

MINISTERIO DE
educación

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA 

VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE FORMACIÓN PROFESIONAL
VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y ESPECIAL

PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA
PARA MAESTRAS Y MAESTROS EN EJERCICIO

PROFOCOM



Unidad de Formación No. 6

Producción y uso de recursos educativos para la enseñanza. aprendizaje alternativo

(Educación de Personas Jóvenes y Adultas)

Documento de Trabajo

© De la presente edición:

Colección:

CUADERNOS DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Unidad de Formación No. 6

Producción y uso de recursos educativos para la enseñanza
y el aprendizaje alternativo
Documento de Trabajo - Segunda Edición

Depósito Legal

4-1-68-14 P.O.

Coordinación:

Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional
Viceministerio de Educación Alternativa y Especial
Dirección General de Formación de Maestros

Redacción y Dirección:

Equipo PROFOCOM

Cómo citar este documento:

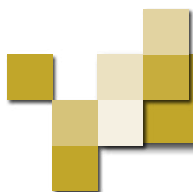
Ministerio de Educación (2014). *Unidad de Formación Nro. 6 "Producción y uso de recursos educativos para la enseñanza y el aprendizaje alternativo"*. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

Diseño

Franklin Nina

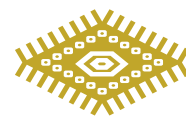
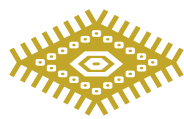
LA VENTA DE ESTE DOCUMENTO ESTÁ PROHIBIDA

Denuncie al vendedor a la Dirección General de Formación de Maestros, Telf. 2912840 - 2912841



Índice

Presentación	3
Introducción	5
Objetivo Holístico de la Unidad de Formación.....	6
Producto de la Unidad de Formación.....	6
Tema 1	
Orientaciones generales para la elaboración y el uso de recursos y medios educativos	7
1.1. Medios y recursos utilizados en la Educación Alternativa.....	8
1.2. Recursos y medios educativos en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo	9
Lecturas complementarias.....	17
Tema 2	
Recursos y medios textuales escritos: elaboración de guía de trabajo	18
2.1. Los componentes de la guía de trabajo.....	18
2.2. Momentos para la elaboración de guías de trabajo	22
2.3. Estructura de la guía de trabajo para la EPJA.....	24
2.4. Orientaciones para la elaboración de guías de trabajo para la modalidad a distancia.....	26
2.5. Validación de la guía de trabajo.....	27
Lecturas complementarias.....	29
Tema 3	
Recursos y medios educativos alternativos para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas	36
3.1. Recursos educativos desde los contextos comunitarios	36
3.2. Recursos y medios desde la educación popular.....	42
Lecturas complementarias.....	52



Tema 4

Medios informáticos en la Educación de Personas Jóvenes y

Adultas: las Tecnologías de Información y Comunicación..... 58

4.1. Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los escenarios de la transformación educativa 58

4.2. Los tipos de medios y materiales didácticos..... 63

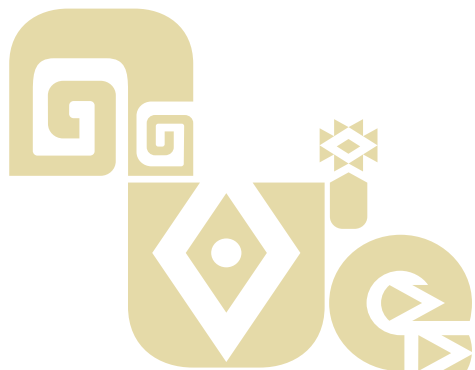
4.3. Las redes sociales o comunidades virtuales..... 65

4.4. Clasificación de los recursos educativos digitales abiertos..... 67

4.5. Experiencias de uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el ámbito educativo 68

Lecturas complementarias 71

Bibliografía..... 79





Presentación

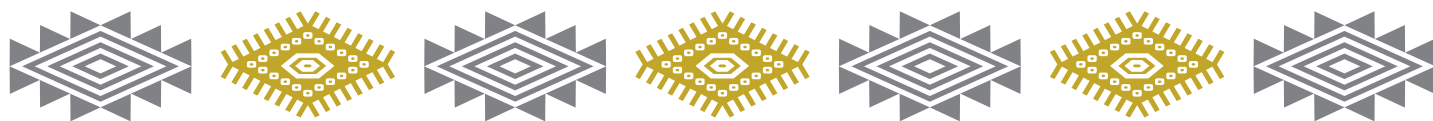


El Ministerio de Educación pone a consideración la Unidad de Formación N° 6 titulada Producción y Uso de Recursos Educativos para la Enseñanza y el Aprendizaje Alternativo, bajo la concepción que esta Unidad es una herramienta en la construcción de nuevos conocimientos de Jóvenes y Adultos de los distintos Centros de Educación Alternativa del país. Se constituye en un nuevo aporte que coadyuva a la construcción e implementación del nuevo modelo Sociocomunitario Productivo que establece la Ley de Educación N° 070 Avelino Siñani – Elizardo Pérez y las orientaciones curriculares del Sistema Educativo Plurinacional y de sus Subsistemas.

La propuesta de trabajo que se realiza apunta a una construcción comunitaria del conocimiento, a través del dialogo, la recuperación de experiencias, dinamizando creativamente los procesos educativos, tanto dentro el aula como fuera de ella, promoviendo lazos de integración con la comunidad.

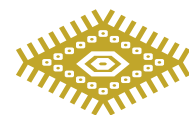
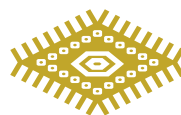
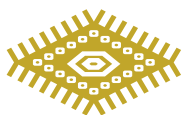
Este material es parte de un conjunto de materiales, que en su construcción motiva, acompaña y orienta a la autoformación de los participantes de los diferentes Centros Educativos a nivel nacional, priorizando la reflexión, el análisis, la investigación innovadora y la generación de nuevas metodologías de trabajo que respondan al nuevo contexto educativo. De esa manera, formando profesionales comprometidos en la búsqueda diaria de nuevos recursos y herramientas que permitan fortalecer la formación integral y holística, generando espacios formativos orientados a la aplicación del currículo del Sistema Educativo Plurinacional.

Propone trabajar métodos dialógicos y comunitarios, posibilitando la formación integral de los participantes con un alto nivel académico, capaces de diseñar, implementar y reelaborar nuevas metodologías de enseñanza – aprendizaje, de acuerdo a las necesidades, apropiándose del uso de los recursos tecnológicos, de los recursos que nos brinda la naturaleza, de los que nos brinda la cultura como elementos que nos posibilita recrear espacios de aprendizaje llenos de creatividad y dinamicidad, en la que no sólo reine el texto, sino también las imágenes fijas y en movimiento, los mini medios, las representaciones teatrales, etc.



Plantea también la producción intelectual como recurso pedagógico en la puesta en marcha del ejercicio docente, enriquecido por las experiencias emergentes de los diferentes contextos, traducidos en una metodología de trabajo innovador y creativo que responda a los diferentes requerimientos educativos, procedentes de las regiones geográficas

Roberto Aguilar Gómez
MINISTRO DE EDUCACIÓN





Introducción



La Unidad de Formación N° 6 presenta los Recursos y Medios Educativos para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), aspectos metodológicos, que orientan y forman parte de nuestra acción educativa. Se inicia con este material un nuevo proceso educativo de carácter práctico-teórico-valorativo-productivo, que es desarrollado en los Centros de Formación del área Alternativa.

Bajo esta perspectiva se presenta el contenido temático de la Unidad de Formación No. 6, el tema Uno, **Orientaciones Generales para la Elaboración de Recursos y Medios Educativos**, presenta los elementos teóricos que son generadores de prácticas educativas innovadoras, cuyo contenido hace referencia a los medios y recursos utilizados en la educación Alternativa, en el marco del modelo educativo sociocomunitario productivo.

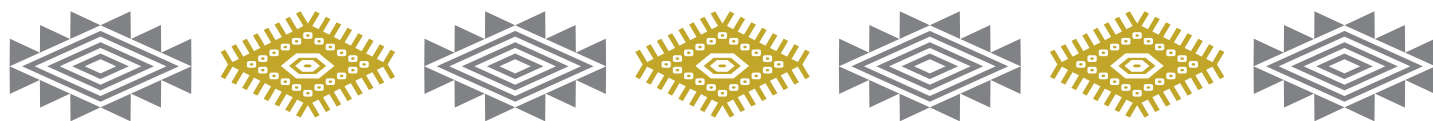
Entendiéndose que los recursos y medios son también los insumos culturales que tienen un rol específico, que contribuyen y nos permiten dinamizar el proceso educativo, interpelando situaciones de poder y colonialidad.

Aborda también los criterios principales que debieran estar presentes en el momento de construir los materiales y medios educativos, en el marco de la Constitución Política del Estado, del modelo educativo que impulsa la Ley N° 70 y el currículo base de la EPJA.

El Tema Dos, establece las premisas fundamentales para la construcción de los **Recursos y Medios Textuales Escritos** que se constituyen en una referencia metodológica que orientará el desarrollo de los procesos educativos, respondiendo a las realidades del contexto a través del Proyecto Socioproductivo.

Plantea también las **“guías de trabajo”**, que coadyuvan a la comprensión de la concepción curricular planteada en el nuevo modelo educativo, como un instrumento de planificación del proceso educativo, buscando fortalecer el entorno, la cosmovisión, sistema productivo y la forma de organización, entre otros.

El tercer tema hace referencia a los **Recursos y Medios Educativos Alternativos para la EPJA**, haciendo referencia no sólo a tecnologías de información y comunicación, sino a todo el conjunto de saberes, instrumentos y procedimientos técnicos que una determinada población ha desarrollado en su historia. La tecnología está vinculada a la capacidad inventiva que las personas individuales y colectivas han ido desarrollando a lo largo de su historia y en consonancia con los modos de construir ciudadanía y de vivir en comunidad. Esta inventiva tiene que ver con lo racional de nuestra humanidad, pero también con la sensibilidad, el arte, las sonoridades y visualidades de las que está configurada la vida.



El cuarto tema **Medios Informáticos y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)** en la EPJA, se ha convertido en un elemento esencial en los nuevos contextos y espacios de interacción entre los sujetos, configurando las relaciones sociales y las prácticas culturales en el actual escenario de la educación socioproductiva. Vivimos rodeados de lenguajes textuales, visuales y digitales, dentro de esta realidad, los facilitadores y facilitadoras de personas Jóvenes y Adultas deberán asumir como un desafío el incorporar en la práctica docente estas herramientas como medios y recursos didácticos.

Objetivo Holístico de la Unidad de Formación

Fortalecemos la creatividad, responsabilidad y compromiso de las maestras y maestros, diversificando, innovando y mejorando la metodología de trabajo en el aula/taller, a través de la investigación, recuperación, uso de saberes y conocimientos, sobre recursos, medios educativos, alternativos y tecnológicos, para lograr la transformación con calidad y pertinencia de los procesos educativos de los CEAs.

SER: *Fortalecemos la creatividad, responsabilidad y compromiso.*

- Promovemos la creatividad de las maestras y maestros a través de la producción y uso de los recursos y medios educativos innovadores.
- Generamos responsabilidad y compromiso en el uso de recursos y medios educativos.

HACER: *Diversificando, innovando y mejorando la metodología de trabajo en el aula/taller.*

- Proponemos la constante diversificación e innovación en el diseño, producción y uso de recursos y medios educativos para el aula/taller.
- Evaluamos el uso de los recursos y medios informáticos en la metodología de trabajo en el aula/taller.

SABER: *Investigación, recuperación, uso de saberes y conocimientos sobre recursos y medios educativos.*

- Analizamos la recuperación del uso de saberes y conocimientos sobre recursos y medios educativos alternativos.
- Practicamos la utilización de recursos y medios educativos convencionales, alternativos y tecnológicos a partir de la investigación y adecuación al aula/taller

DECIDIR: *Transformación con calidad y pertinencia de los procesos educativos de los CEAs.*

- Verificamos la calidad de los procesos educativos a través de la producción y uso de recursos educativos.
- Analizamos la pertinencia de los procesos educativos con la transformación en el marco del Modelo.

Producto de la Unidad de Formación

Como producto final de esta Unidad de Formación, cada maestra/o elaborará una Guía de Trabajo para un Módulo de Formación de la propuesta curricular del CEA, tomando en cuenta las orientaciones técnicas e incorporando diversos recursos y medios educativos.



Tema 1

Orientaciones generales para la elaboración y el uso de recursos y medios educativos

Actividad 1. De formación personal

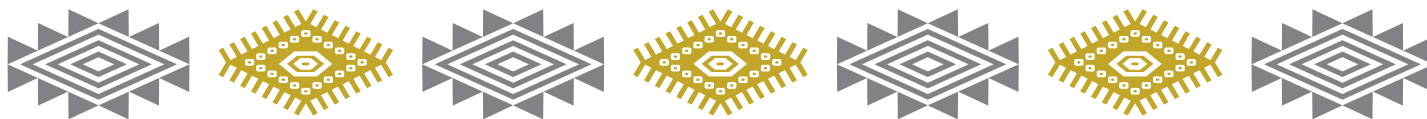
- ¿A qué tipo de recursos y medios acudimos en nuestra práctica educativa?
- ¿Qué criterios hemos utilizado para seleccionar los recursos y medios educativos?
- ¿Qué importancia le asignamos a los recursos y medios educativos?

Las maestras y los maestros de la educación alternativa, requerimos cotidianamente de una diversidad de recursos y medios educativos para desarrollar la tarea formativa, a tal punto que se puede discutir las formas de uso, el tipo de soportes culturales, su variedad y otros, pero no su inevitabilidad (Sacristán, 2001).

Precisamente por su importancia cotidiana es necesario contar con criterios tanto conceptuales como metodológicos a tener en cuenta para la selección, elaboración, uso y evaluación de los recursos y medios educativos utilizados en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, tomando en cuenta el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo que impulsa la Ley N° 70 y el currículo base de la EPJA.

A nivel conceptual, un problema común es encontramos con múltiples denominaciones asignadas a los recursos y medios educativos. Por ejemplo en trabajos de Sacristán (2001), Moreno (2004) y Kaplun (1997) nos encontraremos con tres términos similares:

Medios	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Materiales utilizados (incluye recursos como infraestructura y recursos humanos) con la intención de facilitar el proceso educativo.</i> - <i>Recursos para aproximar los contenidos, mediar con las experiencias de aprendizaje, provocar encuentros, desarrollar habilidades y apoyar sus estrategias metodológicas.</i>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Medios materiales que se ha decidido utilizar para conducir el aprendizaje.</i> - <i>El término recurso es más amplio, porque englobaría a los otros medios y materiales.</i> - <i>Se entiende como mediador comunicativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto porta mensajes o contenidos educativos.</i> - <i>Recursos y el material proporcionan experiencias individuales irrepetibles, que conducen a procesos genuinos de construcción de conocimientos.</i>



Materiales

- *Todo instrumento que sirve, a través de su manipulación, observación o lectura, para enriquecer las oportunidades de aprendizaje o de enseñanza.*
- *Objetos con una utilidad pedagógica/andragógica.*

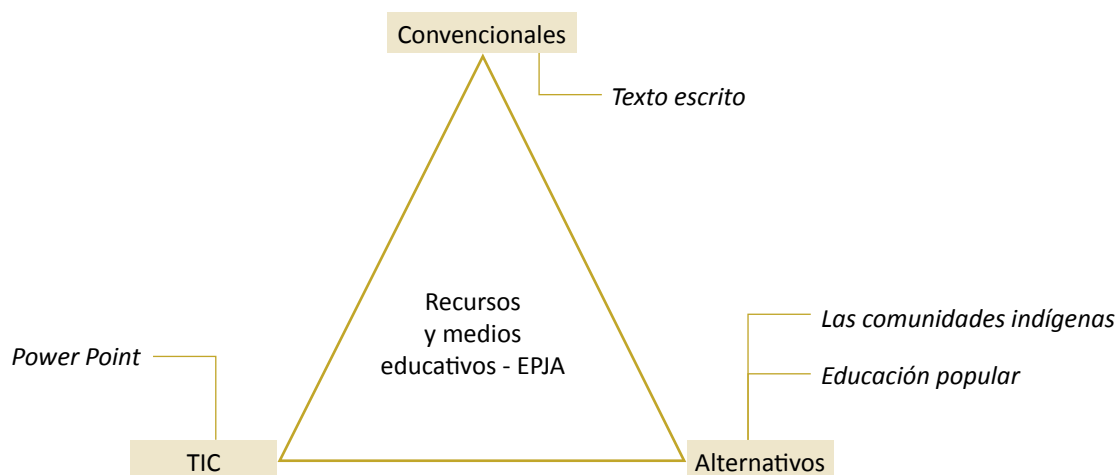
Con todo, como señala Kaplun (1997) es complicado encontrar una raya que delimite claramente qué es un material, qué es medio y qué es un recurso.

1.1. Medios y recursos utilizados en la Educación Alternativa

En formación de maestras/os se recurre a tres tipos de recursos y materiales educativos: alternativos, convencionales y tecnológicos. Son propios del primero el uso de piedras, hojas, semillas, entre otros, los cuentos y mitos; las textualidades simbólicas, como los tejidos y cerámicas. Mientras entre los recursos y medios convencionales podemos citar a los impresos (textos): libros, Unidades de Formación, fotocopias, periódicos, documentos; los tableros didácticos como la pizarra; juegos, materiales de laboratorio, materiales audiovisuales como los videos, películas, documentales, programas de Tv y materiales visuales como las imágenes fijas diapositivas, transparencias, murales, mapas, afiches, fotografías. Entre las tecnologías de información y comunicación están los programas informáticos educativos, presentaciones multimedia, animaciones y simulaciones interactivas así como el internet.

Sin embargo, desde el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo los recursos y medios educativos arriba descritos se constituyen sólo en una parte de ellos. El desafío es entrar a experiencias de diversificación de los recursos y medios educativos tomando en cuenta elementos culturales (lengua, símbolos culturales, contenidos provenientes de saberes y conocimientos propios, y otros) y problemáticas sociales.

En este nuevo escenario, la Educación de Personas Jóvenes y Adultas está llamada a trabajar tres tipos de recursos y medios educativos: los convencionales, los alternativos y los tecnológicos.





Dentro de los recursos convencionales, en esta Unidad de Formación, profundizaremos en los recursos y medios textuales escritos (denominados módulos, cuadernos de formación, Unidades de Formación textos de estudio, etc.), en particular en la “elaboración de guías de trabajo”; en relación a los recursos y medios alternativos nos concentraremos en los aportes de la educación popular y los aportes de los Pueblos y comunidades indígenas y campesinas y, finalmente, dentro de las TIC (tecnologías de la información y comunicación) nos enfocaremos, en esta oportunidad, de manera más operativa en el uso del PowerPoint.

1.2. Recursos y medios educativos en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

La pregunta es: ¿para qué estudiar los recursos y medios educativos?, es decir ¿cuáles son las intencionalidades?, habría muchas pero enfatizamos algunas:

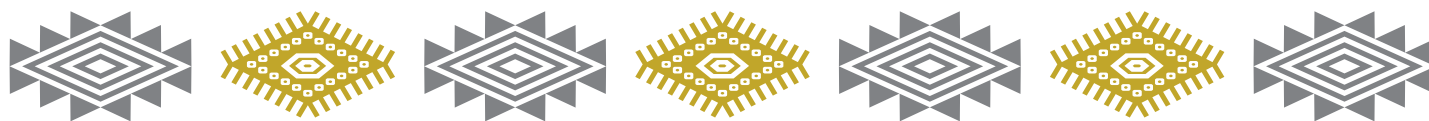
Primero, para que las Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTe) nos constituyamos como “**sujetos históricos**”. Es decir, como sujetos ubicados con claridad, creatividad y compromiso frente a los desafíos que nos plantea el nuevo momento histórico que vive el país. Desde esta postura, como dejó claramente establecida Paulo Freire pero también René Zavaleta Mercado (y otros del pensamiento latinoamericano) la historia hay que entenderla como una construcción permanente. En la misma estamos llamados a ser protagonistas.

Segundo, si miramos y reflexionamos desde la selección, la elaboración y el uso de los medios educativos hasta ahora la educación tradicional ha reconocido sólo a la “sociedad letrada”, reproduciendo de este modo uno de los rasgos con los que nacieron los sistemas educativos de la modernidad occidental, de la revolución industrial y de la ilustración. A este tipo de educación le interesaba la homogeneidad. Como veremos más adelante, en el Estado Plurinacional, no existe sólo la cultura letrada.

Recuperar, utilizar y promocionar la diversidad cultural del Estado Plurinacional de Bolivia, a través de los recursos y medios educativos. Por ejemplo la cultura oral, visual, audiovisual y digital está presente en cada experiencia de la EPJA pero no siempre tomado en cuenta en su integridad.

Esto quiere decir que desde espacios educativos como la EPJA no es suficiente abordar la pluralidad de naciones contenidas en nuestro país sino, mirar que dentro de cada nación, a su vez, hay una pluralidad de culturas que desafían diariamente la convivencia intergeneracional en un mismo territorio. Por ejemplo las generaciones jóvenes de la nación aymara, quechua o guaraní, por citar a las tres de mayor tamaño en el país, nacen y crecen junto a la cultura oral, visual y sonora de sus abuelos y abuelas, de sus padres y madres pero también y cada vez con más fuerza junto a la cultura audiovisual y digital del mundo globalizado actual.

Frente a estas circunstancias, la educación tradicional ha reaccionado sancionando y desvalorizando esta diversidad de culturas; desde el modelo de educación sociocomunitario productivo corresponde otras actitudes:



- Qué tal si empezamos escuchando lo que cada una de estas culturas trae consigo y propone para la convivencia tanto dentro de nuestras culturas (intra) como con las otras culturas (interculturalidad).
- Qué tal si nos ponemos a la tarea de buscar los puntos de conexión de modo que ejerzamos realmente el principio de la complementariedad e interculturalidad pero con sentido descolonizador. Esto no quiere decir que dejemos de asumir una actitud crítica frente a la diversidad de culturas citadas, sobre todo frente a las oportunidades y riesgos que contiene la cultura asociada a las nuevas tecnologías.

La intencionalidad con la que se encara el estudio de los recursos y medios educativos alternativos, convencionales y tecnológicos es mucho más amplia y desafiante que sólo hacerlo desde su preocupación instrumental o técnico-pedagógica. Visto así, estamos entonces frente a la posibilidad, incluso de resignificar este tipo de ciencias: nuestra labor no es sólo criticar y sancionar lo que no es viable de las ciencias occidentales sino entrar a proponer nuevos sentidos y concepciones.

En todo caso, en tiempos nuevos, no se trata de inventar, necesariamente (aunque en algunos casos esto será inevitable) nuevos conceptos; sino darle otros significados a los conceptos que ya existen. Hoy más que nunca tenemos el privilegio de constatar que los conceptos no habían sido para siempre sino que se rehacen constantemente. Cada época da a luz a sus propios conceptos y nosotros como maestras y maestros de la EPJA estamos ante el reto de no seguir atrapados en el consumo sino en la creación de otros pensamientos y prácticas.

• **Función de los recursos y medios educativos en la EPJA**

Aparte de facilitar la necesidad de proporcionar información, ayudar a organizar la información, entrenar habilidades, avivar el interés de los participantes, evaluar conocimientos, coadyuvar en la generación de simulaciones para la observación, exploración y la experimentación, propios de una educación tradicional en la EPJA, los recursos y medios educativos deben contribuir a: i) **problematizar la realidad**; ii) a la **construcción colectiva de conocimientos** y iii) a fortalecer nuestras voluntades y capacidades de **intervención en la realidad** con el fin de lograr una sociedad y un Estado diferente.

Como se puede constatar, no son funciones meramente didácticas, sino son enfocadas en la emancipación y el compromiso por sociedades mas justas, equilibradas y en armonia con la Madre Tierra y el Cosmos.

Moreno (2004) menciona que los medios están en relación a las teorías curriculares (o paradigmas curriculares) Tiene razón; pero desde nuestra perspectiva tendríamos que decir que no se trata sólo del paradigma educativo sino de un paradigma mayor que afecta tanto a la educación,



a la economía, la cultura, la política y, por supuesto, a la epistemología: el paradigma del vivir bien.

Por lo tanto, el rol de los recursos y medios educativos no se reduce a motivar la acción educativa ni a dosificar el contenido temático sino a contribuir en la transformación de nuestras formas de concebir y relacionarnos con la realidad (**rol epistemológico**), de vivir con la diversidad en condiciones de mayor igualdad y equidad (**rol cultural**), de reconocer y recuperar que junto al conocimiento científico hay una diversidad de otros conocimientos presentes en la cotidianidad de los pueblos que la educación debe restituirlos (**rol de democratización cognitiva**). Por lo dicho hasta aquí es importante señalar las características principales con las que los recursos y medios educativos deben ser asumidos actualmente.

• Características centrales

En el marco del modelo sociocomunitario productivo, los recursos y medios educativos deberían estar elaborados en correspondencia con los lineamientos centrales que guían el currículo base del Sistema Educativo Plurinacional y por ende el currículo de la EPJA, como:

- *La descolonización*
- *La intraculturalidad e Interculturalidad*
- *La despatriarcalización*
- *Lo inclusivo*
- *En armonía con la Madre Tierra y el Cosmos*



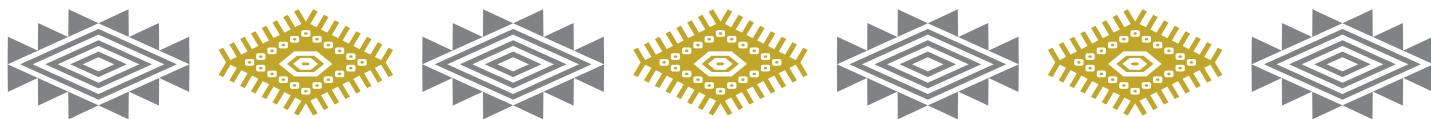
La tarea no es sólo de aula o taller, ni de los recursos y medios educativos, sino de todo el centro educativo. De lo contrario poco o nada habremos avanzado.

• La perspectiva de la Descolonización en los recursos y medios educativos de la EPJA

Para elaborar los recursos y materiales educativos desde la perspectiva de la descolonización es importante reconocer, en primer lugar, la existencia de una colonialidad expresadas en:¹

- La colonialidad del poder, referida a los aspectos sistémicos, estructurales de la dominación para el control de lo político y la política, de la economía.
- La colonialidad del saber, que opera a nivel epistémico, para la subalternización de las lenguas y los conocimientos; sustentada en la hegemonía y universalización de la razón y la epistemología de la ciencia moderna, a fin de silenciar e invisibilizar otras culturas y sabidurías que están fuera de la epistemología dominante.
- La colonialidad del ser, para el dominio de las subjetividades, los imaginarios. (Guerrero, 2012).

1. Recordemos, en la Unidad de Formación N° 1, titulada Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, hemos tenido la oportunidad de hacer la lectura de Silvia Rivera y Anibal Quijano, quienes nos han ido hablando de las distintas formas de colonialidad.



La descolonización trasciende a diversos ámbitos de la vida, le asigna un rol importante a la educación. Y desde la perspectiva de elaboración de los recursos y medios educativos es ingresar a encarar la descolonización, para el cual debemos incorporar criterios como el que sigue:

¿Qué acciones muestran actitud colonizada?

- Intentar homogenizar un tipo de material y conocimiento, sin dejar espacio a que se desarrolle la lengua y cultura de un contexto.
- Pensar que los recursos y materiales provienen exclusivamente de la academia y es elaborada por expertos.

En proceso y acción descolonizadora

- Reconocer la existencia de otros recursos y medios alternativos provenientes del contexto pero también responder a las exigencias del cambio del siglo XXI, lo que nos permite romper con la concepción universalista del conocimiento.
- Diversificar, incorporar nuevas tecnologías, potenciar materiales producidos por los propios facilitadores y participantes, que nos permitirá cambiar nuestras prácticas educativas, pero al mismo tiempo a democratizar el conocimiento.
- Apelando a recursos y medios alternativos, afectar el monopolio de algunos recursos prevalecientes en un mundo capitalista, como los libros y texto (aunque eso no implica negar el valor pedagógico de los libros).
- Recursos y medios construidos en consenso, por otros actores que apoyan a la acción educativa del centro.

• La intraculturalidad e interculturalidad en los recursos y medios educativos de la EPJA

Antes de dar cuenta sobre los criterios que debieran tomarse en cuenta a la hora de elaborar los recursos y medios educativos bajo la perspectiva intra e intercultural, es importante tener presente lo que estamos comprendiendo por ellos.

