

CUADERNOS PARA EL ANÁLISIS Y DEBATE SOBRE
EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y ESPECIAL

Construyendo una
educación
para la **T**ransformación e **I**nc**l**usión

2013

Nº

2



Aportes a la Transformación de la Educación Alternativa y Especial

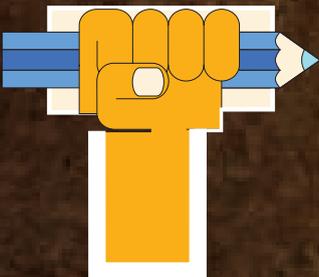
ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y ESPECIAL



Símbolo que representa a la
"Educación Permanente".



Los tres puntos, en
braille, significa la "L" en
castellano. Una expresión
de la inclusión.



El puño cerrado con el lápiz,
símboliza la **transformación
educativa**.



VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y ESPECIAL

© De la presente edición:

CUADERNOS PARA EL ANÁLISIS Y DEBATE SOBRE EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y ESPECIAL

APORTES A LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y ESPECIAL

Autor:

Viceministerio de Educación Alternativa y Especial

Consejo editorial:

Noel Aguirre Ledezma
Héctor Córdova Eguívar
Javier Reyes Aramayo
Ana Moscoso Cortes

Edición General:

Alberto González Casado

Diseño y diagramación:

Sergio A. Vallejos Morant

D.L. 4-3-51-12 P.O.

Av. Arce N° 2147
Tel. 2442144

La Paz - Bolivia
La venta de este documento está prohibida.

10. Descolonización y Despatriarcalización en la Educación Alternativa y Especial
Amalia Mamani

74

11. Concepciones y Expectativas Educativas Comunitarias y de los Pueblos
Hugo Cordero Tupakusi

79

III.- NUESTRO DECIDIR - HACER
Experiencias y prácticas transformadoras e inclusivas

as

12. La historia de Machaq Panqaranaka, Nuevas Flores
Eugenia Paredes

82

13. El guaraní, la lengua de nuestro pueblo
Mirka Orozco Belaunde

84

14. Cuando nos preguntamos cómo enseñar
Gabriela Lanza

85

15. Cuadro de Experiencias del Concurso
“Construyendo una Educación para la Transformación e Inclusión”

87

16. Conocimientos y experiencias de los productores de leche y queso de Achocalla
Stanislas Gilles

92

17. Las Yachay Wasi, Casas del Saber
José Paucara

93

18. Fortaleciendo el liderazgo comunitario
Roxana Araujo Aliaga

94

19. Elaboración de abonos y biofertilizantes ecológicos
Guido Nieves

96

20. El enfoque bilingüe - bicultural en la experiencia de Arca Maranatha
Andreas Kolb

99

TRIBUNA LIBRE
Poemas - Relatos

101





NUESTROS SABERES

Propuestas para el análisis y el debate



1. La Alfabetización desde la perspectiva latinoamericana

EQUIPO TÉCNICO DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE POST-ALFABETIZACIÓN

En el marco de las transformaciones de los sistemas educativos y los procesos de alfabetización y post-alfabetización en Bolivia y en América Latina, se realizó el Encuentro Internacional “**Condiciones actuales y desafíos de la Alfabetización y Post-alfabetización en América Latina**” los días 22 y 23 de julio de este año en la ciudad de La Paz, Bolivia, con la presencia de representantes de Perú, Ecuador, Venezuela, Cuba, México y Brasil.

El encuentro, organizado por la representación de UNESCO en Quito y la Dirección General de Post-alfabetización del Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, eligió a Bolivia como sede por sus avances en alfabetización y post-alfabetización: en 2008 se declaró territorio libre de analfabetismo (3,77% de analfabetos) y, además, se implementó un programa de post-alfabetización para dar continuidad al proceso educativo.

En palabras de bienvenida el Viceministro Noel Aguirre puso de manifiesto que no puede haber educación si no se toma en cuenta la alfabetización y post-alfabetización como un tema de profundo interés para el Estado. También destacó que se tiene que garantizar la educación primaria y el acceso a ella como un asunto educativo y político.

Las presentaciones de los expositores estuvieron relacionadas con las siguientes temáticas:

- Experiencias desarrolladas en América Latina sobre alfabetización y post-alfabetización en el marco de finalidades y metodologías de la educación de personas Jóvenes y Adultas.
- Orientaciones educativas y políticas de la edu-



cación popular-comunitaria y la pedagogía crítica para el desarrollo de procesos de alfabetización, post-alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas.

- Alfabetización y post-alfabetización como procesos de consolidación de aprendizaje de la población mayor a 15 años.
- Alfabetización y post-alfabetización como proceso de movilización socio-político y participación socio-comunitaria.
- Alfabetización y post-alfabetización como proceso que desarrolla una educación y sociedad inclusiva y equitativa, y como ejercicio de los derechos de las personas y los grupos sociales.

En el encuentro se destacó que la UNESCO había fijado la meta de disminuir el analfabetismo, por lo menos en un 50% y garantizar la continuidad de la educación básica para el año 2015. De los 73 países que presentaban tasas de alfabetización inferiores al 90% entre 1998 y 2001 y de los que se dispone de datos, sólo 3, al parecer, cumplirán la meta para el 2015: Bolivia, Guinea Ecuatorial y Malasia.



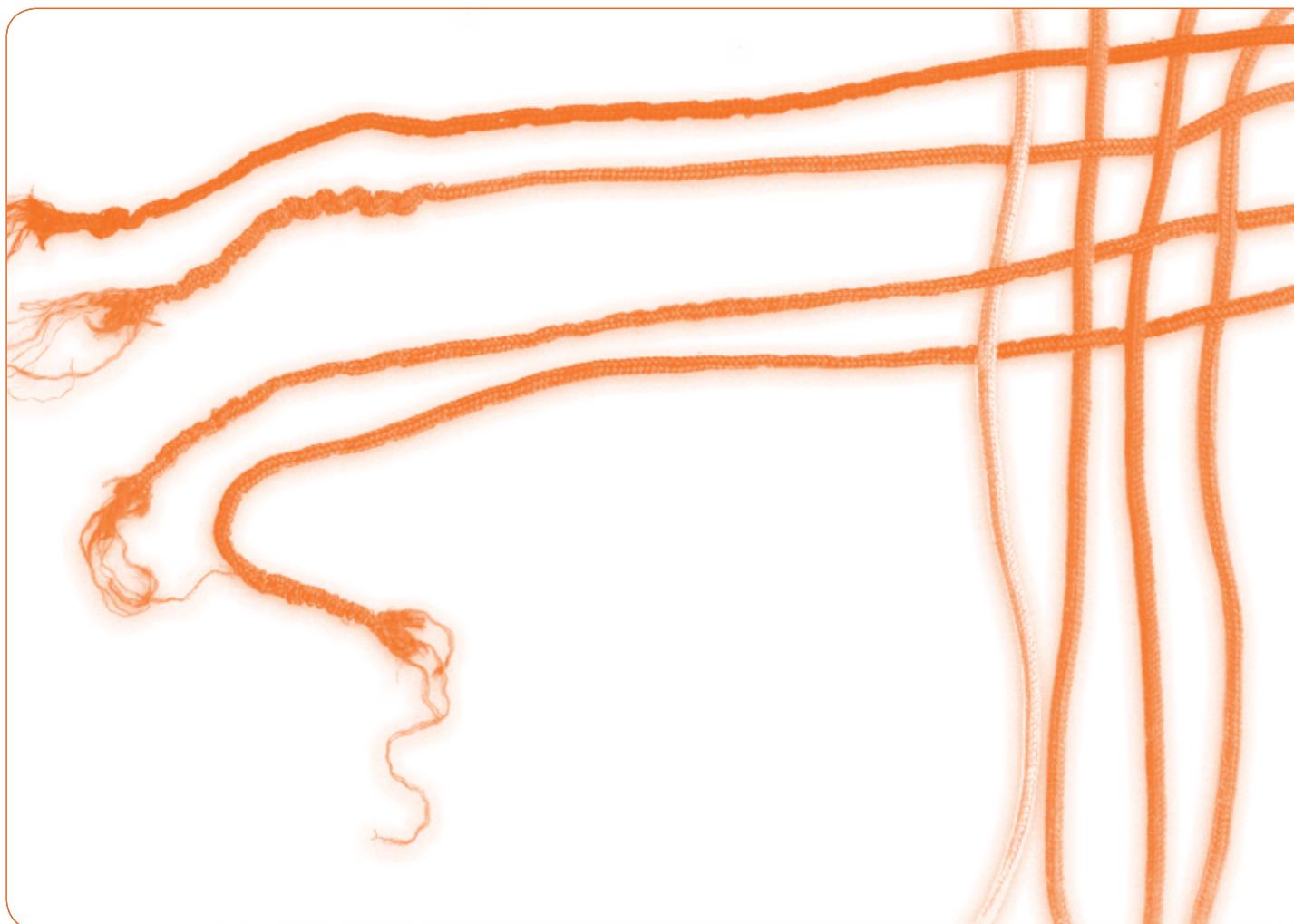


Si no se analiza continuamente la integralidad del problema de la formación de jóvenes y adultos, se corre el riesgo de llevar adelante procesos desconectados de la realidad. Por eso es fundamental generar espacios de reflexión sobre la problemática de la educación de personas jóvenes y adultas en los departamentos y en el ámbito nacional.

Se recomienda monitorear los avances de la educación de personas jóvenes y adultas, promoviendo

el desarrollo de procesos educativos pertinentes y contextualizados para asegurar la sostenibilidad de lo aprendido y que el conocimiento adquirido sea significativo para todos.

Finalmente, se ratificó el compromiso de todos los participantes, instituciones y organizaciones de aunar esfuerzos y trabajo conjunto para mejorar los niveles educativos de la población y encaminar acciones conjuntas de alfabetización y post-alfabetización en los países de América Latina.





diferentes realidades sociales y lenguas. La identificación de los alumnos y de sus necesidades, así como un conocimiento amplio de su idiosincrasia, es fundamental para el éxito del método. Es importante considerar el punto de partida del estudiante ya que hay diferentes niveles de conocimiento: no todas las personas iletradas son analfabetas puras, para lo cual se realiza un diagnóstico de los participantes y se identifican sus conocimientos previos adquiridos durante toda la vida.

El otro programa que complementa al «Yo, sí puedo» y que permite al alfabetizado llegar a completar los estudios de primaria, es el «Yo, sí puedo seguir». Entre los países que lo utilizan se encuentran Argentina, Venezuela, México, Ecuador, Bolivia, Nicaragua, Colombia, así como, en otras latitudes, países de África, Canadá, España, Nueva Zelanda, donde estos métodos han resultado efectivos y de una gran movilidad social, mérito al que se le añade que han sido los únicos que han logrado llegar a todos los rincones de un país o nación. Con la aplicación de este sistema de enseñanza se podría alfabetizar a una persona en 7 semanas y se lograría erradicar este mal de la tierra con sólo la tercera parte del fondo de la UNESCO para estos fines. En muchos países ha sido llevado a cabo por organizaciones religiosas y ONG's. Se da la circunstancia que hay personas de más de 100 años de edad que han sido alfabetizadas con este método. Una de ellas declaró: "...he tenido que esperar 102 años para escribir mi nombre. Ahora me puedo morir tranquila".

En el contexto boliviano, la experiencia se ha venido enriqueciendo, a partir de la condición de Estado Plurinacional del país y la presencia de 36 lenguas originarias, hecho que sin dudas le ha dado un toque distintivo y ha permitido su contextualización desde su instrumentación en la práctica. Hoy en este país suramericano han sido beneficiadas con este programa alrededor de 189.867 participantes que se han incorporado ya a la educación primaria o han alcanzado un nivel que les permite participar activamente en su comunidad y construir entre todos ese mundo mejor al que aspiramos des-

de la perspectiva del socialismo comunitario que tiene lugar dentro del proceso de cambio. Además, el impacto en la educación general se constata en los aproximados 16.483 docentes que se han desempeñado como facilitadores y los más de 2.724 supervisores que propician la certificación de la calidad del proceso pedagógico.

Experiencias en el desarrollo de este proceso existen y de la manera más original que se haya podido constatar en cualquiera de las latitudes: desde la propia creación de los participantes, a favor de aprender un oficio que les permita buscar un equilibrio entre sus necesidades materiales y espirituales, hasta la composición de canciones que dicen de sus aprendizajes y estados de ánimos, como lo podemos apreciar en la letra de una de las canciones participantes en el concurso de la canción:

“Yo también leo y escribo”

Al llegar a esta escuelita

Yo nada, nada sabía

Yo nada, nada sabía

Solamente a mis vecinos

De vista, de vista yo conocía

De vista, de vista yo conocía.

Han pasado cinco meses

Hasta a leer he aprendido

Hasta escribir he aprendido

Han pasado cinco meses

Hasta sumar he aprendido

Hasta restar he aprendido.

Cinco por ocho cuarenta

Cuarenta puntos yo tengo

Cincuenta puntos yo quiero

Ya tengo cincuenta puntos

Setenta puntos yo quiero

Setenta puntos yo tengo

Alfabetización quieres

Alfabetización tienes (bis)

Solamente este gobierno

Las gracias, gracias le damos (bis)



dentes habían aprendido a leer y escribir mediante lenguaje Braille, campaña que mereció el Premio Nadezhda Krupskaya, otorgado por la UNESCO y la alfabetización en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, desde la segunda mitad de los años 60, procesos en los que las Bibliotecas Públicas jugaron un importante papel en todos los sentidos.

A modo de conclusiones podemos aseverar que los procesos de alfabetización y de post-alfabetización no están restringidos a campañas que se dan en un momento histórico determinado y ante situaciones

concretas, sino son una constante del desarrollo cultural de un pueblo o nación. Si alfabetizamos ante cualquier carencia y abandonamos el seguimiento de los procesos formativos, no avanzamos estratégicamente hacia la formación de un individuo más culto, más integral, más participativo y mejor ser humano

En Cuba, desde el propio año 1961, estos procesos son de una gran movilización social, con un enfoque ideologizado y con la precepción de que un mundo mejor es posible con la unidad de todos.





las propuestas que en la esfera de las metodologías busca aportar en el hallazgo de nuevos contenidos y formas a la escuela de estos tiempos, garantizando que no sólo sea capaz de darle respuesta a ella en las exigencias epocales de transformación, sino que sea una actora para la construcción de democracia y ciudadanía, en coherencia con las modificaciones estructurales de la actualidad.

En ese sentido, en este texto intentaremos fundar la idea de que al llevarse la investigación a la esfera educativa y pedagógica, va a generar una reelaboración del campo de éstas, así como de los mecanismos prácticos y de acción que las han constituido.

Para ello, en este escrito en un primer momento realizaremos un rápido recorrido para reconocer esa manera como se ha constituido la educación y la pedagogía en la modernidad capitalista occidental. Allí nos encontraremos con los paradigmas, corrientes, concepciones, enfoques y líneas metodológicas y modelos, como aspectos que vertebran estas búsquedas.

Luego, al interior de los enfoques y líneas metodológicas, mostraremos la manera como se conformó allí el pensamiento pedagógico en torno a la investigación, el cual da origen a diversas entradas metodológicas para ser resuelto en el cotidiano de las prácticas de los educadores.

En un tercer momento, fundamentaremos una de esas líneas metodológicas, la de la Investigación como Estrategia Pedagógica (IEP), surgida en las construcciones de las pedagogías críticas desarrolladas en las realidades latinoamericanas y en diálogo con los enfoques surgidos y dinamizados en diferentes latitudes mundiales. Por ello, pudiésemos afirmar que éste es un texto que busca, de una manera inicial (o indicial), ir construyendo los ejes conceptuales de una forma de práctica educativa y pedagógica, que ha venido constituyéndose en nuestro contexto.

3.1. EN DIÁLOGO CON EL ACUMULADO

Podríamos afirmar que a paradigmas, enfoques, corrientes y concepciones, así como a las líneas metodológicas o modelos que llaman otros (Anexo 1), se les han extraviado o son insuficientes los procesos prácticos que daban forma a la pedagogía, especialmente por la respuesta que deben dar a este cambio de época o mutación, que llama Charpak, según la cita con la cual doy inicio a este texto. Esta situación se hace explícita al observar las dificultades que encuentran las diferentes formas de educación y sus agentes para la interacción con los jóvenes de hoy, así como para trabajar con las nuevas mediaciones tecnológicas y comunicativas de este tiempo en el que se transforma el quehacer pedagógico buscando respuesta a los cambios de un mundo en el cual los jóvenes maestros y maestras han ido modificando sus universos simbólicos y materiales.

Un ejemplo de la manera como estos tiempos traen nuevas formas educativas, se da en los sistemas abiertos y a distancia, los cuales con sus prácticas se han visto obligados a reconfigurar y reorganizar la idea de instrucción, enseñanza y aprendizaje. Ello ha llevado a algunos autores a plantear que es también la manifestación del fin de la pedagogía, como una de las posiciones en el debate sobre ésta, pero que a la vez genera una explosión diferente y a veces contradictoria de concepciones e infinidad de teorías para explicar cuál es el nuevo lugar en la sociedad de la educación en la sociedad y los procesos, prácticas y mediaciones que le dan forma en estos tiempos, obligando a transformar metodologías e incorporar nuevas mediaciones, así como a volver a pensar la pertinencia para poder dar las explicaciones sobre los nuevos sentidos y fines del acto educativo².

Podemos decir que asistimos a un momento de transición entre el acumulado logrado desde el

2 DIEZ, E. J. Globalización y educación crítica. Bogotá. Ed. Desde Abajo. 2009.





radigma Francés se cimentaría sobre las ciencias de la educación y el derecho a ella, dando forma a la pedagogía entendida como saber, disciplina, discurso, dependiendo de la corriente y la concepción en la cual se mueva⁸.

