

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. 11*

# **Metodologías de atención educativa a estudiantes con discapacidad - I (por áreas de atención)**

(Educación Especial)

Documento de Trabajo



© De la presente edición:

**Colección:**

CUADERNOS DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

**Unidad de Formación No. 11**

Metodologías de atención educativa a estudiantes con discapacidad - I  
(por áreas de atención)

**Coordinación:**

Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional  
Viceministerio de Educación Alternativa y Especial

**Redacción y Dirección:**

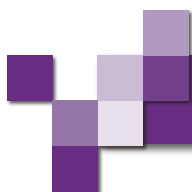
Equipo PROFOCOM

**Cómo citar este documento:**

Ministerio de Educación (2015). *Unidad de Formación Nro. 11 "Metodologías de atención educativa a estudiantes con discapacidad - I"*. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

**LA VENTA DE ESTE DOCUMENTO ESTÁ PROHIBIDA**

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



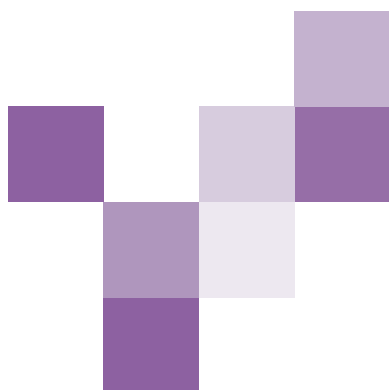
# Índice

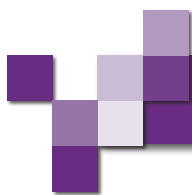


<b>Presentación .....</b>	<b>3</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>5</b>
Objetivo Holístico de la Unidad de Formación.....	6
Criterios de evaluación.....	6
Producto de la Unidad de Formación.....	7
<b>Tema 1</b>	
<b>Metodología del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo .....</b>	<b>9</b>
1.1. Criterios para el desarrollo de la metodología en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP) .....	10
1.2. Visión Metodológica MESCP .....	13
Lecturas complementarias .....	17
<b>Tema 2</b>	
<b>Criterios metodológicos en el MESCP .....</b>	<b>31</b>
2.1. La Intencionalidad de la Metodología .....	31
2.2. La integralidad holística.....	32
2.3. La Intraculturalidad e Interculturalidad.....	34
2.4. Momentos metodológicos .....	34
2.5. Los métodos y técnicas en las estrategias metodológicas .....	38
Lecturas complementarias .....	44
<b>Tema 3</b>	
<b>Los materiales educativos como elemento de las estrategias metodológicas .....</b>	<b>61</b>
3.1. Pautas de selección de estrategias metodológicas .....	61
3.2. Materiales educativos .....	63
3.3. Funciones de materiales educativos .....	64
3.4. Materiales educativos y momentos metodológicos.....	68
<b>Tema 4</b>	
<b>El área de discapacidad intelectual aplica la metodología del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo .....</b>	<b>71</b>
4.1. Metodología para la atención de estudiantes con discapacidad intelectual en grado leve con necesidades de apoyo educativo intermitente.....	74



4.2. Metodología para atención de estudiantes con discapacidad intelectual en grado moderado con necesidades de apoyo educativo limitado.....	76
4.3. Metodología para atención de estudiantes con discapacidad intelectual en grado grave y muy grave con necesidades de apoyo educativo extenso y/o generalizado .....	77
Bibliografía .....	79





## Presentación



El Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio PROFOCOM es un programa que responde a la necesidad de transformar el Sistema Educativo a partir de la formación y el aporte de las y los maestros en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y de la Ley de Educación N° 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” que define como objetivos de la formación de maestras y maestros: 1. “Formar profesionales críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, innovadores, investigadores; comprometidos con la democracia, las transformaciones sociales, la inclusión plena de todas las bolivianas y los bolivianos”.

“Desarrollar la formación integral de la maestra y el maestro con alto nivel académico, en el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país” (Art. 33).

Así entendido, el PROFOCOM busca fortalecer la formación integral y holística, el compromiso social y la vocación de servicio de maestras y maestros en ejercicio, mediante la implementación de procesos formativos orientados a la aplicación del currículo del Sistema Educativo Plurinacional, que concrete el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo aportando en la consolidación del Estado Plurinacional.

Este programa es desarrollado en todo el Estado Plurinacional, como un proceso sistemático y acreditable de formación continua. La obtención del grado de Licenciatura será equivalente al otorgado por las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM), articulado a la apropiación e implementación del currículo base del Sistema Educativo Plurinacional.

Son las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros, Unidades Académicas y la Universidad Pedagógica, las instancias de la implementación y acreditación del PROFOCOM, en el marco del currículo de formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional, orientando todos los procesos formativos hacia una:

*“Formación Descolonizadora”, que busca a través del proceso formativo lidiar contra todo tipo de discriminación étnica, racial, social, cultural, religiosa, lingüística, política y económica, para garantizar el acceso y permanencia de las y los bolivianos en el sistema educativo, promoviendo igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones, a través del conocimiento de la historia de los pueblos, de los procesos liberadores de cambio y superación de estructuras mentales*



coloniales, la revalorización y fortalecimiento de las identidades propias y comunitarias, para la construcción de una nueva sociedad.

*“Formación Productiva”, orientada a la comprensión de la producción como recurso pedagógico para poner en práctica los saberes y conocimientos como un medio para desarrollar cualidades y capacidades articuladas a las necesidades educativas institucionales en complementariedad con políticas estatales. La educación productiva territorial articula a las instituciones educativas con las actividades económicas de la comunidad y el Plan Nacional de Desarrollo.*

*“Formación Comunitaria”, como proceso de convivencia con pertinencia y pertenencia al contexto histórico, social y cultural en que tiene lugar el proceso educativo. Esta forma de educación mantiene el vínculo con la vida desde las dimensiones material, afectiva y espiritual, generando prácticas educativas participativas e inclusivas que se internalizan en capacidades y habilidades de acción para el beneficio comunitario. Promueve y fortalece la constitución de Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTE), donde sus miembros asumen la responsabilidad y corresponsabilidad de los procesos y resultados formativos.*

*“Formación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe”, que promueve la autoafirmación, el reconocimiento, fortalecimiento, cohesión y desarrollo de la plurinacionalidad; asimismo, la producción de saberes y conocimientos sin distinciones jerárquicas; y el reconocimiento y desarrollo de las lenguas originarias que aporta a la intraculturalidad como una forma de descolonización y a la interculturalidad estableciendo relaciones dialógicas, en el marco del diseño curricular base del Sistema Educativo Plurinacional, el currículo regionalizado y el currículo diversificado.*

Este proceso permitirá la autoformación de los participantes en Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTE) priorizando la reflexión, el análisis, la investigación desde la escuela a la comunidad, entre la escuela y la comunidad, con la escuela y la comunidad; hacia el desarrollo armónico de todas las potencialidades y capacidades, valorando y respetando sus diferencias y semejanzas, así como garantizado el ejercicio pleno de los derechos fundamentales de las personas y colectividades, y los derechos de la Madre Tierra en todos los ámbitos de la educación.

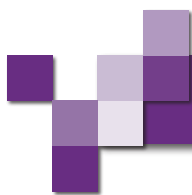
Se espera que esta colección de Cuadernos, que ahora presentamos, puedan ser textos de apoyo en los que, tanto facilitadores como participantes, puedan encontrar:

Los objetivos orientadores del desarrollo y la evaluación de cada Unidad de Formación,  
Los contenidos curriculares mínimos,  
Lineamientos metodológicos, concretizados en sugerencias de actividades y orientaciones para la incidencia en la realidad educativa en la que se ubica cada participante.

Si bien los Cuadernos serán referencia básica para el desarrollo de las Unidades de Formación, cada equipo de facilitadores debe enriquecer, regionalizar y contextualizar los contenidos y las actividades propuestas de acuerdo a su experiencia y a las necesidades específicas de las maestras y maestros.

**Roberto Aguilar Gómez**  
**MINISTRO DE EDUCACIÓN**





## Introducción



Con el propósito de dar continuidad a los procesos de formación y considerando que el PROFOCOM es un espacio formativo que valora y recupera nuestras experiencias, como base para empezar a producir teorías y realizar planificación a los procesos educativos propios que respondan a nuestras realidades para transformar nuestra práctica orientada hacia una educación descolonizadora, productiva y comunitaria.

El actual proceso de cambio que vive el país nos plantea una serie de retos, donde la educación es protagonista de la formación y transformación del ser humano, para responder a las necesidades y cambios históricos, para alcanzar con este propósito, la educación tiene en sí misma la responsabilidad de transformar y formar un ser humano propositivo, crítico y reflexivo, esto solo es posible si las acciones educativas están enmarcadas en el desarrollo armónico de las cuatro dimensiones del ser humano.

En este contexto es necesario continuar con el análisis de la forma de planificación y sus elementos, como en las anteriores unidades de formación, es necesario detenernos en un elemento de planificación y analizar su rol e importancia en los procesos educativos inclusivos, este es el caso de la presente unidad de formación, donde se aborda la importancia de los materiales en los procesos educativos inclusivos.

El tema 1; aborda la importancia de desarrollar una Metodología acorde al Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo; en el primer análisis se busca la comprensión jurídica y sobre todo pedagógica, en el que se ha construido esta propuesta, el segundo análisis son los Criterios que nos permiten concretizar y finalmente hablamos de la visión metodológica en el Modelo Educativo.

En el tema 2; se desarrolla y explica los criterios metodológicos en el MESCP considerando la intencionalidad de la metodología, La integralidad holística, la intraculturalidad e interculturalidad concretizado en los momentos metodológicos; práctica, teorización, valoración y producción que serán aplicados en la planificación que realiza la o el maestra/o.

Tema 3; se explica la importancia de los Materiales Educativos como elemento de las estrategias Metodológicas educativas, que la selección y/o construcción permite el éxito o fracaso del



proceso educativo planificado por las/os maestras/os, en referencia a los estudiantes el uso de materiales les permite un desarrollo armónico, por esta razón es determinante para algunos estudiantes (con discapacidad, dificultades en el aprendizaje y otros) que la selección del material corresponda a los momentos metodológicos, es importante reiterar que esto posibilita el éxito del proceso educativo.

Tema 4; se realiza un análisis de la planificación vinculada al área de discapacidad intelectual, puntualizando los momentos metodológicos según grados de discapacidad intelectual.

Finalmente es necesario asumir que todo proceso educativo, tiene como eje central la construcción de la metodología y que es necesario brindarle su importancia en la planificación educativa curricular, para alcanzar desde la misma práctica educativa inclusiva la transformación educativa.

## Objetivo Holístico de la Unidad de Formación

Aplicamos estrategias metodológicas en el proceso pedagógico, a través del estudio, análisis y recuperación de experiencias educativas, en el marco de la igualdad de oportunidades con equiparación de condiciones, para transformar nuestra práctica educativa orientada hacia una educación productiva, comunitaria e inclusiva.

## Criterios de evaluación

**HACER:** *Elaboración y aplicación de estrategias metodológicas inclusivas en el proceso pedagógico.*

- ◆ Elaboración de estrategias metodológicas inclusivas pertinentes en base a la evaluación psicopedagógica socioeconómica del contexto.
- ◆ Aplicación de estrategias metodológicas en la práctica pedagógica para mejorar los procesos pedagógicos.

**SABER:** *Estudio, análisis y recuperación de experiencias educativas.*

- ◆ Selección y clasificación de estrategias metodológicas educativas pertinentes, de acuerdo al área de atención el contexto en las que se desarrollan.

**SER:** *En el marco de la igualdad de oportunidades con equiparación de condiciones.*

- ◆ Promover el desarrollo de una convivencia comunitaria valorando y respetando la diversidad.

**DECIDIR:** *Para transformar nuestra práctica educativa orientada hacia una educación productiva, comunitaria e inclusiva.*

- ◆ Promover la participación activa de actores educativos bajo el principio de corresponsabilidad.





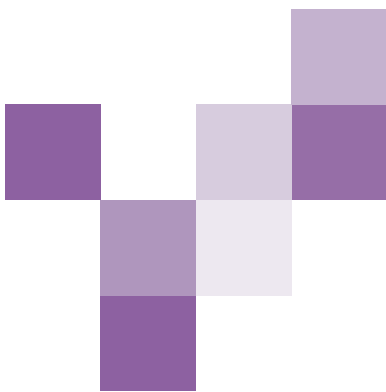
## Producto de la Unidad de Formación

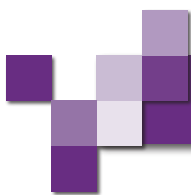
- a. Elaboración del Plan de clase (Planificación de Desarrollo Curricular) en la que se puntualice la estrategia metodológica a desarrollarse, en relación con los otros componentes del currículo.
- b. Documento descriptivo sobre la aplicación de estrategias metodológicas por área de atención considerando la valoración y recuperación de las prácticas educativas en el marco de la educación inclusiva.

## Lectura obligatoria

- Paulo Freire “HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA PREGUNTA”
- Ministerio de Relaciones Exteriores “VIVIR BIEN” (páginas 25 a la 48)







## Tema 1



### Metodología del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

#### Actividad 1

Por CPTs y áreas de atención, desarrollamos y reflexionamos sobre las estrategias metodológicas que utilizamos en nuestras planificaciones educativas, considerando los siguientes puntos.

Explicar los principios en el que se sustenta:

Desarrolla los criterios que te permiten seleccionar la metodología:

Explicar el proceso y/o pasos metodológicos:

Las conclusiones compartir y reflexionar en plenaria



### 1.1. Criterios para el desarrollo de la metodología en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP)

Es importante valorar los cambios sustanciales que se está realizando a través de la “Revolución Educativa” en Bolivia, para entender el proceso educativo y principalmente el cómo se estructura la currícula a partir de sus diferentes componentes, así mismo es importante comprender que el Currículo Base tiene su fundamento psicopedagógico en el aprendizaje comunitario, que se fundamenta en la sinergia de un aprendizaje desde, en y para la comunidad, en este proceso la comunidad en sí misma es el centro de todo el desarrollo de los aprendizajes preservando la pertinencia y pertenencia de los saberes y conocimientos que deberán ser desarrollados, para fortalecer la identidad de la misma, por esta razón la principal acción educativa es aprender dialógica y creativamente, con un sentido comprometido y útil (ético) del conocimiento.

El recuperar la experiencia pedagógica de la Escuela Ayllu de Warisata, constituye una de las bases fundamentales del Currículo del Sistema Educativo Plurinacional, es necesario hacer referencia al mismo, para comprender la intencionalidad de la actual transformación educativa del modelo educativo de Warisata, se debe considerar la forma de estructura de organización social, económica y política comunitaria, fundada en las cosmovisiones y valores sociocomunitarios, el modelo educativo permitió desarrollar una escuela de estudio, trabajo y producción, donde se vinculó las prácticas comunitarias con los quehaceres del aula, además de ser única y nuclearizada, integrando los diferentes niveles de formación desde la infancia hasta la educación superior, desarrolló la educación de la vida, donde la sociedad es corresponsable de la educación, esto ha posibilitado que la educación pierda su dimensión de un espacio educativo aislado, cerrado, apartado de la sociedad y el entorno, y se transforma en un espacio para la formación y desarrollo de la vida en correspondencia a su contexto; es necesario puntualizar que Warisata desarrollo una pedagogía productiva y liberadora, una educación activa y de trabajo destinado al bien comunitario, estas acciones permite pensar y actuar con ideología propia y desarrollar un pensamiento crítico, creativo y propositivo, dirigido a la producción de bienes materiales, intelectuales, espirituales e ideológicas para el bien individual y comunitario.

Otra fuente es la propuesta pedagógica crítica de Vigotsky; considera que las personas aprenden en la interrelación con los demás, proceso que es mediado por la cultura desarrollada histórica y socialmente. Es importante pensar los varios conceptos que trabajó, sin embargo considerando que la propuesta esta contextualizada en la realidad en que vivió, esto ha permitido contrastar con la realidad y recuperar algunos que pueden articularse, incluso resignificándose a la educación comunitaria y productiva que propone el nuevo Currículo Base.

Entre estos conceptos se destaca la *Zona de Desarrollo Próximo*. Fue desarrollado por Vigotsky, en parte, como crítica y alternativa a la aplicación de los tests estáticos individuales con que se medían la inteligencia, formulando el concepto de zona de desarrollo próximo:

“...la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”.



Esta zona de interacción social es la más próxima para el niño y niña; allí tiene la posibilidad de interactuar y aprender. En consecuencia, la zona de desarrollo próximo aporta una fundamentación importante para comprender los procesos de la constitución subjetiva y de apropiación cultural. Lo importante es que en esas zonas de desarrollo próximo el niño o niña puede establecer situaciones significativas, en cuanto están directamente vinculadas con su vida, sus experiencias concretas y su cultura. Con este análisis Vigotsky nos propone el desfase que existe entre la resolución individual y social de las tareas cognitivas, porque todo niño y niña tiene en cualquier dominio un “nivel de desarrollo real” que puede ser evaluado examinando su individualidad y tiene también un potencial inmediato de desarrollo dentro de ese dominio; es a esa diferencia que Vigotsky denomina “zona de desarrollo potencial”. El aprendizaje del/la estudiante se logra con la participación, orientación y colaboración del/la maestro/a, la comunidad educativa y el entorno, estas acciones educativas permite formar estudiantes que interactúen, se apropien y contribuyan a la construcción y fortalecimiento de la cultura, a partir de un proceso participativo, reflexivo, crítico, propositivo, inclusivo y comunitario, mediante el cual se aprende procedimientos, pensamientos y formas de actuar ligados al trabajo y la producción.

De esta manera, la teoría histórico-cultural de la educación concibe el desarrollo personal como una producción permanente de saberes y conocimientos, en todos los ámbitos sociocomunitarios.

Otra vertiente de aporte es la educación popular latinoamericana liberadora de Paulo Freire que nos propone la pedagogía liberadora y problematizadora que permite desarrollar una conciencia crítica y de actitudes reflexivas, orientada a generar cambios estructurales en los seres humanos y su entorno.