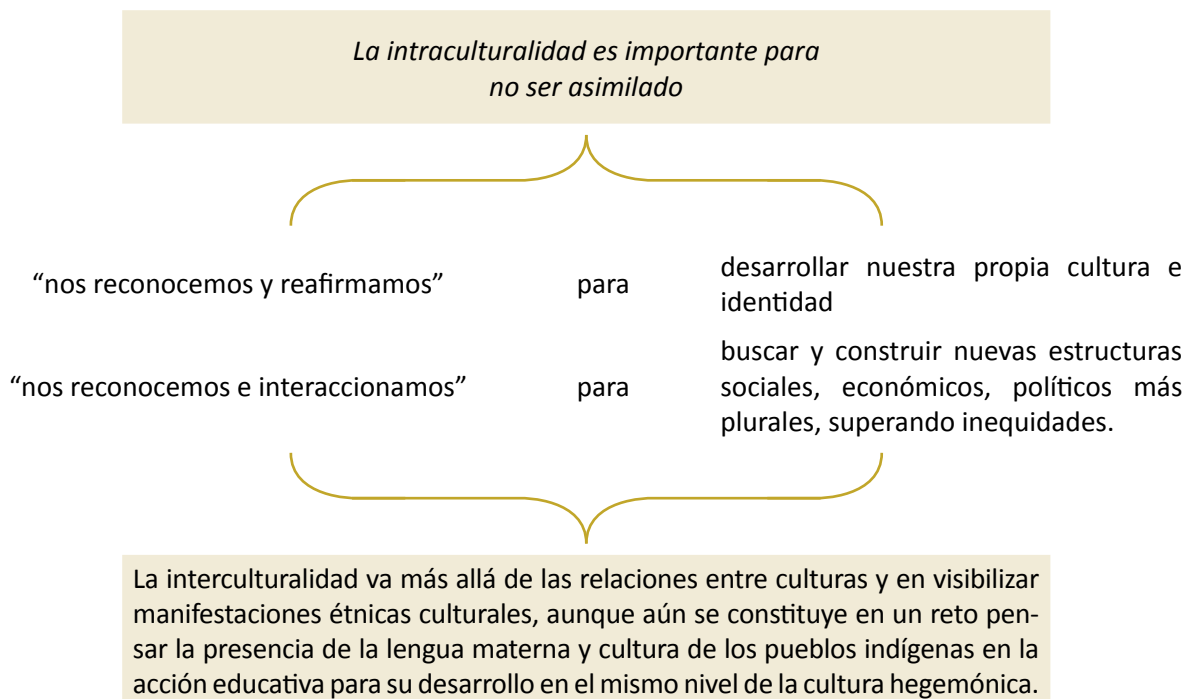
La ley establece:

Intracultural, promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al **interior de las culturas** de las naciones y pueblos indígenas (...) basado en la equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justicia...

Intercultural, **interrelación e interacción** de conocimientos, saberes, ciencia, tecnología propios de cada cultura con otras culturas, que fortalece la identidad propia y la interacción en **igualdad de condiciones**...(Ley N° 70, Art. 6, numeral I y II).

La intraculturalidad es la reafirmación de sí mismo, y la interculturalidad el reconocimiento e interacción con el Otro. Es importante tomar atención que ambos procesos tienen como horizonte político lograr la equidad, igualdad de condiciones en sus diferentes ámbitos sociales, económicos y políticos. Es decir,





A la luz de lo señalado, la elaboración de nuestros recursos y medios educativos deben tomar en cuenta los criterios siguientes:

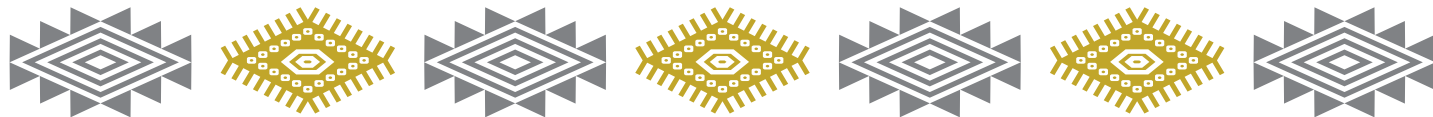
- Que permita confrontar su identidad cultural e histórica.
- Se extiende a la afirmación y fortalecimiento de lo propio.
- Permita conocer otra cultura.
- Promueva el respeto de la diversidad de los pueblos y demás sectores sociales.
- Emita mensajes de que es necesario una unidad en el campo económico, cultural y político.
- Orienta a transformar las estructuras coloniales, como subordinar a los Otros desde diferentes ámbitos como lo económico, cultural y político. Superar las inequidades.
- “Transmita” igualdad de derechos.

La despatriarcalización en los recursos y medios educativos de la EPJA

En primer lugar, debemos reconocer que el tema de la despatriarcalización ha sido trabajado y abordado desde diferentes corrientes y actores sociales. La Constitución Política del Estado, la Ley N° 70 y el Currículo Base de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas expresan que con la despatriarcalización se logrará:

Promover una sociedad despatriarcalizada, cimentada en la equidad de género, la no diferencia de roles, la no violencia y la vigencia plena de los derechos humanos. (CPE Art. 79 y Ley N° 70, Art. 4, numeral 6)

... cambio de las relaciones sociales de dominio y de ejercicio de poder, en materia de políticas públicas....(EPJA, 2011, p. 28)



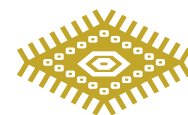
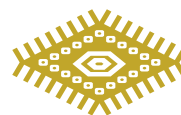
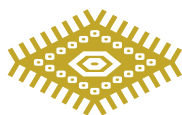
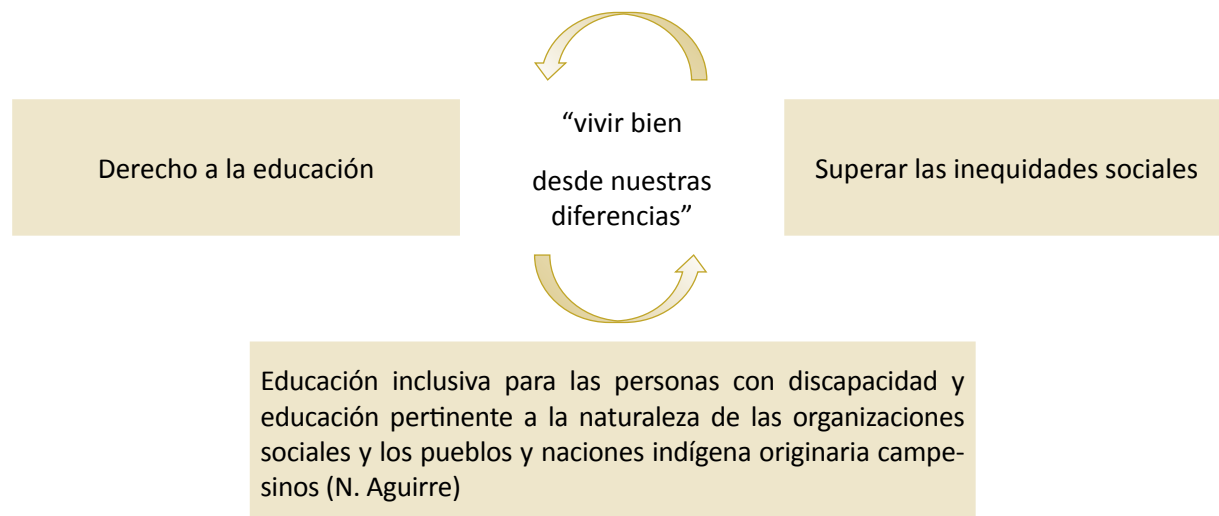
Entonces la despatriarcalización no sólo está orientada a la expresión de dominio masculino sobre las mujeres, sino que hace alusión a formas de vida basada en la jerarquía, el poder de dominación de unos sobre otros, una vida de dependencia y subordinación. En este sentido, la relación jerarquizada de género es sólo una parte de ella. Como sostiene Espinoza, C. (2010) “la despatriarcalización es el enfrentamiento contra toda herencia colonial” (p.29), es decir contra una forma de vida que ha sido construida hasta ahora y que necesita ser transformada.

La inclusión en los recursos y medios educativos de la EPJA

La dinámica de la sociedad boliviana y sus instituciones, al igual de otras regiones de Latinoamérica, no han estado ajenas a las fuerzas globales del capitalismo, de una sociedad jerarquizada, manifestadas en actitudes que hacen a la exclusión y discriminación en la que confluyeron (en) dos o más factores, como sexo, origen étnico cultural, religión o ideología, la discapacidad, la edad, entre otros. De ahí que el nuevo marco constitucional del Estado Plurinacional exige un fuerte compromiso de trabajar hacia una sociedad más justa y equitativa. Con la inclusión se busca y asume que las personas, como actores sociales, tienen los mismos derechos, como dijo Alain Touraine (2010) de acceso a protecciones sociales y desarrollo de su propia identidad.

Desde la lectura Noel Aguirre “es indudable que la sociedad y el gobierno boliviano tienen la misión de garantizar el derecho a la educación de todas y todos. (...) además de garantizar el acceso, tiene que coadyuvar de manera determinante a la permanencia y a la conclusión de los ciclos de formación y los procesos educativos, así como a la participación socio – comunitaria en la definición de políticas públicas en el sector educativo. El derecho a la educación en Bolivia, como parte de las bases de la educación: Educación Democrática, Educación Plural y Educación Inclusiva, es un mandato de la Constitución Política del Estado y la Ley de la Educación N° 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” (Discurso de Inauguración de la Semana por el Derecho a la Educación Alternativa e Inclusiva, abril 2013).

Entonces desde el ámbito educativo es importante desarrollar el:





En ese entendido, en el proceso de elaboración de los recursos y medios educativos es importante que tomemos en cuenta los siguientes:

- Respetar el derecho que tienen a ser tratados por iguales. Por tanto, cero discriminaciones sean esto por sexo, raza u origen étnico cultural, religión o ideología, la discapacidad, la edad, por el nivel académico.
- No ver la diferencia o discapacidad como “tragedia personal” que limita la capacidad de la persona con discapacidad para participar en la vida general de la sociedad.
- Respetar las diferencias en cuanto a “rendimiento académico”.
- Eliminar intolerancias.
- No una mirada de compasión hacia el Otro.
- Superar estereotipos y prejuicios, y eso es posible si se posibilita el conocimiento mutuo y la interacción entre diferentes, lo cual exige que los centros recojan la diversidad social del entorno y eviten cualquier tipo de segregación.

• Los recursos y medios educativos desde la armonía con la Madre Tierra y el Cosmos

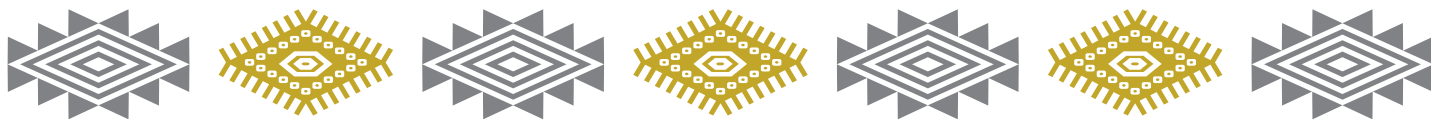
Primero, el énfasis por respetar a la Madre Tierra y el Cosmos está en relación a una forma de ver y vivir con el entorno natural, comprendiendo que la Tierra y el Cosmos es Otro (Ser) y es parte de uno mismo, de ahí que hablamos de Madre (Ser). Por ello se enfatiza en su cuidado y respeto, tal como está descrito en la Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez:

*Desarrollar una conciencia equilibrada de las comunidades humanas y de la Madre Tierra que contribuya a la relación de convivencia armónica con su entorno, asegurando su protección, prevención de riesgos y desastres naturales, conservación y **manejo sostenible** considerando la diversidad de cosmovisiones y culturas. (Art.5, numeral 9.)*

Por otra parte, el cuidado de la Madre Tierra y el Cosmos se distancia del enfoque ambientalista que busca preservar lo verde sin cuestionar las bases socio-económicas y políticas. La toma de conciencia sobre la sobreexplotación de los recursos naturales conduce a que éstos sean administrados y manejados de manera sostenible.

A la luz de lo señalado, cumplir con los mandatos educativos invita, sin lugar a duda, que en dicho esfuerzo confluyan varios actores, desde las entidades estatales y otras instituciones. Sin embargo, desde la elaboración de los recursos y materiales educativos es importante considerar el horizonte sobre el cual nos plantea trabajar el componente de Madre Tierra y el Cosmos. De ahí que hacemos algunas puntualizaciones:

- Crear conciencia sobre la importancia de cuidar la Madre Tierra y el Cosmos, mostrando los efectos que produjo las acciones de sobre explotación de los recursos naturales y el impacto sobre la salud.
- Recrear otras formas de manejar los recursos.



En síntesis, para entrar en el camino de la transformación, trabajando los diferentes componentes arriba descritos es importante asumir que no estamos libres de la condición colonial, nos toca trabajar en la construcción de una sociedad incluyente. En esta dirección, la familia, la comunidad, organización popular urbana, y el centro en su conjunto juegan un papel importante. Sólo así podremos empujar la transformación de la EPJA, y no se quede en el camino.

Actividad 2. De formación personal

- Identifica y describe las ideas centrales del relato “La maldición del arado”
- Realiza un comentario sobre ¿Qué aspectos te motivan a pensar en el ámbito educativo y tu centro?



Lecturas Complementarias

Relato: La maldición del arado

Fuente: Radialistas.net

En aquel tiempo, las mujeres y los hombres se respetaban.
 Los varones salían a cazar animales, las mujeres recolectaban frutas y vegetales.
 No había matriarcado ni patriarcado, cada quien tenía su lugar en el grupo.
 Así vivieron hombres y mujeres durante siglos, durante milenios.
 Así migraron por todas las tierras y poblaron los continentes.
 Con el aumento de la población se necesitaron más alimentos. Mientras los hombres se dedicaban a cazar más presas, las mujeres inventaron la agricultura.
 - ¡Miren, han germinado las semillas! ¡La tierra es una madre es como una madre que nos alimenta cuando sabemos tratarla!
 El descubrimiento ocurrió hace unos nueve mil años en el Medio Oriente, nuestros antepasados empezaron a cultivar los valles y las laderas de los ríos.
 Sembraron trigo y cebada y garbanzos.
 Plantaron viñedos y olivares, también aprendieron a domesticar ovejas y vacas.
 Con la naciente agricultura y ganadería se inventó... el arado.
 El arado fue tan decisivo como la invención del fuego o de la rueda.
 Esta herramienta cambió el curso de la civilización.
 Y echó abajo el equilibrio de poder entre hombres y mujeres.
 Las mujeres eran tan diestras como los hombres sembrando con azadas y palos.
 Pero los arados tirados por bueyes resultaban muy pesados:
 - Déjame eso a mi mujer.



- Pero porque si nosotras también podemos hacerlo.
- No vez que los surcos te están saliendo torcidos.

La mayor fuerza física de los varones hizo que estos monopolizaran el manejo de los arados para roturar los suelos duros.

El dominio de los arados permitió otros dominios:

En carretas de bueyes, los hombres transportaban el excedente de las cosechas hacia los mercados.

Los varones dominaron también los primeros números para registrar compras y ventas. El poder económico estaba en sus manos.

Y el poder militar también:

- Necesitamos un ejército, un ejército para defender nuestros campos .

Los varones se hicieron guerreros y formaron ejércitos.

El dominio económico y militar de los varones se tradujo en dominio sobre las mujeres.

Dueños de las armas, de las cosechas y de las letras, los hombres necesitaban una religión para bendecir la desigualdad entre los sexos.

Los sacerdotes cambiaron las diosas madres por divinidades masculinas:

- A partir de ahora todos los hombres del reino de Babilonia deberán servir al gran Dios Marduc.
- ¿Y las mujeres mi gran señor?
- Servirnos a nosotros. Naturalmente.

Lo público y lo privado quedaron bien establecidos:

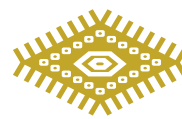
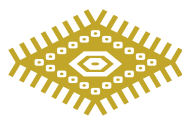
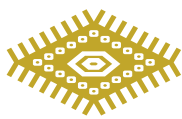
- Los hombres eran los productores.
- Las mujeres las reproductoras.

Los unos dueños de las tierras.

Las otras relegadas a las tareas domésticas.

Fue al arado, la maldición del arado, uno de los principales desencadenantes de la dominación de los hombres sobre sus compañeras.

- ¿Así verdad? Pues habrá que inventar otra herramienta, un arado de ideas y roturar otro campo.
- ¿Sabe cuál? El cerebro de los varones para que entiendan que el yugo es para los bueyes ¡No para nosotras!



Tema 2

Recursos y medios textuales: elaboración de una guía de trabajo

Actividad 1. De formación comunitaria

- ¿Qué materiales impresos utilizan en los procesos educativos del CEA?
- ¿El CEA tiene elaborado materiales impresos para la modalidad semipresencial? ¿Cuáles son?

¿Qué son los medios textuales?

Son trabajos “escritos o de imprenta”, utilizados para designar diferentes procesos para producir palabras, imágenes, dibujos, tejidos y otros sobre el papel. Suponen un proceso de comunicación y difusión bidireccional entre dos sujetos, traducida en la expresión y comprensión, el primero a la escritura y el segundo a la lectura, entonces el objetivo fundamental en el proceso educativo es ayudar a los participantes a desarrollar saberes y conocimientos en diferentes contextos.

Los recursos y medios textuales se convierten en una vía de comunicación cultural en el proceso educativo, desarrollando saberes y conocimientos de las familias y comunidades en temáticas sociales, económicas, productivas y culturales, para lograr el disfrute de las riquezas naturales y lograr el Vivir Bien. Según el Currículo Base del Servicio Educativo Plurinacional del Ministerio de Educación (2013) señala que en el desarrollo curricular, se realizará la evaluación de los procesos educativos (enseñanza, aprendizaje, uso de medios y materiales impresos, multimedia, medios de masas).

2.1. Los componentes de la guía de trabajo

- ¿Qué es la guía de trabajo en la Educación de Personas Jóvenes y Adultos (EPJA)?

Es un medio o recurso didáctico que orienta y facilita el proceso educativo, diseñado para responder a las realidades del contexto a través del Proyecto Socioproductivo, incluye actividades participativas y se constituye en un elemento mediador entre la realidad y las experiencias del participante/estudiante para promover procesos educativos pertinentes, así como la comprensión y construcción de nuevos saberes y conocimientos.





La Guía de Trabajo es un instrumento de planificación del proceso educativo, donde las maestras/os en su elaboración toman en cuenta saberes y conocimientos de los participantes, que implica fortalecer su cosmovisión, sistema productivo, forma de organización, entre otros.

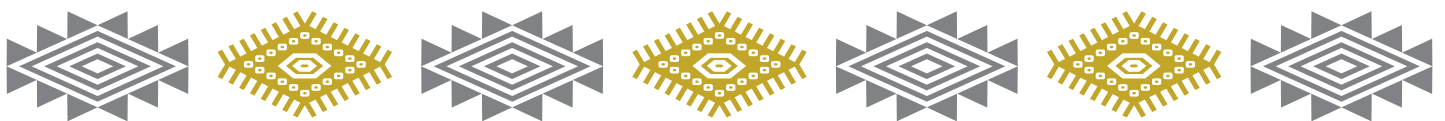
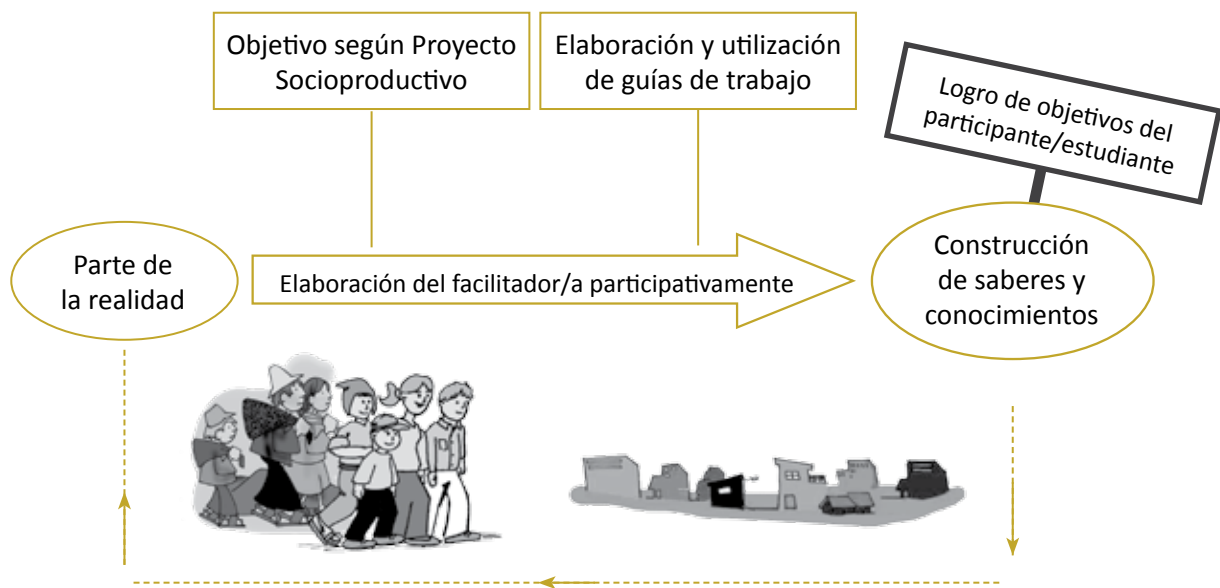
Vizcarro (2008) establece criterios y menciona que una Guía bien elaborada proporciona, para el estudiante una mejor situación para:

- *Estar motivado por la materia, ya que objetivos y plan de trabajo se presentan de forma comprensible.*
- *Planificar y distribuir mejor su trabajo a lo largo del tiempo del curso.*
- *Entender mejor los criterios de calidad de la materia y adoptar una actitud de disposición al trabajo y altos niveles de exigencia en la materia.*
- *Prepararse de forma razonable para la evaluación, de manera que sus posibilidades de éxito aumenten.*

- ¿Qué objetivo tiene la Guía de Trabajo en la EPJA?

Lograr aprendizajes significativos, convirtiéndose en un mediador y coadyuvador para conseguir los objetivos holísticos planteados en el Proyecto Socio-Productivo. Orienta a desarrollar las cuatro dimensiones de la persona, conduciendo al análisis y la reflexión a partir de la práctica del participante de su realidad cultural, social, económica, política otros. El material no sólo sirve para transmitir conceptos e ideales, sino también para avivar el interés del participante, guiarlo en un determinado proceso, incentivar a una autoformación entre otros. Al respecto, Roldán (2003) hace referencia a Ausubel sobre aprendizajes significativos, referida a la posibilidad del sujeto de relacionar el conocimiento con lo que ya sabe, de forma sustancial y no arbitraria.

Desde esa perspectiva, esquematizamos el objetivo de la guía de trabajo:



- **¿Cuáles son las características y rol de los sujetos educativos a partir de la guía de trabajo?**

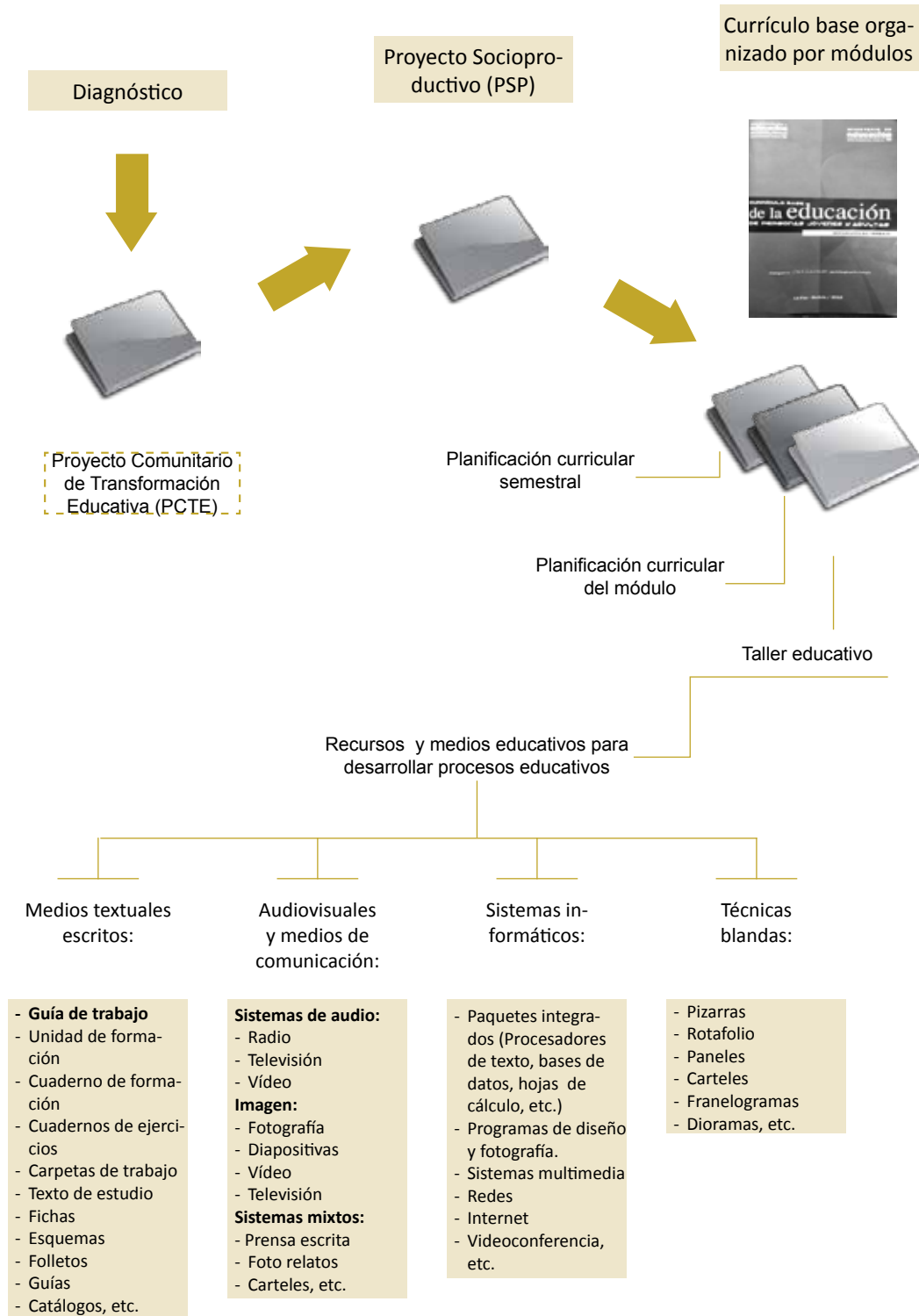
Se describe algunas orientaciones:

Sujetos	Criterios	Rol
Maestra/o	<ul style="list-style-type: none"> - Proporciona elementos para la intermediación entre el participante y el contexto. - Facilita la organización de contenidos para desarrollar procesos con criterios de análisis y reflexión sobre la realidad. - Orienta la metodología. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elabora la guía de trabajo con la participación de la comunidad educativa. - Busca la contextualización de los contenidos. Planifica procesos educativos comunitarios e individuales. - Realiza el seguimiento a los participantes/estudiantes.
Participante/ estudiante	<ul style="list-style-type: none"> - Permite trabajar de manera independiente en la modalidad presencial y/o a distancia (en su casa, trabajo, viaje u otros espacios disponibles). - Permite tener una idea general de las temáticas. - Permite el desarrollo integral y holístico. - Acceso a cualquier punto del recorrido curricular (múltiples entradas y salidas). - Permite una autoevaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Autoformación - Complementación de conocimientos con otras bibliografías. - Aplicación de saberes y conocimientos en la vida. - Realizar trabajos según actividades planteadas en la guía. - Retroalimenta aprendizajes. - Genera creatividad

¿Qué proceso se debe seguir para elaborar la Guía de Trabajo en la EPJA?

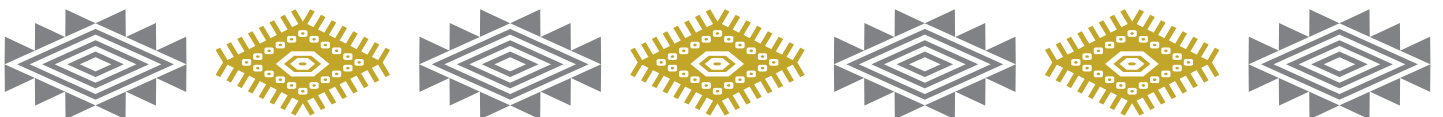
La elaboración de la Guía de Trabajo y su aplicación debe seguir los siguientes procedimientos mostradas a continuación:





Para la elaboración de la Guía de Trabajo, es importante recordar algunos conceptos de los documentos de la EPJA, los cuales se hace referencia a:

Proyecto Comunitario de Transformación Educativa (PCTE)



Un PCTE es una organización constituida por la comunidad de manera participativa, compuesta por organizaciones e instituciones involucradas con la dinámica del Centro. Define su posicionamiento frente a su contexto, propuesta educativa y proyecciones sociocomunitarias productivas y educativas a mediano plazo (Cuaderno para la Planificación Curricular, EPJA, p.8).

Diagnóstico

Promover y orientar en la construcción de proyectos de vida del Centro mediante la investigación, recolección de datos y el análisis participativo comunitario de la situación educativa y el contexto, priorizando distintas opciones para fortalecer y mejorar el Centro a través del Proyecto Comunitario de Transformación Educativa (Unidad de Formación N°2, PROFOCOM, p.34).

Proyecto Socio Productivo (PSP)

.... Proyecto Socioproductivo, es considerado como una estrategia que permite poner en práctica la formación social y productiva de manera integral; además se constituye en un elemento integral y articulador de los módulos que se desarrollan durante un semestre o un año; evita el parcelamiento de saberes y conocimientos que se desarrollaba en la educación tradicional; y está orientada a la solución de un problema concreto de la comunidad (Cuaderno de Planificación Curricular de la EPJA, p.11).