El Paradigma Sajón se desarrolla en torno a la idea de currículo y recupera la organización del trabajo fabril para la educación y la escolaridad, disolviendo en algunos casos la idea de pedagogía para centrarla en las didácticas⁹. El Paradigma Latinoamericano centra su propuesta en una crítica a la modernidad, en cuanto su pretendida universalidad significa una violencia epistemológica, ya que niega otras formas de conocer fundadas en la cultura y el contexto, como terreno de diferencia, y la necesidad de que la educación construya actores críticos, promotores de transformación de sus realidades¹⁰. Una muestra de cómo se mezclan es la producción de Abraham Magendzo, quien retomando la visión sajona del currículo, la reelabora desde la tradición crítica latinoamericana y europea. Esto es visible en su obra sobre currículo y educación¹¹.

De igual manera, se van a encontrar pedagogías fundadas en investigación en los diferentes paradigmas educativos y pedagógicos. Por ello, a su interior y en coherencia con las concepciones que se manejen, se acudirá a una u otra tradición paradigmática.

3.1.2. LAS CORRIENTES Y CONCEPCIONES

Al interior de estas cuatro tradiciones paradigmáticas

se desarrollan corrientes, las cuales buscan fijar un norte para la sociedad en la cual actúan, y de los intereses desde los cuales se realiza la acción educativa y las implicaciones de esas opciones en la educación. Esto lo hacen desde sus cosmovisiones, las cuales orientan las miradas y los horizontes que marcan los fines de la sociedad y de la actividad educativa.

Ellas serían más de corte conceptual y teórico, haciendo del hecho educativo y pedagógico una realidad política, en cuanto la corriente ubica la pregunta del nexo educación-escuela-pedagogía-proyecto institucional, con el destino y el futuro de la sociedad. De esa manera, es una lucha al interior de cada paradigma de diferentes grupos, sectores y concepciones por reconfigurar los sentidos de la educación en el día a día de su quehacer. Ejemplo de ello sería al interior del Paradigma Sajón, la manera como John Dewey se plantea críticamente las propuestas de currículo de Bobbit, para cuestionar el sentido fabril (fábrica) que éstas daban a la educación.

Las tres corrientes estarían al interior de cada uno de los paradigmas como campo en lucha, en configuración permanente. Como resultado de esta dinámica de conflicto se constituye el hecho educativo para dar respuesta a cada época. Wynecken encuentra sus orígenes en lo que él llama “los tres estilos de escuela”: la que surge en la edad media, la cual repite la tradición que debe ser aprendida (lemschule); la segunda sería la creada por la Reforma protestante, escuela popular (volksschule) que, basada en el mundo interior y el trabajo, da origen a la autonomía; y la tercera, la cultural, basada en la autonomía del espíritu (kulturschule). Él fundamentará cómo de las dos últimas saldrán: “las comunidades escolares libres”, una de las corrientes en el paradigma Alemán de las pedagogías críticas¹².

Recogiendo esta entrada, pudiéramos plantear la manera como acontecen hoy esas tres corrientes:

- 8 ZAMBRANO, A. “Ciencias de la educación y pedagogía – especificidad, diferencia y multireferencialidad”. En: Revista Educación y Cultura No.48. Septiembre 2009. Páginas 8-16.
- 9 TYLER, R. Principios básicos de curriculum. Buenos Aires. Ediciones Troquel. 1992.
- 10 FREIRE, P. La pedagogía del oprimido. Madrid. Siglo XXI. 1975.
- 11 MAGENDZO, A. Currículum, educación para la democracia en la modernidad. Bogotá. Ed. Antropos. 1996.

- 12 WYNECKEN, G. Op. Cit. Pág. 140 y siguientes.





Colocar esas concepciones de la cultura, la tradición como acumulado de los fines de la educación, y sus sentidos en el terreno de la praxis, concretando la propuesta de Comenius de “enseñar todo a todos”, lleva a que a partir de finales del siglo XIX y durante todo el siglo XX (aunque su origen es anterior), la configuración de la pedagogía construya una serie de enfoques, los cuales fundamentan conceptualmente el quehacer educativo y pedagógico a partir de explicar el desarrollo de niños, niñas y jóvenes, su lugar en la sociedad, en la manera como se relacionan con los procesos de aprendizaje, de las mediaciones necesarias para lograrlo, de los instrumentos, herramientas o dispositivos que usan, de las interacciones entre adultos y generaciones menores, de los materiales que utiliza, configurando entre fines del siglo XIX y la primera parte del siglo XX, tres grandes enfoques iniciales, al interior de los cuales van dando forma al campo de la pedagogía:

- i. La pedagogía frontal o “transmisionista”, la cual en su momento fue la base para salir de las formas tutoriales de la enseñanza sobre la cual se desarrolla la pedagogía inicialmente, para atender a los hijos de nobles y príncipes a nivel metodológico y poder lograr una escuela masiva, con grupos de numerosos alumnos, como lo requería la escuela única, laica, gratuita y obligatoria preconizada por la Revolución Francesa, gestada en el Plan Condorcet (1792) y que tiene como antecedente la escuela de La Salle.

Su fundamento conceptual estaba dado en el conocimiento científico, el cual debía ser enseñado en la escuela siguiendo el desarrollo psicológico individual común. De ello se deriva que el conocimiento verdadero debe ser aprendido y repetido por el estudiante, dando forma a la “instrucción” como proceso pedagógico en el cual el maestro o maestra es la base del mismo, en cuanto es la persona encargada de entregar ese acumulado, el cual al no poseerlo el alumno es un déficit en su desarrollo y esta va a ser la función que se le entrega a la escuela –ella es la encargada

de remediarlo–, cuyo contenido tiene dos formas: el conocimiento y las normas de comportamiento (moral) que permitirán a éste integrarse a la sociedad.

- ii. La pedagogía activa o nueva. Surge como una contestación al enfoque frontal predominante en la sociedad y el carácter puramente receptivo del estudiante, y se constituye como una liga¹⁸ que aglutina diferentes pensadores y experiencias de enseñanza diferentes al “transmisionismo”, los cuales consideran que el niño no es un ser pasivo, ni una tabula rasa en donde los adultos imprimen conocimientos y valores. Por ello, el punto de partida de todo quehacer educativo es la actividad que los niños realizan, el respeto a sus intereses, a su libertad individual. En ese sentido, va a requerir propuestas metodológicas que permitan un proceso donde él es agente activo de su constitución en sujeto. Para ello, se fundamenta en la psicología genética, que comenzaba a desarrollarse, y cuya base es el crecimiento y desarrollo progresivo del estudiante y la constitución de su libertad. Es una educación donde no se impone la ciencia y la moral, sino que se le coloca al estudiante en condiciones de descubrir, de crearla de adentro hacia afuera, en cuanto busca construir moral autónoma.
- iii. La pedagogía de la tecnología educativa. En la primera mitad del siglo XX, se desarrolló a partir del trabajo de Watson¹⁹, una teoría que planteaba que el aprendizaje de nuevas conductas se realizaba a través del refuerzo y del castigo: cuando la persona siente que el resultado es positivo, lo lleva a repetir esa conducta. Estos principios, que desarrollaría Skinner²⁰, serían aplicados en educación, planteando que lo que debe ser claro son los objetivos y el resultado al cual se desea llegar.

18 MIADARET, C. Educación nueva y mundo moderno. Barcelona. Vicens Vives. 1968.

19 WATSON, J. B. “La psicología tal como la ve el conductista”. (fotocopia)

20 SKINNER, B. F. Walden Dos. España. Fontanella FEB. 1974.





ción se comienzan a trasladar a los procesos educativos en la década del 80 del siglo pasado, en diferentes lugares del mundo, buscando salidas a la crisis de la educación generada en las modificaciones epocales que vive la sociedad, emergiendo diversas propuestas y metodologías, así como la creación de pensamiento sobre la problemática, el cual con sus acumulados fue elaborando un enfoque que tenía como principales características:

- El acercamiento al conocimiento, la ciencia y la tecnología, se puede realizar haciendo de la investigación una actividad de niños, niñas y jóvenes.
- En ese sentido, las investigaciones desarrolladas por los niños, niñas y jóvenes requieren de una propuesta metodológica (la del acumulado de la tradición de la investigación) que realice el encuentro entre el conocimiento científico y el escolar.
- Esa relación con la investigación busca mejorar capacidades, competencias, habilidades de niñas, niños y jóvenes en ciencias (de acuerdo a la concepción de educación y pedagogía que se tenga).
- Para que ello sea posible, es necesario contar con unos docentes, formados en la(s) propuesta(s), que la puedan implementar en sus prácticas pedagógicas cotidianas.
- Para hacerlo real, desarrollan metodologías y materiales propios, a través de los cuales se implementan las propuestas de cómo usar la investigación para la enseñanza y el aprendizaje.
- El sustento de las propuestas se gesta en el acercamiento a una epistemología de la ciencia, que reconoce actores, mediaciones, posturas, y otorga sus lugares en coherencia con esas comprensiones.

Estos variados enfoques –incluido el fundado en investigación que acabamos de reseñar– se han consolidado a lo largo del siglo XX, dando forma a cuestionamientos y replanteamientos a la escuela y a la educación de este tiempo, y haciendo posible en el campo educativo la emergencia de múltiples pedagogías que se han desarrollado en las páginas anteriores, las cuales al hacerse con-

cretas en las prácticas inmediatas han venido desarrollando líneas metodológicas (modelos)²⁶. Su particularidad es tener una estrategia en donde se hacen visibles las interacciones, las herramientas didácticas o dispositivos utilizados, la organización del tiempo-espacio y las mediaciones en ellos, y propone una ruta a seguir con los pasos detallados para lograr resultados específicos de aprendizaje en la esfera de la propuesta pedagógica del enfoque en cuestión.

3.1.4. LÍNEAS METODOLÓGICAS (MODELOS)

El desarrollo metodológico exige de quienes lo realizan, una ruta concreta o camino que debe transitarse, en donde se hagan presentes los principios pedagógicos enunciados bajo la forma de enseñanza y/o aprendizaje, siendo el enfoque o los enfoques que concurren a la práctica los que determinan la selección y el uso de las herramientas, dispositivos, didácticas, enunciados de lenguaje, los cuales también van a tener sentido y significado en coherencia con los enfoques que se acogen.

Es común ver múltiples y diferenciadas líneas metodológicas que se derivan del enfoque. Por ejemplo, en el constructivismo éste se implementa con nombres como: aprendizaje por comprensión, aprendizajes por la acción, aprendizajes por mapas conceptuales, significativo, de cambio conceptual, y muchos otros que nos haríamos largo enumerar. También con frecuencia se encuentra que procedimientos, herramientas o didácticas se usan en diferentes propuestas metodológicas, por ejemplo, trabajo por proyectos, pero el sentido del uso no es el mismo, va a estar determinado por el enfoque desde el cual se fundamenta.

26 Creo que el uso de modelos se refiere a la vinculación entre el proceso de la física clásica (mecánica) y el currículo de tipo sajón. Esa idea de modelos es precisamente uno de los elementos que se cuestiona con la reconfiguración del saber escolar de la modernidad, de la cual participa la inclusión de la investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.



- Se selecciona el contenido y el material a trabajar, a partir de un problema de las disciplinas
- Los estudiantes plantean hipótesis de respuestas a ese problema
- Se realiza una ronda de preguntas desde el tema a trabajar
- A partir de ellas, se toman los módulos – que están en los maletines de trabajo– y se experimenta para obtener respuestas
- Se organizan grupos y se determinan los experimentos que les van a permitir resolver las preguntas
- Cada uno va escribiendo en su diario las respuestas por escrito, las cuales se discuten y se consolida un texto de cada grupo
- Presentación de las conclusiones del trabajo grupal en forma oral o escrita
- Intervención del maestro(a) para hacer el cierre y la reflexión; en el caso de que no se obtenga la respuesta esperada, debe explicar la respuesta buscada y las razones del fracaso, recapitulando el saber trabajado



b. Enseñanza por descubrimiento. Esta propuesta metodológica se desarrolló en los años 80 en Inglaterra y EE. UU., promovida por Jerome Bruner, se expandió a España, donde fue acogida por algunos profesores de la Universidad de Valencia y la Universidad de Barcelona²⁹, iniciando procesos de aplicación en las escuelas de su país. Su punto de partida es el reconocimiento de que la manera de abordar problemas y tareas de niños y científicos tiene una organización con procesos semejantes y complementarios. A tra-

vés de ellos es susceptible de aplicar con rigor en el trabajo de los grupos de infantes, las estrategias de investigación, para lograr que ellos por sus propios medios y mediante la reflexión sobre ella, puedan descubrir la estructura de la realidad, así como teorías, procesos, modelos y productos de la ciencia. En ese sentido, estaríamos frente a un proceso de corte inductivo, que recorre el camino de lo particular a lo general mediante un proceso guiado.

Los contenidos del proceso educativo se convierten en problemas y a partir de preguntas se estructura el currículo, en donde los avances y desarrollos de los estudiantes se determinan por la ampliación de estructura previa que se manifiesta en lenguaje, raciocinios y conocimientos. Ese descubrimiento no es necesariamente autónomo, sino que se hace guiado por el profesor, quien se encarga de planificar los ejercicios y los procedimientos para el fin buscado³⁰.

Este aprendizaje está fundado sobre ocho principios:

- La capacidad para resolver problemas es la meta principal de la educación
- El entrenamiento en la heurística es mucho más importante que la entrega de contenidos sin significado
- El método del descubrimiento es el camino para enseñar los contenidos curriculares
- Cuando el aprendizaje se hace por descubrimiento, ello organiza de manera eficaz lo aprendido
- El conocimiento verbal es la clave de cualquier transferencia

29 PORLÁN ARIZA, R., SANTOS, G. M. Constructivismo y escuela: hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación. Sevilla. Díada Editora. 1995.

30 POZO MUNICIO, J. I., GÓMEZ CRESPO, M. A. Aprender y enseñar ciencia. Madrid. Ediciones Morata. 2006. 5ta. Edición.





do: colaborativo, situado, problematizador y por indagación [crítica]. Esas nueve etapas serían:

- 1°. *Estar en la onda de Ondas, que da pie a la conformación de los grupos y al aprendizaje colaborativo.*
- 2°. *La perturbación de la onda, mediante la cual se trabajan las preguntas del sentido común de los niños, niñas y jóvenes para su discusión, dando inicio al aprendizaje situado.*
- 3°. *La superposición de las ondas, en la cual el grupo plantea el problema de investigación, dando contenido al aprendizaje problematizador.*
- 4°. *Diseñando la trayectoria de indagación, en la cual con los principios de libertad epistemológica y diversidad metodológica, se construye el aprendizaje por indagación [crítica].*
- 5°. *Recorriendo las trayectorias de indagación, en la cual se realiza ésta de forma organizada, de acuerdo con el camino seleccionado. Este momento es de negociación cultural, contrastación y organización [y reelaboración] de los saberes.*
- 6°. *La reflexión de la onda, en la cual, apelando a la metáfora del conocimiento hoy (arco iris), el grupo hace un ejercicio donde sintetiza y vive los diferentes aprendizajes para producir el saber sobre el problema planteado. De igual manera, realiza una reconstrucción del proceso metodológico vivido.*
- 7°. *La propagación de la onda, bajo el principio de la comunicación como mediación, los resultados se convierten en actividad de apropiación, iniciando con su entorno familiar, en la cual alfabetiza con sus resultados, pasando por su comunidad local, institucional, municipal, departamental, nacional e internacional.*
- 8°. *El aprendizaje se hace comunidad de saber, el reconocimiento de las redes que se van cons-*

tuyendo de maestras, niños, niñas y jóvenes, así como de asesores, van arrojando redes temáticas, territoriales y virtuales, para dar forma a las comunidades de práctica, problematización y saber Ondas.

- 9°. *Las nuevas perturbaciones: el proceso investigativo ha dejado nuevas preguntas, las cuales son retomadas por los participantes para continuar el proceso, haciendo real aquello de que el conocimiento está en construcción y se desarrolla en espiral, [y las preguntas son la clave de esa dinámica].*

Actor de este proceso es el maestro [o la maestra], entendido como acompañante/co-investigador, quien a partir de procesos de sistematización, se convierte en coproductor de la propuesta de la Investigación como Estrategia Pedagógica –IEP–, la cual hace real que él abandona su constitución como portador y transmisor de saber para convertirse en productor; (...) [dinámica] que realiza a través de un proceso de autoformación y formación colaborativa^{33,34}

Además, en coherencia con el principio freireano de que no hay docente que no aprenda y que para la investigación implica: “no hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza. Estos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño, continuo buscando, busco porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo, me educo. In-

33 Caja de Herramientas del maestro y la maestra Ondas. Cuaderno 1: El lugar de maestros y maestras en Ondas. Cuaderno 2: La pregunta como punto de partida y estrategia metodológica. Cuaderno 3: La investigación como estrategia pedagógica. Cuaderno 4: Producción de saber y conocimiento en maestras y maestros Ondas. Sistematización. Bogotá. Colciencias, Ondas – FES. 2007.

34 Tomado de: MEJÍA, M. R. y MANJARRÉS, M. E. “Las pedagogías fundadas en la investigación. Búsquedas en la reconfiguración de la educación”. En: Revista internacional Magisterio. No.42. Diciembre 2009-enero 2010. Página 23.





estos tiempos en los cuales como decía Norberto Lechner, “hay proyecciones pero no proyectos”³⁶.