La propuesta nos plantea que la educación debe ser un proceso de comprensión crítica, de concienciación sobre la realidad y dominación que se vive propiciando un proceso de liberación, por esta razón la educación se da a partir de un ejercicio de problematización crítica de la realidad, en el que se pregunta, reflexiona, investiga, a partir del diálogo de una comunidad.

La metodología de la problematización que se recupera para el nuevo Currículo Base es contextual e histórica, en el sentido de que los sujetos deben concientizarse sobre el lugar y el contexto en que viven, considerando que son espacios de lucha y de opciones de construcción, esto permite estructurar una opción política clara por los pobres y excluidos, que ha sido un punto central en la educación popular. Con relación a los procesos educativos se concibe como una interacción recíproca y complementaria entre el estudiante, el maestro/a y el entorno. Este proceso se da desde una acción dialógica liberadora. Así, la producción y apropiación del conocimiento está orientada a la transformación de la realidad y la lucha por la liberación de la conciencia.

De estas vertientes esenciales se puede constituir los siguientes principios, base de los fundamentos teóricos, en los que se concreta el currículo de la educación boliviana:

- Educación descolonizadora, liberadora, revolucionaria, antiimperialista y transformadora.
- Educación comunitaria, democrática, participativa y de consensos.
- Educación intracultural, intercultural y plurilingüe.
- Educación productiva, territorial, científica, técnica tecnológica y artística.



Todo este proceso es producto de una lectura crítica de la historia de educación boliviana, porque éste análisis nos debe permitir expresar claramente la intencionalidad de otros modelos educativos que tuvieron la osadía de relegar contenidos y aspectos que puedan corresponder entre la educación con la realidad de su contexto, frente a este análisis es necesario construir el Modelo Sociocomunitario Productivo, sobre la base de criterios definidos por las reivindicaciones del pueblo boliviano, de amplio consenso y participación social; porque las experiencias que se construyen sobre modelos prefabricados, ajenos a la realidad que traen consigo procesos de re-colonización y de alta concentración de poder con posturas autoritarias. Era necesario presentar un modelo que permita desmontar toda esta estructura, con esta intencionalidad y sentido político el nuevo modelo educativo responde a cuatro problemáticas:

- La **condición colonial y neocolonial de la educación** se expresaba en la sobrevaloración de lo foráneo en desmedro de las potencialidades internas, imponiendo contenidos enajenantes y descontextualizados que además de promover la imitación de estereotipos de otras culturas desarrollaba una mentalidad copista, repetidora y mecanicista.

La desestructuración de la mentalidad colonial no formó parte de las propuestas educativas anteriores, (lo que no quiere decir que se realizó esfuerzos anteriores, como la escuela de Warisata o las escuelas indígenas, o incluso la experiencia de profesores y profesoras) por lo que el desprecio a las culturas propias, la exclusión y la discriminación continuaron.

- La mentalidad colonial, presente también en los sistemas de enseñanza aprendizaje, hizo que la brecha entre teoría y práctica se agrandara. En el aula, se partía de la ejemplificación de modelos foráneos, enseñando desde la teoría, pero no con el fin de llegar a la práctica, sino que simplemente no se consideraba relevante partir de nuestras realidades, también es necesario considerar las consecuencias institucionales, entre ellas la incoherencia entre modelos educativos y propuestos pedagógicos como la de la Escuela Ayllu de Warisata, las Escuelas Indígenas y otras iniciativas y propuestas que no fueron tomadas en cuenta para generar un nuevo Modelo Educativo.
- Una segunda problemática es la **casi nula articulación entre las políticas educativas y las propuestas para salir de la dependencia económica**, la condición histórica monoprodutora, facilitadora de materias primas para el mercado mundial. Una educación centrada en la formación humanística con una incipiente educación técnica sólo habré forzado esta dependencia económica, mediante la generación de mano de obra barata para el mercado de trabajo interno, reflejo de la división internacional del trabajo.

El mercado de trabajo tiene un sesgo colonial que sobrevalora la formación humanística por sobre la formación técnica, y la proliferación de profesionales en esta área es una muestra de ello. Por tanto, se desvalorizan los oficios técnicos, no sólo por ser menos remunerados sino también por ser menos valorados y en algunos casos hasta considerados inferiores.

La posibilidad de desestructurar la mentalidad colonial en el ámbito educativo no depende solamente de la articulación del trabajo manual e intelectual, ni del incentivo económico para generar mejores condiciones de formación técnica, sino que requiere de un





accionar pedagógico que amplíe la formación técnica hacia una formación productiva articulada a políticas económicas concretas que apuntan la transformación de la matriz productiva y la soberanía alimentaria. Bajo estas condiciones, la educación se convierte en un componente dinamizador que conecta la producción y reproducción de la vida y las culturas de la plurinacionalidad.

- La tercera problemática la **revalorización y reconstitución de los saberes y conocimientos de los pueblos indígena originarios** que siempre fueron considerados inferiores o en proceso de superación respecto a los denominados conocimientos “universales”. Se dejó de lado su potencialidad para generar saberes y conocimientos propios y pertinentes.

Actualmente, la re-emergencia de la visión planteada por los pueblos y naciones indígena originario implica considerar sus saberes y conocimientos como suficientemente válidos para aprender de ellos, es asumir el hecho de que también pueden ser “universalizables”. Esto implica producir conocimientos desde las culturas en igualdad de jerarquía con los conocimientos considerados “universales”, contribuyendo a reconstituir las identidades y formas de vida de la plurinacionalidad, pues a través de la producción de conocimientos se reconstituyen y re-emergen también los pueblos y naciones relegados y calificados “inferiores” frente a la modernidad capitalista.

- La cuarta problemática es **carácter cognitivista y desarraigado de la educación** que siempre estuvo centrada sólo en el aprendizaje y desarrollo cognitivo, desvinculado la educación de la realidad, este carácter teórico guiada por modelos foráneos, que buscaban desarrollar una educación inmovilizadora y colonizadora de la realidad. Por esa razón, los procesos económicos, políticos, sociales y culturales iban por un lado, y la educación por otro, generando una brecha en la construcción de su identidad en base a su realidad, derivando en un desarraigo de su cultura y comunidad.

Como derivación de todo este análisis colectivo, se desarrolla una educación comprometida con la realidad, su transformación, con sentido comprometido integral y holísticamente, construyendo conocimientos pertinentes a su realidad y su contexto, generando proyectos socio-productivos hacia una formación técnica humanística. Esta problemática a la que responde la propuesta del nuevo Modelo Educativo. *(Fuente; currículo base del sistema educativo plurinacional 2012 ministerio de educación)*

## 1.2. Visión Metodológica MESCP

**Artículo 37. (Orientaciones metodológicas)** Son procedimientos didácticos secuenciales de investigación (práctica-teoría-valoración-producción) que utiliza la y el maestro en forma reflexiva y flexible para promover aprendizajes productivos en las y los estudiantes, respondiendo a las necesidades, problemáticas y actividades productivas del contexto, así mismo contempla la utilización de materiales o recursos y otros factores que coadyuven a lograr el objetivo holístico; además, éstas deben estar vinculadas o relacionadas al proyecto socioproductivo a través de sus componentes.



**Artículo 38. (Materiales de apoyo)** Constituyen aquellos materiales pertinentes al desarrollo de los procesos educativos, utilizados y reutilizados creativamente y preferentemente del contexto.

*REGLAMENTO DE GESTIÓN CURRICULAR VERSIÓN CONSENSUADA COCHABAMBA, 16 MARZO DE 2013*

Esta concepción de interrelacionar la escuela y/o centro de educación especial -familia-comunidad-estado de forma horizontal y vertical, permite reconocer y valorar a la escuela y/o Centro de Educación Especial como institución que aporta a la transformación socioeconómica de la comunidad, esta relación es posible gracias a la aplicación a metodología que se utiliza en los procesos educativos. La metodología asume cuatro momentos que son de carácter práctico-teórico-valorativo-productivo, orientados a la formación integral y holística del ser humano en complementariedad con el entorno, preparados para desarrollarse en todas sus potencialidades y capacidades para vivir bien.

La práctica; se constituye en toda fuente de saber y conocimiento que emerge de la realidad estos son fenómenos tangibles e intangibles de los sucesos y hechos cotidianos de la vida, que se observa, experimenta y se interpela desde diferentes ámbitos del conocimiento. Estas acciones educativas permiten el desarrollo y fortalecimiento de capacidades, habilidades y destrezas en los espacios productivos de aprendizaje, considerando las características biosociales de los y las estudiantes, su ritmo de aprendizaje, potencialidades habilidades, sistemas de comunicación que le permiten su convivencia en armonía con su comunidad.

Una educación en la práctica que se expresa en la experiencia (vivencia) y la experimentación (contacto directo con la realidad).

La primera, parte de las vivencias de las y los involucrados; todos y todas empiezan una formación desde y a partir de sus vivencias, con la intencionalidad de conectar los procesos educativos con su cultura, desde sus experiencias y vivencias.

La segunda, parte de un contacto directo con la realidad desde los diferentes campos de saberes y conocimientos, para posibilitar el desarrollo y fortalecimiento de capacidades, habilidades, destrezas y sistemas de comunicación en espacios concretos donde se desarrolla acciones cotidianas

La teoría; deriva de la práctica, en la concepción de lo observado y experimentado. Son las primeras conclusiones que son producto del desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas en base a la observación y experimentación en los espacios productivos de aprendizaje. Los conceptos, definiciones elaborados, organizados y sistematizados generan teoría, que contribuye a la explicación multidimensional de las preguntas y respuestas planteadas respecto a un determinado fenómeno social o natural. Todo este proceso se inicia en muchos casos de forma individual donde se analiza y reflexiona, para posteriormente compartir en comunidad y alcanzar consenso sobre concepciones iniciales que tiene la comunidad de trabajo, respetando la diversidad, como fuente de la pluralidad de opiniones y cosmovisiones, en la construcción teórica.







Una construcción teórica permite la reflexión, elaboración, sistematización y organización de contenidos oportunos y pertinentes, a partir de las experiencias y la experimentación, susceptibles a proceso de generar un pensamiento teórico.

La valoración; como resultado de la práctica y teorización, se establece en un tiempo y espacio de reflexión que facilita la evaluación y autoevaluación del desarrollo de las capacidades, habilidades y destrezas aplicadas a la vida en cuanto a su uso, pertinencia y diversidad, La valoración sin embargo, no completa su ciclo en tanto no se vincule a los valores sociocomunitarios, es decir, que debe proyectar su utilidad para el bien común, fortaleciendo actitudes inclusivas hacia la transformación social, en relación complementaria con la Naturaleza y el Cosmos, para vivir bien.

Un proceso de valoración es un resultado del momento práctico y teórico, y facilita la valoración comunitaria y autoevaluación de procesos educativos aplicadas a la vida en cuanto a su uso y pertinencia. La valoración, sin embargo, no está completo en tanto no se vincule a la pertinencia comunitaria, es decir que debe proyectar su utilidad para el bien común, fortaleciendo actitudes positivas hacia la transformación social y valores sociocomunitarios.

La producción, integra la práctica, la teoría y la valoración en actividades, procedimientos técnicos de operación y en productos terminados, generando así bienes tangibles e intangibles en bien de la comunidad. Todos los anteriores momentos del proceso pedagógico, convergen en la concreción de la producción donde se integran los saberes y conocimientos provenientes de diferentes áreas y campos, así mismo se debe entender la producción tangible e intangible desde las posibilidades biopsicosocial de los estudiantes, la relaciones de inclusión, convivencia en armonía, permiten un trabajo fundamentado en el valor de la inclusión y cosmovisiones de los estudiantes, como acciones de complementariedad en el proceso de producción .

El momento de la producción enfatiza el carácter pertinente y por tanto, creativo del conocimiento como parte de una enseñanza desde lo concreto y útil para la comunidad, fortaleciendo y valorando la diversidad a través de los proceso de inclusión.

Los procesos educativos, en esencia tienen un carácter práctico-teórico-valorativo-productivo y desarrollados en espacios productivos de enseñanza aprendizaje, traducidos en el aula, talleres, laboratorios, gabinetes, campos deportivos, campos de producción y el entorno sociocomunitario en general. Estos espacios se interrelacionan y complementan con la misma comunidad convirtiendo a la misma en espacio educativo según la planificación realizada, es necesario retomar que el método y la metodología tiene que responder a **la diversidad**, bajo prácticas educativas inclusivas que valora las diferencias individuales y así mismo reconoce en las personas diferentes ritmos de aprendizaje, motivaciones, potencialidades y limitaciones que mediatizan sus experiencias de aprendizaje y que hacen que el aprendizaje sea una experiencia única para cada persona; de esta interrelación surgen las necesidades educativas específica, entendida la misma como las barrera que perturba y/o impide el acceso a un desarrollo integral de la persona



con dificultad, deficiencia y/o discapacidad frente a esta situación la metodología y estrategias educativas, tiene que necesariamente responder a la diversidad.

En el Modelos Sociocomunitario Productivo ya no tiene sentido hablar de diferentes categorías o tipologías de estudiantes, sino de una diversidad de estudiantes que presentan una serie de necesidades educativas, muchas de las cuales son compartidas, otras individuales. estas pueden ser en forma temporal o permanente, en este marco, el proceso educativo tiene que promover el desarrollo de las habilidades, destrezas y capacidades que tienen las personas de acuerdo a sus características individuales, estas acciones favorece la inclusión física, cognitiva y social en su contexto educativo y comunitario en diferentes niveles y modalidades, porque la inclusión es un concepto de la pedagogía que hace referencia al modo en que el sistema educativo debe dar respuestas a la diversidad.

La educación es una acción política, porque incide sobre la realidad, formando personas que construyen su realidad en torno a la comunidad, a través de proyectos que coadyuvan a la transformación de si mismo y su comunidad; la educación incide en una determinada dirección, y no en cualquier dirección, por ello, hablamos de una educación crítica plural inclusiva y transformadora.

En esta perspectiva el/la maestra/o, se convierte en actores que promueven la interacción e integración entre la familia, la institución educativa, la comunidad, la sociedad y el Estado para desarrollar una educación descolonizadora, productiva, comunitaria, intracultural, intercultural, plurilingüe y científico tecnológica.

## Actividad 2

En CPTs por área de atención recuperamos y compartimos nuestras experiencias metodológicas y comparamos con la del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, para elaborar un cuadro comparativo considerando las siguientes consignas:

CONSIGNA	COINCIDENCIA	DIFERENCIA
Principios		
Visión		
Problemática que soluciona		
Otros		





## Lecturas complementarias



### “HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA PREGUNTA”

Paulo Freire

#### CONVERSACIONES CON ANTONIO FAUNDEZ

“ANTONIO — ¡Ah, sin duda! El profesor es quien detenta la verdad y, como tal, tiene que decir la verdad. Pero ninguno de nosotros tiene la verdad, ella se encuentra en el devenir del diálogo; como decía Hegel “la verdadera realidad es el devenir”, no el ser ni el no ser, sino una tensión entre ambos —el proceso histórico es el verdadero—. Así, cuando se propone que lo verdadero es una-búsqueda y no un resultado que lo verdadero es un proceso, que el conocimiento es un proceso y cuanto tal, tenemos que hacerlo y alcanzarlo \_por medio diálogo -por medio rupturas —esto no es aceptado por la gran mayoría de los estudiantes que están acostumbrados a que el profesor, jerárquicamente, tenga la verdad, sea el sabio, y por lo tanto no aceptan el diálogo. Para ellos el diálogo es señal de debilidad por parte del profesor, para ellos la modestia en el saber es muestra de debilidad e ignorancia.

Cuando justamente es lo contrario. Creo que la debilidad está en aquél que juzga detentar la verdad y, por eso misma, es intolerante. La fuerza está en aquél que afirma: “Tal vez tenga parte de la verdad, no la tengo en su totalidad, parte de ella está con ustedes — busquémola juntos”. Estas dificultades entonces hacen que un hombre del Tercer Mundo, al comenzar a hablar de él, comience realmente a descubrirlo, pues, ser un hombre del Tercer Mundo no significa “conocer” al Tercer Mundo. Proponer que lo conozcamos juntos constituye para la mayoría una declaración de ignorancia, cuando, en verdad, debería ser considerada una declaración de sabiduría. No debemos confundir “sentir” con “comprender”.

¿Qué experiencias has tenido en este esquema?

PAULO — ¡Ah! en ese esquema he tenido y sigo teniendo experiencias muy interesantes, en los Estados Unidos y en Europa. De manera más o menos sistemática, en algunas universidades de los Estados Unidos, del Canadá, de Brasil y de Suiza; de manera menos sistemática, en otras universidades americanas, latinoamericanas, europeas y africanas. Te diría que los resultados de mi práctica han sido mucho más positivos que negativos. Ahora, en julio pasado, antes de venir a Ginebra, coordiné tres cursos durante el mes, con actividades dianas, en las universidades de British Columbia, en Vancouver, y de Alberta, en Edmonton, Canadá. Trabajé con los estudiantes, no para ellos y muchos menos sobre ellos. Rara vez he encontrado una participación tan conscientemente crítica, un sentido de responsabilidad tan clara, un gusto por el riesgo y la aventura intelectual —sin el que no hay creatividad— tan firme como el que encontré entre los participantes de los cursos referidos. Pero no podemos ignorar que también siempre nos confrontamos con esa certeza ideologizada, según la cual el estudiante existe para aprender y el profesor para enseñar. Esta “sombra” es tan fuerte, tan pesada, que el profesor difícilmente percibe que, al enseñar, él también aprende, primero, porque enseña, es decir, es el propio pro-



ceso de enseñar, que le enseña a enseñar. Segundo, él aprende con aquél a quien enseña, no tan sólo porque se prepara para enseñar, mas también porque revisa su saber en la búsqueda del saber que el estudiante hace. Siempre he insistido, en trabajos antiguos y recientes, que las inquietudes, las dudas, la curiosidad de los estudiantes, deben ser tornadas por el profesor como desafíos hacia él. En verdad, la reflexión sobre todo esto es iluminadora y enriquecedora tanto para el profesor como para los alumnos.