2.2. Momentos para la elaboración de guías de trabajo

Los momentos para la elaboración de Guías de Trabajo son:

- Preparación y planificación
- Recopilación de información
- Elaboración
- Revisión y ajuste
- Validación y evaluación

En el proceso de presentación y planificación de Guías de Trabajo se presentan algunas orientaciones bajo el siguiente detalle:

Preparación y planificación

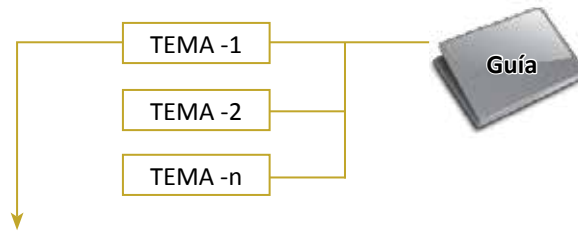


1

- Revisión del currículo base y la malla curricular de la EPJA.
- Revisión de la problemática principal del Proyecto Socioproductivo.
- Identificación de necesidades, intereses y expectativas de los participantes/estudiantes.
- Análisis de temas generadores del Proyecto Socioproductivo
- Redacción del objetivo holístico y momentos metodológicos
- Detallar las Imágenes e ilustraciones y lecturas complementarias.
- Definir la autoevaluación y producto de la guía.




Con el objetivo de elaborar la preparación y planificación de la Guía de Trabajo, se sugiere la siguiente matriz:




Temas	Objetivo Holístico de la Guía	Momento Metodológicos				Imágenes/ Ilustración	Lecturas complementarias de ampliación	Autoevaluación	Producto de la Guía
		Práctica	Teoría	Valoración	Producción				
1									
2									
n									

El segundo momento está relacionado con la recopilación de la información:

<p>Recopilación de información</p> 	2	<ul style="list-style-type: none"> - Recolección de documentación bibliográfica pertinente y actualizada. - Selección de información considerando tiempo, infraestructura, equipamiento entre otros. - Indagación de saberes y conocimientos en las comunidades del contexto. - Identificación de contenidos para los momentos metodológicos (práctica, teoría, valoración y producción) .
--	----------	--

Se continúa con la elaboración de la Guía de Trabajo, tomado en cuenta la matriz (del primer momento) y la especialidad:

<p>Elaboración</p> 	3	<ul style="list-style-type: none"> - Indicación del objetivo holístico y producto. - Desarrollo de temas y contenidos. - Redacción de preguntas motivadoras, actividades individuales y grupales de análisis y reflexión. - Incorporación de gráficos, figuras, esquemas, cuadros, lecturas complementarias, y otros. - Formulación de preguntas para autoevaluación para los participantes. - Indicaciones de tiempo de duración del proceso educativo. - Consideración para la modalidad presencial y/o semipresencial. - Claridad en el lenguaje y letras legibles.
--	----------	--



Revisión y ajuste



4

- Observación minuciosa del contenido.
- Revisión del cumplimiento del objetivo holístico planteado en el Proyecto Socioproductivo, que refleje la operatividad de los temas generadores
- Ajuste y complementación de contenidos, actividades, gráficos, esquemas, cuadros, otros.
- Coherencia y articulación de la secuencia metodológica (práctica, teoría, valoración y producción).

Validación y evaluación



5

- Evaluación y validación de la Guía de trabajo.
- Poner en conocimiento de los maestros/as del CEA para recibir sugerencias y críticas.
- Poner en conocimiento de algunos participantes/estudiantes para que emitan comentarios.

2.3. Estructura de la guía de trabajo para la EPJA

La estructura planteada para la elaboración es una referencia, debiendo ser modificada en función a necesidades y experiencias de las maestras/os, por tanto, se presenta la siguiente estructura para su redacción:

1. **Tapa.** Precisa el nombre del CEA, el logo, un gráfico motivador y título de la guía (técnica y/o humanística), nombre de la maestra/o, lugar y fecha.
2. **Presentación.** Ubica al participante en el contexto del Proyecto Socio Productivo e invita a su análisis y manejo de la Guía.
3. **Índice.** Detalla el contenido de las temáticas y unidades de trabajo y las páginas en las que están ubicadas.
4. **Hoja descriptiva**

Los datos que refleje la hoja descriptiva serán utilizados para la información administrativa y seguimiento en el desarrollo del proceso educativo:

Datos Generales	Orientación
Título del PSP	Copiar del documento del PSP
Objetivo holístico del PSP	Copiar del documento del PSP
Título de la Guía de Trabajo:	El título debe ser atrayente y de interés de los participantes
Programación de la Guía:	Semestral/mensual
Semestre:	Corresponde al semestre donde está cursando el participante.
Nivel/Etapa:	Al que corresponda
Distrito Educativo:	Al que corresponda
CEA:	Al que corresponda
Director/a:	Al que corresponda
Maestra/o:	Al que corresponda



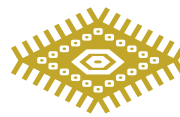
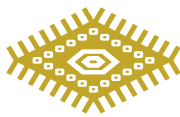
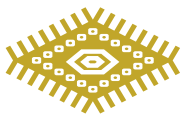
1. Objetivo holístico y de producto

Realizar la redacción del objetivo holístico y el producto a lograr mediante la Guía de Trabajo, siguiendo las dimensiones del (ser, saber, hacer y decidir) y el Proyecto Socioproductivo.

2. Desarrollo de los temas

Para elaborar el contenido de los temas se debe seguir las siguientes orientaciones:

Momento metodológicos	Proceso del desarrollo del tema de acuerdo al PSP	Actividades	Ejemplos de recursos/medios/ materiales
a) Compartir experiencias y problematización (Práctica)	<p>Generación de acciones educativas a partir de la práctica vivencial del participante.</p> <p>Relacionamiento del participante con el problema que se desarrolla.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Preguntas problematizadoras - Preguntas de investigación e indagación. - Cuestionario de preguntas al participante - Representación de figuras, gráficos e imágenes para generar reflexión... - Testimonios - Estudios de caso 	<ul style="list-style-type: none"> - Guía de preguntas - Guía de preguntas de investigación - Ficha de cuestionario - Gráficos, imágenes, y otros - Guía de elaboración de testimonio - Ejemplos de estudio de caso.
b) Profundización de saberes y conocimientos (Teórico).	<p>Profundización de conocimientos a través de teorías, conceptos, teoremas, principios, permitiendo a los participantes alcanzar los objetivos educativos con pertinencia.</p> <p>Contextualización y caracterización de saberes y conocimientos de la realidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lecturas complementarias. - Actividades de profundización a través de cuestionario, elaboración de mapas mentales, otros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lecturas complementarias - Ficha de cuestionario. - Guías y ejemplos de elaboración de mapa mental.
c) Análisis y reflexión (Valoración)	<p>El por qué y para qué de lo aprendido en relación a temáticas: social, económica, cultural, otros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Debate - Lluvia de ideas - Diálogo intercultural - Comentarios 	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha de planificación del debate - Hoja de preguntas y fichas para lluvia de preguntas - Guía para realizar comentario



d) Aplicación (Producción)	Toma de decisión de los participantes para la concreción de saberes y conocimientos según objetivo planteado en el tema.	Actividades de aplicación en una situación real: ferias, campañas, entrevistas, producción de documentales, producción de textos y materiales. Fichas de ejercicios de aplicación.	Planificación de la feria, campaña. Guía de preguntas de entrevista. Planificación, textos, materiales y equipo de apoyo para realizar documental Hoja de ejercicios de aplicación.
----------------------------	--	---	--

3. Autoevaluación

En la Guía de Trabajo se debe preparar preguntas para cada tema, traducidas en pruebas objetivas individuales o comunitarias según corresponda, que permita al participante situarse en un nivel de formación y reflexionar sobre el logro de aprendizajes. La intención es que el participante/estudiante cuente con un marco de referencia para valorar por sí misma sus avances, en la medida de que él/ella es quien mejor puede precisar sus obstáculos y logros.

4. Bibliografía

Realizar un listado del material bibliográfico utilizado en la elaboración de las Guías de Trabajo, adjunto referencias de las lecturas complementarias.

5. Glosario

Identifica y define nuevas palabras que se encuentran en la guía de trabajo, para que los participantes las conozcan y no tengan problemas en su comprensión, evitando de esa manera confusiones en el proceso educativo.

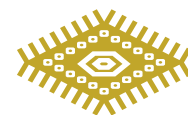
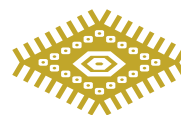
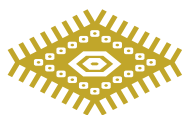
6. Anexo

Adjuntar en la guía lecturas complementarias, gráficos, esquemas, fotografías, otros, para que el estudiante encuentre información adicional que fortalezca el proceso de formación.

2.4. Orientaciones para la elaboración de guías de trabajo para la modalidad a distancia

La aplicación de los módulos de autoaprendizaje en espacios pedagógicos/andragógicos a distancia, se deben tomar en cuenta las siguientes acciones:

- Taller de explicación del manejo de las guías de trabajo (indicaciones, consignas, actividades y material complementario).
- Entrega de las Guías de Trabajo y establecimiento de fechas de entrega de las evaluaciones.





- Seguimiento personalizado al participante, para aclarar dudas en el manejo como en las actividades de la Guía de Trabajo.
- Taller comunitario - presencial, para el desarrollo de temas referidos a las Guías de Trabajo de acuerdo a la diversificación y contextualización curricular.
- Taller de evaluación de capacidades, a través de actividades prácticas con los/as participantes.

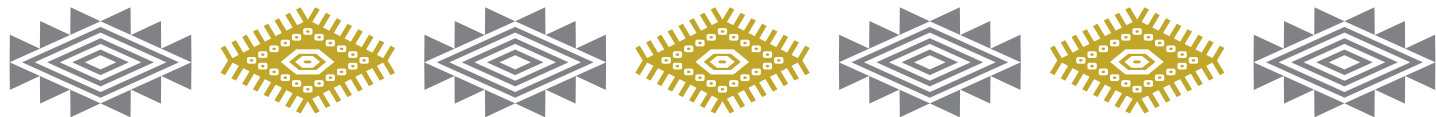
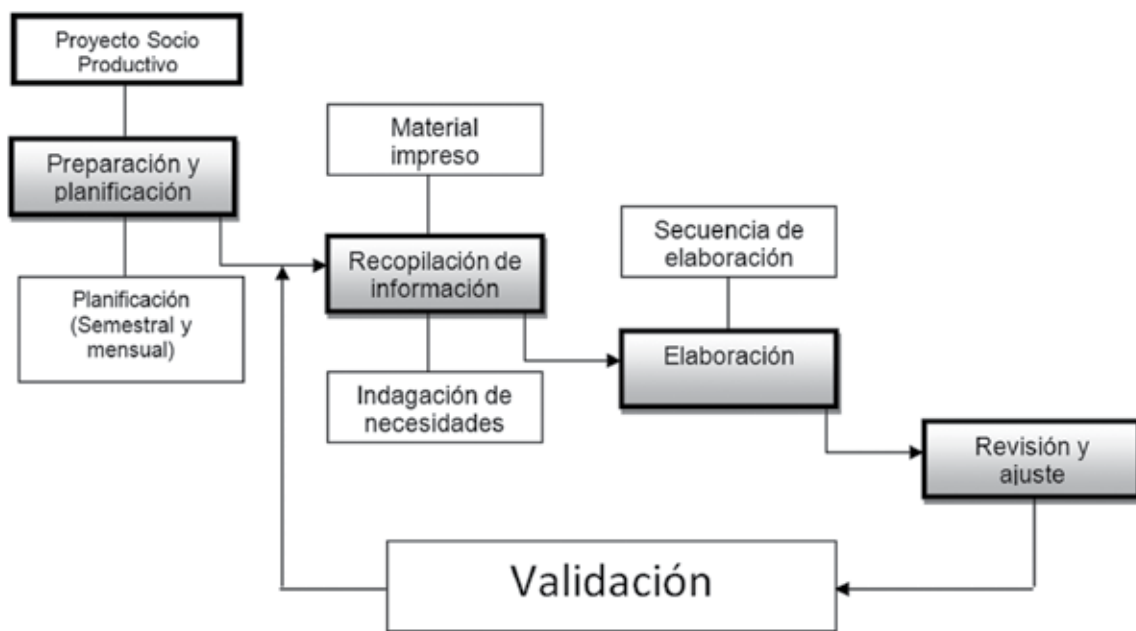
En los espacios educativos a distancia es importante desarrollar acciones de seguimiento y acompañamiento permanente, para que el participante no se vea librado a su suerte, sin posibilidades de profundizar temáticas y mejorar sus capacidades.

2.5. Validación de la guía de trabajo

La validación del material impreso en este caso “Guía de Trabajo” será a través de la socialización y el recogo de información acerca del contenido de manera participativa y analizar el cumplimiento del objetivo holístico con el propósito de enriquecer y realizar los ajustes para su aplicación.

Entendemos por validación de materiales educativos a la técnica consistente en someter a experimentación o análisis de un determinado material y verificar su grado de correspondencia con el objetivo para el cual fue construido. Incluye la apreciación de su contenido, calidad, funcionabilidad, facilidad de trabajo, eficacia, es decir valorar sus aspectos internos y externos. En la validación del material educativo deben estar presentes los conceptos de validez y confiabilidad, adaptando convenientemente sus principales criterios para tal fin. (Pizano, 2008:199)

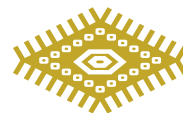
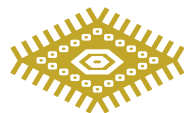
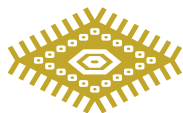
Se detallada a continuación la secuencia para la validación de la Guía de Trabajo:



Matriz de validación de la Guía de Trabajo

La Guía de Trabajo se valida si todos los criterios de valoración tienen valoración de 3.

No.	Criterios de Valoración	Valoración			Observaciones	
		Índice Valorativo	Mejora Profunda	Mejora Parcial		Acceptable
		Escala de Valoración	1	2		3
Estructura						
1	El título es impactante y resume el contenido.					
2	La presentación de la Guía refleja claridad.					
3	El índice refleja el contenido y secuencia de presentación.					
4	En la hoja descriptiva (resumen esquemático) el contenido del módulo se encuentra presente.					
5	El objetivo holístico contiene las cuatro dimensiones y una adecuada articulación.					
6	El producto está relacionado con la realidad y el contenido trabajado en las unidades y el módulo.					
7	Presenta actividades de autoevaluación y evaluación comunitaria.					
8	Presenta referencias bibliográficas actualizada y en concordancia al modelo educativo socio-productivo.					
9	El Glosario de términos ayuda a clarificar el contenido.					
10	Los anexos amplían la comprensión del contenido del módulo.					
Contenido						
11	Existen actividades de problematización relacionados con la práctica (recuperación de saberes, conocimientos, y experiencias).					
12	Existe teorización de contenidos (fundamentos técnico - científicos)					
13	Existen actividades de análisis y reflexión (valoración).					
14	Los saberes y conocimientos de la guía son aplicables para la vida (producción).					
15	En la redacción del contenido y las actividades está presente la equidad de género.					
16	El contenido, actividades y gráficos reflejan la contextualización local y temporal.					



- 17 El contenido desarrollado en el módulo refleja la inclusión.
- 18 El contenido desarrollado en el módulo refleja la intraculturalidad e interculturalidad y manejo de lenguas originarias.
- 19 Los gráficos utilizados son pertinentes al contenido y profundizan la comprensión del mismo.
- 20 El diseño de las actividades de cada contenido propicia el trabajo comunitario y personalizado.
- 21 Los contenidos expresan profundidad en cuanto al elemento teórico y relación con la práctica del participante.

	Formato	1	2	3
22	Existe suficiente espacio entre renglón y renglón.			
23	El tamaño de la letra es apropiado.			
24	Los colores de los gráficos y figuras son los adecuados al contenido y al contexto.			
25	La redacción de los contenidos es clara y comprensible para los participantes.			

Actividad 3. De formación personal

Una vez leída la lectura complementaria, reflexionamos sobre los aportes del autor en relación a los diversos lenguajes y tipo de comunicación vinculados a la educación de personas jóvenes y adultas.

- Elabora un mapa mental a partir de la lectura.

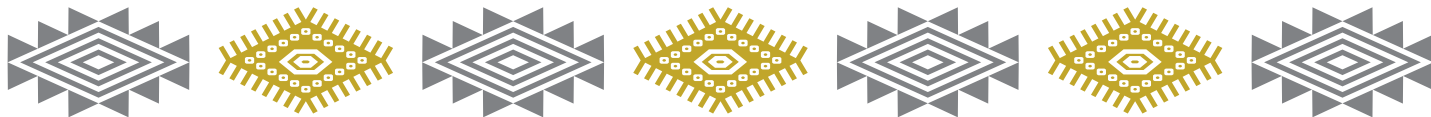


Lecturas Complementarias

Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación

Jesús Martín-Barbero- Publicado en Rev. Nómadas, N° 5, Santafé de Bogotá (Colombia), Univ. Central, 1997

“Nuestro pensamiento nos ata todavía al pasado, al mundo tal como existía en la época de nuestra infancia y juventud. Nacidos y criados antes de la revolución electrónica, la mayoría de nosotros no entiende lo que esta significa. Los jóvenes de la nueva generación, en cambio, se asemejan a los miembros de la primera generación nacida en un país nuevo. Debemos aprender junto con los jóvenes la forma de dar los



primeros pasos. Pero para proceder así debemos reubicar el futuro. A juicio de los occidentales el futuro está delante de nosotros. A juicio de muchos pueblos de Oceanía el futuro reside atrás, no adelante. Para construir una cultura en la que el pasado sea útil y no coactivo, debemos ubicar el futuro entre nosotros, como algo que está aquí listo para que lo ayudemos y protejamos antes que nazca, porque de lo contrario será demasiado tarde". Margaret Mead.

En esa larga cita se despliega el sentido del título y se sintetiza el propósito de este texto. Tomada de un libro que su autora escribió en 1970, no sé qué resulta más sorprendente: si la lúcida valentía con que mira nacer una cultura que la desubica, o la paradoja de que sea una antropóloga, dedicada de oficio a indagar el pasado, la que nos descubra el nuevo rostro del futuro. Entre ambas se teje el lado oculto del debate entre educación y comunicación, y las líneas de fuerza que configuran la emergencia de un nuevo campo a la vez de investigación y políticas. Pues es en la educación donde se plasman en forma decisiva las contradicciones entre los tres tipos de cultura desde los que M. Mead desentraña los lastres que nos impiden comprender la envergadura antropológica de los cambios que atravesamos, y es desde sus diversas figuras de comunicación que avizora la larga temporalidad en que se inscriben nuestros miedos al cambio, nuestras resistencias, tanto como las posibilidades de inaugurar escenarios y dispositivos de diálogo entre generaciones y pueblos. Llama Mead postfigurativa a aquella cultura en la que el pasado de los adultos es el futuro de cada nueva generación, de manera que el futuro de los niños está ya entero plasmado en el pasado de los abuelos, pues la esencia de esa cultura reside en el convencimiento de que la forma de vida y de saber de los viejos son inmutables e imperecederos. Cofigurativa denomina otro tipo de cultura en la que el modelo de vida lo constituye la conducta de los contemporáneos, lo que implica que el comportamiento de los jóvenes podrá diferir en algunos aspectos del de sus abuelos y de sus padres. Finalmente, la cultura prefigurativa es aquella en que los pares reemplazan a los padres instaurando una ruptura generacional, que es la que vivimos hoy, sin parangón en la historia, pues nos señala no un cambio de viejos contenidos en nuevas formas o viceversa, sino un cambio en la naturaleza del proceso: la aparición de una "comunidad mundial" en la que hombres de tradiciones culturales muy diversas emigran en el tiempo, "inmigrantes que llegan a nueva era: algunos como refugiados y otros como proscriptos", pero todos compartiendo las "mismas leyendas" y sin modelos para el futuro. Un futuro que balbucean los relatos de ciencia-ficción en los que los jóvenes encuentran su experiencia de habitantes de un mundo cuya compleja heterogeneidad no se deja decir en "las secuencias lineales que dictaba la palabra impresa" y que remite a un aprendizaje fundado menos en la dependencia de los adultos que en la propia exploración que los jóvenes habitantes del nuevo mundo tecnocultural hacen de la visión, la audición, el tacto o la velocidad.

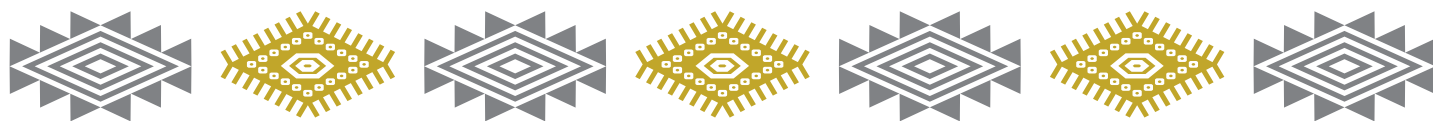
1. Los destiempos en la educación. Dos destiempos desgarran particularmente el mundo de la educación en América latina. Uno las "deudas del pasado": los objetivos no cumplidos de universalización de la escolaridad básica. Pues si es cierto que en el plano de la cobertura la expansión en las últimas décadas ha sido considerable, el deterioro en la calidad de la enseñanza no solo ha multiplicado el número de los analfabetos funcionales sino que según estimaciones de la UNESCO, América Latina es la región con mayores porcentajes de fracaso escolar en el mun-



do. A las dificultades que aún subsisten, entre los sectores de más bajos ingresos, para acceder a la escuela básica se añade ahora una deserción incesante. Y una desmoralización creciente de los profesores –deterioro salarial, escasez de recursos, no renovación de equipos que les hace fuertemente reacios a cualquier innovación o mejoramiento de la calidad. El otro destiempo es el que día a día ahonda la brecha de América Latina en la producción de ciencia y tecnología. Y la imperiosa necesidad entonces de ampliar y consolidar la educación con miras a fortalecer la capacidad de estos países en la producción de conocimientos y el diseño de tecnologías. Inversión indispensable pues se trata del campo en el que se produce hoy la dependencia estratégica, aquella en que se juega no sólo la posibilidad de competir sino la de sobrevivir económica y culturalmente. Destiempos que se cruzan y que perversamente vienen a reforzar las recesiones económicas y las políticas neoliberales. Como lo hace patente el acelerado proceso de retraimiento del Estado y su solapado o descarado empuje a la privatización de la educación. Una privatización que no remite sin embargo únicamente al achicamiento y descomposición del Estado tradicional sino también al deterioro que ha conllevado a la masificación escolar. Y la búsqueda entonces en los sectores medios de una educación que les permita competir en el mercado laboral, aceptando para ello los costos de un “contrato de servicios” obtenido en el mercado educativo.

Privatización que encarna, de otra parte, un nuevo modelo pedagógico centrado en la individuación: en la exaltación de la autonomía del individuo, su capacidad de aprender a aprender, y en un proyecto meritocrático de renovación de las elites dirigentes que combina, sobre la base de una alta presión selectiva, la potenciación de la iniciativa individual con una clara recuperación de los valores de la disciplina.

Un segundo terreno de destiempos es el de los modelos de comunicación que subyacen a la educación. La escuela encarna y prolonga, como ninguna otra institución, el régimen de saber que instituyó la comunicación del texto impreso. La revolución cultural que introduce la imprenta instaura un mundo de separación, hecho de territorialización de las identidades, gradación/segregación de las etapas de aprendizaje, y de dispositivos de control social de la información o del secreto. Paradigma de comunicación que desde finales del siglo XVII convierte la edad en el “criterio cohesionador de la infancia” permitiendo el establecimiento de una doble correspondencia: entre la linealidad del texto escrito y el desarrollo escolar –el avance intelectual va paralelo al progreso en la lectura–, y de éste con las escalas mentales de la edad. Esta correspondencia estructura la información escolar en forma tan sucesiva y lineal que, de un lado, todo retraso o precocidad serán tachadas de anormales, y de otro se identificará la comunicación pedagógica con la transmisión de contenidos memorizables y reconstituibles: el “rendimiento escolar” se mide por edades y paquetes de información aprendidos. Y es a ese modelo mecánico y unidireccional al que responde la lectura pasiva que la escuela fomenta prolongando la relación del fi el con la sagrada escritura que la Iglesia instaurara. Al igual que los clérigos se atribuían el poder de la única lectura auténtica de la Biblia, los maestros detentan el saber de una lectura unívoca, esto es de aquella de la que la lectura del alumno es puro eco. “La autonomía del lector depende de una transformación de las relaciones sociales que sobredeterminan su relación con los textos. La creatividad del lector crece a medida que decrece el peso de la institución que la controla”.



De ahí la antigua y pertinaz desconfianza de la escuela hacia la imagen, hacia su incontrolable polisemia que la convierte en lo contrario del escrito, ese texto controlado desde dentro de la sintaxis y desde fuera por la identificación de la claridad con la univocidad. La escuela buscará sin embargo controlar la imagen, ya sea subordinándola al oficio de la mera ilustración del texto escrito o acompañándola de un letrado que le indique al alumno lo que le dice la imagen.

Acosado por los cuatro costados, ese modelo de comunicación pedagógica no sólo sigue vivo hoy sino que se refuerza al colocarse a la defensiva desfasándose aceleradamente de los procesos de comunicación que hoy dinamizan la sociedad. Primero, negándose a aceptar el descentramiento cultural que atraviesa el que ha sido su eje tecno-pedagógico, el libro. Pues “el aprendizaje del texto (del libro-de-texto) asocia a través de la escuela un modo de transmisión de mensajes y un modo de ejercicio de poder, basados ambos en la escritura”. Segundo, ignorando que en cuanto transmisora de conocimientos la sociedad cuenta hoy con dispositivos de almacenamiento, clasificación, difusión y circulación muchos más versátiles, disponibles e individualizados que la escuela. Tercero, atribuyendo la crisis de la lectura de libros entre los jóvenes únicamente a la maligna seducción que ejercen las tecnologías de la imagen, lo que le ahorra a la escuela tener que plantearse la profunda reorganización que atraviesa el mundo de los lenguajes y las escrituras; y la consiguiente transformación de los modos de leer que está dejando que está dejando sin piso la obstinada identificación de la lectura con lo que atañe solamente al libro y no a la pluralidad y heterogeneidad de textos, relatos y escrituras (orales, visuales, musicales, audiovisuales, telemáticos) que hoy circulan. Cuarto, impidiéndose interactuar con el mundo del saber diseminado en la multiplicidad de los medios de comunicación a partir de una concepción premoderna de la tecnología, que no puede mirarla sino como algo exterior a la cultura, “deshumanizante” y perversa en cuanto desequilibrada de los contextos de vida y aprendizajes heredados. Concepción y actitud que lo que paradójicamente produce en los jóvenes una brecha cada día más profunda entre su cultura y aquella desde la que enseñan sus maestros, lo que deja a los jóvenes inermes ante la atracción que ejercen las nuevas tecnologías e incapaces de apropiarse crítica y creadoramente de ellas.

También en el terreno de los modelos y dispositivos de comunicación, los destiempos se entrecruzan y refuerzan convirtiendo la ruptura entre generaciones en el profundo conflicto entre culturas que habla Margaret Mead. Pero la escuela escamotea ese conflicto reduciéndolo a sus efectos morales y traduciéndolo a un discurso de lamentaciones sobre la manipulación que los medios hacen de la ingenuidad y curiosidad de los niños, sobre la superficialidad, el conformismo y el rechazo al esfuerzo que inoculan en los jóvenes “llenándoles la cabeza de morbo, banalidad y ruido”. Lo que esa reducción impide es que ya no la escuela sino el sistema educativo se hagan preguntas como estas: ¿qué significan saber y aprender en el tiempo de la economía informacional y los imaginarios comunicacionales movilizadas desde las redes que se insertan instantáneamente lo local en lo global?, ¿qué desplazamientos epistemológicos e institucionales están exigiendo los nuevos dispositivos de producción y apropiación cognitiva a partir del interfaz que enlaza las pantallas hogareñas de televisión con las laborales del computador y las lúdicas de los videojuegos?, ¿qué saben nuestras escuelas, e incluso nuestras facultades de educación, sobre las hondas modificaciones en la percepción del espacio y el tiempo que viven los adolescentes, insertos en procesos vertiginosos de desterritorialización de la experiencia

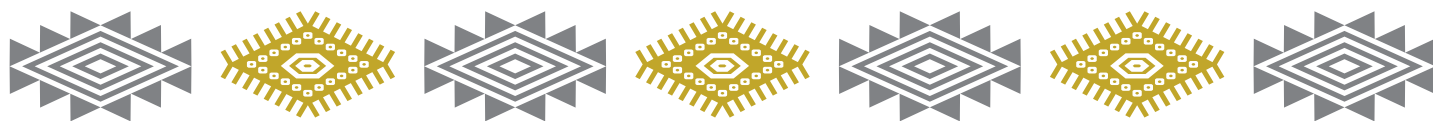




y la identidad, y atrapados en una contemporaneidad que confunde los tiempos, debilita el pasado y exalta el no-futuro fabricando un presente continuo: hecho a la vez de las discontinuidades de una temporalidad cada día más instantánea, y del flujo incesante y emborrachador de informaciones e imágenes?. ¿Está la educación haciéndose cargo de esos interrogantes? y si no lo está haciendo, ¿cómo puede pretender ser hoy un verdadero espacio social y cultural de apropiación de conocimientos?