En ese sentido, el esfuerzo por construir una propuesta pedagógica que retomara la investigación en estos contextos se enclava en un debate ético-político sobre la asignación de esos bienes determinantes en la constitución de desigualdades y le apuesta por construir desde la más tierna infancia capacidad y autonomía para preguntarse y desde el ejercicio práctico de la investigación impugnar esa

asignación constructora de injusticia en la esfera de la individuación, la socialización, la nación y el escenario internacional.

Por ello, mediante la apropiación directa de esos procesos investigativos, a través de la IEP, se da una nueva constitución de subjetividad de estos tiempos en los cuales las culturas infantiles

y juveniles en ese sentido de ser nativos digitales no solamente hacen su uso sino que impugnan esa desigualdad en su práctica pedagógica, interpelan la legitimidad de ella y construyen horizontes de posibilidad en donde su práctica grupal le muestra que hay futuro compartido y que el aquí y ahora, con esa colectividad con la que trabaja, lo está construyendo y le permite pensar esos cambios y esas transformaciones porque los comienza a vivir en su vida.

En la misma dinámica, el maestro y la maestra que trabaja con la IEP comprende las posibilidades de esas transformaciones y se alimenta de ese ejercicio que realiza con sus grupos para producir los cambios y transformaciones en la esfera de su práctica pedagógica e inicia la marcha no por una ley o un mandato, sino porque encuentra allí que

puede ser educador o educadora de otra manera, sin miedo, en búsqueda, sin certezas pero con la compañía del grupo con el cual va reelaborando su práctica. Ahí, en la esfera del mundo microsociales van surgiendo los gérmenes de las nuevas colectividades que dan forma a la utopía de estos tiempos en educación y él y ella participan en ellas sabiendo que es un campo en construcción y ambos son parte de ello, haciendo real y concreta la idea de “vida buena” planteada por nuestros grupos originarios como una manera de mantener la unidad de la naturaleza y la cultura.

Por ello, la propuesta no es formar científicos, es construir una cultura ciudadana y democrática en ciencia, tecnología e innovación para estos tiempos de un mundo construido sobre el conocimiento, la tecnología, la información y la comunicación. Este ejercicio pedagógico aparece como fundamento de una nueva forma de lo público que, a través de la idea de justicia educativa y justicia curricular, trabaja por construir sociedades más justas y menos desiguales. Y si después de esto los niños, niñas y jóvenes optan por ser científicos lo serán también de otra manera, como parte de la búsqueda iniciada desde la propuesta metodológica que contiene como valores fundamentales esas capacidades de lo humano (cognitivas, afectivas, valorativas y de acción) sobre las cuales se fundamenta la investigación como estrategia pedagógica.

3.3.2. LA CORRIENTE CRÍTICA, BASE DE LA PROPUESTA DE LA IEP

El punto de partida para buscar caminos alternativos en educación desde una perspectiva crítica se da en el triple reconocimiento. De un lado, de cómo, derivado de la revolución científico-técnica en marcha, se asiste a una reconfiguración del saber escolar de la modernidad, lo cual se debe convertir en una oportunidad para ir más allá de una simple modernización de la educación e intentar transformar las relaciones de poder que controlan y dominan con propuestas pedagógicas y metodológicas inclusivas, que muestren diseños concre-

36 LECHNER, N. Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política. Santiago de Chile. Lom. 2002.





como la necesidad de un planteamiento sobre ella en cualquier proyecto emancipador.

3.3.3. SU FUNDAMENTO EN LA CONCEPCIÓN DE EDUCACIÓN POPULAR⁴⁰

En América Latina, así como en grupos subalternos en el mundo del norte y diferentes actores críticos de otros continentes se han desarrollado, en la perspectiva de los acumulados del paradigma latinoamericano, una concepción de trabajo educativo, la cual se caracteriza por ser una acción política en la esfera de la educación. Ella busca transformar las condiciones de control, dominio y formas de sujeción de actores, comunidades, e instituciones. Para lograrlo busca generar conciencia crítica y dinámicas sociales para lograr que los grupos construyan formas de asociación y organización que los convierte en sujetos colectivos, constructores de su historia.⁴¹

La investigación como estrategia pedagógica ha tomado de la educación popular algunos de sus elementos básicos y los ha convertido en ejes de su propuesta, diferenciándose de otros acercamientos de pedagogías fundadas en la investigación, a la vez que realiza un proceso de construcción colectiva de su propuesta, donde incorpora niños, niñas, jóvenes, maestras, maestros, asesores, dándole forma a una particular manera de generar procesos de educación popular con estos grupos. Por ello su punto de partida es la realidad de estos grupos y sus saberes, para elaborarlos a partir del proceso investigativo.

Su punto de partida es la realidad, y ella se construye en el lenguaje⁴², como explicitación de su cosmovisión a través del cual los actores de la investigación como estrategia pedagógica se preguntan sobre ella, la interpretan y formulan problemas de investigación, en el sentido que legendariamente le otorgó la investigación-acción-participante para comprender la realidad y transformarla. En esta perspectiva, promueve el aprendizaje situado, el cual reconoce esas múltiples dimensiones de conformación de la experiencia humana y del núcleo organizado que la realiza. Para hacer esto realidad, significa que se debe construir la organización social que lo vuelve concreto, por ello la IEP promueve la construcción de una movilización social de actores, sin la cual no es posible la existencia del Programa en las regiones.

Éstos, en los Departamentos y Municipios, optan por desarrollar la propuesta; es decir, constituyen redes (sociales, políticas, de actores institucionales) las cuales hacen real esa búsqueda y se coordinan para concretarla en los diferentes territorios y espacios de sus respectivas localidades. Estos grupos han reconocido la necesidad de transformar los procesos de la educación, de la relación entre adultos y niños y niñas, así como de las relaciones sociales que se mediatizan en estas prácticas. Por ello, esa opción se desarrolla en el contexto, con las particularidades de la cultura, desde las subjetividades constituidas. Todas ellas en una relación: organizaciones sociales, subjetividades, prácticas sociales, dinamizando un escenario de individuación, en donde la integralidad de lo humano (razón, emoción, acción, intereses), debe ponerse en juego para reconocer que nos hacemos humanos en la diferencia y en una interacción conflictiva con los otros y nuestras realidades.

Por ello, la realidad es una construcción, y en la propuesta de la IEP, se realiza en ese reconocimiento de que somos parte del mundo y no existe ese dualismo humano-naturaleza. Por ello, cuando el niño(a)

40 CEAAL. Revista La Piragua No.30. Educación popular: recreándola en nuestros tiempos. Panamá. 2009.
CEAAL. Revista La Piragua No.32. Mirando hondo. Reflexiones del estado de la Educación Popular. Panamá. 2010.

41 GADOTTI, M., y colaboradores. Perspectivas actuales de la educación. Buenos Aires. SigloXXI Editores. 2003.

42 MATURANA, H. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte. UFMG, 1998





de los seres humanos, y conocimientos que están más dados en la esfera de las disciplinas. En esta perspectiva postula la existencia de racionalidades diferentes a la eurocéntrica-norteamericana⁴⁷, las cuales también deben ser reconocidas por el ejercicio educativo haciendo real la interculturalidad y la negociación cultural. Éste debe darle cabida a las razones más allá de la “razón universal” para hacer visible el reconocimiento del otro y de lo otro diferente a aquello que es postulado como universal, fruto de la lógica de control y de poder, visibilizar en los diferentes, su saber, su historia, su cultura, y cuando sea el caso, reconocerlos como epistemes negadas o invisibilizadas. Va a ser el ejercicio de reconocer los contextos como lugares de saber. Por ello, busca devolver al acto educativo diferencia, heterogeneidad y multiplicidad fundadas en una diversidad cultural, social y cognitiva.

Desde ahí, lo que se construye en cualquier acción educativa son relaciones sociales, en las cuales se manifiestan bajo formas pedagógicas aquello que pensamos de la sociedad. Por eso, el papel del educador es ser enseñante-aprendiente, reconociendo la manera como se forma, a la vez que va formando. En este sentido, el papel del formando es activo y también forma a sus adultos acompañantes, a la vez que va aprendiendo, gestándose unas relaciones educativas desde lo diferente en la interculturalidad⁴⁸, en el respeto y el reconocimiento de los aportes de cada uno. Por ello, en la IEP maestro y maestra se convierten en acompañantes co-investigadores, transformando su rol tradicional y reconociéndose como aprendientes en el proceso.

Esto, a la vez que se trabaja en forma colaborativa, cuestionando cualquier relación social educativa que construye poder que controla o domina. Por ello, en ese reconocimiento se construye autonomía, desde la capacidad de la crítica y la autocrítica

frente a sus propuestas y las de los demás, lo cual se realiza como una etapa del proceso metodológico y le permite adquirir nuevas capacidades, nuevos lenguajes, dirigir con sentido su vida diaria y construir las bases de una democracia real y una ciudadanía para las nuevas realidades del mundo en marcha. En ese sentido, la IEP se convierte en una metodología para la comprensión y transformación del mundo, desde sus lógicas de actuación, que son incorporados por los diferentes actores de ella.

De igual manera, el enfoque liberador produce una integración de los componentes racional, práxico, socio-afectivo y valorativo en el aprendizaje, los cuales deben desarrollarse a partir de los procesos educativos que se realizan, garantizando las mediaciones adecuadas. Para que éstas sean posibles, debe ser el resultado de las negociaciones entre la cultura universal y los contextos específicos de los saberes. Por ello, el punto de partida es la pregunta con la cual los niños, niñas y jóvenes interpelan su mundo y el contexto de sus saberes, haciendo visibles los controles y dominación que se realizan a través de los conocimientos propios y las dinámicas educativas.

En ese sentido, el acto educativo emancipa, en cuanto se aprehende una comprensión crítica del mundo, haciendo visibles las diferentes versiones sobre hechos, eventos, experimentos, construye colaborativamente (conciencia de sí), une lo subjetivo y la regulación del grupo en la contrastación a través de la negociación cultural, colocando las bases de la autonomía. Por ello, convertir la pregunta en problema de investigación pasa por una discusión que recoge esas múltiples versiones y formas de dar respuesta a la pregunta planteada.

Relaciona lo aprendido con las transformaciones necesarias de los contextos, permea hacer real la modificabilidad y cambio de lo humano (acción práxica); el tomar estas decisiones desde los intereses de quienes son penalizados, explotados y sometidos en esta sociedad (acción ética y valorativa), y construye sentidos de correspondencia con lo humano (solidaridad efectiva). Es allí donde en el planteamiento liberador se crean el sistema de

47 MIGNOLO, W. Capitalismo y geopolítica del conocimiento. Buenos Aires. Paidós. 2003.

48 DE SOUZA, J. F. Atualidade de Paulo Freire. Contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural. Recife. EdiçõesBagaço. 2001.



En esta concepción, los mediadores (dispositivos en el liberador) son los que logran que a través de ellos se aprenda, se piense, se valore, y se actúe. Esos mediadores los dan las herramientas de la cultura y en su uso, mientras se apropian de ellos, para lograr su transformación en la esfera de su vida, nos constituimos en sujetos, ya que en él se convierten en elementos de la transformación de nosotros mismos. Esta es la razón por la cual en nuestra propuesta el niño no recorre un camino prefijado con preguntas establecidas y con respuestas correctas. De allí derivamos a la libertad epistemológica y a la diversidad metodológica como fundamentos de la etapa en la cual se diseña y se recorre los caminos de la investigación propuesta, ya que el paso de lo espontáneo a lo científico no es la sustitución de un concepto por otro, es el paso de una capacidad humana a otra, siendo diferentes maneras de conceptualización y expansión del mundo a través de los diferentes lenguajes.

Ese reconocimiento nos lleva a comprender para las actividades educativas, que todos los procesos humanos: cognitivos, de actuación, afectivos y valorativos se constituyen de manera interpersonal en la cultura, y se interiorizan individualmente. Por ello retomamos la idea de “zona de desarrollo próxima”, entendida como “la distancia entre el nivel real del desarrollo y el nivel de desarrollo potencial”. Es decir, reconocemos que todo aprendizaje debe organizarse, en cuanto las mediaciones y mediadores deben hacer posible la cercanía entre el sujeto y lo que nos proponemos en la acción educativa.

En el caso de la IEP, se parte de la pregunta del sentido común de los niños, niñas y jóvenes para reelaborarla en la perspectiva de la educación popular, que reconoce la existencia de saberes comunes y elaborados así en la negociación con los conocimientos disciplinares, y de las maneras como se correlacionan en la negociación cultural⁵¹, lo

51 MARIÑO, G. “El diálogo en la educación de jóvenes y adultos. Dos propuestas pedagógicas para implementarlo”. En: El taller dialógico / la recuperación de experiencias laborales. Bogotá. OEI. 2010.

cual muestra la manera en que se van dando estas transformaciones, a través del aprendizaje colaborativo, en el cual intervienen niños y adultos. En el sentido de Vigotsky, toda función aparece en dos planos, en lo social (intersíquico), y en lo psicológico (intrapsíquico).

La idea de aprendizaje es retomada también de este enfoque y reelaborada para Vigotsky: “El aprendizaje es un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas”. Es decir, éste, organizado pedagógicamente, se convierte en desarrollo mental y sigue generando procesos evolutivos que no se podrían dar sin él. Es allí donde las relaciones entre el sujeto y el mediador son activas y recíprocas, en la internalización se da el conocimiento. En ese sentido, el aprendizaje es una actividad propia diferenciada, por ello no se puede hacer equivalente a desarrollo. Es en esa cooperación (colaborativa) en donde se genera el desarrollo cognitivo. Por ello, la elaboración de la pregunta y su conversión en problema de investigación, no es una sustitución de conceptos, ni el paso de una forma de conceptualizar a otro. Son modificaciones en las capacidades del sujeto propiciadas por las mediaciones de la actividad educativa.

Cuando se retoman los desarrollos de la investigación en sus múltiples enfoques, es un ejercicio para que en el sentido vigotskiano, sus metodologías y herramientas se conviertan en nuevas mediaciones de la actividad de aprendizaje.

3.3.6. CONSTRUYE EN LA PERSPECTIVA DEL CONSTRUCCIONISMO SOCIAL

Para esta concepción, los sistemas de conocimiento en la visión cientificista han reducido el proceso educativo a un mero descubrir lo que ya está hecho. En ese sentido, se señala que sigue prisionero de la visión de Galileo, el cual señalaba que el científico descubría las verdades que Dios había colocado en la naturaleza. En este enfoque se plantea que la mayoría de personas hablan del conocimiento



Esta posición replantea el lugar de los sistemas del conocimiento y, al reconocer su carácter abierto y en constitución, da pie a su relectura desde América Latina.

Como afirma Romão: *“Hay pensadores que inscritos en el universo mismo del paradigma en crisis como los autodenominados postmodernos, intentan superar la crisis proponiendo nuevos paradigmas, nuevas metodologías, nuevas perspectivas, nuevas ‘gramáticas’, como dicen contemporáneamente, no, en cuanto no se trata de un problema de contenido, ni simplemente de una cuestión metodológica, sino de una verdadera revolución paradigmática. Más allá de esto está surgiendo una nueva geo-política del conocimiento, se trata desde el pensamiento hegemónico de un problema político, con profundas implicaciones gnoseológicas, y del lado del saber contra-hegemónico, de un problema epistemológico, con fuertes consecuencias políticas... .. lo que necesitamos ahora, es una nueva geo-política del saber, esto es, del reconocimiento de varios conocimientos, de convicción de que hay varios lugares de enunciación científica.”*⁵⁴

Esas relaciones múltiples de enunciación de lo científico construyen un mundo complejo, generando diferentes procesos de relacionamiento entre el saber y el conocimiento de variado tipo, dando forma a nuevas formas de interdisciplinariedad, la cual en el desarrollo de los problemas de investigación trabajados desde la IEP, van emergiendo en una forma práctica, visibilizando la problemática, ayudando a organizar las mediaciones y el proceso de aprendizaje, y permite ver y entender la cotidianidad de otra manera, la cual puede ser reconocida como punto de partida para esas nuevas formas de enunciación del conocimiento y los saberes a través de la investigación.

54 ROMÃO, J. E. Razões oprimidas. Introdução por uma nova geopolítica do conhecimento. En: TORRES, C. (Editor) Reinventando a Paulo Freire no século 21. São Paulo. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2008. Pág. 64.

3.4. CONCRECIÓN DE LOS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS EN LA METODOLOGÍA DE LA IEP

Los paradigmas, las corrientes, las concepciones, los enfoques, se quedan en la esfera de la teoría y los principios, si no muestran y hacen concreta una ruta y un diseño a través del cual los enunciados planteados y la manera de construir lo humano hacen real el desarrollo a través del aprendizaje propuesto. En ese sentido, la investigación como estrategia pedagógica (IEP) plantea una ruta o camino metodológico para hacer prácticas sus apuestas en la esfera de la educación.

El punto de partida es la existencia de grupos sociales diversos, los cuales desde sus lugares apuestan a la necesidad de un cambio en los procesos educativos y sociales. Allí nos encontramos con universidades, secretarías de educación, rectores de instituciones educativas, maestras y maestros, organizaciones no gubernamentales, grupos del sector privado, entidades gremiales, movimientos sociales, ellos deciden como parte de su actividad hacer una apuesta por la transformación de la educación, como fundamento de las modificaciones estructurales de la sociedad. La IEP les propone que su ruta metodológica construye cultura ciudadana, y las bases de unas nuevas democracias en tiempos de profundas transformaciones en el conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación. Por ello, los invita a ser el germen de una movilización social de actores que van a buscar construir capacidades regionales mediante el reconocimiento y el posicionar en forma crítica estos procesos sobre el territorio y la región. El sentido profundo de ello es el compromiso de la sociedad con la educación, como una forma de construir lo público de este tiempo como un campo de deliberación y de disputa de intereses variados, haciendo que el aprendizaje situado no sea sólo un ejercicio en el conocimiento, sino de reconocer el lugar de la sociedad y la relación de ella con lo que acontece en la esfera educativa, y de ésta con la transformación.