La curiosidad del estudiante, a veces, puede conmover la certeza del profesor. Por esto es que, al limitar la curiosidad del alumno, el profesor autoritario está limitando también la suya. Muchas veces, por otro lado, la pregunta que el alumno hace sobre el tema —cuando es libre para hacerla—, puede brindarle al profesor un ángulo distinto, el cual le será posible profundizar más tarde en una reflexión más crítica.

Es esto lo que vengo tratando de hacer a lo largo de mi vida de profesor. No diría que la forma como trabajo sea la única o la mejor. Es la forma que me agrada. Pero más que agradarme, simplemente, en ella o por medio de ella, me siento coherente con mi opción política.

Lo que me preocupa, sobre todo, es oponerme teórica y prácticamente a dos asociaciones hechas generalmente, aunque no siempre explicitadas. La primera, entre el procedimiento democrático y la falta de rigor académico; la segunda, entre rigor académico y procedimiento autoritario.

En el fondo, los que hacen estas asociaciones no esconden una fuerte repulsión contra la democracia y contra la libertad.

Es como si para ellos y para ellas, la democracia fuese algo que no tuviese nada que ver con el contexto de un seminario o de un laboratorio. Es como si fuese posible que, primero, de forma autoritaria, con buen comportamiento, cuidadosamente orientados, bien encuadrados, nos volviéramos rigurosos para, después, con el rigor así adquirido, hacer la democracia allá afuera.

La democracia y la libertad no anulan la rigurosidad. Por el contrario, vivir auténticamente la libertad implica aventura, riesgo, creación. Una actitud licenciosa, que distorsiona la libertad, es lo que compromete la rigurosidad.

Bien, diría por fin que mi experiencia ha sido siempre rica, y me conforta que, en ella, jamás tomé partido por la convicción autoritaria de que tengo una verdad que imponer —la verdad indiscutible—. Por otro lado, nunca dije, o siquiera lo sugerí, que lo contrario de no tener una verdad para imponer sería no tener nada para proponer. Si nada tenemos para proponer y si simplemente rehusamos hacerlo, no tenemos nada que hacer verdaderamente en la práctica educativa. La cuestión radica en la comprensión pedagógico-democrática del acto de proponer. El educador que no puede negarse a proponer, no puede tampoco rehusarse a la discusión acerca de lo que propone, por parte del educando. En el fondo, éste tiene que ver con el casi misterio que incluye la práctica del educador que vive la substantividad democrática, de afirmarse, sin, con eso, desestabilizar a los educandos. Es esta posición, la de la radicalidad o de la substantividad democrática., que se contrapone con por un lado, al autoritarismo y, por el otro, a la improvisación.





Terminaría estas consideraciones diciendo que la misma exigencia que me pongo, de vivir la substantividad democrática en las relaciones con los educandos con que trabajo, la tengo para el liderazgo revolucionario en sus relaciones político- pedagógicas con las clases trabajadoras, con las masas populares.

No creo en una educación hecha para y sobre los educandos. Tampoco creo en la transformación revolucionaria— como lo he dicho hace tiempo— hecha para las masas populares, sino con ellas.

ANTONIO —Pienso, Paulo, que el problema de enseñar o educar es fundamental y que, sin duda, se relaciona con lo que decíamos antes: posiciones políticas bien determinadas en un mundo jerarquizado en el que los que detentan el poder detentan el saber, “y” al profesor, la sociedad” actual le ofrece una parte del saber y del poder. Este es uno de los caminos de la reproducción de la sociedad.

Encuentro entonces que es profundamente democrático comenzar a aprender a preguntar.

En la enseñanza se olvidaron las preguntas; tanto el profesor como el alumno las olvidaron y, según yo lo entiendo, todo conocimiento comienza por la pregunta. Comienza por que lo tú Paulo, llamas curiosidad. ¡Pero la curiosidad es una pregunta!

PAULO —Exacto. Estoy de acuerdo contigo totalmente. Es esto que llamo “castración de la curiosidad”. Lo que esta sucediendo es un movimiento unilineal que va de aquí para allá y punto no hay regreso, y ni siquiera hay una demanda ¡el educador de manera general, ya trae la respuesta sin que se le haya preguntado algo!.

ANTONIO —Exactamente, y lo más grave Paulo, es que el alumno se acostumbra a este tipo de trabajo y, entonces, lo que el profesor debería enseñar —porque él mismo debería saberlo— sería antes que nada enseñar a preguntar. Porque el inicio del conocimiento repito, es preguntar. Y solamente a partir de preguntas, y no lo contrario: establecer las respuestas con lo que todo el saber se detiene justamente en eso ya está dado, es un absoluto, no deja lugar a la curiosidad ni a elementos por descubrir. El saber está hecho, éste es la enseñanza. Ahora diría: “la única manera de enseñar es aprendiendo”, y esta afirmación vale tanto para el alumno como para el profesor.

No concibo que un profesor pueda enseñar sin que también esté aprendiendo; para que él pueda enseñar, es necesario que él tenga que aprender.

PAULO: Concuerdo. La afirmación es más radical todavía. Toma el proceso en su mismo comienzo. Y a mí me cala hondo esa afirmación que hiciste sobre la pregunta, que es algo sobre lo que insisto tanto... El autoritarismo que quiebra nuestras experiencias educativas, inhibe, cuando no reprime, la capacidad para preguntar. La naturaleza desafiante de pregunta tiende a ser considerada, en la atmósfera autoritaria, como provocación a la autoridad. Y asimismo, cuando esto no ocurre explícitamente, la experiencia termina por sugerir que preguntar no es una posición siempre cómoda.

Una de las exigencias que siempre nos hicimos, con Elsa, en cuanto a las relaciones con nuestras hijas y nuestros hijos, era la de jamás negarles respuestas a sus preguntas. No importaba



con quién estuviésemos deteníamos el diálogo para atender la curiosidad de uno de ellos o de una de ellas. Sólo después de testimoniar nuestro respeto al derecho de ellos de preguntar, es que pedíamos la atención necesaria para la presencia de la persona o las personas con quienes conversábamos.

Creo que, ya en la tierna edad, comenzamos a aplicar la negación autoritaria de la curiosidad, con los: “pero, niño, porqué tanta pregunta”, “cállese, su padre está ocupado”, “vaya a dormir y deje esa pregunta para mañana”.

La impresión que tengo es de que, en último análisis, el educador autoritario tiene más miedo a la respuesta que a la pregunta, teme a la pregunta por la respuesta que debe dar.

Considero, por otro lado, que la represión a la pregunta tiene la dimensión de la represión mayor —la represión al ser entero, a su expresividad en sus relaciones en el mundo y con el mundo.

Lo que se pretende autoritariamente con, el silencio impuesto, en nombre del orden, es exactamente ahogar en él la capacidad de indagar. Tú tienes razón. Uno de los puntos de partida la formación de un educador o de una educadora, en una perspectiva liberadora, democrática sería esta cosa aparentemente tan simple: ¿Qué es preguntar? A este respecto te contaré una experiencia que viví con profunda emoción, en Buenos Aires, adonde fui cuando trabajaba, aún aquí en el Consejo, enseguida después de la vuelta de Perón. Invitado por el Ministerio de Educación, cuya cabeza era el ministro Taiana, ex-médico de Perón, por causa de lo cual tuvo que pagar caro después del golpe militar. Organizaron un excelente programa de trabajo para mí durante ocho días, en tiempo integral. Era mi primera visita a Argentina, a la que no pude volver sino recientemente, por prohibición expresa de los militares.\*

El programa constaba de seminarios diarios con profesores universitarios, rectores, técnicos de los diferentes sectores del ministerio, artistas, pero incluía también —y fundamentalmente— visitas a áreas periféricas de Buenos Aires. Un domingo por la mañana fui a una de esas áreas. El encuentro sería en una especie de centro vecinal. Un grupo enorme de personas. Fui presentado por el orador que me acompañaba.

- No vine aquí, dije, para hacer un discurso, sino más bien para conversar. Les haré preguntas, y ustedes me las harán. Nuestras respuestas darán sentido al tiempo que pasaremos juntos aquí. Paré. Hubo un silencio que uno de ellos rompió al decir. —Muy bien, encuentro que está bien así. Realmente no nos gustaría que hiciese un discurso. Tengo ya una primera pregunta.

—Pues bien, adelante.

— ¿Qué significa preguntar?

Aquel” hombre de una villa miseria de Buenos Aires, en aquella mañana de domingo, hizo una pregunta fundamental., En lugar de responder sólo por mí, intenté arrancar del grupo lo que les parecía que era “preguntar”. En todo momento buscaba esclarecer uno u otro punto, insistiendo sobre la curiosidad que la pregunta conlleva. Tienes razón, tal vez: debería ser uno de







los primeros asuntos por, discutir en un curso de formación de jóvenes que se preparan para ser profesores: lo que es preguntar. Insistamos, no obstante, en que el centro del asunto no está en hacer con la pregunta “¿qué es preguntar?” un juego intelectual, sino vivir la pregunta vivir la indagación. Vivir la curiosidad. Testimoniarla al estudiante. El problema que, en verdad, le aparece al profesor, en la práctica, es de “espantarse”, al ir creando en los alumnos el hábito, como virtud, de preguntar.

Para un educador en esta posición no hay preguntas bobas ni respuestas definitivas. Un educador que no castra la curiosidad del educando, que se inserta en el acto de conocer, jamás es irrespetuoso con pregunta alguna. Porque, asimismo cuando la pregunta para él pueda parecer ingenua, mal formulada, no siempre lo es para quien la hace. En tal caso, el papel del educador, lejos de ser el que ironiza al educando, es de ayudarlo a rehacer la pregunta con lo que el educando aprende, en la práctica, como preguntar mejor.

\* Nota del traductor: Me consta que alumnas universitarias de psico-pedagogía fueron apresadas, durante la dictadura militar argentina, por haber encontrado —los grupos paramilitares que requisaban las casas— libros de Paulo Freiré en sus bibliotecas, que, por otra parte, habían sido ANTONIO-Mira, Paulo, cómo estamos volviéndola principio del conocimiento, a los orígenes de la enseñanza, de la pedagogía. Y estamos de acuerdo en que todo comienza, como ya lo decía Platón, con la curiosidad y, unida a la curiosidad, la “pregunta. Creo que tienes razón cuando dices que la prime cosa que debería aprender aquel que enseña es a saber preguntar. Saber preguntarse, saber cuáles son las preguntas que nos estimulan y estimulan a la sociedad. Preguntas esenciales que partan de la cotidianidad, pues es en ella donde están las preguntas. Si aprendiésemos a preguntarnos sobre nuestra propia existencia cotidiana, todas las preguntas que exigiesen respuestas y todo ese proceso pregunta-respuesta que constituye el camino del conocimiento, comenzaríamos por esas preguntas básicas de nuestra vida cotidiana, de esos gestos, de esas preguntas corporales, que el cuerpo nos hace como tú dices. Insistiría en que el origen del conocimiento está en la pregunta, o en las preguntas o en el mismo acto de preguntar: me atrevería a decir que el primer lenguaje fue una pregunta, la primera palabra fue, a la vez, pregunta y respuesta, en un acto simultáneo. No entiendo por lenguaje, cuando hablo de lenguaje, sólo un lenguaje hablado.

Sabemos que el lenguaje es de naturaleza gestual, corporal, y un lenguaje de movimiento de ojos, de movimiento del corazón. El primer lenguaje es el lenguaje del cuerpo y, en la medida en que ese lenguaje es un lenguaje de preguntas y en la medida en que limitamos esas preguntas y no oímos o valorizamos sino lo que es oral o escrito, estamos eliminando gran parte del lenguaje humano. Creo que es fundamental que el profesor valore en toda su dimensión lo que constituye el lenguaje, o los lenguajes, que son lenguajes de preguntas más bien que lenguajes de respuestas.

PAULO —De acuerdo. Estoy convencido, sin embargo, de que es necesario dejar claro, una vez más, que nuestra preocupación por la pregunta, alrededor de la pregunta, no puede quedar tan sólo en el nivel de la pregunta por la pregunta. Lo impórtame, sobre todo, es unir, siempre que sea posible, la pregunta y la respuesta a las acciones que hayan sido practicadas o a las acciones que pueden llegar a ser ejecutadas o rehechas.



Preguntas, siempre provisorias. Me parece que, para comenzar una tesis, lo fundamental es aprender a preguntar. La tarea de la filosofía y del conocimiento no es tanto resolver, sino preguntar y preguntar bien.

PAULO —Creo, en este sentido, que el educando insertado en un permanente proceso de educación, tiene que ser un gran interrogador de sí mismo. Esto es, no es posible pasar de lunes a martes sin preguntarse constantemente.

Vuelvo a insistir en la necesidad de estimular permanente- mente la curiosidad, el acto de preguntar, en lugar de reprimirlos. Las escuelas ora rechazan las preguntas, ora burocratizan el acto de preguntar. El asunto no es simplemente el de introducir en el currículo el momento dedicado a las preguntas, de nueve a diez, por ejemplo. ¡No es todo! El tema nuestro no es la burocratización de las preguntas, sino reconocer la existencia como un acto de preguntar. La existencia humana es, porque se hizo preguntándola raíz de la transformación del mundo. Hay una radicalidad en la existencia, que es la radicalidad ^del acto de preguntar Exactamente, cuando una persona pierde la capacidad de asombrarse, se burocratiza.

Me parece importante observar cómo hay una relación, in- dudable entre asombro y pregunta, riesgo y existencia. Radicalmente, la existencia humana implica asombro, pregunta y riesgo. Y, por todo esto implica acción, transformación. La ‘burocratización implica ja adaptación, por lo tanto, con un mínimo de riesgo, con ningún asombro y sin preguntas. Entonces, la pedagogía de la respuesta es una pedagogía de la adaptación y no de la creatividad. No estimula el riesgo de la invención y de la reinversión. Para mí, negar el riesgo es la mejor manera que se tiene para negar la propia existencia humana.

ANTONIO —Para dimensionar, digamos, esta burocratización de la pregunta, es suficiente tener a la vista tan sólo los textos que se someten. Las preguntas son preguntas que ya traen la respuesta. En este sentido, ¡ni siquiera son preguntas! Son antes respuestas que preguntas. El estudiante tiene que saber de antemano la respuesta a la pregunta que se le hará. Entretanto, si le enseñáramos a preguntar, él tendría la necesidad de preguntarse a sí mismo y de encontrar por sí mismo respuestas, creativamente. O sea: participar de su proceso de conocimiento y no simplemente responder a una determinada pregunta con base en lo que le dijeron.

Insisto en que la educación, en general, es una educación de respuestas, en lugar de ser una educación de preguntas. Una educación de preguntas es la única educación creativa y apta para estimular la capacidad humana de asombrarse, de responder a su asombro y resolver sus verdaderos problemas esenciales, existenciales, y el propio conocimiento. El camino más fácil es, justamente, la pedagogía de la respuesta, porque en ella no se arriesga absolutamente nada. El miedo del intelectual es sólo a arriesgarse, a equivocarse, cuando es exactamente el equivocarse lo que permite avanzar en el conocimiento. Entonces, en-este sentido, la pedagogía de la libertad o de la creación debe ser eminentemente arriesgada. Debe atreverse al riesgo; debe provocarse el riesgo, como única forma de avanzar en el conocimiento, de aprender a enseñar verdaderamente. Juzgo importante esta pedagogía del riesgo, que está ligada a la pedagogía del error y esta cadena se extiende al infinito. Si así no fuera, alcanzaríamos el conocimiento absoluto, y el conocimiento absoluto no existe. La fuerza de lo negativo es fundamental decía







Hegel. La fuerza de lo negativo en el conocimiento es parte esencial del conocimiento, a esto se llama error, riesgo, curiosidad, pregunta, etc.

PAULO —Sin esa aventura no es posible crear. Toda práctica, educativa que se funda en lo estandarizado, en lo preestablecido, en la rutina en que todas las cosas están predichas, es burocratizante, y por eso mismo antidemocrática.

ANTONIO —Un ejemplo es el desperdicio de creatividad del operario en la fábrica. El proceso de trabajo es un proceso creativo; pero, como la racionalidad del trabajo está predeterminada y así también los pasos a seguir, el operario está insertado en un proceso que no es educativo, que le niega toda posibilidad de creatividad.

Cuánto ganaría el conocimiento humano, las ciencias humanas y la propia sociedad si la creatividad del obrero encontrase un espacio libre para expresarse. Aun así, ésta se manifiesta por la fuerza, pues a veces el operario resuelve problemas no previstos por la racionalidad. Pero esa racionalidad exige que el operario no sea creativo. Sin embargo, si permitiese que el obrero lo fuese, se enriquecería mucho más, con esa capacidad de creación que tiene el obrero, sobre todo en una racionalidad que fuera aplicable a lo concreto. Toda esa racionalidad propuesta es, en verdad, una racionalidad construida sobre modelos.

El gran problema es aplicar esa racionalidad a lo concreto. Y es en ese punto que esa misma racionalidad exige que el obrero no responda creativamente a los problemas que la realidad concreta impone a esa racionalidad abstracta.

PAULO —En este sentido, será mucho más eficiente el trabajador que, respondiendo a la exigencia de mayor productividad en la perspectiva capitalista, no pregunte ni se pregunte y poco sepa más allá de la tarea rutinaria que la producción en serie le asigne.

Braverman tiene razón cuando dice: “Cuanto más se incorpora la ciencia al proceso del trabajo, menos entiende el trabajador el proceso; cuanto más la máquina se vuelve un producto intelectual y sofisticado, menos control y comprensión de la máquina tiene el trabajador”. Así, en nombre de la eficiencia, de la productividad, lo que se hace es la burocratización de la mente o de la conciencia o de la capacidad creadora del obrero.