2. Descentramiento del libro y desordenamiento cultural. Descentramiento del libro y desordenamiento cultural Más que buscar su nicho en el campo cultural ilustrado y legitimado, la nueva cultura, o quizá mejor el malestar en la cultura que experimentan los más jóvenes, desdibuja ese campo desde la radicalizada experiencia de desenclaje que la modernidad produce sobre las particularidades de los hábitos, las mentalidades y las prácticas locales. Pese a la postfigurativa posición de los adultos, aún convencidos de que los cambios que viven los jóvenes son, como lo fueron siempre, “una fiebre pasajera”, hoy vemos emerger una generación “cuyos sujetos no se constituyen a partir de identificaciones con figuras, estilos y prácticas de añejas tradiciones que definen la cultura sino a partir de la conexión-desconexión (juegos de interfaz) con los aparatos”. Lo que, de un lado, introduce discontinuidades que rompen escandalosa o secretamente –gustos vestimentarios, musicales, alimenticios, modos de hablar, la relación con los mayores, comportamientos sexuales– con los condicionamientos del origen social o del contexto familiar. Nos encontramos ante sujetos dotados de una elasticidad cultural que, aunque se asemeja a una falta de forma, es más bien apertura a muy diversas formas, y de una “plasticidad neuronal” que les permite una camaleónica adaptación a los más diversos contextos y una enorme facilidad para los “idiomas” de la tecnología. Aprenden a hablar en inglés en programas de televisión captados por parabólica, disponen de una velocidad de percepción y articulación, especialmente de imágenes, que parece responder a la vez al sensorium moderno que W. Benjamin vio emerger en el paseante de las avenidas de la gran ciudad y a las sensibilidades postmodernas de las efímeras tribus en la ciudad estallada o a las virtuales comunidades cibernéticas. Discontinuidades y también continuidades, deslocalizaciones y también arraigos: nuevas formas de juntarse en la ciudad, en el barrio, en la pandilla. Y en la música, especialmente en esa vieja/nueva cultura del rock en que se mezclan desazón moral y estéticas de lo desechable, nuevas sonoridades, ruidos, estridencias y ritmos de la ciudad junto a la experiencia cotidiana de la violencia, el anonimato y la sociedad hostil.

Radicalizado ese descentramiento, la televisión introduce un desorden cultural que plantea retos de fondo a la familia y a la escuela. A la familia porque mientras el texto escrito creó espacios de comunicación exclusiva entre los adultos instaurando una marcada segregación entre adultos y niños, la televisión cortocircuita los filtros de la autoridad parental transformando los modos de circulación de la información en el hogar. “lo que hay de verdaderamente revolucionario en la televisión es que ella permite a los más jóvenes estar presentes en las interacciones entre adultos (...) Es como si la sociedad entera hubiera tomado la decisión de autorizar a los niños a asistir a las guerras, a los entierros, a los juegos de seducción, los interludios sexuales, las intrigas criminales. La pequeña pantalla les expone a los temas y comportamientos que los adultos se esforzaron por ocultarles durante siglos”. Al no depender su uso de un complejo código de acceso como el del libro, la televisión expone a los niños, desde que abren los ojos,



al mundo antes velado de los adultos. Pero al dar más importancia a los contenidos que a la estructura de las situaciones seguimos sin comprender el verdadero papel que la televisión está teniendo en la reconfiguración del hogar. Y los que entrevén esa perspectiva se limitan a cargar a la cuenta de la televisión la incomunicación que padece la institución familiar: como si antes de la televisión la familia hubiera sido un remanso de comprensión y de diálogo.

Lo que ni padres ni psicólogos se plantean es por qué mientras los niños siguen gustando de libros para niños prefieren –en porcentajes del 70% o más según las investigaciones realizadas en todos los países– prefieren los programas de televisión para adultos. Cuando ahí es donde se esconde la pista clave: mientras el libro disfraza su control –tanto sobre el que él se ejerce como el que a través de él se realiza– tras su estatuto de objeto distinto y de la complejidad de los temas y del vocabulario, el control de la televisión no admite disfraces haciendo explícita la censura. La que, de una parte, devela los mecanismos de simulación que sostienen la autoridad familiar, pues los padres juegan en la realidad papeles que la televisión desenmascara: en ella los adultos mienten, roban, se emborrachan, se maltratan...

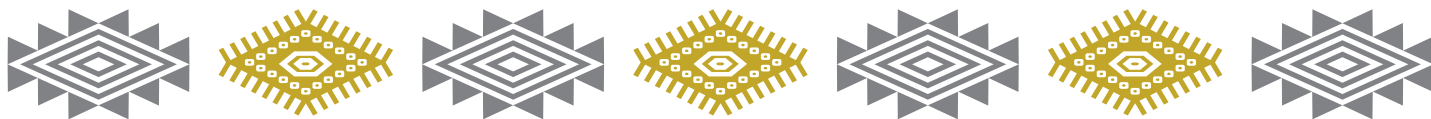
Y de otra, el niño no puede ser culpabilizado por lo que ve (como sí lo es por lo que clandestinamente lee) pues no fue él quien trajo subrepticamente el programa erótico o violento a la casa. La televisión desordena las secuencias del aprendizaje por edades/etapas, ligadas al proceso escalonado de la lectura, y las jerarquías basadas en la “polaridad complementaria” entre hechos y mitos: mientras la cotidiana realidad está llena de fealdades y defectos, los padres de la patria que nos cuentan los libros son héroes sin tacha, valientes, generosos, ejemplares; y lo mismo los padres de la casa: también en los libros para niños aparecen honestos, abnegados, trabajadores, sinceros. De una manera oscura los padres captan lo que pasa pero no entienden su calado, porque ni los niños “ahora saben demasiado”, ni viven cosas que no “son para su edad”. Durante la Edad Media los niños vivían revueltos con los adultos en el trabajo, en la taberna, hasta en la cama. Es sólo a partir del siglo XVII, cuando el declive de la mortalidad infantil se cruza, en las clases medias y altas, con un aprendizaje por libros –que sustituye al aprendizaje por prácticas– cuando emerge la infancia “como un mundo aparte”. La televisión ha puesto por fin a esa separación social, y es ahí donde cala la honda desazón que produce su desorden cultural.

El estallido de las fronteras espaciales y sociales que la televisión introduce en el hogar deslocaliza los saberes y des-legitima sus segmentaciones.

Ello modifica tanto el estatuto epistemológico como institucional de los lugares de saber y de las figuras de la razón. No es extraño que el imaginario de la televisión sea asociado a las antípodas de los valores que definen en la escuela: larga temporalidad, sistematicidad, trabajo intelectual, valor cultural, esfuerzo, disciplina. Pero al ser acusada por la escuela de todos los males y vicios que acechan a la juventud, la televisión devela lo que ésta cataliza de cambios en la sociedad: desplazamientos de las fronteras entre razón e imaginación, entre saber e información, naturaleza y artificio, arte y ciencia, saber experto y experiencia profana. Lo que a su vez conecta las nuevas condiciones del saber –esas que constituyen para Lyotard el fondo de la marejada que llama la postmodernidad, lo que ella tiene de cambio de época con las nuevas figuras de



la socialidad[15]. Desplazamientos y conexiones que empezaron a hacerse institucionalmente visibles en los movimientos del 68 desde París a Berkeley pasando por Ciudad de México. Entre lo que dicen los graffitis “la poesía está en la calle”, “la ortografía es una mandarina” , “hay que explotar sistemáticamente el azar”, “la inteligencia camina más que el corazón pero no va tan lejos”[16] y lo que cantan los Beatles –necesidad de explorar el sentir, de liberar los sentidos, de hacer estallar el sentido–, entre las revueltas de los estudiantes y la confusión de los profesores, y en la revoltura que esos años producen entre libros, sonidos e imágenes, emerge un proyecto pedagógico que cuestiona radicalmente el carácter monolítico y transmisible del conocimiento que revaloriza las prácticas y las experiencias, que alumbra un saber mosaico hecho de objetos móviles y fronteras difusas, de intertextualidades y bricolajes. Y es en ese proyecto de saber donde comienza a abrirse camino a la posibilidad de dejar de pensar antagónicamente escuela y medios audiovisuales. Pues si ya no se escribe ni se lee como antes es porque tampoco se puede ver ni representar como antes. Y ello no es reducible al hecho tecnológico pues “es toda la axiología de los lugares y las funciones de las prácticas culturales de memoria de saber, de saber, de imaginario, y creación la que hoy conoce una seria reestructuración”: la visualidad electrónica ha entrado a formar parte constitutiva de la visualidad cultural, esa que es a la vez entorno tecnológico y nuevo imaginario “capaz de hablar culturalmente –y no sólo de manipular tecnológicamente–, de abrir nuevos espacios y tiempos para una nueva era de lo sensible”. Esa que empieza en la televisión y continúa en el computador y el hipertexto multimedia.



Tema 3

Recursos y medios educativos alternativos para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas

Iniciamos el desarrollo del tema a partir de las actividades.

Actividad 1. De formación personal: “Inventario de recursos y medios”

Realizamos un inventario de recursos y medios educativos que utilizamos más frecuentemente en nuestro ejercicio como maestra o maestro.

Mis recursos y medios en educación técnica.	
Mis recursos y medios en educación humanística.	
Mis recursos y medios en otros espacios educativos.	

Actividad 2. De formación comunitaria: “El muro de los recursos y medios educativos”

En comunidad construimos el “muro de los recursos y medios educativos” que más frecuentemente utilizamos en nuestros “CEAs”...Para esto pegamos en nuestro lugar de reunión dos muros: Uno para los recursos y medios educativos en humanística y otro para la formación técnica...Cada participante en un pedazo de hoja o con un marcador escribe en el “muro” dos recursos y medios educativos más frecuentemente utilizados por él o ella....Si prefieren pueden dibujar...(cuidando de no extenderse mucho en el tiempo...Para no malograr la pintura de la pared al despegar los muros, se sugiere que las y los facilitadoras/es tengan dos cuerdas (pita) colgadas en el aula de modo que el muro sea construido en el piso y cuando esté listo, puedan colgar en la cuerda (como si fuera un tendedero de ropas)...

3.1. Recursos educativos desde los contextos comunitarios

3.1.1. Recursos de textualidades alternativas

a. Textualidades orales

Una de las capacidades y modos de vida colectiva que la EPJA está llamada a recuperar y promover es la de “narrar” - “contar” – “relatar” una mixtura de experiencias de vida. Mientras





esta textualidad en el ámbito indígena y campesino está vigente, en el urbano va quedando minusvalorada por el imponente lenguaje especializado de los medios de comunicación o la agitada vida que deja poco espacio al encuentro colectivo para conversar. En el internet esta textualidad tiene mayores posibilidades de existencia.

• El relato

El relato, es un texto oral sobre experiencias de la vida real o sobre acontecimientos imaginados que tienen mucho valor para la vida en comunidad. En otras palabras, consiste en contar una historia, relativamente extensa, sin entrar en muchos detalles, lo que se deja a la imaginación. En síntesis, un relato es un modo de comunicación y de socialización cultural entre diversas generaciones o entre pares.

“El guajojó”

Cuenta la leyenda, que hace algunos siglos en una antigua tribu de la Chiquitanía, existía una hermosa joven: hija del cacique de la tribu y esta muchacha se enamoró de un joven de un estatus menor que de ella, pero el amor pudo más que las clases sociales y ambos se venían a ocultar para demostrarse su amor.

Cierto día, el padre de la joven se enteró de la aventura romántica de su hija y decidió ponerle fin, por medio de engaños llevo al novio de su hija a la selva y cuando estuvieron muy adentrados en la selva, el cruel cacique asesino al joven.

La muchacha presintió que algo ocurrió con su amado y corrió hasta la selva tan solo para ver que su amado yacía sin vida en el suelo cerca de su padre: la dolida joven en medio de llantos, reclamó a su padre lo acontecido y dijo que se lo diría a todos en la tribu, entonces su padre: que también era un chamán hizo una terrible acción para evitar que su hija lo delatara, por ser descendiente suya, no se atrevía a matarla, entonces por medio de su magia la convirtió en una horrible ave nocturna, pero antes de que la metamorfosis se completara, la muchacha alcanzó a pronunciar el nombre de su amado “Guajojó”.

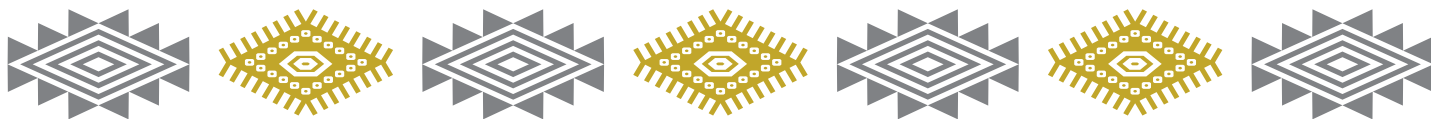
Desde entonces, durante las noches en la selva se escucha el estremecedor y triste sonido emitido por esta ave maldita, reclamando el asesinato de su amor.

Extraído de: “Cuentos y Leyendas del Oriente boliviano” programa de televisión -1991 Santa Cruz Films Producciones. (Adaptación de Enrique Alfonso).

Una característica central del relato es que se usa para reconstruir nuestras vivencias (Mejía, R., 2012).

• Historias de vida

La historia de vida, es un recurso educativo que consiste en reconstruir y narrar los principales acontecimientos ocurridos en nuestras vidas. Para esto es necesario apoyarnos en nuestra



memoria. Aunque habitualmente las historias de vida han sido asumidas desde lo individual, también se pueden construir historias de vida comunitarias.

Historia de vida según un eje cronológico

Mi niñez:

- Fecha nacimiento
- Lugar del nacimiento
- Mi familia
- Contexto donde crecí mi niñez
- Mi experiencia de la escuela

Mi juventud:

- El colegio
- El cuartel
- Mis amigos
- Mis amigas
- Mi experiencia laboral

Mi adultez:

- Mi matrimonio
- Etc.

Mi vejez:

- Etc.

Hay que definir los principales acontecimientos

Historia de vida de un/a migrante

La migración en mi familia:

- Quiénes migran
- Dónde migran
- Por qué migran
- Cuándo migran
- Qué hacen donde migran

Soy un migrante:

- La primera vez que migré
- Con quiénes migré
- Dónde migré
- Oportunidades y riesgo de mi experiencia de migrante
- Hay que definir los principales acontecimientos

De alguna manera, cuando la historia está construida en orden cronológico, se la puede asociar con la **autobiografía** (si es uno mismo quién escribe su historia) o **biografía** (si es otro quien construye y expone la historia).

En una sociedad, sobre todo urbana y globalizada, donde se vive la intensidad del tiempo presente debilitando la memoria corta y más aún la memoria larga, las historias de vida pueden contribuir a recuperar y revalorizar la importancia de la “memoria”. Y cuando esta memoria sintoniza o está vinculado a lo que se está estudiando (sea cual sea el unidad de aprendizaje) el aprendizaje no sólo es más significativo sino que se hace vital.

• **Testimonios focalizados**

El testimonio focalizado, es otro tipo de textualidad oral, es decir de relato que se diferencia de las historias de vida y de las narraciones: i) Porque evidencia algo vivido, ii) en ese sentido se concentra en un aspecto particular y iii) porque normalmente es de una extensión corta.

Textualidades sonoras

A pesar de que la historia de la “carreta vacía” da para varios temas de reflexión, en este caso, interesa recuperarla desde la importancia de la escucha. Precisamente en esa dirección, las



La carreta vacía

Caminaba con mi padre cuando él se detuvo en una curva y después de un pequeño silencio me preguntó:

Además del cantar de los pájaros, ¿escuchas alguna cosa más?

Agudicé mis oídos y algunos segundos después le respondí:

Estoy escuchando el ruido de una carreta. Eso es... dijo mi padre. Es una carreta vacía. Pregunté a mi padre:

¿Cómo sabes que es una carreta vacía, si aún no la vemos?

Entonces mi padre respondió:

Es muy fácil saber cuándo una carreta está vacía, por causa del ruido. Cuanto más vacía la carreta, mayor es el ruido que hace.

Me convertí en adulto y hasta hoy cuando veo a una persona hablando demasiado, interrumpiendo la conversación de todos, siendo inoportuna o violenta, presumiendo de lo que tiene, sintiéndose prepotente y haciendo de menos a la gente, tengo la impresión de oír la voz de mi padre diciendo:

“Cuanto más vacía la carreta, mayor es el ruido que hace”

La humildad consiste en callar nuestras virtudes y permitirle a los demás descubrirlas. Y recuerda que existen personas tan pobres que lo único que tienen es dinero.

Y que nadie está más vacío que aquel que solamente está lleno de sí mismo. Autor: Desconocido.

textualidades sonoras tienen que ver con aquellos recursos educativos a través de los cuales es posible restituir no sólo el sentido del oído como dimensión estratégica dentro de los procesos educativos de la EPJA sino el cuerpo entero.

- **De la música y la danza al cuerpo sonoro**

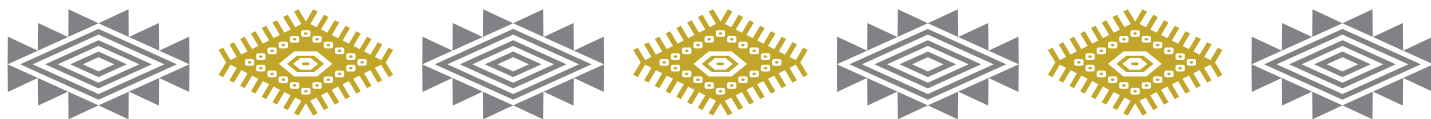
En un mundo global inundado de una diversidad de músicas y danzas como una forma de expresión y visibilización identitaria, aunque muy empañado de intenciones consumistas, culturas como el afro-boliviano nos enseñan que la música y la danza, dos textualidades sonoras, son mucho más que grabadora o CD. Implica recuperarlos como formas de ‘comunicación’ y de ‘existencia individual y colectiva’ a través del vínculo cuerpo-sonido-movimiento-espacialidad; es decir formas a través de las cuales también se pueden crear y recrear conocimientos. En estas culturas el cuerpo se constituye en una herramienta sonora vital. Ese cuerpo -que en modelos educativos racionalistas quedó- replegado al silencio, al mito. Desde estas otras formas de vida la educación empieza a plantearse preguntas vitales como: ¿Cómo recuperar, en las concepciones y prácticas educativas de la EPJA, al cuerpo pero no sólo como anatomía o fisiología sino como el espacio de las sonoridades múltiples?

¿Qué hacer para superar la danza y la música como dos recursos útiles sólo en horas cívicas?

El desafío es mayor cuando, en los últimos años, muchos jóvenes (hombres y mujeres)

están utilizando diferentes géneros musicales, como el hip hop, por ejemplo, como lenguaje para interpelar la política, la economía, la cultura; la vida en general.

La música (así como la danza) no es simple y llanamente un recurso sonoro-bucal que sirve para disfrutar y distraerse. A través de ella es posible generar una serie de iniciativas: recuperar la diversidad de géneros musicales, desarrollar iniciativas de educación en varias temáticas: medio ambiente, educación ciudadana, educación en equidad de género y generacional entre



otros, inventariar la diversidad de instrumentos que son utilizados en la cultura musical local y regional.

En cada época, las generaciones crean su propio estilo tanto en música como en danza, a través de ellas no sólo comunican sus sentimientos y pensamientos sino que se hacen visibles en la sociedad. Es decir construyen y reconstruyen sus identidades pero a la vez sus alteridades (es decir se diferencian con las otras generaciones). Visto así, la música y la danza, obviamente no son pasatiempos sino lenguajes culturales que tienen mucho que ver con la vida en sociedad. Entonces, ¿Cómo contribuir, desde la educación de personas jóvenes y adultas, a valorar el cuerpo no sólo como preocupación estética, propia de todas las épocas pero, agudizada en la sociedad global actual sino como fuente única de sonoridades vinculantes?

c. Textualidad de los tejidos

Otro recurso cultural y de construcción colectiva de sentidos y contenidos propios son los tejidos. Se sabe que todos los pueblos tienen sus textualidades tejidas pero, en forma particular, son los pueblos indígenas y campesinos quienes han desarrollado una amplia y extraordinaria producción.



*Textualidad tejida
en la cultura Guaraní*

• Tejidos

Desde el campo educativo, los tejidos de los pueblos originarios han sido desplegados como artefactos decorativos para las diferentes festividades. Aunque, últimamente, esta conducta está empezando a transformarse hacia una mayor revalorización cultural.



*Textualidad tejida en
la cultura Tarabuco*

Con todo, a pesar de la revalorización indicada, los tejidos permanecen como un mundo desconocido para el sistema educativo y la escuela en particular. En educación alternativa hay escasas experiencias que dan cuenta del uso de los tejidos como recursos educativos.

El Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo perdería sentido si las experiencias educativas principalmente las que trabajan con personas Jóvenes y Adultas no van incorporando paulatinamente la diversidad de textualidades tejidas. La situación sería más alarmante si se trata de experiencias educativas asentadas en territorios de población indígena.



*Textualidad tejida
en la cultura Aymara*

Asumir como recurso educativo la textualidad de los tejidos, implica desarrollar una serie de capacidades de lectura e interpretación que en la educación convencional no hemos aprendido, por tanto, es posible que tengamos vacíos. Esto implica al menos la necesidad de dos acciones: por una parte, poner en marcha iniciativas de investigación



desde sus propios gestores (esto es desde las comunidades indígenas campesinas) y por otro, implementar proceso de capacitación específica sobre los modos de usar estos recursos en la EPJA. En estos espacios será necesario transitar por otras disciplinas como la semiótica.

El asunto es que este tipo de iniciativas deben emerger de los mismos CEAs en alianza con personalidades y/o instituciones que trabajan en este sentido, por lo tanto, el reto es empujar la necesidad. Posteriormente, de estas experiencias podrían definirse “ideas de políticas públicas” que el Ministerio de Educación podría tomar en cuenta. Antes está la experiencia luego la política pública.

Actividad 3. De formación comunitaria: Recuperemos saberes de textualidades alternativas

- *¿Qué tipos de tejidos existen en nuestras regiones? (Se puede construir un mapa de tejidos locales y/o regionales)*
- *En esos tejidos: ¿Cuáles son los motivos temáticos que se reflejan? (Sacar fotos y construir un portafolio de fotos)*
- *¿Dónde van destinados estos tejidos? (Dibujar un mapa de circuitos de destino de los tipos de tejidos)*
- *¿Qué saberes están contenidos en estos tejidos? (Hacer un balance a partir de diferentes miradas: Por ejemplo contenidos vinculados a la matemática, contenidos vinculados a la historia, vinculados a la geografía, etc.)*
- *En estas indagaciones podemos incluir la perspectiva de género: ¿Quiénes tejen? ¿Quiénes comercializan? / También podemos incluir la perspectiva generacional: ¿Esos tejidos son producidas de igual modo por jóvenes y adultos?*
- *También se puede incluir otros aspectos: Por ejemplo “medio ambiente”: ¿Con qué colorean los tejidos? ¿Qué cambios hubo al respecto? (Tal vez se está transitando de coloraciones naturales al uso de colorantes químicos)*

Textualidades sonoras:

- *¿Qué tipo de música existe en nuestras regiones? (Se puede construir un mapa de cultura musical local)*
- *En esos ritmos: ¿Cuáles son los temas que se reflejan? (Construir una especie de agenda de temáticas contenidas en los tipos de música local)*
- *¿En qué tiempo se tocan esas músicas? ¿Con qué instrumentos se tocan?*

(Podemos crear un calendario musical y de instrumentos musicales)

- *En estas indagaciones podemos incluir la perspectiva de género: ¿Quiénes componen las letras? ¿Quiénes tocan? ¿Quiénes cantan? / También podemos incluir la perspectiva generacional: ¿Estas músicas e instrumentos están valoradas y utilizadas de igual modo por jóvenes y adultos?*

Los resultados de esta exploración deben ser entregados en la socialización en equipos no mayor a tres participantes.



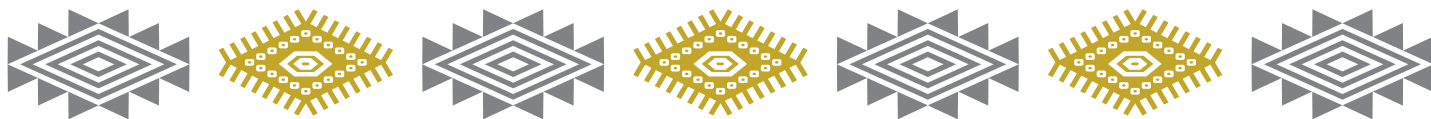
Tejido cultura Jalq'a



Tejido cultura Aymara



Tejido cultura del Chaco



3.1.2. Recursos educativos comunitarios de concentración masiva

- **Las ferias y festividades locales – regionales**

Las “ferias” y “festividades” locales o regionales, desde la mirada del Modelo Educativo Socio-comunitario Productivo, más que espacios meramente comerciales y recreativos son verdaderos escenarios de comunicación intercultural y como tal, potenciales espacios educativos, particularmente cuando se trabaja con personas jóvenes y adultas. En estos espacios, por ejemplo, se intercambia información de todo tipo; se fortalecen los lazos sociales (capital social); se generan negociaciones (acuerdos) no sólo financieras sino de iniciativas múltiples. Escenarios donde se ponen a prueba las capacidades de cálculo, del uso del lenguaje escrita, oral y visual.

Siguiendo en la misma reflexión, en estos espacios se pueden desarrollar procesos de formación colectiva sobre diversidad de temáticas de interés general. Dicho de otro modo, las Ferias y las Festividades serían recuperadas como espacios públicos para la educación ciudadana abierta. En suma, oportunidades públicas donde la EPJA tiene la posibilidad de posicionar sus productos tangibles e intangibles.

3.2. Recursos y medios desde la educación popular

El movimiento de la educación popular, una experiencia forjada desde distintos lugares de América Latina, ha contribuido enormemente a la concepción y práctica de una educación diferente: crítica y con sentido emancipador. En esa dirección, sus contribuciones en relación a los recursos y medios educativos también son significativos. En esta parte de la Unidad de Formación nos detendremos en estos aportes, no tanto con sentido operacional sino, reflexionando sobre sus alcances y limitaciones. Como en el caso anterior, corresponde a cada CP-TE un mayor nivel de implementación.

Por otro lado, desde una postura autocrítica, advierte que el uso de los recursos o medios educativos, no puede de ningún modo constituirse en el fin de la educación popular, como ocurrió en algunas experiencias.

3.2.1. Recursos basados en el juego (enfoque lúdico)



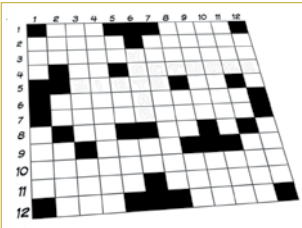


La educación popular funcionó (y continua) sobre una amplia convicción del valor educativo del juego. El juego, desde siempre ha formado parte sustantiva del desarrollo integral de las personas pero más aún de los modos de convivencia humana. A través del juego se potencia la imaginación, el lenguaje, la motricidad, el espíritu. En esa dirección uno de los retos fue recuperar la articulación del juego con el trabajo y el estudio. La tarea sigue vigente sobre todo en sociedades donde el juego fue desvinculado de la experiencia laboral y de las experiencias formativas.

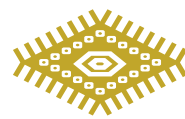
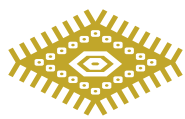
Hay muchas formas de clasificar los recursos lúdicos dentro de la educación popular, una es según el lugar donde se la utilice. En ese sentido, podemos observar juegos de mesa (lugares cerrados) y juegos de campo abierto (lugares abiertos). Veamos algunas de ellas.



• Recursos lúdicos de mesa

Hay una diversidad amplia al respecto; sin embargo su existencia en los espacios educativos sigue siendo débil. Corresponde entonces considerar la posibilidad de incluirlos en nuestros procesos formativos. A continuación, sólo como motivación traemos a la memoria algunos juegos cotidianos que suelen ser utilizados como recursos educativos en espacios reducidos (por no decir cerrados).

Recurso	Descripción
	<p>Dominó</p> <p>Un juego que comúnmente lo usamos en el hogar pero que raras veces aparece como un recurso educativo en los CEAs. Su uso depende de la intencionalidad: Puede aplicarse en distintos módulos (fundamentales y emergentes)</p>
	<p>Rompecabezas</p> <p>Sobre todo en ámbitos urbanos, su uso en el hogar es muy común. Aunque todavía enfocado a los niños y niñas. La pregunta es: ¿No es posible utilizarlo en la EPJA?</p>
	<p>Crucigrama</p> <p>Su uso, en los últimos años, se ha generalizado a través de la prensa escrita y, por lo que se ve, llama la atención principalmente en jóvenes y adultos. Si esto es así: ¿Por qué no legitimarlo también en los procesos educativos de la EPJA?</p>
	<p>Bingo</p> <p>En el imaginario social, bingo está asociado a “suerte” y “plata”. Las y los educadores populares, no obstante, le han dado otros significados: Por ejemplo los conocidos, “bingos solidarios”, “bingos de formación política”, etc. Otra vez, el asunto es que cada uno de nosotros nos preguntemos: Para qué los necesito? (es decir la intencionalidad).</p>
	<p>Memoria</p> <p>Un recurso muy utilizado con jóvenes y adultos en una variedad de temáticas. Su elaboración y uso es sumamente sencilla.</p>



La lista se prolongaría largamente. No obstante, la intención de esta unidad, no es convertirla en un manual de uso de los recursos y medios educativos sino una oportunidad desde donde se invite a detenernos en las agitadas actividades diarias y reflexionar de manera particular y comunitaria sobre la situación y el papel de los recursos y medios educativos en nuestros CEAs; sobre las políticas institucionales en relación a estos recursos. Y sobre la base de cómo estamos, definir líneas de acción orientadas a potenciar nuestros procesos de selección, elaboración, uso y evaluación de nuestros recursos tanto convencionales como alternativos.

