, el medio ambiente que los rodea, las labores que desempeñan, las pautas culturales o por otros factores. Estas necesidades también deben ser atendidas. Por este motivo, el tronco común puede ser adecuado y complementado a través de *ramas diversificadas* elaboradas en los diferentes distritos y núcleos educativos del país. Para esta construcción, es fundamental la puesta en práctica del eje de participación popular descrito anteriormente, ya que cada comunidad educativa tiene la posibilidad y la responsabilidad de identificar las necesidades locales y las visiones culturales propias y particulares para proponer su incorporación al proceso educativo, de manera que complementen el tronco común en el marco de la educación intercultural.

La *adecuación* del currículo es un proceso a través del cual se amplían las competencias y los contenidos establecidos en el tronco común para satisfacer las necesidades específicas detectadas en el entorno inmediato. Para ello, la comunidad educativa identifica las demandas locales y planifica y desarrolla los procesos de enseñanza y de aprendizaje apropiados para responder a esas necesidades.

La *complementación* curricular se realiza cuando se identifican necesidades de aprendizaje locales no consideradas en el tronco común y se incorporan nuevas competencias a ser desarrolladas en la unidad educativa o en el centro infantil. Es responsabilidad de la comunidad educativa, en el núcleo o en el distrito, definir estas complementaciones mediante un trabajo de equipo y en consenso con las instancias correspondientes.

Un currículo que atiende problemáticas reconocidas en la sociedad boliviana

La sociedad boliviana ha identificado una serie de problemáticas que inciden fuertemente en la calidad de vida de la población y en sus posibilidades de desarrollo económico y social; sin embargo, pese a la importancia de estas problemáticas, hasta ahora la escuela no se ocupó de su tratamiento, hecho que ha determinado que los procesos de enseñanza y de aprendizaje se alejen cada vez más de la realidad concreta de la comunidad educativa. La incorporación de estas preocupaciones en el diseño curricular, ha permitido un mayor acercamiento a la realidad, así como la atención de necesidades reconocidas por la sociedad.

Entre las principales problemáticas identificadas y priorizadas para su tratamiento en la escuela se encuentran la necesidad de desarrollar valores democráticos para orientar la vida cotidiana, superar la discriminación de género, asumir decisiones responsables con relación a la salud y a la sexualidad, y conocer y valorar el medio ambiente para evitar el deterioro ocasionado por las actividades del ser humano.

Para dar respuesta a estas problemáticas, el diseño curricular incorpora cuatro temas transversales que deben trabajarse en todos los niveles educativos, con diferente grado de profundidad:

- Educación para la democracia
- Educación para la equidad de género
- Educación para la salud y la sexualidad
- Educación para el medio ambiente

La transversalidad es un enfoque o una manera de tratar el análisis de un tema que asegura una visión global, desde diferentes puntos de vista, con el fin de superar la fragmentación en la construcción de conocimientos y en la formación de actitudes. Cuando se desarrolla un tema transversal se hace referencia al tratamiento de diversas problemáticas vinculadas con él, abordándolas desde las diferentes áreas curriculares para lograr un análisis integral de ellas por parte de los niños.

Los temas transversales están orientados a la adquisición de conocimientos, a la aprehensión de valores y a la formación de actitudes respetuosas y proactivas en los niños y en los adolescentes, procesos que posibilitarán la adopción de posiciones personales y colectivas frente a los problemas de la realidad y, a su vez, promoverán el desarrollo de acciones orientadas a prevenirlos y a superarlos.

Orientaciones del currículo

En concordancia con los ejes y los principios del enfoque curricular, el diseño adopta la orientación de promover el desarrollo de competencias que respondan a las Nebas, brindar las bases socioafectivas para el desarrollo integral del niño desde el momento del nacimiento, adoptar una modalidad de educación bilingüe e incentivar la integración de niños con necesidades educativas especiales.

Un currículo orientado al desarrollo de competencias

El diseño curricular del nivel inicial, siguiendo los principios que lo sustentan, propone el desarrollo de competencias que, por su carácter abierto, permiten al maestro llevar a cabo procesos educativos flexibles en los cuales, a partir de criterios pedagógicos propios y de experiencia previa, puede trabajar con mayor autonomía respondiendo a las necesidades, a los intereses y a las inquietudes de los niños y de las comunidades con las que trabajan.

Las *competencias* son el conjunto de capacidades que incorporan conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que las personas construyen mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan a través de sus desempeños. Un currículo orientado al desarrollo de

competencias busca promover procesos educativos que permitan a las personas desarrollar las capacidades necesarias para enfrentar con autonomía y desde una postura crítica diferentes situaciones, problemas y desafíos.

Las competencias conforman un “horizonte de aprendizajes”⁴ cuyo desarrollo implica diversos procesos que se basan en los conocimientos previos de los niños, en la nueva información o vivencia, en la reflexión acerca de la información o experiencia y en la aplicación de los conocimientos a nuevas situaciones y desafíos. De esta manera, las competencias se desarrollan de acuerdo con las características y las experiencias particulares de cada individuo, con el apoyo de las oportunidades de aprendizaje que se le brindan en las instituciones educativas.

El diseño curricular para el nivel inicial propone un conjunto de competencias que buscan responder a las Nebas planteadas como expectativas de capacidades que los niños deben desarrollar hasta los seis años, siendo responsabilidad de los maestros que trabajan con estos niños, en las distintas modalidades de educación inicial, promover su desarrollo mediante el uso de diversas estrategias didácticas que favorezcan un aprendizaje significativo y relevante.

Un currículo por competencias supera a otro elaborado por objetivos conductuales porque:

- Se reemplazan la rigidez y la prescripción de los objetivos por la flexibilidad y la apertura curricular.
- Se da prioridad a los procesos de aprendizaje y no solamente a sus logros finales, esto es, a la capacidad de aprender a aprender.
- Se rompe con la tradicional fragmentación entre los contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales al proponer la formación integral del niño.
- Se entienden los aprendizajes no como productos acabados al final de algún nivel educativo, sino como procesos que se dan durante la vida y en los cuales las personas pueden mejorar progresiva y permanentemente.
- Se genera en los alumnos la necesidad de construir, con cierta autonomía, sus conocimientos y sus actitudes a mediano y a largo plazo, eliminando así su papel de simples receptores y repetidores de instrucciones y de información.
- Permite al maestro tener mayor autonomía en las decisiones que toma para encaminar el hecho educativo, de manera que éste responda a las particularidades de sus alumnos en vez de cumplir estrictamente con un programa prescrito y no adaptado a las necesidades específicas de sus alumnos.
- Exige al docente promover la discusión, la investigación, el trabajo de equipo y la confrontación de ideas y de experiencias entre los alumnos, con el propósito de lograr el análisis y la reflexión permanente sobre sus aprendizajes y no la repetición mecánica de contenidos.

Para comprender las competencias, se debe tener en cuenta que éstas vinculan procesos, contextos, contenidos y desempeños que posibilitan el uso de diferentes capacidades pertinentes en distintas situaciones.

Los *procesos* son una serie de acciones articuladas que promueven la construcción de conocimientos, actitudes y valores. Estas acciones se movilizan a partir del uso de diversas capacidades para resolver problemas o enfrentar desafíos y situaciones nuevas. Los procesos son dinamizados en la práctica pedagógica mediante diversas estrategias para favorecer el desarrollo de competencias.

Los *contextos* son referentes temporales y espaciales que permiten situar los procesos de aprendizaje. Sirven para que los niños encuentren sentido a lo que aprenden, es decir, permiten establecer relaciones entre lo que aprenden y el medio en el cual esos aprendizajes cobran importancia y utilidad. Las maestras identifican estos contextos en las áreas curriculares y en los temas transversales que pretenden tratar, para así desarrollar las secuencias didácticas de manera contextualizada y significativa para los niños.

Los *contenidos* son saberes culturales de diversa naturaleza que se consideran fundamentales para contribuir al desarrollo de las competencias de los niños. Pueden incluir e integrar conceptos, procedimientos y/o actitudes que se espera que los niños desarrollen de manera integrada. Deben ser organizados de manera coherente y articulada dentro de los contextos en los que el maestro propone trabajar en su planificación de aula.

Los *desempeños* son acciones efectivas y valiosas a través de las cuales las personas demuestran los resultados de sus procesos de aprendizaje. Se los conoce como el “saber hacer”⁵ porque reflejan el uso de las capacidades adquiridas por las personas, cuando éstas actúan en distintos ámbitos de la sociedad y de la cultura. Se constituyen en los indicadores para la evaluación de competencias, por lo que, a partir de ellos, se pueden evaluar la comprensión y la valoración que tienen los niños de los contenidos y de los contextos, así como la pertinencia de sus procesos de aprendizaje.

Las competencias se desarrollan de acuerdo con las particularidades y con las experiencias de cada niño, requieren de diversos procesos de construcción de aprendizajes, apelan a la experiencia de los docentes, orientan la práctica pedagógica y ponen énfasis en el proceso de aprendizaje, en los contextos significativos y en los contenidos con el fin de que los desempeños sean adecuados.

Un currículo orientado a ampliar las bases socioafectivas y cognitivas del desarrollo integral de los niños

La educación inicial está orientada a promover el desarrollo integral de los niños durante sus primeros años de vida, brindándoles igualdad de oportunidades de acceso a la educación desde que nacen y buscando compensar las diferencias de desarrollo existentes desde el ingreso al nivel primario por causas sociales, económicas y culturales, o por necesidades educativas especiales.

Para ello, el nivel inicial apoya y complementa la acción educativa de la familia, brindando a los niños un ambiente socioafectivo positivo y seguro que promueve el desarrollo de su autonomía, contribuye a la construcción de su identidad y favorece el desarrollo de sus capacidades de expresión y de exploración, proporcionándoles experiencias de aprendizaje concretas, significativas y pertinentes a sus necesidades de relación, de afecto y de aprendizaje, así como a los requerimientos de la sociedad y de la cultura que los rodea.

El apoyo educativo que se da en el nivel inicial tiene en cuenta las necesidades socioafectivas y de aprendizaje de los niños a partir de dos aspectos fundamentales: la relación de su desarrollo integral con el proceso evolutivo en los primeros años de vida y la concepción del niño como centro del proceso educativo desde su nacimiento.

Las concepciones de niño y de desarrollo varían de acuerdo con el momento histórico y con el entorno social. En este sentido, en el marco del diseño curricular de la Reforma Educativa se reconoce al niño, desde que nace, como sujeto de derecho y como constructor de aprendizajes que requiere del apoyo del entorno social para posibilitar su desarrollo.

Por otra parte, el desarrollo del niño es visto como un proceso de aprendizaje, de exploración y de construcción de conocimientos, en un entorno de protección y de apoyo que se refleja en la capacidad del niño para realizar actividades, resolver problemas y enfrentar desafíos cada vez más complejos; es un proceso continuo que se basa en procesos de maduración y de aprendizaje.

La *maduración* es el proceso de transformaciones físicas (externas e internas) que se manifiestan en los niños como producto de su crecimiento corporal. Su base es fundamentalmente biofisiológica y se expresa en el crecimiento del cuerpo y en la maduración neurológica.

El *aprendizaje* es entendido como el cambio en las maneras de ser, de entender y de actuar en el mundo, que se da por el desarrollo psicológico del niño sobre la base de un potencial básico que éste tiene al nacer y que, articulado a la experiencia del niño, le permite alcanzar niveles de aprendizaje cada vez más complejos. El aprendizaje se genera en la interacción permanente del niño consigo mismo, con los otros y con el entorno natural que lo rodea desde que nace. Dicha interacción debe estar cargada de afectividad positiva con el fin de brindar el entorno de seguridad que el niño requiere para aprender.

El *desarrollo integral* es el proceso que considera todas las dimensiones relacionadas con el desarrollo de los niños y facilita las condiciones para: satisfacer sus necesidades de afecto, de protección y de aprendizaje, y poner en marcha el potencial básico de capacidades que el niño tiene al nacer, para ayudarlo a construir conocimientos que, a su vez, contribuyen a desarrollar dichas capacidades.

Un currículo que establece dos modalidades de uso de lenguas: monolingüe y bilingüe

El multilingüismo en Bolivia configura una realidad rica y compleja por el número de lenguas, por las cosmovisiones particulares que éstas representan, por los tipos de contacto entre ellas, por las características de desarrollo que cada una ha tenido y por los grados de uso y de conocimiento que de ellas tienen los hablantes.

Actualmente, en Bolivia coexisten más de treinta pueblos o naciones originarias. Las lenguas de estos pueblos se usan en diversos ámbitos, aunque éstos son restringidos en mayor o en menor grado debido a la relación asimétrica entre las lenguas originarias y el castellano que aún es la lengua dominante por diversos factores económicos, históricos y políticos. Ante esta realidad sociolingüística y sociocultural, la educación boliviana se propone responder a las necesidades educativas de todos estos pueblos, contribuyendo así a transformar la situación.

En respuesta al principio de atención a la diversidad en el país, y bajo un enfoque intercultural, la Reforma Educativa establece la utilización de dos modalidades de uso de la lengua en los procesos de enseñanza y de aprendizaje: monolingüe y bilingüe.⁶

En la *modalidad monolingüe*, los niños castellanohablantes desarrollan su proceso educativo en esa lengua y, a partir de ella, desarrollan competencias y trabajan contenidos que responden a su contexto y a otras culturas del país y del mundo. Esta modalidad no excluye la posibilidad de que los niños aprendan una lengua originaria como segunda lengua, preferentemente la de mayor uso en la región, para lograr competencias comunicativas en esa lengua.

En la *modalidad bilingüe*, los niños hablantes de lenguas originarias aprenden y desarrollan sus aprendizajes en el nivel inicial en su primera lengua, e inician el aprendizaje oral del castellano como segunda lengua. El uso de la lengua originaria como lengua de aprendizaje se sustenta en que se trata de la lengua que los niños comprenden y a través de la cual aprehenden su cultura; por tanto, para ellos es un vehículo de acceso a la comunicación y al conocimiento. Este proceso también promueve que los niños aprendan y valoren las características de su propia cultura, afirmen su identidad personal y social, y desarrollen la competencia lingüística en su lengua materna.

Asimismo, con el inicio del aprendizaje del castellano como segunda lengua se facilita a los niños el acceso al conocimiento de otra cultura y del castellano, lengua de comunicación nacional. Esta innovación es una de las más importantes de la Reforma Educativa ya que abre

las puertas a poblaciones mayoritarias del país, históricamente desvalorizadas y discriminadas por la postura castellanizante y homogeneizante que tuvo la educación boliviana durante décadas.

Dentro de la modalidad bilingüe se opta por el modelo de desarrollo y mantenimiento que promueve el uso permanente tanto de la lengua materna de los alumnos como del castellano como segunda lengua, desde el inicio de su formación. Este modelo de educación tiene como meta que los niños, al conocer y desarrollar paralelamente dos lenguas, se desempeñen exitosamente en ambas lenguas al culminar su formación en el nivel primario.

Un currículo que promueve la integración de niños con necesidades educativas especiales

En las últimas décadas en Bolivia, y desde hace más tiempo en otros países, la política social ha fomentado la integración de personas con necesidades educativas especiales en todos los ámbitos de la sociedad, esto es, en los ámbitos escolar, laboral y comunitario, entre otros. La integración se refiere a la participación plena de los individuos en el grupo social del cual forman parte y en la sociedad en general. En lo que compete al sistema educativo, esto se traduce en el desarrollo de políticas educativas que abogan por una escuela integradora en la que todos los niños pueden aprender sin ningún tipo de segregación.

Las instituciones educativas en el nivel inicial tienen como finalidad promover en todos los niños el desarrollo de las competencias establecidas en el currículo y, por tanto, la apropiación de los contenidos necesarios para su participación en la sociedad. Sin embargo, para lograrlo es importante reconocer que los niños tienen capacidades, intereses, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje diferentes. Algunos tienen necesidades de apoyo permanente y otros sólo necesitan apoyo en momentos particulares, es decir, todos los alumnos tienen necesidades individuales y específicas; por ello, requieren de procesos educativos también diferentes, adaptados a sus características, que les ayuden a aprovechar sus potencialidades y a superar sus dificultades.

En coherencia con lo anterior, desde el nivel inicial es necesario dar respuesta, con medidas adecuadas, a esa diversidad de necesidades que tienen los niños, incluyendo a quienes tienen necesidades educativas especiales, estén asociadas a una discapacidad o no. Se entiende que un niño tiene necesidades educativas especiales cuando, “además de manifestar las diferencias individuales que tienen todos los niños para aprender, tiene dificultades de mayor o menor grado para progresar en relación con las competencias establecidas en el currículo y, por este motivo, requiere de ayuda”.⁷

En este contexto, el Programa de Reforma Educativa en Bolivia establece que la atención de niños con necesidades educativas especiales se realice en todas las modalidades educativas para niños de cero a seis años de edad. Para dar respuesta a las necesidades individuales de los niños, y con el fin de asegurar su máximo desarrollo personal y social con relación a las

competencias establecidas en el tronco curricular común, se deben realizar adaptaciones curriculares,⁸ es decir, modificaciones o ajustes a algunos elementos del currículo (competencias, indicadores, contenidos, metodología, etcétera) que corresponden a las necesidades individuales. No existen adaptaciones previamente hechas, como recetas para los distintos problemas que puedan presentar los niños, sino que las decisiones se deben tomar para cada uno de ellos, teniendo en cuenta el contexto en el que se desenvuelven, así como sus intereses, sus capacidades y sus potencialidades.

El nivel inicial cumple un papel preventivo y de detección de posibles necesidades educativas especiales en los niños de cero a seis años. Para ello, en todas las modalidades se establecen las estrategias para detectar a niños con necesidades educativas especiales y así ayudarlos en lo que requieran y realizar las adaptaciones curriculares necesarias para responder a sus necesidades individuales.

La integración de niños con necesidades educativas especiales en las distintas modalidades de atención es positiva en diversos sentidos, desde el psicopedagógico hasta el ético, porque promueve un mayor desarrollo de los niños con necesidades educativas especiales y porque, además, se benefician los demás niños ya que para el trabajo con ellos se utilizan metodologías más individualizadas y se desarrollan valores de cooperación, respeto y solidaridad. De esta manera, la escuela, a través del desarrollo del currículo, asume la heterogeneidad no sólo cultural y lingüística, sino también individual.

Características principales del diseño curricular

El diseño curricular del nivel inicial, con el fin de atender las Nebas, de brindar atención a la diversidad y de responder a problemáticas importantes reconocidas en la sociedad boliviana, adopta las siguientes características, que por motivos didácticos se explican por separado pero en la práctica se interrelacionan permanentemente.

- Es *flexible* porque permite adecuar y adaptar el tronco común teniendo en cuenta las necesidades específicas y los requerimientos de los niños, de acuerdo con sus intereses y sus características sociales y culturales, de tal manera que los procesos formativos sean pertinentes al contexto en el cual se desarrollan. Un currículo flexible supone un proceso de análisis y de reflexión crítica permanente, para que pueda ser adaptado en función de las demandas que progresivamente exige la sociedad. Si no tuviera esta característica, el currículo sería estático y perdería vigencia en poco tiempo, considerando que los cambios sociales contemporáneos se producen cada vez con mayor frecuencia y velocidad.
- Es *abierto* porque permite su complementación a través de la incorporación de diferentes elementos curriculares que responden a las necesidades de aprendizaje locales y que enriquecen los procesos formativos. El currículo abierto promueve que se comprendan y se asuman las demandas, la historia y la realidad local y regional, y permite que estos temas se incorporen al proceso educativo para enriquecer el tronco común curricular. La apertura del currículo es la característica que sustenta el proceso de elaboración de

ramas diversificadas a partir de los aportes que ofrecen los diferentes grupos sociales y culturales del país.

- Es *pertinente* porque responde a la realidad y a las necesidades específicas de la sociedad boliviana y de la población estudiantil. El currículo pertinente se caracteriza por tratar temas, situaciones, problemas y demandas particulares de las escuelas en las cuales se aplica. Por ello, este diseño brinda lineamientos relacionados con la interculturalidad, la modalidad bilingüe y la necesidad de formar aptitudes laborales, entre otros, que responden a las Nebas planteadas por la sociedad boliviana. A partir del carácter abierto del currículo se puede enriquecer aun más su pertinencia, ya que vincula los contenidos propuestos en el tronco común con las particularidades de las regiones, de las localidades y de los mismos alumnos.
- Es *integrado* porque agrupa diversas disciplinas, tradicionalmente dispersas en materias y en asignaturas, que tienen relación o afinidad entre sus objetos de estudio y sus propósitos pedagógicos, para conformar áreas curriculares que favorecen la organización y la interrelación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Un currículo integrado supone un sistema de relaciones entre todos los elementos que lo componen, aspecto que promueve que los docentes recurran a estrategias didácticas de carácter interdisciplinar para favorecer el desarrollo de las competencias de los estudiantes en cada una de las áreas curriculares. El tratamiento de los temas transversales en el currículo también contribuye a integrar los aprendizajes, puesto que plantea problemáticas complejas que se trabajan a partir de las perspectivas distintas que brindan las diferentes áreas. En otras palabras, el currículo integrado es la base para lograr una comprensión global de la realidad.
- Es *global* porque busca la construcción de un conocimiento de la realidad desde una perspectiva totalizadora. En consecuencia, se basa en la premisa de que el estudiante es una unidad compleja que construye sus conocimientos, sus valores y sus actitudes de manera conjunta e interrelacionada. El currículo global promueve la contextualización de los aprendizajes, incentivando en los alumnos la capacidad de establecer vínculos significativos entre las diferentes áreas que conforman el currículo, y de las competencias que van desarrollando, para lograr una comprensión holística de la realidad compleja que los circunda. En este sentido, los maestros deben establecer las relaciones entre las áreas, y entre éstas y los temas transversales, mediante la planificación de procesos educativos orientados hacia la formación integral de los alumnos.

Pautas para el desarrollo del currículo⁹

Este diseño curricular, a partir de lo establecido en la Ley 1565 de Reforma Educativa y respetando los lineamientos definidos en sus decretos reglamentarios, es el marco referencial para desarrollar el proceso educativo que se ofrece a los niños. Su estudio y su apropiación brindan a directores y a maestros un sustento teórico para el trabajo que realizan.

Teniendo en cuenta este marco, así como los planes y los programas de estudio de cada ciclo de aprendizajes, las maestras deben elaborar sus propios documentos curriculares, esto es, las planificaciones. En otras palabras, para poner en práctica el presente diseño curricular es necesario considerarlo en todos los niveles de concreción del currículo, como se muestra en el siguiente cuadro:

El *proyecto curricular*, las *planificaciones de ciclo y de año* y las *planificaciones de aula* son los documentos elaborados en la escuela. En ellos se define, con mayor concreción, qué se enseñará, cómo se lo hará y cómo se evaluarán los aprendizajes de los alumnos. Como se aprecia en el cuadro, en Bolivia, la Ley 1565 y sus decretos reglamentarios, así como este diseño curricular y los planes y programas de estudio de cada ciclo, son los documentos que establecen los lineamientos curriculares a escala nacional y que deben ser respetados e incluidos en dichas planificaciones.

Por tanto, las maestras deben conocer los ejes, los principios, las orientaciones y las características del currículo. Además, deben reflexionar sobre los *enfoques didácticos* y los *propósitos* de las áreas curriculares y de los temas transversales, analizando sus *componentes o problemáticas* (ver segunda y tercera parte de este diseño), para así comprender mejor los fundamentos y la organización de los planes y programas de los ciclos de aprendizajes en los cuales enmarcarán sus planificaciones.

Elaboración de las planificaciones de la unidad educativa

Las planificaciones elaboradas en las escuelas tienen diferentes propósitos en tanto están dirigidas a guiar procesos de la escuela, de un ciclo o de un aula, pero todas ellas comparten el propósito general de organizar la práctica pedagógica.

El *proyecto curricular* de la escuela forma parte del Proyecto Educativo de Unidad (PEU).¹⁰ Su elaboración requiere de un trabajo en equipo entre el director y las docentes. A menos que la escuela sea pequeña, es probable que no todas las maestras puedan participar en forma directa en la elaboración de este proyecto, por lo que será importante crear instancias como, por ejemplo, un “equipo de gestión pedagógica” o un “comité de coordinación pedagógica”, con representantes de cada ciclo y de cada área que se hagan cargo de recoger las propuestas del grupo al cual representan y, además, las sugerencias de la comunidad en la que se encuentra la escuela.

El proyecto curricular debe incluir:

- *Marco teórico general.* Tomando como referencia los lineamientos teóricos establecidos en este diseño, cada escuela debe hacer explícitos en su proyecto los conceptos fundamentales que guían su práctica pedagógica; esto es, qué se entiende por: enseñanza, aprendizaje, papel del maestro, interculturalidad, modalidad de lengua, atención a la diversidad, necesidades educativas especiales, enfoque de las áreas, entre otros.

- *Propósitos generales de cada nivel educativo y de cada ciclo de aprendizajes.* Éstos surgen de la Ley 1565 y pueden ser retomados desde ese documento, haciendo las adecuaciones necesarias para que reflejen las características o las necesidades de la población de la escuela.
- *Planes y programas de estudio de la escuela.* A partir de los planes y programas de alcance nacional, cada escuela puede hacer adecuaciones o complementaciones para que el trabajo con las áreas curriculares y los temas transversales sea más relevante a su realidad particular. Por tanto, en esta parte del proyecto se deben mencionar las competencias a desarrollar y los indicadores de evaluación, los cuales surgen directamente de los programas nacionales. En cambio, para el caso de los contenidos, de los contextos de relevancia social, de las estrategias metodológicas de enseñanza y de evaluación, de los instrumentos de evaluación, de los materiales didácticos, bibliográficos y otros recursos disponibles en la escuela, del calendario anual, del horario de trabajo, etcétera, la escuela puede introducir innovaciones a lo establecido a escala nacional.

Como se puede observar, la elaboración del proyecto curricular es el momento en el que la apertura y la flexibilidad del currículo debe ser aprovechada para introducir todas las adecuaciones y las innovaciones que el equipo docente considere necesarias para responder a la realidad concreta de su escuela. De igual manera, es importante que el proyecto curricular sea compartido con representantes de la comunidad, ya que éstos pueden realizar valiosos aportes a partir de su conocimiento de la realidad y mediante el planteamiento de demandas específicas. Asimismo, si se han elaborado ramas diversificadas en el distrito educativo o en el núcleo al que pertenecen, sus orientaciones también deberán ser incorporadas al proyecto.

El proyecto curricular servirá de base a los maestros de cada ciclo y aula para elaborar sus planificaciones más específicas y será útil, a su vez, para que los directores efectúen el seguimiento a su equipo de docentes. Todos se deben comprometer con el logro de los objetivos de la escuela y esto sólo se puede lograr si tienen alguna participación directa o indirecta en la elaboración del proyecto, porque así se apropiarán de él, lo asumirán y lo tendrán en cuenta en su trabajo cotidiano. Desde la dirección de la escuela, será fundamental apoyar a los docentes en este cometido mediante el seguimiento y la evaluación de los procesos que se desarrollan en las aulas, y viendo que éstos respondan a lo establecido en el proyecto.

Dado el alcance amplio del proyecto curricular, es importante mencionar que éste no se elabora ni se revisa cada año; tiene una proyección a mediano plazo, es decir, alrededor de tres a cinco años, tiempo tras el cual se pueden hacer los ajustes que se consideren necesarios.

La *planificación de ciclo y de año*¹¹ también debe ser elaborada en equipo, porque es importante que haya coherencia y articulación entre el trabajo que realizan las maestras a cargo de los diferentes paralelos de un mismo ciclo y sección. En esta planificación se establece con mayor especificidad de qué manera y aproximadamente cuándo se tratarán las

distintas competencias que deben ser desarrolladas con los niños a lo largo de un ciclo, y cuáles serán los indicadores que se evaluarán en cada año del ciclo. Esto permite hacer una primera organización de los contenidos y de los contextos de relevancia que se deben desarrollar, y así articular las áreas curriculares con los temas transversales, al menos en sus aspectos generales.

Obviamente, este tipo de decisiones pedagógicas está abierto a cambios que surjan por los resultados de la evaluación diagnóstica,¹² que se hace durante las primeras semanas de cada año escolar, y por el avance del proceso de trabajo en aula; por ello, esta planificación es flexible. Aun así, es un instrumento importante para que cada docente, al principio de una gestión, tenga un horizonte medianamente definido para su trabajo y, además, para que las autoridades de la escuela y del distrito puedan tener un referente de aquello que se propone desarrollar en la gestión escolar y puedan brindar el apoyo necesario.

Finalmente, la *planificación de aula* consiste en la elaboración de las secuencias didácticas¹³ para trabajar con los alumnos. En este nivel se establece concretamente qué competencias y contenidos se tratarán, a través de qué estrategias metodológicas, actividades y situaciones didácticas, con qué recursos se trabajará y el tiempo que se requerirá para las diferentes actividades, entre otros aspectos. Según el tipo de secuencias didácticas que pretende desarrollar (proyectos de aula o unidades de aprendizaje), el docente tendrá que planificarlas de manera individual, con apoyo de otros maestros o incluso con la participación de los niños.

Por lo anterior, es importante que los maestros entiendan su planificación como un instrumento flexible y abierto, que deberá ser adecuado y complementado cada vez que sea necesario; es un apoyo a su labor cotidiana, una propuesta propia y no una camisa de fuerza. Por ello, un tema de interés nuevo, una necesidad particular de los niños, un problema en la escuela, en la comunidad o en el país pueden surgir en cualquier momento y el maestro debe tener la libertad de introducirlos en su planificación por la importancia que puede tener para la formación de los estudiantes.

El proceso para hacer las planificaciones irá variando según la experiencia, los conocimientos y el grado de autonomía que adquieran las maestras; cuanta más experiencia tengan, les será más fácil introducir alternativas e innovaciones en su trabajo en aula, en sus proyecciones para todo el ciclo y en su proyecto curricular de escuela. Es importante que los directores y las maestras se esfuercen en este sentido, porque así lograrán que sus planificaciones respondan cada vez más a las particularidades de las unidades educativas y de los distintos grupos de niños, hecho que repercutirá de manera positiva en la calidad de la educación que brindan.

El nivel inicial en la estructura del Sistema Educativo Nacional

El Sistema Educativo Nacional está organizado en cuatro niveles, cada uno con duración y objetivos específicos contemplados en la Ley de Reforma Educativa y en sus decretos reglamentarios. Cada nivel tiene características específicas que responden a las necesidades de aprendizaje de los niños.

Caracterización del nivel inicial

El nivel inicial es el primer nivel del sistema educativo. No tiene carácter de obligatoriedad debido a que en los primeros años de vida es fundamental el proceso de socialización en el seno de la familia. Sin embargo, se recomienda promover para todos los niños la oportunidad de acceder a diferentes programas de educación inicial, de tal manera que se amplíen las oportunidades para su desarrollo integral, especialmente en edades próximas al ingreso a la escuela primaria. De este modo, los niños iniciarán su inserción en un ambiente de socialización escolar que sentará las bases para establecer relaciones con otros niños y con otras personas en ambientes nuevos, al mismo tiempo que se los orientará hacia nuevas maneras de relacionarse con los demás, de explorar el mundo que los rodea y de aprender, distintas a las desarrolladas en la familia.