Embrutecer la fuerza de trabajo sometida a procedimientos rutinarios hace parte de la naturaleza del modo de producción capitalista. Lo que se da en la producción del conocimiento en la escuela es, en gran medida, aunque podamos hacer lo contrario, una reproducción de ese mecanismo.

En verdad, cuanto más se embrutece la capacidad inventora y creadora del educando, tanto más él es apenas disciplinado para recibir “respuestas” a preguntas que no fueron hechas, como tú resaltaste antes. Cuanto más se adapta el educando a tal procedimiento, tanto más irónicamente se piensa que ésta es una educación productiva.

En el fondo, ésta es una educación que reproduce el autoritarismo del modo de producción capitalista. Es lamentable observar, cómo educadores progresistas, al analizar y al combatir la



reproducción de la ideología dominante, dentro de la escuela, ‘reproducen la ideología autoritaria embutida en el modo capitalista de producción.

ANTONIO —Sí, es la racionalidad abstracta que impone un poder determinado de una ideología determinada. Sin duda, es muy difícil escapar a eso. Lo que se reproduce en un proceso educativo, tanto en el trabajo como en las escuelas, se reproduce también en el nivel político, en el proceso político que es también un gran proceso educativo, en el que la creatividad de las masas es ignorada es aplastada. Cuanto más escucha el pueblo a los líderes, menos piensa —esto se considera la esencia de la política, cuando debería considerarse lo contrario—. Esto se da en el entorno de los políticos autoritarios, tanto de izquierda como de derecha. Lo más grave es que se reproduzca en la izquierda, entre los políticos progresistas.

En el fondo reproducen una racionalidad que propone una sociedad injusta, en la que algunos grupos detentan el saber, el poder, las respuestas, la racionalidad. Etcétera. Partamos de un análisis de la pregunta, de la creatividad de las respuestas como acto de conocimiento, como proceso de pregunta respuesta de todos los que participan del proceso educativo.(...)”, saberlo- sería antes que nada enseñar a preguntar. Porque el inicio del conocimiento repito , es preguntar . Y solamente a partir de preguntas , y no lo contrario : establecer las respuestas con lo que todo el saber se detiene justamente en eso ya está dado , es un absoluto , no deja lugar a la curiosidad ni a elementos por descubrir. El saber está hecho, éste es la enseñanza. Ahora diría: “la única manera de enseñar es aprendiendo”, y esta afirmación vale tanto para el alumno como para el profesor.

No concibo que un profesor pueda enseñar sin que también esté aprendiendo; para que él pueda enseñar, es necesario que él tenga que aprender.

PAULO: Concuerdo. La afirmación es más radical todavía. Toma el proceso en su mismo comienzo. Y a mí me cala hondo esa afirmación que hiciste sobre la pregunta, que es algo sobre lo que insisto tanto... El autoritarismo que quiebra nuestras experiencias educativas, inhibe, cuando no reprime, la capacidad para preguntar. La naturaleza desafiante de pregunta tiende a ser considerada, en la atmósfera autoritaria, como provocación a la autoridad. Y asimismo, cuando esto no ocurre explícitamente, la experiencia termina por sugerir que preguntar no es una posición siempre cómoda.

Una de las exigencias que siempre nos hicimos, con Elza, en cuanto a las relaciones con nuestras hijas y nuestros hijos, era la de jamás negarles respuestas a sus preguntas. No importaba con quién estuviésemos deteníamos el diálogo para atender la curiosidad de uno de ellos o de una de ellas. Sólo después de testimoniar nuestro respeto al derecho de ellos de preguntar, es que pedíamos la atención necesaria para la presencia de la persona o las personas con quienes conversábamos.

Creo que, ya en la tierna edad, comenzamos a aplicar la negación autoritaria de la curiosidad, con los: “pero, niño, porqué tanta pregunta”, “cállese, su padre está ocupado”, “vaya a dormir y deje esa pregunta para mañana”.



La impresión que tengo es de que, en último análisis, el educador autoritario tiene más miedo a la respuesta que a la pregunta. Teme a la pregunta por la respuesta que debe dar.

Considero, por otro lado, que la represión a la pregunta tiene la dimensión de la represión mayor —la represión al ser entero, a su expresividad en sus relaciones en el mundo y con el mundo.

Lo que se pretende autoritariamente con, el silencio impuesto, en nombre del orden, es exactamente ahogar en él la capacidad de indagar. Tú tienes razón. Uno de los puntos de partida la formación de un educador o de una educadora, en una perspectiva liberadora, democrática sería esta cosa aparentemente tan simple: ¿Qué es preguntar? A este respecto te contaré una experiencia que viví con profunda emoción, en Buenos Aires, adonde fui cuando trabajaba, aún aquí en el Consejo, enseguida después de la vuelta de Perón. Invitado por el Ministerio de Educación, cuya cabeza era el ministro Taiana, ex-médico de Perón, por causa de lo cual tuvo que pagar caro después del golpe militar. Organizaron un excelente programa de trabajo para mí durante ocho días, en tiempo integral. Era mi primera visita a Argentina, a la que no pude volver sino recientemente, por prohibición expresa de los militares.\*

El programa constaba de seminarios diarios con profesores universitarios, rectores, técnicos de los diferentes sectores del ministerio, artistas, pero incluía también —y fundamentalmente— visitas a áreas periféricas de Buenos Aires. Un domingo por la mañana fui a una de esas áreas. El encuentro sería en una especie de centro vecinal. Un grupo enorme de personas. Fui presentado por el orador que me acompañaba.

- No vine aquí, dije, para hacer un discurso, sino más bien \* Nota del traductor: Me consta que alumnas universitarias de psico-pedagogía fueron apresadas, durante la dictadura militar argentina, por haber encontrado —los grupos paramilitares que requisaban las casas— libros de Paulo Freiré en sus bibliotecas, que, por otra parte, habían sido para conversar. Les haré preguntas, y ustedes me las harán. Nuestras respuestas darán sentido al tiempo que pasaremos juntos aquí. Paré. Hubo un silencio que uno de ellos rompió al decir.

—Muy bien, encuentro que está bien así. Realmente no nos gustaría que hiciese un discurso. Tengo ya una primera pregunta. —Pues bien, adelante.

— ¿Qué significa preguntar?

Aquel hombre de una villa miseria de Buenos Aires, en aquella mañana de domingo, hizo una pregunta fundamental. En lugar de responder sólo por mí, intenté arrancar del grupo lo que les parecía que era “preguntar”. En todo momento buscaba esclarecer uno u otro punto, insistiendo sobre la curiosidad que la pregunta conlleva. Tienes razón, tal vez: debería ser uno de los primeros asuntos por discutir en un curso de formación de jóvenes que se preparan para ser profesores: lo que es preguntar. Insistamos, no obstante, en que el centro del asunto no está en hacer con la pregunta “¿qué es preguntar?” un juego intelectual, sino vivir la pregunta, vivir la indagación. Vivir la curiosidad. Testimoniarla al estudiante. El problema que, en verdad, le aparece al profesor, en la práctica, es de “espantarse”, al ir creando en los alumnos el hábito, como virtud, de preguntar.



Para un educador en esta posición no hay preguntas bobas ni respuestas definitivas. Un educador que no castra la curiosidad del educando, que se inserta en el acto de conocer, jamás es irrespetuoso con pregunta alguna. Porque, asimismo cuando la pregunta para él pueda parecer ingenua, mal formulada, no siempre lo es para quien la hace. En tal caso, el papel del educador, lejos de ser el que ironiza al educando, es de ayudarlo a rehacer la pregunta con lo que el educando aprende, en la práctica, cómo preguntar mejor.

ANTONIO-Mira, Paulo, cómo estamos volviéndola principio del conocimiento, a los orígenes de la enseñanza, de la pedagogía. Y estamos de acuerdo en que todo comienza, como ya lo decía Platón, con la curiosidad y, unida a la curiosidad, la “pregunta. Creo que tienes razón cuando dices que la prime cosa que debería aprender aquel que enseña es a saber preguntar. Saber preguntarse, saber cuáles son las preguntas que nos estimulan y estimulan a la sociedad. Preguntas esenciales que partan de la cotidianidad, pues es en ella donde están las preguntas. Si aprendiésemos a preguntarnos sobre nuestra propia existencia cotidiana, todas las preguntas que exigiesen respuestas y todo ese proceso pregunta- respuesta que constituye el camino del conocimiento, comenzaríamos por esas preguntas básicas de nuestra vida cotidiana, de esos gestos, de esas preguntas corporales, que el cuerpo nos hace como tú dices. Insistiría en que el origen del conocimiento está en la pregunta, o en las preguntas o en el mismo acto de preguntar: me atrevería a decir que el primer lenguaje fue una pregunta, la primera palabra fue, a la vez, pregunta y respuesta, en un acto simultáneo. No entiendo por lenguaje, cuando hablo de lenguaje, sólo un lenguaje hablado.

Sabemos que el lenguaje es de naturaleza gestual, corporal, y un lenguaje de movimiento de ojos, de movimiento del corazón. El primer lenguaje es el lenguaje del cuerpo y, en la medida en que ese lenguaje es un lenguaje de preguntas y en la medida en que limitamos esas preguntas y no oímos o valorizamos sino lo que es oral o escrito, estamos eliminando gran parte del lenguaje humano. Creo que es fundamental que el profesor valore en toda su dimensión lo que constituye el lenguaje, o los lenguajes, que son lenguajes de preguntas más bien que lenguajes de respuestas.

PAULO —De acuerdo. Estoy convencido, sin embargo, de que es necesario dejar claro, una vez más, que nuestra preocupación por la pregunta, alrededor de la pregunta, no puede quedar tan sólo en el nivel de la pregunta por la pregunta. Lo impórtame, sobre todo, es unir, siempre que sea posible, la pregunta y la respuesta a las acciones que hayan sido practicadas o a las acciones que pueden llegar a ser ejecutadas o rehechas.

No sé si queda claro lo que digo. Me parece fundamental clarificar que tu defensa, y la mía, del acto de preguntar, de ninguna manera torna a la pregunta como un juego intelectualista. Por el contrario, lo necesario es que el educando, al preguntar sobre un hecho, tenga en la respuesta una explicación del hecho y no una descripción pura de las palabras ligadas al hecho. Es preciso que el educando vaya descubriendo la relación dinámica, fuerte, viva, entre palabra y acción, entre palabra-acción-reflexión. Aprovechando, entonces, ejemplos concretos de la propia experiencia de los alumnos durante una mañana de trabajo dentro de la escuela, en el caso de una escuela de niños, estimularlos a hacer preguntas relacionadas a la práctica de ellos y, las respuestas, entonces, involucrarían a la acción que provocó la pregunta. Obrar, hablar, conocer, estarían juntos.





ANTONIO —Es necesario, entre tanto, precisar la relación pregunta-respuesta-acción. Creo que tú no pretendes que la relación entre una pregunta y una acción deba ser una relación directa. Hay preguntas que son mediadoras, preguntas sobre preguntas, a las que se debe responder.

Lo importante es que esta pregunta sobre la pregunta, o estas preguntas sobre las preguntas, y sobre las respuestas, esta cadena de preguntas y respuestas, en fin, esté ampliamente vinculada a la realidad, esto es, que no se rompa la cadena. Porque estamos acostumbrados al hecho de que esa cadena de preguntas y respuestas, que en el fondo no es sino el conocimiento se rompa, se interrumpa, no alcance a la realidad. Lo que exigimos es que, habiendo preguntas mediadoras, ellas sean siempre un puente entre la primera pregunta y la realidad concreta.

Pienso que el acto de preguntar, o la propia pregunta, en cuanto principio de conocimiento, podría ser comprendido en grupos concretos. Me acuerdo, por ejemplo, de que en las vísperas de mi partida para el Zaire, un joven natural de este país me buscó; estaba preparando su tesis para el doctorado, un estudio sobre la experiencia educacional de las iglesias misioneras en el Zaire.

Al iniciar nuestro diálogo, le dije: “Eres tú quien habla y yo escucho. Me dirás lo que, piensas, la información que conseguiste, cuáles son tus preocupaciones que se plasmarán en el trabajo de la tesis”. Durante cerca de una hora, ese joven me dio informaciones increíbles: ida; a bibliotecas, lectura de libros, diálogos con persona que vivieron en la época de las misiones en el Zaire. Pero esa información era una información desprovista de forme.

Al final le dije: “¿Cuáles son las preguntas que te haces para estructurar el trabajo de tu tesis?. Porque todo trabajo de tesis, como todo trabajo de investigación, se debe iniciar encontrando las preguntas-clave que es necesario encarar “y resolver”.

No digo que no sea necesario informarse, más lo fundamental es que esa curiosidad que nos lleva a preocuparnos de un tema determinado, se concrete en preguntas esenciales que serán los hilos conductores de nuestro trabajo. Si encontramos cinco o seis preguntas esenciales; son esas preguntas y las respectivas respuestas las que constituirán una tesis académica.

PAULO —Y, durante el proceso de buscar informaciones que ayuden a responder a estas preguntas, otras preguntas fundamentales emergen en la constitución de un cuerpo coherente, lógico, riguroso, que debe ser la tesis.

ANTONIO —Sí, creo que el valor de una tesis radica en el descubrimiento y en la formulación de preguntas esenciales que despierten la curiosidad de otros investigadores. El valor no está tanto en las respuestas, porque las respuestas son, sin dudas, provisionales, como las mismas preguntas.

Pero, a medida que encontramos las preguntas esenciales que nos permitirán responder y descubrir nuevas preguntas, se formará esa cadena que posibilitará que la tesis se vaya construyendo. Una tesis en que no solamente las respuestas constituyen lo fundamental, más también esa cadena de preguntas, siempre provisionales. Me parece que, para comenzar una tesis, lo fundamental es aprender a preguntar. La tarea de la filosofía y del conocimiento no es tanto resolver, sino preguntar y preguntar bien.



PAULO —Creo, en este sentido, que el educando insertado en un permanente proceso de educación, tiene que ser un gran interrogador de sí mismo. Esto es, no es posible pasar de lunes a martes sin preguntarse constantemente.

Vuelvo a insistir en la necesidad de estimular permanente- mente la curiosidad, el acto de preguntar, en lugar de reprimirlos. Las escuelas ora rechazan las preguntas, ora burocratizan el acto de preguntar. El asunto no es simplemente el de introducir en el currículo el momento dedicado a las preguntas, de nueve a diez, por ejemplo. ¡No es todo! El tema nuestro no es la burocratización de las preguntas, sino reconocer la existencia como un acto de preguntar.

La existencia humana es, porque se hizo preguntándola raíz de la transformación del mundo. Hay una radicalidad en la existencia, que es la radicalidad ^del acto de preguntar. Exactamente, cuando una persona pierde la capacidad de asombrarse, se burocratiza.

Me parece importante observar cómo hay una relación, in- dudable entre asombro y pregunta, riesgo y existencia. Radicalmente, la existencia humana implica asombro, pregunta y riesgo. Y, por todo esto implica acción, transformación. La 'burocratización implica ¡a adaptación, por lo tanto, con un mínimo de riesgo, con ningún asombro y sin preguntas. Entonces, la pedagogía de la respuesta es una pedagogía de la adaptación y no de la creatividad. No estimula el riesgo de la invención y de la reinención. Para mí, negar el riesgo es la mejor manera que se tiene para negar la propia existencia humana.

ANTONIO —Para dimensionar, digamos, esta burocratización de la pregunta, es suficiente tener a la vista tan sólo los textos que se someten. Las preguntas son preguntas que ya traen la respuesta. En este sentido, ¡ni siquiera son preguntas! Son antes respuestas que preguntas. El estudiante tiene que saber de antemano la respuesta a la pregunta que se le hará. Entretanto, si le enseñáramos a preguntar, él tendría la necesidad de preguntarse a sí mismo y de encontrar por sí mismo respuestas, creativamente. O sea: participar de su proceso de conocimiento y no simplemente responder a una determinada pregunta con base en lo que le dijeron.

Insisto en que la educación, en general, es una educación de respuestas, en lugar de ser una educación de preguntas. Una educación de preguntas es la única educación creativa y apta para estimular la capacidad humana de asombrarse, de responder a su asombro y resolver sus verdaderos problemas esenciales, existenciales, y el propio conocimiento. El camino más fácil es, justamente, la pedagogía de la respuesta, porque en ella no se arriesga absolutamente nada. El miedo del intelectual es sólo a arriesgarse, a equivocarse, cuando es exactamente el equivocarse lo que permite avanzar en el conocimiento. Entonces, en-este sentido, la pedagogía de la libertad o de la creación debe ser eminentemente arriesgada. Debe atreverse al riesgo; debe provocarse el riesgo, como única forma de avanzar en el conocimiento, de aprender a enseñar verdaderamente. Juzgo importante esta pedagogía del riesgo, que está ligada a la pedagogía del error y esta cadena se extiende al infinito. Si así no fuera, alcanzaríamos el conocimiento absoluto, y el conocimiento absoluto no existe. La fuerza de lo negativo es fundamental decía Hegel. La fuerza de lo negativo en el conocimiento es parte esencial del conocimiento, a esto se llama error, riesgo, curiosidad, pregunta, etc.







PAULO —Sin esa aventura no es posible crear. Toda práctica, educativa que se funda en lo estandarizado, en lo preestablecido, en la rutina en que todas las cosas están predichas, es burocratizante, y por eso mismo antidemocrática. ANTONIO —Un ejemplo es el desperdicio de creatividad del operario en la fábrica. El proceso de trabajo es un proceso creativo; pero, como la racionalidad del trabajo está predeterminada y así también los pasos a seguir, el operario está insertado en un proceso que no es educativo, que le niega toda posibilidad de creatividad. Cuánto ganaría el conocimiento humano, las ciencias humanas y la propia sociedad si la creatividad del obrero encontrase un espacio libre para expresarse. Aun así, ésta se manifiesta por la fuerza, pues a veces el operario resuelve problemas no previstos por la racionalidad. Pero esa racionalidad exige que el operario no sea creativo. Sin embargo, si permitiese que el obrero lo fuese, se enriquecería mucho más, con esa capacidad de creación que tiene el obrero, sobre todo en una racionalidad que fuera aplicable a lo concreto. Toda esa racionalidad propuesta es, en verdad, una racionalidad construida sobre modelos.