• Recursos lúdicos de campo abierto

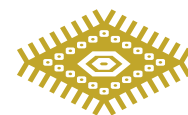
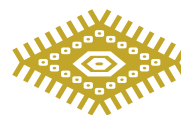
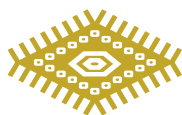
Son los recursos educativos escénicos que para su desarrollo se requiere de espacios amplios:

Un patio, la cancha, la calle, la plaza, en fin. En el lenguaje de la educación popular, a este tipo de recursos se los conoce más como “dinámicas de animación”, empero, resulta más pertinente en nuestro contexto llamarlas “técnicas de educación popular”.

Técnicas lúdicas de educación popular para ser utilizados en campo abierto

Técnicas de organización. Estas técnicas ayudan a diferentes formas de organización del trabajo grupal. Por ejemplo:

Técnica	Descripción
	Para organizar equipos
“Las lanchas”	<p>Participantes de pie y caminando por diferentes direcciones del lugar.</p> <ul style="list-style-type: none"> El facilitador cuenta la siguiente historia: Vamos navegando en un barco, hay una fuerte tormenta y el barco se está hundiendo y para salvarse el capitán dice cómo organizarse: Lanchas con personas que han nacido el mismo mes; lanchas con personas de la misma talla, del mismo peso. También puede pedir lanchas según número de personas que caben en ellas (De 5, de 4 de 10 si el grupo es grande). La diversidad de criterios es amplia: Se puede pedir que se formen grupos por identidad religiosa, grupos por procedencia, etc.
“Juego con dulces”	<ul style="list-style-type: none"> Se necesitan dulces con envoltorio de diferentes colores o figuras, un aparato con músicaailable o un objeto con el que se pueda hacer ruido. Con anterioridad se preparan los dulces según el número de grupos requeridos. Así si el grupo es de 25 personas, se requieren 4 grupos. Se seleccionan 5 dulces de 4 colores distintos. De pie todos/as los/as participantes forman un círculo, se colocan al centro los dulces re-vueltos y dispersos. Se dice que al son de la música o ruido, todos/as bailan hacia la izquierda alrededor del círculo. Al parar la música o ruido se cambia de dirección. Al detenerse nuevamente la música o ruido, cada quien tomara un dulce y buscara quien tenga el mismo color de envoltorio. Cuando hayan formado el grupo, se comen el dulce y se continúa con el desarrollo del tema. Cada grupo nombra un coordinador/a y un/a secretario/a relator/a. El coordinador/a (motiva la participación de todos/as, ordena la participación) y el secretario/a relator/a (escribe en el papelón las ideas acordadas y las presenta en la plenaria).



Para generar participación

“Quemazón reventazón”

- Los participantes sentados formando un círculo, escogen una pareja, se toman de la mano.
- El facilitador explica el juego: Cuando diga “quemazón” todas las parejas cambian de lugar sin soltarse de las manos. Cuando diga “reventazón”, la pareja se suelta y cada quien busca otra pareja, se sientan a la par y platican sobre la pregunta.
- Para cada pregunta cada participante dialoga con 2 personas distintas, las ultimas parejas en sentarse contestan las preguntas, se da un espacio libre a 2 voluntarios para que aporten nuevos elementos a cada pregunta.

Para generar reflexión en grupos

“Reloj de citas “

A cada participante se le entrega una copia de un reloj, en ella pone cita a cada hora hasta llenarlo, en cada hora pone el nombre de la persona con quien tendrá cita, la otra persona hace lo mismo, así hasta llenar todo el reloj de citas.

Como se puede evidenciar, los recursos son amplios. Con seguridad que en cada CPTe cuentan con un arsenal numeroso. Se trata de compartir lo que se tiene y de dialogar sobre su uso y sus resultados.

3.2.2. Recursos escénicos populares

• Títeres



Los títeres son pequeños muñecos a través de los cuales se busca imitar a personas, animales, plantas u otros personajes dándoles vida. A pesar de que tradicionalmente se ha asumido que los títeres son recursos más pertinentes para ser trabajados con niños y niñas, en los hechos las experiencias de educación popular han demostrado su efectividad con otras poblaciones como jóvenes y adultos.

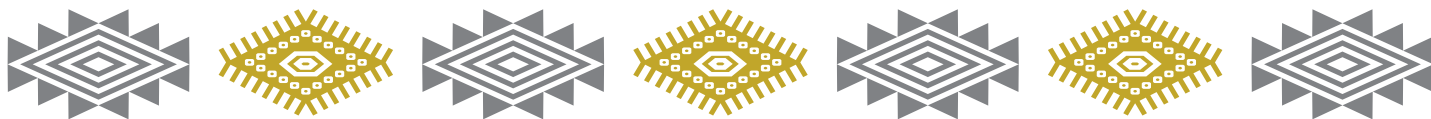
Para su uso, también es necesario tomar en cuenta algunas pautas:

- Constituir el equipo de titiriteros
- Seleccionar el tema
- Elaborar un libreto básico
- Hacer los ensayos necesarios
- Prever el escenario (teatrino de distinto tipo)
- Al momento de presentar es muy importante interactuar con el público (Para esto resultan útiles las preguntas, las canciones, etc.)

Para la elaboración de los títeres hay que tener en cuenta los rasgos culturales (lengua, formas, imágenes, colores, ropa) de la población a la que frecuentemente se presentarán las obras.

• Teatro

Desde la educación popular, se ha promovido un tipo de teatro diferente, orientado más a la deliberación, a la denuncia así como a la construcción de utopías en los sectores excluidos y en



condiciones de dominación. En esa dirección podemos identificar al teatro del oprimido y dentro de ella, el teatro imagen, el teatro foro y el sociodrama.

El teatro del oprimido. Emerge en Brasil en la década de los 50 y 60 impulsado principalmente por Augusto Boal; su principal desafío es realizar teatros interactivos con el público. Se trata de promover el diálogo frente al monólogo. En la jerga popular se dice: el teatro del oprimido se creó para servir al pueblo no al revés. En esa línea, el teatro foro, a partir del protagonismo de los oprimidos es una vía para la búsqueda de alternativas frente a las situaciones de opresión. Situaciones que en muchos casos ya no indignan al contrario son naturalizadas.

El teatro imagen. En el marco de las intenciones del teatro del oprimido, el teatro imagen se concentra en utilizar el cuerpo para representar sentimientos, ideas y tipos de relaciones que se dan en la realidad. La particularidad de este tipo de teatro es que utilizando el cuerpo (sobre todo posturas y gestos) visibiliza una o varias situaciones en imagen congelada (como fotografía).

Los sociodramas. Son representaciones teatrales sencillas, generalmente improvisadas; tienen la intención de ilustrar y provocar reflexión, debate o diálogo sobre diferentes situaciones de la vida. Normalmente en los sociodramas hay un alto grado de exageración en la conducta de las y los personajes; los temas abordados deben ser conocidos o familiares del grupo al que se presenta.

Para organizar un sociodrama, es necesario tener en cuenta las pautas siguientes:

- Seleccionar un tema de interés para el grupo al que se pretende presentar.
- Conformar el equipo de actores recurriendo a la gente del mismo lugar o de la institución (en nuestro caso, de los CEAs).
- Elaborar un guión básico que refleje las escenas, las personas y la escenografía.
- Hacer ensayos previos a la presentación en la que se corregirán las vocalizaciones, los movimientos, el uso de los espacios, uso de música (si ese es el caso), etc.
- Programar la presentación.
- Convocar a la gente a la que será presentada

3.2.3. Recursos audiovisuales populares

- Audiovisuales en situaciones de taller:

Pizarra. La pizarra es un recurso todavía muy común en las experiencias educativas con jóvenes y adultos; sin embargo, su uso no siempre es motivo de reflexión y de aprendizaje permanente.

Rotafolio. A pesar de que su uso, cada vez, es menos común, conviene citarlo, es un recurso elaborado en pliegos de papel o tela con ilustraciones fijas (letras o imágenes), de fácil traslado, en los hechos es como una pizarra móvil pero prediseñada.

Carteles. Habitualmente, estos recursos fueron diseñados en pliegos de papel, de distinto espesor; luego se recurrió a la tela. Su versión más moderna serían los conocidos “banners”.





Imágenes digitales. Estos recursos, en la actualidad, son los más utilizados: Por ejemplo presentaciones en power point, prezi u otro tipo de programas informáticos. En este caso se requiere un proyector (data-show). A diferencia de la pizarra, el rotafolio y los carteles para el uso de las imágenes digitales con proyector se requiere de energía eléctrica, de otro modo no es conveniente tomar en cuenta.

Lluvia de ideas (también conocido como “tormenta de ideas”). Otro recurso muy utilizado en las sesiones taller; consiste en generar una diversidad de ideas sobre un tema a partir de la formulación de una pregunta. Para que estas ideas sean recogidas con la versión más próxima al o a la participante, se suelen distribuir tarjetas (de colores o no) para que en ellas se escriba la idea generada.

Si la intención es diferenciar las opiniones según sexo, según edad, según procedencia, según identidad cultural, etc. Sirve mucho recurrir a tarjetas de color o de formas diferentes.

Cuando se tienen todas las tarjetas, el grupo entra a un segundo momento que consiste en agrupar las tarjetas por afinidad. La participación del facilitador o facilitadora, en este momento es muy importante.

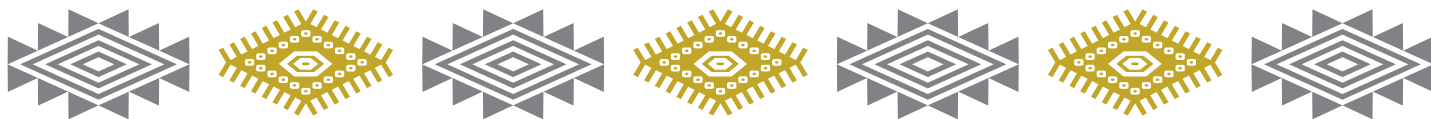
Frente al cuadro de tarjetas agrupadas por criterios consensuados con el grupo, las y los participantes entran a otro nivel de trabajo de la temática en cuestión.

Algunas recomendaciones para elaborar y utilizar estos recursos y medios educativos

- Simplicidad. Incluir sólo la información clave.
- Claridad. De manera que el mensaje sea comprendido sin dificultades.
- Legibilidad. Letra simple y tamaño adecuado.
- Consistencia. La imagen debe corresponder con el tema y el contexto en el que se está trabajando.
- Brevedad. Se debe utilizar en la medida de lo estrictamente necesario.
- Complementariedad. Amplia y refuerza lo trabajado con otros medios.
- Pertinencia. Utilizar imágenes y palabras familiares al contexto cultural – territorial.

3.2.4. Recursos educativos interactivos en situaciones de investigación cualitativa

Otra red de recursos que la sociedad civil ha ido creando en complementariedad entre académicos, líderes de organizaciones sociales, activistas de alternativas en varios campos, son los que a continuación se detallan. Si bien están pensadas para ser utilizadas en experiencias de investigación cualitativa, fácilmente pueden ser recreadas para otros fines educativos. La red está compuesta por más recursos, pero de ellas, por la novedad, familiaridad y aplicabilidad en la EPJA, hemos seleccionado cuatro: La colcha de retazos, el mural de situaciones, fotopalabra y la silueta.



Colcha de retazos:

Objetivo	Características	Descripción del recurso	Expresión	Interpretación	Toma de conciencia
Develar y poner en evidencia sentimientos, expresiones y vivencias de los sujetos con relación a sus prácticas y maneras de interactuar con la realidad social.	La técnica se basa en representaciones en las que los sujetos reconocen y exteriorizan sus sensaciones, experiencias, sentimientos, intenciones y expectativas frente a su vida cotidiana, donde se pretende que se manifiesten los aspectos más significativos para las personas. Así mismo la técnica permite develar las distintas formas en que los sujetos apropian su cotidianidad y su realidad, formas que son divergentes entre sujeto y sujeto pero que en la interacción con el otro conforman un texto común. La colcha de retazos da cuenta de emociones, procesos, cambios y percepciones de los sujetos frente a diversas situaciones y momentos.	El desarrollo del trabajo comienza con un momento de elaboración individual en donde cada uno de los participantes construye en un pedazo de papel en forma de cuadrado su percepción del tema a trabajar. Para ello, es importante que los participantes tengan a su disposición la mayor cantidad de materiales que les facilite desplegar su imaginación y creatividad. Cuando todas las personas finalizan la elaboración individual, es decir su "retazo", cada una lo ubicará sobre un pedazo de papel (se sugiere que sea un papel resistente) de modo que todos los retazos queden fijados formando una Colcha de Retazos; esto con el fin de que los participantes puedan visualizar el trabajo de sus compañeros y el producto de todos los retazos unidos.	Posteriormente llega el momento de socialización grupal en donde los participantes expresan sus opiniones y percepciones sobre lo que observan en la Colcha de Retazos. Es importante lograr que cada participante comparta con el resto del grupo aquello que quiso expresar en su retazo, lo cual no quiere decir que las personas sean obligadas a hacerlo, pero sí que el facilitador de la sesión "ponga en juego" las estrategias necesarias para generar un ambiente propicio donde los participantes se sientan a gusto hablando ante sus compañeros sobre su propia elaboración.	Para este momento de la técnica es pertinente contar con preguntas que propicien la reflexión y el debate entre los participantes y que al mismo tiempo sirvan de puntos de focalización para la información que se necesita generar en el proceso investigativo; preguntas tales como: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué se observa? • ¿Qué relaciones se pueden establecer entre los retazos? • ¿Qué sensaciones genera lo expresado? • ¿Cuáles son los aspectos más relevantes que expresa la Colcha de Retazos, en cuanto a la vida cotidiana de los sujetos? 	Luego de socializar la actividad individual, llega el momento en el cual se busca que los participantes concluyan, sintetizen y elaboren construcciones colectivas frente al tema abordado; para ello es necesaria la participación del facilitador – investigador, el cual tematiza los aportes de los participantes, deduce conclusiones concretas y las devuelve para validarlas, guía el debate hacia el tema de trabajo para no perder la hilación conversacional y hace preguntas de cierre para clarificar las percepciones y conceptos que se develaron en la sesión. En este momento se posibilita la reflexión sobre el sentido de lo expresado en la colcha de retazos y se da cuenta de tensiones, miedos, logros, metas comunes, vivencias significativas, situaciones a superar, replantear, deconstruir y resignificar.

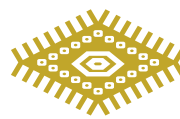
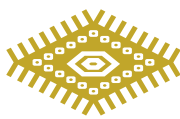
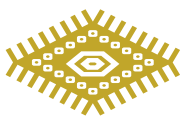
Como se puede ver, la colcha de retazos con adaptaciones puede ser aplicada en diversas situaciones educativas. Como ya dijimos, nuevamente, el tema central es tener claro la intencionalidad.



Mural de situaciones

Objetivo	Características	Descripción del recurso	Expresión	Interpretación	Toma de conciencia
Identificar situaciones, espacios, actores, tiempos, objetos y símbolos que representan lo que sucede en la cotidianidad de los sujetos, los grupos, las comunidades y los procesos sociales.	Se posibilita describir situaciones, develar sus causas y poner en evidencia procesos en los que los sujetos y los grupos han estado o están involucrados, permitiendo la expresión de ritmos de vida y temporalidades.	Antes de la sesión fijar en un lugar visible para todos los participantes (una pared, un tablero...) un pedazo grande de papel en limpio (preferiblemente papel resistente), en el cual será plasmado el Mural de Situaciones. Cada participante plasmará en un pedazo de papel su percepción sobre el tema a trabajar valiéndose de dibujos, gráficos y textos. Luego se divide al grupo en subgrupos de trabajo, donde cada uno de los integrantes comparte su elaboración individual con el fin de construir un boceto común, fruto de la negociación colectiva. Posteriormente, cada subgrupo elegirá un espacio del Mural para plasmar allí su boceto colectivo, el cual se elabora con materiales que potencien la creatividad de los participantes.	Cuando cada sub grupo finaliza su mural, se realiza una plenaria donde se comparten y expresen los productos logrados en el trabajo desarrollado. Es importante que todas las personas tengan una visión general del Mural de Situaciones, donde puedan observar tanto las elaboraciones propias como la de los compañeros.	El grupo se asume como intérprete de lo que ha sido expresado, objetivando situaciones y manifestaciones por medio de las cuales se expresan socialmente sus vivencias, comprendiendo y haciendo consciente marcas que permanecen, hechos y sucesos plasmados por otros. Para activar la reflexión y el debate sobre lo expresado, es necesario contar con preguntas como: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué se ve? • ¿Cómo se distribuyen los elementos en el espacio? adentro–afuera; grande–pequeño; personas–objetos–animales; relaciones–tensiones; vínculos conflictos. • ¿Qué percepciones genera lo que se observa? • ¿Qué le falta al Mural, qué les gustaría agregar? • ¿Qué está expresando el Mural? Por qué? 	En el momento de síntesis se busca que los participantes concluyan a partir de la reflexión del tema abordado, develando la forma como se nombran y se relatan los hechos, las percepciones y formas de comprenderlos y las maneras en que los sujetos los relacionan. En este momento se pretende develar los significados y sentidos que los sujetos otorgan a su realidad social.

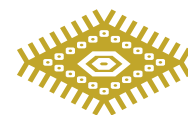
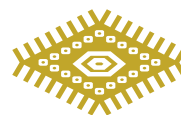
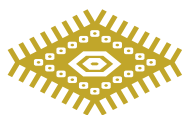
Del mismo modo que la “colcha de retazos”, el “mural de situaciones” puede ser aplicado en otras situaciones educativas. Al respecto hay experiencias en las que “los murales” son consruídos con prendas reales que cada uno del equipo, en el momento del uso llevaba consigo (ver las ilustraciones siguientes):



Fotopalabra

Objetivo	Características	Descripción del recurso	Expresión	Interpretación	Toma de conciencia
Narrar desde las fotografías o álbumes de fotos: tiempos, espacios, situaciones y vivencias de la vida cotidiana de sujetos, grupos y comunidades.	La fotografía, no tiene significación en sí misma, su sentido es exterior a ella, está esencialmente determinado por su relación afectiva con su objeto (lo que muestra) y con su situación de enunciación (con el que mira). Nos permiten identificar qué muestran, qué ocultan y como configuran eso que muestran u ocultan. Las fotos son un tesoro (de cultura) visual que hay que descubrir y revelar. Las fotos son recuerdos, impresiones de la vida, momentos que se quieren preservar. Las fotos son un viaje arqueológico a nuestra infancia, un recorrido por las huellas de cómo "yo" me he vuelto el otro para los demás y de cómo yo mismo he deseado ser visto. Pero las fotos terminan sucumbiendo ante la voz que lo cuenta.	Previo a la sesión se avisa a las personas con las cuales se desarrollará la técnica, llevar algunas fotografías que consideren representativas en su vida. Ya en el encuentro se conforman subgrupos, a los cuales se les pide colocar las fotografías de los integrantes sobre un pliego de papel; inicialmente en cada subgrupo se trata de describir lo que se ve en las fotos de los demás compañeros, para que posteriormente describa y narre sus fotografías. De esta manera, se pueden identificar espacios, objetos, actos, actividades, eventos, tiempos, actores, hitos, sentimientos.	La técnica busca que cada persona intercambie y comparta sentimientos, vivencias, significados, sentidos, comprensiones y relaciones que se visualizan o se generan a partir de las fotos y sus relatos, las huellas existentes en ellas y las marcas que generan en nuestras vidas, los signos y símbolos que se identifican, los modos de vida que se revelan en ellas. Luego, de manera colectiva se realiza un trabajo de agrupación y tematización de las fotos, clasificándolas por acontecimientos, temporalidades, agrupaciones, etapas, espacialidades, actores; lo cual permitirá armar una historia colectiva, lograr acercamientos a la vida de las personas del grupo, a los procesos que han vivido y en los que se encuentran inmersos en la actualidad.	A partir de la tematización y agrupación, el grupo establece relaciones entre las fotos, con el propósito de emprender un camino hacia la comprensión de lo cotidiano, de las formas de vida, de las prácticas sociales, de las tradiciones, de los procesos de interacción, cambios y transformaciones, de cómo lo cultural influye en la vida de las personas, en los imaginarios y en las concepciones que se tienen. Para lograr esta reflexión se propone problematizar a partir de preguntas como: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué dicen las fotos? • ¿Qué no dicen?, • ¿Qué callan las fotos? • ¿Qué vemos de nuestras vidas en las fotos? • ¿Cuáles son los sucesos de nuestras vidas que no se han logrado registrar? • ¿Sobre qué no tenemos relatos? • ¿Cuáles fotos preservamos? • ¿Por qué?, ¿Para qué?, ¿Para quién? 	En este momento los sujetos dialogan sobre lo observado en las fotos, los nuevos sentidos que encontraron, las nuevas relaciones que establecieron, las nuevas comprensiones sobre su vida y la de los otros.

Frente a una educación tradicional, el modelo educativo Sociocomunitario se encuentra desafiado a recuperar estos recursos. En la educación tradicional, la imagen por ejemplo es ejercida sólo como apoyo didáctico, útil para ilustrar un modo de pensar basado en la escritura y el discurso lógico. Esto en el modelo de educación Sociocomunitario debe ser superado.



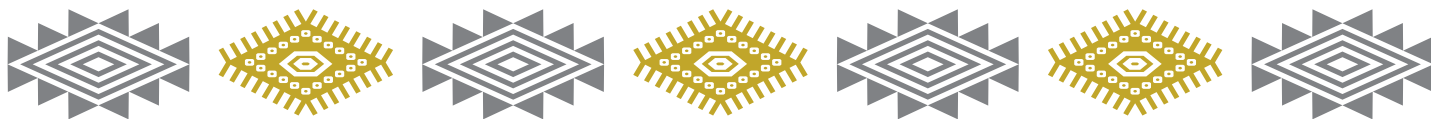
Siluetas

Objetivo	Características	Descripción del recurso	Expresión	Interpretación	Toma de conciencia
Dar cuenta de las estéticas corporales de los sujetos, las maneras como se visualizan y se representan ante los otros, a partir de lo simbólico y lo imaginario; permitiendo el reconocimiento de las identidades individuales y grupales.	Es una técnica que posibilita a los sujetos poner en escena su corporalidad, gustos y estéticas, en ella los sujetos reconocen su identidad corporal, sus figuras, sus atuendos, sus accesorios, la moda y los colores con los que se identifican. Representar y reconocer su cuerpo lleva al sujeto a evocar historias, relacionadas a partir de las diferentes marcas que lo configuran, dado que el cuerpo es un texto escrito que se expresa en las cicatrices, los tatuajes, los rasgos físicos, los lunares y mutilaciones.	El desarrollo de la técnica comienza con la distribución del grupo por parejas, inicialmente uno de ellos se echa sobre un pedazo de papel del tamaño de su cuerpo, para que su compañero demarque la silueta de su cuerpo; posteriormente se repite el mismo procedimiento con el otro compañero. Una vez delineadas las siluetas, cada participante la recorta y procede al trabajo individual. En el trabajo individual cada participante, sin poner su nombre, plasma sobre la silueta las características propias de su cuerpo que lo diferencian e identifican con los otros, como señales, cicatrices, atuendo, gustos... Es importante que los participantes dispongan de suficientes materiales que faciliten decorar su silueta.	En este momento se ubican todas las siluetas en un lugar donde puedan ser visibilizadas por los participantes, donde el grupo trate de identificar a quien corresponde cada silueta. Luego cada persona se ubica cerca de su silueta y comparte con los otros el significado y sentido de lo expresado en ella.	En este momento se pueden realizar preguntas que le posibiliten al grupo reflexionar sobre lo expresado y observado en las siluetas, tales como: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué cosas llaman la atención? • ¿Qué tipo de relaciones se encuentra entre las siluetas? • ¿Qué diferencias hay entre ellas? • ¿Qué recurrencias se encuentran? • ¿Qué cosas de las que hay en ellas llevan a unirse? 	Luego, llega el momento de síntesis, en el cual se busca que los participantes con cluyan a partir de la reflexión sobre la forma como se sintieron en el desarrollo de la técnica, lo que les posibilitó, los aspectos que se evidenciaron e identificaron sobre identidades individuales, sobre la visión que tienen de si mismos y de los otros, sobre las afinidades y formas de agrupación.

En algunos casos, como muestra el gráfico, las siluetas están diseñadas a escala real de los participantes que forman parte del proceso educativo. Pero esto sólo es una variante.

En todo caso, tanto los recursos educativos alternativos gestados en contextos de vida indígena – campesina como los que provienen de experiencias desarrolladas por el movimiento de educación popular son mucho más diversas y amplias que las nombrados en esta parte de la “Unidad de Formación”. No obstante, como se dejó claramente establecido, la intención del tema no es agotar la descripción de esta riqueza de recursos educativos sino, alentar a su estudio al interior de cada CPE.

Un estudio que si bien debe estar protagonizado por las y los facilitadores / docentes no se agote en ellos sino incluya a las y los participantes de los centros y a otros actores funcionales y territoriales del lugar. Puesto que la educación debe ser recuperada como una preocupación de toda la comunidad. Junto a ellos y ellas, las y los facilitadores estamos desafiados a generar experiencias de recuperación de recursos y medios educativos y en los CEAs potenciarlos.



Los recursos y medios educativos alternativos pueden constituirse en oportunidades para repensar las concepciones y práctica educativas, que en muchos casos continua siendo tradicional, patriarcal y colonialista, y ayudarnos transformar no sólo la educación sino a cada uno y una de las y los facilitadores, estudiantes, padres y madres de familia y otros actores.

La diversificación de los recursos y medios educativos también debe apuntar a construir una educación, vivida como experiencias, de relaciones de poder cada vez más compartidas; de poder entendido no como dominio sino como colaboración.

La recuperación y utilización de estos recursos y medios alternativos están orientadas a poner en marcha experiencias de educación de personas jóvenes y adultas sostenidas en el reconocimiento legítimo de la diversidad. Y donde hay diversidad reconocida y asumida, es imprescindible la construcción y ejercicio de una educación basada en la escucha plural; una educación donde la construcción colectiva de saberes más que un discursos y un principio es una vivencia constante.

Por todo esto y mucho más, no podemos seguir aceptando que los recursos y medios educativos sean sólo “herramientas”, “apoyos” puesto que reflejan también nuestras diversas maneras de existir en la sociedad.

Actividad 3. De formación personal

A partir de la lectura complementaria realiza el análisis de la dimensión lúdica e inclúyela en la elaboración de la “guía de trabajo”.



Lecturas Complementarias

La Dimensión Lúdica de la Educación Popular

(Del libro *Jugar y jugarse - Sistematización del Equipo de Educación Popular “Pañuelos en Rebeldía”*,

Realizada por Mariano Algava, 2006)

“Nosotros aquí como educadores y educadoras o somos un poquito locos o no haremos nada. Si, sin embargo, fuéramos solamente locos nada haríamos tampoco. Si fuéramos solamente sanos también nada haríamos. Sólo hay un camino para hacer algo, es ser sanamente loco o locamente sano.” Paulo Freire

“Para jugar bien hay que apasionarse. Para apasionarse hay que salir del mundo de lo concreto. Salir del mundo de lo concreto es introducirse en el mundo de la locura. Del mundo de la locura, hay que saber entrar y salir. Sin introducirse en la locura no hay creatividad. Sin creatividad uno se burocratiza. Se torna hombre concreto. Repite palabras de otro.” Eduardo “Tato” Pavlosky





En la educación popular, lo lúdico, no pasa solamente por la utilización de técnicas participativas. Descubrir y descubrirnos, en los vínculos y en las matrices de aprendizaje viciadas de los valores del capitalismo, y disponernos a la construcción de nuevas relaciones, de nuevos saberes, de nuevas subjetividades, que involucra el construir creativamente con otros, constituye una actitud lúdica. Implica comprometerse con nuevas reglas consensuadas, supone un “hacer”¹ sobre la realidad que transforme y acerque esa realidad a los sueños, todo esto implica un desafío, implica desarmar para volver armar creativamente, significa un aventurarse, en definitiva se trata de un verdadero hacer lúdico.

Hacer lúdico que desafía lo instituido, lo burocrático, lo dogmatizado y que propone el movimiento, la construcción, el debate, la tolerancia, la confrontación dialéctica, la incompletud, la creatividad. La creación sólo es posible en el juego, en ese espacio transicional² que no es ni el mundo interno (fantasías, sueños, etc), ni el mundo externo, pero en el que ambos están involucrados. Es en ese espacio de juego donde los elementos se combinan, se sintetizan en formas nuevas, superadoras.

Los que viven la realidad como algo inmóvil, se vinculan a ella en una relación de acatamiento, piensan que sólo es posible adaptarse a ella. El acatamiento involucra una sensación de inutilidad de la persona en el mundo, en definitiva, la vida no es sentida como desafío, como espacio de dignidad, que merece ser vivido. Los conservadores, los desesperanzados, no ven en la vida la aventura, son

incapaces de entrar en ese espacio donde realidad y sueños son materia prima de nuevas relaciones, nuevas significaciones.