En este sentido, el Sistema Educativo Nacional, a través del Ministerio de Educación, da a los niños bolivianos la oportunidad de acceder a la educación formal antes de ingresar al nivel primario, ofreciéndoles por lo menos un año de educación inicial. Por otro lado, en función de sus atribuciones, el Ministerio de Educación establece las normas pedagógicas para las diferentes modalidades educativas que se proporcionan a los niños de cero a seis años mediante programas especializados, organizaciones no gubernamentales y otras instituciones.

El nivel inicial, al orientarse a promover el desarrollo integral de los niños desde su nacimiento, buscando garantizar una intervención educativa de calidad y en el marco de las orientaciones generales del presente diseño curricular, se caracteriza por asumir que el niño es el centro del proceso educativo, que la familia y el contexto sociocultural son los primeros ambientes de socialización y de aprendizaje, que el juego es la principal herramienta de expresión y de aprendizaje para el niño y que éste aprende sobre el mundo asumiéndolo en toda su complejidad y construyendo su comprensión acerca de él a partir de sus capacidades. Estas características, conjuntamente con los lineamientos curriculares comunes a todos los niveles, orientan tanto la organización del diseño curricular así como su desarrollo en el aula.

El niño, centro del proceso educativo

El niño como constructor de aprendizajes, a través de la exploración regular y activa del ámbito que lo rodea, mediante el establecimiento de una interacción dinámica con ese contexto y con la mediación de las personas de su entorno, adquiere una comprensión intuitiva del mundo y es capaz de explicarlo a su manera de acuerdo con sus capacidades. En este proceso de apropiación y construcción de conocimientos, el niño desarrolla una serie de estrategias propias y aprende otras brindadas por el medio social y cultural con el que interactúa. Estas estrategias deben ser potenciadas para apoyar el desarrollo de capacidades cada vez más autónomas y complejas.

Para promover la construcción de aprendizajes, el niño necesita un ambiente de seguridad afectiva. Esto implica que el entorno familiar, que es el primer ámbito de incorporación del niño en su cultura (socialización), y las instituciones que apoyan a la familia en esta labor deben brindarle condiciones que favorezcan la afirmación de su identidad, la exploración, la curiosidad, la independencia, la espontaneidad, el juego y la expresión como medios básicos para desarrollar experiencias que promuevan su desarrollo integral.

De esta manera, el niño se constituye en el centro del proceso educativo y dependiendo de sus necesidades de aprendizaje, el medio en el que se desenvuelve debe brindarle las orientaciones, las herramientas y los ambientes que lo ayuden a desarrollar sus capacidades para actuar en su medio social y cultural, hacia niveles cada vez más amplios y complejos.

El contexto familiar y el contexto sociocultural como primeros ambientes de aprendizaje

El desarrollo del niño como individuo está enmarcado en un contexto sociocultural que progresivamente le da las pautas de la concepción del mundo y las formas de entender y de explicar los fenómenos naturales y los hechos sociales. Siendo la familia portadora de la cultura del grupo social al que pertenece el niño, promueve en él experiencias que lo ayudan a desarrollar conocimientos, habilidades y destrezas que expresan las características propias de esa cultura. Estas experiencias son asumidas por los niños como marco de referencia que configura la percepción sobre sí mismos y sobre otras personas, así como acerca del medio natural y de los acontecimientos que suceden a su alrededor.

La cultura y el momento histórico determinan las concepciones de niño que cada grupo social tiene, hecho que influye, a su vez, en la manera en la que se desarrolla el proceso formativo al interior de la familia. Éste es un factor fundamental para establecer el vínculo educativo entre la familia y la escuela, pues las pautas de crianza y las orientaciones que la familia brinda a los niños desde su nacimiento, para su incorporación en la cultura (socialización primaria), establecen en ellos el conocimiento básico sobre el cual la institución educativa deberá actuar para apoyar el desarrollo de nuevos aprendizajes y para su incorporación en nuevos contextos institucionales (socialización secundaria).

El nivel de educación inicial favorece y amplía la labor iniciada en la familia, apoyando a la construcción de las identidades individual y cultural de los niños, enriqueciendo la construcción de sus conocimientos, ofreciéndoles variadas experiencias de aprendizaje pertinentes a sus necesidades y abriéndoles el horizonte hacia el descubrimiento de maneras de conocer y de ver el mundo diferentes a las de su cultura, al mismo tiempo que impulsa a los niños a valorar y a desarrollar la cultura propia.

De esta manera, la educación inicial favorece en el niño el desarrollo de actitudes de respeto hacia los otros y hacia las diferencias tanto individuales como culturales existentes en su entorno, al tiempo que valora lo propio, iniciando así el desarrollo de una educación intercultural.

El juego como herramienta de exploración y de expresión

El juego se constituye en la actividad básica que contribuye a que los niños reconozcan el mundo, lo exploren, lo conozcan y establezcan las relaciones con el medio social, con el medio natural y consigo mismos, representando diferentes roles de los adultos, imaginando hechos, fenómenos y acciones, reinventando el medio que los rodea, asimilando conductas sociales, desarrollando actitudes y experiencias que los ayudan a construir sus conocimientos y expresando sus sentimientos y sus emociones.

A través del juego los niños plantean sus propias interpretaciones acerca del medio que los rodea, de los fenómenos naturales, de los hechos sociales, de los objetos y sobre sí mismos, a la vez que se apropian de las maneras culturales de actuar, de ser y de interpretar el mundo y de expresar lo que sienten y lo que piensan.

El juego tiene ciertas características fundamentales que hacen posible que se constituya en una actividad básica de aprendizaje para los niños y que es fundamental tener en cuenta para favorecer su desarrollo. Así, el juego:

- Hace posible que los niños lleven a cabo diversas actividades de manera autónoma, que en la realidad no siempre pueden realizar por las limitaciones de su propio desarrollo. Por ejemplo, cuando juegan a cocinar, simulan que encienden el fuego, recogen el agua, se aprovisionan de víveres y los preparan imaginariamente, cosa que no siempre les es posible hacer en términos reales (sobre todo a edades tempranas).
- Hace posible que los niños desplieguen toda su imaginación y su creatividad, transformando el mundo exterior de acuerdo con sus deseos y sus necesidades, y abriendo la posibilidad de expresar pensamientos, sentimientos y emociones.

Al no estar vinculado con resultados y respuestas que se deben lograr, el juego permite las modificaciones que los niños consideren necesarias, sin que ello implique consecuencias frustrantes o errores, siendo más bien un potencial para desarrollar la capacidad de enfrentar situaciones nuevas planteando diversas alternativas para abordarlas.

En este sentido, la educación inicial tiene en cuenta el juego, en sus diversas formas, como base de manifestaciones placenteras y como medio para favorecer los procesos de aprendizaje orientados a ampliar las experiencias de los niños hacia el desarrollo de competencias. Esto no significa que se denomine juego a todo lo que se hace en el nivel inicial.

La complejidad del conocimiento y su relación con el niño en sus primeros años

Como se dijo, los niños tienen sus propias maneras de comprender lo que acontece a su alrededor y, a partir de ellas, elaboran explicaciones acerca de esos hechos y desarrollan estrategias particulares para tratar los desafíos y los problemas que se les presentan, dando respuestas y soluciones en función de las capacidades que han desarrollado.

Esas capacidades se desarrollan sobre la base de la relación cotidiana entre el niño y la complejidad del medio que lo rodea, sin que ese medio sea parcelado o simplificado para su comprensión. Considerando esta manera natural de relación con el entorno, la educación inicial motiva a los niños a avanzar en la comprensión de la realidad, presentándola desde el principio en toda su complejidad y riqueza, favoreciendo su capacidad de exploración,

esperando y apoyando a que sean ellos quienes, de acuerdo con las capacidades desarrolladas, con sus necesidades y con el significado que tiene esa realidad para cada uno, alcancen niveles de comprensión cada vez más complejos.

Este planteamiento tiene coherencia con la acción educativa de la familia, pues ella favorece el proceso de socialización del niño en la complejidad de los hechos cotidianos y de las relaciones que se establecen en su mundo familiar y social, sin simplificarlo ni fragmentarlo para mostrárselo.

A medida que los niños desarrollan sus capacidades, comprenden con mayor amplitud y de manera diferente la realidad que los rodea, asumen las convencionalidades y utilizan poco a poco representaciones y abstracciones que les permiten establecer las categorías, las conceptualizaciones y la identificación de todo lo que acontece en su vida cotidiana, así como de lo que existe y sucede en ámbitos lejanos, construyendo de esta manera su conocimiento y desarrollando sus capacidades para utilizarlas en la solución de problemas y de desafíos.

Organización del nivel inicial

La estructura del Sistema Educativo Nacional establece que cada nivel se organice en ciclos, como una manera de delimitar los avances curriculares en periodos mayores que un año de duración. El concepto de ciclo se relaciona con la idea de una sucesión articulada en una estructura de conjunto. Los ciclos posibilitan atender de manera flexible el avance heterogéneo que tienen los niños en sus aprendizajes, que no necesariamente tienen relación con la edad, sino con las oportunidades de desarrollar cierto tipo de capacidades.

De acuerdo con la Ley de Reforma Educativa y sus decretos reglamentarios, el nivel de educación inicial se organiza en dos ciclos:

El primer ciclo o ciclo de los primeros aprendizajes

Atiende a niños de cero a cuatro años de edad. Es de carácter no formal y no escolarizado, quedando principalmente confiado a la familia y a la comunidad, bajo el patrocinio de entidades públicas y privadas.

Durante este ciclo se pretende promover el desarrollo integral de los niños, aprovechando las actividades cotidianas en el entorno familiar y la espontaneidad de las relaciones afectivas que se dan en él. Para ello, se apoya a los niños en la exploración del entorno cercano y se incluye el juego como actividad fundamental y la exploración sensorial y motriz como base de

las experiencias y del aprendizaje. La intervención didáctica está orientada a enriquecer estas experiencias y a convertirlas en desafíos cotidianos que proporcionen las bases para la construcción activa de aprendizajes.

El segundo ciclo o ciclo de los aprendizajes sistemáticos iniciales

Está destinado a niños de cuatro a seis años de edad. Es de carácter formal y escolarizado, siendo responsabilidad del Ministerio de Educación ofrecer y propiciar el desarrollo de diversas modalidades de atención para ampliar la cobertura con calidad y equidad. En ese marco, el Sistema Educativo Nacional pretende ofrecer por lo menos un año de atención educativa obligatoria para niños de cinco a seis años.

Durante este ciclo se ayuda a los niños a descubrir y a explorar nuevas maneras de aprender y de comprender el mundo que los rodea. Así, al ingresar a la institución escolar, los niños conocen distintos modos de relacionarse con otros niños, con los adultos y con el entorno escolar. Asimismo, comienzan a construir formas de aprender más sistemáticas que las desarrolladas en el entorno familiar. Por consiguiente, este ciclo se constituye en un puente entre el ambiente familiar y el de la escuela formal.

Articulación del nivel inicial con el nivel primario

La articulación de un nivel educativo con otro consiste en dar continuidad a los aprendizajes de los niños, considerando que ellos tienen características peculiares para ver la realidad, interpretarla y actuar en ella. Estas características se transformarán y se harán más complejas en la medida en que los niños avancen en sus procesos formativos. Por tal motivo, el paso de un nivel a otro debe considerar que se trabajará con las mismas personas y que no existen razones para llevar a cabo cambios radicales que rompan la progresión en el desarrollo de los niños. Por tanto, el proceso de formación integral que los niños desarrollan desde el nivel inicial continúa profundizándose durante toda su escolaridad primaria.

El nivel de educación inicial sienta las bases formativas para los procesos de aprendizaje que desarrollarán los niños en el nivel primario. Para ello, promueve el desarrollo de capacidades de expresión, de exploración del mundo y de interacción tanto con el entorno social como con el entorno natural, y brinda herramientas básicas para que los niños resuelvan problemas de su vida cotidiana. Los niños que asisten a instituciones de educación inicial o a otras instituciones no formales podrán, además, desarrollar capacidades relacionadas con nuevas formas de aprender y de relacionarse con otros niños y con adultos diferentes a los miembros de su entorno familiar, y podrán desenvolverse con cierta independencia en el ambiente escolar. En este sentido, todas las capacidades se constituyen en las competencias que se desarrollarán en el nivel inicial y que deberán continuar en el nivel primario.

El nivel inicial todavía no es obligatorio, pues debido a diversas limitaciones económicas en el país, un alto porcentaje de niños menores de seis años aún no tiene la posibilidad de cursar por lo menos un año del nivel inicial. Por ello, aunque se considera que su aporte a la formación de los niños es importante, se establece la promoción automática al nivel primario y el ingreso libre a este nivel, una vez cumplidos los seis años de edad, para los niños que por cualquier razón no hubieran cursado el nivel inicial.

Organización del diseño curricular

Áreas curriculares

Las áreas curriculares, a través de sus contenidos, brindan las herramientas necesarias para satisfacer las Nebas de los niños mediante el desarrollo de competencias.

Las áreas que adopta la Reforma Educativa son entendidas como la integración de saberes disciplinares que tienen relación o afinidad con un determinado objeto de conocimiento y proporcionan instrumentos para el desarrollo de las competencias. Las áreas curriculares seleccionadas para el nivel inicial son:

- Lenguaje y comunicación
- Expresión y creatividad
- Matemática
- Ciencias de la vida
- Tecnología y conocimiento práctico.

El abordaje de cada una responde, en sus planteamientos generales, al enfoque constructivista en los procesos educativos, proponiendo innovaciones que posibilitan el desarrollo integral de los niños.

En este diseño curricular, cada una de las áreas curriculares contempla los aspectos centrales de su *enfoque*, que permite orientar al lector respecto de los fundamentos que sustentan la propuesta; de sus *propósitos*, que son las intenciones pedagógicas que se pretenden; y de sus *componentes*, que permiten organizar los contenidos de cada área.

Lenguaje y comunicación

Enfoque

El lenguaje es una capacidad humana fundamental que permite a las personas comunicarse, expresarse, representar la realidad, crear mundos imaginarios (ficción en la literatura) e intercambiar. Mediante el lenguaje las personas logran comprender y expresar sus vivencias y sus experiencias, favoreciendo su socialización, su desarrollo afectivo y su conocimiento del entorno natural, social y cultural.

El lenguaje viabiliza el aprendizaje en diferentes campos de la vida; es decir, cuando una persona comprende algo que lee o escucha y dice o escribe algo que le interesa comunicar a otro, pone en uso sus capacidades de comprensión y de producción de textos orales y escritos en cualquier ámbito de su vida escolar y social. Es precisamente en el área de Lenguaje y comunicación donde se promueve el desarrollo de dichas capacidades, posibilitando que los niños aprendan, se informen, se comuniquen y se vinculen con su entorno, tanto en esta área curricular como en las otras.

Con relación a lo anterior, el área de Lenguaje y comunicación adopta un enfoque comunicativo y textual tanto para la enseñanza de una primera lengua como de una segunda lengua. Es comunicativo porque el lenguaje posibilita el intercambio entre las personas, o de una persona consigo misma, acerca del mundo que las rodea y de su mundo interior. Es textual porque la unidad del lenguaje de la que se parte y en torno a la cual se trabaja es el

texto, oral y escrito. El texto es una unidad de sentido, es decir que transmite un mensaje, tiene una función comunicativa en el más amplio sentido del término y responde a un contexto sociocultural e histórico. Por ello, en esta área se trabajan diversas situaciones de comprensión y de producción de diferentes tipos de textos, orales y escritos, analizando sus características, su variación según el tipo de texto y la pertinencia del uso de uno o de otro texto de acuerdo con los propósitos del alumno y con la situación de comunicación.

Los textos (orales y escritos) producidos por los diversos pueblos son una fuente de saberes y de valores que contribuyen a ampliar la visión de mundo y permiten a las personas comprender mejor sus diferencias y sus similitudes respecto a los demás. La aproximación a estos textos es sustancial para la formación de una sociedad intercultural. Por tal razón, al aprender una lengua y al interactuar con diversos textos, el alumno accede no sólo a un sistema de representación de la realidad, sino también a culturas diversas.

Los textos que se utilizan para trabajar con niños del nivel inicial deben ser aquéllos de uso social, es decir, auténticos; deben tener sentido para los niños, deben responder a propósitos y a temas diversos, y deben ser trabajados en situaciones comunicativas. Se puede utilizar textos que circulan en la sociedad y elaborar otros nuevos; lo importante es que con ellos se plasmen ideas, saberes, deseos, pensamientos, opiniones, demandas, etcétera. Los textos orales pueden ser diálogos, textos de tradición oral, narraciones de cuentos o de leyendas, noticias radiales, etcétera; los textos escritos, cuentos, poesías, afiches, recetas, avisos, cartas, noticias periodísticas, etcétera.

En esta área los textos son trabajados a través del análisis de sus características, organizadas en tres niveles: contextual, textual y lingüístico.¹⁴

- El nivel *contextual* hace referencia al contexto en el que se usa o se produce el texto oral o escrito (propósito, destinatario y autor) y a la situación comunicativa (quién lo produjo, para qué, para quién, etcétera) en la que surge la necesidad de uso del texto o de producción, desde su concepción hasta su recepción
- El nivel *textual* está relacionado con el tipo de texto oral o escrito, su estructura y el uso de la lengua en el texto. Se analiza el contenido, el léxico, el sistema verbal, los conectores, las marcas de enunciación, las anáforas o sustitutos y otras características propias de cada tipo de texto, como elementos que dan coherencia y cohesión¹⁵ al texto.
- El nivel *lingüístico* se refiere a las características propias de las oraciones, de las frases y de las palabras del texto oral o escrito. En este nivel se tratan el alfabeto de cada lengua, las reglas de ortografía y de puntuación, y la sintaxis de las oraciones y de las frases.

Por tanto, las estrategias de trabajo que el maestro proponga para desarrollar el área con los alumnos deben tener en cuenta estos tres niveles de análisis de los textos de manera integrada, considerando también la comunicación, la representación y la reflexión metalingüística, entre otros.

La comunicación

El lenguaje posibilita la expresión y la interpretación de ideas, emociones, creencias, sentimientos, necesidades y opiniones, así como de la imaginación y de los saberes de las personas, manifestándolos a través de la palabra oral o escrita.

Las personas emplean el lenguaje para comunicarse con diversos propósitos y en diferentes situaciones de vida. Al hablar o al escribir, una persona puede reclamar, felicitar, informar, pedir o realizar otras acciones de comunicación. En este sentido, el desarrollo del lenguaje es esencial para alcanzar determinados propósitos y desafíos individuales y/o colectivos.

Igualmente, el tipo de relación que se establece entre las personas afecta la manera en la que ellas se comunican; es decir que el comportamiento propio y ajeno varía según las diferentes situaciones de comunicación en las que se participa. Así, por ejemplo, el lenguaje formal suele establecer distancia entre las personas; el lenguaje autoritario genera relaciones jerárquicas marcadas; y el lenguaje coloquial generalmente promueve relaciones horizontales y de mayor confianza. Los niños deben identificar esta diversidad de posibilidades que les da el lenguaje para interactuar de manera adecuada en diferentes medios.

El texto literario acerca al niño a la dimensión expresiva estética y creativa del lenguaje, en la cual el texto sale de su dimensión meramente funcional para convertirse en objeto artístico y, por tanto, en objeto de deleite estético. Este tipo de lenguaje aproxima al niño al mundo artístico porque le da la posibilidad de aumentar el deleite y la comprensión del texto literario. Las actividades de aproximación a este tipo de expresión escrita privilegian la representación de un mundo real y de mundos posibles.

La representación del mundo

El lenguaje permite que las personas representen tanto su mundo interior como su mundo exterior. Por ser un sistema simbólico, permite apropiarse de los objetos y de los acontecimientos, dotándolos de sentido por medio de las palabras. De esta manera, la realidad puede ser conocida, ordenada, comprendida e, incluso, reinventada por las personas o por las culturas.

En los primeros años de vida, los niños perciben el mundo sobre todo a través de los sentidos, es decir, con la mediación del cuerpo, de los gestos y de los sonidos. A medida que desarrollan sus capacidades lingüísticas, incorporan el lenguaje como instrumento fundamental para conocer y comunicar la mayor parte de sus representaciones sobre el mundo.

Los niños realizan procesos cognitivos tales como identificar, describir, comparar, deducir, interpretar y dar significado a su entorno. Estos procesos son operaciones mentales que se apoyan, sobre todo, en el lenguaje. Por ello, el desarrollo del lenguaje influye en la organización del pensamiento, lo que permite alcanzar representaciones de la realidad cada vez más abstractas y complejas que aquellas que se logran mediante la percepción sensorial (ver, oler, sentir). Por ejemplo, el lenguaje permite la construcción de los conceptos de tiempo y de espacio, con los cuales es posible hacer referencia a momentos y a lugares distantes.

Asimismo, las diversas culturas del mundo pueden ser conocidas a través de los textos que se refieren a ellas; es decir, el lenguaje les permite transmitir sus cosmovisiones, sus saberes, sus valores, sus tradiciones, etcétera. Por ello, mediante el acercamiento a esos textos, el alumno amplía sus ideas y sus interpretaciones respecto al medio social y natural en que está inmerso, logrando comprender valores, categorías, nociones y relaciones propias de su cultura y de otras sociedades y culturas.

Cabe resaltar que la representación del mundo que rodea al niño se manifiesta de distintas maneras mediante los diferentes tipos de textos. En los textos literarios, expositivos y funcionales la representación de la realidad adquiere particularidades específicas; por ejemplo, el tema del cuidado del medio ambiente tendrá características diferentes cuando se trate de un texto poético, de uno científico o de uno instructivo. Es fundamental que los niños tengan la opción de interactuar gradualmente con todos los tipos de textos, para poder utilizarlos o producirlos en forma pertinente.

La reflexión metalingüística

El lenguaje hace posible discutir y reflexionar sobre el lenguaje usando el mismo lenguaje. La reflexión sobre el lenguaje permite tomar cierta distancia para poder observar, analizar y comprender el funcionamiento del lenguaje y, así, mejorar el uso de la lengua tanto oral como escrita. Por ejemplo, cuando los niños escriben una carta, se puede reflexionar con ellos sobre el modo de escribir las oraciones para que el destinatario las entienda. En este proceso, la maestra generará discusiones sobre cómo se entiende mejor una frase, si las descripciones están expresadas con claridad, si el sentido del texto corresponde a sus propósitos, si hay mejores maneras de decir lo mismo, etcétera. Este proceso permite a los niños revisar y corregir sus producciones a partir del análisis.

Tradición oral, escritura y comunidad

En una sociedad predominantemente oral, la comunicación se da esencialmente con la presencia de todos los interlocutores, a diferencia de la escrita en la que la comunicación puede darse en ausencia de ellos. La presencia o la ausencia de los interlocutores implica

diversos usos de la lengua y diferencias en la relación entre las personas y entre éstas y la cultura o la naturaleza.

Las formas de comunicación oral son diferentes de las que se usan en las culturas escritas. En una sociedad en la que predomina la oralidad, que es una característica de las culturas bolivianas, la memoria colectiva es muy marcada; la historia es contada de generación a generación y es recreada constantemente. La ciencia y la tecnología también son transmitidas y conservadas mediante esta práctica, al igual que la literatura y otros saberes.

El área de Lenguaje y comunicación se enriquece con las visiones y las lenguas de las distintas culturas y con la apertura de la escuela a la oralidad, la cual se expresa a través de diversos discursos orales (relatos, mitos, ritos, saberes, etcétera).

Desde el nivel inicial se contribuye a la valoración y al mantenimiento de la oralidad, recurriendo a los discursos orales que la comunidad produce en alguna lengua originaria y en castellano, en diversas situaciones dentro del aula y fuera de ella. Al mismo tiempo, las maestras y los niños producen discursos que le sirven a la comunidad. De esta manera, la escuela y la comunidad construyen espacios de interacción comunicativa oral.

Así como se valora la oralidad, también es importante que los niños valoren el lenguaje escrito. La sociedad, especialmente en esferas como la política, la económica, la administrativa y la académica, funciona utilizando el lenguaje escrito y el acceso a éste es una de las condiciones para que exista la igualdad de oportunidades para todos los bolivianos. Asimismo, la lengua escrita posibilita el acceso a la información y al conocimiento generado en diferentes contextos socioculturales de modo distinto y complementario al que posibilita la oralidad.

La relación entre las culturas y las lenguas: la educación bilingüe en el área de Lenguaje y comunicación

El lenguaje¹⁶ se manifiesta en las distintas lenguas o idiomas que existen en el mundo. Todas y cada una de ellas ofrecen a los usuarios un léxico específico, es decir, una serie de palabras que se pueden utilizar para expresar algo y reglas de combinación para organizarlas de diferentes maneras y para lograr una comunicación apropiada en diversas situaciones. Además, cada lengua contiene un conjunto de significados culturales particulares de la cosmovisión del pueblo usuario de esa lengua.

La lengua es indispensable en la construcción de las identidades individual y colectiva de las personas, puesto que, en gran medida, es a través de ella que un individuo y un grupo sociocultural se definen y son definidos por los otros, lo cual, a su vez, genera una noción de pertenencia; por ejemplo, los aimaras son identificados como tales por su lengua. Además, la lengua constituye uno de los elementos fundamentales para la reproducción de la identidad

étnica y cultural, y también para la sobrevivencia de un grupo como tal, dado que mediante ella se sistematizan los conocimientos, las cosmovisiones, las costumbres, las tradiciones, etcétera, y se los transmite de generación a generación. En este sentido, la lengua es un elemento de cohesión y de preservación de un pueblo.¹⁷

Asimismo, es importante destacar que las personas se apropian de la cultura en la que están inmersas a través de los conceptos que se expresan en su lengua. Los conceptos y las nociones, socialmente construidos, les permiten comprender el medio social, cultural y natural que los rodea y establecer interacciones en estos ámbitos.

En Bolivia existen más de 30 lenguas originarias que son habladas por sus respectivos grupos étnico culturales. Sin embargo, estas lenguas no han tenido el mismo prestigio a lo largo de la historia, lo cual ha afectado en forma negativa a sus hablantes respecto a sus oportunidades de aprendizaje y, en consecuencia, de mejora de su calidad de vida. Tanto en la escuela como en la sociedad en general se pueden observar los efectos de esta diferencia de prestigio, que influye incluso en la discriminación de los pueblos originarios en cuanto a su acceso a los diferentes ámbitos públicos.

A través del lenguaje se expresan conflictos de diversa índole que se derivan de las relaciones de poder.¹⁸ Estos conflictos se manifiestan en las relaciones lingüísticas y comunicativas de las personas y de los grupos sociales de diversas maneras: en la subvaloración de unas lenguas y la sobre valoración de otras; en la apreciación de ciertas variedades de una lengua, menospreciando otras; y en la marginación de grupos y de personas por su forma de hablar o de escribir, basadas en criterios que no tienen que ver con las lenguas propiamente dichas sino con ideas y representaciones que ciertos grupos de poder imponen acerca de cómo deben ser y cómo deben usarse las lenguas.

Por un lado, muchos niños en Bolivia, como en otros países, fueron obligados en la escuela a abandonar su lengua materna, cuando ésta era distinta al castellano, y a aprender esta última. La imposición de otra lengua generó serias dificultades en los procesos de aprendizaje de los niños, porque sus conocimientos previos fueron descalificados desde el inicio de la escolaridad, a lo que se sumó la exigencia de desenvolverse en un idioma desconocido y ajeno. Paulatinamente, este proceso llevó a la mayoría de los niños que hablaban lenguas originarias al fracaso ante las exigencias de la escuela.

Por otro lado, la subvaloración del aimara, del guaraní, del quechua y de otras lenguas originarias contribuyó a que sus usuarios restringieran su uso a ámbitos familiares y comunitarios, provocando así que las lenguas dejaran de ser desarrolladas e, incluso, de ser usadas por muchos hablantes.

La Reforma Educativa asume esta realidad como una situación que debe ser revertida. Por ello, establece la educación intercultural para todos: en *modalidad bilingüe* para los hablantes de lenguas originarias y en *modalidad monolingüe* para los castellanohablantes.

Todos los niños comienzan su aprendizaje a través de su primera lengua en el seno de la familia. Algunos aprenden una segunda lengua en ese mismo espacio, si se trata de un contexto sociolingüístico bilingüe, mientras otros aprenden la segunda lengua sólo cuando ingresan a la escuela. En ambos casos, la primera lengua es una base sobre la cual se construye la segunda.

Desde este enfoque, los niños hablantes de una lengua originaria en el nivel inicial desarrollan sus aprendizajes en la primera lengua, sea ésta quechua, aimara o guaraní, e inician el aprendizaje de la segunda lengua, en este caso el castellano. Así, los niños desarrollan su capacidad para usar su primera lengua al mismo tiempo que, poco a poco, comprenden, interactúan y se comunican mejor en ámbitos donde se usa la segunda lengua, es decir, el castellano. Este proceso afirma su autoestima, favorece un aprendizaje más significativo y permite mantener y desarrollar la lengua originaria de manera oral y escrita. Por su parte, los niños castellanohablantes desarrollan sus aprendizajes en su primera lengua,¹⁹ pero los contenidos no se limitan a su cultura, sino que se abren a las demás culturas del país y del mundo.

En la primera lengua los niños desarrollan capacidades intelectuales y socioafectivas que les permiten organizar su pensamiento, estructurar su identidad e interactuar con las demás personas. En este proceso, aprenden a utilizar su lengua teniendo en cuenta cómo funciona y cuáles son sus características. El aprendizaje de una segunda lengua se realiza recurriendo a esos conocimientos.

Al saber que una lengua tiene, entre otros aspectos, un léxico específico, una forma de organización de sus palabras y de sus oraciones, y una pronunciación particular, un niño desarrollará la segunda lengua buscando conocer sus particularidades en esos aspectos; es decir, no tendrá que aprender por segunda vez los conceptos básicos que caracterizan una lengua, sino que incorporará aquellos conocimientos diferentes a los que ya tiene en su primera lengua. En este sentido el buen manejo de la primera lengua favorece el mejor aprendizaje y desempeño en la segunda lengua.

Por su parte, la segunda lengua también potencia el desarrollo cognitivo y afectivo de los niños porque les permite ampliar su visión de la realidad, proporcionándoles nuevas posibilidades para comprender el mundo y actuar en él con una actitud más abierta hacia las diferencias culturales existentes. Además, el hecho de aprender otra lengua también enriquece el conocimiento y el uso de la primera lengua; por ejemplo, al aprender cómo se estructuran las oraciones en una segunda lengua, mediante la comparación se puede

enriquecer la manera de estructurarlas en la primera. Así, se da un proceso de complementación entre una y otra lengua.