El gran problema es aplicar esa racionalidad a lo concreto. Y es en ese punto que esa misma racionalidad exige que el obrero no responda creativamente a los problemas que la realidad concreta impone a esa racionalidad abstracta.

PAULO —En este sentido, será mucho más eficiente el trabajador que, respondiendo a la exigencia de mayor productividad en la perspectiva capitalista, no pregunte ni se pregunte y poco sepa más allá de la tarea rutinaria que la producción en serie le asigne.

Braverman<sup>4</sup> tiene razón cuando dice: “Cuanto más se incorpora la ciencia al proceso del trabajo, menos entiende el trabajador el proceso; cuanto más la máquina se vuelve un producto intelectual y sofisticado, menos control y comprensión de la máquina tiene el trabajador”. Así, en nombre de la eficiencia, de la productividad, lo que se hace es la burocratización de la mente o de la conciencia o de la capacidad creadora del obrero.

Embrutecer la fuerza de trabajo sometida a procedimientos rutinarios hace parte de la naturaleza del modo de producción capitalista. Lo que se da en la producción del conocimiento en la escuela es, en gran medida, aunque podamos hacer lo contrario, una reproducción de ese mecanismo.

En verdad, cuanto más se embrutece la capacidad inventora y creadora del educando, tanto más él es apenas disciplinado para recibir “respuestas” a preguntas que no fueron hechas, como tú resaltaste antes. Cuanto más se adapta el educando a tal procedimiento, tanto más irónicamente se piensa que ésta es una educación productiva.

En el fondo, ésta es una educación que reproduce el autoritarismo del modo de producción capitalista. Es lamentable observar, cómo educadores progresistas, al analizar y al combatir la reproducción de la ideología dominante, dentro de la escuela, ‘reproducen la ideología autoritaria embutida en el modo capitalista de producción.

ANTONIO —Sí, es la racionalidad abstracta que impone un poder determinado de una ideología determinada. Sin duda, es muy difícil escapar a eso. Lo que se reproduce en un proceso educativo, tanto en el trabajo como en las escuelas, se reproduce también en el nivel político, en el



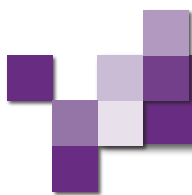
proceso político que es también un gran proceso educativo, en el que la creatividad de las masas es ignorada es aplastada. Cuanto más escucha el pueblo a los líderes, menos piensa —esto se considera la esencia de la política, cuando debería considerarse lo contrario—. Esto se da en el entorno de los políticos autoritarios, tanto de izquierda como de derecha. Lo más grave es que se reproduzca en la izquierda, entre los políticos progresistas.

En el fondo reproducen una racionalidad que propone una sociedad injusta, en la que algunos grupos detentan el saber, el poder, las respuestas, la racionalidad. Etcétera. Partamos de un análisis de la pregunta, de la creatividad de las respuestas como acto de conocimiento, como proceso de pregunta respuesta de todos los que participan del proceso educativo.(...)”

<http://es.scribd.com/doc/12654681/Hacia-Una-Pedagogia-de-La-Pregunta>







## Tema 2



### Criterios metodológicos en el MESCP

#### Actividad 1

En comunidad y por área de atención compartir los criterios que utilizas para seleccionar una determinada metodología, fundamentar cuales son las dificultades y logros al finalizar representa en un esquema, mapa conceptual y/o otros para socializar en plenaria.

La concepción metodológica que deriva de la cosmovisión de los pueblos, permite fortalecer la relación de los procesos educativos con la realidad, es decir, no se puede esperar una nueva manera de encarar la educación sin cambiar al mismo tiempo, nuestra visión y relación con la realidad. La visión metodológica genera, criterios que se convierten en los referentes ordenadores, (intencionalidad, integralidad holística, que garantizar una visión unitaria y no fragmentaria de la realidad) de los procesos educativos inclusivos, con el propósito de brindar respuestas oportunas y pertinentes a la diversidad de la comunidad educativa, por eso es importante tener presente los siguientes criterios:

#### 2.1. La Intencionalidad de la Metodología

Un elemento fundamental para comprender el porqué de la metodología, es la intencionalidad, que supone la dirección u orientación respecto a una determinada sociedad. Por esta razón cuando hablamos de metodología, no solo nos referimos sólo de una cuestión técnica, de pasos o estrategias para mejorar el aprendizaje. Esta mirada meramente técnica corre el peligro de ser tecnocrática, en el sentido de que pensamos que podemos resolverlo todo con las técnicas (de ahí que se pueda hablar incluso de una ingeniería didáctica) y además pedagógica, estas acciones tienden a que los procesos educativos sean aislados y sin brindar respuesta a la comunidad y sociedad

Frente a esta situación que desarrollaron los anteriores modelos educativos, de lo que se trata, es de estar consciente del sentido de la metodología, del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo que a partir de la práctica, la experiencia, la vivencia le da una dirección al proceso educativo. El momento de la producción, es una acción transformadora del contexto, de esta forma la educación no termina en el aprendizaje de algo, sino que es un medio para resolver algunos problemas que tiene la comunidad.



De esta manera se establece el sentido que adquiere la transformación educativa, como un proceso que está articulado al Vivir Bien, que es un criterio de orientación de la vida. La transformación en el plano educativo significa cómo las y los niños, jóvenes y adultos deben educarse en la diversidad; no se trata sólo de que aprendan a diagnosticar críticamente las condiciones de desigualdad en las que se vive (lo que es una parte fundamental y complementaria), sino de establecer una educación que forme un distinto tipo de ser humano, con otros valores y prácticas, una persona plena, donde la transformación no sea la finalidad, sino el medio para alcanzar esa plenitud de convivir en la diversidad en la comunidad, por esta razón está claro que la Intencionalidad de esta visión metodológica reside en establecer un proceso educativo que forme una persona integral, creativa, que viva en convivencia, complementariedad, solidaridad, inclusiva y armonía con la naturaleza.

## 2.2. La integralidad holística

La concepción de realidad tiene la característica de ser explícita, enmarca dentro de nuestra cosmovisión que es mucho más amplia y contiene elementos explícitos e implícitos. Por esta situación y con el ánimo de comprender la metodología del Modelo Sociocomunitario Productivo es necesario partir por explicitar la concepción de realidad, recordando que la misma está acompañada de cambios en la concepción de realidad; la misma está compuesta por varias dimensiones: el ser humano, la Madre Tierra, el Cosmos y las Espiritualidades; todas éstas forman parte de la unidad, un todo con el cual el ser humano entra en relación. Esta es la cosmovisión de unidad de la realidad que concebimos, frente al antropocentrismo que define la realidad desde el ser humano y coloca al mismo en el centro de todo. La realidad nos demuestra que el ser humano es parte de una totalidad integral, con las distintas dimensiones que ésta conforma, con su propia autonomía y no existe una jerarquía de una sobre la otra, esto permite hablar de una complementariedad entre las diferentes dimensiones de la realidad.

Bajo esta visión de unidad integral, de nuestra concepción de la realidad, sobre la cual se asienta el criterio metodológico al que hemos denominado “integralidad holística” asume que todos los momentos metodológicos, están integrados o concebidos integralmente para desarrollar una visión holística en la educación. Estos criterios deben ser comprendidos desde sus relaciones, diferencias y modalidades.

La metodológica de integralidad holística se desprende de una concepción integral y unitaria de la realidad, no sólo desde el punto de vista del ser humano. Esta relación permite comprender la visión metodológica en un sentido unitario asumiendo que dentro de la interacción de la práctica, teoría, valoración y producción se despliegan también de forma unitaria varios elementos. Así tenemos:

El “sentir” y el “hacer” que son parte de la dimensión práctica.

El “pensar” que es el énfasis central dentro de la teoría o la teorización.

El desarrollo del sentido “ético comunitario” dentro de la valoración y, por último, la “creatividad” dentro de la producción. Estos momentos, con sus respectivos énfasis, se relacionan de manera integral y holística.





Cuando nos referimos a que el momento de la práctica plantea un énfasis en el sentir, asumimos de manera explícita uno de los legados más importantes de la cosmovisión indígena: la preeminencia del sentir antes que el pensar. Así como Descartes hace casi 400 años fundamentaba una racionalidad basada en el “yo pienso luego existo” (Discurso del método, René Descartes (1596-1650)), que se convirtió en paradigmático para el desarrollo de la cosmovisión occidental, ahora, en otro sentido, asentamos nuestra perspectiva metodológica en la preeminencia del sentir. De ahí se deriva la importancia de la experiencia dentro de nuestra visión metodológica. El “Sentir”, que se apoya en la experiencia como elemento de la práctica, se complementa con el “hacer” que es un aporte importante de las corrientes más críticas de Occidente, quienes ya cuestionaron el racionalismo secante de la conciencia y apostaron por lo que se llamó “praxis”.

En los proceso de construcción del Modelo Educativo se entiende por resignificación, a la posibilidad de dotar de nuevos sentidos a conceptos utilizados en determinados marcos teóricos. Por adecuación y contextualización, se puede entender que sobre la base de determinados conceptos se puede desarrollar nuevos elementos adecuados a un contexto determinado.

Gran parte de las corrientes críticas agrupadas esquemáticamente bajo el denominativo de “materialismo” apostaron por la práctica entendida en esta dirección. Por este motivo, es importante complementar el sentir con el hacer, el mismo se convierte en un momento central de nuestra visión metodológica.

En el momento teórico se enfatiza el pensar que significa ser capaz de convertir en pensamientos, las experiencias y las prácticas, pero no como un ejercicio inductivo, sino como un ejercicio integral que articule la resignificación, contextualización, adecuación y teorización, es decir, una modalidad de desarrollo de capacidades y cualidades sobre el pensamiento en diferentes modalidades. Cada contenido puede ser resignificado, adecuado, contextualizado, y posible de una nueva teorización, porque el pensamiento y la producción de conocimientos es un acto que es dinámico.

Con el momento de la valoración nos referimos a la posibilidad de una educación que tome en cuenta la responsabilidad frente al conocimiento que es un nexo para estar relacionado con la realidad; en otros modelos educativos existía una separación entre ciencia o conocimiento y valores; se pensaba que los valores eran arbitrarios y subjetivos frente al conocimiento objetivo; se partía de la separación entre ser y deber ser. Con este mismo espíritu, se consideraba innecesario enseñar la relación entre los conocimientos que aprendemos y el sentido que éstos tienen para orientarnos en la vida. Lo opuesto a esta teoría se presenta en la metodología, recuperando el momento de la valoración que implica la articulación entre el ser y deber ser; el hecho de reflexionar, analizar, comprender y evaluar de forma colectiva sobre las implicancias comunitarias y sociales de lo que se aprende y conoce, para desarrollar un sentido de responsabilidad comunitaria que involucra a todos y todas.

Por último, el momento productivo desarrolla las habilidades y destrezas en función de la creatividad, es decir, generar capacidades y cualidades para poder innovar y crear productos tangibles e intangibles. No se refiere a la actividad productiva mercantil o meramente economicista,



sino a la producción, aprender a hacerlo por uno mismo, ser capaces de adaptar creativamente ciencia y tecnología.

## 2.3. La Intraculturalidad e Interculturalidad

La intraculturalidad es entendida como la reconstitución de las culturas de los pueblos y naciones que conforman Bolivia, a través de la recuperación, revalorización, potenciamiento de la cultura propia y producción de conocimiento propio, de un modo que se permita el despliegue de sus sentidos, conocimientos, saberes, modo de vivir, relación con la naturaleza y la espiritualidad, lengua, identidad, etc. en diálogo con las otras culturas.

La interculturalidad es una alternativa de convivencia armónica y de aprendizaje mutuo entre culturas distintas, lo que, desde la visión de los pueblos indígenas originarios, se ha llamado “complementariedad”. La interculturalidad no es un contenido a ser aprendido sino una experiencia a ser vivida que sólo es posible cuando existe una apertura al diálogo y la inclusión en la diversidad.

La intraculturalidad y la interculturalidad también son orientaciones metodológicas. El momento de la práctica, por ejemplo parte de la experiencia de la cultura propia, vinculada con los valores y prácticas que se viven. En el caso del componente “teoría”, éste tendría un énfasis más intercultural porque las teorías se han formalizado en contextos distintos, múltiples. Toda teoría parte de una realidad particular, pero tiende a ser utilizada, si es adecuada, en otros contextos y alcanza así una pretensión de “universalidad”.

## 2.4. Momentos metodológicos

Para promover que todas y todos las los estudiantes desarrollen las capacidades y cualidades para transformar la realidad, la educación tiene que realizarse de manera más amplia y compleja, es decir, no reducirla a un solo momento del proceso educativo (el cognitivo), sino desarrollar acciones que permita que incorpore varias dimensiones de la realidad del estudiante. En este sentido, la visión metodológica del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, integra cuatro momentos en su desarrollo permanente; la Práctica, Teorización, Valoración y Producción. Los mismos están separados sólo para explicar su especificidad, ya que en un proceso educativo concreto estos momentos metodológicos se despliegan de manera articulada, como un todo; al estar articulados, cada momento metodológico contiene a los otros y su articulación brinda un determinado sentido específico al proceso educativo, desde esta visión no se puede encarar un proceso educativo que parta de la Práctica si es que ésta no está ya direccionada para que pueda devenir en algo productivo (Producción), y a la vez que ya contenga criterios éticos en el aprendizaje (valoración), proceso que necesariamente estará mediado por conceptos (Teoría); cada componente está presente en jerarquías distintas según las características del momento metodológico que se esté enfatizando.

La metodología se desarrolla en una determinada secuencia, porque refleja un modo específico del aprendizaje. El proceso educativo parte del énfasis en la Práctica, es decir, de la experiencia





del estudiante, del contacto directo con la realidad o la experimentación con elementos de la misma, desde lo concreto que tengan algún sentido en la vida de los mismos. Es desde esta acción que recién se puede hacer énfasis en el momento de la Teoría, para que se la trabaje crítica y reflexivamente. Si bien la valoración estará implícita en los anteriores momentos, es necesario su abordaje explícito en el tercer momento donde ésta cobra mayor énfasis en la discusión del valor, la importancia o pertinencia que tiene lo que se está aprendiendo para la vida y la comunidad. El desarrollo de todos estos momentos lleva cierta direccionalidad hacia lo productivo, que como cuarto momento metodológico cierra el ciclo de un proceso educativo donde el estudiante puede expresar de manera concreta (con productos tangibles e intangibles) su interpretación y apropiación del proceso educativo vivido.

#### **2.4.1. Práctica**

La práctica comprende varias formas de desarrollarla, entre las cuales destacamos:

- a) Partir desde la experiencia
- b) Partir en contacto directo con la realidad
- c) Realizar la experimentación

##### **a) Partir de la experiencia**

Partir desde la experiencia se convierte en un elemento estratégico y descolonizador de nuestra metodología, porque se hace presente nuestra cultura; una historia, concepciones y lenguaje previos de todas y todos los estudiantes. Nos educamos en nuestra cultura (no hay personas que ingresen a la escuela sin la experiencia de vivir en una cultura) desde nuestra identidad y tenemos la posibilidad de recuperar, revalorizar, fortalecer y desplegar nuestros saberes, conocimientos y nuestra cultura.

Así mismo es importante establecer que partir desde la experiencia redefine la relación entre maestro y estudiantes, sujeto a sujeto, promoviendo un diálogo sobre la experiencia que cada quien trae al proceso educativo. Ya no hay alguien que exclusivamente enseñe y alguien que exclusivamente aprende, posibilita una educación con sentidos de vida y no una simple capacitación en contenidos teóricos.

##### **b) Partir desde el contacto directo con la realidad**

Otra ingreso posible del proceso educativo, es el contacto directo con la realidad y a partir de ello reflexionar y desarrollar los procesos educativos que a su vez nos permite tener la posibilidad de aprender desde la vivencia de relacionarse con las cosas, personas y procesos.

Debe considerarse que los espacios educativos no se reducen al ambiente del aula, sino que se extienden hacia otros espacios fuera del aula y fuera de la unidad educativa, donde puedan relacionarse con procesos reales, que permiten comprender de forma integrada los saberes y conocimientos.



Otro nivel del contacto directo con la realidad, es partir de las problemáticas de los estudiantes. Esto quiere decir, que los maestros deben tener la capacidad de descubrir cuáles son las necesidades y aspiraciones que tienen sus estudiantes. Esto conecta lo que se va a desarrollar como proceso educativo con la vida de los estudiantes, de modo que luego existe una continuidad y no una separación entre lo que se está viviendo y lo que se está desarrollando en la educación.

### **c) La experimentación**

Hablamos de experimentación como la realización de un ejercicio guiado de ensayo y error o la ejecución de experimentos, guiado por la o el maestra/o, quien realiza preguntas constantemente para despertar la curiosidad e indagación propia de parte de los estudiantes.

#### **2.4.2. Teoría**

Ninguna teoría puede usarse mecánicamente, ni siquiera una que haya sido elaborada en nuestro contexto. La teoría siempre debe usarse críticamente en función del problema a ser investigado o del contenido a ser desarrollado.

Las teorías no solamente se usan en los procesos educativos, sino que se resignifican, adecuan, apropian, desarrollan, es decir, se ponen en un movimiento que también produce nueva teoría. Este es un aspecto fundamental: el acto educativo produce conocimiento, que debe sistematizarse y que debe servir a otras personas.

El uso crítico y problematizador de la teoría, así como la teorización y producción de conocimiento, no son procesos que se realizan de manera individual, sino que son una construcción colectiva, y más ampliamente, comunitaria. Esta es una característica fundamental y que diferencia al modelo de otras propuestas educativas. Se busca una revalorización, rescate y uso de conceptos y categorías de la propia realidad cultural y de la comunidad; la teoría no solamente está en la ciencia de perfil moderno occidental, sino también en los saberes y conocimientos de nuestras culturas.