El vivir creativamente, transformando el mundo en el encuentro con el mundo, implica una actitud saludable, que disputa la naturalización de las condiciones de opresión, que no niega la indignación y la vuelve motor de la transformación. Saludable, porque vence a la alineación.

El “jugarse”, estar dispuesto a confrontar, a dejarse transformar, es arriesgar. Arriesgar, es asomarse al vacío de lo desconocido y dar el salto, aventurarse a crear.

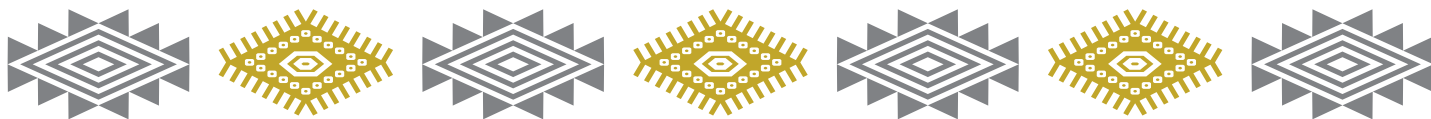
“...Toda la gente que me dicen que no hacen nada por la transformación, porque la transformación tiene en sí este riesgo, yo digo, esta es la mejor manera que tú tienes de no hacer nada porque en cualquier momento, si existo, me arriesgo...” (Paulo Freire)

En un taller de educación popular, alguien dijo: “educación popular es abrir la puerta para ir a jugarse” y esta frase simboliza un montón de cosas. Salir a jugar, abrir la puerta de los corralitos que nos imponen, que quieren adoctrinar nuestros sueños, nuestras ideas y nuestra producción. Abrir la

1. “El jugar tiene un lugar y un tiempo. No se encuentra adentro, tampoco está afuera. Para dominar lo que está afuera es preciso “hacer” cosas, no solo pensar o desear. “jugar es hacer” D.W.Winnicott, “realidad y juego” Ed. Gedisa, Bs. As. 1972

2. Poseemos tres estados de experiencia humana, observamos primero la realidad exterior y el contacto del individuo con ella en términos de relación de objeto. Observamos ahora la realidad psíquica interior y en contraste con las dos realidades enunciadas sugiero, la tercera zona, en términos de la tercera manera de vivir (donde está la experiencia cultural o el juego creador) zona del juego, que se ensancha en el vivir creador y en toda la vida cultural del hombre.

He usado la expresión experiencia cultural como una ampliación de la idea de fenómenos transicionales y del juego. Resulta útil pensar en esta tercera zona de la vida humana, que no está dentro del individuo, ni fuera. Puede verse ese vivir intermedio como si ocupara un espacio potencial y negase la idea de espacio. (Winnicott.)



puerta a la risa, a la alegría. Porque venimos de procesos excesivamente serios, de donde el juego, la expresión libre y la alegría, escaparon. Jugar y jugarse hablan de andar por un camino que se va construyendo con otros y otras con clara dirección, pero incierto destino, habla de un impulso lúdico motorizado por la esperanza.

El sistema nos propone el juego como embudo de saberes, en la escuela, en los planes de desarrollo local, inclusive en propuestas participativas, sociales, de carácter asistencialista, donde se ha cambiado el “la letra con sangre entra”, por “la letra con juego entra.”

Para la educación Popular, el juego surge como consecuencia de un proceso de libertad y de su proyecto político creador y desafiante, no es una propuesta de “divertido adoctrinamiento”.

Me cuesta pensar en una revolución que no sea también, una revolución lúdica, ya que ningún lugar al que nuestra imaginación pueda llegar alcanza para revolucionar tanta miseria, tanta muerte, tanta burocracia. Los esperanzados con la insurrección de la ética y de la justicia, tendremos necesariamente que ser creativos, arriesgados, locos, apasionadas, para poder “jugarnos” y avanzar hacia aquello que nunca ha sido.

Asumir riesgos, en todo sentido, al ridículo, a ser separado del rebaño, a perder las comodidades y las seguridades. Jugarnos, hacer una elección de clase, una elección ética, una elección de transitar el camino más difícil, una elección de atravesar el dolor de reconocernos penetrados por el opresor y elegir expulsarlo aunque esto implique un grado de sufrimiento. Dice Freire: “La liberación es un parto. Es un parto doloroso. El hombre y la mujer que nacen de él es un hombre nuevo y una mujer nueva, que sólo son viables en la y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos que en última instancia, es la liberación de todos y todas.”³

La mujer y el hombre nuevos, en su proceso de constituirse como tales, le disputan las significaciones y los valores al orden instituido por el sentido común. Significaciones que son construidas en conjunto y no “acatadas”, no repetidas de manuales, sino rescatadas de los sueños y de la práctica de los colectivos populares. Esta acción de resignificar, resimbolizar aspectos de la realidad, está cargada

de un goce que pertenece a las experiencias infantiles de juego, cuando por ejemplo cualquier objeto puede convertirse en un juguete, de hecho esta cualidad de resimbolizar constituye la actitud lúdica.

Para el sentido común hegemónico, regido por los valores del mercado, del patriarcado, por la subjetividad privatista, mercantilizada y el individualismo, el juego se opone al trabajo. Es una conducta residual, destinada a los sectores de la población que no producen, como los niños y los ancianos, menospreciando el aspecto generacional y también al juego. En el mejor de los casos se lo transforma en una herramienta para imponer contenidos.

Para nosotros y nosotras, el juego subyace a toda conducta transformadora y creadora (arte, pensamiento, el trabajo) Entendiendo al factor lúdico como el impulsor del vínculo entre las personas y su

3. Freire Paulo, “Pedagogía del Oprimido” ed. Tierra nueva, Montevideo, 1970





entorno, el factor desequilibrante de donde brota la cultura humana⁴. Basta conocer las experiencias de recuperación de fábricas, de reinención de vínculos y participación de las asambleas, y de varios espacios militantes que reinventan formas nuevas de la política, colectivos artísticos que ganan la calle, los escraches, los cambios de nombres a las calles y a las estaciones, los juicios populares, etc., espacios creadores de una nueva cultura, que rechazan el pensamiento único y las viejas estructuras.

En la raíz del impulso lúdico está la tendencia a ensayar combinaciones nuevas, a explorar con el cuerpo, con la mente, con la sensorialidad, con el intelecto, lo no previsible, lo soñado, lo novedoso. Es por eso que jugar constituye una fuerza y una actitud inseparables de todo intento de transformación. Lo importante de este impulso resulta que en esta dinámica creadora de cultura, también se crean los nuevos hombres y mujeres. El juego, el vivir creador, la experiencia del hacer lúdico sobre la realidad, desempeña un papel fundamental en la constitución de la subjetividad.

Desarrollar y desarrollarnos en procesos creativos, y “seriamente lúdicos”, implica ir asumiendo el derecho de transformar el mundo.

“El educador es también artista: él rehace el mundo, él redibuja el mundo, repinta el mundo, recanta el mundo, redanza el mundo” (Paulo Freire)

La dimensión lúdica del aprender-enseñar

“Propiciar la invención y el placer en el proceso de construcción del saber ¿no implicaría atentar contra el modo moderno del uso del tiempo y de la posición frente al trabajo? Si, esto implicaría. Fácil de lograr no es. Hay que ser muy niño para lograrlo” Helí Morales Ascencio

Dice Pilar Ubilla:⁵ “En el proceso de aprendizaje es necesario construir una zona de juego, un espacio lúdico y creativo, con el objeto de vencer vincularmente al síntoma, que no es otra cosa que la creatividad encapsulada, la curiosidad anulada, la renuncia a pensar, a conocer y a crecer. El acto educativo requiere de un clima afectivo apropiado y de buen humor.

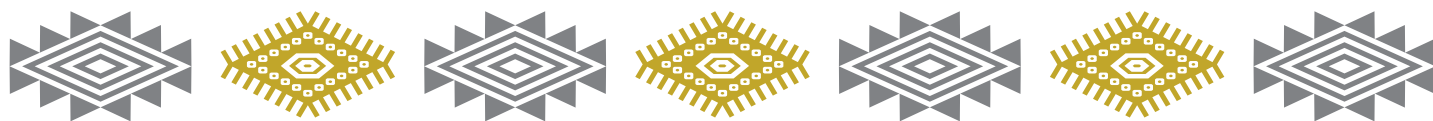
El concepto de poder cambia, transformándose en un poder que despierta poderes. Por eso circula, tiene carácter provisorio, reclama constantemente participación activa.

Avanzamos en nuestro aprendizaje cuando el gozo y la búsqueda que lo deben acompañar superan la ansiedad y los goces de la seguridad.

De esta manera el acto de conocimiento en el marco de un proceso de aprendizaje liberador, siempre se encuentra impulsado por intereses comunicativos y emancipatorios, es decir por intereses y motivaciones de carácter ético.

4. Los animales no esperaron la presencia humana para empezar a jugar. “El juego es más viejo que la cultura”, a partir de esta frase del “homo ludens” Johan Huizinga desarrolla la idea de que la cultura humana brota del juego y es juego, y se desarrolla jugando. Partiendo, de esta hipótesis, Huizinga analiza las expresiones más primitivas de la civilización: el derecho, el saber, la poesía, el arte, la filosofía, encontrando en ellas el impulso lúdico.

5. En “ética y pedagogía (o recreando a José Luis Rebelato)” en “pedagogía de la resistencia” Ed. Madres de plaza de mayo y América Libre, Bs. As., 2004



Autonomía supone audacia para crear significados y valores nuevos, desafiando significados estériles y cristalizados.”

El modelo lúdico implica sostener abierta la duda, molesta y generadora, la incompletud⁶ inherente a los seres humanos, como motor de la búsqueda y de la acción que construye la historia. De allí la pedagogía de la pregunta y no la de las respuestas, no la de los saberes absolutos. De allí la construcción colectiva del conocimiento y no la reproducción acrítica, acatadora y obediente.

Juego y aprendizaje, tienen un mismo origen y espacio de desarrollo. D. Winnicot, en “Realidad y Juego”, despliega el tema del objeto transicional, objeto que la madre entrega al bebe, para mitigar la angustia de su ausencia temporal, y con el que el niño o la niña juega. En este acto de confianza se instaura tanto el “jugar” como el “conocer el mundo externo” ya que se establece un vínculo con un objeto. Vínculo que se irá desplegando en la curiosidad por otros objetos, y en la exploración lúdica. (fenómenos transicionales) Finalmente Winnicot, afirma que el vivir creador de los adultos, es el destino del mismo impulso, nacido en la primer relación objetal y en el juego.

Dice Helí Morales Ascencio: “En el juego, el niño no solo intenta anudar historias, sino que eso le produce alegría. ¿Por qué una niña ríe cuando juega? Porque está creando un texto nuevo a partir de otros textos. Jugar es descubrir las bondades del lenguaje; es inventar nuevas historias; es asistir a la posibilidad humana de crear nuevos latidos, y eso es maravillosamente placentero.

(...)Jugar es poner a trotar las palabras, las manos y los sueños.(...)Jugar es soñar despierto; aún más: es arriesgarse a hacer del sueño un texto visible”⁷ partiendo de esta cita Alicia Fernández dice: “El aprender es apropiarse del lenguaje; es historiarse, recordar el pasado para despertarse en el futuro; es dejar sorprender por lo ya conocido. Aprender es conocerse, admitirse. Creer y crear. Arriesgarse a hacer de los sueños textos visibles y posibles”. Solo en el juego, o podríamos decir “en juego”, los hombres y mujeres somos capaces de crear. En la educación popular construir conocimiento es un acto creativo. Acto donde se involucran aprendientes y enseñantes, ambos aprendiseñantes⁸, con compromiso, confianza y esperanza. Por otro lado este acto creativo, no es un acto individual, es colectivo, es grupal.

El aprendizaje en grupo, es un proceso desestructurante. El grupo al confrontar dialécticamente con nuevas situaciones, nuevos contenidos, nuevas significaciones, es decir involucrado en el proceso de aprendizaje; experimenta el desacomodamiento del sistema que hasta entonces sostenía su estructuración conceptual y vincular. El grupo entra en crisis. Crisis necesaria para poder

reestructurar y superar las viejas estructuras y de esta forma construir nuevas posiciones, incorporar contenidos, en definitiva ir aprendiendo. La vivencia de esta crisis, es comparable con el “caos” o

6. “Me gusta ser hombre, ser persona, porque se que mi paso por el mundo no es algo predeterminado, preestablecido. Que mi “destino” no es un dato sino algo que necesita ser hecho y de cuya responsabilidad no puedo escapar. Me gusta ser persona porque la historia en que me hago con los otros y de cuya hechura participo es un tiempo de posibilidades y no de determinismo.” Paulo Freire, “pedagogía de la autonomía”, Ed. Paz e terra, San Pablo, 1996

7. Helí Morales Ascencio, “la infancia, el tiempo y el exilio” revista E.Psi.B.A. N°2 y N°3, Bs. As. Junio 1996. Citado por la psicopedagoga Alicia Fernández, en “Psicopedagogía en psicodrama”, Ed. Nueva Visión, Bs. As., 2005

8. Término utilizado por Alicia Fernández. Opcit.





vacío⁹ necesario para comenzar un nuevo orden lúdico. Construir lo nuevo desde la necesidad que nos provoca la vivencia del vacío, constituye el “hacer” lúdico. Es el mismo vacío que experimenta el bebe, ante la ausencia de su madre y que promueve el jugar y el hacer sobre el mundo.

Creemos que los educadores, actuamos como provocadores de las estructuras, para desestructurarlas, dialectizarlas y estimular la necesidad de aprender. Para esto es necesario conocer, estar, vibrar con el grupo. Esta escucha, convierte a las y los educadores populares, en investigadores e investigadoras de los temas generadores, de las expectativas grupales, de las necesidades reales de los grupos y sitúa a la educación popular en una educación “con” el pueblo y no “para” el pueblo. En última instancia esta opción, también constituye un elemento de la dimensión lúdica de la educación Popular.

En esta acción pedagógica y lúdica, radica una de las grandes diferencias entre las experiencias de educación popular y las experiencias, muchas veces llamadas así, pero de carácter asistencialista y manipulador. Estas parten de “saber” qué cosas necesitan “los otros”. No parten del diálogo, ni de la experiencia de las personas a las que destinan “su saber”. Aquí se establece una jerarquización, que resulta inadmisibles en una estructura lúdica, ya que no hay juego, si no hay “democracia lúdica”¹⁰. El juego es espacio público, no hay juego si hay propiedad. El juego libre, como la curiosidad y la capacidad y el deseo de aprender, no son patrimonio de nadie. Las escuelas privadas, y la privación de la escuela, los cursos de capacitación que “venden” datos o títulos, que a su vez generan un puntaje, para ir escalando puestos en la jerarquía docente, etc., distan mucho de ser verdaderos espacios de aprendizajes. En todo caso se explican desde la lógica bancaria de la acumulación. La educación llamada pública, no escapa a esta lógica, ya que viene siendo privatizada y privada a gran parte de la población. Pública sería realmente si todas y todos pudieran acceder a ella, inclusive siendo partícipes de pensarla.

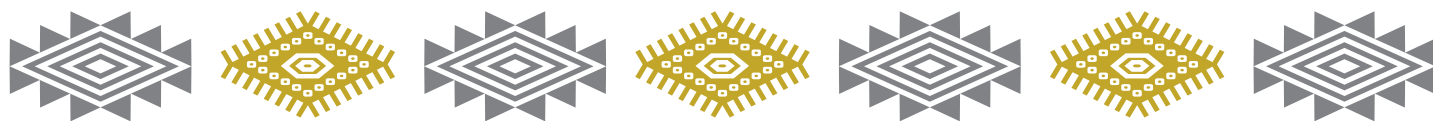
Volviendo a las técnicas y juegos; muchas experiencias, como ya mencionamos, se utilizan para amenizar los aburridos contenidos impuestos. Dinamizan un poco el formato externo de un planteo pedagógico que no tiene nada de lúdico, ni de riesgo, ni de aventura cognitiva. Pervirtiendo tanto el jugar como el aprender.

La educación popular, en su dimensión lúdica, que es parte de su concepción, es generadora, en su praxis, de juegos, técnicas y dinámicas, que a su vez realimentan esta concepción y reafirman su carácter lúdico. Jugar a aprender y a aprendernos, aprender a jugar y a jugarnos, forman parte de nuevos desafíos a la hora de la formación, la educación popular y del desarrollo de un campo popular capaz de revolucionar las estructuras.

9. Solo se juega sobre el caos o el vacío. Caos proviene del griego “kaivelv” y significa “espacio vacío”. Vacío y caos fueron en principio una misma palabra.

Los hombres (y las mujeres) no pueden habitar el vacío ni el caos, se pierden en las tinieblas, se abisman. Fundar un orden sobre el caos o vacío es lo que los salva. Y eso es jugar.

10. “En el ámbito lúdico no rigen las jerarquías ni los niveles válidos en la vida corriente. Los jugadores entran descalzos en la realidad envolvente del juego, hermanos en la democracia no jerarquizante del juego.” Graciela Scheines, “juguetes y jugadores” Ed. De Belgrano, Bs. As. 1981



Tema 4

Medios Informáticos en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas: Las Tecnologías de Información y Comunicación

“La Revolución Educativa que vivimos no pasa por un objeto tecnológico, sino, por el cambio en nuestra mentalidad docente, por el cambio de nuestras prácticas educativas”.

4.1. Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los escenarios de la transformación educativa

Actividad 1. De formación comunitaria

(En grupos reflexionamos y respondemos las preguntas y luego socializamos)

En nuestro país el uso de tecnología informática en las escuelas, principalmente en el Subsistema de Educación Regular, surge en la década de los noventa, con la implementación de laboratorios de informática en los centros educativos y la asignación de maestras y maestros para desarrollar computación, posteriormente algunos centros de Educación Alternativa optan por la creación de carreras técnicas de informática, pero al respecto surge algunas interrogantes:

¿Por qué el uso de tecnologías informáticas para el uso didáctico es insuficiente y anecdótico en las escuelas y centros?; ¿Por qué los maestros/os hacemos uso relevante de las tecnologías?; ¿Porque nuestros estudiantes o participantes se relacionan mejor con los formatos digitales y los maestros no?; Si con el uso de las TIC todo el mundo puede llegar al conocimiento, entonces ¿Cuál sería el rol del maestro? Las interrogantes deben ser respondidas desde las nuevas perspectivas que implica un cambio sustancial en la práctica pedagógica, las políticas educativas o las condiciones materiales de los centros educativos.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) configuran las relaciones sociales y las prácticas culturales en el actual escenario de la educación en general, casi todas las personas, vivimos rodeadas de la presencia de lenguajes textuales, visuales y digitales, dentro esta realidad, la educación de las personas jóvenes y adultas, requiere de una reflexión crítica y pedagógica para el uso e incorporación de estas tecnologías. Es importante ver a las TIC, como medios y recursos educativos, más no como “el remedio” que solucionará los problemas en educación. El presente tema no abarcara el sentido y significado de las TIC en su amplitud, nos referiremos a las tecnologías como elemento metodológico en la construcción de aprendizajes.



Cuando nos referimos al uso de las TIC en educación, el tema de fondo no es la tecnología, sino, la práctica docente, la mayoría de nosotros – maestras/os o estudiantes/participantes - tenemos acceso a algún elemento tecnológico que nos provee de información, como un radio, un teléfono móvil o acceso internet a través de un ordenador, lo que no significa que estemos accediendo a conocimiento automáticamente, tan solamente tenemos información.

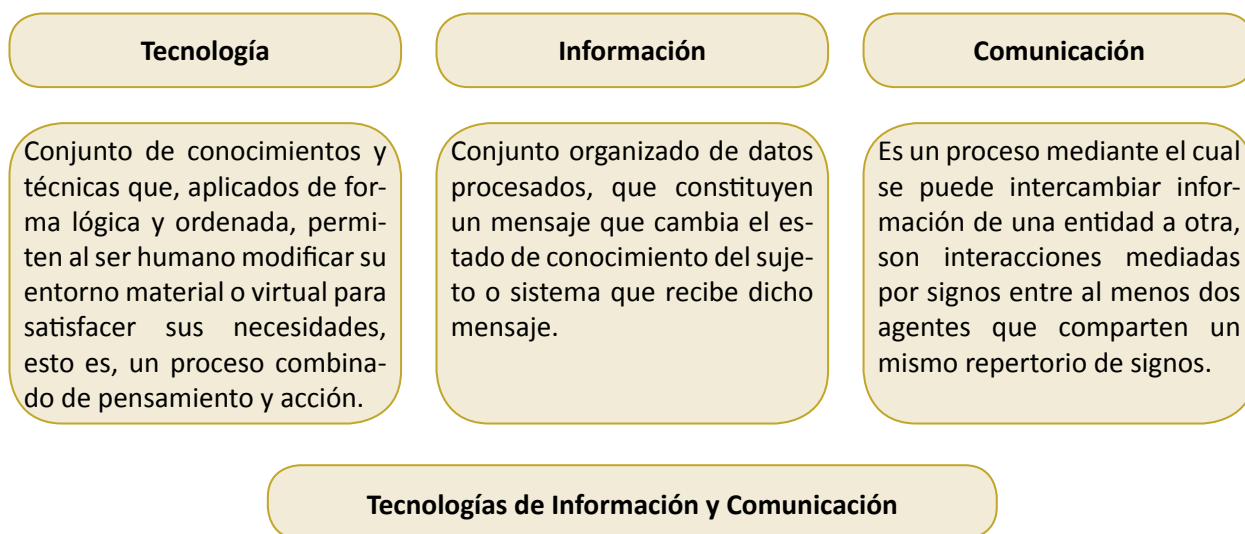
En la sociedad actual la información y el conocimiento, se van convirtiendo en elementos fundamentales para la transformación social, transformación cultural, transformación de los procesos productivos y la transformación de los componentes esenciales para el logro del “Vivir Bien”.

Las posibilidades educativas del uso las TIC han de ser consideradas en dos aspectos: su conocimiento y su uso. El primer aspecto es consecuencia directa de la cultura de la sociedad actual, no se puede entender el mundo de hoy sin un mínimo de cultura informática. Es preciso entender cómo se genera, cómo se almacena, cómo se transforma, cómo se transmite y cómo se accede a la información en sus múltiples manifestaciones (textos, imágenes, sonidos), frente a esta realidad la educación para las personas jóvenes y adultas fijará sus propósitos en dos líneas básicas:

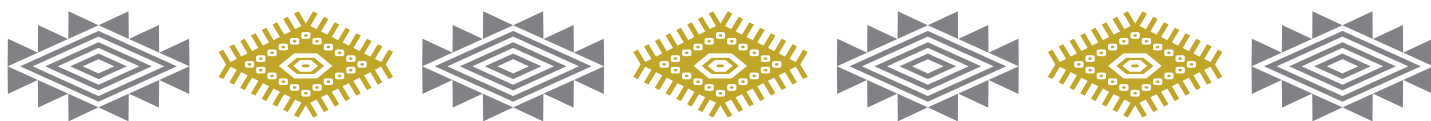
- a) Integrar esta cultura de la información y la comunicación a los proceso educativos.
- b) Generalizar el uso de las TIC para lograr conocimientos de forma libre, espontánea y permanentemente y una formación a lo largo de toda la vida.

El segundo aspecto, aunque también muy estrechamente relacionado con el primero, es más técnico. Se deben usar las TIC para aprender y enseñar. Es decir el aprendizaje de cualquier disciplina o habilidad se puede facilitar mediante las TIC entendiéndola como recurso y como medio.

¿Qué son las TIC?



“Las TIC son un conjunto de avances tecnológicos, posibilitados por la informática, las telecomunicaciones y las tecnologías audiovisuales, todas éstas proporcionan herramientas para el tratamiento y la difusión de la información y contar con diversos canales de comunicación.” Marques Graells (2000).



Si elaborásemos una lista con los usos que hacemos de las tecnologías de la información y la comunicación sería prácticamente interminable: Internet de banda ancha; Teléfonos móviles digitales; Televisión de alta definición, “tablets”, son algunos de los avances que nos resultan más cotidianos. Pero hay muchos más: Códigos de barras, bandas magnéticas, cámaras digitales, reproductores de MP4, y otros, las tecnologías de la información y la comunicación están presentes en nuestras vidas y están transformando paralelamente nuestra forma de vida.

4.1.1. La educación de las personas jóvenes y adultas y las TIC

Para que las TIC, sean parte fundamental en la formación integral de los estudiantes/participantes de la EPJA, éstas deben ayudar a dar respuesta a las necesidades, inquietudes, expectativas y demandas de la vida cotidiana de los estudiantes, teniendo en cuenta todas sus dimensiones. Por tanto, hay que superar la pregunta de ¿Qué temas enseñar de las TIC? Para preguntarse ¿Para qué les va a servir las TIC en su vida? Los nuevos espacios de aprendizaje en la EPJA exigen innovaciones inminentes e inmediatas en el planteamiento pedagógico de las acciones formativas y el uso de los recursos y medios tecnológicos, con el objetivo de proporcionar a los jóvenes y adultos, los medios adecuados para que obtengan una educación de calidad que responda a las vocaciones y potencialidades productivas de su contexto.

Los centros de educación alternativa, buscan la formación integral de los estudiantes/participantes, formación que ayude a superar situaciones de desigualdad educativa y social, el conocimiento y uso de las TIC deben figurar de forma prioritaria en los proyectos curriculares de centro, planificaciones semestrales y planificaciones curriculares de módulos.

La EPJA, atiende a personas excluidas o abandonadas por el sistema educativo, paradójicamente, algunas maestras y maestros de la educación alternativa, se encuentran en situación de rezago al respecto del uso de recursos informáticos y tecnológicos, la realidad educativa, considera a las TIC como herramientas para apoyar el proceso educativo, pero se tiene problemas como el acceso y su utilización, que no se ha dado de forma igualitaria y eso supone para las personas que no pueden acceder a las TIC, incrementa las desigualdades y contribuye a la exclusión social y cultural, ahondando lo que se llama la “brecha digital”.

Actividad 2. De formación personal

Responde de manera individual al cuestionario

¿Están respondiendo los centros educativos a las necesidades, demandas y expectativas de formación en tecnologías informáticas y comunicativas a los estudiantes/participantes?

¿Cómo se realiza el uso de las herramientas tecnológicas como medios o recursos didácticos en nuestros centros?

¿Cómo están accediendo los jóvenes y adultos al uso de las TIC?

¿Cómo debemos hacer efectiva la “alfabetización informática” y la disminución de la “Brecha Digital” desde la práctica educativa en nuestros centros?

¿Cuál es el estado de la oferta de formación técnica para utilizar las TIC?





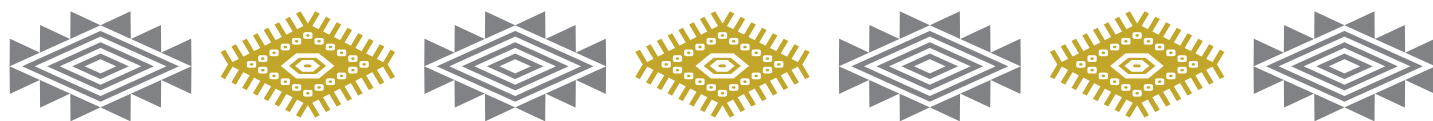
Para la educación de las personas jóvenes y adultas a través de las TIC, en primer lugar hay que evaluar la diversidad de perfiles, intereses, conocimientos y demandas para el aprendizaje de los instrumentos y aplicaciones que giran en torno a ellas.

Existen dos perspectivas para justificar la educación de adultos y jóvenes a través de las TIC, una se apoya en argumentos de tipo económico y otra en argumentos de tipo social o cultural. El fin educativo para los centros de educación debe ser la formación de las personas jóvenes y adultas como usuarios conscientes y críticos de las tecnologías y de la cultura que en torno a ellas se produce. Lo relevante será que adquiera las habilidades para el autoaprendizaje de modo permanente a lo largo de su vida; que sepa enfrentarse a la información (buscar, seleccionar y utilizar); que se cualifique laboralmente para el uso de las TIC y que tome conciencia de las implicaciones que lleva consigo la tecnología en nuestra sociedad.

Las TIC pueden ser recursos y medios significativos para los procesos formativos, pero dependerá de cómo son utilizados, no técnica sino didácticamente hablando. La interactividad es una de las características más importantes de las TIC y la calidad del aprendizaje va a depender de la calidad de la interacción que se establezca entre estudiantes/participantes, entre la maestra/o y participantes.

4.1.2. Las maestras/os de la EPJA frente a las TIC

1. Las maestras y los maestros, **asumimos** una actitud positiva ante la necesidad de la utilización de los medios tecnológicos en la práctica docente.
2. Las maestras y los maestros, **utilizamos estrategias pedagógicas y didácticas apoyadas en el uso de las TIC** en sus diferentes modalidades, que permitan dar respuesta a sus diversas motivaciones, intereses y demandas de los estudiantes/participantes.
3. Las maestras y los maestros, aprendemos a conocer y usar los lenguajes multimedia (textual, audiovisual y digital), no sólo para comunicar o transmitir información disciplinar, sino, diseñar metodología interactiva apoyada en los cuatro los momentos (práctica, teoría valoración y producción) en la práctica docente.
4. Las maestras y los maestros, nos formamos en el diseño de entornos de aprendizaje en el uso de las TIC aprovechando su valor informativo, comunicativo e interactivo.
5. Las maestras y los maestros, estamos predispuestos a la innovación y a la investigación en el empleo de las TIC, valorando especialmente el trabajo participativo, comunitario, cooperativo y productivo e integrarse en el aula/taller para convertirse en un medio de conocimiento y una práctica cotidiana.
6. Las maestras y los maestros, consideramos a las TIC como recurso y medio educativo, y como tal, no pueden cambiar la educación por sí mismas, pero, sí pueden ayudar a repensar, rediseñar, o reinventar la práctica docente.