En esta perspectiva, la metodología tiene que ver



la unidad entre mundo interno y externo, sujeto y objeto, y muestre cómo ellos son elementos de una unidad, que no puede seguir siendo dualizada, y el dispositivo para ello es la pregunta, en cuanto ella da cuenta de la síntesis que existe en el mundo del niño, la niña y el joven, a través de la cual hace presente en su representación la presencia del contexto y la realidad, como parte de él, no como una exterioridad, es decir, a través de la pregunta, el niño, la niña y el joven constituyen una relación modificadora del mundo.

En esta perspectiva pudiéramos afirmar en el sentido del enfoque socio-cultural, que la unidad del mundo psíquico e intersíquico en los niños se manifiesta a través de la pregunta realizada por ellos desde sus lógicas, en sus lenguajes, constituyendo desde su mundo y sus saberes la “zona de desarrollo próxima”, la cual no va a significar separación, sino relación consigo mismo, en cuanto es la manera como a través del lenguaje explica la unidad de su mundo, pero haciéndose y construyéndose en el sentido del construccionismo social, desde sus saberes y estructuras anteriores.

La educación popular nos ayuda a entender que si reconocemos a estos grupos de edad como actores, no solamente como generaciones menores a ser introducidas en el mundo adulto, ellos se nos presentan como poseedores de un saber, con sus características particulares, el cual debe ser expresado para que pueda conformar un círculo de negociación cultural con los otros expresados por los de su edad. En ese sentido, estamos frente a la expresión de las culturas infantiles y juveniles a través del lenguaje de sus saberes, y que leen e interpretan su mundo mediados por la pregunta, lo cual hace real la existencia de la “zona de desarrollo próxima”, en un mundo donde todo está unido, dando forma a una cierta inter y transdisciplinariedad elemental⁵⁶.

56 MAX-NEEF, M. Fundamentos de la transdisciplinariedad. Cuadernillo No.29. Medellín. Maestros gestores de nuevos caminos. Octubre 2003.

La pregunta se convierte en mediación que permite poner en marcha el proceso de aprendizaje, pero a su vez en la manera de hacerlo el niño, niña o joven expresan sus intereses problematizadores con el mundo. Es allí donde el acompañante adulto debe prestar atención al tipo de pregunta que se hacen, para determinar intereses y organizar la discusión en el grupo, permitiendo que las diferentes preguntas sean presentadas y disentidas, es decir, permitir esa capacidad crítica y autocrítica. Es importante construir unas normas de participación, como criterio de democracia, mediante las cuales se va a desarrollar la actividad de oleada de preguntas y el criterio de selección de ellas. El acuerdo colectivo y su respeto son claves en la construcción de normas y el lugar de ellas en la construcción de autonomía como capacidad en la cultura del niño.

La diversidad y la diferencia –fundamentos de la convivencia– emergen en esta etapa en toda su potencia. La distancia de lo suyo y lo de los otros para elaborar criterios frente a la pregunta, marca la construcción de capacidad crítica frente a sí y a los demás, construyendo la propia autonomía y fijando el valor de lo diferente como elemento que a la vez que problematiza, construye a través del proceso colectivo el lugar del otro en la socialización personal (la mía y la del otro), a la vez que establece pautas de relacionamiento donde el otro, la otra, emerge dotando de la diferencia que enriquece.

Acá el adulto acompañante toma su propio lugar desde su saber y conocimiento reconoce el carácter de la investigación como estrategia pedagógica. Por ello, organiza su presencia para que sea posible construir la mediación, con las características de la negociación cultural, lo cual le permite replantear su rol tradicional y reconocerse como otro, haciéndose en el proceso.⁵⁷

57 MEJÍA, M. R. “El maestro investigador. Reconstructor de sentido e identidad”. En revista PACA No.1. Neiva. Universidad Surcolombiana. Junio 2009. Páginas 43 a 75.





los selecciona hace explícito no sólo el saber, sino también el poder que existe así en la manera de entender el saber y el conocimiento, así como en los procesos educativos, dando la orientación con la cual construye subjetividad a partir del dispositivo seleccionado, logrando que su acción genere y potencie las capacidades humanas.

Cuando en esta etapa el educador selecciona las herramientas de saber y conocimiento, internet, libros, saberes comunitarios, sabiduría de los padres o los ancianos de la comunidad, sus maestras o maestros y desde luego las concepciones iniciales de ellos, los cuales son reconocidos metodológicamente como el fundamento de la negociación cultural. Con este ejercicio se reconocen como los otros saberes de la cultura han de mirarse en forma crítica, en el sentido de que son otro más y no el verdadero o la verdad. Se trata de reconocer en forma práctica y valorar los múltiples saberes y conocimientos y los poseedores de ellos en las comunidades

Es decir, se hace relativo el conocimiento, se reconocen sus diferentes fuentes y epistemes como un ejercicio de interculturalidad, y en ese sentido se hace partícipe de una manera de entender la ciencia y el conocimiento, que se ha ido construyendo a lo largo del siglo XX y comienzos de éste, en donde se reconoce que el mismo está en construcción y en constitución, lo cual implica partir con sus bases y fundamentos constituidos históricamente, los cuales no pueden ser negados. Sin embargo, al plantear que están en reconstitución permanente, le imprime otra dinámica al pensamiento y al conocimiento científico⁵⁹.

La IEP hace explícita esta situación, colocando al niño las mediaciones múltiples que existen, y en

esta perspectiva, todas son reconocidas como riqueza, parte de la conformación de ese saber, pero debe aprender a discernir y tomar opción como la manera de construir pensamiento crítico, base de su autonomía; allí reconoce lo que le sirve para el trabajo que realiza. Es decir, construir una capacidad de discernir, seleccionar y optar desde múltiples versiones, en coherencia con sus intereses y argumentaciones, fundamento de la autonomía y la democracia. Esto es, el reconocimiento de que la crítica se construye desde lo que aportan los diferentes medios y mediaciones, haciendo real que la negociación cultural coloca las múltiples posibilidades en el escenario de acción.

En ese sentido, el problema de investigación en la IEP se construye por los actores del proceso, no son entregados los problemas planteados en la currícula, en cuanto ella ya es una selección cultural que privilegia, sanciona, niega y excluye. Acá la sociedad vuelve bajo forma de saber en la pregunta del niño, la niña y el joven, para que ayude a construir su socialización. Es en esa negociación donde construye su individuación en una deliberación que le exige optar y su reconocimiento ciudadano, a los múltiples saberes y conocimientos para su toma de decisiones, en un acompañamiento colaborativo de los adultos, donde el niño, la niña y el joven reconocen que con su participación se construye el camino y el maestro y la maestra se hacen aprendices a través de la coinvestigación.

3.4.4. DISEÑAR LA TRAYECTORIA: UN RECONOCIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN COMO MEDIACIÓN CULTURAL

Acá en esta etapa, se hace el reconocimiento de la investigación en el sentido que configurándose a sí misma ha construido las bases del cambio de época al cual asistimos, y a la vez se constituye a sí misma como motor de esas transformaciones en marcha, y que en la cita con la cual iniciamos este texto, el premio Nobel de física ha llamado “mutación histórica”. Acá está el giro de la IEP. Ella reconoce ese

59 MARTÍNEZ, M. Nuevos paradigmas en la investigación. Caracas. Editorial Alfa. 2009.

Escribiendo este texto, salió un interesante artículo de Humberto Eco titulado: “La falibilidad de la ciencia” publicado en el periódico El Espectador, del día 26 de junio de 2010, en el cual se desarrollan estos planteamientos. Disponible en línea en: <http://www.elespectador.com/columna-210497-falibilidad-de-ciencia> Consultado el 28 de agosto de 2010.





Por ello, cada herramienta está ligada en el diseño como un dispositivo de saber, no es sólo una herramienta, es un artefacto que debe ser analizado para dar cuenta de si su disposición es frente a un conocimiento amplio y reconoce los procesos de poder que existen allí. Por ello, el adulto acompañante se convierte en el otro dialogante que permite, con las mediaciones que propicia, en el coinvestigador por excelencia. En razón de ello, cuando el proceso es vivido por un maestro o maestra, desde su experiencia recorriendo el camino va realizando un ejercicio de autoformación, que le permite dar cuenta reflexivamente de su quehacer y encontrar aspectos que pueden ser llevados a su práctica cotidiana.

3.4.5 VIVIR EL PROCESO DISEÑADO: UNA EXPERIENCIA DE APROPIACIÓN DE INSTRUMENTOS Y DESARROLLO PRÁXICO

La experiencia de producir conocimiento y saber es un proceso profundamente cultural. Su mitificación se da precisamente por reconocerlo como externo a los múltiples actores de la sociedad y existentes sólo en un grupo muy limitado y exclusivo de ellos, lo cual ha construido una mirada sobre la ciencia con características religiosas⁶³, que ha significado para las personas en su vida cotidiana realizar una separación en la cual pareciera que esos asuntos no tienen que ver con ellos. De igual manera, ha construido un discurso sobre la apropiación, en el cual se considera al conocimiento de un nivel superior y perteneciente a un mundo al cual deben ser acercados los ciudadanos, con esquemas o sobreesimplificaciones de sus lógicas de conocimiento y de la manera de hablar de los científicos.

La IEP postula, siguiendo los criterios de la pedagogía liberadora, que la relación de saber y conocimiento se establecen sobre lógicas de apropiación diferenciadas, las cuales tienen fundamentos en

procesos culturales que modelan las formas y estilos de aprendizaje generando en varios procesos diferentes formas de razón⁶⁴. En esta perspectiva no nos encontramos frente a un saber mejor que otro, sino en lógicas diferentes, las cuales dialogan y negocian los sentidos, concepciones, usos de esos saberes y conocimientos, colocándolos en la esfera de su vida ciudadana, como un elemento que entra en la configuración de la democracia de estos tiempos, en los cuales el conocimiento, la tecnología, la información y la comunicación forman parte de la constitución de esta sociedad, y por lo tanto deben ser colocados en la vida pública para la toma de decisiones, la participación en la deliberación pública sobre estos asuntos, construir una distancia crítica sobre los procesos técnicos, siendo capaces de reconocer en ellos los juegos de poder y de intereses, develándolos en las prácticas y discursos tecnocráticos y construyendo los nuevos sentidos de lo público, a la vez que se auto-constituye ciudadano en la deliberación.

Por ello, la IEP cuando trabaja con la investigación y reconoce sus estrategias y herramientas para ser reconvertidas al mundo infantil como mediadores de los aprendizajes, logra que ese acercamiento que realizan los niños, niñas y jóvenes, opere en las esferas cognitiva, emocional, valorativa y de acción, lo cual le ha permitido desarrollar la propuesta, y en el recorrido de la trayectoria darse cuenta de la manera como él es parte del mundo que investiga y que el ejercicio que realiza, a la vez que le abre compuertas inexploradas, lo dota de los instrumentos para estar en el mundo críticamente. Por ello, el proceso es de igual valor que el contenido del problema de investigación planteado. En ese sentido, se hace el esfuerzo, al producir su informe, que éste no dé cuenta sólo del resultado, sino también del proceso a través del cual se ha llegado a él, haciendo autoconciencia de los implícitos de ello para su configuración como ser humano.

Acá la persona asesora y adulta acompañante deben permitir ese acercamiento a la ciencia, el cual

63 SERRES, M. Historia de las ciencias. Madrid. Editorial Cátedra. 1996.

64 ROMÃO, J. E. Op. Cit.



los trabajos elaborados por los grupos para que ellos vayan al resultado luego de ser discernidos por el grupo. Es una escuela de discusión, negociación y elaboración personal a través del trabajo del otro. Además, debe reconstruirse el proceso que les ha permitido llegar a ese resultado. Es un aspecto central a la propuesta de la IEP, en cuanto le da forma a que la conciencia de los dispositivos y su unidad sea reconocida por el mundo infantil como lo que les ha propiciado el viaje y los resultados logrados, a la vez que la maestra y el maestro reconocen los aprendizajes trabajados a través del recorrido de la ruta metodológica.

En ese sentido, desde la visión del construccionismo, salir del conocimiento instrumental y reconocer las mediaciones que se han colocado en forma intencionada, son los que ponen en contacto esos saberes previos con la realidad, haciendo específica la presencia del sujeto en el acto investigativo, y allí la emergencia de los saberes y conocimientos previos transformados, y de reconocimiento de que el proceso de aprendizaje sea un ejercicio efectivo de superar los dualismos propios de procesos de poder y saber. En este caso, es una construcción de otra forma de ellos en la esfera de las relaciones sujeto-objeto, con lo cual se ha construido el poder del enfoque lógico racional en investigación.

También en el sentido vigotskiano es acá en el resultado y la capacidad de unir el proceso y el contenido, donde se da la unidad del mundo intrapsíquico y el relacional, mostrando también su unidad y haciéndonos ver caminos de evaluación que permitan construir la unidad de las esferas de lo humano puestas en juego en el proceso de aprendizaje cognitivo, afectivo, valorativo, práctico, y las capacidades desarrolladas por la propuesta metodológica de la investigación como estrategia pedagógica en los actores del proceso: niños, niñas, jóvenes, maestras, maestros y asesores.

Allí se hace presente el cambio conceptual y la ampliación del lenguaje del grupo investigador, revisan posturas, incorporan su mundo cotidiano en las lógicas del conocimiento y el saber, articulan diferen-

tes saberes, haciendo real la transdisciplinariedad, fortalece sus habilidades y destrezas, propiciando los aprendizajes que forjarán sus capacidades.

3.4.7. LA APROPIACIÓN: UNA FORMA DE CONSTRUIR LO PÚBLICO

Se investiga para transformar la realidad y proponer un mundo mejor. Es un principio de las pedagogías críticas, pero ello significa que lo investigado no se quede en el acto que transforma estructuras y procesos cognitivos. Por ello opera en las esferas y las capacidades humanas referidas anteriormente. Desde esta perspectiva, en la investigación como estrategia pedagógica se reconoce una mediación social del conocimiento, y la capacidad de vincular lo realizado con los procesos sociales en los cuales están insertos los participantes. En ese sentido, el desarrollo de la idea de apropiación propia del reconocimiento de la existencia de saberes y conocimientos es desplegado acá en toda su potencia, en cuanto los resultados son trasladados a la esfera de lo público, para construir una mediación de variados niveles con su entorno⁶⁶.

Es así como en la mediación con su entorno familiar, el niño, la niña y el joven cumplen una función alfabetizadora, acercando su mundo adulto inmediato y favoreciendo el papel de formadores, rompiendo el adulto-centrismo sobre el cual se han constituido los procesos formativos en los paradigmas educativos del conocimiento, y que en nuestras realidades han generado dinámicas y procesos de autoritarismo fundados en una relación adulto-niño(a), que al considerar la diferencia cultural y generacional sobre fundamentos conceptuales anteriores, no construye desde la socialización primaria los fundamentos de la democracia y la participación en la sociedad mayor. En algunos casos, reconocidos por sus actores, la propagación en el mundo familiar sirve para constituir y reconstituir procesos de valoración, autoestima y concreción

66 LÓPEZ, C. La ciencia como cultura. "Trenzas" y otros ensayos nómadas. México. Paidós. 2005.





3.4.8. CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDADES: EL RETO

Más allá de un simple proyecto que se desarrolla y termina, la IEP busca construir procesos sociales en los cuales el niño, la niña y el joven se insertan desde sus intereses, y le va generando sus nichos de articulación a dinámicas existentes. Por ello es tan importante ir explicitando aquello a lo que se da más valor en el proceso vivido, en cuanto el interés hace explícito aquello a lo cual se le agrega valor y significa una motivación y producción de sentido para continuar la marcha y perfeccionar el ejercicio de aprender colaborativo y la diferencia que se ha desarrollado. Desde la conformación del grupo, ha ido tejiendo en los dispositivos trabajados a lo largo un aprendizaje del ejercicio de producción colectiva, no sólo por estar con los otros, sino por la manera como el diálogo de saberes, la negociación cultural construye lo colectivo y en algunos casos el conflicto ha ido labrando en cada quien otra manera de estar en el mundo y de reconocer la importancia de los otros diferentes para su configuración como seres humanos.

En ese sentido, la IEP constituye comunidades de práctica, saber, aprendizaje y conocimiento. El proceso metodológica labra esas posibilidades si la metodología como propuesta de ruta recorrida por los estudiantes se ha hecho en el horizonte de aprendizaje y no sólo como una tarea o ruta mecánica, haciendo significativas las actividades, y por lo tanto, ha sido organizada no como camino para concluir un proyecto planteado, sino como un proceso de construcción de lo humano en la esfera de lo cognitivo, lo afectivo, lo valorativo, y la acción, y la construcciones de las diferentes capacidades en estas esferas, construyendo en las prácticas culturales democráticas y ciudadanas.

Por ello, pensar la constitución de las comunidades de práctica es reconocer que el ejercicio de recorrer la trayectoria, coloca al grupo frente a una acción concreta en la cual la tarea se realiza si las energías y sentidos humanos y de apuestas en las motivaciones del grupo están puestas en ella y han construido la

capacidad de ponerse metas y trabajarlas en forma colectiva. Allí se hace necesario desde el comienzo dar forma a los grupos desde los intereses investigativos de las personas, en cuanto en el sentido de la educación popular, lo que se va a construir son relaciones sociales educativas con mediaciones investigativas. Por consiguiente, la comunidad es una construcción cultural e intencional, no sólo para la tarea, sino para construir un espacio de socialización que se hace red en el día a día de la actividad, y se consolida a partir de las dinámicas de interlocución y sentido compartido construido en la negociación cultural que emprenden los participantes a lo largo y ancho del proceso, y para seguir elaborando preguntas que les planteen nuevos mundos en su esfera personal y colectiva.