Es necesario también señalar que la primera lengua suele influir en la pronunciación, en la gramática y en la semántica de la segunda lengua, especialmente al inicio del proceso de aprendizaje. A medida que los niños se apropian de las características lingüísticas de las dos lenguas, mediante el uso y la reflexión sobre ellas, pueden superar la influencia mencionada y diferenciar ambas lenguas cada vez más.

A partir de lo anterior, queda claro que el punto de partida para el aprendizaje de una o de otra lengua es diferente. Por ello, las estrategias de enseñanza que utilicen los maestros para introducir la segunda lengua deben ser específicas para responder a las diversas necesidades y posibilidades de los alumnos, teniendo en cuenta ese punto de partida.

La metodología para enseñar una segunda lengua debe estar dirigida a que los alumnos puedan familiarizarse con la lengua que no conocen, o que conocen poco, para así aprender a desenvolverse efectivamente en la misma. Para lograr este propósito, en un primer momento es necesario que la maestra haga hincapié en la producción y en la comprensión oral de la segunda lengua, particularmente cuando se trata de niños monolingües o bilingües incipientes. Este primer momento es importante para que los niños adquieran el manejo de un vocabulario básico, de algunos modelos de oraciones y frases²⁰ que permiten hablar de diferentes temas, y de “frases-herramienta y palabras-clave”²¹ que ayuden en la comunicación en la segunda lengua. Además, es importante para que los niños aprendan a distinguir la pronunciación particular de las palabras en esa lengua y comiencen a formar frases y oraciones de estructura diferente a la de su primera lengua.

Para generar estos aprendizajes, en el nivel inicial la maestra deberá organizar una variedad de situaciones didácticas que permitan a los alumnos escuchar la nueva lengua y comenzar a usarla. Es importante que, en el marco del enfoque de esta área, las actividades que se propongan y los textos que se usen sean significativos y apropiados a los intereses de los alumnos. El uso de recursos de apoyo como los gestos, los dibujos, los objetos y los juegos de roles, entre otros, será muy importante en esta etapa, ya que éstos ayudarán a los alumnos a expresarse y a comprender mejor a los demás.

Propósitos

El área de Lenguaje y comunicación tiene como propósito fundamental que los niños avancen en el desarrollo de sus capacidades de utilizar, de comprender y de producir textos orales, al mismo tiempo que se familiarizan con el uso de los textos escritos, en diferentes situaciones de comunicación en su primera lengua; en el caso de los niños hablantes de lenguas

originarias, el propósito también es que inicien el aprendizaje del castellano como segunda lengua.

Se pretende que los niños desarrollen su capacidad de usar el lenguaje para una mayor y más efectiva participación en la sociedad, para alcanzar propósitos o enfrentar desafíos individuales y colectivos, para acceder a diversas fuentes de información y para profundizar en la comprensión de su propia cultura y de otras culturas.

En este sentido, con relación a la escucha, se aspira a que los niños en el nivel inicial enriquezcan su capacidad de atención y de comprensión en las diversas situaciones de comunicación oral en las que participan. Respecto al habla, se busca que los niños aprendan a desenvolverse en nuevos y diversos contextos, utilizando registros²² de lengua adecuados a las características de la situación comunicativa y de los interlocutores.

Sobre la comprensión y la producción de textos escritos, en el nivel inicial se pretende que los niños se familiaricen con una diversidad de textos escritos de uso social, identifiquen algunas de sus características y los utilicen en función de sus necesidades y de sus intereses.

Se espera que mediante el trabajo con textos orales y escritos los niños aprendan a disfrutar del lenguaje, a descubrir su riqueza y a comunicarse efectivamente a través de él. Con los diferentes tipos de textos de uso social, los niños aprenderán cómo el lenguaje también puede ser utilizado para dar instrucciones, recoger información, comunicarse con alguien que está lejos, etcétera; en los textos literarios podrán apreciar las diferentes maneras de usar creativamente cada una de las lenguas, a través del juego y de diversas combinaciones de palabras que denotan sentidos con fines expresivos y estéticos.

Finalmente, teniendo en cuenta la realidad multilingüe y pluricultural del país, el área de Lenguaje y comunicación pretende que los niños reconozcan las diferentes lenguas como medios legítimos y válidos de comunicación y de representación del mundo, así como otros sistemas de comunicación y de representación, tales como los símbolos y las imágenes plasmados en distintos objetos culturales y los símbolos de la naturaleza.

Es muy importante valorar las diferentes expresiones lingüísticas y fomentar el bilingüismo en Bolivia, para consolidar así una identidad cultural que permita un relacionamiento armónico entre los diversos grupos que conviven en el país.

Componentes

En el área de Lenguaje y comunicación se abordan como componentes el trabajo con el lenguaje oral y el trabajo con el lenguaje escrito.

Exploración del lenguaje oral

La comunicación oral es el proceso de relación de una persona con otra, en el cual los interlocutores interpretan y responden a las intenciones del mensaje. Esto exige que quienes intervienen conozcan y compartan una lengua, así como determinadas convenciones lingüísticas y textuales socialmente utilizadas con el propósito de dar sentido a las expresiones orales que se producen.

Al llegar al nivel inicial, los niños ya poseen un amplio conocimiento sobre el uso del lenguaje oral y, dependiendo de su contexto, sobre el lenguaje escrito. Con relación al lenguaje oral, los niños cuentan con una considerable experiencia en la comunicación oral, un manejo de los principales patrones gramaticales de su lengua y un uso funcional del lenguaje; es decir, usan el lenguaje para pedir lo que necesitan, para darse a conocer, para hacer amigos, para averiguar sobre objetos y acciones, para crear mundos imaginarios, etcétera.

En el nivel inicial, los niños enriquecen y desarrollan su competencia comunicativa oral para usarla en nuevos contextos y para favorecer la construcción de conocimientos. Los niños se comunican con otras personas para acceder a las comprensiones y a los valores culturales de su comunidad y de otras comunidades, manteniendo y enriqueciendo la tradición oral de Bolivia; paralelamente, integran los nuevos conceptos en sus percepciones acerca del mundo. Por ello, a través de este componente se promueve el desarrollo de la comunicación espontánea, considerando los intereses de los niños y el desarrollo y la valoración de la oralidad.

La expresión oral espontánea es el medio de comunicación más frecuente en cualquier cultura. La oralidad es una característica particular de las culturas que no han desarrollado la escritura, a las cuales la oralidad permite construir, transmitir y recrear sus saberes y sus conocimientos. Las tradiciones de oralidad están constituidas por textos orales relacionados con costumbres que se transmiten en determinadas situaciones comunicativas y que responden a la necesidad de conservar y de desarrollar formas de vida y prácticas culturales diversas que están muy arraigadas, especialmente en los pueblos originarios. La tradición oral se mantiene por medio de la memoria oral colectiva y de diferentes tipos de textos orales, prescriptivos, instructivos, poéticos, etcétera.

La comprensión oral como condición fundamental para la interacción y la comunicación oral debe estar presente en todos los momentos en los que el lenguaje medie conocimientos o actividades, sean lúdicas o de reflexión. La verificación de las comprensiones mediante preguntas y respuestas pertinentes, la verbalización de opiniones o de impresiones, o la presentación de explicaciones serán momentos privilegiados para el desarrollo de la comprensión.

La capacidad argumentativa reúne competencias de expresión y de comprensión oral. Implica asumir una posición sobre un tema y dar razones en su defensa. Para ello, se deben ordenar

y demostrar las ideas y los contenidos del discurso que se quiere expresar. La argumentación es usada para promover ideas y proyectos, para solicitar permisos y apoyos, para interpretar textos y también para tomar decisiones, con el propósito de lograr consensos sobre lo que se hace.

Exploración del lenguaje escrito

El lenguaje escrito es una forma de comunicación que se manifiesta a través del sistema de escritura. El sistema de escritura es la representación gráfica del lenguaje escrito mediante un código establecido convencionalmente.

Al llegar a la escuela, los niños que viven en lugares donde se utiliza cotidianamente el lenguaje escrito tienen ideas acerca de su funcionamiento. Por ejemplo, saben qué se puede leer y qué no, dónde se pueden encontrar ciertos tipos de textos e incluso cuál es el vocabulario típico de un determinado texto; también tienen algunas ideas sobre la cantidad de letras o sobre cuáles son las que se pueden usar para escribir ciertas palabras.

Las ideas que los niños tienen sobre el lenguaje escrito en general y sobre el sistema de escritura no necesariamente coinciden con las normas convencionales que se manejan en la sociedad. Las ideas más o menos convencionales que los niños tienen sobre la escritura dependen de la mayor o de la menor cantidad de oportunidades de interacción con textos escritos y con usuarios del lenguaje escrito que hayan tenido en su contexto familiar.

Las familias bolivianas esperan que la escuela enseñe a sus hijos, sobre todo, a leer y a escribir. Están conscientes de la importancia de dominar el lenguaje escrito para enriquecer sus competencias lingüísticas, cognitivas y afectivo-sociales, así como para estar en condiciones de responder a los desafíos del mundo actual. Este proceso comienza en el nivel inicial a través del uso de diferentes tipos de textos producidos en diversas situaciones sociales de comunicación, de información y de disfrute.

La iniciación de los niños en el lenguaje escrito está acompañada por la capacidad de: observar, interactuar, interrogar, formular hipótesis, anticipar y descubrir el significado de los objetos, de las situaciones y de las acciones de las personas de su entorno. Estas estrategias que los niños utilizan para dar sentido al mundo que les rodea son semejantes a las que ponen en práctica cuando buscan significado a las palabras escritas. Por consiguiente, la calidad de los aprendizajes de los niños dependerá fundamentalmente de la riqueza de sus experiencias y de su interacción con el lenguaje escrito, con otros niños y con los adultos.

Desde la perspectiva cognitiva, la lectura y la escritura son construcciones que se hacen a partir de lo que la persona sabe. Por otra parte, desde la perspectiva afectiva, la lengua materna es uno de los elementos constituyentes de su propio ser; desde la perspectiva de la actuación lingüística (el uso social de la lengua), es el principal mediador.

En Bolivia, muchos niños han sido obligados a aprender a leer y a escribir en castellano siendo hablantes de otros idiomas. La subvaloración del aimara, del guaraní, del quechua y de las otras lenguas originarias que se hablan en el país plantea con mayor fuerza la necesidad de que los niños que hablan una de esas lenguas aprendan la lengua escrita tanto en su lengua materna como en una segunda lengua.

Acerca de la lectura

La lectura es la activa construcción del significado de un texto, realizada por la persona que lee a partir de sus propósitos lectores. Esto supone que la comprensión surge de la interacción entre el texto y el lector.

Para construir el significado del texto leído, el lector utiliza múltiples estrategias reagrupadas en tres momentos: antes, durante y después del acto lector. Algunas de ellas son inferir el contenido del texto a partir de los propósitos de la lectura y de las características del contexto, anticipar o formular hipótesis sobre el contenido, verificar esas hipótesis, etcétera, y variarán según la experiencia del lector.

Antes de iniciar la lectura de un texto se necesita conocer qué se busca con ella; esto da sentido al acto lector. De la claridad que el lector tenga de sus propósitos lectores depende la totalidad de las decisiones que tome para su lectura. En la vida cotidiana, ningún sujeto inicia la lectura de un texto sin tener alguna idea de lo que busca en él; esa anticipación es la que le permite seleccionar un texto entre otros, decidir cómo lo leerá, etcétera.

Iniciar la enseñanza de la lectura consiste, básicamente, en favorecer situaciones que permitan a los niños avanzar en la interrogación y en la interpretación de textos escritos. Para ello, es fundamental la lectura de textos de diferentes tipos, con distintas funciones, en condiciones variadas y mediante diversas estrategias lectoras.

En el nivel inicial se promueve la lectura a través de la interacción de los niños con diferentes textos escritos, ayudándolos a identificar las señales características de cada tipo de texto para su interpretación.

Acerca de la escritura

Siguiendo los principios propuestos para la lectura, escribir es producir textos que comuniquen sentidos de pensamientos, de saberes, de sentimientos, de deseos, de fantasías, etcétera, mediante el sistema de escritura.

Escribir es un proceso que comienza cuando se percibe la necesidad de escribir. En ese momento se piensa en el destinatario, en la finalidad y en el tipo de texto más adecuado, de acuerdo con las características que implica. En coherencia con esas decisiones, se define cómo organizar el texto, considerando todos sus niveles (contextual, textual y lingüístico); por ejemplo, se definen las ideas que se expresarán, el vocabulario, la estructura, la sintaxis, etcétera. Por tanto, la escritura no es solamente una actividad motora, sino una actividad cultural y cognitiva compleja que implica múltiples procesos de elaboración.

Enseñar a escribir consiste, básicamente, en proponer situaciones reales de comunicación escrita en las que se favorezca la producción de textos. Para ello, es fundamental la escritura de textos de diferentes tipos, con distintas funciones, en condiciones variadas y mediante diversas estrategias escritoras.

En el nivel inicial se promueve que los niños inicien la producción de textos a partir de las ideas que tienen sobre la escritura, que pueden ser no convencionales. En estas circunstancias, es necesario que se realicen intervenciones didácticas para ayudar a los niños a aproximarse cada vez más al lenguaje escrito convencional.

Las intervenciones didácticas deberían partir de la validación de las formas de leer y de escribir que adoptan los niños, para luego plantearles problemas que les permitan analizar sus escritos o sus lecturas de manera que puedan identificar puntos conflictivos y así aproximarlos a lo convencional. Estas acciones deben ser combinadas con actividades cotidianas de lectura compartida y de escritura, a partir del dictado de los niños a personas que tienen mayor dominio de la escritura.

Expresión y creatividad

Enfoque

La capacidad de expresión es un atributo de las personas sin el cual es impensable la exteriorización de sentimientos y de ideas. Todas las sociedades y las culturas dan a conocer su cosmovisión del mundo mediante las diferentes manifestaciones expresivas que tienen. En el nivel inicial, la importancia de otorgar variadas oportunidades de expresión radica en fomentar en los niños la posibilidad de representar el mundo a su manera, de explorar las numerosas alternativas para exteriorizar sus impresiones y sus puntos de vista, y de manifestarse con seguridad y confianza en sí mismos, reconociendo y valorando los modos de expresión propios y ajenos a su cultura.

Respecto a la creatividad, es importante tener en cuenta su vigencia en diferentes ámbitos como el laboral, el educativo, el industrial, el tecnológico, etcétera. La necesidad de formar personas con mucha imaginación y con iniciativas novedosas, que puedan contribuir al cambio positivo de individuos y de comunidades, es fundamental en el proceso de construcción de una sociedad más autónoma y dispuesta a ofrecer sus innovaciones y sus creaciones propias.

En el desarrollo organizado de las habilidades del pensamiento creativo para el nivel inicial, se hace especial hincapié en la fluidez de las ideas que los niños son capaces de generar y de expresar. Este aspecto les permitirá ampliar su concepción de la realidad y flexibilizar las representaciones que ellos tienen de los objetos, de los hechos y de las situaciones con las cuales se enfrentan cotidianamente.

Expresión y creatividad no son lo mismo, pero una complementa a la otra. Ser expresivo no implica necesariamente ser creativo, aunque una persona que ha tenido mayores posibilidades de expresión tiene más posibilidades de llegar a ser creativa, porque sin

capacidad expresiva las ideas que una persona produce no pueden ser comunicadas ni difundidas. En consecuencia, la expresión es el cimiento de la creatividad.

La *expresión* es la capacidad de los seres humanos de manifestar sus experiencias internas y de representarlas a través de diferentes medios: orales, escritos, corporales, musicales o visuales. Cada individuo y cada grupo de personas tienen manifestaciones particulares de acuerdo con su cultura y con sus experiencias internas, las mismas que deben ser asumidas y fomentadas en la escuela como base de los aprendizajes de los niños.

Existe una manera enfática y otra no enfática de expresarse.²³ Esto implica que los niños aparentemente callados, tímidos o retraídos también se expresan pero mediante acciones que no son fáciles de advertir. Por el contrario, los niños que son aparentemente inquietos o bulliciosos simplemente tienen una manera enfática de demostrarlo. Desde esta perspectiva, es determinante comprender que todas las personas nos expresamos de diferentes maneras y que la escuela debe brindar oportunidades equitativas de expresión a todos los niños.

La expresión puede estimularse o reprimirse. Si presentamos una situación didáctica nueva y coartamos la participación de los niños, estamos impidiendo que hagan las cosas espontáneamente. Si siempre les decimos con qué colores deben pintar o les pedimos que se queden callados y quietos porque molestan con sus ruidos y sus movimientos, estamos limitando sus posibilidades expresivas. Cuando les exigimos que sean iguales a sus padres, cuando sin respetar sus características individuales les exigimos que imiten a un compañero modelo, etcétera, estamos reprimiendo su natural forma de expresión.

La represión es la causa para que muchos niños del nivel inicial sean temerosos e inseguros, tengan poca iniciativa y baja autoestima, y estén acostumbrados a seguir órdenes y a no tener ideas propias. En cambio, si los invitamos a participar y a manifestarse a través de las distintas formas de expresión, si los ayudamos a darse cuenta de todas las posibilidades expresivas que tienen o que podrían tener, si respetamos su manera de ser y de actuar, entonces estamos estimulando sus potencialidades de expresión y, en consecuencia, fortaleciendo su autoestima, su seguridad, su imagen positiva y su iniciativa, así como la formación de su identidad personal y cultural, además de favorecer el desarrollo de su potencial creativo.

En el nivel inicial, las oportunidades de expresión que se ofrecen a los niños deben tener una atención prioritaria, en vista de que son los primeros años de escuela y en ellos se promueve un acercamiento hacia los lenguajes musicales, plásticos, escénicos y motores, ampliando de manera divergente su capacidad perceptiva.

Por otra parte, la *creatividad* es una capacidad humana que permite la generación y la comunicación de ideas nuevas y valiosas para el bien individual y/o para el beneficio colectivo. En el nivel inicial, es muy importante comprender que todos los niños tienen la capacidad latente o potencial de inventar cosas nuevas, de imaginar lo nunca visto, de manifestar su

curiosidad por aquello que los rodea y de buscar y hallar soluciones únicas a sus desafíos de aprendizaje. Por tanto, desde la escuela se debe promover que esas capacidades se desarrollen en un ambiente flexible y de cambio permanente.

Los maestros que trabajan en una educación creativa, asumen el compromiso de motivar continuamente a los niños para que propongan sus propias estrategias y generen nuevas ideas, procedimientos y/o productos, de manera relativamente autónoma y libre a partir de la combinación de experiencias pasadas con situaciones nuevas y de la combinación de las necesidades con la imaginación.

Es muy importante que los niños experimenten el placer de inventar o de descubrir. Si los niños del nivel inicial tienen desde el principio la oportunidad de vivir experiencias no rutinarias, de experimentar de diversos modos, de participar en equipo, de encontrar alternativas de solución y de reformular sus preguntas y sus respuestas, tendrán mejores opciones para encarar sus problemas cotidianos, así como los que se les presenten en la escuela primaria.

Conocer las características de las personas creativas, especialmente aquellas que son más recurrentes en los niños, es un requisito imprescindible para las maestras. Sólo comprendiendo las manifestaciones propias de la creatividad, los mecanismos que la hacen posible y las particularidades de los productos originales que realizan los niños se podrán organizar secuencias didácticas encaminadas al desarrollo de competencias creativas.

El área de Expresión y creatividad es un espacio que, desde todo el quehacer educativo y el aporte permanente de las culturas, promueve el desarrollo de las capacidades creativas y de las posibilidades expresivas de los niños. Es un área de carácter integral, porque considera la oportunidad de que los niños del nivel inicial puedan expresarse con seguridad y confianza en cualquiera de sus actividades, y puedan utilizar su creatividad en todas las áreas de conocimiento del currículo.

La propuesta del área afirma que la expresión y la creatividad no son exclusivas de los artistas, de los genios o de los inventores, sino que son capacidades que poseen todas las personas desde temprana edad y pueden ser desarrolladas en el ámbito escolar, sin distinción alguna.

El área de Expresión y creatividad para todos los niveles del sistema educativo considera cuatro dimensiones estrechamente vinculadas entre sí, que deben estar presentes en toda actividad educativa: la *persona*, como la unidad que interactúa con el medio y genera las ideas y las acciones expresivas y creativas; el *medio*, como el entorno o el contexto donde se desenvuelven las personas, sus actividades y sus relaciones; el *proceso*, como la secuencia de ideas y de acciones que son modificadas y transformadas de acuerdo con diversos

intereses y necesidades; y el *producto*, como el resultado expresivo y creativo del proceso y de la persona que lo generó en un ámbito determinado.

Ninguna de estas dimensiones puede darse de manera aislada porque la persona es la fuente de recursos expresivos y creativos, porque toda acción se da en un medio natural y social y porque se desarrollan procesos únicos que culminan en un producto, en este caso, de carácter expresivo y creativo.

Desde esta concepción denominada *interaccionista*, la persona está en permanente interacción con el medio circundante. Así, a partir del momento en el que el ser humano nace, sus pensamientos y sus acciones producen efectos en su entorno; a su vez, el medio sociocultural se constituye en un permanente estímulo para su continua adaptación.

Frente a las constantes demandas del contexto en el que se desarrolla el niño, surgen ideas creativas como la expresión de los deseos, de las necesidades, de las inquietudes y de los intereses de los niños. La escuela debe hacer evidente la tensión entre el medio y las posibilidades de expresión creativa para fomentar procesos formativos que beneficien la actitud de los niños, haciendo de lo nuevo algo cotidiano.

Dos claves para fortalecer el aprendizaje creativo

El juego

Todos los niños juegan y se involucran en diversos juegos. El juego es una actividad generalmente voluntaria que satisface las necesidades de diversión individuales o colectivas de los seres humanos; por ello, contribuye al desarrollo integral de los niños. Puede ser considerado como un medio de expresión que se manifiesta a través de diferentes medios (la oralidad, la escritura, el movimiento corporal, la música y las artes plásticas), estableciendo un nexo entre el mundo exterior y el mundo interior de las personas.

Las múltiples funciones del juego hacen que sea valorado como principio pedagógico. En el área de Expresión y creatividad, el juego es un instrumento de conocimiento y un medio de expresión. Es también un recurso fundamental para despertar el interés de los niños, porque posibilita que sus aprendizajes tengan una fuerte significación al relacionar su fantasía con la realidad, con sus vivencias y con sus conocimientos previos.

El juego, desde el punto de vista creativo, motiva el interés de los niños, permite el libre curso de la imaginación y promueve la espontaneidad, generando momentos en los que los niños pueden dar vida y transformar objetos y situaciones de acuerdo con su voluntad.

Al utilizar el juego en sus procesos de aprendizaje, los niños ingresan a una realidad creada por ellos, mientras que los contenidos presentados en actividades lúdicas son recibidos con

placer e interés porque no exigen respuestas sancionables o cuantificables. Esto les permite realizar numerosas actividades sin tensiones ni preocupaciones por los resultados.

La actividad lúdica también contribuye al desarrollo de la autoestima porque los niños aprenden a exponer sus ideas, a respetar las sugerencias de los demás, a consensuar reglas, a compartir propósitos comunes, a inventar recursos para solucionar problemas y a encontrar sentido a una actividad compartida.

La acción educativa en el aula parte de los elementos que ofrece el entorno. Por tal razón, se trabaja el sentido de pertenencia y la identidad de los niños, afirmando sus valores culturales, siempre desde una perspectiva que respete las manifestaciones culturales de cada persona o de cada grupo de personas.

En el nivel inicial, la actividad lúdica se desarrolla en sus múltiples funciones, puesto que el maestro, dependiendo del propósito pedagógico que persigue, propone a los niños situaciones significativas en las que indistintamente pueden realizar juegos individuales, colectivos, de acción, de ilusión, de roles, de cooperación, etcétera. De esta manera, mediante el juego se sitúa a los niños entre su mundo interior y su mundo exterior, y entre el mundo real y el mundo imaginario.

El trabajo sin modelos preestablecidos

Los procesos creativos siempre están ligados a diversos referentes que permiten la combinación de ideas para la obtención de productos novedosos. Esto quiere decir que, con frecuencia, las personas recurren a experiencias pasadas para resolver problemas que requieren de su creatividad.

En la escuela se han confundido estos referentes con modelos rígidos proporcionados por los maestros, que han obligado a los niños a copiar mecánicamente modelos preestablecidos (hacer copias, repetir melodías, memorizar poesías, imitar movimientos, etcétera). Especialmente en el tratamiento de los lenguajes artísticos, se tiende a juzgar los trabajos de los niños según parámetros del arte en general, en función del estilo, del manejo de una técnica e incluso de la realización de un tema. Esto encasilla la producción de los niños en un estereotipo social porque, al comparar sus trabajos con el estilo de un artista, se restringe su campo de acción y se los somete a un modelo, limitando progresivamente el desarrollo de sus capacidades expresivas y creativas.

Trabajar en el nivel inicial sin recurrir permanentemente a modelos preestablecidos requiere de un maestro con iniciativa y con desafíos constantes a la creatividad de sus alumnos. Si se promueve en los niños la producción propia, sin recurrir a esquemas rígidos, considerando sus experiencias previas, teniendo en cuenta su entorno cultural y dando libre curso a su

imaginación y a su fantasía, se garantizará que esos niños sean poseedores de muchos recursos que les permitirán enfrentar retos de diversa índole y a cualquier edad.

Considerando que los niños se encuentran en una etapa de permanente exploración y descubrimiento de sus capacidades expresivas y creativas, también es posible crear en ellos la necesidad de buscar una mejora de lo que hacen, de saber que todo lo expresado, representado o realizado no es definitivo y que, más bien, puede ser combinado, mejorado y transformado de múltiples maneras.

En suma, es determinante que los maestros en este nivel generen un ambiente creativo donde los niños puedan expresarse sin temores y compartan sus inquietudes, sus logros y sus dificultades; un ambiente en el que se escuche, se respete y se proponga. De esta manera, se estimulará el desarrollo de las capacidades expresivas y creativas de los niños, sin someterlos a condicionamientos que los conduzcan a un entrenamiento más que a un descubrimiento de sus propias capacidades.

Propósitos

El área de Expresión y creatividad en el nivel inicial busca una interacción dinámica entre el niño y su entorno, favoreciendo de manera amplia, intensa, diferenciada y creativa el desarrollo de las capacidades del niño para percibir el medio físico y social que lo circunda. La importancia de favorecer esas capacidades en el nivel radica en las múltiples posibilidades de proponer al niño actividades en las cuales pueda tomar conciencia de su capacidad sensorial y perceptiva. Es fundamental que los niños aprecien sonidos, colores, formas, olores, etcétera, ya que la calidad de sus representaciones depende, en gran parte, de los recursos sensorio-perceptivos con los cuales cuentan.

A través de la exploración que los niños hagan de su potencial expresivo, se pretende un acercamiento a los diferentes medios de expresión (oral, escrito, musical, plástico, escénico y corporal) y contribuir a que, mediante ellos, expresen sus sensaciones, sus sentimientos y sus ideas.

En este nivel se promueve con énfasis el desarrollo de la imaginación y de la fantasía, el estímulo de la curiosidad y de los procesos de búsqueda de lo novedoso y de lo peculiar y el desarrollo de la capacidad de asombro, tratando de establecer relaciones entre todas estas características para introducir a los niños en el fascinante mundo de la creación.

El conocimiento de algunas de las características principales de los lenguajes artísticos y la constante práctica a través de ellos pretenden fomentar la sensibilidad de los niños hacia esos lenguajes y ofrecerles la posibilidad de tomar un primer contacto con el ámbito artístico. En el nivel inicial se hace hincapié en brindar a los niños muchas oportunidades para que puedan

relacionar los diferentes lenguajes artísticos, dándoles la posibilidad de explorar y de experimentar con ellos y de familiarizarse con algunas de sus características básicas.

Con el desarrollo de la capacidad de representación simbólica se busca ofrecer a los niños la oportunidad de confrontar sus propias representaciones de cuanto perciben y experimentan con las de sus compañeros, con relación a los diferentes espacios y contextos donde interactúan.

Componentes

El área prioriza el abordaje de la expresión y de la creatividad en los lenguajes artísticos. Por tal motivo, la organización del área distingue la expresión y la creatividad en cuatro componentes: en el lenguaje musical, en el lenguaje plástico-visual, en el lenguaje motor y en el lenguaje escénico.

Todos estos lenguajes artísticos tradicionalmente fueron trabajados como “ramas técnicas” por maestros especialistas. Su tratamiento fue específico y, por esta razón, se desarrollaron de manera aislada unos de otros, dejando lejana la posibilidad de integrarlos en la práctica de aula, salvo mediante algunas experiencias.

La imagen, el sonido y el movimiento, trabajados de manera articulada en el nivel inicial, posibilitan que los niños establezcan las bases para el desarrollo de su potencial expresivo, por una parte, y de su potencial creativo, por otra, siempre y cuando se enfrenten constantemente a retos y a desafíos que necesiten ser solucionados con ideas y soluciones creativas. Es importante mantener abierta la posibilidad de que los niños generen permanentemente ideas propias en sus actividades.

Expresión y creatividad en el lenguaje musical

Este componente promueve el desarrollo de la capacidad perceptivo-auditiva mediante la discriminación sonora, la audición, la identificación de diferentes ritmos y la sensibilización hacia algunas características básicas del lenguaje musical (la altura, el timbre y la intensidad). También posibilita en los niños el aprendizaje de las nociones de temporalidad y la toma de conciencia acerca de la existencia de un orden y de una duración por medio de experiencias sonoras, tanto con relación a la música como a otras actividades relacionadas a este aspecto.

Mediante la música, partiendo de situaciones generadas por juegos, secuencias didácticas y actividades puntuales en las que puedan integrarse algunas características básicas propias del componente con otros lenguajes artísticos, se promueven múltiples vivencias y experiencias motivadoras permitiendo a los niños la iniciación en la apreciación musical y en la sensibilización con este modo de expresión.

La creatividad en la música se desarrolla desde el nivel inicial mediante un proceso de exploración y descubrimiento a través de la generación de sonidos, melodías y ritmos con el propio cuerpo, así como con diferentes materiales e instrumentos. De esta manera, por medio de sonidos sugeridos, de la confrontación de ritmos y melodías, de la imitación de instrumentos musicales, etcétera, se realizan improvisaciones sencillas que motiven a los niños a indagar en las posibilidades de la música y en las propias capacidades puestas en juego. Es fundamental que los niños del nivel inicial tengan experiencias individuales y colectivas para comprender que un lenguaje artístico es una manera de comunicarse con ellos mismos y con otras personas.

Asimismo, en el nivel inicial se propician situaciones que permitan a los niños experimentar sensaciones, estados de ánimo y sentimientos que producen los sonidos y la música, como una manera de generar situaciones que luego hagan posible transmitir estas vivencias mediante la música y establecer relaciones de semejanza y de diferencia a partir de lo que escuchan y de lo que sienten.