#### **2.4.3. Valoración**

Es una postura ética, con sentido social, para la vida, comunitaria e individual, y constante sobre el proceso educativo, desarrollado y aplicado en la vida y para la vida. La valoración desde una postura ética y reflexiva requiere estar articulada a los valores sociocomunitarios. Todo proceso educativo debe ser valorado, tomando en cuenta que los saberes y conocimientos que se desarrollan en las unidades educativas benefician a la comunidad en su conjunto.

#### **2.4.4. Producción**

La producción es el momento de la elaboración de algo tangible o intangible considerando su pertinencia, innovación y transformación, nos plantea la posibilidad de constituir un sujeto





que tenga la capacidad de desarrollar capacidades y vocación productiva en relación y pertinencia a su contexto. Una de las características centrales es su creatividad profunda, ya que el producto expresa la singularidad de lo desarrollado, lo que además genera la apropiación e interpretación del proceso educativo, desde nuestra realidad concreta y desde nuestra forma de vivir la experiencia educativa.

Es importante tomar en cuenta la pertinencia de la realidad del estudiante, es decir, a las problemáticas, necesidades, características biopsicosociales, habilidades y ritmos de aprendizaje; que a través de los métodos y estrategias educativas deben cristalizarse en el desarrollo de prácticas educativas inclusivas, para su desarrollo en los espacios educativos, se tiene que reconocer y asumir que:

- La inclusión depende en gran medida de las actitudes y creencias de maestras y maestros en relación a la diversidad como fuente de riqueza para la construcción de conocimientos y saberes, aplicando los valores de reciprocidad, igualdad, cooperación, equidad y dignidad, promoviendo la cooperación en vez de la competitividad, incentivando la participación en lugar del individualismo, de manera que se elimina toda forma de exclusión y discriminación.
- Los procesos educativos requieren de maestras y maestros con conocimientos de metodologías y estrategias para dar respuestas de forma oportuna y pertinente a la diversidad de los estudiantes.
- Desarrollo de actitudes preventivas más que correctivas como parte de las estrategias educativas para eliminar toda forma de discriminación en los ambientes, espacios educativos y comunidad.
- Priorizar estrategias que permitan un trabajo comunitario, cooperativo en los procesos educativos, realizando agrupaciones de aprendizaje y convivencia comunitaria. Esto permite la participación de todas/os las estudiantes en la resolución compartida de problemas.

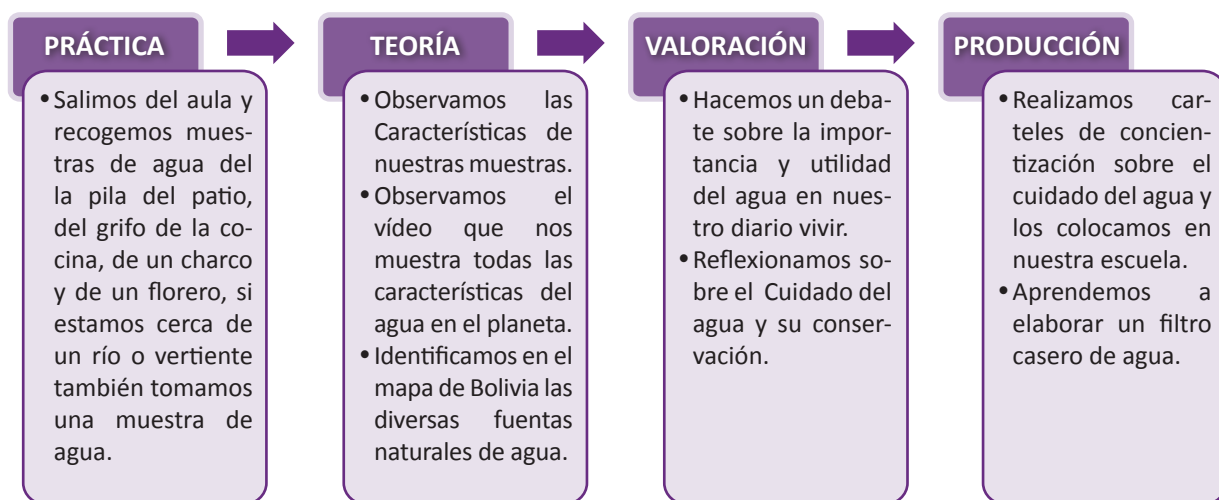
La valoración como momento metodológico se diferencia de la evaluación.

La evaluación, en sentido convencional, es el proceso de identificación, recogida y análisis de información relevante que podrá ser cuantitativa y cualitativa, de manera sistemática, rigurosa, planificada, dirigida, objetiva, creíble, fiable y válida para emitir juicios de valor y el mérito del objeto educativo en cuestión a fin de tomar decisiones que ayuden a optimizar el mencionado objeto (Lukas y Karlos, 2004).

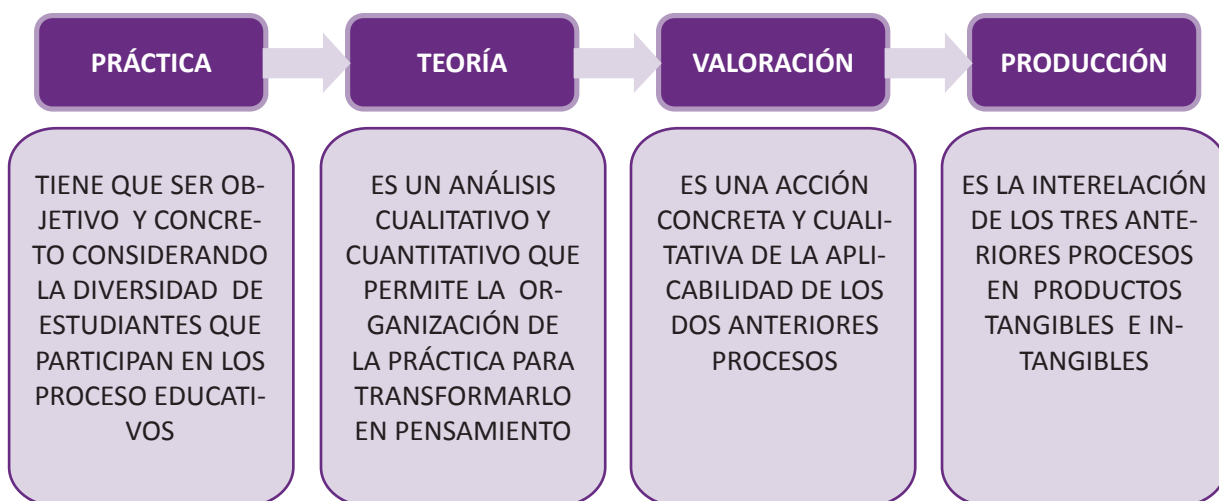
El término “estilo de aprendizaje” se refiere al hecho de que cada estudiante utiliza sus propios modos, formas, medios, métodos y estrategias, en los diversos procesos educativos



Ejemplo de los cuatro momentos metodológicos en un ejemplo de clase:



El ejemplo anterior es un análisis nos permite reflexionar sobre la diversidad de nuestros estudiantes esto nos posibilita el siguiente cuadro de concreción.



## 2.5. Los métodos y técnicas en las estrategias metodológicas

Cada proceso educativo por su condición pertinente y específica (por áreas de atención, por programas, modalidades de atención educativa, características biopsicosociales del estudiante y otros) recurren a diferentes métodos y técnicas educativas, enmarcadas en el objetivo del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

Las técnicas están bajo el marco del método, por eso es importante realizar una cuidadosa selección, para permitirnos realizar la valorización y reflexión en el proceso producción de conocimientos propios y pertinentes, a continuación se describen, algunos como un proceso orientador, puntualizando que ninguno de ellos es exclusivo de la enseñanza, aprendizaje o la producción, queda el o la maestra/o en coordinación con los otros actores que participan de forma directa,





la selección de técnicas pertinentes y oportunas que beneficien al acceso a los procesos educativos de estudiantes del ámbito de educación especial.

Es necesario considerar que previa a la selección de estrategias metodológicas, tener presente las condiciones de accesibilidad que no está relacionada solo a elementos físicos como los arquitectónicos, herramientas o recursos informáticos, sino al cambio de actitudes de los miembros de la comunidad que asumen y practican la atención a la diversidad y la igualdad de oportunidades adaptando los procesos educativos y métodos de trabajo para que todas y todos participen con equiparación de condiciones. Un recurso metodológico de alcance estratégico que facilita los procesos educativos accesibles y de inclusión, es la aplicación sistemática de las adaptaciones metodológicas.

- **Método**

Todas/os de alguna manera desarrollamos “métodos”, porque siempre tenemos una forma de proceder y ordenar, para realizar alguna actividad a partir de nuestra propia experiencia cotidiana es decir construimos nuestros propios métodos, donde confluyen, acción, cosmovisión e intencionalidad de brindar respuestas.

En el campo educativo, hablamos de “método” cuando hacemos referencia a la manera del como desarrollaremos los procesos de enseñanza y aprendizaje, enmarcado en el enfoque y corrientes educativas. De ahí que calificamos los métodos que usan las y los maestras/os como métodos autoritarios, transmisivos, participativos, horizontales, creativos, colaborativos, entre otros.

En este marco, el método adquiere un nuevo sentido que tiene que ver con la concepción del proceso de conocimiento y las relaciones pedagógicas que se establecen entre las y los actores educativos, los métodos son instrumentos de organización de procesos educativos, no son un fin en sí mismo, por esta razón se toma en cuenta tres elementos:

1. El método es orientador, no es un mecanismo que nos impide flexibilizar los procesos educativos en función del contexto y la acción educativa. Hay muchas maneras de hacer, muchos caminos por donde transitar y es la experiencia y la evaluación las que nos deben ayudar a tomar decisiones.
2. Combinar lo usual y lo novedoso y/o sorpresivo, porque contribuye a romper el automatismo y la

La metodología no tiene sentido sin un sustrato ideológico, sin una visión integral de la situación y sin una estrategia clara.

No se trata solo de procedimientos sin de procedimientos que se vincula a una ideología y a objetivos que hay que alcanzar en comunidad.

La metodología debe facilitar el diseño de un proceso coherente en el que se promueve una participación inclusiva abierta a todas y todos y permita empoderamiento de los actores.

La palabra método proviene de dos voces griegas: meta-fin y dos camino, de modo que es “el camino para llegar a un fin determinado”; es la forma de hacer algo que expresa orden o pasos hacia la consecución de algo.



posible monotonía de los procesos, de este proceso reflexivo y flexible suele salir la creatividad de brindar respuestas oportunas y pertinentes.

3. Encontrar el equilibrio que permite el desarrollo personal de cada participante, con el desarrollo comunitario respetando la diversidad de los actores educativos.

- **Técnica**

Las técnicas son aquellos instrumentos y/o herramientas concretas que permiten hacer viable cada paso del proceso educativo las mismas tienen que ser pertinentes a las necesidades educativas de las/os estudiantes.

La existencia de la diversidad de estudiantes que participan de los procesos educativos, obliga a las/os maestras/os seleccionar y determinar, “también” una diversidad de recursos que pueden utilizar, para permitir la inclusión y participación de todas y todos con igualdad de oportunidades en los procesos educativos, esto posibilita un trabajo comunitario con actores empoderados de los procesos educativos.

Es necesario puntualizar que la técnica, en sí misma, no es formativa, es un medio una herramienta y debe ser utilizada en función del objetivo, la accesibilidad y características biopsicosociales de las y los estudiantes, por lo expuesto la técnica tiene que ser elegida en:

- En función del tema y/o contenido específico a ser desarrollado.
- Con la finalidad de facilitar alcanzar el objetivo holístico, por todas y todos los actores educativos.
- De acuerdo a las características biopsicosociales de los participantes.
- Considerando el contexto y su accesibilidad.
- Considerar la equiparación de condiciones para promover la participación de todas y todos.
- Respetando la cosmovisión de todas y todos los estudiantes.

El uso que se otorgue, tiene que tener la condición de permitir a todas/os participar en comunidad con igualdad de oportunidades, desarrollar los valores sociocomunitarios, esto será posible si consideramos las siguientes características:

- Desarrollar procesos colectivos de discusión y reflexión.
- Permitir colectivizar el conocimiento individual, enriquecer este, para el conocimiento comunitario con enfoque de educación inclusiva.
- Permiten una creación colectiva del conocimiento, donde todos somos partícipes respetando la diversidad cultural y biopsicosocial como fuente de experiencia que nos brinda la convivencia cotidiana.
- Permitir y garantizar el acceso de todas y todos al conocimiento y proceso educativos, respetando sus sistemas de comunicación.
- Garantizar la igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones en los procesos educativos para todas y todos los actores educativos.



A continuación se presenta un ejemplo de “**Técnica grupal (Dinámicas)**”

• **Técnica grupal (Dinámicas)**

**Ejemplo:** Conformación de grupos “Identificación con un animal”

**Participantes:** Niños, jóvenes y adultos (40 estudiantes)

**Tiempo:** 25 minutos

**Materiales:** Dibujos o recortes de revistas con figuras de animales. Se pegan en la pared para ambientar el lugar. Algunos letreros con frases como éstas: “Porfiado como mula”, “Lento como tortuga”, etc.

Desarrollo:

- 1) El animador invita al grupo a observar los dibujos, letreros y comenta;
- 2) A veces asociamos a las personas con animales por su forma de actuar y en ese sentido los animales pueden ayudarnos a describir un poco lo que somos nosotros.
- 3) Hoy queremos que cada uno piense en aquel animal con cuyas características se siente de alguna manera identificado.
- 4) En un momento de silencio, cada uno piensa en el animal con el cual se identifica.
- 5) Se reúnen en equipos si el grupo es muy numeroso. Aquí cada uno se presenta y luego da a conocer el animal con el cual se siente identificado. Los demás aprovechan la ocasión para preguntar las razones por las que se sienten identificados con determinado animal.
- 6) Juntos intentan identificar a personajes conocidos por todos con algún animal. También pueden intentarlo con algunos grupos o instituciones, incluso pueden hacerlo con el mismo grupo.
- 7) También pueden realizar una pequeña competencia entre los equipos, elaborando la mayor cantidad de mensajes donde utilicen animales en lugar de palabras. En una reunión plenaria los equipos presentan sus mensajes y los demás tienen que descifrarlos.

**Evaluación:** Lo podemos desarrollar apoyándonos en estas preguntas: ¿Cómo nos sentimos durante la dinámica? ¿Qué fue lo que les resultó más sorprendente? ¿Qué descubrieron de sus amigos? ¿Qué más podrían hacer para seguir integrándose?

Este tipo de técnicas grupales, en algunos casos denominados solo “Dinámicas”, son medios que ayudan a predisponer y aumentar nuestra motivación, estado de ánimo, reconocimiento del grupo, la forma de manejarlo y afianzar las relaciones internas aumentando la satisfacción de los que componen el grupo con la finalidad de obtener mayor predisposición al proceso de enseñanza, aprendizaje y producción.

Ejemplo extraído de UF - 5 “Estrategias Metodológicas para el Desarrollo Curricular” (Educación Regular) Ministerio de Educación 2013.



En concordancia con el respeto y valoración de la diversidad de los diferentes actores educativos en el desarrollo de procesos educativos; las técnicas, instrumentos elegidos son susceptibles a ser adoptados a la necesidad educativa de estudiantes que por su característica biopsicosocial, no tiene el mismo ritmo y/o estilo de aprendizaje que el grupo, esto no es una excusa para exigir con el cumplimiento de los objetivos planteados en la planificación, sino nos obliga como maestra/o realizar adaptaciones en la estrategia metodológica y/o instrumentos elegidos con la finalidad de permitirle acceder y desarrollar los proceso educativos en comunidad.

*En el ser humano las necesidades educativas, son una constante e inherentes a todos/as los que participan en el proceso educativo y se caracterizan por ser: dinámicas, temporales, flexibles y emergen en la interrelación con el contexto, para superar requieren de respuestas oportunas y pertinentes, con innovación metodológica, recursos didácticos, comunicacionales y tecnológicos que actúan en función del contexto sociocultural.*

Un recurso metodológico de alcance estratégico, es la aplicación sistemática de las adaptaciones y metodológicas, entendidas como los ajustes y modificaciones de elementos del currículo a las posibilidades y necesidades de cada estudiante en cualquier área, etapa y nivel educativo; estas son adaptaciones curriculares (Adaptaciones de acceso, Adaptaciones de los elementos humanos y su organización, Adaptaciones de los espacios físicos, Adaptaciones de materiales, mobiliario y equipamiento, Adaptación del tiempo “Tiempo para conseguir los objetivos educativos”, Adaptaciones de los elementos del currículo, Adaptaciones de los elementos periféricos del currículo, Recursos y métodos de acceso a la comunicación.

### Actividad 2

En grupos de 4 personas y de la misma área de atención, realizar la acomodación y/o adaptación de la dinámica considerando la siguiente población que es parte de la comunidad educativa que participa en el proceso educativo.

#### Primero en la Modalidad Directa y Segundo Modalidad Indirecta

ACTIVIDAD	DISCAPACIDAD VISUAL	DISCAPACIDAD AUDITIVA	DISCAPACIDAD INTELECTUAL	OBSERVACIONES
“Técnica grupal (Dinámicas)”				

Socializar y consensuar las adaptaciones para enriquecer nuestras prácticas educativas.

### Actividad 3

En grupo de 4 maestras/os y por área de atención, realizamos las adaptaciones correspondientes al siguiente ejemplo, con la finalidad de garantizar la igualdad de oportunidades con equiparación de condiciones, en los proceso educativos planificados, posteriormente socializar en plenaria.





### Visita guiada: “La Cultura Tiwanakota”

Esta estrategia metodológica proporciona al estudiante la oportunidad de observar la realización de una o varias actividades, es recomendable realizar visitas a talleres artesanales, fábricas, industrias y empresas, sitios arqueológicos o turísticos entre otros.