Se hacen comunidades de saber y conocimiento en cuanto, expresión de la negociación cultural y ésta no separa estas dos dimensiones, sino que las articula reconociéndolas como aspectos específicos de la misma realidad una búsqueda y una construcción, que se retroalimentan y están en el fundamento de una mirada que construye espíritu científico, apropiación, aprendizajes específicos, transformación de vidas y de entornos, siempre mediados por el grupo de interés, el cual se convierte en actor de presente y de futuro para la propuesta y para transformar la sociedad.

En esta perspectiva, el ejercicio investigativo es una estrategia para que el aprendizaje pueda ser realizado y no sólo un saber hacer, sino construyendo esas esferas de lo humano, cognitiva, afectiva, valorativa y práxica, haciendo visible la manera cómo se construyen esas capacidades de ellos y ellas para hacer de la educación un proceso que transforma al sujeto (individuación), modifica procesos de socialización, nos coloca en el escenario de lo público como actores de transformación de las condiciones concretas de lo social, que producen en nuestra sociedad negación del diferente, exclusión, segregación, dominación.

Es decir, buscamos mediante la acción educativa de la IEP, aprendizajes que nos comprometan





ANEXO

Paradigmas educativos		
Alemán	Francés Sajón	Latinoamericano
Corrientes		
Clásico-tradicional (concepciones)	Modernizador-renovador (concepciones)	Crítico-transformador/emancipador(concepciones) <ul style="list-style-type: none"> • Reproducción • Contrahegemonía cultural • Educación Popular • Descolonizador • Otros
Enfoques pedagógicos		
Frontal y de transmisión	Activa o nueva	De la tecnología educativa
Constructivista	Histórico-social	Crítico-liberador
Fundado en la investigación	De la complejidad	Neurocognitivo
Etnoeducación/propia	Humanista (diversos tipos)	Otros
Líneas metodológicas de aprendizaje y enseñanza (Modelos)		
Conceptual	Integrador	Problematizador
Contextualizado	<ul style="list-style-type: none"> • Por indagación • Por descubrimiento • Investigación como estrategia pedagógica, basada en la investigación 	<ul style="list-style-type: none"> • Para la comprensión • Mapas conceptuales • Significativo • Basada en la investigación • Cambio conceptual • Operatorias
Colaborativo	Por modificabilidad cognitiva	Por competencias
Por diferenciación	Por comprensión	Personalizador
Tecnosociales	Otros	





- *En Buenos Aires no habría sido posible mantener durante tanto tiempo este interés y la reacción hubiera sido menos constructiva. Ha habido un nivel muy interesante del discurso. Hay mucha necesidad de hablar; contando los problemas de cada escuela. Cuesta ver el panorama general. Toda revolución es así. Hay muchas miradas sobre cada categoría.*

Considera muy avanzada la línea de Educación Inclusiva en Bolivia. Cuenta que en Argentina las corrientes progresistas de enseñantes han conseguido implantar en el sistema educativo la obligatoriedad de que los niños en situación de discapacidad o con dificultades de aprendizaje estén en la Escuela Regular. Los niños con Síndrome de Down están en las aulas con todos los niños, también los chicos con esquizofrenia acuden también a la escuela con un acompañante. Se están cerrando las Escuelas de Educación Especial.

Señala lo que para él es un punto de disonancia en el discurso muy avanzado de inclusión, el que se refiere al concepto de Talento Superior. Dice que hay dos miradas pedagógicas distintas en el tema de Especial. En ese sentido cree que la inteligencia es sobre todo una construcción social. El talento se construye. Las teorías que insisten en los coeficientes intelectuales conducen a un modelo discriminatorio. Sobre todo cree que choca con nuestro modelo sociocomunitario, donde lo social es relevante.

Sobre la Educación Popular y Alternativa dice que le cuesta pensar en la Educación Alternativa como algo aislado. Toda la Educación debe tener esa línea. También la Educación Regular.

Echa en falta que no se hable más de género y cuenta que el año que viene en Argentina va a crearse un currículo diversificado donde el eje son los derechos de los grupos marginados por las opciones de género. Explica que, como en el caso de las escuelas recuperadas, sostenidas por organizaciones sociales, los maestros son elegidos por la propia organización. Si bien al inicio fue un proceso difícil, por el desconocimiento del resto del con-

junto docente, poco a poco se fueron generando mecanismo de intercambio, y hoy una gran parte de los docentes se encuentra sindicalizado y dando debates al interior de los gremios.

Sobre el trabajo con poblaciones en exclusión, dice que los marginados tienen saberes estupendos, que la droga está muy arraigada, que no pueden prohibir radicalmente (*allá se fuma en la calle, en Universidad, en las aulas*), sino convencer, que tienen problemas de continuidad en los estudios.

Sobre las necesidades educativas de los emigrados bolivianos en Argentina, dice que, como sabemos la población boliviana en Argentina es numerosa. En la Ciudad de Buenos Aires se encuentran en muchos barrios porteños. Están muy discriminados y se les considera buenos porque son callados, no hablan, no opinan. Hay mucho racismo, prejuicios y desconfianza. Argentina es un país muy complejo con diferencias sociales fuertes. En las villas donde conviven con argentinos ocupan una categoría inferior. Los bachilleratos populares incluyen a inmigrantes. Cualquier presencia educativa del Estado boliviano acá, tendría mucho sentido.

Invita a participar en los Encuentros Latinoamericanos de Educación Popular en Buenos Aires. El último de ellos el pasado septiembre se llevó a cabo en una fábrica recuperada. Nos sugiere también leer a Peter Mc Laren.





de semana. Se nos adelanta que en esa media jornada se tratará la temática de la Educación Productiva, que la asistencia, por parte de los y las educadoras, es voluntaria y, que por supuesto, nos recibirían muy gustosos. No lo pensamos dos veces y aceptamos.

Ese sábado (28 de septiembre) me encamino a la Escuela Superior de Formación “A. de Santa Cruz y Calahumana”. Andrea, notablemente afectada por la altura y muy apenada, no pudo ir. Aunque entré al aula puntual (8.00), la mayoría se me había adelantado y, sentados, formaban un círculo en el que todos y todas se podían ver la cara desde posiciones horizontales, incluido el Coordinador. Después de presentarme, transmitirles mi interés y deseo de conocer las dinámicas educativas que desarrollaban, se dio comienzo a la sesión. Mi interés y sintonía con el quehacer educativo que allí se estaba desarrollando (praxis de construcción conjunta) iba *“in crescendo”*.

Compartimos el significado de Educación Productiva, intercambio desde el cual pude comprobar que, la concepción que de dicho término allí se manejaba, era de mucho mayor amplitud que la que yo conocía.

Gratamente sorprendido comprobé cómo armonizaban bajo este paradigma de Educación Productiva, el enfoque propiamente productivo, es decir, las potencialidades de orden económico, social y productivo de las diferentes regiones del país, con las necesidades de las comunidades, así como el respeto y promoción de las identidades pluriculturales.

También fue interesante observar la metodología muy participativa que impregnaba el proceso de enseñanza/aprendizaje. Todos/as intervenían con sus conocimientos. Los contenidos impartidos se desarrollaban desde los conocimientos personales de los educadores/as, de sus percepciones y significaciones particulares en relación al contenido respectivo.

Igualmente, el facilitador, como uno más, enriquecía problematizando, cuestionando diferentes

aportaciones, lanzando preguntas que conducían a la reflexión y moderando con su particular sentido del humor. Al debatir sobre los potenciales productivos de Bolivia en sus diferentes regiones, cada cual contribuía con sus saberes particulares generando un cuerpo de conocimientos común e interdependiente. Nada de los resultados del debate se escapó a la reflexión particular de los talleristas y a los posteriores acuerdos consensuados.

Por otra parte, pude apreciar que las y los educadores, al tratar las problemáticas y proponer soluciones a diferentes cuestiones relativas en sus respectivos Centros de Educación Alternativa (con poblaciones peri-urbanas o con personas privadas de libertad), partían de su práctica cotidiana para generar nuevo conocimiento mediante instrumentos de investigación-acción, partiendo siempre de los intereses y necesidades de la comunidad involucrada.

Si comprobaban, en su práctica cotidiana, que los jóvenes-adultos de sus programas se motivaban y/o experimentaban diferentes desarrollos (personal, productivo, etc.) con tal o cual práctica (confección, repostería, computación, electrónica, etc.) registraban dicho avance, lo compartían y proponían acciones en dicha dirección, con la intención de afianzar los aciertos.

Para finalizar, simplemente mencionar que pude observar la proposición de un proyecto altamente ambicioso, parte del programa curricular, en la que cada participante tendría que diseñar un proyecto de formación para una comunidad específica, siendo las necesidades de la comunidad el interés principal para el desarrollo del proyecto y, al mismo tiempo, los elementos productivos, desarrollo comunitario, respeto y promoción de los elementos culturales-identitarios, los ejes directivos del mismo.

Si muchos de aquellos pensadores/as de la educación social, que fueron más cercanos al pueblo, en el siglo pasado, vieran esto, comprobarían felices la actualidad de su legado. Por mi parte, quedé sinceramente agradecido por una sesión magistral de inter-aprendizaje, educación popular y alternativa.





labor educativa se encuentre permeada por la educación inclusiva, a partir de un proceso participativo y comunitario compartido entre maestras, maestros, actores, instituciones y organizaciones involucradas.

Esta tarea es una acción que requiere del compromiso y participación de la comunidad, que nos invita a ser parte de este proceso de construcción de una educación y sociedad inclusiva.





Resulta que en sentido estricto, simultáneamente somos iguales y diferentes entre nosotros: somos iguales ante la ley y al recibir un conjunto de derechos que nos respalda pero, somos diferentes como resultado de nuestra historia individual y colectiva, así como por cuenta de nuestras características corporales particulares.

Para ilustrar con mayor claridad este planteamiento, considérese que la declaración de los derechos humanos y la convención de los derechos de las personas con discapacidad aprobada por la ONU, contienen los mismos derechos reconocidos, de manera que surge la pregunta: ¿por qué es necesario recordar que las personas con discapacidad tienen los mismos derechos del resto de la población?

La respuesta tiene dos componentes: por un lado, en efecto existen poblaciones que al ser excluidas no han contado con garantías mínimas de bienestar y por otra parte, existe un amplio conjunto de organizaciones alrededor del mundo, que velan por las poblaciones excluidas.

Con frecuencia, estas organizaciones, olvidan los grandes problemas estructurales que aquejan a la mayoría de la sociedad y no solo al grupo por el que velan. De esta forma, al proponer acciones que benefician específicamente a un grupo particular, mantienen la exclusión vigente, a la vez que justifican su existencia como instituciones, pues mientras exista el problema ellas podrán continuar solicitando ayudas y recursos para solucionarlo.

Es el caso de una fundación con la que se encontraba trabajando la Secretaría con la que laboré en Bogotá, que desde hacía quince años atendía a la misma población de cien personas con discapacidad. Al plantearle la necesidad de incluir a este grupo en las aulas regulares, en procesos de inclusión laboral y en espacios artísticos, su reacción fue adversa, pues el desarrollo de autonomía por parte de estas personas, convertía en innecesaria la participación de esta fundación, impidiéndole obtener el contrato anual por mil novecientos millones de pesos colombianos, un millón de dólares

estadounidenses, aproximadamente siete millones de Bolivianos.

Por el contrario, permitir que quienes presentan alguna discapacidad asistan al trabajo, al colegio, a la universidad, a los espacios barriales y de divulgación cultural que son comunes y corrientes, resulta no sólo más beneficioso para estas personas, sino que es más económico. Pero ¿cómo es posible lograrlo?

Centrándome en el entorno educativo que es el que nos compete, es importante señalar que los sentidos de la percepción son comunes a todas las personas independientemente de su origen nacionalitario, su vulnerabilidad e incluso cuando alguien carece de alguno de ellos integrando así el grupo de las personas con discapacidad, cuenta con otros sentidos que le permiten compartir percepciones comunes con el resto de la población.



La educación occidental, sobreutiliza las imágenes visuales. Se trata de una herencia de los días en que el cristianismo buscaba adoctrinar a una población no alfabetizada. A esto se debe que los tem-





NUESTRO SER

**Sentipensares desde la identidad de la
Educación Alternativa y Especial**



8. *Bolivia: Vivir Bien* *Una alternativa ante la crisis civilizatoria*

NOEL AGUIRRE LEDEZMA*

*Es crucial pensar en otra forma de vida,
en Vivir Bien, no vivir mejor.*

Evo Morales, Presidente Constitucional
del Estado Plurinacional de Bolivia¹

*Necesitamos la esperanza crítica,
como un pez necesita el agua pura*
“Pedagogía de la esperanza”,
Paulo Freire, educador popular, Brasil

Veamos algunos aspectos que configuran el Vivir Bien, no sin antes dejar establecido que no hay un concepto uniforme sobre este particular, puesto que responde a la diversidad de las concepciones de vida de los pueblos y naciones, lo que no pretende negar que hay elementos teórico-vivenciales de coincidencia.

EL VIVIR BIEN ES PARTE DE LA HISTORIA DE NUESTROS PUEBLOS

En la época actual, la humanidad se encuentra en un dilema ético determinante para su futuro e inclusive para su supervivencia. Seguimos “encandilados” por el supuesto avance de la civilización del progreso y el desarrollo, mientras la crisis estructural se manifiesta de distintas formas y cada vez con mayor intensidad, demandándonos repensar el momento en que estamos, planteando alternativas substancialmente diferentes a esos “paradigmas de desarrollo”.

Tenemos que retomar la manera de concebir la vida de nuestras culturas, pueblos y naciones que obviamente es diferente a los tradicionales modelos de desarrollo. Ese es el camino que tomó Bolivia, construir alternativas desde la concepción del Vivir Bien. Sin embargo, no basta con enunciar y repetir estas palabras, no. Es necesario entender qué comprendemos por Vivir Bien, dónde y cómo surge este postulado, cuáles son sus intencionalidades, y cómo se hace parte de nuestras vidas.

Cayendo en supuestos claramente colonialistas, muchos afirman que el 1492 fue el “año del descubrimiento de América, de un continente prácticamente salvaje”. Nada más falso que esta afirmación. Cuando los españoles llegaron a América, encontraron sociedades y civilizaciones cuya cultura nunca dejará de asombrarnos, por sus valores e identidad cultural, costumbres, arte, organización política, producción, saberes, conocimientos, idioma, entre otros.

En ese contexto, “El ejemplo de firmeza y resistencia de nuestros abuelos y abuelas ha logrado que jamás hayamos declinado nuestros derechos. Y, pese a las circunstancias adversas y las condiciones desfavorables [...], tampoco olvidamos nuestro horizonte: Suma Qamaña, Sumak Kawsay, Vivir Bien. Nuestros ancestros se aseguraron de transmitirnos este horizonte generación tras generación, por lo que desde hace cientos de años tuvimos siempre la capacidad de proponer y reclamar a los Estados y a los organismos internacionales el derecho inalienable de mantener la cultura y recuperar la relación profunda con la tierra y el territorio. En diferentes tiempos y espacios, desde nuestras comunidades siempre hemos estado en resistencia ante la estruc-

* Viceministro de Educación Alternativa y Especial

¹ www.dw.de/bolivias-search...vibir-bien/a-15975894.





Sin embargo, estos periodos de crisis no son hechos aislados ni tampoco van seguidos de periodos de auge. Al contrario, reflejan “las causas estructurales de las crisis (alimenticia, climática, económica, energética) que vive nuestro planeta,... (y) plantea una profunda crítica al sistema que está devorando a seres humanos y a la naturaleza: el sistema capitalista mundial.”⁵

“Estamos en presencia de la crisis terminal de un patrón civilizatorio antropocéntrico, monocultural y patriarcal, de crecimiento sin fin y de guerra sistemática contra las condiciones que hacen posible la vida en el planeta Tierra”.⁶

Por si quedan dudas sobre estas afirmaciones, en los propios organismos internacionales –claro está, a su modo–, se reconoce el difícil momento de estas crisis. Por ejemplo, en la revista *Finanzas & Desarrollo* del Fondo Monetario Internacional de junio de 2012, Volumen 49, N°. 2, en el artículo denominado “Cinco años... y seguimos contando”, escrito por su director editorial Jeremy Clift, la crisis que comenzó en el año 2008 es motivo de preocupación por su alcance mundial y debido a que permanece por largo tiempo. Clift, afirma: “Todo comenzó en Estados Unidos, con hipotecas titulizadas de dudosa calidad [...] cuando el gobierno estadounidense permitió que el banco de inversión Lehman Brothers quebrara el 15 de septiembre de 2008, generó un tsunami cuyas repercusiones aún se sienten hoy. Cinco años después de desatarse lo que resultaría ser la peor crisis económica desde la Gran Depresión de los años treinta, persisten los problemas de la economía mundial.”

Luego, no es suficiente referirse a una crisis más, sino a una crisis de carácter sistémico, estructural y civilizatorio. a una crisis que es la expresión del

colonialismo y capitalismo que exige otros paradigmas y referentes epistemológicos que transformen de raíz los modelos de civilización, Estado, sociedad y economía.

OTRO MUNDO ES POSIBLE

Si esta es la situación, requerimos revisar nuestras concepciones de desarrollo, de cómo concebimos la vida, de qué hacemos frente a la crisis, más si ésta es sistémica, estructural y civilizatoria.