El desarrollo de este componente debe contar con un ambiente propicio para que los niños puedan expresarse con espontaneidad y alegría mediante la música, en el cual la curiosidad y el interés por la variedad de recursos musicales y auditivos sean una constante en su quehacer cotidiano. Las canciones y los temas instrumentales a ser escuchados, interpretados o transformados deben ser variados, teniendo en cuenta la diversidad de manifestaciones existentes tanto en la cultura de los niños como en otras culturas.

El maestro tiene la responsabilidad de actualizar su repertorio permanentemente. Respetar la elección de los niños por la música de su preferencia es una manera de hacer que en el aula prime el respeto y la valoración por las realizaciones propias y las de los demás. De esta manera, se contribuye al fortalecimiento de la autoestima y al desarrollo de la capacidad expresiva y creativa de los niños.

Expresión y creatividad en el lenguaje plástico-visual

Este componente promueve la toma de conciencia de los niños sobre la importancia de realizar creaciones con sus dibujos, sus pinturas y sus esculturas, haciendo uso de diferentes materiales y técnicas para crear por ellos mismos. Así, se fomenta en los niños la búsqueda de diversas estrategias para la elaboración de sus trabajos, considerando sus intereses y su forma particular de expresarse, orientándolos para que puedan usar algunos recursos propios de las artes plásticas. Las secuencias didácticas organizadas por los docentes y los niños deben tratar aspectos específicos de este lenguaje artístico y, por supuesto, aspectos que permiten su relación con la música, las artes escénicas y otros lenguajes.

De igual forma, este componente permite que los niños se hagan conscientes de la importancia de no copiar y de que la monotonía y la reiteración coartan su capacidad creadora, fomentando en ellos la búsqueda de realizar de manera propia sus trabajos, respondiendo a sus motivaciones, a sus intereses y a su forma peculiar de expresarse. Este último aspecto no está reñido con la técnica; es más, se recomienda articular la técnica con la sensibilidad artística para generar producciones más ricas en su expresión.

Para que los niños puedan acercarse al lenguaje plástico-visual se debe partir de la observación del entorno y del contacto con la materia, del enriquecimiento de la percepción visual y de la imaginación figurativa, de la discriminación de los colores y de la identificación de la bidimensionalidad y de la tridimensionalidad, del desarrollo de la espacialidad estableciendo nociones de proximidad, lejanía, forma, volumen, tamaño. Son muchas las maneras de hacer que los niños estén motivados y se interesen en este componente, pero sólo será posible si el maestro rompe la rutina, propone permanentes desafíos a la expresión y a la creatividad de los niños y tiene en cuenta todas las características básicas de la plástica para desarrollar sus secuencias didácticas.

El maestro debe ser exigente con el trabajo de los niños. Asimismo, es necesario que promueva espacios para un acercamiento a la variedad de formas de expresión que existen dentro de este lenguaje y para iniciar la lectura de imágenes a las que los niños darán significados a medida que su percepción se enriquezca.

En el trabajo cotidiano con este componente, debe ser prioritario el respeto de las múltiples maneras de representar y de crear mediante este lenguaje. Los niños necesitan un ambiente de confianza en el cual puedan dar a conocer sus primeras preferencias estéticas. El maestro es un orientador permanente que no debe censurar los trabajos de los niños. Por el contrario, debe ser cómplice en la aventura de expresarse y de crear con los colores, las formas, las texturas y otros elementos propios del lenguaje plástico-visual.

El reconocimiento de los modos de expresión de diversas culturas no puede estar ausente en este componente. Por ello, es provechoso para ampliar el criterio de los niños, observar, contrastar, encontrar diferencias y semejanzas, indagar significados, etcétera, con las creaciones plásticas tanto de su cultura como de otras culturas. De esta manera, se enriquecen las experiencias de los niños en este componente para que posteriormente sean capaces de expresarse con mayores y mejores recursos plásticos.

Expresión y creatividad en el lenguaje corporal

El lenguaje corporal reconoce al cuerpo como el instrumento y al movimiento como su manifestación visible; desarrolla las capacidades perceptivo-motrices, la temporalidad, la espacialidad y el descubrimiento de las capacidades del cuerpo y del esquema corporal;

comprende la iniciación en el desarrollo de habilidades motrices, de locomoción, de manipulación y de equilibrio.

Este componente promueve en los niños el descubrimiento de la capacidad de actuar sobre su propio cuerpo y sobre los objetos. También incentiva a sentir y a reconocer su cuerpo y sus posibilidades de movimiento, y a sentir y a explorar el tiempo como noción de duración y el espacio con relación a su cuerpo, así como los objetos y las personas que los rodean. Comprende la percepción y la vivencia corporal, dando lugar a la exploración libre y espontánea de las posibilidades cinéticas de los niños. Asimismo, incluye situaciones que posibilitan desarrollar en los niños la capacidad de representación simbólica, de poder comunicar mediante el movimiento sensaciones y estados de ánimo o, simplemente, de responder a diferentes estímulos, con una aceptación de su propia corporeidad.

La creatividad en el lenguaje corporal se opone a la repetición mecánica de los movimientos. En ese sentido, abarca la búsqueda de nuevas situaciones que permitan vivenciar y experimentar posibilidades de movimiento usuales e inusuales, así como la búsqueda y la exploración mediante el movimiento corporal de nuevos espacios, materiales y relaciones con los demás, como maneras de investigar entornos desconocidos, preservando la salud de los niños. No se trata de permitir que los niños realicen movimientos que los lastimen o movimientos que van en contra de su normal desarrollo; es muy delicado trabajar con la creatividad corporal y se recomienda mucha responsabilidad al trabajar con el cuerpo en movimiento de los niños.

Por otro lado, se motiva la espontaneidad en los movimientos para que los niños los utilicen como un medio de expresión de ideas y de sentimientos, y como fuente para el desarrollo del pensamiento divergente, de la sensibilidad y de la adaptación de los movimientos en función de sus necesidades y de sus intereses. La dimensión comunicativa del movimiento corporal contribuye al fortalecimiento de la autoimagen y favorece las relaciones socioafectivas entre los niños. Por esta razón, se debe fomentar, mediante actividades grupales o individuales, el respeto de las manifestaciones de expresión corporal y de danza provenientes de diferentes culturas.

El trabajo con el cuerpo en movimiento es un complemento de la educación física y posibilita, en gran medida, que los niños descubran las propiedades del lenguaje no verbal y de pasar de una idea al hecho, en este caso a la acción traducida en movimiento. Aquí también intervienen la imaginación y la fantasía, que otorgan significado a los movimientos de acuerdo con las representaciones simbólicas particulares.

Expresión y creatividad en el lenguaje escénico

La esencia de este componente radica en el juego de roles, es decir, en “jugar a ser otro” y en la manifestación de las representaciones simbólicas de los niños. Comprende el uso de los lenguajes oral, corporal, gestual y mímico en propuestas de trabajo de aula, como los juegos de expresión libre provocados a partir de diferentes estímulos y los juegos de representación de situaciones, objetos, animales, personas, personajes de cuentos, etcétera, así como el desarrollo de la capacidad de reacción corporal o gestual inmediata a estímulos deliberados. Las artes escénicas siempre fueron tratadas de manera extracurricular. Sin embargo, mediante el área de Expresión y creatividad se le otorga un espacio en la educación formal y se promueven variadas experiencias para que los niños accedan a este importante medio para expresar ideas y sentimientos.

El acercamiento al lenguaje escénico, además de articular varios lenguajes artísticos, favorece el desarrollo de las nociones de espacialidad y de temporalidad en los niños y el enriquecimiento de su agudeza perceptiva y de su capacidad de observación de cuanto los rodea. Por medio de este componente se proponen juegos de percepción sensorial, de contacto corporal, de voz y de ilusión que permiten la transformación voluntaria de objetos y de lugares, y otras actividades organizadas.

En este componente es indispensable que los niños fortalezcan su particular manera de expresión, respetando las características de otros niños, para así crear un ambiente de convivencia y de exploración de las diferentes formas de utilizar los recursos del lenguaje escénico.

La creatividad dentro de este componente se trabaja de modo similar que en los otros lenguajes: proponiendo permanentes retos de aprendizaje, recurriendo a todas las alternativas y a todos los recursos de las artes escénicas, fomentando la representación de personajes, estimulando constantemente la fantasía y la imaginación de los niños, recurriendo a las exageraciones, a los imposibles, al relato de cuentos como producto de su fantasía y a la realización de juegos de invención gestual y verbal; asimismo, promoviendo la capacidad de crear y de recrear la realidad a voluntad, transformando tiempo y espacio sin restricciones. En fin, existe un sinnúmero de maneras para que los niños se interesen, se sensibilicen y, sobre todo, valoren el lenguaje escénico como un medio para exteriorizar ideas y sentimientos.

En este componente también se pone énfasis en el trabajo cooperativo y solidario, promoviendo el respeto de las diferentes formas de expresarse de los alumnos, fortaleciendo su autoestima, desarrollando la facultad de percibir al otro para comunicarse e interactuar con él y valorando sus participaciones individuales y grupales.

Es muy conveniente que los niños descubran que muchas de las celebraciones que se realizan tanto en su cultura como en otras culturas tienen estrecha relación con las artes escénicas. Para esto, es necesario que los niños acudan a algunas celebraciones con el fin de explorar, que revisen textos en los cuales se muestran celebraciones de otras culturas, que

hagan representaciones de algunas de las celebraciones más importantes en el país y que discutan y reflexionen sobre lo que van conociendo acerca del tema.

Matemática

Enfoque

La matemática es un conjunto de modelos y de procedimientos de análisis, cálculo, medida y estimación que han hecho posible la cuantificación de la realidad a través de los números (aritmética), la representación y la descripción del entorno físico (geometría), la comparación y la cuantificación de las magnitudes (medida) y la descripción de diversos fenómenos y situaciones de la vida real (la probabilidad, la estadística y otros). Cuando se habla de modelo se hace referencia a una forma particular de representar la realidad, que puede pertenecer al mundo de los fenómenos o al de los conceptos; por modelo no se entiende algo que se imita o se sigue.

Estos modelos y procedimientos propios de la matemática constituyen sistemas de representación que permiten el desarrollo de capacidades propias del pensamiento lógico matemático en las personas, tales como la abstracción, la deducción, la reflexión y el análisis. Los niños, desde edades tempranas, interactúan a diario con esos sistemas de representación a través de juegos y de su participación en la vida familiar y social, como por ejemplo cuando organizan sus juguetes, acompañan a hacer compras a sus padres, se desplazan de un lugar a otro e interactúan con afiches, calendarios, avisos publicitarios, noticias, letreros en las calles, etcétera.

En el nivel inicial, los sistemas de representación de la matemática se convierten en objetos de exploración a través del juego, de las actividades cotidianas y de las discusiones que se promueven en el aula, de tal manera que las capacidades que los niños desarrollen se orienten a identificar algunas de las características de los elementos relevantes de cada sistema de representación, así como a establecer algunas de las relaciones entre ellos, para utilizarlos como herramientas que les permitan dar respuesta a necesidades y a problemas de la vida cotidiana.

El conocimiento matemático es construido por los niños a partir de los problemas a los que se enfrentan cotidianamente, como producto de su interacción con diferentes situaciones que exigen el uso de los números con diferentes propósitos. En este sentido, el eje que articula el área es la resolución de problemas. Ésta implica conceptualizar y utilizar métodos matemáticos a partir de la exploración de problemas que demandan de los alumnos el desarrollo de algún tipo de estrategia para resolverlos.

Hacer matemática es resolver problemas. Plantear problemas a los niños es enfrentarlos a situaciones nuevas, en contextos significativos, en las que necesitan usar diferentes

herramientas y estrategias matemáticas para proponer soluciones. De esta manera, poner en primer plano la resolución de problemas en el nivel inicial posibilita dar sentido a los conocimientos que adquieren los niños y brindarles oportunidades para producir, confrontar y poner a prueba estrategias y conceptualizaciones propias, argumentar y anticipar resultados de experiencias aún no realizadas, cuestionar tanto sus propias ideas como las de otros y reflexionar a partir de sus errores.

Cuando la matemática se enseña partiendo de situaciones problemáticas que tienen sentido para los niños y se relacionan con su entorno, pasa a ser relevante y ayuda a los niños a relacionar su conocimiento con distintos tipos de situaciones que permiten aumentar su capacidad para comunicarse matemáticamente y para utilizar sus propias estrategias en los procesos de aprendizaje.

Para que una situación sea problemática requiere de dos condiciones:

- Ser interpretable por los niños a partir de sus conocimientos previos. Esto significa que los niños deben poner en acción sus conceptualizaciones anteriores e imaginar una solución desde las *estrategias ya construidas*.
- Plantear un desafío a los conocimientos de los niños y poner en evidencia que sus conocimientos son insuficientes para encontrar la solución y que requieren de nuevas herramientas para resolverlo.

Así, una situación problemática debe brindar a los niños la oportunidad de usar las herramientas matemáticas que conocen y de aprender otras nuevas a través del debate con los pares acerca de las estrategias utilizadas y de los resultados obtenidos, así como de revisar los procedimientos puestos en acción. De este modo, el conocimiento matemático es construido mediante la resolución de problemas.

Para ello, el nivel inicial debe ofrecer un ambiente en el que se construye el conocimiento matemático considerando las experiencias previas de los niños y favoreciendo la exploración de diferentes contextos en un clima que favorece la confianza, la curiosidad, la tolerancia, la tenacidad y el respeto. Este ambiente debe permitir a los niños situar y encontrar sentido a sus aprendizajes, reconocer su utilidad social y relacionar sus experiencias con otros campos del saber que enriquezcan sus conocimientos y su creatividad.

Las situaciones de aprendizaje deben considerar la diversidad de los niños, teniendo en cuenta sus características personales, sus ritmos de aprendizaje y las experiencias propias de su cultura, y creando espacios en los que se respeten y se usen los conocimientos previos adquiridos en su interacción con la familia y con los entornos social y natural, así como en situaciones de aprendizaje de la matemática.

Desde esta perspectiva, el conjunto de prácticas y de conocimientos producidos, organizados y difundidos en respuesta a las necesidades de subsistencia relacionadas con las actividades productivas de grupos sociocultural y económicamente identificables es entendido como etnomatemática.²⁴ Estas prácticas y estos conocimientos no sólo aseguran la subsistencia de

los grupos sociales vigentes sino también garantizan, de alguna manera, la trascendencia, es decir, el desarrollo de las futuras generaciones de esos grupos.

La etnomatemática no es una matemática particular de los grupos étnicos ni está limitada a la recuperación de saberes tradicionales, como parece indicar su nombre. Por el contrario, es una matemática orientada a conocer la realidad actual, sobre todo económica y productiva, de los diferentes grupos sociales y la manera en la que éstos enfrentan y resuelven sus problemas cotidianos, haciendo uso de los recursos que les brinda su entorno, de los conocimientos propios de su cultura y de aquéllos adoptados de otras culturas. En este sentido, la etnomatemática no es tanto un asunto de contenidos, sino de metodología que responde a un modo de actuar y de hacer más dinámica el aula.

Propósitos

En el nivel inicial, el trabajo con el área de Matemática está orientado a promover la interacción del niño con el conocimiento matemático a partir de su uso social en los calendarios, en el mercado, en la lectura de la prensa, en las facturas, etcétera, abordándolo de manera más sistemática que la desarrollada previamente en la familia y en el entorno social. Para ello, se pretende que los niños inicien el desarrollo de la capacidad de identificar y de usar, en forma cada vez más autónoma y con distintas estrategias, algunas de las herramientas básicas que la matemática proporciona para la resolución de problemas.

Con el fin de favorecer intencional y sistemáticamente el uso de los conocimientos matemáticos (los números, las representaciones geométricas y las magnitudes) en contextos reales y significativos, se busca en este nivel promover experiencias en las que los niños enfrenten problemas y hagan uso de la matemática para resolverlos; por ejemplo, cuando se va de compras, se debe pagar y calcular el cambio; o cuando se necesita distribuir frutas entre los hermanos, se debe contar; o cuando se precisa establecer el espacio para medir la cancha para jugar, etcétera. El enriquecimiento de estas experiencias posibilita en los niños el inicio del desarrollo de las nociones de conteo, medición y reconocimiento de formas y de figuras geométricas, así como de las habilidades para estimar, calcular, localizar, comparar, descubrir regularidades y ubicarse en el espacio que los rodea, planteando sus propias hipótesis, contrastándolas con las de otros niños y comprobando los procedimientos usados en la resolución de problemas.

En el nivel inicial también se plantea iniciar a los niños en el uso de la terminología matemática y de los sistemas de representación, reconociendo sus notaciones no convencionales como válidas y ayudándolos a descubrir algunas regularidades en dichos sistemas, que pueden utilizar para comunicar los resultados de sus propuestas, de sus indagaciones y de sus soluciones a problemas.

Es también propósito del área desarrollar en los niños una actitud positiva hacia la matemática, fomentando en ellos la confianza en sus propias posibilidades para plantear hipótesis, proponer estrategias de resolución de problemas, descubrir regularidades y construir patrones haciendo uso de sus conocimientos previos y de aquéllos adquiridos a través de la enseñanza de la matemática.

Además, se pretende incentivar en los niños la comunicación de sus conocimientos matemáticos de manera oral y escrita, aceptando sus propias formas de representación no convencional y promoviendo espacios en los que se les permita expresarse matemáticamente a partir de la interacción con sus compañeros y con la maestra.

Componentes

El área de Matemática está organizada en tres componentes para lograr el desarrollo de las competencias matemáticas. Estos componentes en el nivel inicial permiten que los niños se aproximen al conocimiento matemático a través de la interacción con el número y con las operaciones, del uso social y de la aplicación de las medidas, y del descubrimiento y del uso de las nociones espaciales y geométricas.

Estos contenidos constituyen las herramientas que la matemática ofrece para la resolución de problemas. Al trabajar en estos contenidos, es necesario tener en cuenta que los aprendizajes en el nivel inicial, con relación a estas nociones, forman parte de un largo proceso de construcción, que se inicia antes del ingreso de los niños a este nivel y se prolonga mucho más allá de la finalización de esta etapa de la escolaridad.

Exploración del número y de las operaciones

La vida cotidiana ofrece una variedad de circunstancias en las cuales los niños se apropian de los distintos usos y significados de los números, los comparan, los ordenan y los relacionan, descubriendo, explorando y valorando su utilidad para resolver diversas situaciones de su cotidianidad.

Los problemas que se plantean en el contexto escolar deben favorecer la utilización de los conocimientos previos de los niños, para que éstos enfrenten desafíos que les permitirán ampliar su conocimiento sobre las funciones de los números, avanzar en el conocimiento de la numeración hablada convencional, recurrir al conteo de objetos en situaciones que así lo requieren, de manera cada vez más operativa y correcta, y elaborar estrategias para resolver problemas de algunas operaciones que necesitan realizar y progresar en la producción y en la interpretación de notaciones numéricas.

El trabajo numérico considera los números y sus funciones, la notación numérica y el tratamiento de la información como tres grandes aspectos a ser abordados en el nivel inicial.

Los números y sus funciones

En la práctica social, los números son utilizados con diferentes funciones. Entre ellas, memorizar una cantidad o una posición (cardinal u ordinal), estimar y comparar cantidades, anticipar resultados de cálculos o identificar.

Una función importante del número es nombrar cantidades de colecciones de personas o de objetos que no están presentes, otra es guardar en la memoria la posición de la persona o del objeto en una serie ordenada.

En dichas funciones del número, el conteo es la estrategia fundamental para establecer el cardinal de una colección o la posición de un objeto en una serie. Los niños desarrollan el esquema de conteo en la medida en que tienen la oportunidad de utilizarlo para resolver diversos problemas y para avanzar en el conocimiento de la serie numérica oral, con números y cantidades con las que puedan interactuar. Las experiencias de conteo compartidas entre los niños permiten que éstos confronten resultados con sus compañeros y hagan autocorrecciones. Asimismo, en el caso de contar una gran cantidad de objetos, surge la necesidad de construir estrategias de conteo, como contar de dos en dos, de cinco en cinco o de 10 en 10.

El uso del número como memoria de la cantidad genera la necesidad de registrarlo a través de representaciones icónicas (palitos, bolitas o grafismos semejantes a los objetos representados), o de utilizar escrituras numéricas convencionales o no convencionales. Plantear situaciones de comunicación y discutir sobre sus producciones es un recurso que ayuda a los niños a avanzar en la producción y en la interpretación de notaciones.

Comparar cantidades es también un recurso necesario para resolver problemas. Este recurso debe permitir a los niños, mediante las situaciones planteadas, elaborar y confrontar diferentes estrategias para efectuar dicha comparación, como recurrir a la correspondencia entre términos, cuando las cantidades exceden sus posibilidades de conteo, o a la estimación global, cuando es posible detectar la diferencia a simple vista.

Anticipar resultados y calcular para solucionar algunos problemas que se planteen en distintas situaciones de aprendizaje son estrategias con las que se inicia una primera aproximación sistemática a las operaciones aritméticas elementales. Estas operaciones deben ser trabajadas a través de acciones de la cotidianidad del niño y apoyarlo en el inicio del cálculo mental, cuando así lo requiera. Se debe, por tanto, proponer a los niños una variada gama de situaciones a través de las cuales puedan comenzar a construir diferentes sentidos de las

operaciones elementales (agregar o sacar elementos a una colección, sobrecontar, descontar, partir y repartir de acuerdo con sus propias estrategias y compararlas con las de sus compañeros), lo que les permitirá avanzar en sus conocimientos matemáticos.

Trabajar de modo interrelacionado las dificultades de los problemas permitirá que los niños se aproximen a una mejor comprensión de las operaciones y al uso intuitivo de algunas de sus propiedades, aunque aún estén muy lejos de conceptualizarlas explícitamente.

Igualmente, es conveniente poner énfasis en la anticipación y en la estimación de resultados y de estrategias, para así promover una dependencia cada vez menor del conteo y favorecer el cálculo, sobre todo cuando se trate de cantidades pequeñas.

Notación numérica

La numeración escrita está presente en la vida de los niños, tanto en el medio que los rodea como en la información que les llega a través de los diferentes medios de comunicación. La interacción de estos medios permite establecer relaciones entre la numeración hablada y la numeración escrita, que dan la oportunidad a los niños de construir conceptualizaciones propias acerca del sistema de numeración decimal y de la representación convencional de números y de operaciones.

Poner en relieve la producción y la interpretación de notaciones numéricas por parte de los niños, aceptando inicialmente sus notaciones no convencionales, les permitirá conocer la numeración hablada y la numeración escrita convencional. Para avanzar hacia la representación convencional, es fundamental que los niños pongan en juego sus propias concepciones acerca de la representación de las cantidades y de las operaciones, evalúen la mayor o la menor efectividad de las representaciones producidas y revisen sus producciones para hacerlas más efectivas.

Trabajar la numeración escrita debe permitir a los niños comparar y ordenar, así como producir e interpretar notaciones numéricas.

Tratamiento de la información

En el nivel inicial, los niños reconocen la existencia de una gran variedad de información que aparece de diferente manera en su contexto, cuyos datos pueden recogerse, organizarse, presentarse en cuadros, en tablas, en dibujos, etcétera, e interpretarse de diverso modo.

Los niños se apropiarán de estas formas de procesar la información en la medida en que interactúen con las variadas estrategias para recoger, organizar y representar la información, avanzando progresivamente de sus propias propuestas a otras convencionales.

Exploración de la espacialidad y de la geometría

Orientación y localización en el espacio

En los primeros años de escolaridad los niños se relacionan con el espacio a través del descubrimiento, del reconocimiento y del uso de las relaciones espaciales en distintas situaciones. Su avance hacia el dominio de las relaciones espaciales se da en situaciones de aprendizaje que permiten resolver problemas poniendo a prueba las representaciones construidas por los niños y enfrentar desafíos que los lleven a establecer nuevas relaciones.

Los problemas propuestos se refieren a las relaciones espaciales en los objetos, entre los objetos y en los desplazamientos. Para las relaciones espaciales en los objetos, se consideran las relaciones de las partes con el todo, así como las transformaciones que se pueden realizar en ese todo a partir de acciones como plegar, construir, cortar, armar, dibujar, etcétera.

Por su parte, las relaciones espaciales entre objetos implican tener en cuenta su ubicación y su posición, independientemente del punto de vista del niño con relación a los otros objetos con los cuales establece relaciones. Las relaciones espaciales en los desplazamientos suponen considerar las formas de ubicarse en el espacio.

La comunicación oral o gráfica de estas situaciones permite que los niños utilicen con mayor naturalidad un vocabulario matemático más preciso.

Formas geométricas

Respecto al conocimiento geométrico, se propone desarrollar una representación mental del espacio y de las formas para conocer sus características y sus transformaciones, comunicar sus posiciones y sus desplazamientos, y utilizar representaciones sobre el espacio físico en el que viven los niños. Para ello, se deben resolver problemas referidos a la exploración de las formas y de las figuras geométricas, en los que se resalte el reconocimiento de características comunes de diversas formas y figuras.

Además de trabajar con figuras comunes como el cuadrado, el triángulo, el rectángulo y el círculo, en diferentes situaciones estáticas es importante también observar y reflexionar sobre su comportamiento en los movimientos y en otras situaciones dinámicas.

Por otro lado, la geometría en este nivel debe partir de situaciones de vida y de juegos realizados por los niños, experimentando en el espacio real que los rodea, donde se trabajan las formas de la realidad y no sólo los modelos geométricos que las representan. Esto porque en la realidad las formas no son tan perfectas como los modelos que habitualmente se presentan a los alumnos en el aula.

Exploración de la medida

Con relación a la medida, el área de Matemática pone en relieve la percepción y la organización del tiempo, que consiste en ayudar a los niños a situarse en el presente, teniendo en cuenta las anticipaciones y las predicciones de las actividades que realizan; es decir, tomando conciencia del antes, del ahora y del después de un suceso. Permitir que el niño se ubique y se organice en el espacio y en el tiempo influye en el aprendizaje de contenidos que tienen que ver con el orden y con la comparación de cantidades o de números.

En el nivel inicial es posible ampliar las experiencias vinculadas con la medición, involucrando a los niños en situaciones que les permitan comprender mejor el sentido de esta práctica social.

Ofrecer múltiples experiencias de medición relativas al tamaño, a la longitud, a la masa y a la capacidad, en el contexto de situaciones que requieren de tales comparaciones, permitirá a los niños avanzar hacia la construcción de la noción de medición a través de la comparación de objetos con patrones propios propuestos por ellos mismos, e iniciar el contacto con patrones convencionales.

Medir con unidades tanto convencionales como no convencionales y utilizar algunos de los instrumentos de medición empleados en el medio social permitirá a los niños comenzar a apropiarse de algunos aspectos de esta práctica compleja, que les servirá de base para que en el nivel primario mejoren sus conocimientos sobre la medida.

Es importante trabajar la estimación en este componente, porque ayuda a los niños a hacerse conscientes del tamaño de las unidades. Además, la estimación actúa junto a los sentidos numérico y espacial.

Ciencias de la vida

Enfoque

El área curricular de Ciencias de la vida integra los conocimientos sobre el mundo social y natural desarrollados en diferentes contextos culturales, tomando como referentes de organización de los aprendizajes a diversas disciplinas científicas. Esta integración de conocimientos permite que los niños entiendan y expliquen, cada vez de manera más amplia, la complejidad del mundo natural y social.

En la caracterización del área, la palabra *vida* debe entenderse, más bien, en la amplitud existencial y sociocultural, y no sólo en su sentido biológico. El término vida abarca el conjunto de prácticas y valores (individuales y colectivos) que estructuran nuestra existencia: conocer, jugar, trabajar, producir y relacionarse con otras personas, con nosotros mismos y con la naturaleza. Vivir implica conocimiento, imaginación, sentimientos, actuación, afectividad y comunicación.

Del mismo modo, con la palabra *ciencias* se hace referencia a una manera racional de conocer, de valorar y de comprender la realidad, partiendo de un marco conceptual aportado por las disciplinas científicas que estudian la naturaleza y la sociedad.

El área de Ciencias de la vida en el nivel inicial considera las diferentes experiencias culturales con las que se relacionan los niños y permite acceder a diversas formas de pensamiento, de acción, de comunicación y de valoración, que no sólo les permite ampliar su ámbito de socialización y de relacionamiento con la naturaleza, sino también explicar los fenómenos naturales y sociales a partir de mayor información y de una comprensión más sistemática.

El abordaje de la ciencia en este nivel se apoya en el conocimiento socialmente construido y lo utiliza en función de los propósitos educativos y de las necesidades de aprendizaje de los niños. Así, los conocimientos y las representaciones que ellos tienen de la realidad, producto de sus propias experiencias y vivencias, son tenidos en cuenta ya que los niños solamente asimilan nuevos conocimientos desde el marco de sus propias comprensiones.

El área de Ciencias de la vida se basa en los siguientes principios:

Integración del conocimiento

Los seres, los objetos y las ideas forman sistemas interdependientes. En ellos, la existencia y las propiedades de unos están influidos por la existencia y las propiedades de otros. Los objetos sociales y naturales son elementos interrelacionados, cuyos procesos obedecen a regularidades. Asimismo, los conceptos y las ideas forman parte de complejos sistemas (teorías, procedimientos de investigación y juicios de valor), que incluyen supuestos filosóficos acerca del mundo y del conocimiento.

La enseñanza de las ciencias en el nivel inicial debe acercar a los niños a la realidad del mundo natural y social, sin dejar de lado sus diferentes aspectos y la relación entre los elementos

que la componen, lo cual requiere de conceptos y de procedimientos de indagación tomados de las disciplinas de las ciencias sociales y de las ciencias naturales.

El enfoque integrado considera indispensable articular los conocimientos de las disciplinas naturales y sociales, y enfocar la enseñanza de las ciencias centrándose en desarrollar el espíritu científico, cuestionador y objetivo, partiendo de la curiosidad natural de los niños, de su interés y de su capacidad de cuestionamiento con los que cotidianamente enfrenta la realidad de su entorno.

Comprensión y pensamiento crítico

El conocimiento de los fenómenos y de los acontecimientos de la naturaleza y de la sociedad implica apropiarse comprensivamente de la visión que la ciencia ha construido y desarrollar la capacidad de construir uno mismo las representaciones del mundo, que pueden ser comunicadas y discutidas con otras personas. Para ello, es importante realizar actividades que, relacionadas con un tema problematizador, involucren la explicación, la búsqueda de evidencias, la representación y la aplicación de lo comprendido en situaciones nuevas o en la resolución de problemas.

A partir de la concepción de que el conocimiento es relativo, en el nivel inicial se debe dar a los niños la oportunidad de manifestar sus ideas y sus pensamientos, confrontándolos con nueva información y discutiendo su coherencia para enriquecerlos. De esa manera, el tratamiento respetuoso del conocimiento de cada niño contribuye a desarrollar una perspectiva del mundo que valora la democracia, la libertad y la equidad.