La comunidad educativa tendrán que organizarse y planificar cuidadosamente lo que se espera como resultado de dicha visita, por ejemplo: las etapas que componen un proceso de producción, los sitios arqueológicos, el análisis de los papeles y acciones de las personas, la función de las herramientas y las máquinas, las entradas y transformaciones de los insumos, así como las salidas de productos y desechos. También es recomendable que se elabore un análisis en relación a los elementos sociales y naturales, como precisar a quiénes beneficia la empresa en cuestión, qué implicaciones sociales y naturales tiene, entre otras. Este tipo de visitas permiten conocer procesos, sitios arqueológicos, condiciones y aplicaciones reales de una actividad técnica en el sector productivo.

### Momentos metodológicos

#### Práctica

- Organizamos grupos de trabajo mediante una dinámica.
- En equipos de trabajo desde sus experiencias o vivencias elaboran “guías de observación” para recoger información durante la visita.
- Realización de croquis, fotografiado o filmaciones
- Observación y registro de datos en el cuaderno de registro sobre lo siguiente:
  - La organización espacial (croquis)
  - Principales centros ceremoniales.
  - Simbología en la cerámica y en el tallado.
  - Principales monumentos (templos, monolitos)
  - Principales materiales en la construcción.
- Realización de croquis, fotografiado o filmaciones
- Al final de la visita se realiza la comparación de registros de observación por grupos y completan los aspectos no registrados.

#### Teoría

- Análisis y sistematización de la información recogida durante la visita de los diferentes sitios arqueológicos en correspondencia con la guía de observación.
- Revisión bibliográfica en medios analógicos y digitales sobre la cultura Tiwanakota, tomando en cuenta las opiniones de diferentes autores.
- Identificación y descripción de los principales sitios y sus características específicas como templos, monolitos, cerámicas y otros.
- Síntesis de los resultados grupales de la visita en plenarias.

#### Valoración

- Reflexión sobre los legados ancestrales de estas culturas y el aporte en la producción de conocimientos propios y pertinentes.
- Comparación crítica de los sitios observados con la información existente en los materiales bibliográficos revisados.



- Reflexión sobre la importancia de este sitio arqueológico como fuente de espiritualidad, conocimiento y valores sociocomunitarios.

#### Producción

- Elaboración de una guía turística con información de esta cultura (histórica, tecnológica, espiritualidad, otras) en lenguas originaria, castellana y extranjera.

En la Unidad de Formación No. 5 “Estrategias Metodológicas para el Desarrollo Curricular” Educación Regular.

Socializar en plenaria para su análisis y consenso en las adaptaciones curriculares que garanticen el acceso a la participación y producción de conocimientos.



### Lecturas complementarias

#### “VIVIR BIEN”

Ministerio de Relaciones Exteriores (páginas 25 al 48)

### La Tierra no nos pertenece, Nosotros pertenecemos a la Tierra<sup>1</sup>

#### Derechos de la Madre Tierra

Avanzando en la estrategia de reconstrucción del Vivir Bien y defensa de la Madre Tierra iniciada con los Diez Mandamientos, Bolivia logra que las Naciones Unidas declare el Día Internacional de la Madre Tierra a celebrarse cada 22 de abril.

En este camino, Bolivia propone a los 192 gobiernos de Naciones Unidas consensuar una Declaración Universal de los Derechos de la Madre Tierra, declaración que debe ser basada en los siguientes cuatro principios:

1. El derecho a la vida, que significa el derecho a existir. Los humanos tenemos que reconocer que también la Madre Tierra y los otros seres vivientes tienen derecho a existir.
2. El derecho a la regeneración de su biocapacidad. La actividad humana en el Planeta y el desarrollo no son infinitos. Consumiendo y derrochando más de lo que la Madre Tierra es capaz de reponer y recrear, estamos matando lentamente nuestro hogar.
3. El derecho a una vida limpia, que significa el derecho de la Madre Tierra a vivir sin contaminación.

1. En ocasión de la decisión de la Asamblea General de la ONU de declarar el 22 de abril como Día de la Madre Tierra, nos urge una reflexión sobre la propuesta de asumir nuestra responsabilidad con la Madre Tierra, de mantener la Armonía con la Naturaleza ante los cuatro principios de la Declaración Universal de los Derechos de la Madre Tierra. Nueva York, 22 abril 2009.



4. El derecho a la armonía y al equilibrio con todos y entre todos y todo. Es el derecho a ser reconocida como parte de un sistema del cual todo y todos somos interdependientes. Es el derecho a convivir en equilibrio con los seres humanos.

### **Asumir nuestra responsabilidad con la Madre Tierra**

Pero, más allá de hablar de derechos de la Madre Tierra, lo más importante es asumir nuestra responsabilidad con la Madre Tierra, con el equilibrio de la naturaleza, con la capacidad de autorregulación de Madre Tierra, de la vida, de asegurar y mantener en equilibrio las condiciones de existencia de sí misma y la armonía del planeta.

Siendo parte de la naturaleza, siendo los hijos, los uywas de la Madre Tierra, siendo hermanas y hermanos con el viento, las estrellas, las plantas, la piedra, el rocío, los cerros, las aves, el puma, a nosotros los seres humanos, nos toca ir más allá que poner en papeles supuestos derechos de la naturaleza, de la Madre Tierra, firmar convenios, elaborar constituciones o leyes del hombre, nos toca cumplir las Leyes de la Naturaleza, fortalecer la vida armónica entre hombre y naturaleza, cuidar a la Pachamama.

Cuando nuestros padres nos enseñan que debemos respetar, honrar y obedecer a nuestra madre, a nuestros padres, no podemos creernos capaces de otorgar derechos a la Madre Tierra, a la naturaleza, conforme las Leyes del Hombre, sino nos toca regirnos por las Leyes de la Naturaleza.

Ha llegado la hora reconocer que la Tierra no nos pertenece, sino más bien que nosotros pertenecemos a la Tierra. Ha llegado la hora reconocer que la misión de los seres humanos en el mundo es velar no sólo por sus propios derechos, sino también que tenemos responsabilidad con la Madre Tierra y todos los seres.

Por consiguiente, Bolivia propone a los seres humanos asumir nuestra responsabilidad con la Madre Tierra, nuestra responsabilidad de mantener la Armonía con la Naturaleza, planteamiento de Bolivia que fue adoptado como resolución de la Asamblea General de la ONU el 21 de diciembre de 2009 e incorporada como subtema a su agenda de debates del 65 período de sesiones el 2010, donde sea analizada la ruptura del equilibrio entre los seres humanos y la Madre Tierra.

### **Referéndum Mundial y Conferencia Mundial de los Pueblos sobre el cambio climático para elegir la Cultura de la Vida o la *Cultura de la Muerte*<sup>2</sup>**

#### **Cumbre de Copenhague sobre el Cambio Climático**

La realización de la 15a Conferencia de los Estados Partes de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (COP 15), en Copenhague, Dinamarca, del 7 al 18 de diciembre de 2009, nos da a Bolivia otra oportunidad de continuar nuestra estrategia de reconstrucción del Vivir Bien y defensa a la Madre Tierra, de avanzar desde los planteamientos de los Diez Mandamientos para salvar al planeta, a la humanidad y a la vida, de defender los Derechos de la Madre Tierra, de asumir nuestra responsabilidad de mantener la Armonía con la Naturaleza.

2. Lanzamiento el 17 diciembre 2009 desde Copenhague, Dinamarca, por el Presidente Evo Morales Ayma de un Referéndum Mundial sobre el cambio climático y los Derechos de la Madre Tierra. Cochabamba, Bolivia, 19-22 abril 2010.





Aún sabiendo quiénes son los responsables de esa destrucción a la vida y el equilibrio natural en el planeta tierra, que viene del lujo, el consumismo, los modelos de acumulación occidentales de exagerada e ilimitada industrialización, los presidentes ocultaron la verdad ante el mundo, no protestaban contra esos males, que tanto daño hace a la humanidad y el planeta.

A pesar de que todo el mundo estaba esperando a los jefes de Estado un acuerdo de solución al cambio climático, éstos no logran ponerse de acuerdo sobre cómo salvar la vida de la Madre Tierra y la humanidad.

Ante este desafío de resolver los problemas del cambio climático, de salvar la vida de la Madre Tierra, está en debate dos formas de vivencia, la Cultura de la Vida y la Cultura de la Muerte. Está en debate el Vivir Bien y el vivir mejor, está en debate si vamos a vivir o si vamos a morir, si vamos a salvar vidas o vamos a matar.

### **Referéndum mundial para que los pueblos resuelvan**

Al ver que los jefes de Estado irresponsablemente no logran ponerse de acuerdo para decidir cuál de estas dos visiones es la mejor forma de vivencia, Bolivia plantea de manera concreta a las Naciones Unidas hacer una consulta a los pueblos a través de un referéndum mundial, para que las decisiones sean de todos y no de pocos del más alto nivel de Estado.

Con la confianza de que nuestros pueblos sabemos nuestros problemas y los del país y del planeta, pero también las respuestas a éstos, planteamos dejar la decisión en manos de las naciones y pueblos del mundo, definir cuál de estas dos vivencias es la respuesta, el Vivir Bien o el vivir mejor, la Cultura de la Vida o la Cultura de la Muerte.

Para ello, proponemos las siguientes cinco preguntas, a los cuales los pueblos votarán Sí o No de manera vinculante en todos los países del mundo:

- 1) ¿Está usted de acuerdo con restablecer la armonía con la naturaleza reconociendo los derechos de la Madre Tierra?

SI o NO

- 2) ¿Está usted de acuerdo con cambiar este modelo de sobreconsumo y derroche que es el sistema capitalista?

SI o NO

- 3) ¿Está usted de acuerdo con que los países desarrollados reduzcan y reabsorban sus emisiones de gases de efecto invernadero de manera doméstica para que la temperatura no suba más de un grado centígrado?

SI o NO



- 4) ¿Está usted de acuerdo en transferir todo lo que se gasta en las guerras y en destinar un presupuesto superior al presupuesto de defensa para el cambio climático?

SI o NO

- 5) ¿Está usted de acuerdo con un Tribunal de Justicia Climática para juzgar a quienes destruyen la Madre Tierra?

SI o NO

### Conferencia Mundial de los Pueblos

En este marco, el gobierno por la Vida del Estado Plurinacional de Bolivia hace un llamado a todos nuestros pueblos, los movimientos sociales y defensores de la madre tierra de todo el mundo, convocándonos a organizarnos, a tomar conciencia, a unirnos en una gran movilización por los Derechos de la Madre Tierra en defensa de la naturaleza y la vida frente al Cambio climático y los demás peligros que se ciernen sobre el planeta, amenazando de colocar al mundo al borde de su extinción.

Convoca a todas las naciones del planeta, e invita a los científicos, académicos, juristas y gobiernos que quieren trabajar con sus pueblos, a reunirse en la Conferencia Mundial de los Pueblos sobre el Cambio Climático y los Derechos de la Madre Tierra, a llevarse en Cochabamba, Bolivia, del 19 al 22 de abril de 2010, Día Internacional de la Madre Tierra.

Los objetivos de esta Conferencia Mundial de los Pueblos son:

- 1) Analizar las causas estructurales y definir las estrategias de acción y movilización y otras medidas de fondo.
- 2) Acordar el proyecto de Declaración Universal de Derechos de la Madre Tierra.
- 3) Organizar el Referéndum Mundial de los Pueblos sobre el cambio climático.
- 4) Avanzar en la constitución de un Tribunal de Justicia Climática;
- 5) Acordar nuevos compromisos para el Protocolo de Kioto y las Decisiones de la Convención Marco sobre Cambio Climático.

**Es fundamental la construcción entre todos del Plan Nacional de Vida<sup>3</sup>**

### Comprometernos para enriquecerlo e implementarlo

En la presentación del Plan Nacional de Desarrollo, el Ministro de Planificación del Desarrollo Carlos Villegas, la Viceministra María Luisa Ramos y el Viceministro Mauricio Dorfler, han in-

3. Intervención del Canciller David Choquehuanca en la presentación del Plan Nacional de Desarrollo: Bolivia digna, democrática, soberana y productiva para Vivir Bien. La Paz, 7 julio 2006.



formado que este plan busca la eliminación de la discriminación y la exclusión social, que está orientado a llevar adelante un proceso de desmontaje del colonialismo, que busca desmontar el neoliberalismo. Asimismo, que busca la implementación de una Bolivia digna, democrática, soberana y productiva para Vivir Bien, para que todos vivamos bien en comunidad, y que busca fortalecer el Estado, recuperar nuestros recursos naturales e industrializarlas.

Consideramos que quienes estamos en el Poder Ejecutivo en los diferentes Ministerios, tenemos que conocer el Plan Nacional de Desarrollo, y no sólo conocerlo sino tenemos que comprometernos para enriquecerlo e implementarlo. Esto es fundamental para nosotros. Los Ministerios tienen que capacitar, los recursos humanos tienen que estar listos para encarar este proceso de cambio y este Plan Nacional de Desarrollo.

Como parte de este proceso de cambio, tenemos que empezar a construir relaciones armónicas en este Ministerio, entre todos los funcionarios, entre todas las unidades. Si no somos capaces de lograr esas relaciones armónicas entre nosotros, difícilmente vamos a poder ayudar al Gobierno Central, ayudar a este proceso de cambio, lograr lo que nos hemos planteado, es decir, lograr unas relaciones armónicas entre todos los bolivianos y todas las bolivianas.

Intervención del Canciller David Choquehuanca en la presentación del Plan Nacional de Desarrollo: Bolivia digna, democrática, soberana y productiva para Vivir Bien. La Paz, 7 julio 2006.

### **No hemos dado oportunidad para que todos podamos participar**

Este Plan Nacional de Desarrollo, que ha sido construido con la participación de los equipos de los diferentes Ministerios, todavía no ha sido construido por todos nosotros. No conocemos cual ha sido el proceso que ha sufrido la construcción del Plan Nacional Desarrollo. Nos hubiese gustado construir el Plan Nacional de Desarrollo desde las comunidades, con la participación de todos.

Pero, no hemos participado todos, todavía este plan no ha sido trabajado con la participación de todos, por lo que este Plan va a tener sus limitaciones en este mismo Ministerio. Nos hubiese gustado por lo menos lograr la participación en este Ministerio.

Sin embargo, necesitábamos tener este plan, el Gobierno necesitaba tener un plan. Necesitábamos saber a dónde tenemos que ir, como van a ser nuestras relaciones comerciales, como van a ser nuestras relaciones internacionales, que tipo de desarrollo vamos a implementar, cual es nuestra política sobre la hoja de coca. Este plan no podía esperar, porque necesitamos discutir con la cooperación internacional. Para nosotros es fundamental, no sólo el apoyo del pueblo boliviano, tenemos el apoyo del pueblo boliviano, pero este proceso de cambio tenía que ser acompañado por la cooperación internacional.

Estas han sido algunas de las limitaciones, que a nosotros nos ha obligado establecer plazos, y en esto de establecer plazos, no hemos dado oportunidad para que todos podamos participar en la elaboración de este plan.





## **Todavía no estamos claros de los conceptos**

Nuestras comunidades se han resistido durante siglos, tenemos principios, tenemos valores, tenemos formas propias de organización. El Plan da mucho énfasis a estos nuestros valores culturales ancestrales.

En alguna medida, los intelectuales los recogen en este Plan Nacional de Desarrollo. Habla de los principios milenarios, la armonía, equilibrio, comunitarismo, reciprocidad, patrimonio ético, veracidad, honestidad, trabajo, identidad, interculturalidad, intraculturalidad, equidad, respeto entre iguales y diferentes, la apreciación del valor de las personas y los pueblos, la cultura del diálogo, para volver al camino de la vida del equilibrio.

Claro, han participado los movimientos sociales, las organizaciones, los intelectuales. Se han esforzado para recoger lo que nosotros soñamos, lo que sentimos, lo que queremos, lo que intuimos, se han esforzado para recoger los principios y valores culturales ancestrales que tenemos, las formas propias de organización que tenemos. Pero, todavía esto tiene sus limitaciones. No estamos claros de los conceptos que estamos manejando, entramos en varias contradicciones.

## **Qamiri se dice a una persona que vive bien**

Varias cosas han sido recogidas posiblemente emocionalmente por los intelectuales. Eso del vivir bien, todos todavía no entendemos. En el programa de Gobierno del M.A.S. hemos planteado el vivir bien. Esta propuesta es un avance, un aporte dentro del MAS de los originarios, de los indígenas, porque estábamos recibiendo consignas que nos vienen desde afuera.

Los indígenas, cuando hemos organizado este instrumento político que está llevando adelante los cambios ahora, nos hemos organizado para volver a nuestro camino, al camino del equilibrio. Los aymaras hemos dicho: queremos volver nuevamente a ser. Hemos dejado de ser, ya no somos. Volver a ser para nosotros, es volver a ser qamiri. Qamiri significa Vivir Bien. Qamiri se dice a una persona que vive bien.

Los quechuas han dicho lo mismo: queremos volver a nuestro camino, a nuestro origen y queremos volver a ser nuevamente qhapaj. Qhapaj es una persona que vive bien, y entre los guaraní, iyambae es una persona que vive bien, es una persona que se desarrolla plenamente de manera natural. Los mayores dicen que es una persona sin dueño.

## **Es importante diferenciar el Vivir Bien y del vivir mejor**

Por eso hablamos del vivir bien. No estamos dentro de lo que es el vivir mejor, y este plan nos tiene que ayudar a nosotros alcanzar el vivir bien y no el vivir mejor. Es importante diferenciar esto de Vivir Bien y vivir mejor.

No trabajar no es Vivir Bien, mentir no es Vivir Bien, someter al prójimo no es Vivir Bien, explotar al prójimo no es Vivir Bien, atentar contra la naturaleza no es Vivir Bien. Explotar y someter al



prójimo posiblemente te permita vivir mejor, pero eso no es Vivir Bien. Atentar contra la naturaleza posiblemente te permita vivir mejor, pero eso no es Vivir Bien.