La respuesta no es sencilla. Hay que construir esperanza, “realismo esperanzado” como enseña Paulo Freire. “El realismo esperanzado es un ‘imperativo existencial e histórico’ necesario, pero no suficiente. La esperanza sola no transforma el mundo, pero no es posible prescindir de ella si se quiere cambiarlo”.⁷

Ante la crisis civilizatoria tenemos que hacer realidad la esperanza, tenemos que demostrar que otro mundo es posible, que podemos construir y reconstruir esperanza que, entre otros aspectos, considere como puntos de partida:

- Una profunda y amplia interpelación a los modelos civilizatorios para constituir una concepción y una cultura de vida, que tome debida cuenta de los valores y la identidad de nuestras naciones y pueblos.
- Una actitud que se rebela contra la supuesta hegemonía del conocimiento occidental, para establecer un equilibrio entre los saberes y conocimientos locales y de otras culturas.
- El desarrollo de la interculturalidad crítica para transformar las causas de la asimetría social y la discriminación cultural.
- Y la transformación de la educación tradicional sustentada en el racionalismo y los resabios de la revolución industrial del siglo XIX.

5 Morales, Evo Prólogo del libro *¿Vivir Bien: Paradigma no capitalista?* CIDES – UMSA, La Paz, Bolivia, 2011.

6 Lander, Edgardo (2012) *¿Un nuevo periodo histórico? Crisis civilizatoria, límites del planeta, desigualdad, asaltos a la democracia, estado de guerra permanente y pueblos en resistencia.* Ponencia presentada en el foro Social de Porto Alegre, enero 2012.

7 Guiso, Alfredo (1996). *Cinco claves ético - pedagógicas de Freire.* Medellín, Colombia. Con base en lo que Paulo Freire, propone en su libro *la Pedagogía de la Esperanza.*





La complementariedad entre lo material y lo espiritual

Todas las personas, precisamos contar con determinados bienes materiales, por ejemplo, una vivienda o un determinado nivel de ingresos para satisfacer nuestras necesidades básicas. Remarcamos lo de necesidades básicas, porque en ningún caso el Vivir Bien puede reproducir la “acumulación constante de capital”.

Pero, el acceso a bienes materiales para Vivir Bien es absolutamente insuficiente. Más allá de estos requerimientos precisamos la realización en lo afectivo, subjetivo y espiritual, además de la valorización de nuestra identidad, del disfrute de la fiesta donde se expresa el afecto y el ocio.



En la complementariedad entre el acceso a los bienes materiales (lo tangible) y la realización afectiva, subjetiva, intelectual y espiritual (lo no tangible), se expresa una de las características centrales del Vivir Bien.

“El Vivir Bien es la expresión cultural que condensa la forma de entender la satisfacción compartida de las necesidades humanas, más allá del ámbito de lo material y económico. A diferencia del concepto occidental de ‘bienestar’ que está limitado al acceso y a la

acumulación de bienes materiales, incluye la afectividad, el reconocimiento y prestigio social... También es una práctica relacionada con la dignidad, la independencia y la singularidad, con las lenguas nativas y el bilingüismo, y con dimensiones inmateriales y subjetivas, como el aprecio y reconocimiento comunitario, el afecto y el ocio traducido en la fiesta”.¹²

Armonía con la naturaleza¹³

En general, armonía puede ser entendida como el equilibrio y la conveniente proporción y correspondencia de las distintas partes de un todo, cuyo resultado siempre connota belleza. Si se relaciona lo que entendemos por armonía con la música, podríamos señalar que es la combinación de distintos sonidos que producen una sensación de un perfecto acorde, un sonido que es asombroso, que deleita.

Equilibrio; conveniente proporción, combinación y correspondencia; distintas partes de un todo; belleza y sensación de perfecto acorde que produce asombro; son algunas ideas que implican lo que se entiende por armonía. Entonces, ¿qué debemos entender por armonía con la naturaleza?

Supone un cambio de paradigmas, epistemologías hegemónicas, maneras de concebir la vida y, fundamentalmente, cómo se establece la relación entre ser humano (hombre, mujer), comunidad y naturaleza como parte integrante del cosmos.

“El Vivir Bien, se puede resumir como el vivir en armonía con la naturaleza, algo que retomaría los principios ancestrales de las culturas de la región. Éstas considerarían que el ser humano pasa a un

12 Estado Plurinacional de Bolivia (2006), Plan Nacional de Desarrollo.

13 En realidad deberíamos hacer alusión a un concepto más amplio y apropiado a la cosmovisión de los pueblos indígena originarios, nos referimos a Madre Tierra. Que básicamente alude al rol protector y a la fertilidad, la abundancia, lo femenino, la generosidad, la madurez de los cultivos, etc., propios de la tierra en su rol de madre; en idioma propio de nuestras principales culturas: Pachamama.





pitalismo sostiene el vivir mejor. “Las diferencias son claras: El vivir mejor significa vivir a costa del otro, explotando al otro, saqueando los recursos naturales, violando a la Madre Tierra, privatizando los servicios básicos; en cambio el Vivir Bien es vivir en solidaridad, en igualdad, en armonía, en complementariedad, en reciprocidad...”

Es la lógica del sistema capitalista la que está destrozando el planeta, es la ganancia, la obtención de más y más ganancia por sobre todas las cosas. Es la lógica de las empresas transnacionales a las que sólo les importa aumentar las utilidades y bajar los costos. Es la lógica del consumo sin fin, de la guerra como instrumento para adueñarse de mercados y recursos naturales, y no importa si para conseguir más mercados y más ganancia se tiene que destruir los bosques, explotar y despedir trabajadores y privatizar los servicios esenciales para la vida humana. El Vivir Bien está reñido con el lujo, la opulencia y el derroche, está reñido con el consumismo...

Esto implica la contraposición de dos culturas: la de la vida, del respeto entre todos los seres vivos, del equilibrio, en contra de la cultura de la muerte, de la destrucción, de la avaricia, de la guerra, de la competencia sin fin...

Decimos Vivir Bien porque no aspiramos a vivir mejor que los otros. No creemos en la concepción lineal y acumulativa del progreso y el desarrollo ilimitado a costa del otro y de la naturaleza. Tenemos que complementarnos y no competir. Debemos compartir y no aprovecharnos del vecino. Vivir Bien es pensar no sólo en términos de ingreso per cápita, sino de identidad cultural, de comunidad, de armonía entre nosotros y con nuestra Madre Tierra”.¹⁸

Así, de manera concreta, en la vida diaria, las personas que piensan y actúan con el paradigma del vivir mejor, acumulan bienes materiales, si tienen una casa enseguida están buscando tener otra, si tienen dos casas buscan una tercera... Lo peor es que no importa cómo, así sea por sobre todas las demás personas.

¹⁸ Morales, Evo (2011). Obra citada.

FINALMENTE,...

Aunque sobre el Vivir Bien se pueden decir muchas cosas más, por ahora cerramos un ciclo. Sin embargo abrimos otro, que implica iniciar un debate, desde nuestras propias vidas, de nuestro rol en comunidad, de nuestra relación con la naturaleza y, principalmente, de nuestra concepción de vida.

El Vivir Bien no se entiende sólo desde un documento o de un texto teórico, hay que volver a la vida, a lo que nos enseñaron nuestros sabios, abuelos y abuelas, a la sabiduría de la comunidad y la naturaleza. Lo cierto es que tenemos que avanzar. Es una cuestión que hace a la vida de la humanidad, a nuestra identidad de seres humanos y a nuestra relación armónica con la comunidad y la naturaleza.

Como dicen nuestros pueblos, naciones y organizaciones indígenas reunidos en la Conferencia Mundial de los Pueblos sobre el Cambio Climático y los Derechos de la Madre Tierra, tenemos que seguir avanzando en el “El rescate y fortalecimiento de la vivencia y propuesta de los Pueblos Indígenas del Vivir Bien, reconociendo a la Madre Tierra como un ser vivo con la cual tenemos una relación indisoluble e interdependiente; basados en principios y mecanismos que garanticen el respeto, la armonía y el equilibrio de los pueblos con la naturaleza y, como la base para una sociedad con justicia social y ambiental, que tenga como fin la vida. Todo ello para hacer frente a la crisis del modelo de saqueo capitalista y garantizar la protección de la vida en su conjunto a través de la búsqueda de acuerdos globales incluyentes”¹⁹.

Al final de cuentas, el dilema todavía es mucho más claro, estamos con la cultura de la muerte y la destrucción o estamos con la cultura de la vida.

¹⁹ Conferencia Mundial de los Pueblos sobre el Cambio Climático y los Derechos de la Madre Tierra, del 19 al 22 de Abril del año 2010 en Tiquipaya, Cochabamba, Bolivia. En este evento participaron pueblos, naciones y organizaciones indígenas provenientes de diversas partes del mundo.





El capitalismo y el imperialismo se encuentran en una profunda crisis como sistemas de dominación mundial sobre los países del sur, a los que convirtieron en sociedades colonizadas y patriarcales.

El nuevo horizonte histórico de esta revolución es el Vivir Bien y el Socialismo Comunitario, basado en tres principios el anticapitalismo, la descolonización y

despatriarcalización y el antimperialismo.

Esta gran transformación educativa se concreta en cuatro revoluciones, como componentes básicos de la Revolución Educativa: la Revolución del Conocimiento, la Revolución Democrática Cultural, la Revolución Científica, Tecnológica y Productiva y la Revolución Ética.

LA REVOLUCIÓN EDUCATIVA

Desde la Educación Alternativa y Especial, entendemos por Revolución Educativa un proceso de transformación radical, estructural y complejo de la Educación para descolonizar y despatriarcalizar nuestra sociedad en las dimensiones del ser, del saber, del hacer y el decidir. La Educación en este proceso es más amplia que la escuela y rompe los límites que la Colonia estableció entre Sociedad y Educación.

Este proceso se llevará a cabo mediante la implementación plena del Modelo Sociocomunitario Productivo y el compromiso militante para llevar a cabo las transformaciones necesarias.

La Revolución Educativa se basa en los principios de descolonización, despatriarcalización, educación en comunidad, desarrollo de la intraculturalidad, la interculturalidad y el plurilingüismo, de una educación productiva, científica y tecnológica con soberanía y autodeterminación.





LA REVOLUCIÓN CIENTÍFICA TECNOLÓGICA Y PRODUCTIVA

La Revolución Científica Tecnológica y Productiva en Educación Alternativa y Especial al 2025, fortalece procesos económicos productivos de las regiones, comunidades y organizaciones, en el marco de la matriz productiva de la economía social comunitaria productiva y el desarrollo de tecnologías y ciencias propias en complementariedad con otras; democratiza y fortalece capacidades y oportunidades de acceso en igualdad de oportunidades; promueve y fortalece ciencia y tecnología pluriversal, en relación a las necesidades y expectativas de los Pueblos y Naciones del Estado Plurinacional desde una relación armónica y de respeto con la madre tierra.





LA REVOLUCIÓN ÉTICA

La Revolución Ética en Educación Alternativa y Especial al 2025 transforma las formas de pensar, sentir y actuar; contribuye a la construcción de una sociedad de iguales con principios y valores comunitarios de complementariedad, reciprocidad, solidaridad y transparencia; es instrumento de liberación ideológica, transformación social y estructural del colonialismo, patriarcalismo, capitalismo y antiimperialismo.





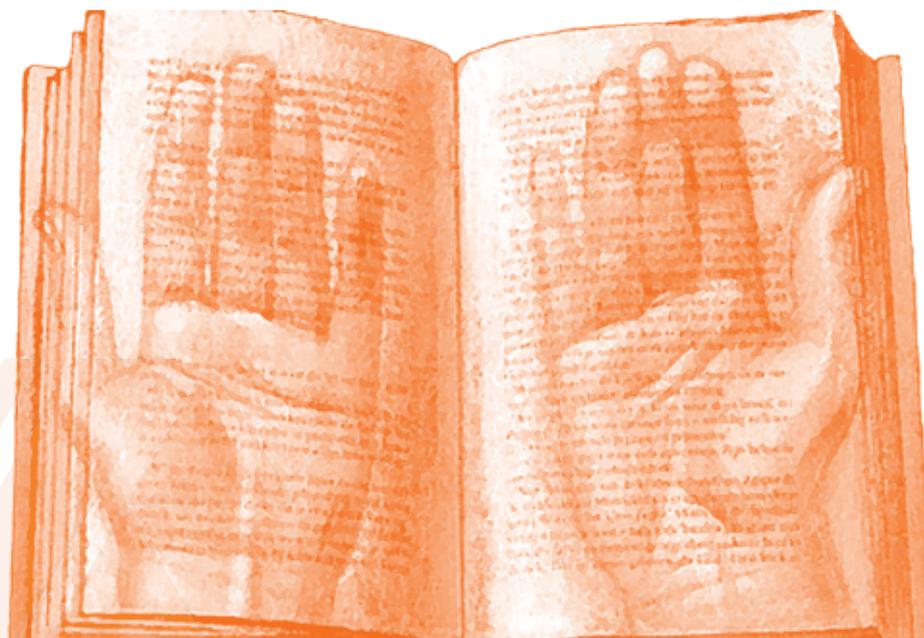
éticos y principios de armonía y respeto por la Madre Tierra.

PILAR 10 INTEGRACIÓN COMPLEMENTARIA DE LOS PUEBLOS CON SOBERANÍA

- La Educación Alternativa y Especial es descolonizadora, despatriarcalizadora y antiimperialista contribuye a la Integración complementaria de los pueblos con soberanía y debilita los pilares ideológicos, políticos y económicos del imperialismo
- Fortalece la movilización social y las relaciones con los movimientos sociales del mundo en la lucha contra toda forma de dominación imperialista y por la construcción de una cultura de la vida.

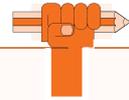
PILAR 12 DISFRUTE Y FELICIDAD PLENA DE NUESTRAS FIESTAS, DE NUESTRA MÚSICA, NUESTROS RÍOS, NUESTRA SELVA, NUESTRAS MONTAÑAS, NUESTROS NEVADOS, DE NUESTRO AIRE LIMPIO Y DE NUESTROS SUEÑOS

- A partir del desarrollo de los procesos educativos contextualizados, diversificados y pertinentes contribuye a fortalecer el disfrute de las expresiones culturales, la identidad cultural de los pueblos y naciones en relación armónica y en equilibrio con la Madre Tierra para revertir la cultura del individualismo, consumismo y competencia.





PARA LA ALFABETIZACIÓN Y POST ALFABETIZACIÓN



- Se desarrollan programas y proyectos estratégicos de alfabetizaciones múltiples.
- Las tasas de alfabetización llegan al 98% y la totalidad de la población mayor a 15 años ha alcanzado el 6to grado.
- Los procesos educativos se desarrollan en castellano y lengua originaria con un currículo diversificado a las características socioculturales de las poblaciones.
- Las organizaciones e instituciones son corresponsables política, económica y técnicamente de los procesos de la Educación Básica Integral y las alfabetizaciones.
- Las organizaciones e instituciones son corresponsables política, económica y técnicamente de los procesos de la Educación Básica Integral y las alfabetizaciones.
- Se ha universalizado y democratizado el acceso a educación de la población joven y adulta, prioritariamente de las mujeres.

PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL

EN LA REVOLUCIÓN DEL CONOCIMIENTO

- Los saberes y conocimientos comunitarios recuperados y producidos en el ámbito de educación especial permiten que los programas sean accesibles y pertinentes para la diversidad poblacional.
- Las maestras y maestros desarrollan saberes y conocimientos a partir de su práctica pedagógica complementando con otros saberes y experiencias para la atención a estudiantes con dificultades en el aprendizaje.
- Los saberes y conocimientos comunitarios recuperados y producidos en el ámbito de educación especial permiten que los programas sean accesibles y pertinentes para la diversidad poblacional.
- Los estudiantes con talento extraordinario son atendidos con calidad y pertinencia en SEP de acuerdo a las potencialidades y vocaciones productivas, artísticas, deportivas y otras.

EN LA REVOLUCIÓN CIENTÍFICA TECNOLÓGICA Y PRODUCTIVA

- Las personas con discapacidad están formadas en carreras técnicas productivas, bajo el modelo educativo sociocomunitario productivo.
- La población con dificultades en el aprendizaje accede a programas especializados en corresponsabilidad con las maestras - maestros y familia.
- Los estudiantes con talento extraordinario contribuyen al desarrollo de la ciencia, tecnología y producción de acuerdo a las potencialidades y vocaciones productivas de la región.

EN LA REVOLUCIÓN SOCIAL Y DEMOCRÁTICA

- Las organizaciones de personas con discapacidad participan en procesos estatales de Educación Especial.
- Los estudiantes son reconocidos y valorados en sus ritmos y estilos de aprendizaje para una participación activa en la comunidad educativa y sociedad.
- Los movimientos sociales e instituciones participan en políticas educativas desde el ámbito de educación especial.

EN LA REVOLUCIÓN ÉTICA

- El Sistema Educativo Plurinacional asume el valor de la inclusión en todos los subsistemas y ámbitos, complementando esfuerzos y recursos, mediante políticas públicas, programas, planes, y proyectos.
- La comunidad educativa y sociedad asume el valor de la inclusión bajo la consideración y respeto a la diversidad de aprendizaje de la población estudiantil.
- El Sistema Educativo Plurinacional asume el valor de la inclusión en todos los subsistemas y ámbitos, complementando esfuerzos y recursos, mediante políticas públicas, programas, planes, y proyectos.





En el sistema de formación de maestros o docentes, existe institucionalidad y a la vez currículo formativo que prioriza la descolonización en el sistema educativo plurinacional.