Diversidad del conocimiento

El conocimiento de la naturaleza y de la sociedad es diverso. En el desarrollo del pensamiento científico, esta diversidad se da en los diversos enfoques vigentes en las ciencias naturales y, principalmente, en las ciencias sociales; se da en otras cosmovisiones y saberes culturales, en los puntos de vista individuales o colectivos, que a veces son considerados como pseudociencia o superstición, en los saberes y en las representaciones que las personas — entre ellas los niños— construyen individualmente desde su experiencia y sus raíces culturales.

La diversidad del conocimiento es un factor no sólo inevitable, sino también valioso en la enseñanza de la ciencia desde el nivel inicial. Inevitable porque al menos todos los niños construirán comprensiones propias que no serán uniformes; valioso porque es una oportunidad para promover tanto la comprensión como el pensamiento crítico.

Una enseñanza en ciencias, abierta a la diversidad del conocimiento, tiene el recurso de hacer relativas las ideas en el sentido de presentarlas asociadas a modos de pensar de personas,

de grupos o de culturas. Esta puede ser una manera de acercar a los niños a ideas que no son “universalmente” compartidas. El supuesto de que el conocimiento debe ser presentado sin un sujeto (como la verdad “objetiva”) puede resultar paralizante para una enseñanza abierta a la diversidad. Así, es importante enfrentar a los niños a la diversidad del conocimiento y que ellos la reconozcan como un hecho constante en el pensamiento humano. Para ello, se tiene el recurso de presentar las ideas asociadas a los marcos culturales donde se originan y a los puntos de vista de las personas o de los grupos sociales que las generan.

Complejidad de la naturaleza y de la sociedad

La naturaleza y la sociedad son realidades vastas y complejas, igual que el conocimiento sobre ellas. Desde el nivel inicial se busca que los niños comiencen a apropiarse sistemáticamente de rasgos fundamentales, caracterizados por los conceptos de *relación y organización, unidad y diversidad, continuidad y cambio*. En este sentido, es importante que los niños:

- Perciban que en la sociedad y en la naturaleza se establecen distintas relaciones a través de las cuales los seres y los objetos interactúan y se influyen mutuamente, lo que se evidencia en los patrones de organización y en las regularidades de comportamiento.
- Adviertan que vivimos en un mundo diverso, tanto en lo que se refiere a las personas y a las sociedades como en lo que se refiere a la naturaleza, pero que en medio de esas singularidades se pueden reconocer características comunes a partir de las cuales se forman *unidades* que agrupan a los seres y a los objetos del mundo natural y social.
- Que se den cuenta de que en una sociedad encontramos diversas instituciones, valores, creencias, normas, formas de organización y desigualdades en el acceso y el goce de los bienes sociales; y que en la naturaleza un mismo fenómeno se manifiesta en una diversidad de formas (en la vida, en la materia, en las sustancias, en los materiales, etcétera).
- Comprendan que en la dinámica de la naturaleza y de la sociedad se operan cambios permanentes pero, al mismo tiempo, se mantienen ciertas características que permiten identificar la continuidad de los seres, de los objetos y de las creaciones culturales. Esto aproxima a los niños a explicar los procesos de evolución, desarrollo y cambio que se dan en la naturaleza y en la sociedad. En consecuencia, es importante que los niños, a través de la enseñanza de la ciencias, adviertan que el cambio es inherente al paisaje, a la Tierra, al universo, a los organismos, a las personas, a las ciudades, a las costumbres, a los roles, etcétera.

Propósitos

Desde el nivel inicial, el área de Ciencias de la vida pretende contribuir a la formación de niños capaces de construir y de reconstruir sus comprensiones del mundo social y natural, sus procesos de búsqueda y de investigación, y sus actitudes y sus valores para actuar responsablemente en un contexto de cambios y de desafíos cada vez mayores.

Asimismo, se plantea ayudar a los niños a enriquecer su representación del mundo, puesto que el conocimiento en sí satisface una necesidad básica que se expresa en la curiosidad y con ello se mejora su calidad de vida. Igualmente, sin imponer la “verdad”, se propone incentivar a los niños a desarrollar la capacidad de formar sus ideas en contacto con las cosas del mundo y de buscar razones para sus creencias en sus experiencias y en la evidencia que ofrece la realidad.

La enseñanza de las ciencias en el nivel inicial debe moverse entre la atención de las realidades concretas y de los conceptos específicos que ayudan a entenderlas, y la preocupación por iniciar en los niños la comprensión de los rasgos esenciales de la sociedad y de la naturaleza, entendidas como realidades dinámicas, diversas y complejas.

De igual manera, se pretende motivar a los niños para que sean sujetos activos en el desarrollo de sus representaciones de la naturaleza y de la sociedad. Ser un sujeto activo en la construcción de conocimiento significa entender y producir ideas sobre el mundo social y natural, valorar críticamente la información y las prácticas sociales, y desarrollar los procesos mentales (observación, planteamiento de problemas, reflexión, etcétera), las actitudes y los valores intelectuales (curiosidad, espíritu crítico, etcétera) que permiten hacer frente al desafío del conocimiento como un fin en sí mismo y como un medio para orientar las propias acciones y valoraciones.

El área contribuye al fortalecimiento de una sociedad democrática y pluralista, dando lugar en la escuela a diferentes modos de pensar y de situarse en el mundo, y promoviendo la comprensión, la comparación y el establecimiento de puntos de contacto entre esos modos de pensar y de situarse en el mundo. Este propósito supone reconocer que no existe una sola manera de entender la naturaleza, ni de relacionarse con ella; tampoco existen formas únicas de situarse en el tiempo y en el espacio, ni de concebir el origen y los horizontes de la humanidad y del mundo. En este sentido, es importante que el niño, desde el nivel inicial, sea capaz de respetar y de valorar realidades sociales, culturales e históricas diferentes a la suya.

En el nivel inicial, la consideración de los niños como sujetos sociales en sentido amplio nos conduce a relacionar la comprensión de la sociedad con la valoración de las distintas realidades que se manifiestan en ella (prácticas, instituciones, roles, etcétera). Así, el área de Ciencias de la vida pretende contribuir al desarrollo afectivo, social y ético de los niños; es decir, busca contribuir a formar su sentido de responsabilidad, la solidaridad y la disposición para actuar, teniendo en cuenta la influencia de las acciones individuales y colectivas sobre el entorno social y natural.

Componentes

La organización del área de Ciencias de la vida responde a la necesidad de iniciar en los niños el desarrollo de capacidades de comprensión y de explicación de la realidad en la que están

inmersos, enriqueciendo sus conocimientos y sus valoraciones sobre el mundo social y natural.

Exploración y explicación de los fenómenos de la naturaleza

Los niños construyen conocimientos del mundo natural en su interacción con diferentes objetos y fenómenos que son perceptibles en su vida cotidiana. Su capacidad de explorar y de explicar puede ser enriquecida y/o modificada con nuevos conocimientos que les permitan avanzar gradualmente en sus explicaciones sobre las características, las propiedades y los fenómenos hacia la comprensión de procesos naturales más complejos.

De este modo, desde el nivel inicial comienza a desarrollarse el andamiaje de significaciones que dará a los niños la posibilidad de construir explicaciones más complejas y precisas sobre los fenómenos de la naturaleza. No sólo interesa que los niños se den cuenta de las características de estos fenómenos, sino que puedan establecer relaciones entre ellos, apropiándose de manera más sistemática de una red de conceptos que les permita avanzar en el conocimiento de ellos mismos y categorizar la diversidad de entidades y de seres que conocen por medio de la experiencia directa o a través del conocimiento socialmente construido.

Con relación al conocimiento de ellos mismos, interesa que los niños reconozcan no sólo las partes externas de su cuerpo, sino que descubran su anatomía interna, es decir, las características, las funciones y las relaciones entre los diferentes órganos que componen algunos sistemas. Estos aspectos favorecen su comprensión del cuerpo humano como una totalidad y permiten que los niños tengan actitudes de cuidado de su propio cuerpo. Asimismo, se debe promover la identificación de semejanzas y de diferencias con relación a sus pares, así como de los cambios que perciben en su persona con el paso del tiempo.

Por otro lado, se busca que los niños enriquezcan su comprensión de los fenómenos físicos y químicos en los que intervienen, ya sea mediante juegos o en actividades cotidianas, o que perciben porque ocurren en su entorno. Estos fenómenos pueden ser, por ejemplo, el movimiento, el equilibrio y el desplazamiento de los cuerpos, la atracción magnética, los cambios de estado de la materia, la propagación de la luz y del sonido, etcétera, que los niños comprenden a través de una experimentación elemental con diferentes objetos y materiales. Estas actividades experimentales deben estar acompañadas de la reflexión y de la comunicación de lo que ven, de lo que piensan y de la nueva información que adquieren los niños, para así posibilitar el avance en sus conceptualizaciones acerca del mundo natural.

Es importante que los niños mejoren su conocimiento de los seres vivos. Para ello, se les debe ayudar a reconocer las características morfológicas y funcionales de algunos animales, a establecer semejanzas y diferencias entre ellos y a construir categorías cada vez más complejas de las que utilizan cotidianamente. Los niños perciben la interrelación de las plantas, de los animales y de las personas con el agua, el aire y el suelo, a la que

generalmente dan explicaciones causales simples. Por tal motivo, se las debe hacer complejas propiciando actividades en las que se trabaje con algunas variables fácilmente perceptibles y “manejables” experimentalmente por los niños.

Los niños tienen diferentes representaciones e ideas de la Tierra y del universo, producto de sus fantasías, de sus creencias y de la información que reciben del entorno. De esta manera, para que inicien exploraciones que les permitan ampliar sus conocimientos y verificar o descartar sus hipótesis, se pueden propiciar situaciones en las que los niños amplíen su comprensión sobre algunos aspectos espaciales del planeta Tierra y de sus interacciones con el Sol y con la Luna, así como sobre aspectos geográficos y fenómenos geológicos (volcanes, terremotos) que caracterizan nuestro planeta. En dichas situaciones didácticas, los niños deben plantear sus hipótesis, construir modelos y apropiarse de información que promueva la participación activa y, principalmente, la reflexión sobre la dinámica y la complejidad del mundo.

Comprensión y explicación de la vida social

Los niños están insertos en la trama de relaciones sociales de su contexto y participan cotidianamente en varias de ellas. Además, a partir de esas experiencias construyen explicaciones simples o, incluso, mágicas para comprender la vida social a la cual le atribuyen un carácter inmutable y hasta natural. Por esta razón, el área de Ciencias de la vida enriquece la visión infantil de la sociedad al explorar sus diferentes aspectos y al hacer explícitos algunos de sus procesos mediante la observación, la descripción y la reflexión sistemática.

De esta manera, se pretende que los niños construyan las nociones básicas de temporalidad, estableciendo relaciones cronológicas entre acontecimientos y describiendo la evolución de algunos procesos. Igualmente, se busca desarrollar en ellos el sentido de ubicación espacial y el conocimiento del espacio físico, reconociendo las características sociales de los diferentes ámbitos de su entorno e identificando las características de los espacios urbanos y rurales.

Es también importante que los niños tomen conciencia de que la realidad social está conformada por varios elementos y hechos interrelacionados que se transforman constantemente y que no son uniformes. Para ello, se plantea la descripción y la reflexión de roles, de funciones, de trabajos, de responsabilidades y de relaciones correspondientes a personas y a instituciones de su contexto.

Por otra parte, se debe contribuir a ampliar el universo existencial de los niños, relacionándolos con saberes, tradiciones y costumbres de otros contextos culturales, así como con el conocimiento y la reflexión sobre el pasado colectivo e individual, y con las características culturales de su comunidad.

Valoración y construcción de las prácticas sociales

El proceso de socialización de los niños implica la construcción de valoraciones (positivas o negativas) sobre diversos aspectos de la sociedad, que se expresan en su conducta y en sus puntos de vista. Así, se debe proporcionar recursos para que los niños inicien la construcción de una comprensión pluralista de la vida social, estableciendo de este modo los cimientos de una postura crítica frente a los prejuicios y a los estereotipos sociales.

Entre esos recursos están: conocer las costumbres y los hábitos tanto de su sociedad como de otras sociedades, describir la utilidad de normas y de reglamentos que rigen los comportamientos en los ámbitos sociales en los que actúa, y reflexionar sobre las consecuencias de ciertas prácticas sociales (costumbres, creencias, etcétera).

De igual manera, debe propiciarse que los niños comprendan su responsabilidad en la relación con otras personas, con otros seres vivos y con la naturaleza en general.

Tecnología y conocimiento práctico

Enfoque

La tecnología está constituida por un conjunto de procesos reflexivos que hacen posible la transformación de la naturaleza por el hombre, a través de procesos, de sistemas y de productos que se generan y se desarrollan para resolver problemas y dar respuesta a necesidades particulares de distintos grupos culturales. Las respuestas que se dan a esas necesidades no sólo suelen ser reflexivas, sino también espontáneas, basadas en el conocimiento práctico que las personas acumulan de generación en generación. Es decir, se constituye también un conocimiento práctico que da cuenta de aquellas capacidades que demandan la utilización de un quehacer espontáneo, que forman parte de los desempeños habituales de las personas y que fueron adquiridas, principalmente, a partir de la transmisión de varias generaciones o que surgieron de manera accidental.

La relación entre tecnología y conocimiento práctico se da en dos sentidos: cuando la tecnología se convierte en conocimiento práctico y cuando éste genera nuevas tecnologías. Al respecto, la tecnología es un proceso cognitivo y reflexivo aplicado a sistemas, procesos, técnicas, aparatos, instrumentos, herramientas y materiales, que al constituirse en el bagaje de conocimientos habituales de las personas se convierte en conocimiento práctico (por ejemplo cuando una persona maneja una máquina de tejer o conduce un automóvil).

Asimismo, muchos de los productos tecnológicos de trascendencia para la humanidad se originaron en experiencias desarrolladas sobre la base de sus necesidades, antes de que se descubrieran los conocimientos científicos que explicaban su funcionamiento. Por ejemplo, las culturas precolombinas utilizaron los sistemas de riego mucho tiempo antes de que se explicara la circulación del agua en diferentes niveles de terrenos por efecto de la gravedad; algo similar ocurrió con la rueda, con el vidrio, etcétera.

De lo anterior se desprende la necesidad de esclarecer la confusión frecuente entre tecnología y técnica. La técnica implica seguir pasos operativos definidos y usar herramientas y materiales específicos para la elaboración o la reparación de un producto determinado. En cambio, como ya se dijo, la tecnología es un proceso reflexivo en el que entran en juego el diseño, la innovación y la invención, entre otros; es decir, es un quehacer creativo que tiene en cuenta los conocimientos científicos.

La sociedad contemporánea se ha visto sometida en poco tiempo a cambios profundos. El mundo es cada vez más complejo y dinámico en comparación con el que se vivía tiempo atrás. El desarrollo científico y tecnológico ha logrado reducir fronteras y acelerar procesos y transformaciones. Se vive una época en la que se habla, se trabaja y se convive a través de la microelectrónica, de la informática, de las telecomunicaciones, de la robótica, de la biotecnología y de otros medios tecnológicos.

La tecnología ha logrado que la interacción entre el individuo y el mundo de los objetos, la manera de pensar y de ubicarse en el tiempo y en el espacio, y los modos de procesar la información e incluso la vida cotidiana sufran cambios y transformaciones que se encuentran íntimamente relacionados con el desarrollo social y económico y con la calidad de vida.

La carencia de capacidades como la lectura y la escritura genera la marginación social de determinados grupos de la población, poniéndolos en desventaja con respecto a aquellos que tuvieron acceso al desarrollo de dichas capacidades. Asimismo, la ausencia de capacidades científico-tecnológicas contribuye a acentuar estas diferencias, llegando a formar lo que se denomina analfabetos tecnológicos, ya que quienes no tienen competencias desarrolladas en el ámbito tecnológico pierden oportunidades de interactuar y de comprender el mundo que los rodea, y corren el riesgo de quedar relegados socialmente y dependientes de aquellas personas que sí conocen y utilizan la tecnología con pertinencia.

La sociedad paulatinamente toma mayor conciencia de la importancia de los avances en tecnología y de su influencia en el cuidado de la salud, en el aprovechamiento sostenible de los recursos naturales, en la conservación del medio ambiente y en el mejoramiento de la calidad de vida de las personas. También está consciente de la necesidad de desarrollar capacidades científico-tecnológicas que implican tener flexibilidad de pensamiento para adaptarse a los cambios, a las innovaciones y a las transformaciones de la época actual.

La Reforma Educativa boliviana está consciente de la necesidad de actualizar su oferta educativa y de permitir a los individuos acercarse a los mencionados conocimientos, cuya incorporación en todos los niveles de la educación es un factor prioritario para el desarrollo integral del individuo y para una convivencia social satisfactoria. Se trata de una necesidad educativa que debe enfrentar con éxito la sociedad del siglo XXI.

Hay que reconocer que el avance tecnológico no siempre trae consigo beneficios personales, sociales y ambientales que contribuyan al desarrollo de la sociedad; también puede tener consecuencias negativas, debido fundamentalmente al uso inadecuado de los productos, de los procesos y de los sistemas tecnológicos. Por ello, es importante abordar desde la escuela cierta orientación hacia la prevención, basada en la detección y en el reconocimiento de los peligros y de los daños que pueden ser provocados al entorno social y natural.

En este sentido, desde el nivel inicial, es fundamental ofrecer a los niños la oportunidad de acceder a información verídica, actualizada y de calidad. Al respecto, es importante brindarles la oportunidad de utilizar las tecnologías de la información y de la comunicación, así como otras herramientas de la tecnología indispensables y eficaces para acceder a la información. Esto quiere decir que la educación tecnológica debe entenderse como el espacio dedicado a conocer el mundo artificial, esto es, el mundo que el ser humano va construyendo en respuesta a sus necesidades.

Los avances tecnológicos como respuesta a las necesidades de la sociedad

La tecnología tuvo su origen a partir del desarrollo de técnicas para el tratamiento de la piedra, el uso del fuego o el manejo de los metales, que dieron lugar a la aparición de múltiples herramientas que, a su vez, permitieron otros inventos cada vez más complejos. Sin embargo, estos descubrimientos e inventos no se debieron al conocimiento del hombre, sino que las necesidades de los seres humanos fueron las que fundamentalmente les dieron origen.

Existe una estrecha relación entre la historia general del hombre y su progreso tecnológico. Así, en el desarrollo de la humanidad son innumerables los descubrimientos y las invenciones que caracterizaron cada época; es más, muchos de ellos se constituyeron en hitos de progreso en tanto significaron un adelanto en la vida de las sociedades: por ejemplo, la

invención de la rueda, la metalurgia, la máquina a vapor, la imprenta, el telégrafo, la radio, la red internet, etcétera, cambiaron las formas de vida de los seres humanos.

El desarrollo tecnológico actúa como vehículo para que las personas alcancen distintos y mejores niveles de calidad de vida. De esta manera, el progreso tecnológico en agricultura y en ganadería permitió a los hombres cambiar de una forma de vida nómada a otra sedentaria. De allí en adelante, los avances tecnológicos estuvieron marcados por necesidades básicas como la vivienda, la alimentación, el transporte, la comunicación, etcétera. Estos cambios también permitieron modificaciones en el pensamiento y en los intereses de aquellas culturas que lograron mayor y mejor desarrollo tecnológico, lo cual ha permitido que ciertos grupos sociales sean hegemónicos frente a otros que no dominan esas tecnologías.

Recuperación y desarrollo del conocimiento tecnológico de las culturas originarias

Antes de la llegada de los primeros conquistadores al continente americano, existieron en nuestro territorio importantes civilizaciones con un extenso acervo cultural: Wancarani, Chiripa y Tiwanaku en el altiplano; Moxos y Chiquitos en los llanos tropicales; Mollo, Omereque, Yura e Inka en los valles, por citar algunas. Durante más de 3 000 años, estas culturas desarrollaron un cúmulo de sabiduría y tecnología que otros pueblos y otras naciones han imitado y han complementado posteriormente.

El legado de nuestras culturas milenarias refleja el singular ingenio de esas civilizaciones en el ámbito tecnológico: por ejemplo; la domesticación de variedad de especies animales, la producción de gran diversidad de vegetales (papa, quinua, maíz, etcétera), la elaboración de cerámicas y la construcción de ciudades, terrazas, camellones, canales, diques, caminos y tumbas. Hoy, muchos de los descubrimientos y de los aportes tecnológicos de las diferentes culturas que forman parte de nuestro país son utilizados por la mayoría de la población boliviana.

A través del tiempo y con la influencia de distintas corrientes migratorias, el conocimiento tecnológico se ha desarrollado y se ha enriquecido, produciendo una serie de nuevas variantes en los procesos y en los productos. Este es el caso de algunos instrumentos y productos tecnológicos que se utilizan en la actualidad, como los nuevos productos derivados de la quinua (jarabes, jaboncillos y detergentes).

Algunos de los procesos, de las herramientas y de los materiales utilizados durante mucho tiempo por nuestras culturas, con el tiempo fueron abandonados. Sin embargo, otros aún están vigentes por su importancia y su valor, sobre todo aquellos que están orientados a la conservación del medio ambiente y al mejoramiento de la calidad de vida: el control de la diversidad de pisos ecológicos en la agricultura y en la ganadería, la conservación de la papa transformada en chuño²⁵ o de la carne transformada en charqui,²⁶ el uso de plantas medicinales, etcétera.

Por medio del área de Tecnología y conocimiento práctico se contribuye a la recuperación, a la conservación, a la sistematización, al mantenimiento y al desarrollo de las tecnologías tradicionales, relacionándolas con las nuevas tecnologías: por ejemplo, la innovación de herramientas agrícolas y el mejoramiento de las técnicas de siembra, de ganadería y de pesca.

Resolución de problemas tecnológicos

La educación tecnológica implica analizar los recursos disponibles, la manera en que éstos se interrelacionan y aquello que se puede esperar como resultado. Esto es posible mediante la realización de procesos que tienen como meta la solución de problemas tecnológicos. Son los problemas los que dan origen y sentido a los conocimientos tecnológicos: origen, porque actúan de motivadores o disparadores de la acción; y sentido, porque los conocimientos adquieren utilidad cuando se pretende fabricar un producto, desarrollar y mantener sistemas, y realizar tareas complejas. O sea, no hay tecnología sin problemas por resolver y no hay enseñanza de tecnología que no parta de la resolución de problemas.

De acuerdo con lo anterior, la base y la fuente del área de Tecnología y conocimiento práctico es el planteo y la resolución de problemas afines a los intereses y a las vivencias de los niños. Las situaciones problemáticas —reales o simuladas— sirven para desencadenar acciones, promover la apropiación de nuevos conocimientos y modificar o enriquecer aquellos conocimientos que los niños ya poseen. De esta manera, el aprendizaje gira en torno a la actividad reflexiva de los niños, a las producciones y a los conocimientos, y a los significados y a las relaciones que logra establecer.

La realización de los proyectos tecnológicos y el análisis o la lectura de los objetos²⁷ son procedimientos didácticos que dinamizan y posibilitan la enseñanza y el aprendizaje basados en la resolución de problemas. Estos procedimientos son fundamentales porque permiten reflexionar sobre los usos y los abusos que las personas hacen de la tecnología; también permiten asumir una postura crítica frente a ella, teniendo en cuenta que se vive en un mundo tecnológico por excelencia.

Por medio de los proyectos tecnológicos, los niños enfrentan situaciones problemáticas recurriendo a su creatividad, a sus conocimientos y a sus habilidades, usando información, materiales, máquinas y herramientas diferentes, y seleccionando procesos adecuados para llegar a su solución. Con este procedimiento, se pretende desarrollar competencias referidas a la generación de respuestas tecnológicas sobre distintos problemas, proponiendo soluciones eficaces y eficientes con los recursos disponibles en el medio.

La opción didáctica del área también considera el análisis de productos tecnológicos o la lectura de objetos como procedimientos fundamentales para el logro de competencias vinculadas con el consumo y el uso inteligente de productos tecnológicos; es decir, permite a

las personas adoptar las tecnologías más convenientes según sus necesidades y los contextos en los que se encuentran. Para ello, se obtiene información acerca del contexto en el que fue creado un producto, del tipo de problema, demanda o necesidad a los cuales responde, de las condiciones y de las posibilidades que influyeron en su diseño, de su evolución histórica y del impacto que tiene en la sociedad.

La capacidad de analizar un producto tecnológico es fundamental para armarlo y desarmarlo, para comprender las causas laborales, culturales, científicas o de otra índole que hicieron posible su existencia, para conocer su apariencia externa e interna y para descubrir la manera en la cual funciona. Asimismo, es importante para que las personas se abran a la posibilidad de innovar o de inventar otros productos que satisfagan las nuevas demandas.

Es necesario aclarar que una visión más amplia de la tecnología reconoce no sólo aquellos productos tangibles o concretos, sino también aquellos que son intangibles y abstractos, como la tecnología de gestión, por ejemplo, en la que el producto puede ser la forma de organización de una empresa. El análisis de unos productos u otros sigue tratamientos distintos; así, se podrá analizar si la estructura propuesta para una fábrica es la apropiada para lograr el producto deseado, teniendo en cuenta las condiciones y las demandas del medio en el que se encuentra dicha fábrica, entre otros.

Propósitos

El área de Tecnología y conocimiento práctico busca que los niños inicien el reconocimiento de todo lo creado por el hombre y la identificación de aquello que proviene de la naturaleza, y que desarrollen el pensamiento tecnológico, orientándolos hacia el uso crítico, la valoración ética y la perspectiva social de la tecnología. Asimismo, pretende que los niños empiecen a integrar la diversidad de opciones tecnológicas, propias y ajenas, para que en el futuro sean personas capaces de responder a los problemas de la vida cotidiana y de proponer innovaciones con flexibilidad y creatividad para el desarrollo de su grupo social y para una mejor calidad de vida.

La función del trabajo creativo e innovador dentro del área promueve en los niños el desarrollo de competencias orientadas a la utilización y a la adecuación de procesos tecnológicos que dan respuestas a las necesidades de su entorno, a partir del conocimiento de la tecnología que usan en su hogar o en su comunidad.

El área plantea que los niños inicien su formación en el conocimiento, en la experimentación y en la creación de nuevas tecnologías que encaminen a la sociedad hacia la producción de bienes y de servicios que permitan el desarrollo armónico y sostenible de una nueva sociedad. Para ello, desde el nivel inicial se busca que los niños no sean usuarios pasivos de los recursos y de los productos tecnológicos, sino que se formen como personas críticas y

reflexivas en la apropiación de conocimientos y en el uso y en la aplicación de la tecnología, tomando conciencia de las consecuencias personales, sociales y ambientales que trae consigo el inadecuado uso de los productos tecnológicos.

De esta manera, es importante que los niños detecten y reconozcan algunos peligros y daños relacionados con el mal uso de la tecnología, que afectan a su comunidad o a su región, y que planteen algunas sugerencias para resolverlos: por ejemplo, la contaminación del medio ambiente y el mal manejo de la basura.

Componentes

El área de Tecnología y conocimiento práctico se organiza en tres componentes que se trabajan de manera articulada, dando lugar al desarrollo de las competencias y de los contenidos básicos planteados para el nivel.

Exploración de las demandas sociales y de las respuestas tecnológicas

Las demandas tecnológicas son las exigencias que tiene la sociedad en espera de ser atendidas por la tecnología. La sociedad en general y las personas y las instituciones en particular tienen necesidades de diferente naturaleza, que al ser identificadas pueden ser satisfechas mediante las diferentes alternativas que proporciona la tecnología. Por su parte, los vertiginosos cambios de nuestro tiempo hacen que estas demandas sean cada vez más numerosas y complejas. Asimismo, históricamente la tecnología ha brindado soluciones a los problemas que los seres humanos han enfrentado en el tiempo.

Por ello, en el nivel inicial se introduce el análisis tecnológico a partir de la diferenciación entre los productos creados por las personas y aquéllos producidos por la naturaleza, de la influencia de los productos tecnológicos en la sociedad, de las modificaciones positivas o negativas que han tenido y tienen las sociedades a causa de la tecnología y del valor cultural del conocimiento tecnológico compartido por uno o más grupos sociales.

Así, se inicia a los niños en el conocimiento sistemático del entorno tecnológico, reconociendo los procesos de transformación de algunos objetos y productos tecnológicos con los que se relacionan y que el hombre ha construido para satisfacer las demandas y las necesidades de su grupo social en determinadas épocas. A partir de ello, se orienta a los niños a reconocer el valor de tener diferentes aparatos tecnológicos que ayudan y facilitan nuestras actividades, como el uso de la energía eléctrica, de los medios de transporte, de las herramientas, etcétera.

Exploración de sistemas, de procesos y de objetos tecnológicos

La acción tecnológica se desarrolla en diversos ámbitos y comprende tres grandes categorías que deben ser estudiadas: los *sistemas*, que son un conjunto de elementos tecnológicos organizados y conectados entre sí; los *procesos*, que dan cuenta de la sucesión de procedimientos para llegar a la elaboración de un producto; y los *objetos tecnológicos*, que son las herramientas, los artefactos, los instrumentos y las máquinas producto de la tecnología.

Estas categorías tecnológicas tienen a su alcance una infinidad de insumos o materiales, sin los cuales sería imposible elaborar productos tecnológicos. Así, es importante conocer esos materiales, sus propiedades y las maneras de clasificación y de selección que permiten manipularlos para determinados fines.

La producción tecnológica exige que las personas establezcan las categorías más adecuadas y pertinentes para dar respuesta a los problemas que se pretende resolver o a las innovaciones que se quiere proponer. De este modo, el éxito en la tecnología depende en gran parte del uso correcto que se dé a estas categorías tecnológicas y a sus elementos: por ejemplo, para cortar un alambre, la elección de la herramienta apropiada es fundamental para tener mayor probabilidad de logro.

En este componente también se incorpora el análisis de los productos tecnológicos que facilitan el trabajo del hombre y la conceptualización del uso y del funcionamiento de los diferentes sistemas, procesos, artefactos y materiales tecnológicos. Estos aspectos promueven el desarrollo de competencias ligadas al conocimiento de herramientas y de materiales utilizados en la creación de esos productos tecnológicos, y facilitan la comprensión sobre cómo utilizarlos mejor y cómo cuidarlos de acuerdo con sus diseños.

La manera de prever los riesgos potenciales y de poner en práctica las normas adecuadas de seguridad y de higiene en las diferentes actividades del área de Tecnología y conocimiento práctico también forma parte de este componente, porque el correcto uso de las categorías tecnológicas mencionadas ahorra esfuerzo y tiempo y previene posibles accidentes.

Exploración de los medios de comunicación y del uso de la información

La llamada era de las comunicaciones, en el último tiempo trajo consigo nuevas tecnologías que, a su vez, conformaron una red mundial de información. La tecnología de las comunicaciones influye en gran medida en todas las sociedades, porque en la actualidad se tiene un acceso distinto a la información, a sus beneficios y a sus desventajas.