Los resultados del uso de las tecnologías informáticas dependen de la pedagogía que las sustente, es importante entrelazar el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, currículo base de la EPJA, Proyecto Comunitario de Transformación Educativa, Proyecto Sociocomunitario Productivo, con la selección y uso de las TIC como recursos y medios educativos.

4.1.3 Posibilidades y limitaciones de las TIC

Las TIC permiten el desarrollo de nuevos materiales educativos de carácter electrónico que utilizan diferentes soportes. Los nuevos soportes de información, como internet o los discos digitales, más allá de sus peculiaridades técnicas, generan una gran innovación comunicativa, aportando un lenguaje propio, unos códigos específicos orientados a generar modalidades de comunicación alternativas (hipertextos, multimedia) y nuevos entornos de aprendizaje colaborativo (sin limitaciones temporales ni espaciales).

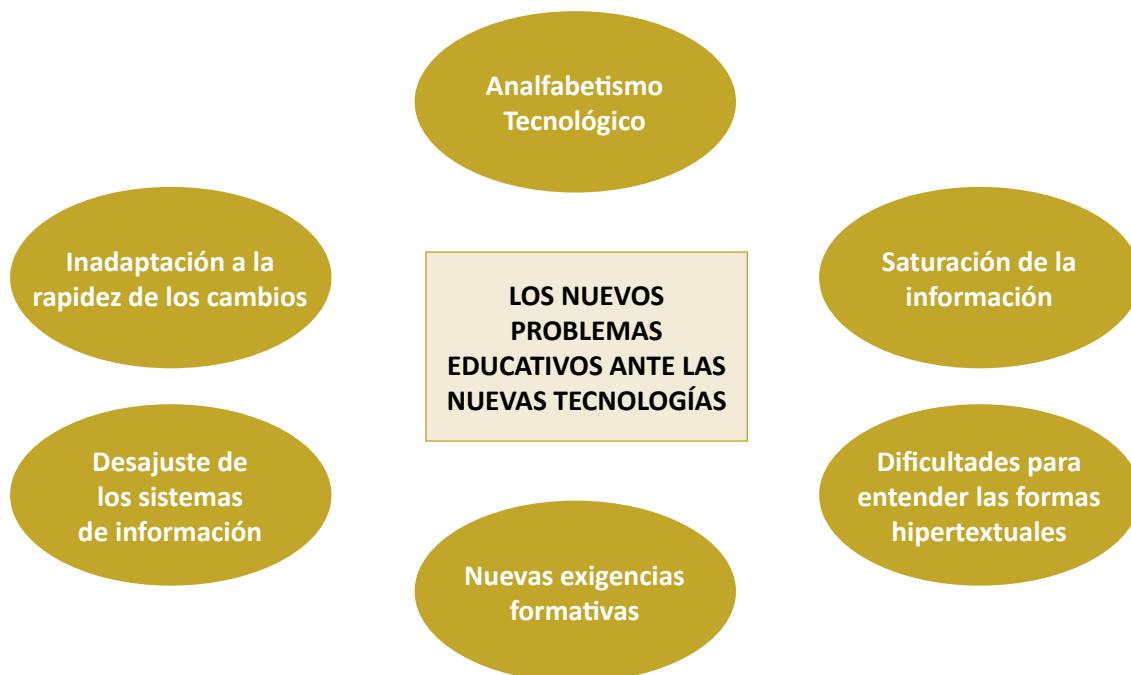
Según, Valcárcel y Gonzales (2007) señalan que las redes son un conjunto de máquinas conectadas por un conjunto de cables, pero también son relaciones sociales, una red social es un conjunto de personas conectadas por un conjunto de relaciones sociales (amistad, trabajo, petición de información y otros). Las personas pueden construir relaciones personales y normas sociales que son completamente reales y significativas para sus miembros en entornos de comunicación mediada por ordenador. Es posible constituir auténticas comunidades virtuales para aprender, permitiendo a los facilitadores y participantes comunicarse a bajo costo, ayudándose mutuamente, intercambiando ideas y experiencias, coordinando sus actividades y proporcionando la clase de identidad y los sentimientos de pertenencia al grupo que se encuentran en comunidades en las que las relaciones son cara-a-cara.

Las posibilidades que las TIC pueden aportar a la formación y a la educación podemos señalar como las ventajas más significativas las siguientes:

- Ampliación de la oferta informativa.
- Creación de entornos más flexibles para el aprendizaje.
- Eliminación de las barreras espacio-temporales entre las maestras/os y participantes.
- Incremento de las modalidades comunicativas.
- Potenciación de los escenarios y entornos interactivos.
- Favorecer tanto el aprendizaje independiente y el autoaprendizaje.
- Romper los clásicos escenarios formativos de la educación tradicional.
- Ofrecer nuevas posibilidades para la orientación y la tutorización de los participantes.
- Facilitar una formación permanente.



En contrapartida a las posibilidades apuntadas también presentan una serie de limitaciones como las siguientes:



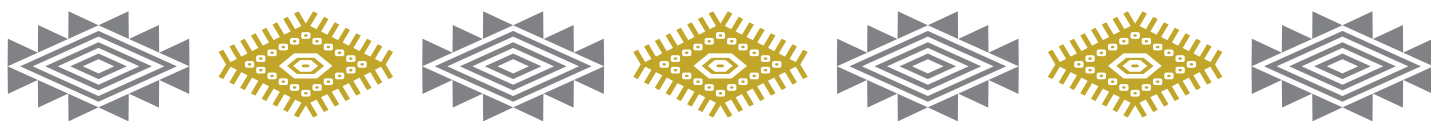
La ingente **cantidad de información**, habitual en la vida diaria a través de los múltiples y variados medios de comunicación, no supone necesariamente un tratamiento competente de la misma. Recibimos muchos datos e informaciones, pero no siempre la sabemos transformar en conocimiento (Bartolomé, 2001). Los niños, jóvenes y adultos estamos expuestos a un flujo permanente de información. A. Pérez (2001) insiste en este problema destacando el paradójico fenómeno de que a más información también existe más desinformación ya que un exceso de cantidad de datos provoca pérdida del significado de los mismos. En consecuencia, el nuevo reto educativo consiste en formar, en cualificar a los sujetos como usuarios inteligentes de la información que les permita distinguir lo relevante de lo superfluo.

4.2. Los tipos de medios y materiales didácticos

La clasificación del conjunto de materiales didácticos existentes puede realizarse teniendo en consideración diversos criterios: niveles educativos, áreas o materias de enseñanza, coste económico, grado de realismo frente a abstracción, ... Tradicionalmente en las publicaciones pedagógicas suele clasificarse en función de la naturaleza tecnológica y simbólica del medio. Otro criterio también empleado es las características de los sujetos al que está destinado el material (facilitadores o participantes).

4.2.1. Los medios y tecnologías digitales

Las nuevas tecnologías de la información y comunicación (especialmente la red Internet) posibilitan nuevas formas organizativas de almacenamiento de la información y en consecuencia de



acceso y manipulación de la misma por parte del maestro/a y de los participantes. La principal característica de los materiales electrónicos se puede decir que es la posible digitalización de diferentes señales o tipos de información. Hecho que permite tratar, memorizar y gestionar interactivamente en el mismo soporte textos, sonidos e imágenes de tal modo que se codifiquen y almacenen bajo la forma de datos numéricos en un sistema binario.

La digitalización está permitiendo además la compatibilidad de diversos medios informativos que antaño se contemplaban como sistemas incompatibles (ordenador, radio, televisión, teléfono, telecomunicaciones), potenciando la interactividad entre todos ellos. Estos nuevos materiales electrónicos se desarrollan en nuevos soportes basados en dos sistemas: los discos digitales (CDROM, DVD,...) y las redes telemáticas (Internet, Intranets,...). Los materiales digitales pueden estar encapsulados bien en un soporte físico informático o bien difundirse por medio de una red. En el primer caso, las tecnologías ópticas de lectura láser (discos digitales), por su alta densidad de almacenamiento constituyen la solución idónea para difundir este tipo de aplicaciones. En el segundo caso, la capacidad multimedia del sistema viene condicionada por el ancho de banda y la velocidad de la red. Internet es el más claro exponente de esta modalidad de difusión.

4.2.2. Las tres principales características de estos materiales digitales son:

El concepto **de hipertexto** que se puede definir como un sistema hipotético de organización de documentos no secuenciales, pero interconectados entre sí creando una malla de información, compuesta de texto, audio e información visual, por medio de la cual el usuario puede establecer sus propias relaciones entre las partes del documento.

El concepto de **multimedia** que se puede definir como un dispositivo o conjunto de dispositivos (software y hardware) que permiten integrar simultáneamente diversos formatos de información: textual, gráfica (dibujos y diagramas), auditiva (música y voz) e icónica (imágenes fijas, animadas y secuencias de vídeo). Una variante de lo anterior es el concepto de hipermedia alude a la combinación de un sistema multimedia con una estructura hipertextual, lo que supone poder navegar sin una ruta predeterminada por un entorno integrado de gráficos, imágenes animadas y textos, todo ello acompañado de sonido sincronizado (música o voz) y controlado por medio del ratón.

La **interactividad** que se puede definir como aquellos sistemas en los cuales el sujeto puede modificar con sus acciones la respuesta del emisor de información. Es decir, la interactividad hace referencia a la respuesta de la máquina ante cierta operación que realiza el sujeto sobre la misma. En este sentido, interactividad se opone a automatismo. Los entornos interactivos conceden al alumno un cierto grado de control sobre su proceso de aprendizaje basado en la utilización de ordenadores.

Un **sitio web educativo** pudiéramos definirlo, en un sentido amplio, como espacios o páginas en la WWW que ofrecen información, recursos o materiales relacionados con el campo o ámbito de la educación. De este modo, bajo la categoría de web educativo o de interés educativo



se aglutinan páginas personales de los facilitadores, webs de instituciones educativas como las universidades o el Ministerio de Educación.

Entornos o plataformas de teleformación en los que se desarrollan cursos a distancia, páginas de empresas dedicadas a la formación, bases de datos en las que se pueden consultar revistas o documentos sobre la enseñanza y la educación, webs en los que se encuentran actividades para que sean realizadas por los participantes o unidades didácticas para el aula/taller, otros.

4.3. Las redes sociales o comunidades virtuales

El fenómeno de las redes sociales o comunidades virtuales ha crecido estos últimos años de forma paralela al desarrollo de servicios y herramientas de la denominada Web 2.0., que es un concepto que se acuñó en **2003** y que se refiere al fenómeno social surgido a partir del desarrollo de diversas aplicaciones en internet, termino que establece una distinción entre la primera época de la Web (donde el usuario era básicamente un sujeto pasivo que recibía la información o la publicaba, sin que existieran demasiadas posibilidades para que se generara la interacción) y la revolución que supuso el auge de los blogs, las redes sociales y otras herramientas relacionadas.

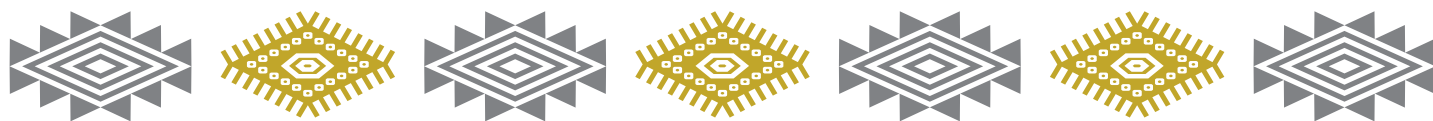
La Web 2.0, por lo tanto, está formada por las plataformas para la publicación de contenidos, como Blogger, las redes sociales, como Facebook, los servicios conocidos como **wikis** (Wikipedia) y los portales de alojamiento de fotos, audio o vídeos (Flickr, YouTube). La esencia de estas herramientas es la posibilidad de interactuar con el resto de los usuarios o aportar contenido que enriquezca la experiencia de navegación.

En líneas generales se pueden identificar tres grandes tipos de redes, aunque el límite que diferencia a unas de otras es a veces es difuso. En este sentido podemos hablar de:

- redes de propósito general o de masas o megacomunidades (por ejemplo, Facebook, MySpace, Twitter, Tuenti)
- redes temáticas o microcomunidades con un interés específico (por ejemplo, Ning, Elgg, GROU.PS, Google Groups, ...)

Este último tipo de comunidades o redes temáticas no se dirigen al público en general, sino a grupos o poblaciones pequeñas de potenciales usuarios vinculados por una afinidad temática: la música, el deporte, los automóviles, la religión, la literatura, etc. En este tipo de redes lo valioso, interesante y útil no es la “cantidad” de personas unidas a dicha red, sino la “calidad” de la participación y comunicación entre los miembros de la comunidad virtual. Es decir, quienes integran una red pequeña deben estar aportando información, experiencias, comentarios, archivos, ..., que sean percibidos como interesantes por el resto de la comunidad.

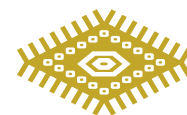
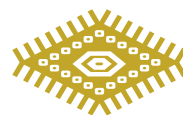
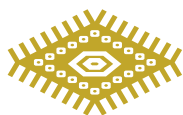
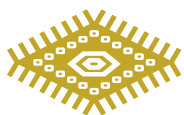
La web 2.0 tiene implicación prácticas para el eLearning. Utilizar pedagógicamente este conjunto de recursos o herramientas supone desarrollar un modelo de eLearning.



que vaya más allá de la página web de la asignatura o de una visión cerrada del aula virtual dentro de una plataforma estándar de teleformación. Este modelo se conoce como el **eLearning 2.0**, lo que implica que nuestros participantes “escriban” en Internet y no sólo “lean”. Esto supone organizar actividades para que nuestros participantes elaboren:

- Wikis para que construyan diccionarios sobre los contenidos de la materia de estudio o desarrollen proyectos de trabajo, investigación, o profesionales.
- Blogs para que escriban sus diarios de clase, divulguen sus propias producciones o comenten noticias relacionadas con los conocimientos de la asignatura.
- Debates colectivos a través de foros y otras herramientas de comunicación.
- Produzcan y publiquen objetos digitales tales como vídeos, presentaciones multimedia o cualquier otro fichero vinculado con los contenidos de estudio.
- Participen en redes temáticas específicas vinculadas con el contenido de la asignatura.

Actividad didáctica	Material y/o recurso digital
Publicar y difundir trabajos propios a través de Internet	Blogs, sitiosweb personales y/o de portales de una comunidad
Publicar en Internet y compartir ficheros digitales	Sitios web de publicación compartida (YouTube, Flickr, SlideShare, etc.)
Crear ejercicios interactivos a través del ordenador (test, puzzles, asociaciones, etc.)	Software educativo de autor (Clic, Hotpotatoes, Flash, Genius)
Acceder y consultar bases de datos documentales	Portales web especializados
Acceder y consultar enciclopedias, diccionarios y otras obras de referencia	Portales web de consulta (wikipedia, diccionario RAE, ...) y enciclopedias en CDROM (Encarta y similares)
Visitar y obtener información de instituciones, empresas, asociaciones o personas individuales	Sitiosweb oficiales de dichas instituciones, empresas, ...
Realizar búsquedas temáticas sobre un tópico específico	Buscadores y enlaces o links de páginas especializadas temáticamente
Exponer públicamente un trabajo, proyecto o contenido	Pizarra digital, presentación multimedia
Desarrollar proyectos de investigación o de resolución de problemas	Webquest, cazas del tesoro
Mantener correspondencia escolar entre aulas	Correo electrónico, foros virtuales
Debates, preguntas o intercambio de mensajes telemáticos	Foro virtual
Comunicar noticias al alumnado en un aula virtual	Tablón virtual
Impartir cursos o actividades formativas a distancia y/o semipresencialmente	Plataformas de software para Aulas virtuales (MOODLE, WebCT, etc.)
Redactar trabajos personales y/o cualquier otro tipo de documento	Procesadores de texto
Crear documentos o ficheros multimedia	Software de presentaciones multimedia
Generar videoclips o audiovisuales	Software de edición audiovisual
Elaborar un texto, un glosario, un	Wikis



diccionario o una enciclopedia de forma colaborativa a través de la red	
Crear una biblioteca con documentos digitales	Listado de enlaces web
Envío de trabajos al profesor	Transferencia de ficheros en aulas virtuales o como fichero adjunto en correo electrónico
Tutorización on line entre profesor y alumnado	Mensajes personales a través de correo electrónico
Elaborar un diario de autoaprendizaje por parte del alumnado	Blog y/o procesador de texto
Elaboración de videoclips y montaje de imágenes	Software de edición imagen y video (Video Editor, Nero, Muvée Now, Photostory...)
Elaborar presentaciones multimedia	Software de presentaciones (Power Point y otras similares)

4.4. Clasificación de los recursos educativos digitales abiertos

Dada la heterogeneidad, multiplicidad y complejidad de los **Recursos Educativos Digitales Abiertos**, a continuación se describe, caracteriza y detalla con la finalidad de ampliar su comprensión:

- **Curso Virtual**

Es una experiencia educativa que se realiza a través de un recorrido, donde los participantes del proceso, interactúan con información, conocimientos y actividades con los que se busca que desarrollen capacidades, competencias y adquieran conocimientos, que permitan alcanzar los objetivos formativos propuestos. Para el caso de un curso virtual, la experiencia educativa es mediada por un entorno tecnológico que es provisto con las condiciones para desarrollar procesos de enseñanza y de aprendizaje, para alcanzar los objetivos formativos establecidos.

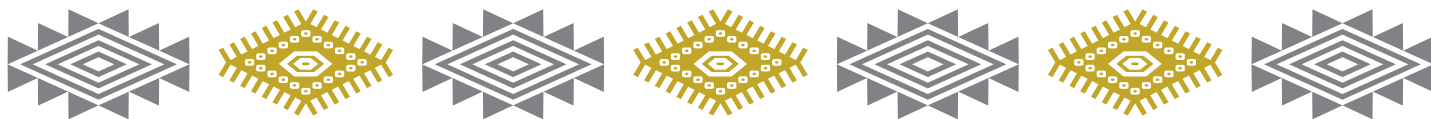
- **Aplicaciones para Educación**

Son programas y/o piezas de software diseñados y producidos para apoyar el desarrollo y cumplimiento de un objetivo, proceso, actividad o situación que implica una intencionalidad o fin educativo; se caracterizan por brindar a los usuarios una gran funcionalidad debido a su versatilidad, nivel de interacción, portabilidad y usabilidad.

- **Desde los formatos de información digital**

Para su representación, la información digital utiliza distintos formatos, los cuales pueden ser manipulados de manera individual o en conjunto durante los procesos de producción de **Recursos Educativos Digitales Abiertos**. Los formatos más comunes son:

Textuales: información representada en un sistema de escritura a través de caracteres, que puede apoyarse en otro tipo de representaciones visuales: esquemas, diagramas, gráficos, tablas, entre otros, cuyo uso se desarrolla a través de la lectura.



Sonoros: elementos o secuencias de información acústica, cuya oscilación y vibración puede ser percibida mayormente por el sentido del oído.

Visuales: elementos y/o secuencias de información representada en mayor porcentaje e importancia a través de imágenes, fotografías, gráficas, ilustraciones, capturas ópticas, entre otras; y cuyas oscilaciones y vibraciones pueden ser captados mayormente por el sentido de la vista.

Audiovisuales: elementos de información secuenciados sincrónicamente donde convergen, articulan y se integra lo sonoro, lo textual y lo visual; y cuyas oscilaciones y vibraciones pueden ser captadas simultáneamente por los sentidos de la vista y el oído.

Multimediales: elementos de información secuenciados principalmente de forma asincrónica, que articula, secuencia e integra múltiples formatos (textuales, sonoros, visuales y audiovisuales); su potencialidad reside sobre las posibilidades de interacción que ofrece.

4.5. Experiencias de uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el ámbito educativo

Se presenta a Finger que es una herramienta educativa para personas con discapacidad auditiva. Esta experiencia presenta una herramienta computacional basada en software libre para la traducción del lenguaje español a la Lengua de Señas, que nos da una referencia sobre los diferentes usos que se pueden dar a los recursos tecnológicos. Se trata de un humanoide de género femenino al cual se bautizó FINGER. Su incorporación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los distintos niveles de formación va a permitir una propuesta educativa más inclusiva.

Implementación de la herramienta

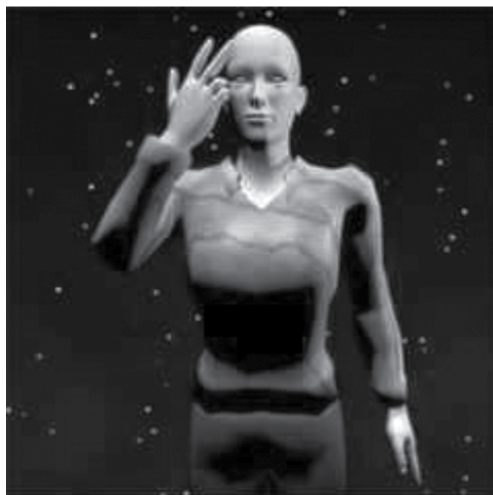
Se desarrolló un módulo, que es el que procesa el archivo de texto. En este módulo se extrae palabra a palabra el contenido del archivo, y se busca en el diccionario la palabra correspondiente. En caso de no encontrarse, la misma es reproducida letra por letra.

Para trabajar el ingreso de frases/palabras, por la interfaz, se utiliza un campo de texto, del cual se extraen las palabras de la misma manera que se hace con el archivo de texto.

La creación, texturizado, renderizado y animación del personaje en 3D fueron realizadas con herramientas de diseño gráfico en 3D.

La implementación de los movimientos del humanoide para representar cada una de las palabras y/o letras del lenguaje de señas se ha realizado en base a un análisis detallado de señas, expresiones y gestos existentes. Cada uno de los movimientos correspondiente a alguna letra y/o palabra del diccionario son almacenados en el disco.





FINGER iniciando el movimiento correspondiente a la letra H.

La idea fundamental al desarrollar la herramienta FINGER, es que pueda utilizarse en la propuesta de enseñanza para personas con discapacidad auditiva. La misma consistirá en traducir en tiempo real lo que el docente dice en una clase normal, mientras se filma la clase y se traduce a lenguaje de señas, las personas con discapacidad auditiva tendrán la posibilidad de ver el video del profesor con lo que vaya haciendo en el pizarrón y la traducción en otro cuadro en la misma pantalla. De esta manera los estudiantes con dificultad auditiva tendrían las mismas posibilidades que el resto de los estudiantes, usando como herramienta una computadora personal, notebook, netbook, etc, o ver la clase desde otro lugar físicamente separado como puede ser desde su casa o desde otra aula, mejorando de esta manera la inclusión. Además se prevé que el software incorpore algún sistema de alarma que avise al profesor cuando el alumno quiera hacer alguna pregunta, la cual será escrita por éste y recibida por el profesor en algún dispositivo como puede ser la notebook.

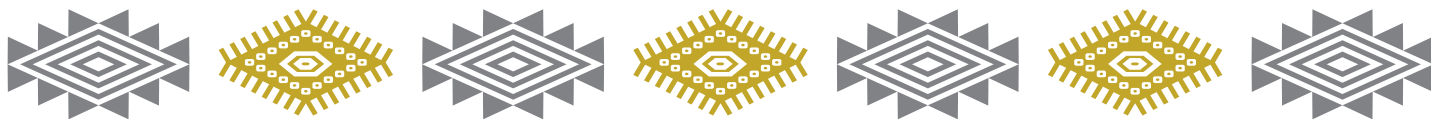
La experimentación de la herramienta con alumnos con discapacidad auditiva fue muy satisfactoria ya que los mismos pudieron interactuar y comprender las señas realizadas por FINGER. Esto motiva para continuar trabajando en la implementación de la traducción en tiempo real.

Otro ejemplo:

BITWINE: ambiente virtual para la enseñanza de vinificación y enología.

El software conceptualmente consideró los estándares descritos por fuentes primarias entrevistando a informantes clave de la industria como enólogos, profesores de vinificación y operarios de bodegas de vino. La estructura de aprendizaje de bitwine se estructuró en base a objetivos previamente validados para la industria del vino, siguiendo los principios de presencia, constructivismo, aprendizaje extendido e interacción humano-humano y humano computador.

El simulador se compone de infografías, que son animaciones de ayuda para realizar la simulación en el ambiente virtual 3D. Las simulaciones propiamente tales corresponden al “saber



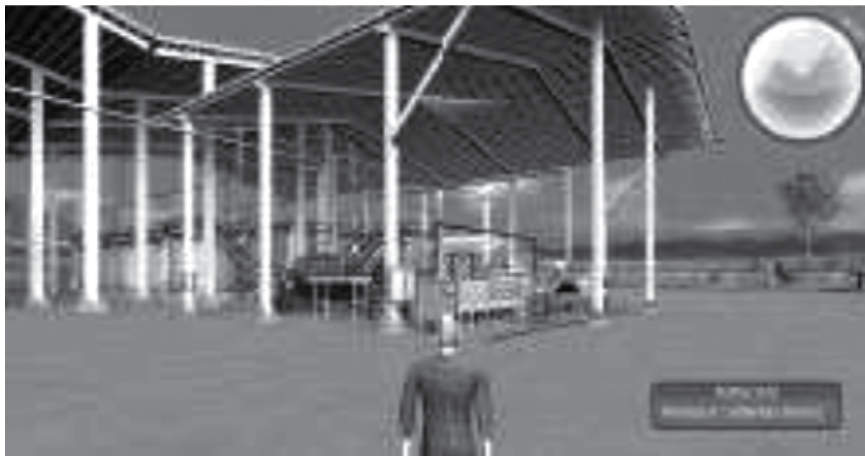
hacer” de cada competencia. En estas simulaciones el alumno recibe una orden de trabajo en la bodega virtual BITWINE. A partir de ésta, el avatar (personaje creado) debe ir a buscar los materiales enológicos y de seguridad necesarios para esta tarea, montar los equipos, revisarlos y ejecutar su funcionamiento correctamente.

Las actividades pedagógicas y la plataforma de resultados permitirán al tutor evaluar el progreso de los participantes.

Desarrollo tecnológico

BITWINE reproduce una moderna bodega de vinos en un ambiente virtual 3D, en donde es posible “caminar a través de un avatar”. Está apoyada por una serie de recursos infográficos y comunicaciones. El proyecto consideró arquitectura, ingeniería y detalles de una planta de vinos real, con el fin de tener una clara sensación de realidad.

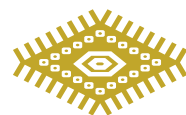
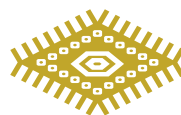
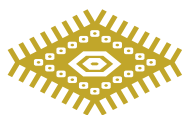
Las competencias definidas en BITWINE en esta primera versión fueron: molienda, prensado, fermentación, clarificación, filtrado, estabilización y maduración de vinos. Estos conocimientos se llevan a cabo dentro de una bodega de vinos en zonas como el patio de recepción, oficinas, sala de barricas, nave de cubas BITWINE en sí, es un simulador computacional que se ejecuta mediante el motor de videojuegos Unity 3D®, con piezas multimedias animadas en Flash Media Player® La comunicación entre usuarios se realiza mediante ventanas de chat en modalidad sincrónica y asincrónica. Estará disponible en internet y a través de redes locales con un servidor en los establecimientos educacionales.



En la figura se observa una vista panorámica del complejo y al avatar en primera persona. Se nota el patio de recepción con todos sus equipos y las cubas de acero inoxidable.

Actividad 3. De formación comunitaria

Una vez concluida la lectura complementaria, reflexionar de manera grupal sobre los diferentes usos educativos que se les pueden dar a las TIC.





Lecturas Complementarias

Sociedad digital y educación: mitos sobre TICs* y mercantilización del aula

José Luis Murillo García

Estos apuntes pertenecen a una presentación para el curso de CGT de Huesca “Filosofía para docentes: pensar la educación”. No es un material “acabado” sino que se limita a recoger y proponer ideas, preguntas, textos e imágenes, como un cuaderno de recortes, que puede ayudar a pensar sobre la educación, las TICs y la sociedad en la que vivimos desde otras perspectivas menos mercantilistas, y está en permanente estado “beta”.

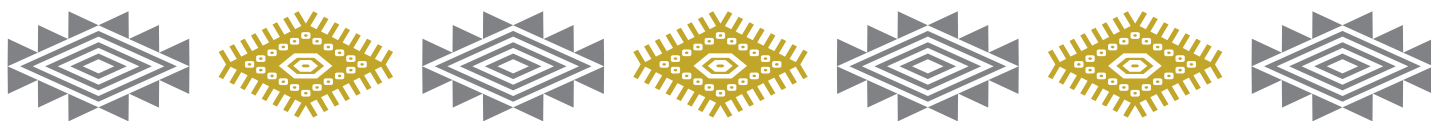
“Jamás hubo semejante posibilidad de conocimiento y semejante probabilidad de oscurantismo” . Boris Ryback.