A pesar de todo, no existe claridad operativa en la trayectoria del concepto (entendida como una “caja de herramientas”), es decir, falta construir la “definición operacional”. Una definición operacional precisa qué actividades u operaciones deben realizarse para medir una variable. En el caso presente para medir la variable pétreo “Descolonización”, se requieren pasos y procedimientos claros en su proyección transformadora, democrática y política.

Haremos un ejercicio de construcción a través del mandato constitucional. El artículo 9° de la Constitución Política del Estado Plurinacional (CPEP) señala que el primer fin esencial del Estado es: “construir una sociedad justa y armoniosa, cimentada en la descolonización, sin discriminación ni explotación, con plena justicia social, para consolidar las identidades plurinacionales”.

Es decir que “para la consolidación de las identidades plurinacionales” (pueblos y naciones indígena originario campesina y afro-bolivianos), se debe “construir una sociedad justa y armoniosa, sin discriminación, ni explotación y con plena justicia social”. Por tanto, lo que hace el artículo 9°, es describir el horizonte estratégico (objetivo general) de la descolonización, puntualizando las acciones tácticas (objetivos específicos). Dicho de otra forma:

- a) **Objetivo General (Estrategia): consolidar las identidades plurinacionales.**
- b) **Objetivos específicos (Tácticas): i) construir una sociedad justa y armoniosa, ii) sin discriminación ni explotación; y, iii) con plena justicia social.**

Hasta aquí, se tiene un primer concepto de la descolonización en el horizonte constitucional. Ahora nos toca ver la descolonización en la gestión pública, es decir en la capacidad del Estado para trans-

formar las condiciones sociales de la realidad. De eso se ocupa el Estado, de cambiar (o mantener) la realidad.

Descolonizar el Estado colonial, significa enfrentar al racismo y la discriminación. Aunque el orden colonial no se termina en el racismo ni en la discriminación, estos no son problemas menores, sino problemas que se reproducen a diario y que requieren atención urgente por parte del Estado.

Entonces debemos resolver el orden colonial de la institucionalidad estatal y de la gestión pública, y se habrá avanzado –substantialmente- en el camino de la construcción de “una sociedad justa y armoniosa, sin discriminación ni explotación y con plena justicia social”. Para ello, es fundamental señalar tres pasos fundamentales para descolonizar la institucionalidad y la gestión pública:

- a) **Visibilizar el orden colonial: mostrar la podredumbre del colonialismo interno, imperial y transnacional.**
- b) **Denunciar ese orden colonial: poner en cuestionamiento la validez, la legitimidad del colonialismo interno, imperial y transnacional.**
- c) **Transformar esas relaciones de dominio para convertir el Estado colonial en Estado Plurinacional.**

Cuando señalamos la exigencia de la visibilización, es porque el orden colonial esta naturalizado de tal manera que no nos hacemos preguntas sobre lo qué es el “orden colonial”, solo lo llevamos en nuestro interior y exterior de nuestro ser con toda naturalidad.

El orden colonial, es un poder multidimensional, multivariable que se sustenta en la superioridad pigmentocrática. Desde ahí el Estado ha emitido y ejecutado diversas políticas públicas donde unos ganan y otros pierden.

Si el mensaje de la descolonización es construir una sociedad justa y armoniosa, a este primer concepto estratégico, le acompaña la despatriarcaliza-





Prevalciendo la educación regular, con cobertura urbana y un currículo de visión occidental, alejada de la realidad de los sectores campesinos, indígenas y las poblaciones populares.

Aunque ya en 1955, la educación de adultos es incorporada en el Sistema de Educación con un enfoque técnico y ocupacional, dirigida a los campesinos, mineros, obreros y sectores postergados, cuya pretensión central fue la integración del indio al estado nacional, esta enseñanza no fue pertinente y acorde a las necesidades del sector mayoritario de la población.

Pero el 2009, la Constitución Política del Estado en su Artículo 77, numeral II constitucionaliza la Educación Alternativa. Seguidamente se promulga la Ley Nro. 070, Avelino Siñani Elizardo Pérez, que incorpora a la Educación Alternativa y Especial en el mismo rango o nivel de importancia respecto a los otros subsistemas del Sistema Educativo Plurinacional.

¿Pero cuáles son las poblaciones a las que atiende Educación Alternativa y Especial?, según la Ley Nro. 070, pasemos ahora a una visión descriptiva de sus componentes:

a. La Educación Alternativa según la Ley Nro. 70 (Art. 21 y 23) garantiza la educación primaria y secundaria técnico-humanístico para personas jóvenes y adultas mayores a 15 años otorgando la posibilidad de lograr el bachillerato a quienes por muchos factores no lo lograron, a través de una educación acorde a las necesidades de los estudiantes, generando conocimientos que les sirva en su vida cotidiana. Brindando además una educación permanente no escolarizada que respondan a las necesidades, expectativas e intereses de las organizaciones, comunidades, familias a través de procesos educativos socio comunitario productivo.

Al mismo tiempo desarrolla programas sociales que reconocen y certifican saberes, conocimientos y experiencias individuales y comunitarias de trabajadores y productores

adquiridas a los largo de la vida como son las profesiones empíricas (sastres, músicos, carpinteros, mecánicos, confeccionistas, orfebres, reposteros); procesos educativos dirigidas a personas privadas de libertad en distintas especialidades; además de educación a distancia para los emigrantes en otros países a través de los medios escritos, audiovisuales y virtuales.

- b. La Educación Especial según (Art. 25) está dirigida a la población de personas con discapacidad, con talento extraordinario y estudiantes con dificultades en el aprendizaje, mediante procesos educativos que promueven una educación inclusiva y sin discriminación.
- c. La Alfabetización iniciada el 2006 tiene el objetivo es desarrollar habilidades básicas de escritura y lectura para la población mayor de 15 años tomando en cuenta la integración y participación de jóvenes y adultos en situación laboral.

La Post Alfabetización iniciada el 2009, es un proceso que brinda educación primaria hasta el sexto curso a la población mayor de 15 años, desarrollando habilidades y conocimientos para continuar con estudios secundarios y capacitación técnica.

Un indicador clave es que la alfabetización de mujeres ha crecido sustancialmente en los censos de los años 1992, 2001 y 2012.

Según datos del censo, la tasa de alfabetismo femenino fue de 72,31% en 1992; el 2001 este subió a 80,65% y en el 2012 subió a 92,51%, dato que nos muestra que la lucha de las mujeres es cada día mayor para salir de la ignorancia, y ejercer su derecho a una educación.

La alfabetización y la post alfabetización constituyen los componentes esenciales para una “pedagogía de la reparación” de discriminación, exclusión y marginación de las de las mujeres.





educativas, se requiere pasar del participacionismo condicionado, a la acción colectiva de complicidad política revolucionaria.

Es decir, se debe establecer una corresponsabilidad política de impulsar la educación en sus distintas modalidades entre Estado y organizaciones sociales, aplicando la fuerza movilizadora de las bases, estructura orgánica y sindical de las organizaciones con las autoridades educativas del Estado.

Una importante declaración que se realizó en la Cumbre Antiimperialista, en Cochabamba del 31 al 2 de agosto de 2013, fue la declaración de la mesa Mesa 3. Descolonización y antiimperialismo:

“REITERAMOS, la importancia de despatriarcalizar las instituciones estatales y erradicar toda forma de discriminación que se sustenta en la superioridad e imposición de unos sobre otros”.

Así, la Educación Alternativa, Especial como la Alfabetización y la Post-alfabetización constituyen un campo de lucha y de realización práctica de dos armas políticas de lucha en materia educativa como la descolonización y la despatriarcalización que deben ser nuestros referentes en la proyección educativa en la agenda Patriótica al 2025, que garanticen la materialización política de la Constitución Política del Estado que busca consolidar el Estado Plurinacional cuyo fin es el alcanzar el Vivir Bien como paradigma alternativo al capitalismo.





NUESTRO DECIDIR-HACER



**Experiencias y prácticas
transformadoras e inclusivas**

12. La historia de Machaq Panqaranaka, Nuevas Flores

EUGENIA PAREDES*

Esta historia se inicia en una hermosa calle de la Zona de Achumani, en el Pasaje Los Álamos, cerca la Unidad Educativa “Achumani”. Todo aconteció cuando recordé que cuando una logra superarse por obligación moral, debe colaborar con quienes tuvieron menos oportunidades en la vida. Así, me puse manos a las obras y decidimos trabajar alfabetizando a un grupo de personas. Repartimos volantes, colamos anuncios y contactamos a las señoras en las calles. Y el día llegó: 12 de diciembre del año 2010. Pensé: ¡quizá no haya gente!, ¡tal vez se desanimen! Con dudas, pero eso sí con bastantes ganas de continuar....continuar con quienes vengan. Fue un trabajo duro.

Fue nuevo para las señoras. Les explicamos que *desde ese momento seremos compañeras y hermanas, con el solo propósito de mejorar juntas para el beneficio de nuestras familias*. Muchas de ellas comentaron que tenían tantas ganas de seguir, pero temían que el tiempo no les alcance pues eran empleadas domesticas, amas de casa y otras pasteban sus animalitos. Sin embargo, decidimos un horario. Se les pidió un cuaderno y un lápiz. Con quienes no sabían leer se hizo un trabajo diferente, pues a partir de una palabra fuimos desglosando las sílabas y paulatinamente formamos palabras de su contexto, por ejemplo: casa, vaca, pasto, río, árbol, hijo, etc; un proceso sumamente largo y dinámico.

Con aquellas señoras que sabían leer y escribir se trabajó geografía, historia, lenguaje, matemática, aymara, etc. Empleamos diferentes estrategias en



combinación con los textos que el gobierno proporcionó a los grupos de post-alfabetización.

Pasamos clases en un patio grande al aire libre prestado por la señora Modesta Huanca. Cada participante se trajo un piedrita para sentarse y todas nos acomodamos a las inclemencias del tiempo – espacio.

El inmiscuirme en la vida de cada una de ellas, era y es un cúmulo de sentimientos en los cuales prima principalmente el sentimiento de admiración y respeto hacia ellas. Contaron que cuando eran pequeñas sus padres no les dejaron ir a la escuela. Ellos decían que era un gasto por que las mujeres se van con los hombres”, entonces se pensaba que era mejor enviar a estudiar al “hombre, pues él sí necesita”. No puedo criticar este pensamiento pero, esta forma de pensar hizo muchísimo daño al país y sobre todo a la población femenina, pero eran otros tiempos. No obstante, nunca es tarde para aprender.

* Maestra de Post-alfabetización en Achumani y Profesora del Primer y Segundo Ciclo del Nivel Primario. La Paz.

13. El guaraní, la lengua de nuestro pueblo

MIRKA OROZCO BELAUNDE*

Aprendemos guaraní para incorporar a nuestro lenguaje el habla de nuestros ancestros para la transformación social de nuestro pueblo. **“yayemboe ñee guaranipe ñamoiru vaëra ñande ñee ipiretare ñamoikavi vaëra ñande tëta guasu”**.

Esta experiencia pedagógica se llevó a cabo en la ciudad de Santa Cruz, en el área de comunicación y lenguaje, en el nivel primario, en el punto de pos-talfabetización de la Unidad Educativa “Óscar Únzaga de la Vega”.

La sistematización de esta experiencia se sustenta en el enfoque de desarrollo sociocomunitario productivo y concibe la construcción de acciones en el área de comunicación y lenguas.

El **objetivo** planteado fue: asumimos nuestra identidad y valores culturales demostrando dominio práctico del idioma guaraní a través de la comprensión e interpretación de los signos, símbolos y códigos lingüísticos para expresar y producir textos que manifiesten ideas, pensamientos, vivencias, conocimientos y sentimientos, así interactuar en lengua originaria.

Las orientaciones metodológicas a las que se recurrió, fueron:

- Reconocemos animales, objetos y personas, reflexionando en torno a las formas expresivas propias del guaraní en relación al castellano.

- Identificamos a los miembros de la familia haciendo uso de diferentes recursos didácticos.
- Interactuamos en grupos y pares en situaciones comunicativas utilizando fichas de asociación de palabras.
- Practicamos implícitamente fonemas, grafías y estructuras lingüísticas del guaraní empleando los nuevos términos conocidos.
- Interpretamos imágenes de las fichas pronunciándolas en idioma guaraní.
- Realizamos audición y repetición de expresiones comunicativas.
- Resolvemos ejercicios orales y escritos.

Del programa “Yo sí puedo seguir” se aplicó el método audiovisual y se incorporaron recursos educativos como: un texto de apoyo, fichas didácticas, actividades lúdicas previas, diapositivas musicalizadas, fichas de asociación de palabras (con la aplicación de la técnica bilingüe de asociación de palabras) cuyo modelo de estructura léxica bilingüe está basado en el reconocimiento de palabras previas; visualización de la imagen con fichas de asociación de palabras (imágenes y el texto escrito de apoyo) desde el enfoque sociocomunitario productivo que propone los contenidos en forma sintetizada reforzada con ejercicios que correspondían a la palabra en idioma guaraní; además de la secuencia de procesamiento del lenguaje orientada al: escuchar, hablar, leer, escribir y pensar.

El procedimiento para la producción de una palabra en segunda lengua como respuesta a una imagen, siguió los siguientes pasos :

- Reconoce la imagen
- Recupera el concepto

* Facilitadora del Punto de Post-alfabetización de la U.E. Oscar Únzaga de la Vega (Santa Cruz).

14. Cuando nos preguntamos cómo enseñar

GABRIELA LANZA MONJE*

Esta estrategia se inicia con la reflexión de la maestra, cuestionándose un aspecto imprescindible en la labor educativa: “Cómo hacer para que los estudiantes aprendan los temas de cada una de las materias”. Es decir, se problematiza la metodología y estrategia de la enseñanza de un tema, pensando en que el aprendizaje del mismo sea asequible.

En la asignatura de química inorgánica se dispone de pocos métodos, además tradicionales: la memoria, la repetición de la tabla de elementos de principio a fin. Estos métodos no pueden ser empleados en Educación Alternativa, pues los participantes primero retoman de tiempo sus estudios y segundo no cuentan con tiempo para aprender de memoria la tabla de elementos que es tan compleja. Entonces, considerando que la actividad lúdica siempre está presente en el interior de las personas, se plantea como estrategia para lograr un aprendizaje significativo en los participantes, “el tren químico”.

A continuación presentamos la experiencia pedagógica:

EL TREN QUÍMICO

OBJETIVO:

Conocer la tabla de los elementos, símbolos, valencias y familias de cada uno de los elementos químicos.

MATERIALES:

- Fichas con los elementos.
- Una caja para fichas.

LUGAR DE VALIDACIÓN:

Centro de Educación Alternativa Ciudadela Ferroviaria. Nivel: Medio Inferior. Población: jóvenes y adultos.

PROCEDIMIENTO:

- Se preparan las fichas de los elementos químicos del tamaño de naipes.
- Se explica a los estudiantes en qué consiste el juego y el rol que cada uno de ellos debe desempeñar con la ficha que escoja. Cada uno representa un elemento químico y se identifica con un vagón de tren.
- Se designan a cuatro estudiantes que representarán a la parada de las estaciones o se colocan los letreros de las estaciones en diferentes lugares del aula. Cada parada representa una familia de elementos.
- Cada estudiante en orden extrae de la caja una tarjeta.
- Se inicia el juego colocándose uno tras otro en dos filas de vagones representados cada uno por un estudiante. Cada fila se desplazará por toda el aula al ritmo de un tema musical adecuado para que los estudiantes disfruten de la actividad. Al pasar por cada parada del tren, se queda el último vagón de la fila y los que representan en la parada a una familia le preguntan qué elemento es y qué características tiene. A su repuesta se lo acomoda en la parada corres-

* Profesora de Matemáticas-Ciencias Integradas del CEA Ciudadela Ferroviaria.



15. Cuadro de experiencias presentadas a Concurso Nacional 2012 “Construyendo una Educación para la Transformación e Inclusión”

TEMA	AUTOR/A	RESUMEN	OBJETIVO	RECURSO
Los saberes y conocimientos de las NyPIOs, articulados al proceso pedagógico para promover el Sumaj Qamaña.	R o g e l i o Jimmy Laura Mamani	Experiencia del CEA “Vida Abundante” en la población de Sevaruyo en Oruro, los participantes tenían dificultades en el conteo y desconteo de los números naturales.	Promover los saberes y conocimientos de los Ny-PIOs generando espacios de aprendizaje donde interactúen en la venta de sus productos y desarrollen cálculos mentales.	Saber y aplicar matemática en las áreas productivas. Conocer y comprender la matemática en la práctica, teoría, valoración y producción para el bien común. Producir, crear y aportar para la transformación social. (descripción de los tejidos determinando los elementos geométricos, aplicando el álgebra y la geometría).
“Mis manos visitan tu escuela”. Promotores de nuestra propia inclusión	Centro de Educación Especial “Huáscar Cajías”	En la ciudad de La Paz, en la zona San Juan Lazareto el CEE desarrolla potencialidades utilizando adaptaciones curriculares y uso de las TICs para que las personas se incluyan en la vida sociocomunitaria.	Elaborar planes de prevención y estimulación temprana para el desarrollo óptimo de las potencialidades de niños con alguna discapacidad. Realizar campañas de concientización sobre las posibilidades y necesidades de las personas con discapacidad. Realizar medios de difusión para hacer conocer la LSB a la población.	Se socializa y sensibiliza a otras unidades Educativas Regulares sobre: Cuál es el proceso de educación de un niño sordo. Cuál es la experiencia de los padres de estos niños. Promueve la participación activa con estudiantes oyentes a través de convivencias.
Estrategias educativas para la educación con igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres	Antonio Casildo Quispe Acho	En la ciudad de La Paz en el CEA Martín Cárdenas Hermosa. E , en la modalidad semipresencial elaboran cuadernillos de trabajo. Los docentes durante 10 minutos comparten reflexiones, análisis; las clases son talleres educativos.	Los objetivos son: Desarrollar estrategias educativas para la Educación con Igualdad de Oportunidades . Implementar actividades estratégicas para la educación con igualdad de oportunidades. Desarrollar alianzas estratégicas para el fortalecimiento de la formación integral.	Se procura la difusión y promoción de los derechos a la educación. Actividades socioculturales, pedagógicas y deportivas. Inclusión a estudiantes madres mediante la guardería de la institución. Ferias educativas. Ballet folclórico. Seminarios talleres de Desarrollo Personal e instrumentos de liderazgo con equidad de género para la transformación social. Sistematización de las experiencias.