Los medios de comunicación son los nexos tecnológicos que han ampliado los horizontes de interacción de las personas. La información se ha incrementado y su impacto en la educación es un aspecto que no puede pasar inadvertido.

A su vez, el creciente acceso de los niños de ciertos grupos sociales a diferentes medios de comunicación (periódico, televisión, radio, internet, correo electrónico, etcétera) posibilita tanto el acceso a información, rompiendo las barreras del tiempo y de la distancia, como la mayor actualización sobre muchos temas que son de su interés. Los centros educativos tienen el reto de hacer posible que los niños accedan a la mayor cantidad y variedad de medios de comunicación y de información que les permitan desarrollar nuevas experiencias, y a nuevas fuentes de información para enriquecer su aprendizaje.

La interacción que los niños tengan desde el nivel inicial con los medios de comunicación y de información está orientada a iniciar el desarrollo de capacidades para:

- Usar los medios de comunicación y de información de manera reflexiva e inteligente.
- Buscar, obtener, almacenar, seleccionar y evaluar la información disponible en esos medios.
- Identificar y trabajar con herramientas y aplicaciones que reducen el tiempo requerido para el logro de tareas.

En este componente se realizan proyectos tecnológicos que permiten a los niños desarrollar competencias orientadas a iniciar procesos de análisis de los medios de comunicación y maneras de utilizar efectivamente la información, sin dejar de lado la reflexión crítica que supone el acceso permanente a muchas fuentes de información a la vez; por ejemplo, investigar todo lo relacionado con un periódico: cómo se publica una noticia en diferentes periódicos, cómo se imprime, quiénes obtienen y confeccionan esa noticia, qué otro tipo de información se encuentra en las páginas de los periódicos (publicidad, anuncios, etcétera), entre otros aspectos.

Los temas transversales como contexto significativo para los aprendizajes

Los temas transversales son cuestiones de relevancia social que, pese a su importancia, la escuela tradicional no los consideró para el trabajo de aula. Reconociendo la necesidad de hacer visible estas cuestiones y de atender a las principales problemáticas identificadas por la sociedad boliviana, el Programa de Reforma Educativa las incorpora en el currículo escolar. Así, se han priorizado cuatro temas para ser trabajados en el currículo con un enfoque de transversalidad:

- Educación para la democracia
- Educación para la equidad de género
- Educación para la salud y la sexualidad
- Educación para el medio ambiente

Los temas transversales son problematizadores porque su tratamiento conduce a la reflexión y al desarrollo de una actitud crítica frente a la realidad actual del país, en los ámbitos local, regional y nacional. El trabajo con estos temas se orienta a desarrollar conocimientos, valores, actitudes y prácticas que contribuyan a prevenir y a resolver los problemas identificados.

Todos los actores de la comunidad educativa (docentes, alumnos, padres de familia y autoridades) son responsables de tratar los temas transversales, para que así la escuela se constituya en un espacio de reflexión-acción que contribuya a mejorar las condiciones de vida de la comunidad.

A partir de la identificación de problemáticas de cada tema transversal, se han formulado contextos de relevancia social que permiten el desarrollo de estos temas, vinculándolos con los contenidos de las áreas curriculares. Dichos contextos se presentan en los documentos de planes y programas.

Educación para la democracia

Enfoque

En el siglo V a.C., los griegos utilizaron la palabra *demokratia* para designar su concepción de la vida política. Etimológicamente, el término deriva de *demos* (pueblo) y *kratia* (gobierno o autoridad). Así, democracia se entendió como el “gobierno del pueblo” o “por el pueblo”.²⁸ Más adelante, distintas asociaciones en el mundo adoptaron el espíritu de esta forma de gobierno, con variantes definidas de acuerdo con sus condiciones particulares.

Hasta nuestros días, la democracia se presenta como el único sistema político capaz de maximizar la libertad, la participación y la autodeterminación, y de garantizar los derechos de todos los ciudadanos. En consecuencia, la democracia va más allá de la participación para decidir quién gobernará y con qué programa, pues la participación ciudadana debe estar presente siempre y en todo lugar.

La participación del ciudadano se lleva a cabo a través de representantes, sin que ello signifique únicamente una intervención para la selección de autoridades mediante el voto, pues la participación se amplía a actividades que atañen a todos los miembros de la comunidad. El ciudadano es quien, en última instancia, sostiene la democracia en virtud de sus comportamientos y de sus actividades cotidianas.

La democracia es un sistema político y una forma de vida caracterizados por la organización y la participación de acuerdo con determinados valores. Es un tipo de relación social que permite la convivencia de individuos distintos y la resolución de los conflictos sin recurrir a prácticas violentas.²⁹

La democracia se fundamenta en valores como la tolerancia, la equidad, la responsabilidad, la solidaridad y la participación. Los valores democráticos fundamentales han sido recogidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, cuyo espíritu inspira otros instrumentos como la Convención sobre los Derechos del Niño.

Los derechos humanos y los derechos de la niñez expresan las condiciones a las que debemos acceder todos desde el nacimiento, sin distinción alguna; son imprescindibles para el desarrollo pleno y digno en todos los ámbitos de la vida.³⁰

La escuela debe cumplir un papel fundamental en la transformación de las actitudes y de las prácticas no democráticas, y en la aprehensión de nuevos valores a partir de los cuales las personas puedan contribuir, desde la niñez, a la construcción y al fortalecimiento de la democracia como forma de vida y como sistema político. De esta manera, la educación para la democracia, como tema transversal, adquiere fundamental importancia por posibilitar que los

niños se constituyan en los principales divulgadores de valores democráticos y en agentes de transformación, actuando en los distintos ámbitos de su vida.

Propósitos

El tema transversal Educación para la democracia, en el nivel inicial, promueve el conocimiento, la comprensión y la práctica de los valores democráticos esenciales para el desenvolvimiento del niño dentro y fuera de la escuela. Se orienta a fomentar la participación, la responsabilidad, la solidaridad, la tolerancia, la equidad y la capacidad de diálogo.

Se procura que los niños conozcan aspectos fundamentales para su propio bienestar, como el respeto por los demás, las normas que los protegen y las instituciones que las hacen cumplir. De la misma manera, se muestra la utilidad y la necesidad de las distintas formas de organización, además de la importancia de solucionar los problemas sin tener que recurrir a la violencia.

Finalmente, se busca que la escuela sea un espacio que construya y refleje la convivencia democrática, valorando y respetando a todas las personas sin excepción.

La escuela debe garantizar que los procesos de enseñanza y de aprendizaje se constituyan en expresiones genuinas de la educación para la democracia, logrando formar niños participativos, respetuosos y capaces de expresarse libremente.

Problemáticas relacionadas con Educación para la democracia

Necesidad de valores democráticos en la vida cotidiana y en el ámbito ciudadano

El desarrollo de una cultura democrática implica el fomento de ciertas actitudes y de ciertos comportamientos en las etapas tempranas de formación de las personas. La promoción de valores tales como la tolerancia, la solidaridad, la equidad, la honestidad, la responsabilidad y la participación debe ser encarada en la educación de los niños, pues la práctica de valores democráticos se presenta inicialmente en la familia y en la escuela, para posteriormente manifestarse en la comunidad.

La ausencia de una formación basada en valores democráticos en edades tempranas repercute directa y negativamente sobre la capacidad futura de jóvenes y de adultos para convivir democráticamente. De esta manera, las relaciones sociales en la familia, en la

escuela y en la comunidad presentan grandes limitaciones y amenazas, pues los conflictos de carácter violento y la desorganización tienden a incrementarse.

El comportamiento cotidiano de las personas pone en evidencia que no siempre los valores vigentes contribuyen a la vida en democracia. Un simple vistazo a la realidad alcanza para advertir que dentro de nuestras sociedades los valores democráticos coexisten con otros que no son de carácter democrático.

En el caso de los niños más pequeños, existe una tendencia a reproducir algunas actitudes que no siempre son democráticas. Por ello, desde la escuela se debe trabajar para fortalecer actitudes y prácticas favorables y para rectificar aquellas que no facilitan la convivencia democrática. De lo que se trata es de formar niños participativos, solidarios, responsables, tolerantes y equitativos.

Frente a este reto, la educación en valores democráticos debe iniciarse en los primeros niveles de escolaridad, para que los niños asuman actitudes y comportamientos democráticos y los reproduzcan en la vida familiar y en la vida comunitaria.

En este sentido, para fortalecer el sistema democrático adoptado en Bolivia y garantizar su permanencia en el largo plazo, es imprescindible promover los valores democráticos desde el nivel inicial.

Necesidad de normas que velen por el bien común y por las relaciones sociales armónicas

La democracia, como sistema político, requiere de un orden derivado de un sistema normativo capaz de conciliar los intereses de los ciudadanos y de hacer respetar sus derechos y sus deberes, para así promover relaciones sociales armónicas. En pocas palabras, las democracias se establecen en torno al respeto a las normas de comportamiento y de convivencia.

En la medida en que la población ignora el ordenamiento legal del país contenido en la Constitución, en los códigos y en los reglamentos, se dificulta la convivencia democrática porque las personas tienen un escaso conocimiento de sus derechos, de sus deberes y de los principios que rigen el sistema democrático. En este contexto, el relacionamiento social armónico se entorpece por la falta de reglas de juego claras.

Se debe desarrollar en los niños una conciencia sobre sus derechos, pero también sobre sus responsabilidades. Así, y de la mano de los valores democráticos, el conocimiento de la norma afianzará los principios de convivencia en todas las dimensiones de la vida social.

En este entendido, la educación debe ser capaz de contribuir a que los niños conozcan y comprendan las normas básicas de convivencia: por ejemplo, la necesidad de asumir deberes y derechos, y de conocer las normas escolares que velan por su bienestar.

La escuela es uno de los mejores escenarios para erradicar las prácticas que atentan contra las normas y para formar a niñas y a niños en valores democráticos, preparándolos para actuar como ciudadanos responsables. La vida en la escuela se debe constituir en un verdadero ejemplo de democracia.

Necesidad de organización y de participación personal y social

El hombre, como ser social, siempre ha tenido la necesidad de vivir en comunidad. Sin embargo, la convivencia requiere tanto de organización como de participación; de otro modo, la vida en comunidad se tornaría caótica e inviable.

El mantenimiento del orden en una sociedad hace imprescindible la presencia de pautas organizativas. En consecuencia, la falta de una adecuada organización, en cualquiera de los ámbitos de la sociedad, mina la eficiencia y la intensidad de los esfuerzos para obtener algún nivel de bien común, pudiendo llegar a fracturar la cohesión social. Si el Estado es una sociedad políticamente organizada, entonces la organización será un aspecto central para la vida política y social. Asimismo, cuando se habla de organización se alude directamente a la participación.

La democracia es una forma moderna de organización del poder. En ella el pueblo debe y tiene derecho a participar, pues la participación es la esencia misma de la democracia. Así, todas las personas desempeñan un rol y contribuyen participando desde su particular condición. Sin participación, la democracia dejaría de ser el gobierno del pueblo o de la mayoría.

Tradicionalmente, las distintas comunidades y culturas nacionales se caracterizaron por su avanzado nivel de organización. Este factor reviste una ventaja, siempre y cuando esta condición se adecue a la organización nacional y a los principios democráticos que, hoy por hoy, rigen los destinos de nuestro país.

Si en las formaciones familiar y escolar existe tanto participación como organización, los niños contarán con la capacidad de reproducir habitualmente este tipo de prácticas en favor de una vida democrática más plena. Si la escuela no reconoce el rol y la importancia de las distintas organizaciones sociales, como sindicatos, clubes, grupos deportivos, grupos culturales, fraternidades folclóricas, etcétera, los niños tendrán dificultades para valorarlas en desmedro de la participación y de la organización.

Es importante que en la escuela se fomenten y se aprovechen las capacidades organizativas y participativas de los niños, desde muy pequeños. De este modo, se avanzará significativamente en el fortalecimiento de las prácticas democráticas.

Necesidad de contar con liderazgo y representación democrática

Actualmente, la imposibilidad de que los ciudadanos participen de forma directa, independientemente de lo difícil que resulta lograr que todos y cada uno de ellos ejerzan un cargo público en alguna oportunidad, hace que sea necesario pensar en términos de representación o de participación indirecta. En la práctica, no existe una experiencia democrática directa o de autogobierno³¹ en el sentido estricto de la palabra, pues estamos gobernados por democracias representativas.

En Bolivia, la Constitución Política del Estado, en su artículo segundo, prescribe que la soberanía reside en el pueblo, y que ésta se encuentra delegada a los tres poderes del Estado. De igual modo, el artículo cuatro establece que el pueblo no gobierna ni delibera sino a través de sus representantes. Entonces, la necesidad de representación explica por sí sola la importancia de contar con algún liderazgo. En efecto, la emergencia del liderazgo es un requisito imprescindible para una organización que permite la participación a través de representantes. Cuando de democracia se trata, los liderazgos deben ser legítimos y no impuestos; de otro modo se habla de autoritarismo.

Si en la escuela se fomenta la organización en torno a determinados liderazgos, poniendo en relieve el carácter positivo de éstos y quitando el estigma otorgado a la representación a causa de los malos liderazgos, los niños serán capaces de hacer llegar sus inquietudes, sus ideas, sus deseos y sus necesidades a las autoridades directivas y a los maestros en un contexto de confianza y de cooperación. De este modo, la vida en la escuela se hará más participativa y ordenada, extendiéndose a todas las demás dimensiones de la vida social. Si la participación a través de líderes se hace una práctica cotidiana en la escuela, ésta se reproducirá naturalmente en la familia y en la comunidad.

Vivir en democracia conlleva la necesidad de contar con liderazgo y representación. En este sentido, la escuela cumple un papel de importancia en la labor de formación de los educandos bajo estos importantes lineamientos.

Necesidad de resolver los conflictos pacíficamente

Se puede decir que un conflicto implica la oposición entre actores que buscan imponer su voluntad contra la resistencia de una o de más partes. En otras palabras, existe conflicto cuando los fines que se persiguen son diferentes y contradictorios.

Es erróneo creer que en democracia el conflicto desaparece, pues este sistema político se fundamenta tanto en el consenso como en el disenso. Sin embargo, se espera que en democracia la violencia se supere y que la resolución de los conflictos se realice por vías pacíficas.

Los conflictos no son necesariamente situaciones negativas, ya que pueden impedir la perpetuación de un sistema debilitado al forzar la innovación, renovar sus energías, revitalizar sus fuerzas creativas, evitar el empobrecimiento progresivo de los ajustes y de las relaciones habituales, generar nuevas normas e instituciones, y estimular la esfera económica y tecnológica. No obstante, los conflictos también pueden tener consecuencias negativas si al radicalizarse generan violencia.

Por tanto, es necesario distinguir entre dos tipos fundamentales de conflicto. El primero corresponde a los conflictos constructivos, que tienen algún efecto positivo e integrador; el segundo, a los conflictos destructivos, que desgarran las sociedades debido a la inexistencia de diálogo y al desprendimiento de las partes. En el primer caso estamos ante el conflicto que actúa como una especie de pegamento social y permite ser atendido y manejado; en el segundo, tenemos un conflicto que opera como solvente, disolviendo los nexos sociales. Entonces, se debe procurar que los conflictos en nuestra sociedad, sobre todo en democracia, dejen un residuo positivo e integrador. Precisamente en este punto se observa la importancia de prevenir y de solucionar los conflictos pacíficamente.

Algunos de los más serios problemas que afectan a nuestra sociedad se vinculan con los conflictos surgidos en el seno familiar y en la comunidad, que muchas veces no se resuelven recurriendo a recursos pacíficos para poner freno a la descomposición.

La escuela no es un escenario inmune a la aparición de conflictos de distinto tipo y magnitud. La solución adecuada para estos problemas implica el desarrollo en los niños de la capacidad de prevenirlos y de darles tratamiento a través de medios pacíficos, cosa que representa un significativo aporte para el relacionamiento en la familia y en la comunidad. Por ello, es primordial promover en la escuela una cultura de paz y de diálogo, con el fin de evitar la violencia, en todos los ámbitos y canalizar el conflicto positiva y constructivamente en provecho de la familia y de la comunidad.

Educación para la equidad de género

Enfoque

La equidad de género es el derecho de hombres y de mujeres a tener igualdad de oportunidades y a un tratamiento con igual valoración en los diferentes ámbitos de la sociedad, como la familia, la educación, el mundo laboral, la esfera política y otros.

Con la equidad de género no se pretende la asimilación de las mujeres al modelo masculino³² ni, solamente, la igualdad formal de derechos y de oportunidades entre hombres y mujeres, sino que, además, se busca asegurar que el acceso y el goce de los bienes materiales y culturales³³ sean equitativos. Si se asegura la existencia de una sociedad cuyas representaciones simbólicas acerca de “ser hombre” y de “ser mujer” no estén estereotipadas³⁴ ni cargadas de prejuicios, se permitirá que los géneros puedan contribuir y disfrutar plenamente del desarrollo de la sociedad.

El tema transversal referido a la Educación para la equidad de género está relacionado con la comprensión y la diferenciación de dos conceptos básicos:

- **Sexo**, como el conjunto de características físicas y biológicas que distinguen a mujeres y a hombres como seres distintos. Para determinar el sexo es necesario recurrir a elementos fisiológicos, cromosómicos y anatómicos tales como los cromosomas —XX en el varón y XY en la mujer—, a la producción hormonal y a la conformación de los genitales. Estas características biológicas sólo limitan el papel que cada uno de ellos asumirá en la reproducción y no portan en sí mismas ningún “mensaje genético” que prefigure o condicione³⁵ la manera de ser que asumirán hombres y mujeres.
- **Género**, como el conjunto de características psicológicas, sociales y culturales que la sociedad asigna diferenciadamente a hombres y a mujeres. Son históricas y modificables ya que pueden variar según la cultura, la edad, la clase social, la etnia, el momento histórico e incluso la religión y, por tanto, no son modelos universales.

Los sistemas sexo-género corresponden a prácticas, a representaciones, a normas y a valores que las sociedades asumen a partir de la diferencia sexual anatómica-fisiológica,³⁶ condicionando el modo de ser de las personas. De esta manera, la identidad de género alude a la forma en la que el ser hombre o el ser mujer viene prescrita socialmente, debido a la combinación de rol y de estatus que la sociedad atribuye a una persona en función de su sexo y que cada persona internaliza.³⁷

Estas maneras de ser y de sentir que cada sociedad considera como femeninas y como masculinas, son aprendidas durante el proceso de socialización a partir de la apropiación de ideas, normas, valores, prejuicios, etcétera. Por tanto, las únicas diferencias entre hombres y mujeres son biológicas o sexuales. Las otras diferencias son atribuciones sociales; es decir, el

comportamiento, las actitudes, las habilidades, las inclinaciones vocacionales y las maneras de pensar y de sentir son determinados por la sociedad³⁸ y por el ambiente que rodea a las personas, y son los aspectos que constituyen las características de género.

A través del proceso de socialización, hombres y mujeres aprendemos a comportarnos según los modelos estereotipados que determinan los juegos, las tareas y las responsabilidades que debemos asumir. Es decir, la sociedad condiciona a asumir parámetros de comportamiento en tanto se es hombre o se es mujer. Por ejemplo, es frecuente escuchar que sólo las mujeres deben trabajar con niños del nivel inicial, debido a que ellas son tiernas y cálidas, o que sólo las madres deben encargarse del cuidado de los niños.

Posiblemente con este tipo de actitudes lo que se está haciendo es negar la oportunidad para que los hombres puedan expresar sus sentimientos y asumir responsabilidades sobre el cuidado y la crianza de los niños. Hombres y mujeres aprendemos a discriminar a través de relaciones de poder y de subordinación que se manifiestan en la valoración positiva de un género en desmedro del otro. Esto ocurre, por ejemplo, en el machismo.³⁹

En este marco, la equidad de género reconoce que todas las personas tienen los mismos derechos, pero no busca que todas las personas sean iguales⁴⁰ o idénticas, ya que cada individuo es un ser único con características propias. Asimismo, las diferencias biológicas entre hombres y mujeres no deben generar desigualdad de oportunidades; por el contrario, deben favorecer al desarrollo de potencialidades, de capacidades y de intereses en ambos sexos, sin ningún tipo de restricciones.

En el ámbito educativo, la igualdad de oportunidades tiene relación con el acceso y la permanencia de los niños y de las niñas en el sistema educativo, recibiendo una educación de calidad. La igualdad de oportunidades significa que cada persona tiene la posibilidad de desarrollarse de manera plena, sin sesgos de sexo, etnia, edad y clase, debiendo ser el currículo pertinente para todos y cada uno.

Mejorar la calidad de la educación significa tener en cuenta las necesidades de aprendizaje de niños y de niñas, para que cada uno pueda construir los aprendizajes de una manera plena, adquiriendo un sentido social de reconocimiento, de valoración y de respuestas a las necesidades personales en función de un desarrollo integral.

La relación entre calidad educativa y equidad de género se expresa en un currículo y en prácticas educativas que, desde el nivel inicial, promueven actitudes, valores y comportamientos que rechazan la discriminación y valoran la equidad como parte de la convivencia social satisfactoria. Se expresa también en los contenidos, en los materiales (representaciones visuales no sexistas) y en el uso de lenguaje no sexista, entendido como un lenguaje que desvaloriza y hace invisible la experiencia y la participación de las mujeres en la sociedad, tanto en el pasado como en el presente.

La equidad de género alude al desarrollo de valores (por ejemplo el respeto, la equidad, el pluralismo y la tolerancia) y de actitudes (por ejemplo la actitud crítica y reflexiva sobre los estereotipos y las discriminaciones existentes en la sociedad, la autoafirmación, la expresión libre de ideas y de sentimientos y la consideración del aporte de las mujeres) que impregnan todo el proceso educativo.

Propósitos

Mediante el tema transversal Educación para la equidad de género se pretende promover en los niños el desarrollo de actitudes, de comportamientos y de valores de respeto equitativo hacia las maneras de sentir y de pensar, y hacia las actividades que desarrollan hombres y mujeres.

De este modo, es importante favorecer en los niños la expresión libre de gustos, de inquietudes y de dificultades, y brindarles seguridad para fortalecer la confianza en ellos mismos.

Asimismo, se debe recuperar y valorar la experiencia de “lo vivido” por los niños, en igualdad de oportunidades, para contribuir al desarrollo integral de su personalidad, fortaleciendo su autoestima y su capacidad de decisión.

El trabajo con este tema transversal se dirige a propiciar aprendizajes para la construcción de relaciones respetuosas, cooperativas y equitativas, combatiendo prácticas discriminatorias, prejuiciosas y excluyentes.

En el nivel inicial, se busca alentar en los niños el desarrollo de un sentido crítico hacia los prejuicios y los roles estereotipados de hombres y de mujeres, y promover un conocimiento y una valoración equitativa de las responsabilidades y de las actividades que realizan hombres y mujeres

Problemáticas relacionadas con Educación para la equidad de género

Para trabajar el tema transversal Educación para la equidad de género se deben tener en cuenta los problemas referidos a la discriminación de género, que se constituyen en elementos ordenadores que facilitan el análisis y la reflexión sobre las representaciones sociales, los prejuicios y los estereotipos existentes en el entorno y en la sociedad.

Identidad y autoestima condicionada a representaciones estereotipadas de las identidades femenina y masculina

La identidad de género marca las formas de ser, de sentir y de pensar de hombres y de mujeres. A partir de ella se configuran las representaciones sociales y culturales “ser hombre” y “ser mujer”, que pueden ser expresadas en actitudes de valoración, de estimulación y/o sanción de lo que es aceptable y posible en el comportamiento propio y ajeno.

La sociedad tiende a establecer jerarquías a partir del ejercicio del poder que sobrevalora lo masculino y subordina lo femenino. Este problema de discriminación por razones de género influye en la personalidad de mujeres y de hombres, pero sobre todo en estas últimas, quienes generalmente se ven perjudicadas debido a la existencia de estereotipos sexistas que determinan sus roles y sus comportamientos. El ejercicio del poder en favor de un solo sexo se convierte en un elemento de riesgo, porque puede ser internalizado por las personas en su proceso de socialización como si fuera algo natural.

En muchas ocasiones, los estereotipos que son asignados a hombres y a mujeres limitan la expresión libre de sentimientos, de gustos, de necesidades y de intereses, y restringen la participación y el acceso de las personas a las actividades (juegos, deportes, oficios, etcétera) consideradas tradicionalmente “masculinas” o “femenina”.

En la escuela se puede advertir que generalmente se da prioridad a la participación de los niños en desmedro de la intervención de las niñas. Así, cuando los alumnos tienen que intervenir en forma oral, se desprecian los aportes de las niñas y se sobrevaloran los de los niños.⁴¹ También se observa que el uso del espacio escolar no es equitativo: los niños, en general, utilizan las canchas y otros espacios de recreación, mientras que las niñas deben conformarse con los contornos de esos espacios.

En el nivel inicial, se ha observado que “muchas de las actividades seleccionadas por los varones, tales como actividades motoras gruesas y actividades de investigación y experimentación, se consideran parte del ‘juego libre’. Si a las niñas no se las motiva diligentemente a participar en actividades consideradas ‘varoniles’, no recibirán entonces un conjunto total y balanceado de experiencias educativas”.⁴²

Estas maneras de dominación y de sumisión influyen negativamente en el desarrollo de la personalidad de las niñas, afectando su autoestima y limitando sus aspiraciones futuras. Por otra parte, los niños inmersos en un modelo machista de comportamiento reproducirán acciones que no contribuirán a generar una sociedad equitativa para hombres y mujeres.

En este marco, la escuela debe trabajar en el fortalecimiento de la autoestima de las niñas, particularmente de aquéllas de origen indígena, rompiendo la idea estereotipada sobre la

naturaleza de hombres y de mujeres, y permitiéndoles la libre expresión de sentimientos, de gustos, de necesidades y de intereses.

División del trabajo y asignación de responsabilidades entre hombres y mujeres

A lo largo de la historia, para asegurar la subsistencia de los pueblos, “desarrollarse económicamente y culturalmente, y garantizar la reproducción de las generaciones y el cuidado de quienes necesitan protección (niños, ancianos y otras)”,⁴³ el trabajo se ha organizado bajo la distribución de tareas y de responsabilidades, asignando a cada persona el desarrollo de actividades específicas.

La distribución de roles⁴⁴ se ha realizado siguiendo los patrones culturales y sociales determinados por la sociedad para hombres (roles masculinos) y para mujeres (roles femeninos). Éstos se pueden agrupar en roles productivos, que son la producción de bienes y de servicios para la venta o el autoconsumo (actividades agrícolas, industriales, comerciales, de la construcción), y en roles reproductivos, relacionados con la reproducción biológica (embarazo) y con todas las actividades necesarias para garantizar el bienestar y la sobrevivencia de la familia (crianza, educación de los hijos, preparación de alimentos y aseo de la vivienda).

Los roles masculinos y femeninos son asignados en forma automática y guardan relación con dos ámbitos: el público (instituciones sociales, políticas y económicas) y el privado (espacio doméstico y familiar).⁴⁵

Desde que nacen, las personas son preparadas para cumplir roles genéricos según las costumbres de su cultura. Así, a medida que crecen se les asignan tareas con el fin de acostumbrarlas al ejercicio de sus roles futuros. Por ejemplo, a las niñas generalmente se las viste con colores suaves, o se les da utensilios de cocina como juguetes para que vayan aprendiendo labores domésticas. A los varones, en cambio, se les obsequia juguetes relacionados con el ejercicio del poder o con actividades socialmente reconocidas (armas de combate, automóviles). Inclusive los niños realizan actividades que se diferencian por el grado de exigencia física; por tal motivo, gozan más de los deportes y de las actividades de acción al aire libre, mientras que las niñas deben conformarse con tareas sedentarias generalmente realizadas dentro del hogar.

Esta diferenciación de las capacidades y de las destrezas de hombres y de mujeres se expresa en una marcada distribución de roles, de tareas y de actividades estereotipadas que generan subvaloraciones sobre el trabajo del hombre y de la mujer, ligando el trabajo fuera del hogar, que es el de mayor prestigio, al hombre, y el trabajo dentro del hogar, que es menos valorado, como “exclusivo” de las mujeres.

La asignación de roles según el género se da también en la escuela a través de tareas diferenciadas que son exigidas a las niñas y a los niños. Por ejemplo, es frecuente que los varones lleven el desayuno a sus respectivas aulas y que las mujeres sirvan los alimentos y laven los utensilios. Si este tipo de tareas sexistas continúa reforzándose por los maestros y por la comunidad en general, se mantendrá la desigualdad entre niños y niñas desde edades tempranas y será cada vez más difícil revertirla. Por consiguiente, la escuela debe contribuir a cuestionar los estereotipos, a valorar sin discriminar las actividades que realizan hombres y mujeres, y a permitir que niños y niñas decidan libremente las actividades que quieren realizar.

Bajo ese contexto, el trabajo escolar debe orientarse a distribuir iguales responsabilidades a niños y a niñas, y a asegurar que la valoración de sus desempeños sea justa. Asimismo, debe buscar que niños y niñas desarrollen libremente las actividades que desean y que son de su interés, sin juzgarlas ni impedirles.

Discriminación de la mujer en la historia y su participación social y política en la familia, en la escuela, en la comunidad y en el país

La discriminación y la exclusión de las mujeres se verifica en diferentes esferas sociales y de distintas formas. Algunas de ellas pueden identificarse fácilmente, como la negación de derechos (por ejemplo, el derecho a ser elegidas como representantes de alguna institución o el derecho a estudiar según sus aspiraciones); otras son más sutiles, como la ausencia de baños para mujeres en universidades que ofrecen carreras tradicionalmente masculinas.

Otra manera de discriminación es la invisibilidad del aporte de las mujeres en la historia, ya que, por lo general, el tratamiento histórico de los hechos ha sido androcéntrico; es decir, se toma al hombre como único parámetro y modelo válido de la humanidad, presentando su experiencia como representativa de la experiencia humana.

En la escuela, el tratamiento androcéntrico tiende a ignorar la participación de las mujeres en la política, en las artes, en las ciencias y en otros ámbitos de relevancia social.

Por otra parte, la historia oficial recupera a pocas mujeres como protagonistas del desarrollo del país y de la humanidad. Por ejemplo, las crónicas de la guerra del Chaco sólo dan cuenta de las proezas y de las dificultades de los hombres en combate, y presentan muy pocas referencias de la participación femenina en la guerra y de las dificultades que atravesaron las mujeres para sobrevivir durante ese periodo.

De igual modo, Juana Azurduy de Padilla, Vicenta Juariste Eguino, Gregoria Apaza, Bartolina Sisa, Adela Zamudio, Marina Núñez del Prado y Domitila Chungara son mujeres que en

distintas épocas y circunstancias han sido protagonistas de la historia y a las que la historia oficial intenta olvidar de manera deliberada.