1. Contexto social de la escuela actual

La escuela actual se halla inmersa en una sociedad con unas características propias y diferenciadoras de otros modelos sociales anteriores, surgidas tan sólo hace veinte años con la aparición de los ordenadores, y con unos mitos que conforman el imaginario colectivo que organiza y describe nuestra realidad tal como la conocemos y en la que actuamos.

Vivimos en una sociedad digital, no en una sociedad de la información y la comunicación como nos intentan hacer creer y vender, simplemente en una sociedad que camina hacia una sociedad digital, ya que en ella su característica más significativa y diferenciadora frente a otros momentos históricos es la digitalización de la vida tanto individual como colectiva: el conocimiento acumulado, la información, las relaciones interpersonales y sociales, el empleo del tiempo libre y todos los procesos de producción y consumo están pasando a ser prioritariamente digitales.

Vivimos en una sociedad de consumo fuertemente mercantilizada y globalizada, un consumo para el ocio, para el tiempo libre del que ahora disponemos, dependiente de las TICs para su desarrollo y extensión. Los productos materiales están pasando a un segundo plano y los productos digitales y sus multinacionales son quienes dirigen ese mercado y nuestra sociedad. Son esas multinacionales quienes lanzan la mayor parte de los mitos que conforman el imaginario colectivo actual, mitos que se convierten en criterios de decisión personal y colectiva, tanto por la fuerza que de por sí tienen los mitos en nuestra vida como por las fuertes campañas de publicidad, clásicas o virales, que los acompañan, sin que nos paremos a reflexionar sobre la realidad de esos mitos y hacia donde nos llevan.



Porque vivir en una sociedad de consumo mercantilizada y globalizada conlleva:

- Necesidad de mano de obra barata formada en TICs.
- Beneficio económico y libertad absoluta del mercado por encima de las personas, sus necesidades y sus derechos.
- La escuela como un espacio privilegiado y necesario para la economía actual:
- Por el dinero que se comienza a invertir en ella con el argumento de las TICs.
- Porque es el espacio de formación de los futuros ciudadanos y ciudadanas, lo que la convierte en el lugar idóneo para inculcar hábitos de consumo y de utilización del ocio y del tiempo libre, y en favor de determinados productos y es necesaria esa formación
- Por constituir la mano de obra y los consumidores y consumidoras del futuro.
- Por su influencia social y en el consumo familiar lo que la convierte en el mejor escaparate del mercado.

Vivimos en una sociedad de control social subliminal que ya no se ejerce a través de la fuerza física o visible, sino con procesos sociales basados en la manipulación individual y colectiva como: la saturación informativa o 'infoxicación', la propaganda, la tensión social, la utilización de las crisis y catástrofes colectivas o la desinformación, procesos en los que una de sus mejores herramientas tradicionales habían sido los medios de comunicación de masas, pero que se están viendo ampliados y superados por las nuevas tecnologías necesarias y omnipresentes en nuestra forma de vida digital, tanto por su extensión geográfica y vivencial como por el anonimato que permite su utilización, por su gran influencia en nuestra vida cotidiana, o por su inmediatez.

Este contexto socioeconómico genera un conjunto de mitos necesarios para mantenerlo y perpetuarlo:

- Produciendo más beneficios económicos en manos de menos personas.
- Produciendo, a través de la educación, mano de obra barata, en ocasiones gratuita con los blogs y las redes sociales, y que además tenga conocimientos digitales.
- Mejorando el control social y económico llevando esos medios hasta el último rincón del planeta.

Resumiendo, características de nuestra sociedad:

- Sociedad digital.
- Sociedad de consumo, sobre todo de ocio, en un mercado globalizado.
- Control social subliminal con y a través de las TICs.

2. Sociedad digital: mitos

MITO 1: Sociedad de la información...

En 1975 la OCDE adoptó el concepto. En 1995, en Bruselas, los miembros del Grupo de los 7 ratificaron el concepto de "global society of information".





La cumbre del G8 de 2000 realizada en Japón emitió la “Carta de Okinawa sobre la Sociedad Global de la Información”. Esa carta estableció la “agenda” de la “sociedad de la información” y la necesidad de informatizar hasta la última aldea del planeta.

Roszak ya había advertido en 1986 en su obra “El culto a la información”:

“...desde el auge de la computación, el concepto de información ha pasado a tener un protagonismo sobredimensionado en la economía, la educación, la política, en la sociedad en su conjunto... la información ha desbancado de sus lugares de privilegio a conceptos como sabiduría, conocimiento, inteligencia; términos todos éstos que hoy se ven reducidos al primero.

Una lógica según la cual procesar muchísimos datos a velocidad infinitesimal, equivale a ser inteligente, desestimando así cualidades como la creatividad, la imaginación, el raciocinio; pero también la ética y la moral...”

Pero, ¿“más” información posibilita una mejor calidad de vida y un mejor desarrollo personal y social, o sólo genera más beneficios a las multinacionales y mejor control social?

Para que desde la información haya aprendizaje, conocimiento, transformación, desarrollo,... ¿no será más importante que esa información sea “comprensible”, pertinente y significativa, que seamos capaces de apropiarnos de ella, que mueva a la acción, y no tanto la cantidad y la velocidad de acceso a esa información?

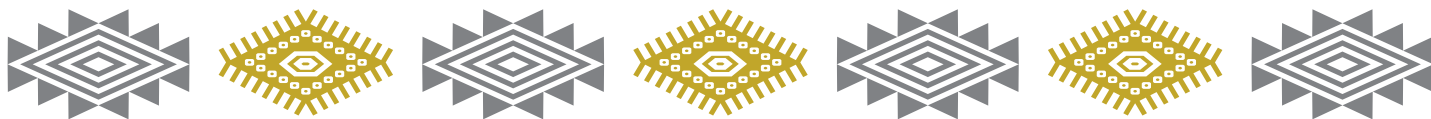
Canevaro en “El cuerpo como lenguaje” dice:

“...las democracias formales han comprendido que existe un medio eficaz para impedir la comunicación y el lenguaje sin recurrir descaradamente a la censura: se trata de no valorar ningún lenguaje, valorándolos todos del mismo modo. A la familia muda y atenta a comer, la televisión le comunica las noticias más atroces de guerras y genocidios al lado de las más frívolas: todos se acostumbran, poco a poco, a considerar todos los acontecimientos con escepticismos, a no colocarlos en una perspectiva histórica, y a perder de este modo la propia situación en relación a los demás; a perder el propio lenguaje y la propia cultura. Afortunadamente no se necesita mucho para volver a despertar la memoria y la comunicación. Pero también se necesita poco para que no pase nada y cada uno viva en su aislamiento.”

Toda esta saturación y sobreabundancia de “información”, y su banalización, se ha trasladado a la red con lo que la información en sí misma.

¿Tanta información sirve realmente para informarse, para aprender, para comunicarse, para actuar?

¿Realmente hay una gran parte de la población con acceso y con capacidad de utilizar esa gran cantidad de información digital o es una minoría “privilegiada”?



¿Por qué esa sobrevaloración de la información en la sociedad actual?

¿Será porque es un producto que se compra y vende, y que sirve para 'inforicar'?

Un apunte: Google, 150.000 millones de euros en 10 años.

MITO 2: La salvación a través de las TICs

Hay que informatizar hasta la última aldea del planeta para mejorar el desarrollo y acabar con la pobreza y la brecha digital.

Pero... la tecnología, por si misma, ¿favorece el desarrollo personal y/o colectivo?

Es muy visual un anuncio que hace hincapié en esto: unos niños, en una aldea de África, reciben la ayuda humanitaria de... una tostadora. Uno de los niños la coge, trata de escuchar si se oye algo, la utiliza como sombrero para taparse del sol, la pasea arrastrándola del cable como si fuera un perrito...

José Ramón Insa Alba en "albagrafica.com":

"La utopía tecnológica como mecanismo de salvación es una falacia que sólo pueden creer a pies juntillas los "cibercretinos". La tecnología es una herramienta [...] Una herramienta que es inútil por sí misma. La verdadera tecnología es nuestro cerebro." En palabras de Anthony Robins: "cada persona tiene a su disposición el ordenador más increíble del planeta, pero desgraciadamente nadie nos ha dado el manual de instrucciones".

Beatriz Busaniche apunta:

"... el hecho de que las TICs en sí mismas mejoren la calidad de vida de las personas no está comprobado de ninguna manera en tanto no se saneen previamente las brechas sociales fundamentales: la pobreza, el hambre, el analfabetismo, las pandemias."

No se puede afirmar que el uso de TICs elimine la exclusión, pero si es altamente probable que su "no apropiación" sí la fomente. Estamos en un mundo que tiende cada día más a la automatización mientras que la red internet supone la mayor redistribución de conocimiento jamás vista por la humanidad y pone al alcance de las comunidades y las personas una herramienta potente de comunicación. Pero el real aprovechamiento de esas potencialidades no viene dado por el mero hecho de 'acceder a la computadora', sino más bien por la capacidad de las personas de hacer un uso significativo de esta nueva forma cultural."

Y continúa:

"...los objetivos de conectar todas las aldeas del planeta, todas las escuelas del planeta, llevar computadoras, cables y conectividad a todos los rincones del globo. Esto, presentado así, no es más que un redireccionamiento de fondos de financiación de las agencias de cooperación,





los organismos internacionales y los gobiernos hacia el sector privado y las escasas cinco o seis empresas globales capaces de efectuar semejante titánica tarea. Sin contar que la mayoría de los gobiernos se endeudarán a partir de créditos otorgados por los organismos internacionales, justamente, para informatizar la pobreza”.

Carta Abierta de Hipatía a los Gobiernos, Movimientos Sociales y Ciudadanos del Mundo:

“La solución no es informatizar a las personas pobres, sino erradicar la pobreza, utilizando para ello todos los recursos disponibles de la cultura y permitiendo a cada grupo humano decidir libremente cómo, cuándo y dónde invertir estos recursos tecnológicos y en qué proporción hacerlo.

En tal sentido, vemos con preocupación que la peligrosa fantasía de conectar ‘hasta la última aldea’ se instala sin más discusión en los gabinetes de los gobiernos del planeta, impulsada por las corporaciones y organismos internacionales en el marco de la llamada Cumbre de la Sociedad de la Información.

Hay muchos intereses creados y las distintas administraciones gestionan y ejecutan presupuestos de enormes recursos, sin tener en cuenta la evaluación de alternativas y el seguimiento de resultados que puedan servir mejor a metodologías educativas y a praxis sociales más justas.

La lucha contra la pobreza y la desigualdad es, sobre todo, una batalla para que todas las personas de este mundo puedan ser cada día más libres. Y las opciones actuales son claras: hay tecnologías que atan y otras que liberan.”

Se entiende que el desarrollo personal y colectivo en relación a las TICs parece depender de dos factores:

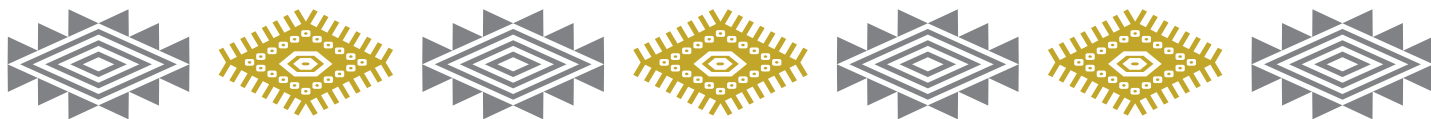
- El modelo tecnológico: abierto y libre, o cerrado y propietario
- El proceso de implantación y extensión: priorizando y teniendo en cuenta a las personas o priorizando la tecnología y los beneficios económicos.

Entonces, ¿por qué se fomenta y qué favorece el mito TICs = desarrollo?

- Genera grandes beneficios
- Permite un control social menos visible
- Pero no garantiza la desaparición de la pobreza, ni la alfabetización digital entendida como la apropiación de las herramientas tecnológicas, ni la reducción de las brechas (sociales, económicas, culturales o digitales), sino, al contrario, mayores desigualdades.

MITO 3: Lo social

Entender las TICs como herramientas sociales es una ilusión vacía de contenido y que no se ajusta a la realidad porque: ¿De qué estamos hablando cuando hablamos de redes “sociales”,



de web “social”? ¿Hablamos todas de lo mismo? ¿Todos los modelos tecnológicos son deseables por el mero hecho de ser “sociales”?,

Y es un mito alimentado por sus mercaderes.

Las herramientas son sólo herramientas y es su distribución y uso el que produce unos u otros resultados.

No olvidemos, que las TICs surgieron para mejorar los cálculos y la contabilidad de las grandes corporaciones y para facilitar cálculos estadísticos para predecir resultados electorales, no para favorecer procesos sociales.

Sólo cuando sus fabricantes y vendedores se han dado cuenta del potencial de negocio y de control social que supone la asociación de “lo social” a las TICs se ha potenciado su difusión y conceptos como redes sociales, web 2.0 y demás eslóganes comerciales que nos invaden.

Como mito, “lo social” = “lo deseable”, oculta, desvía la atención, de otras características que me parecen más importantes a la hora de valorar que herramientas pueden favorecer el desarrollo humano como la participación y colaboración en proyectos comunes de desarrollo o la no discriminación.

Hablamos de web social, redes sociales, internet social, como si por ese calificativo ya fueran espacios participativos o no discriminatorios.

Pero, por el modelo tecnológico del que parten y por los procesos con los que se ponen en manos de sus usuarios y usuarias, nos encontramos con una realidad en la que adolecen de participación y no disminuyen la invisibilidad de diferentes grupos sociales.

Según Adolfo Estalella:

“Una de cada mil visitas a YouTube (1/1.000) es para subir vídeos; 999 de cada 1.000 visitas a YouTube es para ver videos (datos de Hitwise), Un 13% de los usuarios de servicios de video en Internet suben videos, Un 87% de los usuarios de servicios de video en Internet sólo consumen videos” (datos del Pew Internet and American Life Project).

¿Es posible caracterizar un colectivo con esas características como participativo?

El usuario manda, el usuario es el rey. Ese es el lema del discurso hegemónico de la Web 2.0. Pero los datos muestran todo lo contrario. Tomemos el segmento del video: apenas un 10% de los usuarios participa activamente, sólo un 13% deja comentarios o vota videos (según el Pew), así que casi el 90% de los usuarios restantes sólo los ve. Consume videos.

Lo que tenemos es un usuario pasivo frente al PC. Frente a un PC cada vez más parecido a una televisión. Y aquí no hay ningún juicio de valor. No digo que eso sea bueno ni malo. Sólo digo que esa idea de que estamos ante una Web caracterizada por la participación no tiene sustento empírico.





Las promesas individuales que cada una de estas tecnologías ofrece no pueden tomarse como la realización necesaria de un nuevo orden. Es decir, que una cosa es que esas tecnologías nos ofrezcan determinadas posibilidades (dejando aparte el análisis de qué es exactamente lo que nos ofrecen y en qué condiciones) y otra muy diferente el orden que se construye a través de esas tecnologías.

Los hechos muestran que los colectivos de la Web 2.0 son, mayoritariamente, colectivos de consumidores pasivos. Usuarios serviles.”

MITO 4: Con TICs se aprende más

Es frecuente leer y escuchar:

“La incorporación de las TIC facilita el aprendizaje y la comunicación de toda la comunidad educativa, y resulta un objetivo irrenunciable” pero, ¿mejor y más aprendizaje con TICs...? ¿...o más consumo y servilismo?

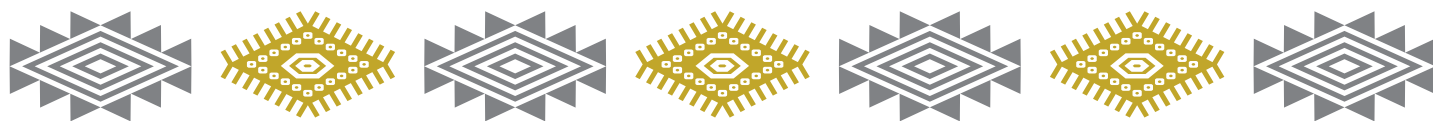
Este mito proviene de los comienzos de la informatización de las escuelas en las que se aspiraba a la “enseñanza por ordenador” para mejorar los procesos de “enseñanza” y que convergía con las primeras empresas de ordenadores personales deseosas de venderlos gracias al culto a la información que surgía, y, sobre todo, por el enorme poder de atracción de estas máquinas. Y es mantenido y ampliado por los mercaderes de la sociedad digital actual.

Si ese “aprender más” se refiere a aprendizajes mecánicos dentro de una enseñanza conductista y repetitiva como las tablas de multiplicar parecer ser que se cumple la afirmación. Cuando hablamos de “aprender más” desde un planteamiento constructivista, creativo, que fomente el aprender a aprender, el “uso” que se hace en nuestras aulas de las TICs resulta contraproducente, porque no todos los modelos tecnológicos ni todos los usos de las TICs influyen de la misma manera en las personas y los grupos sociales.

“El usar una conexión de Internet en el aula para avivar el currículo de matemáticas de una clase de primero de ESO es algo bueno. Háganlo sin dudarlos si son profesores de primero de ESO. Pero no confundan esto con la actividad que prescribo de desarrollar una visión sobre el futuro del aprendizaje. Como un ejercicio de imaginación educativa para fortalecer sus poderes visionarios, piensen en un mundo en el cual: No existe algo llamado ‘primero de ESO’, porque la segregación por edad ha ido por el camino de otras divisiones arbitrarias de personas; No existe algo llamado ‘aula de clase’, porque el aprendizaje ocurre en una variedad de escenarios; Y no existe algo llamado ‘currículo’, porque la idea de que todos deben tener el mismo conocimiento ha llegado a ser vista como totalitaria.”

Fragmento de “Atemos el nudo digital” de Seymour Paper.

Los estudios e investigaciones realizados hasta ahora sobre los niveles de aprendizaje y el uso de TICs en el aula acaban concluyendo con que:



La educación con TICs no produce ni más ni mejor aprendizaje o no hay una diferencia significativa salvo uno de la OCDE** según el cual “los adolescentes que usan regularmente el ordenador, en su casa o en el colegio, obtienen mejores resultados escolares en matemáticas y lectura. Pero, ¿es realmente así? Bueno, pues no está tan claro. Al menos, cuando las conclusiones de este estudio se contrastan con otras investigaciones, surgen motivos más que justificados para poner en duda la fiabilidad de este estudio. Para los autores de ese informe, los alumnos que utilizan un ordenador desde hace varios años obtienen, en Matemáticas, resultados superiores a la media, mientras que los que carecen de acceso al ordenador o lo utilizan desde hace poco tienden a estar retrasados respecto al nivel de su nivel de estudios.

Pero al mismo tiempo, el informe vincula los resultados mediocres al origen social desfavorecido de los alumnos. Y aquí es donde salta la duda: ¿son peores los resultados porque los alumnos de familias desfavorecidas tienen peor acceso a los ordenadores, o es precisamente el contexto socioeconómico bajo lo que genera los malos resultados?

Por otro lado, [...] los alumnos de Dinamarca, Finlandia, Hungría, Irlanda y Japón son los que tienen las actitudes menos positivas hacia los ordenadores. Sin embargo, son bien conocidos los buenos resultados de algunos de estos países en matemáticas en el último informe PISA, especialmente los de Finlandia. ¿Es que tampoco en este caso se cumple la predicción del informe?

Otros informes como el de L. Woessmann y T. Fuchs sobre los mismos datos que utiliza el de la OCDE concluyen que ‘la disponibilidad de ordenador en casa se convertía en un factor negativo para los resultados escolares: cuantos más ordenadores había en casa, peores eran los resultados en matemáticas y en lengua. [...] la presencia de ordenadores en casa parece distraer a los alumnos y dificultar el estudio efectivo. El informe sugiere que aunque es seguro que el ordenador incrementa algunas capacidades, es probable que esas nuevas capacidades sean a costa de la pérdida de otras (matemáticas y lectura comprensiva)’. Augusto Ibáñez en “¿Mejora el ordenador los resultados escolares o vuelve tontos a los niños?”

OTROS MITOS sobre sociedad digital y TICs:

Hay otros mitos como estos:

Todo está en internet, según el cual ya no es necesario aprender pues todo lo que necesitamos saber podemos consultarlo en internet, no se necesitan otras fuentes de información,...

La verdad está en internet. Antes fue en los periódicos, en “los papeles”, luego en la radio o la televisión, en “el parte”, y ahora se ha trasladado a internet

Lo mejor es lo que más se usa. Mito lanzado por las multinacionales en sus campañas y que nos lleva a una situación monopolista por parte de algunas de ellas en contra de acuerdos y consensos internacionales sobre lenguajes y usos de las TICs, frenando su desarrollo.

O como los que plantea Roberto Aparici en “Trece mitos sobre las nuevas tecnologías de la información y la comunicación”, pero mi intención no es ser exhaustivo, sino señalar aque-





llos mitos que me parecen con más fuerza en este momento, mitos, como esos cuatro que he expuesto, que enmarcan nuestro imaginario colectivo y de los que es difícil escapar cuando nos planteamos la incorporación de las TICs en nuestra aulas, pero mitos que generan grandes desigualdades socioeconómicas y educativas si no los tenemos en cuenta y los aceptamos sin reflexionar sobre ellos y sus implicaciones.

3. Ante esta situación ¿qué hacemos en nuestras aulas?

¿La aceptamos y seguimos haciendo nuestro trabajo como si nada?. O nos planteamos qué modelo educativo queremos y dentro de ese modelo que TICs. Dos modelos:

Modelo tecnológico-mercantil: prioridad del mercado y los beneficios económicos de las multinacionales, tabletspc y software cerrado, propietario y de pago.

Modelo humanista: prioridad de las personas y su desarrollo individual y colectivo, conocimiento libre y software abierto, libre y gratuito.

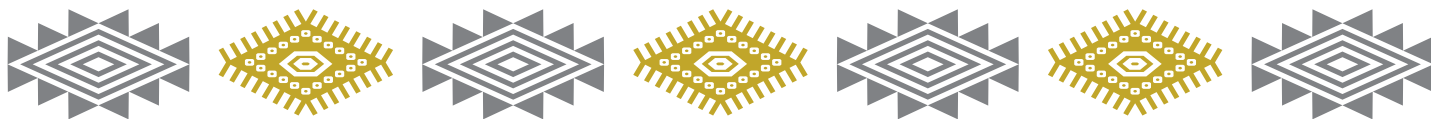
Concretando una propuesta de actuación para vencer los mitos en educación:

- Mantener una actitud crítica ante el fenómeno de las TICs
- Apropiarnos de las TICs, no sólo aprender a utilizarlas teóricamente, sino convertirlas en herramientas habituales.
- Informarnos de que experiencias se están haciendo en educación con TICs, todo tipo de TICs.
- Utilizar y difundir un modelo tecnológico solidario, abierto, libre y gratuito, un modelo humanista.
- Preguntarnos, en nuestra aula, en nuestro proyecto, ¿qué pueden aportarnos las TICs y qué modelo de TICs? y actuar en consecuencia y no a la inversa.

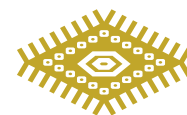
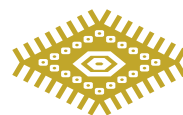
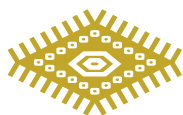
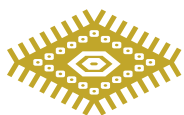
Y, sobre todo, compartir: compartir dudas, compartir experiencias, compartir recursos, compartir propuestas, compartir...

Bibliografía

- ALGAVA, MARIANO (2006) Jugar y Jugarse – 1ra edición – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Asociación Madres de Plaza de mayo; Rosario: Ediciones América libre.
- ASOCIACIÓN ALEMANA PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS (AAEA), Transformación curricular de la educación primaria de adultos (1998 – 2005): avances y perspectiva, La Paz, 2006.
- BARBERO MARTÍN, JESÚS
- 2008 Audiencias y pantallas en América en Comunicar, Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación, No 30, volumen XV, pág. 15-20
 - 2009 Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. Revista electrónica Teoría de la Educación, Vol. 10, No 1.
- BOAL, AUGUSTO (2001) Teatro del oprimido: Juegos para actores y no actores. Alba Editorial. Barcelona – España.
- CABERO A. JULIO, (2007): Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades; Revista tecnología y comunicación educativas, Año 21, No. 45 (septiembre –Diciembre).



- CASTELLS, MANUEL (2001). Internet y la sociedad en red. En Lección inaugural del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento. Barcelona: UOC.
- ESPINOZA CLAUDIA, Descolonización y despatriarcalización en la nueva Constitución Política, Horizontes emancipatorios del constitucionalismo plurinacional, El Alto, 2010.
- GALLEGO, D. J.; ALONSO C. M. (2005): El Ordenador como recurso didáctico. Madrid, UNED.
- GARCÍA CHACÓN, BEATRIZ ELENA (2002) Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa. Fundación Universitaria Luís Amigó. Medellín – Colombia.
- GIMENO SACRISTAN, Los materiales y las condiciones de enseñanza en Docencia y Cultura Escolar, Buenos Aires, 2001.
- GUERRERO PATRICIO “Corazonando sobre subalternización, exclusión, inclusión y políticas interculturales comprometidas con la vida”, 2012.
- PIZANO CHÁVEZ GUILLERMINA, La Educación a Distancia un Modelo Abierto al Futuro, Perú 2008,
- GUTIÉRREZ, ALFONSO (2003). Alfabetización Digital. Barcelona: Gedisa.
- INSTITUTO DE INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS PLURINACIONAL, Ministerio de Educación, Sistematización de la mesa temática Educación Intracultural, La Paz, 2012,
- KAHANE, ADAM (2011) Poder y amor: Teoría y práctica para el cambio social. PNUD, Proyecto de Análisis Político Escenarios Prospectivos, Plural Editores y Centro Misionero Meryknoll en América Latina. La Paz – Bolivia
- KAPLUN GABRIEL. Materiales “educativos” que no educan, materiales “no educativos” que educan, 1997.
- LIMACHI G., WILFREDO “Elaboración y Aplicación de los Módulos de Educación Primaria de Adultos”, Ministerio de Educación Cultura y Deportes, 2001, La Paz Bolivia.
- MAJÓ, JOAN, MARQUÉS, PERE (2001) La revolución educativa en la era Internet. Barcelona: CissPraxis, recuperado en: <http://dewey.uab.es/pmarques/tic.htm>
- MEJÍA, MARCO RAÚL
- 2010 Pedagogías y metodologías en educación popular: Educación popular en tiempos de globalización. Ministerio de Educación y Viceministerio de Educación Alternativa y Especial, La Paz – Bolivia
 - 2012 Sistematización una forma de investigar las prácticas y la producción de saberes y conocimientos. Viceministerio de Educación Alternativa y Especial, La Paz – Bolivia
- MESIA MESINA. RUBEN Comp. (2010): Empleo didáctica de las diapositivas en power point, (título original: “teaching use of the power point of slides”) I.I.E.- UNMSM, Lima- Perú.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Cuaderno para la Planificación Curricular - Educación de Personas Jóvenes y Adultas, 2013, La Paz Bolivia
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Programa de Apoyo al Sistema Nacional de Educación Alternativa de Bolivia (PREABOL), La Educación de Jóvenes y Adultos en Bolivia, Una aproximación a la situación de los Centros y Subcentros de Educación Alternativa, La Paz, 2010. CURRÍCULO BASE de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, 2011.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Unidad de Formación Nº 2, Diagnóstico Comunitario Participativo, 2012, La Paz Bolivia.
- MINISTERIO DE EDUCACION. Ley Nº 70 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”
- MORENO ISIDRO, La utilización de medios y recursos didácticos en el aula, (2004),
- MURILLO G. JOSÉ LUIS (2008): Sociedad digital y educación: Mitos sobre las Nuevas Tecnologías y mercantilización del aula, recuperado de : <http://www.ediciones-simbioticas.info/Sociedad-digital-y-educacion-mitos>.
- NIGRO, PATRICIA (2008). La educación en medios de comunicación. Buenos Aires: Lumen.
- NIÑO ROJAS, VICTOR MIGUEL; PEREZ GRAJALES HECTOR. Los Medios Audiovisuales en el Aula. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2005
- ROLDÁN OLIVIA Versión original, Versión actualizada 2003, Asesor pedagógico de la Universidad Nacional Autónoma de México. Guía para la elaboración de un programa de estudio en educación a distancia. 2000.
- SANCHO GIL JUANA Ma. Tecnologías para Transformar la Educación. Universidad Internacional de Andalucía, 2006.
- SCOTT, ELIZABETH (2004) Introducción a la informática educativa. Formación Pedagógica para Educadores en Servicio. Fe y Alegría.
- SICHRA INGE, ¿Soñar con una escuela coherente con la interculturalidad en Bolivia?, en Luis Enrique, Interculturalidad, educación y ciudadanía, perspectivas latinoamericanas, Plural, La Paz, 2009.
- VALCÁRCEL A. y GONZALES L.(2007): Uso pedagógico de materiales y recursos educativos de las tic: sus ventajas en el aula, recuperado de: www.eyg-ferre.com/TICC/archivos_ticc/AnayLuis.pdf
- VEGA FUENTE AMANDO, La educación inclusiva: un deber de justicia, Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico, 2010.
- VIZCARRO CARMEN, documento de apoyo para la elaboración de guías docentes. 2008.





*“Juntos Implementamos el Currículo
e Impulsamos la Revolución Educativa”*