TEMA	AUTOR/A	RESUMEN	OBJETIVO	RECURSO
Estudiantes con discapacidad auditiva en el nivel secundario	Lic. Zulema Oroz Carrasco	Sistematiza la experiencia pedagógica del trabajo con tres estudiantes en cuatro semestres en el CEA "Sagrados Corazones". Se le solicita a la docente hacerse cargo de los mismos como intérprete. Estos estudiantes enseñaron a sus compañeros su lenguaje. Uno dejó el CEA.	Reflexionar sobre la pertinencia y adecuación, hablando de inclusión o integración en un centro nocturno.	Recurrir a estrategias visuales de información del medio. Aprovechar todo tipo de canales compensatorios para adquirir dominio de los contenidos curriculares más específicos. Dar a conocer un código lingüístico que facilite la representación y su simbolización de los objetos, hechos y acontecimientos: el signar.
Estrategias pedagógicas para alumnos con capacidades diferentes auditivas	María Angélica Tala Choque	Es una docente que participa con los estudiantes en el aula como maestra de apoyo. Realiza adaptaciones curriculares y material de apoyo.	Contar con nuevas herramientas didácticas en lengua de señas boliviana en la práctica cotidiana del proceso enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales que les permita conocer, expresar sus sentimientos, opiniones y les permita adquirir una actitud crítica, responsable e integrarse al curso.	Tener una maestra integradora especialista en comunicación y lenguaje LSB, que trabaja con cinco estudiantes, permanece en el aula junto a los estudiantes y realiza adaptaciones curriculares.
Conjunto de actividades mediante lotos para niños con discapacidad	Miriam Blanco Capia	En la ciudad de Oruro en la Unidad Educativa Apoyo Educativo Oruro realiza actividades basadas en diversidad de ejercicios con lotos para mejorar la percepción, en base a diversidad de ejercicios con lotos.	Proponer un conjunto de actividades mediante lotos con los niños de nivel inicial con discapacidad intelectual.	Encuentran el par del objeto que tienen en la mano con la del tablero, verbalizan, manipulan y une los objetos que se parecen y los nombran, agrupan lotos de igual color reconocen el orden, el tamaño en el que van los lotos.

Bachillerato técnico-humanístico productivo	Fidel Ignacio Condori, José Antonio Marca Cáceres, Gustavo Chumacero Reynaga	En la ciudad de Oruro dentro un sistema modular los estudiantes del Centro Integrado Experimental "Boliviano-Alemán" eligen un área técnica o humanística.	Pretende articular la formación humanística y tecnológica con la producción que valora y desarrolla los saberes y conocimientos. Oferta nuevos programas de fortalecimiento, aplica ciencia y tecnología en actividades productivas, investigativas con vinculación con el sector productivo regional.	Los facilitadores del área técnica del CIEBA establecen una propuesta modular en cada una de las especialidades técnicas, los participantes del área humanística escogen uno de los módulos.
La educación, desarrollo y transformación de una educación para la vida, en la vida y por la vida.	Franz Jiménez Chuquimia	En la ciudad del Alto en el programa nacional de post-alfabetización se unifican grupos de estudio con una metodología basada en su propio contexto integrando valores, creando autoconciencia y autodisciplina, planificando procesos de intervención psicológica y pedagógica.	Aplicar una metodología y didáctica adecuada, que permita el estudio de la alfabetización y pos-alfabetización de las personas con capacidades diferenciadas, que permitan un enfoque para la vida, en la vida y por la vida, hacia una transformación e integración alternativa y especial.	Se realizan acciones como: Talleres de teatro. Artes manuales. Creación de textos de su propia experiencia de vida. Danza relacionada a la cultura de nuestro ámbito. La importancia de la lectura y matemática. La participación con su medio social. Seminarios de concientización con trípticos, cuentos, canciones, danzas.
Uso de pictogramas como estrategia para el aprendizaje de la lectura en niños con discapacidad auditiva de la unidad educativa Huáscar Cajías de La Paz.	María Angélica Rojas Burgoa	Los SPC son conjuntos organizados de elementos no vocales para comunicar, que se los adquiere mediante el aprendizaje formal. Amplía los canales de comunicación social de las personas con dificultad en el habla, mejorando su calidad de vida.	Utilizar el sistema de pictogramas para la comunicación SPC, como estrategia para el aprendizaje de la lectoescritura en niños sordos.	Planificar las situaciones didácticas con los contenidos y el vocabulario. Preparar el material imágenes claras, sencillas. El estudiante relaciona imagen-seña-palabra para formar oraciones y textos cortos. Realizar las actividades complementarias y de evaluación.



socializan. Son conocimientos de siglos, con técnicas ricas y miles de detalles para producir una buena leche. Son conocimientos amplios, llenos de vida, que se pierden o pueden perderse. Estos conocimientos tienen que ser reconocidos y certificados por el Ministerio.

- Reconocer la función social del productor. Que el productor se sienta digno, importante porque se lo reconoce. Eso es lo inclusivo. Tenemos que aprender a reconocer al otro, que tiene una vivencia con su comunidad, con su cultura y con el medio que le rodea. “Es necesario observar el conocimiento, observarlo en la comunidad, organizarlo, plasmarlo y socializarlo”.
- Certificar las competencias en el ámbito pro-

ductivo. Dar papelitos no es todo, pero es un paso en su dignidad. Tienen derecho a ser certificados en su competencia. Ellos han observado la naturaleza durante miles de años. Se propone que sea, a partir de la creación de soportes básicos en tres niveles:

1° Nivel: El productor tiene diferentes niveles de conocimiento

2° Nivel: El productor diversifica los conocimientos, es innovador

3° Nivel: El productor apoya a su comunidad, incentiva la producción, sistematiza y valora el conocimiento de la comunidad.





18. Fortaleciendo el liderazgo comunitario

ROXANA ARAUJO ALIAGA*

En el CEA Martín Cárdenas de la ciudad de El Alto, en un análisis realizado en la especialidad de Secretariado para conocer Fortalezas, Debilidades, Amenazas y Oportunidades de los participantes, se reveló la existencia de dificultades en actitudes emprendedoras, de cierta falta de liderazgo en el cotidiano vivir (desde ser padre o madre, hasta ser responsables de grupo de trabajo en actividades académicas), y en el temor a decir lo que piensan y sienten. Por lo mismo limitan sus participaciones y no son propósitos socialmente.

Lo anterior es atribuible a la educación colonial que tuvieron, pues los participantes manifestaron haber recibido una de carácter autoritario y represivo dentro de su familia y en el sistema educativo. Esta represión inhibió la capacidad de pensar, decir y actuar, por su característica absorbente y dominante. Transmitían principios y valores de manera autoritaria con imposición, provocando una actitud silenciosa. Por ello, los esquemas mentales de los participantes que hoy son adultos siguen siendo tradicionales, sumisos y reprimidos al momento de expresar y accionar.

Bajo esa problemática, surgió el **objetivo** de: FORTALECER EL LIDERAZGO PARA LA CONSTRUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN COMUNITARIA (liderazgo que nace de la comunidad, se desarrolla en la comunidad y es para la comunidad) de modo que este pueda manifestar emprendimientos, para lograr encarar una vida que beneficie y retribuya a la transformación de las comunidades y éstas tengan líderes comunitarios que practiquen relaciones horizontales y una escucha activa, tomen decisiones y encaren los problemas organizacionales.

Para lograr el objetivo propuesto las y los participantes de segundo semestre de Auxiliar de Secretariado y la facilitadora nos propusimos trabajar las siguientes actividades:

PRIMERO:

Análisis de la realidad y la lucha por la democracia comunitaria en la historia de Bolivia

Conocimos algunos hitos históricos de la democracia en nuestro país. (Subimos el primer peldaño)

- Observamos un video sobre la lucha por la democracia en Bolivia
- Debatimos sobre el video e hicimos un análisis reflexivo de los hitos históricos de Bolivia, previa una introducción sintética del mismo.
- Los participantes tomaron nota del contenido en su bitácora personal.
- Para que cada participante analice los acontecimientos democráticos y de liderazgo se dividió en grupos de trabajo (de 4 personas), las conclusiones las presentaron en plenaria, donde se discutió el contexto en el que se ha desenvuelto la democracia y qué tipo de liderazgo se presentó.
- A continuación se revisaron los aspectos positivos y negativos de los líderes o lideresas de cada hito histórico, respetando la perspectiva de los participantes.
- Luego de llegar a consensos sobre el tema, cada uno redactó un acta de compromiso para ejercer capacidad de liderazgo comunitario, tomando como ejemplo los personajes del video.

SEGUNDO:

Los valores democráticos fundamentales.

- Conocimos, identificamos y fortalecimos los

* Facilitadora de Educación Técnica de Adultos





19. Elaboración de abonos y biofertilizantes ecológicos

J. GUIDO NIEVES LÓPEZ *

MODULO: ELABORACIÓN DE ABONOS Y BIOFERTILIZANTES ECOLÓGICOS
DISTRITO: PADCAYA
SUB ÁREA: EDUCACION PERMANENTE PRODUCTIVA COMUNITARIA

OBJETIVO HOLÍSTICO:

Fortalecemos capacidades productivas de movilización y generación de propuestas innovadoras de productores, en base a sus necesidades, expectativas e intereses, desarrollando metodologías de capacitación, tomando en cuenta sus conocimientos y prácticas productivas propias con enfoque de educación popular y comunitaria que contribuyan a la transformación económica productiva de la comunidad, en el marco de la Constitución Política del Estado y el Plan Plurinacional de Educación Productiva Comunitaria.

Taller de recuperación de experiencias y saberes sobre la elaboración de abonos sólidos fermentados

Momentos Metodológicos

Práctica	¿Por qué decae la producción agrícola? ¿Qué función cumplen los abonos orgánicos? ¿Por qué elaborar nuestros abonos? Acopio de materiales por grupos. Elaboración del abono solido fermentado.
Teoría	Profundización de conocimientos a través del estudio de modulo educativo. Video-Foro Explicación sobre la importancia y función de cada ingrediente. Elaboración de la hoja de costo. Seguimiento al proceso de descomposición aeróbica (volteo). Evaluación. Fraccionamiento y etiquetado. Sistematización
Valoración	Reflexión, análisis y recuperación de saberes y conocimientos sobre la importancia de elaborar abonos orgánicos, de mantener la fertilidad del suelo.
Producción	Recuperación de saberes por escrito Producción de textos cortos. Elaboración de 50 qq de abono orgánico participativamente. Elaboración de la hoja de costo real de la producción.

* Director del CETHA Emborozú.





20. El enfoque bilingüe-bicultural en la experiencia de Arca Maranatha

ANDREAS KOLB*

Las líneas curriculares que han desarrollado e implementado en el Centro Arca Maranatha, es todo un programa que lleva a cabo la inclusión educativa y social de los sordos. Estas líneas se insertan en el mundo, la identidad y la lengua de los sordos, y se van desarrollando con ejemplos, expresiones de sentimientos y experiencias de vida.

El enfoque principal del Arca Maranatha para la propuesta educativa es la educación bilingüe-bicultural del sordo. La práctica ha demostrado que es vital para un niño/a sordo/a lograr una competencia lingüística en su primera lengua dentro de un ámbito natural y estimularlo lo más posible para que, en base a ese manejo, pueda aprender su segunda lengua el español en su modalidad escrita. Sin la construcción de las bases de una identidad lingüística y cultural del niño sordo, sería muy difícil que este logre acomodarse y desenvolverse en un ámbito educativo oyente rodeado de estímulos sonoros propios de una cultura oyente.

Con estos criterios la propuesta educativa del Arca tiene un alto contenido de interdependencia y complementariedad entre sus partes y niveles que son los siguientes: Estimulación temprana, Educación Inicial y Primaria, Integración Educativa (que contiene también el reforzamiento educativo), Talleres. Esta línea curricular de estudios para sordos se desarrolla en beneficio de una educación para los niños y también con terapias de vocalización para adultos.



El Centro Arca trabaja en dos turnos: en la mañana los alumnos/as sordos/as asisten a estimulación temprana, inicial y primaria; los estudiantes de nivel secundario, integrados en un colegio regular (por el turno de la tarde) asisten a su apoyo de tarea.

En la tarde los estudiantes asisten a terapia de vocalización; los de nivel secundario que asisten a las escuelas regulares tienen el apoyo de maestros/intérpretes; los estudiantes adultos también reciben apoyo educativo.

Por la noche un intérprete apoya a los participantes del Centro de Educación de Adultos.

En una primera fase se trabaja en la estimulación temprana del niño en el ambiente familiar. Se realiza también sensibilización para que los niños asistan a la escuela. En esta etapa no se enseñan aún palabras en español. Se trabaja con objetos de la vida diaria, dibujos y gestos, enseñándole al niño la primera lengua, la Lengua de Señas Boliviana.

* Fundador del Centro Arca Maranatha. Riberalta.





TRIBUNA LIBRE





Tribuna libre

RELATOS

RÍO NEGRO

En mi pueblo hay un río muy peligroso y grande.
Los días martes y viernes aparece un gallo hermoso.
Dicen que canta a medio día y, cuando alguien ve al gallo, se enferma o se vuelve loco.
Para curarte tienes que ir a un curandero.
El viejo Yatiri tiene que luchar con el gallo malo.
Y el gallo pide sangre a cambio de una vida humana.

OLGA QUISPE (PARTICIPANTE DEL CEA "CIUDADELA FERROVIARIA")

RELATO SOBRE LA PAPA

Miro el pasado y recuerdo a mi abuelito: me contaba que la papa era una diosa en el imperio incaico. Aquella logró que se hiciera sacrificio por ella. Se encontraba con su voz y narraciones. Aquella era la que provocaba que se la defiendan entre las tribus que ambicionaban sus semillas para ampliar su poder soberano.

La papa era, pues, digna de monarcas, de reyes, ñustas y gobernantes.

Le pregunté qué importante era la papa.

Y me respondió dando un suspiro que le movía el corazón. De sus ojos caían lágrimas de encanto y amor, al recordar a mi abuelita que hace un año la perdió, mientras me contaba sus momentos de juventud que compartió con mi abuelita. Me di cuenta que la recordaba con mucho amor. También me cuenta que antes de irse, mi abuelita agarró con sus manos su sombrero borsalino como la oscuridad de la noche y siete papas para pelarlas con esmero, respeto y delicadeza.

También me comentó que antes, en Irupana, era un ritual el pelar papa y que incluso antes de pelar pedían permiso a la Madre Tierra. Así comenzaba la competencia de pelar papa, con las personas del pueblo. Me contó que dos veces mi abuelita salió ganadora.

Mi abuelo dándose cuenta que estaba pelando la última papa, notó que su vida pasaba muy rápido y ella iba envejeciendo con nubes en los cabellos y notó que sus ojos eran como un sol gastado.

—Tan solo quisiera volverla a ver— me dijo.

Así yo me di cuenta que la papa era algo muy importante para sobrevivir.

MARCO MERLO MAMANI



POEMAS

PARA MI LINDO CEA

¡Oh! Mi lindo CEA,
que con las puertas abiertas
me esperas para ser alguien en la vida,
para tener un futuro y un presente.

Mis maestros son mi inspiración
y, gracias a tí, puedo aprender
¡Hoy soy una persona de provecho
para mi linda Irupana!

CAROL LAURA CUSICANQUI MAMANI, PARTICIPANTE CEA IRUPANA

HOJITA SAGRADA

Hojita sagrada de la coca,
verde, dulce y rica.
Tus hojas son mi sustento
y la esperanza que me da alimento.

Si no fuera tu hojita sagrada,
yo no tendría comida,
moriría de hambre
y como yo, morirían varias personas.

El cielo está amenazando con lluvia.
Debajo del alero,
esperando que seque nuestra coquita
y poderla pijchar.

OFELIA NILA YUPANQUI RAMÍREZ



Esta figura, de procedencia chiquitana, alude a las estrategias simbólicas de obtención de recursos mediante el **saber** y el conocimiento que se desarrolla en la cultura de un grupo.



Esta figura, de origen quechua, representa una lógica cuatridimensional de organización espacial, política y social que, al mismo tiempo, deja ver el principio de la dualidad en busca del **equilibrio** de los opuestos.



Esta imagen guaraní está relacionada con el trabajo fenenino y, sobre todo, con la **creatividad** y con el arte de las tejedoras para inventar nuevos diseños. Simboliza, entonces, la habilidad de crear, de inventar, de construir.



Esta figura aimara representa la dualidad andina correspondiente a una cosmovisión de equilibrio entre arriba y abajo, hombre y mujer, espacios sociopolíticos definidos, por ejemplo. Esta idea de dualidad pretende, a su vez, un **diálogo** entre pares.





Construyendo una
educación
para la **T**ransformación e **I**nc**l**usión