Lamentablemente, muy pocos recuerdan a Olimpia de Gouges,⁴⁶ la francesa que en 1791 elaboró una réplica de la *Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano*, titulada *Los derechos humanos de la mujer y la ciudadana*, documento en el que afirma que la tiranía perpetua que el hombre impone a la mujer constituye la única limitación al ejercicio de sus derechos naturales y reclama que si una mujer podía ir a la guillotina también tenía derecho a expresarse.⁴⁷

Los procesos de exclusión que históricamente han sufrido las mujeres también se manifestaron en la poca valoración otorgada al trabajo doméstico, a la crianza de los niños, a las actividades laborales y al aporte en la ciencia, en la tecnología y en otros saberes que no han sido recuperados. Esta desvalorización actualmente se mantiene en los ámbitos familiares, escolares y laborales, cuando no se tienen en cuenta los aportes que hacen las mujeres y no se consideran sus contribuciones como algo valioso.

La escuela, como espacio de formación que debe ser equitativo para niñas y niños, tiene la responsabilidad de rescatar los aportes de hombres y de mujeres al desarrollo del país y de la humanidad, para que los estudiantes puedan identificarse y proyectarse de acuerdo con sus intereses y sus expectativas, comprendiendo que las construcciones genéricas se han modificado a través de la historia y que son susceptibles de nuevos cambios.

Educación para la salud y la sexualidad

Enfoque

La salud no sólo es ausencia de enfermedades, sino un estado de completo bienestar físico, psicológico y social. Esto significa que es necesario tratar el tema de la salud desde una perspectiva integral, comprendiendo que la enfermedad no es únicamente causada por alteraciones químicas o biológicas, sino que, además, es el resultado de las interrelaciones de la persona con su entorno social y ambiental.

Esta visión integral de la salud se aprecia en las culturas originarias de Bolivia, que explican la relación salud-enfermedad como el resultado de la interacción entre el cuerpo, el alma, la comunidad y el cosmos, y se basa en la armonía de todos esos componentes como condición para que las personas gocen de una vida saludable.

En el área rural andina, por ejemplo, las enfermedades se relacionan con los estados anímicos de las personas (tristeza, alegría, ansiedad, miedo), con la falta de respeto a los lugares sagrados o con algunos agentes físicos como el frío y el calor; por ello, existe el “yatiri”, que es el curandero encargado de sanar no sólo el cuerpo, sino también el alma.

Por otro lado, la pobreza, la desnutrición, la falta de servicios de salud y de saneamiento básico (agua potable, alcantarillado), el hacinamiento, el bajo nivel de instrucción y la controversia entre los valores tradicionales y los avances de la medicina moderna ocasionan, en su conjunto, malas condiciones de salud en la población.

En este enfoque integral, la responsabilidad de la salud no sólo compete a los profesionales médicos, sino que compromete a todos los actores sociales, quienes deben constituirse en artífices del mantenimiento de la salud pública mediante la participación activa y el trabajo coordinado con las instituciones que trabajan en este ámbito y con el apoyo del Estado, que es el ente responsable de garantizar el derecho a la salud de todas las personas, creando las condiciones económicas y sociales necesarias.

Aunque en el país se ha logrado reducir la tasa de mortalidad infantil y de la niñez⁴⁸ (de 87/1000 nacidos vivos en 1994 a 73/1000 nacido vivos en 1998),⁴⁹ su impacto sigue siendo importante, especialmente en el área rural, debido a la desnutrición que está asociada a distintas enfermedades. De esta manera, cuando un niño está desnutrido tiene menos defensas para enfrentar las enfermedades y éstas, a su vez, agudizan la desnutrición, generando un círculo vicioso que incrementa el riesgo de morir.

La diarrea y las infecciones respiratorias agudas son causa de 80% a 90%⁵⁰ de las defunciones por enfermedades transmisibles en el país. El control de éstas y de otras enfermedades, incluyendo aquellas que se previenen con vacunas (sarampión, difteria, coqueluche, tuberculosis), y el control de la desnutrición contribuyen a reducir el número de muertes en la infancia; por tanto, se debe poner al alcance de la población la información y la

atención necesarias para la prevención, el diagnóstico precoz y el tratamiento adecuado de estos problemas de salud. Para ello, se ha introducido la vacuna pentavalente, que permitirá un impacto adicional en la reducción de muertes por neumonías bacterianas en menores de cinco años.

Al igual que la salud, la sexualidad no puede ser comprendida de manera aislada o sólo como un componente biológico, sino como la interacción de factores psicológicos, sociales y culturales. En este sentido, la sexualidad es la manera en la que una persona siente, piensa y actúa como ser sexuado (hombre o mujer), lo cual implica un proceso que se desarrolla durante toda la vida, desde la concepción hasta la muerte.

Existe una fuerte tendencia a asociar la sexualidad únicamente con la relación coital.⁵¹ Sin embargo, ésta es sólo una parte de la sexualidad, que tiene un carácter más amplio porque se desarrolla, se vivencia, se comparte y se proyecta en distintos ámbitos y durante toda la vida. La sexualidad es una experiencia personal y social que se realiza de acuerdo con el contexto sociocultural e histórico en el que se desarrollan las personas. Su naturaleza es cambiante, porque varía según las diferentes etapas de madurez del ser humano, y es alternativa, porque las personas tienen la capacidad de cuestionar los modelos preestablecidos respecto al prototipo de hombre y de mujer, y de elegir su propia manera de vivir la sexualidad.

Toda sociedad tiene una cultura de la sexualidad que, por generaciones, ha consolidado valores, normas, creencias, costumbres y otros rasgos que moldean, controlan y organizan el comportamiento sexual de las personas; por tanto, la valoración y la vivencia de la sexualidad no es uniforme, sino que se caracteriza por su expresión diversa a través de la historia.

Para que la educación escolar contribuya a sentar las bases de una vida saludable, con una sexualidad plena y responsable, este tema transversal puede ser abordado en el currículo, en las diferentes áreas, mediante aspectos que se vinculan estrechamente:

- *Biológicos*: La salud y la sexualidad pueden ser enfocadas a partir de una base biológica, considerando las características anatómicas y fisiológicas que permiten diferenciar a hombres y a mujeres en su individualidad y en su complementariedad para la reproducción. Así, la sexualidad se relaciona con aspectos propios de la salud, como la necesidad de mantener un cuerpo sano mediante el aprendizaje de hábitos saludables.
- *Psicológicos*: Estos aspectos se relacionan con la identidad individual, o marco interno de referencia, que permite a las personas saber quiénes son y por qué son así. Éstas y otras preguntas que se hacen los niños y los adolescentes contribuyen a que construyan progresivamente su identidad.
- *Socioculturales*: Son los procesos de socialización en diferentes espacios (familia, escuela, barrio o comunidad y otros mayores), mediante los cuales cada persona adquiere e internaliza conductas, costumbres, creencias y valores asociados a los roles culturalmente asignados y al desarrollo de una sexualidad sana y responsable, evitando

conductas de riesgo como las relaciones sexuales sin protección, el embarazo precoz y el consumo de alcohol, de tabaco y de otras drogas.

Es importante reconocer que las condiciones de salud dependen de un conjunto de factores vinculados con los ámbitos físico, económico y sociocultural en los que se desenvuelven las personas. De igual modo, es importante desarrollar hábitos y prácticas responsables para la protección y la promoción de una vida saludable, identificando factores de riesgo presentes en el contexto y previniéndolos con responsabilidad y criterio propio.

Propósitos

Como tema transversal, Educación para la salud y la sexualidad se entiende como un proceso integral y constructivo a través del cual los niños y las niñas aprenderán a desarrollar valores y actitudes positivas, y adquirirán conocimientos, destrezas y hábitos orientados a una vida saludable, placentera y responsable.

Paralelamente, busca desarrollar la autoestima de los niños y de las niñas mediante la comprensión de la salud como un derecho y de la sexualidad como una dimensión fundamental de sus vidas, lo que les permitirá respetar y cuidar su propio cuerpo y su integridad como personas, adquiriendo una imagen positiva de sí mismos, fortaleciendo sus relaciones personales en los ámbitos familiar y escolar dentro de un marco de igualdad y de respeto mutuo.

En este marco, en el nivel inicial se asume la tarea de orientar la formación de los niños hacia el desarrollo de hábitos de higiene, de alimentación, de ejercicio físico, de recreación y de uso del tiempo libre, así como para la vivencia de una sexualidad sana, respetuosa y responsable.

Problemáticas relacionadas con Educación para la salud y la sexualidad

En nuestro país, son muchos los problemas relacionados con salud y sexualidad. Por este motivo, se agrupan los más importantes de acuerdo con su grado de relevancia social y con sus implicaciones en el ámbito escolar.

Necesidad de una nutrición que responda a los requerimientos de crecimiento y de desarrollo de los niños y de los adolescentes

Existen muchos factores que determinan que la población tenga una alimentación inadecuada, hecho que repercute directamente en el crecimiento, en la salud y en el desarrollo de los niños.

La situación de pobreza en la que vive la mayor parte de la población boliviana ocasiona que en muchos hogares no se consuman alimentos de valor nutritivo, como carne, leche, huevos, frutas, verduras, etcétera. Según datos del censo 2001, la prevalencia de desnutrición para menores de cinco años atendidos en servicios de salud es de 7,35%.⁵²

Por otra parte, desde temprana edad se desarrollan malos hábitos alimenticios que obstaculizan una correcta nutrición, como el consumo de alimentos poco nutritivos —muchas veces incentivado por la publicidad—, la existencia de prejuicios que limita el consumo de algunos alimentos y la falta de un horario regular para las comidas.

Los problemas descritos pueden ser abordados desde el nivel inicial para que los niños y las niñas conozcan los hábitos alimenticios que son saludables para el mantenimiento de su salud y para su adecuado desarrollo.

Insuficiente conocimiento sobre normas de higiene y alternativas para prevenir enfermedades y accidentes

La falta de hábitos saludables y de higiene personal ocasionan una serie de enfermedades infecciosas que, a su vez, contribuyen a mantener un índice elevado de mortalidad infantil en nuestro país.

Muchas veces las prácticas de higiene se reducen al lavado ocasional de partes visibles del cuerpo. Esto se debe no sólo a la ausencia de condiciones sanitarias adecuadas, sino también a patrones culturales hondamente asentados en diferentes regiones de Bolivia.

La falta de higiene en el manejo de los alimentos determina que éstos estén contaminados con virus, bacterias, hongos, etcétera. Si los alimentos no se almacenan correctamente, si se manipulan sin cumplir normas de higiene, si no están frescos y limpios, pueden provocar infecciones e intoxicaciones, especialmente a los niños, poniéndolos en riesgo de enfermedad o de muerte.

La necesidad de cuidar la higiene personal y de mantener limpios los alimentos debe ser tratada desde el nivel inicial, como base para la formación de hábitos saludables.

La vacunación es fundamental para prevenir distintas enfermedades y asegurar un adecuado desarrollo de los niños. Sin embargo, no todos los niños reciben las vacunas que requieren, principalmente por la falta de información de sus padres. Por ello, es importante trabajar con los padres de familia desde la escuela, para que asuman su responsabilidad en la vacunación de sus hijos.

Por otra parte, también es importante que la escuela permita a los niños adquirir algunas nociones básicas para prevenir accidentes, enseñándoles a cruzar las calles y a evitar la manipulación de objetos peligrosos, por ejemplo.

Necesidad de información y capacidad crítica para asumir decisiones responsables con relación a la vivencia de la sexualidad

Entre los temas que tradicionalmente la escuela no trata se encuentra el de la sexualidad, que forma parte del currículo oculto ya que su tratamiento resulta comprometedor e incómodo para la mayoría de los maestros. Esto lleva a un conocimiento parcial y distorsionado del tema.

Muchas personas piensan que la educación para la sexualidad se debe impartir sólo en el nivel secundario, desconociendo que la sexualidad, inherente al desarrollo humano, puede ser tratada adecuadamente desde temprana edad.

En el nivel inicial, es importante permitir que los niños reconozcan su propio cuerpo y se identifiquen como seres sexuados, reconociendo que las únicas diferencias entre hombres y mujeres son biológicas. Asimismo, es fundamental facilitar la libre expresión de sus sentimientos y de sus opiniones para un sano desarrollo afectivo y de su sexualidad.

Necesidad de protección contra las agresiones física, psicológica y sexual

La agresión es toda actitud que menoscaba la dignidad o la integridad física, psicológica o sexual de las personas. En este sentido, debe entenderse que la agresión física es tan dañina como la psicológica (insulto, humillación, discriminación, desvalorización permanente, etcétera) y da como resultado personas inseguras, con baja autoestima y agresivas que, en el futuro, reproducirán las prácticas violentas.

La generalización de prácticas violentas crea cierto hábito y hace que los niños las asuman como parte de un trato normal, más aún si provienen de los padres, de los maestros o de otros adultos que son sus figuras de autoridad. Esto repercute en las relaciones sociales que se hacen cada vez más permisivas con relación a la violencia.

De esta manera, es fundamental que en la escuela, desde el nivel inicial, se desarrollen prácticas respetuosas de la dignidad y de la integridad física de los niños, y que la maestra se constituya en una persona a la que pueden dirigirse en busca de ayuda y de orientación para enfrentar cualquier problema de agresión.

Educación para el medio ambiente

Enfoque

El medio ambiente es todo aquello que nos rodea y que nos ofrece lo necesario para la vida. Comprende elementos bióticos o vivos (plantas, animales y seres humanos) y elementos abióticos o no vivos⁵³ (agua, aire, luz solar y suelo). Los elementos naturales posibilitan el desarrollo de la vida en la Tierra.

Los elementos naturales que son usados actualmente o que podrán ser utilizados en el futuro se denominan recursos naturales. Son recursos naturales renovables aquellos que pueden regenerarse o reproducirse, como las plantas, los animales y la fertilidad del suelo; son recursos naturales no renovables los que se agotan debido al uso y cuyo tiempo de reposición es mucho más largo que su tiempo de utilización, como los minerales y los hidrocarburos.

Los recursos naturales son fundamentales para el desarrollo y el mejoramiento de la calidad de vida de las poblaciones. Por este motivo es prioritario conservarlos. Conservar no significa proteger sin dar uso a los recursos; por el contrario, implica utilizarlos para satisfacer las necesidades humanas actuales, cuidando que no se agoten para que las generaciones futuras puedan aprovecharlos. En el caso de los recursos renovables, una vez utilizados, es necesario darles el tiempo y las condiciones necesarias para su recuperación; con los recursos no renovables lo único que se puede hacer es utilizarlos con racionalidad para que duren el mayor tiempo posible.

La modalidad de uso de los recursos naturales, de acuerdo con su capacidad de renovación, es fundamental para el desarrollo sostenible. Se denomina desarrollo sostenible⁵⁴ al desarrollo integral que busca satisfacer las necesidades de las generaciones actuales, conservando los recursos naturales y el medio ambiente para que las generaciones futuras también puedan gozar de una adecuada calidad de vida. Se entiende por calidad de vida la posibilidad de satisfacer las necesidades humanas básicas (alimentación, vivienda, salud, educación, calidad ambiental) y de otra índole (necesidad de afecto, de libre expresión, de participación social y política, de disfrute estético, etcétera), utilizando para ello los recursos del medio natural y social.

Los conocimientos y las prácticas tradicionales sobre manejo de los recursos naturales de las distintas culturas nativas de Bolivia son, en su mayoría, sostenibles ya que se orientan a satisfacer las necesidades de su población, manteniendo estos recursos para el futuro. Por su riqueza y su pertinencia, estos saberes constituyen una fuente potencial para el desarrollo del país y deben ser rescatados y revalorizados.

Por su ubicación geográfica en el corazón del continente, que da lugar a la confluencia de diversas regiones ecológicas y biogeográficas de Sudamérica,⁵⁵ y por su variedad topográfica debida a la presencia de la cordillera de los Andes que atraviesa todo el territorio nacional, Bolivia es uno de los países de mayor diversidad biológica, con numerosas especies de plantas y de animales y con gran variedad genética en sus 40 ecorregiones.⁵⁶

La biodiversidad representa grandes posibilidades económicas para el desarrollo de las comunidades, así como de las regiones y del país en su conjunto. Por ejemplo, mediante programas adecuados para la conservación y el manejo sostenible de especies nativas, como la vicuña, el palmito y otras, se puede lograr un importante incremento en los ingresos de las comunidades de las regiones involucradas.

El tema transversal Educación para el medio ambiente busca que los niños, desde el nivel inicial, conozcan y se interesen por su medio ambiente inmediato y por los problemas que lo afectan, desde una perspectiva de análisis y de crítica. La formación ambiental que la escuela brinda debe permitir que los niños se constituyan en agentes de cambio que influyan en sus familias y en la comunidad para la conservación del medio ambiente.

Propósitos

Educación para el medio ambiente pretende contribuir a la formación de ciudadanos que promuevan un nuevo modelo de desarrollo para mejorar la calidad de vida de la población, a través de un manejo sostenible de los recursos naturales y de la conservación del medio ambiente. Para ello, es necesario realizar esfuerzos desde el nivel inicial, con el fin de desarrollar en los niños valores y actitudes que los preparen para enfrentar este reto.

A través del desarrollo de este tema transversal, se busca que los niños del nivel inicial comprendan que los elementos vivos (plantas, animales y seres humanos) y los elementos no vivos del medio ambiente (suelos, agua, aire, luz solar) se encuentran interrelacionados, y que todos ellos tienen importancia fundamental para el mantenimiento y el desarrollo de la vida en la Tierra.

Asimismo, se busca que los niños se inicien en el conocimiento y en la valoración de los saberes tradicionales de su comunidad sobre la naturaleza, así como en la valoración de las prácticas de manejo de recursos naturales aplicadas por siglos, conservando el medio ambiente.

Otro de los propósitos fundamentales del trabajo con este tema es sensibilizar a los niños sobre los problemas ambientales de su entorno inmediato y ayudarlos a asumir responsabilidades en el mantenimiento de la limpieza del aula y del hogar, y en el cuidado de las plantas y de los animales con los que conviven.

De esta manera, desde el nivel inicial se pretende contribuir a la formación de personas responsables, críticas y comprometidas con la conservación de los recursos naturales y del medio ambiente.

Problemáticas relacionadas con Educación para el medio ambiente

En la actualidad, el mundo en su conjunto enfrenta una crisis ambiental que se expresa en la radical modificación del medio ambiente y en el empobrecimiento de los recursos naturales renovables, que tienen implicancias directas en el desarrollo y en la calidad de la vida humana.

Esta crisis ambiental se origina en un modelo de desarrollo que ha privilegiado el crecimiento económico. Para ello, se ejerce una fuerte presión sobre los recursos naturales, sin considerar la necesidad de conservar el medio ambiente.

A pesar de que Bolivia posee una importante base de recursos naturales (bosques extensos, numerosas fuentes de agua, suelos aptos para la agricultura y la ganadería), una rica biodiversidad y reservas de hidrocarburos y de minerales, podemos advertir signos de deterioro del medio ambiente y de los recursos, y una dificultad cada vez mayor para el acceso a éstos, sobre todo para las poblaciones económicamente menos favorecidas.

Necesidad de conocimiento y de valoración del medio ambiente como base para la vida y su importancia para el desarrollo

Los elementos naturales constituyen la base de la vida en la Tierra. Para que los seres humanos sobrevivan, dependen del aire para respirar, del agua para beber, del suelo para producir alimentos y de las plantas y de los animales para alimentarse y realizar distintas actividades.

Los elementos naturales tienen una importancia fundamental para la sobrevivencia y el desarrollo de las poblaciones. Por ello, todos debemos contribuir, en la medida de nuestras posibilidades, a conservarlos.

Es importante reconocer que la conservación de la naturaleza no sólo es necesaria para la vida de los seres humanos, sino que toda forma de vida en la Tierra es única y significativa, y debe ser respetada y conservada.

Es importante que los niños, desde muy pequeños, conozcan y valoren el medio ambiente para orientar sus actividades hacia la conservación, evitando los daños ambientales generados por las actividades humanas que se revierten contra las personas; por ejemplo, la contaminación de los ríos y de los lagos desequilibra estos ecosistemas, destruye la vida animal y vegetal y convierte el agua en dañina, lo que afecta a la salud de las personas y de los animales que la consumen, a los cultivos que se riegan con ella y a la economía de las regiones en las que se encuentran.

La escuela es un factor clave en el desarrollo de conocimientos y en la valoración del medio ambiente. Para ello, debe orientarse a proveer información sobre la relación existente entre la naturaleza y la sociedad, a desarrollar un espíritu crítico sobre la situación ambiental local, regional y nacional y, en general, a promover relaciones positivas entre los niños y su medio ambiente.

Necesidad de valoración de los conocimientos y de las prácticas tradicionales de manejo de los recursos naturales y del medio ambiente

Las distintas culturas tienen diferentes cosmovisiones y prácticas de manejo de los recursos naturales. Lamentablemente no siempre se respetan estas diferencias. Así, las culturas que tienen un mayor desarrollo productivo —como la cultura occidental— desacreditan y subestiman a aquellas culturas —como las nativas— que conservan sus saberes milenarios de relacionamiento con la naturaleza.

Las culturas nativas de Bolivia tienen una visión integral del mundo, en la que todos los elementos naturales y los seres humanos están íntimamente relacionados entre sí. De acuerdo con esta cosmovisión, lo que ocurre con un elemento natural repercute sobre los otros elementos y también sobre las personas; por tanto, prevalece una actitud respetuosa hacia las plantas, los animales, las montañas, los bosques, las aguas, etcétera, que busca mantener el equilibrio y la armonía necesarios de la naturaleza.

Aunque se ha tendido a menospreciar los conocimientos, las costumbres y las prácticas tradicionales de estas culturas —principalmente porque no se los conoce a profundidad—, muchos de ellos sorprenden a la comunidad científica porque son altamente productivos y adecuados a las características de las regiones donde se aplican, y porque contribuyen efectivamente a la conservación de los recursos naturales y del medio ambiente.

En los últimos años se ha empezado a reconocer el valor de estos conocimientos y se están desarrollando distintas acciones para recuperarlos. La escuela puede contribuir a valorarlos,

fortaleciendo así el sentido de identidad cultural de los niños y contribuyendo en la conservación ambiental.

Deterioro progresivo del medio ambiente provocado por las actividades humanas

Las actividades humanas han ocasionado una serie de problemas ambientales que se han acrecentado de manera progresiva y que afectan directamente a la salud y al bienestar de las personas, convirtiéndose en una amenaza que requiere soluciones urgentes.

Entre los problemas ambientales más importantes del país podemos mencionar los siguientes.

Erosión de los suelos

La erosión de los suelos es un fenómeno natural que se acelera y se incrementa por efecto de las acciones humanas. Por su magnitud y por sus características es el principal problema ambiental de Bolivia. Según el Mapa de erosión de suelos de las regiones árida, semiárida y subhúmeda seca de Bolivia (1997), aproximadamente 85% de las tierras de estas regiones presenta algún grado de erosión y 60% está muy erosionado.⁵⁷

La mayor parte de los suelos del país es frágil y su uso inadecuado puede acelerar los procesos erosivos. En el Oriente y en la Amazonia la erosión se debe a la agricultura en suelos que son fundamentalmente de vocación forestal, mientras que en el altiplano y en los valles interandinos la erosión se produce como consecuencia de las prácticas agrícolas inadecuadas, especialmente en zonas de pendiente, y del sobrepastoreo⁵⁸ y de la deforestación por extracción de leña.

Pérdida de la cobertura vegetal

Algo más de la mitad del territorio nacional está cubierto por bosques. Sin embargo, esta extensión se reduce aceleradamente debido a la expansión de la frontera agropecuaria por la colonización, a la habilitación de tierras para cultivos comerciales y ganadería extensiva, a la explotación maderera empresarial que no tiene en cuenta medidas de sostenibilidad, a la tala de árboles para la producción de leña y al sobrepastoreo.

La pérdida de la cobertura vegetal ocasiona la erosión de los suelos, la degradación del valor de los bosques (por no reponer las especies extraídas) y la desaparición de la fauna cuyo hábitat⁵⁹ es el bosque y de una gran variedad de especies no maderables.⁶⁰ A esto se suma la pérdida progresiva de territorios de los pueblos indígenas, quienes se ven obligados a buscar nuevos espacios donde exista disponibilidad de los recursos necesarios para satisfacer sus necesidades.

Pérdida de especies vegetales y de animales

Bolivia es un país de gran biodiversidad; sin embargo, la actividad del ser humano ocasiona la disminución progresiva y la pérdida de varias especies de flora y de fauna de importancia ecológica y económica. Actualmente 254 especies de flora (2% de las especies de plantas del país) y 289 especies de vertebrados (10,7% de las especies existentes) están amenazadas.⁶¹ La disminución y la pérdida de especies influyen negativamente sobre las condiciones de vida de numerosos pueblos indígenas y limitan las posibilidades de desarrollo del país.

Las principales causas de la disminución y de la extinción de especies son: la destrucción de hábitats de plantas y de animales por la deforestación y el chaqueo; la sobreexplotación de especies de flora y de fauna de alto valor económico, como la mara que por la tala selectiva ha disminuido al punto de estar en vías de extinción, y de especies como la chinchilla que por la cacería intensiva se ha extinguido; y la introducción de especies exóticas⁶² como la trucha que afectó a los peces nativos del lago Titicaca.

Contaminación de las aguas, de los suelos y del aire

Aunque el agua es un recurso abundante en el país, su distribución no es equitativa ya que en el altiplano y en los valles interandinos —las regiones más pobladas del país— la disponibilidad de agua es inferior a la de la Amazonia. Además, el acceso a este recurso es limitado debido a la falta de infraestructura adecuada para proveer de agua potable a las poblaciones (únicamente 16,6% de la población nacional consume agua potable).⁶³

Parte importante del recurso hídrico está contaminada por agentes orgánicos (vertido de aguas servidas domésticas y de basura a los cuerpos de agua) y químicos (vertido de aguas residuales de las industrias, especialmente de la minería, y uso de fertilizantes, insecticidas, fungicidas y pesticidas).

Por otro lado, la acumulación de basura en las áreas urbanas y rurales es un problema de primera importancia, ya que la mayor parte de los desechos son orgánicos (restos de plantas y de animales y otros que podrían utilizarse para elaborar abono). Los desechos no orgánicos (que no se descomponen), como plásticos, vidrios y otros, podrían ser reutilizados a través de planes de reciclaje; lamentablemente la reutilización de los desechos se realiza en mínima proporción. Una parte de la basura es recogida y depositada en rellenos sanitarios,⁶⁴ otra es simplemente desechada en los llamados “botaderos” o, peor aún, arrojada a los ríos, constituyendo focos de infección que amenazan la salud de la población y dan mal aspecto a las ciudades y a los pueblos.

Si nos referimos al alcantarillado, tenemos que solamente 31% de la población nacional dispone de este servicio.⁶⁵ Por tanto, cuando las viviendas y otros establecimientos no cuentan con alcantarillado, las aguas servidas son vertidas directamente en las vías públicas, ocasionando la contaminación de los suelos y de las aguas subterráneas, y amenazando la salud de la población.

Finalmente, en los últimos años se ha incrementado la contaminación atmosférica, especialmente en las ciudades, debido al aumento del parque automotor y a las emanaciones de algunas industrias, como las de ladrillos y las de cemento. En el área rural también se produce contaminación del aire por las quemas periódicas que se realizan para la habilitación de áreas para la agricultura y para el rebrote de los pastos. La contaminación atmosférica afecta la salud de las personas, ocasionando problemas respiratorios e infecciones oculares.

Evaluación de los aprendizajes

La evaluación es un proceso permanente y sistemático de valoración del proceso educativo que se desarrolla en el aula y en la escuela. Su principal propósito consiste en detectar las necesidades y los logros de los niños para orientar y mejorar la calidad de sus procesos de aprendizaje. La evaluación es fundamental para ofrecerles una ayuda pedagógica adecuada a sus características, a partir del análisis de todos los elementos que influyen en el proceso

educativo. En este marco, la evaluación tiene una serie de particularidades que se describen a continuación.

La evaluación es *esencialmente formativa* porque permite al alumno ajustar y mejorar permanentemente sus aprendizajes. Al evaluar, tanto la maestra como el propio niño detectan sus dificultades y sus logros. El niño, con la ayuda de la maestra, puede comprender sus dificultades y sus errores para concentrarse en superarlos. La maestra, por su parte, puede realizar ajustes al proceso de enseñanza para mejorarlo en función de las necesidades de los alumnos y del logro de sus propósitos pedagógicos. Así, la evaluación sirve, fundamentalmente, para ayudar a los niños a desarrollar las competencias previstas en su proceso de aprendizaje con el apoyo de un proceso de enseñanza adecuado.

Desde este concepto de ayuda, la evaluación es *parte intrínseca y fundamental del proceso educativo*; es decir, forma parte de los procesos de enseñanza que genera la maestra y de los procesos de aprendizaje que realizan los niños. La evaluación no es un momento separado, ni tiene la finalidad única de medir los resultados al final del proceso, como tradicionalmente fue concebida. Más bien, la evaluación se realiza durante las actividades propuestas a los niños y esto permite a la maestra ajustar tanto esas actividades como los contenidos trabajados y la metodología utilizada, para así orientar mejor los aprendizajes de los niños.

La maestra debe tener claridad respecto a sus propósitos pedagógicos, a las competencias que están desarrollando los niños y al camino que éstos recorren en la construcción de sus aprendizajes. El énfasis en los procesos de enseñanza y de aprendizaje es esencial para que la maestra conozca de qué manera desarrollan competencias los niños (cómo aprenden), además de conocer los resultados que logran (qué han aprendido). De esta manera, la maestra podrá planificar intervenciones más adecuadas a las necesidades particulares de los niños y podrá dar cuenta de las diversas causas que subyacen a los desempeños de éstos.

La evaluación también es *integral* porque tiene en cuenta todas las variables que intervienen en el proceso educativo, desde la forma de trabajo de la maestra y las capacidades, los ritmos de aprendizaje y los intereses de los niños, hasta la calidad de las actividades de aprendizaje, de las relaciones entre la maestra y los niños, de las relaciones entre los niños y de los materiales que se usan en el aula, entre otros.

Al ser conscientes de todas estas variables durante el proceso de evaluación, las maestras pueden detectar cuáles son las variables que intervienen de manera positiva y cuáles requieren de ajustes para lograr que todos los niños desarrollen de manera pertinente sus competencias. Es posible, por ejemplo, que ciertas actividades sean más interesantes que otras para los niños y que éstos trabajen más motivados con ellas, por lo que la maestra puede utilizar más ese tipo de actividades cuando el contenido a trabajar sea complejo y los niños no tengan muchos conocimientos previos al respecto. Es decir, la visión integral es importante para que la maestra genere condiciones favorables para que los niños alcancen las competencias deseadas.

Este tipo de evaluación exige a la maestra dar una explicación cualitativa y completa que dé cuenta del proceso de aprendizaje desarrollado por los niños, en vez de resumirlo en un simple número o letra, como se hacía antes. Esto es importante no sólo por la coherencia teórica con el enfoque de evaluación, sino también en la práctica, porque permite a los niños saber cuáles son los aspectos en los que deben mejorar y porque los padres de familia pueden comprender los logros y las dificultades de sus hijos para, incluso, ayudarlos desde la casa.

Consecuente con lo anterior, la evaluación *favorece la participación* porque tiene en cuenta tanto el juicio valorativo de las maestras como el de los niños y el de los padres de familia. La evaluación integral y formativa requiere que todos estos actores apoyen el proceso mediante el aporte de su visión respecto a la calidad del proceso educativo. Por ello, desde el nivel inicial se deben abrir espacios de autoevaluación, de coevaluación y de evaluación colectiva⁶⁶ en los cuales participen, de manera adecuada y en los temas que corresponda, los diferentes actores de la comunidad educativa. Esto permite que los diversos actores involucrados asuman un mayor compromiso y un sentido de responsabilidad conjunta con relación al trabajo que se realiza en las escuelas.

En este sentido, la evaluación es un proceso continuo de comunicación entre los diferentes actores de la comunidad educativa: la maestra da a conocer a los niños y a los padres de familia sus observaciones durante el proceso; los niños comentan sobre sus logros y sus dificultades en el aula y en su casa; y los padres de familia dan sugerencias a sus hijos sobre cómo pueden mejorar sus trabajos y a la maestra sobre cómo puede apoyar mejor a los niños. Además, cada maestra debe trabajar en coordinación con sus colegas de escuela y con el apoyo del director para lograr que las evaluaciones que realiza consideren diversos criterios que enriquezcan su punto de vista.

Aspectos que se deben tener en cuenta para cambiar las prácticas de evaluación

Para asumir la evaluación desde este enfoque y para adoptarla en la práctica cotidiana en aula, es necesario que la maestra tenga una actitud de compromiso con el cambio y reflexione sobre la práctica tradicional para ser consciente de los problemas implícitos en ella. Entre los aspectos más importantes están los siguientes:

- La evaluación no es sinónimo de control, sanción o castigo. Esta concepción se generalizó en las escuelas, con consecuencias negativas porque muchos niños solamente apuntaban a cumplir en la escuela por miedo a una calificación baja y no porque consideraban importante aquello que estaban aprendiendo. Por su parte, algunas maestras sobrevaloraban las evaluaciones cuantitativas en las cuales medían parte de los resultados de los aprendizajes de los niños, y no tenían en cuenta aspectos cualitativos que les permitían conocer de manera integral el progreso de sus estudiantes.

- No se puede evaluar sólo observando lo que hacen los niños en el aula. Es un error pensar que basta permanecer atento a lo que sucede en el aula para llenar un registro o un informe. Es necesario considerar otros insumos como la conversación con los niños, la observación de la relación entre los niños, las entrevistas con los padres y el análisis de las producciones realizadas dentro y fuera del aula, entre otros, para realizar una evaluación integral.

Funciones que cumple la evaluación

En el proceso educativo, la evaluación cumple diversas funciones, como por ejemplo diagnosticar, apoyar, orientar y comprobar⁶⁷ los logros y las dificultades de los niños. Estas funciones se interrelacionan y se complementan.

A continuación se describen las tres funciones que se consideran más importantes para la evaluación de los aprendizajes.

Función de contextualización y de identificación de conocimientos previos (diagnóstico)

La evaluación sirve para conocer el punto de partida en el que se encuentran los niños al iniciar un proceso de aprendizaje. Es importante que la maestra, para elaborar una planificación adecuada, tenga en cuenta algunas características de los niños, como por ejemplo:

- Sus saberes y sus conocimientos previos, puesto que a partir de ellos los niños construyen nuevos aprendizajes.
- Sus necesidades y sus intereses, porque éstos deben ser desarrollados y fortalecidos en la escuela.
- Su contexto sociocultural y lingüístico de procedencia, para desarrollar los aprendizajes de manera situada, significativa y, sobre todo, útil para los estudiantes.
- Sus estrategias de razonamiento y los conocimientos que han adquirido en la escuela.

Función de apoyo en el proceso de aprendizaje

La evaluación es importante para incorporar las adecuaciones oportunas en el proceso de enseñanza, con el fin de hacerlo pertinente a las necesidades de los niños. Lo más importante de esta función consiste en que la maestra analice y reflexione permanentemente sobre los logros y las dificultades de los niños en las diversas actividades que realizan, en los

contenidos que abordan y en los resultados que obtienen en sus trabajos. Así, la maestra ajustará la ayuda pedagógica a los requerimientos de los niños y logrará mayor calidad y pertinencia en sus intervenciones y en sus planificaciones.

Es responsabilidad de la maestra estimular los aciertos de los niños y ayudarlos en todo momento para que optimicen sus procesos de aprendizaje. Por tanto, deben proponerles diversas actividades de auto y de coevaluación en espacios donde los niños puedan reflexionar sobre sus errores y buscar estrategias para rectificarlos. De esta manera, los niños comprenderán la función y la importancia de la evaluación, y se apropiarán de los criterios que se utilizan para valorar sus tareas y sus actividades.

Función acumulativa

La evaluación también cumple la función de hacer un balance de los procesos de aprendizaje después de un determinado periodo. Supone constatar el grado de avance del niño, sus dificultades en el desarrollo de sus competencias y, paralelamente, el cumplimiento de los propósitos de enseñanza de la maestra.⁶⁸

El análisis y la reflexión sobre los procesos de aprendizaje de los niños no implican un control, una prueba o un examen. Al contrario, la valoración cualitativa de los desempeños debe ser llevada a cabo mediante diferentes actividades evaluativas en las cuales los niños puedan demostrar las capacidades que han adquirido en su proceso formativo.

Esta función permite a las maestras reflexionar sobre la calidad de la ayuda que han brindado a sus niños, es decir, si ésta fue suficiente, adecuada y oportuna. Esta información también permitirá al maestro ajustar su planificación y plantear alternativas metodológicas en actividades o en procesos futuros, para brindar a sus niños un mejor apoyo pedagógico.

Es importante considerar que esta función también contribuye a que los niños se evalúen con autonomía, ya que les permite estructurar y revisar el trabajo realizado o sistematizar todo el proceso que han seguido.

Evaluación del desarrollo de las competencias

En coherencia con lo establecido en este diseño curricular, la evaluación está dirigida a valorar el desarrollo de las competencias durante el proceso de aprendizaje de los niños. Para hacer esta valoración, cada una de las competencias, tanto de las áreas curriculares como de los temas transversales, tiene indicadores de logro que son pautas que permiten a las maestras conocer el progreso o las dificultades de los niños con relación a cada competencia.

El desarrollo de las competencias supone la adquisición progresiva de un conjunto de capacidades por parte de los niños, a través de diferentes procesos didácticos facilitados por

sus maestras. Los indicadores se expresan en desempeños que muestran las capacidades que los niños construyen sucesivamente en el desarrollo de la competencia. En otras palabras, los indicadores marcan distintos momentos de la construcción de una competencia. Es en relación con estos indicadores que la maestra planifica el proceso de evaluación. Para ello, debe crear actividades específicas, en el marco de secuencias didácticas, que le permitan observar los desempeños esperados en los indicadores.

Dado que los indicadores de logro apuntan a diferentes desempeños que reflejan distintas capacidades, es necesario crear también diversos instrumentos que permitan su observación y su registro. Por ejemplo, no se puede observar ni valorar con una misma actividad evaluativa el proceso de lectura comprensiva de un cuento, en el cual es necesario observar las interpretaciones y las estrategias de lectura del alumno, y el proceso de reflexión sobre una situación de discriminación de las niñas que, más bien, requiere de la observación de las actitudes de los niños y su compromiso para revertir ese tipo de situaciones.

Por ello, la maestra debe trabajar con una variedad de actividades y de instrumentos de observación y de registro para evaluar esa diversidad de procesos y de resultados. Además, como la evaluación es integral, las actividades y los instrumentos deben permitirle observar las distintas variables que intervienen en el proceso educativo.

La estructura del nivel inicial está organizada por ciclos. Por tanto, la evaluación se hace mediante el seguimiento de los procesos de aprendizaje durante un periodo de cuatro años en el primer ciclo, y de dos años en el segundo ciclo.⁶⁹ Para hacer este seguimiento, las maestras deben contar con registros que le permitan tener la información, paso a paso, de los avances de cada uno de los niños.

La *lista de cotejo*⁷⁰ es uno de los instrumentos más usados, además del *registro de observación* elaborado para cada niño o para cada día de trabajo. Estos instrumentos de seguimiento, incluidos en el registro pedagógico⁷¹ de las maestras, y la manera de usarlos deben ser consensuados en la unidad educativa. Lo importante es que en ellos se registren en forma adecuada y completa los comentarios sobre los desempeños de los niños con relación a los indicadores que se ha planificado evaluar.

La información recogida en estos diferentes registros de la maestra es la base sobre la cual llenarán, cada semestre, las carpetas de seguimiento de los aprendizajes. Éstas son el instrumento mediante el cual se informa a los padres de familia sobre los avances de sus hijos. Además, esta carpeta es el instrumento oficial que acredita al niño ante el sistema educativo respecto a los aprendizajes logrados.

Mediante el llenado de dichas carpetas se completa el triángulo deseado para contar con un buen seguimiento: planificación-registro-carpeta. Las carpetas de seguimiento de los aprendizajes se llenan con parámetros de valoración cualitativos, que describen la calidad del

proceso de aprendizaje que ha desarrollado el niño. En este sentido, no son parámetros para clasificar al niño como bueno, regular o malo, sino que reflejan tanto el esfuerzo, las actitudes y el interés que ha tenido en su proceso de aprendizaje, como el dominio del contenido y del desempeño definido en los indicadores. Además, estos parámetros son importantes para que la maestra sepa hacia dónde debe apuntar su trabajo con cada niño, para asegurar que todos continúen desarrollando sus aprendizajes cada vez mejor. Los parámetros a utilizar en el nivel inicial son:

- *Necesita apoyo (NA)*. Significa que el niño requiere de ayuda para alcanzar el desempeño establecido en el indicador evaluado; es decir que aún debe superar ciertas dificultades en su proceso de aprendizaje con el apoyo pertinente de la maestra, de sus padres y/o de sus compañeros.
- *Satisfactorio (S)*. Significa que el niño ha logrado de manera suficiente el desempeño establecido en el indicador.

El parámetro “necesita apoyo” señala tanto a la maestra como al niño que existen dificultades que deben y pueden ser superadas. Por ello, la maestra debe identificar en qué aspectos el niño requiere apoyo y hacer ajustes a su planificación para incorporar estrategias o alternativas adecuadas para brindarle apoyo. Con relación a este parámetro, es importante notar que no es definitivo; lo que el niño necesita para lograr el desempeño deseado es ayuda apropiada, actividades diferentes, más tiempo, mayor esfuerzo, etcétera.

El parámetro “satisfactorio” refleja que los desempeños de los niños corresponden con las exigencias determinadas en el indicador. Es importante tener en cuenta que, con el apoyo pertinente de la maestra y con el esfuerzo de niño, este logro siempre puede ampliarse y mejorarse. Por ello, es fundamental que las maestras reflexionen sobre cómo ayudar a los niños para que, una vez logradas las exigencias básicas, realicen actividades que aborden contenidos y procesos de mayor exigencia relacionados con los desempeños expresados en el indicador.

En las explicaciones cualitativas que acompañan a cada indicador en la *Carpeta de seguimiento de los aprendizajes*, la maestra no sólo debe describir las variables en las que basó su valoración, sino también aprovechar para resaltar los logros y los esfuerzos de los niños, especialmente cuando éstos han sido factores importantes para superar un “necesita apoyo” o cuando el niño ha superado el nivel de “suficiencia” en sus desempeños. En estos comentarios se debe recuperar la información del registro pedagógico, relacionada con las actividades realizadas, los productos de los niños que se encuentran en sus archivadores personales, las iniciativas, el empeño y las actitudes que el niño ha demostrado en actividades individuales o grupales, y otras pautas consideradas en el seguimiento.

En todos los casos, la maestra debe conversar con los niños sobre cuáles fueron los aspectos considerados para definir su nivel de logro. En este proceso es importante señalarles cuáles son los aspectos que deben mejorar y cómo pueden hacerlo para que asuman un compromiso

en el mejoramiento de sus logros. Es también necesario que analicen y detecten los factores que les llevaron a tener buenos resultados en algunos indicadores, ya que así aprenderán a valorar su esfuerzo y las estrategias que utilizaron para alcanzar dichos resultados y, además, fortalecerán su autoestima.

A partir de lo anterior, es importante señalar que la evaluación es un elemento fundamental del currículo para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Si los educadores pretendemos que el niño construya una actitud crítica y sea cada vez más autónomo y responsable, la evaluación entendida como se ha descrito en este capítulo contribuirá a este propósito.

Las maestras tienen en sus manos la responsabilidad de desarrollar y de valorar el proceso educativo de manera equitativa, justa y pertinente, a fin de que todos los niños tengan igualdad de oportunidades para la satisfacción de sus necesidades y puedan, en consecuencia, tener una formación útil para mejorar su calidad de vida.

Bibliografía

Bibliografía general

- Albó, X. (1989). *La cara campesina de nuestra historia*. La Paz: Cipca.
- Albó, X. y otros (1989). *Para comprender las culturas rurales en Bolivia*. La Paz: MEC/Cipca/Unicef.
- Ausbel, D. y otros (1991). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Birhuett, E. (2000). "Visión de la educación inicial y su articulación operativa al actual sistema educativo". Documento de trabajo. La Paz
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1995). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (1997). *La educación: puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Burgos, N. y otros (1998). *Nuevos sentidos en la didáctica y el currículum en el nivel inicial*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Csickzentmihali, M. (1998). *Creatividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Coll, C. (1994). *Psicología y currículo*. Barcelona, España: Paidós.

- Coll, C., J. Palacios y A. Marchesi (1990). *Desarrollo psicológico y educación*, volúmenes I, II y III. Madrid: Alianza.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Unesco/Santillana.
- Desarrollo de una atención integral pertinente a América Latina para el niño menor de seis años* (1991). I Simposio latinoamericano. Santiago de Chile: OEA.
- Dewey, J. (1996). *Educación y democracia*. Madrid: Morata.
- Eming Young, M. (1996). "Desarrollo del niño en la primera infancia: una inversión en el futuro". Direcciones en desarrollo. Washington D.C.: Banco Mundial.
- Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (1993). *Propuesta de Reforma Educativa*. La Paz.
- Freire, P. (1997). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- Gaceta Oficial de Bolivia (1994). *Ley de Reforma Educativa*. La Paz.
- Gaceta Oficial de Bolivia (1995). *Decretos reglamentarios a la Ley de Reforma Educativa*. La Paz.
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada*. Barcelona, España: Paidós.
- Gardner, H. (1994). *Mentes creativas*. Barcelona, España: Paidós.
- Gimeno, S. (1988). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, S. y A. Pérez (1993). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Hoffman, L., S. Paris y E. Hall (1995). *Psicología del desarrollo hoy*. Madrid: McGraw-Hill.
- Hohmann, M. y otros (1994). *Niños pequeños en acción*. México: Trillas.
- La atención integral del niño menor de seis años en el contexto de las comunidades indígenas* (1992). Memoria del Seminario taller regional. Quito: OEA.
- Investigación y evaluación de programas de desarrollo integral para niños de 0 a 6 años* (1996). IV Simposio latinoamericano. Brasilia: Ministerio de Educación y Deportes.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes - MECyD (1996). *Lineamientos para la evaluación de los aprendizajes*. La Paz.
- MECyD (1997). *Organización pedagógica*. La Paz.
- MECyD (1998). *Políticas de educación inicial*. La Paz.
- MECyD (2001). *Adaptaciones curriculares para niños y niñas con necesidades educativas especiales*. La Paz.
- Moll, L. (1993). *Vigostsky y la educación*. Buenos Aires: Aique.
- Novak, J. y B. Gowin (1984). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Peralta, M.V. (1996). *El currículo en el jardín infantil*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Perrenoud, P. (1999). *Diez competencias nuevas para la enseñanza*. París: ESF.
- Pozo, J. (1993). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Programa Nacional de Atención al niño y la niña menor de seis años (1999). *Planes y programas de estudio para el primer ciclo del nivel inicial*. La Paz.
- Programas de desarrollo integral para la infancia en contextos de pobreza* (1993). Memoria del III Simposio latinoamericano. San José: OEA.
- Resnick, L. y L. Klopfer (1989). *Currículo y cognición*. Buenos Aires: Aique.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona, España: Paidós.
- Secretaría Nacional de Educación (1996). *Planes y programas de estudio para los niveles inicial y primario*. La Paz.
- Subirats, J. (1978). *Antecedentes generales sobre educación preescolar en Bolivia*. La Paz: Cebiae/High Scope.
- Tamayo, F. (1980). *La creación de la pedagogía nacional*. La Paz: Juventud.

- Tochón, F.V. (1995). *Organizadores didácticos: la lengua en proyecto*. Buenos Aires: Aique.
- Tonucci, F. (1983). *Con ojos de niño*. Buenos Aires: Red Editorial Iberoamericana.
- Torres, J. (1991). *El currículo oculto*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Morata.
- Udapso (1989). *Mapa de pobreza*. La Paz.
- Unesco/IDCR (1993). *Necesidades básicas de aprendizaje*. Santiago de Chile: Unesco.
- Vygotsky, L. (1996). *Obras escogidas*. Madrid: Visor.
- Zabalza, M.A. (1989). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

Lenguaje y comunicación

- Bruner, J.S. (1998). *Desarrollo cognitivo de la educación*. Madrid: Morata.
- Cassany, D. y otros (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Graó.
- Hamel, E. (1998). "Lo propio y lo ajeno". Documento de trabajo.
- Jolibert, J. y Grupo de investigación de Ecoen (1993). *Formar niños lectores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Jolibert, J. y Grupo de investigación de Ecoen (1993). *Formar niños escritores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Kaufman, A.M. y E. Rodríguez (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana/Aula XXI.
- Ministerio de Cultura y de la Nación (1997). *Materiales de apoyo para la capacitación docente: EGB 2*. República Argentina.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes - MECyD (1997). *Guía didáctica de Lenguaje para primer ciclo*. La Paz.
- MECyD (1997). *Guía didáctica de segundas lenguas para primer ciclo*. La Paz.
- Mounin, G. (1979). *Diccionario de lingüística*. España: Labor.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Paidós.
- Saussure, F. (1991). *Curso de lingüística general*. Madrid: Alianza.

Expresión y creatividad

- Bono, E. de (1995). *El pensamiento creativo*. Buenos Aires: Paidós.
- Dinello, R. (1990). *Expresión lúdico creativa: temas de educación infantil*. Montevideo: Nordan.
- Dinello, R. (1990). *Pedagogía de la expresión*. Montevideo: Nuevos Horizontes.
- Esprui, R.M. (1993). *El niño y la creatividad*. México: Trillas.
- Gardner, H. (1993). *Arte, mente y cerebro*. Buenos Aires: Paidós.
- Marín, R. y S. de la Torre (1991). *Manual de la creatividad*. Barcelona, España: Vicens Vives.
- Maslow, A. (1983). *La personalidad creadora*. Barcelona, España: Kairós.
- Ministerio de Educación Cultura y Deportes (1999). *Guía de Expresión y creatividad para el nivel primario*. La Paz.
- Rodríguez, E. (1993). *Creatividad en la educación escolar*. México: Trillas.

- Romo, M. (1997). *Psicología de la creatividad*. Madrid: Paidós.
- Read, H. (1926). *Educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós.
- Vigotsky, L. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

Matemática

- Bischof, A. (1998). *Enculturación matemática*. Buenos Aires: Paidós.
- D'Ambrosio, U. (1990). *Etnomatemática*. Sao Paulo, Brasil: Síntesis.
- Dikson, L., M. Batanero y O. Gibson (1991). *El aprendizaje de las matemáticas*. Madrid: Labor/MEC.
- Goñi, J.M. y otros (2000). *El currículum de matemáticas en los inicios del siglo XXI*. Barcelona, España: Graó.
- Ministerio de Cultura y Educación (1995). *Contenidos básicos comunes para el nivel inicial*. República Argentina.
- Ministerio de Educación y de Deporte (1997). *Parámetros curriculares nacionales: matemática*. Brasilia: SEF.
- NCTM (1991). *Estándares curriculares y de evaluación para la educación matemática*. Sevilla, España: SAEM/Thales.

Ciencias de la vida

- Aisenberg, B. y S. Alderoqui, Comps. (1997). *Didáctica de las ciencias sociales: aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Albó, X. (2002). *Educando en la diferencia: hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para el sistema educativo*. La Paz: MECyD/Unicef/Cipca.
- Arca, M., P. Guidoni y P. Mazzoli (1990). *Enseñar ciencia, cómo empezar: reflexiones para una educación científica de base*. Barcelona, España: Paidós.
- Benlloch, M. (1992). *Las ciencias en el parvulario*. Buenos Aires: Paidós.
- Benlloch, M. (1997). *Desarrollo cognitivo y teorías implícitas en el aprendizaje de las ciencias*. Madrid: Visor.
- Carretero, M. y otros (1999). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Barcelona, España: Visor.
- Kaufman, M. y L. Fumagalli (1999). *Enseñar ciencias naturales: reflexiones y propuestas didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Méndez, L.M. (2000). *¡Sociales primero!: la teoría va a la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco.
- Morin, E. (2000). *Unir los conocimientos*. La Paz: Plural.
- Pluckrose, H. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Morata.
- Porlán, R., J. Eduardo García y P. Cañal, Comps. (1997). *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Sevilla, España: Díada.
- Pozo J.I. y M.A. Gómez Crespo (1998). *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid: Morata.
- Quinquer, D. (2001). "El desarrollo de las habilidades lingüísticas en el aprendizaje de las ciencias sociales". *Iber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona, España: Graó.
- Serulnicoff, A. (1998). "Reflexiones en torno de una propuesta de trabajo con las ciencias sociales". *0 a 5: la educación en los primeros años*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Trepat, C. y P. Comes (1999). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona, España: Graó.
- Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo: una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona, España: Graó.

Tecnología y conocimiento práctico

- Ackerman, S. y otros (1996). *Los CBC y la enseñanza de la tecnología*. Buenos Aires: AZ.
- Doval, L. y A. Gay (1995). *Tecnología: finalidad educativa y acercamiento didáctico*. Buenos Aires: Conicet.
- Doval, L. (1998). *Tecnología: estrategia didáctica*. Buenos Aires: Conicet.
- Famiglietti Secchi, M. (1998). *Didáctica y metodología de la educación tecnológica: tercer ciclo y polimodal*. Prólogo de J.A. Lioi. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Layton, D. (1991). *Innovaciones en la educación en ciencias y tecnología*, volúmenes I, II, III y IV. Montevideo: Unesco.
- Luca, R.C. de y M.T. González Cuberes (1997). *Iniciación en la tecnología*. Buenos Aires: Aique.
- Marpegan, C., M.J. Mandón y J.C. Pintos (2000). *El placer de enseñar tecnología*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Miguel, M. (1996). *Educación tecnológica: orientaciones para su enseñanza*. Córdoba, Argentina: Paravachasca.
- Miguel, M.M. (2000). *Introducción a la didáctica de la educación tecnológica*. Córdoba, Argentina: Graf XXI S libros de Córdoba.
- Orpwood, G. e I. Werdelin (1988). *Ciencia y tecnología en la enseñanza primaria*. París: Unesco.

Educación para la democracia

- Dahl, R. (1993). *La democracia y sus críticos*. Barcelona, España: Paidós.
- Lazarte, J. (2002). "Propuesta para el fortalecimiento de una cultura democrática". *Bolivia: visiones de futuro*. La Paz: Ildis.
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos y otros (2002).
- Sartori, G. (1987). *Teoría de la democracia*, tomo I. Madrid: Alianza.

Educación para la equidad de género

- American Association of University Women (1992). *Cómo las escuelas estafan a las niñas*. Washington D.C.: AAUW.
- Barbieri, T. de (1990). "Sobre la categoría de género: una introducción teórico-metodológica". *Prodir: direitos reproductivos*. Sao Paulo, Brasil.

- Lazarte, C. y M. Lanza (1997). *Guía de orientación: programa de prevención de la violencia en la escuela*. La Paz: Ministerio de Desarrollo Humano/Secretaría Nacional de Asuntos Étnicos, de Género y Generacionales/Secretaría Nacional de Educación.
- Mengo, N. y M. Lanza (1996). *Memoria del seminario internacional de género y educación*. La Paz: Ministerio de Desarrollo Humano/Secretaría Nacional de Asuntos Étnicos, de Género y Generacionales/Secretaría Nacional de Educación.
- Rico, M.N. (1993). *Desarrollo y equidad de género: una tarea pendiente*. Documento de trabajo Cepal. Subsecretaría de Asuntos de Género (1997). *La equidad de género en la educación*. La Paz.
- Guía para incorporar la perspectiva de género en los módulos de aprendizaje* (1994). La Paz: Ministerio de Desarrollo Humano/Secretaría Nacional de Asuntos Étnicos, de Género y Generacionales/Subsecretaría de Asuntos de Género.
- Ministerio de Desarrollo Sostenible y Planificación (2000). *Bolivia, cinco años después de Beijing: poder, oportunidades y autodeterminación para las mujeres en el nuevo siglo*. La Paz.
- Rodríguez, L. (1997). *Guía metodológica para actividades de sensibilización sobre género y desarrollo*. La Paz: Subsecretaría de Asuntos de Género.
- Santos Guerra, M.A. (1984). *Coeducar en la escuela por una enseñanza no sexista y liberadora*. Madrid: Grupo Cultural Zero.
- Taborga, C. y L. Rodríguez (1999). *Enfoque de género: manual de capacitación*. La Paz.

Educación para la salud y la sexualidad

- Atucha, L. (1991). *Pedagogía de la sexualidad humana*. Buenos Aires: Galerna.
- Atucha, L. (1994). *Sexualmente irreversibles*. Buenos Aires: Galerna.
- Atucha, L. (1998). *Sexualidad humana: una aproximación ideológica y metodológica*. Lima.
- Cárdenas, M., S. Contreras y J. Madden (1997). *Análisis costo-efectividad de diez intervenciones de salud en Bolivia*. Documento de trabajo 56/97. La Paz: Udapso.
- Cárdenas, M. (1999). "Cuentas de financiamiento y gasto en salud en Bolivia". *Iniciativa de cuentas nacionales de salud para América Latina y el Caribe*. Septiembre, 1999.
- Centro Latinoamericano de Investigación Científica (1999). *El uso indebido de drogas en estudiantes de Bolivia*. La Paz.
- Cerrutti, S. (1993). "Salud y sexualidad desde una perspectiva de género". *Género, mujer y salud en las Américas*. Washington D.C.: OMS/OPS.
- Conapo (1994). *Antología de la sexualidad humana*, tomos I, II y III. México: FNUAP/M.A./Porrúa.
- INE (2002). *Anuario estadístico 2001*. La Paz.
- Izko, J. (1986). *Tiempo de vida y muerte*. Conapo/Ministerio de Planeamiento/CIID-Canadá.
- Ministerio de Desarrollo Sostenible y Planificación (2000). *Bolivia, cinco años después de Beijing: poder, oportunidades y autodeterminación para las mujeres en el nuevo siglo*. La Paz.
- OPS (1995). *La salud de los niños en las Américas: un compromiso con nuestro futuro*. Washington D.C.
- OMS/OPS (2002). *Niños sanos: la meta del 2002*. Unidad de atención integrada a las enfermedades prevalentes de la infancia/Programa de enfermedades transmisibles/División de Prevención y Control de Enfermedades.

SIAP (1995). *Sexualidad humana: manual para facilitadores, estudiantes, profesores, padres de familia y orientadores*. Segunda edición. La Paz: Usaid/UPP.

Tenorio, R. y otros (1995). *La cultura sexual del adolescente*. UNFPA/OPS/MBMP/MEC/AIC-Logos/Consul.

Unesco/SNE/UNFPA (1996). "Educación en sexualidad desde la educación en población, lineamientos teóricos conceptuales". *Educación en población*. Serie documentos, 3.

Unicef (2000). *Estado mundial de la infancia*.

Villa, A. y C. Sepúlveda (1996). *¿Cómo hablar de sexualidad a los niños?: un desafío para padres y educadores*. CIDE.

Educación para el medio ambiente

Brockman, C.E., Ed. (1986). *Perfil ambiental de Bolivia*. La Paz: Agencia para el Desarrollo Internacional/Instituto Internacional para el Desarrollo y Medio Ambiente.

FAO (1994). *Ecología y enseñanza rural: manual para profesores rurales del área andina*. Roma: Estudio FAO/Montes, 121.

FAO (1996). *Ecología y enseñanza rural: nociones ambientales básicas para profesores rurales y extensionistas*. Roma: Estudio FAO.

INE (2002). *Anuario estadístico 2001*. La Paz.

Marconi, M., Ed. (1993). *Conservación de la diversidad biológica en Bolivia*. La Paz: CDC Bolivia/Usaid.

Ministerio de Desarrollo Sostenible y Planificación (2001). *Estrategia nacional de conservación y uso sostenible de la biodiversidad*. La Paz.

Ministerio de Desarrollo Sostenible y Planificación (2002). *Política y plan estratégico para el desarrollo forestal de Bolivia*. La Paz.

Montes de Oca, I. (1997). *Geografía y recursos naturales de Bolivia*. La Paz: Edobol. Tercera edición.

Morales, C. (1988). *Manual de ecología*. La Paz: Instituto de Ecología de la Universidad Mayor de San Andrés/Liga de Defensa del Medio Ambiente.

Morales, C. (1995). *Bolivia: medio ambiente y ecología aplicada*. La Paz: Instituto de Ecología de la Universidad Mayor de San Andrés. Segunda edición.

PNUD (2000). *¿Dónde estamos el 2000? Remontando la pobreza: ocho cimas a la vez*. La Paz.

Evaluación de los aprendizajes

Bogoya Maldonado, D. y otros (2000). *Competencias y proyecto pedagógico*. Universidad Nacional de Colombia. Santafé de Bogotá: Unibiblos.

Casanova, M.A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.

Martín, E. (2002). *Organización escolar*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid/Instituto de Evaluación.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2000). *Homologación, desgraduación, promoción de ciclo*. La Paz.

Ministerio de Educación Nacional (1997). *La evaluación en el aula y más allá de ella*. Santafé de Bogotá.

Santos Guerra, M.A. (1993). *La evaluación en educación primaria*. Buenos Aires: Akal.

Santos Guerra, M.A. (1993). *Hacer visible lo cotidiano*. Buenos Aires: Akal.

Secretaría Nacional de Educación (1996). *Reglamento de evaluación escolar para el programa de mejoramiento*. La Paz.

Secretaría Nacional de Educación (1999). *Lineamientos para la evaluación de los aprendizajes en el programa de transformación*. La Paz.