Lo que buscamos es simplemente un vivir bien. No buscamos, no queremos que nadie viva mejor. El vivir mejor acepta que unos pueden estar mejor que los otros. No estamos en contra del vivir mejor, siempre tratamos de mejorar. Pero, estar mejor nosotros y ver a otros que están peor, eso no es Vivir Bien. Queremos que todos podamos Vivir Bien, queremos, como dice Villegas, lograr relaciones armónicas entre todos los bolivianos y bolivianas.

Proponer esto, se vuelve una oportunidad para nosotros. En las negociaciones con la Unión Europea, por ejemplo, nos permite plantear que tenemos que tomar en cuenta las asimetrías que hay con los países europeos. Ahí estamos contra el vivir mejor, y ellos asimilan rápido y empiezan con razón a hablar del vivir bien y no del vivir mejor.

### **Plan Nacional de la Vida**

Precisamente porque este Plan no ha sido trabajado todavía con la participación de todos, vamos a encontrar varias limitaciones. Nos preguntamos, por ejemplo, si el desarrollo nos va a llevar a alcanzar este Vivir Bien. Tal vez estamos todavía manejando conceptos occidentales. En vez de hablar de un Plan Nacional de Desarrollo, tenemos tal vez que hablar de un Plan Nacional de Retorno al Equilibrio, o Plan Nacional de la Vida, porque el desarrollo está más bien relacionado con el vivir mejor y no con el Vivir Bien.

Todos los programas de desarrollo implementados entre los Estados, los Gobiernos y las instancias gubernamentales desde la iglesia, absolutamente todos los programas de desarrollo nos han orientado a que podamos buscar un vivir mejor. El desarrollo ha significado antidesarrollo para nosotros, ha provocado graves desequilibrios, no solamente entre las personas, sino también entre el hombre y la naturaleza. Por ello, es importante diferenciar esto de Vivir Bien y vivir mejor.

### **Explican nuestra realidad pasada y presente**

Seguimos como siempre se ha venido haciendo hasta ahora. El mundo occidental, dentro y fuera del Gobierno, sigue hablando por nosotros, sueña por nosotros, intuye por nosotros, siente por nosotros. No nos pregunta qué pensamos, sentimos, intuimos, soñamos. Todo lo explica por nosotros, ignorando como de verdad sentimos y pensamos nosotros. Con su economía, sociología, etnología, antropología, con sus ciencias sociales y exactas, con su filosofía explican nuestra realidad pasada y presente con sustantivos y frases que no corresponden a la realidad ancestral ni a nuestra actual modalidad de darnos en la realidad.

Cuando se dan cuenta que el desarrollo ha generado pobreza, ha generado desigualdades, ha profundizado las desigualdades, no ha solucionado nada, y además de que el desarrollo estaba atentando al medio ambiente, han empezado a cuestionarse y han empezado a discutir en estos espacios de la elite, de afuera.

Han inventado el desarrollo sostenible primero y, como no es suficiente, luego dicen que tiene que ser sustentable. Recién nosotros hemos puesto el nombre de Ministerio de Desarrollo



Sostenible, porque viene de afuera. Ahora ya están hablando de un desarrollo armónico, pero siguen hablando de desarrollo.

### **Tenemos que entender lo que es el taqini**

No tenemos la culpa nosotros, no tienen la culpa los planificadores, no tienen la culpa los que han elaborado el Plan. Hemos heredado esas actitudes, y esto es lo que queremos cambiar. Las universidades no han recogido nuestros saberes, pero se están acercando poco a poco. Ya están diciendo que tenemos que tener una mirada holística, término que también viene de afuera.

Pero, nosotros tenemos nuestros propios conceptos, nosotros sabemos. Solamente hay que entender lo que es el pachakuti, lo que es el taqpacha, lo que es el taqini. Cuando yo hablaba de no leer libros, me refería a que nosotros sí tenemos conocimientos, y estos conocimientos están reflejados en las experiencias y la sabiduría de nuestros mayores. Por eso, hablo de leer las arrugas de nuestros abuelos, de entender el taqini. Ello no está escrito, está guardado en nuestras bibliotecas andantes.

Tenemos que aprovechar a leer las arrugas de nuestros mayores antes que se mueran, porque allí está lo que nosotros tenemos, y esto lo tenemos que recuperar. Cuando el occidente está hablando de llevar adelante términos como holística, nosotros tenemos el taqpacha, posiblemente no podemos explicarlo para que lo entiendan.

### **Teníamos el derecho de ejercer la vigilancia**

No queremos caer en lo que ha caído la Ley de Participación Popular, que no sólo es un atentado a la verdadera participación popular, sino es un atentado a un principio fundamental de nuestra cultura, que es la TUMPA. La TUMPA significa el control obligado que tiene que existir entre todos nosotros. Antes de la Ley de Participación Popular, en nuestras comunidades teníamos la facultad de ejercer la vigilancia social hacia nuestras autoridades. Toda la comunidad teníamos esa facultad, ese derecho. Existía el control social entre todos nosotros, entre nosotros y hacia nuestras autoridades.

¿Qué hace la Ley de Participación Popular? Reduce el control social, la vigilancia social, anula la vigilancia social y la reduce a 5 personas, al comité de vigilancia. Es por eso, que decimos que es un atentado a un principio fundamental de nuestra cultura como es la TUMPA, y es un atentado a la verdadera participación popular. Es una cosa hablar de la Ley de Participación Popular y otra cuando hablamos de una verdadera participación popular, cuando hablamos del ejercicio directo de la soberanía.

### **Todos tenemos que llegar al consenso**

Este Plan Nacional de Desarrollo nos orienta a todos nosotros, aquí tenemos varios programas. Por ello, tenemos que comprometernos a alcanzar lo que está en él. Pero, no podemos comprometernos, si no estamos convencidos, y va a ser mucho mejor todavía si nos vamos a sentir parte de la construcción del Plan. Para eso es fundamental que podamos compartir varios conceptos que están aquí, que aparecen en el Plan Nacional de Desarrollo.



Nosotros, los pueblos indígenas, tenemos valores, principios que se han resistido por más de 500 años. Todavía no están incorporados en el Plan. Por ejemplo, la izquierda quiere fortalecer la democracia. Nosotros no nos quedamos ahí, nosotros vamos más allá de la democracia. Queremos resolver nuestros conflictos, queremos tomar las decisiones mediante el consenso, porque en la palabra democracia existe la palabra sometimiento, y someter al prójimo no es vivir bien.

Poco a poco tenemos que ir incorporando estos conceptos, ser coherentes en nuestros planteamientos y en nuestros discursos. Hay varios términos que van a ir apareciendo que tenemos que ir reaprendiendo. A nosotros nos han dicho los intelectuales de la izquierda, que la lucha es por la libertad. Pero, nuestra lucha va más allá de la libertad, nuestra lucha es por la complementariedad.

### **El equilibrio está relacionado con el Vivir Bien**

Cuando hablamos de justicia social, la lucha no es solamente por ella, la justicia es excluyente todavía. La exclusión no se acepta dentro del vivir bien, y nuestra lucha va más allá de la justicia. Nuestra lucha es por alcanzar el equilibrio. Si seguimos hablando de que el Plan Nacional de Desarrollo nos va a permitir construir una sociedad con justicia social, seguimos dentro de las propuestas exclusivistas. El Plan Nacional de Desarrollo tiene que eliminar la exclusión y la discriminación.

Igual esto de la dignidad, no solamente queremos ser dignos. Lo más importante para nosotros es la identidad.

En un lado está la democracia, la libertad, la justicia, la dignidad de vivir mejor, o sea la dignidad está relacionada con el vivir mejor, la democracia está relacionada con el vivir mejor, la justicia está relacionada con el vivir mejor, el desarrollo está relacionado con el vivir mejor, los derechos humanos están relacionados con el vivir mejor. El consenso está relacionado con el Vivir Bien, la complementariedad está relacionada con el Vivir Bien, el equilibrio está relacionado con el Vivir Bien, la identidad está relacionada con el Vivir Bien, los derechos cósmicos están relacionados con el Vivir Bien.

### **Tiene que permitirnos construir una nueva vida**

Si nosotros buscamos el vivir bien, no solamente tenemos que hablar de los derechos humanos, porque hablar de los derechos humanos es todavía excluyente, excluye a la madre naturaleza. Atentar contra la naturaleza no es Vivir Bien.

Tampoco debemos creer que la Asamblea Constituyente nos vaya a permitir construir una nueva sociedad, porque la propuesta de construir una nueva sociedad es excluyente y el Plan habla de la lucha contra la exclusión. Para nosotros los indígenas, la Asamblea Constituyente no sólo tiene que permitirnos construir una nueva sociedad, la Asamblea Constituyente tiene que permitirnos construir una nueva vida, una vida armónica no sólo entre las personas, sino fundamentalmente entre el hombre y la naturaleza, porque nosotros somos parte de la naturaleza.







### **Somos semejantes pero diferentes**

Nuestra lucha también va más allá de la unidad de la diversidad. Manejamos la semejanza y la diferencia. Tenemos que reconocer que todos somos semejantes. Cuando hablan de la unidad en la diversidad, dicen que somos diversos, otros más altos, otros más flacos, otros morenos, otros negros, otros blancos, otros tienen más plata, otros son pobres, pero todos somos bolivianos. Está bien, pero tenemos que ir más allá.

Todos somos semejantes, al mismo tiempo, todos somos diferentes. Con todos, con la compañera, somos semejantes, pero al mismo tiempo somos diferentes. Con una planta somos semejantes, pero al mismo tiempo somos diferentes. Somos semejantes, porque ambos somos criados de la madre naturaleza, somos uywatas decimos nosotros los aymaras, somos criados de la madre naturaleza, pero somos diferentes. En cuanto específicamente humano somos diferentes, en cuanto a lo cósmico natural somos semejantes.

### **Todas las mujeres son bellas**

Aunque seamos diferentes, tenemos que lograr respetarnos, todos merecemos respeto. No es suficiente ser tolerantes, tenemos que superar eso. En una primera etapa, tenemos que aprender a tolerarnos, pero más que la tolerancia, tenemos que trabajar el respeto, tenemos que respetarnos.

Dentro de nuestra cultura no hay mujeres feas ni mujeres bonitas. A las mujeres nosotros les decimos panqara en aymara, hacer bailar a la panqarita decimos, y en quechua dicen t'ica. Cuando vamos a pedir la mano de una mujer, no la mencionamos por su nombre. Decimos que estamos yendo a robar una t'ica. Y en aymara decimos que estamos yendo a robar una panqara. A las mujeres les decimos panqara. Panqara es flor, t'ica es flor. No sé si alguien me pueda decir si alguna vez ha encontrado una flor fea. No hay, todas son bellas, todas las mujeres en nuestra concepción son bellas.

### **Quieren saber cuál es la propuesta**

Hemos dicho que pertenecemos a la Cultura de la Vida, a la cultura del diálogo, y cuando nosotros les planteamos a los de afuera esta propuesta de la vida, se han quedado sin argumentos, porque los valores del occidente están en crisis. Ellos vienen en busca de modelos, dicen que esto es la propuesta, valoran lo que somos nosotros.

El occidente, el mundo, está ansioso, está curioso de entender nuestras formas de organización, nuestra forma de vida. Quiere saber todo, quiere saber cuál es la propuesta de los indígenas. El mundo está preocupado, necesita conocer los valores del mundo indígena, de la Cultura de la Vida, está esperando propuestas de este gobierno indígena, de este gobierno por la Vida.

Quieren saber como nosotros hemos garantizado el equilibrio, como los andinos vivíamos en armonía con la naturaleza, quieren entender eso. Por eso, cuando hacen sus doctorados, van al Norte Potosí en busca de modelos de sociedad, donde no ha llegado el occidente todavía.



### **Aporte desde Bolivia al mundo**

En una reunión de los cancilleres en España, yo he hablado de esto del vivir bien y la diferencia del vivir mejor, y los cancilleres se han peleado para entender esto. Habían más de 15 cancilleres, y cuando yo me encuentro con ellos me llevan a un ladito, me organizan una cena, para que yo les hable sobre esto y todos dicen que esto es el camino.

Pero, nosotros hemos dicho que éstos nos quieren explotar, nos quieren robar propiedad intelectual, hasta de lo que sabemos quieren adueñarse, pero ya hemos reconocido que esto puede ser un aporte histórico de los pueblos indígenas, que puede ser un aporte dentro del MAS, un aporte dentro de Bolivia, y que puede ser un aporte desde Bolivia al mundo, que tenemos que aprovechar nosotros.

### **Tenemos que mejorar el Plan**

Villegas ha explicado el plan, muchos de nosotros hemos debido participar, muchos de nosotros tal vez hemos leído. O tal vez muchos no conocíamos el plan, no conocemos todavía, pero ha despertado el interés, la curiosidad de algunos de nosotros. Yo quería compartir estas impresiones que tengo.

No estoy en desacuerdo con el plan, estoy totalmente identificado, pero tenemos que mejorarlo, tenemos que superar estas contradicciones que todavía aparecen en el plan. Todos los que estamos en el Poder Ejecutivo de los diferentes Ministerios tenemos que conocer el Plan Nacional de Desarrollo, comprometernos para su implementación y también para enriquecerlo.

No estoy atacando el Plan, estamos avanzando, y tenemos que seguir avanzando, y si nosotros aportamos a que sigamos avanzando, vamos a alcanzar esa vida armónica entre todos nosotros. No queremos cometer el error que han cometido al tratar de imponer planes, programas, proyectos o leyes desde arriba. Posiblemente han debido tener buenas intenciones, pero no ha sido compartido eso. No hemos dado la oportunidad al pueblo, a los trabajadores de los diferentes ministerios.

En el Plan Nacional de Desarrollo se contempla la participación de todos y todas en la toma de decisiones. Por eso, es importante, es fundamental la participación de todos en su construcción. Las propuestas ya no tienen que venir, no tienen que defender los intereses de unos cuantos. Tienen que defender los intereses de todos nosotros y todos nosotros vamos a defender esto.

### **Esto no es la última palabra**

Aunque este Plan Nacional de Desarrollo no es el resultado de una plena participación de todas las comunidades, eso no significa que se va a quedar ahí. Posiblemente en el transcurrir de la implementación de este plan de desarrollo nacional hasta se cambie el nombre. Estamos en tiempos de cambio, y en este Plan, nosotros, el gobierno, les ofrecemos a ustedes y al pueblo boliviano algunas propuestas y les vamos a seguir haciendo reflexionar.





Si logramos compartir este Plan con nuestras comunidades, y recoger el pensamiento, el sentimiento de ellas, y de los movimientos sociales, los amautas, los yatiris, y también de la cooperación internacional, de los empresarios, de todos los que estamos trabajando en los diferentes ministerios, y que todos tengamos la posibilidad de participar, podamos complementar este Plan y construir un plan con la plena participación. Y cada uno de nosotros tenemos ese derecho y esa responsabilidad.

Tenemos muchas potencialidades, tenemos que construir, tenemos que ser creativos, tenemos que generar teoría. Pensaremos en Bolivia, somos funcionarios públicos, nos debemos a nuestro pueblo, tenemos que trabajar para que nuestro pueblo salga adelante y todos nosotros tenemos que convencernos, todos nosotros.

No nos vamos a convencer de la noche a la mañana, tenemos que compartir. Cuando estoy diciendo necesitamos críticas, cuando estoy haciendo algunas observaciones, estoy diciendo que esto no es la última palabra, no buscamos que se sometan a esto, queremos que se convenzan, queremos que se identifiquen y queremos que aporten, porque todos nosotros tenemos la obligación de construir.

No estamos contra nadie, este gobierno tiene que ser el gobierno de la Unidad. La palabra enemigo no existe en nuestra cultura, la palabra amigo tampoco existe en nuestra cultura. Por eso, decimos hermano, pero cuando decimos hermano, no lo decimos en el sentido cristiano, porque el cristiano no le dice hermano a la planta. Nosotros decimos hermano a la planta, hasta a las piedras decimos hermano. Para nosotros, las piedras tienen edad, tienen sexo, tienen vida y esto lo conocen nuestras abuelas.

Cuando estamos hablando de una vida armónica, estamos hablando de la naturaleza. La tierra es nuestra madre y la naturaleza es nuestra familia. Queremos una vida armónica de esta familia, y eso va más allá de las personas.

### **El arribo de nuestro pueblo ha llegado**

Si el poder de cambiar las cosas no está en el gobierno, no está en los parlamentarios, para este gobierno es importante la participación de los movimientos sociales. Son los movimientos sociales quienes participan activamente en este proceso de cambio, que van a garantizar este cambio.

Ahora, el pueblo boliviano ha votado por el cambio, el pueblo boliviano ya no se maneja, ya puede cambiar ministros, y ese pueblo va a defender este proceso de cambio, como los jóvenes de la Ciudad de El Alto, que están analizando las reacciones autonomistas del Oriente.

Este gobierno no es de nosotros los funcionarios. Es el pueblo, son los indígenas quienes están en el poder. Ellos son los que están llevando adelante este proceso de cambio y lo vamos sintiendo. Nuestro presidente ha dicho mandar obedeciendo, tenemos que hacer lo que nuestro pueblo quiere.

No estamos desesperados, todavía no estamos haciendo lo que queremos hacer. En la medida de nuestras posibilidades, estamos haciendo lo que la ley nos permite, llevando sólo pequeños



cambios. Sabemos que nuestro pueblo va a empezar a gobernarse a sí mismo, que el arribo de nuestro pueblo ha llegado. Un día nosotros mismos nos vamos a manejar.

Ya hemos emergido, ya hemos aparecido a la luz pública. Más bien tenemos que aprovechar este tiempo, tenemos que fundamentarnos más y generar teoría en torno a todo esto.

### **Compartir los valores de la Cultura de la Vida**

Tenemos una coyuntura favorable, tanto internacional como nacional, y tenemos que aprovechar esta coyuntura favorable para unir a todos los bolivianos, para lograr armonía entre todos nosotros. Y no creo que nadie esté en desacuerdo, cuando estamos diciendo que queremos relaciones armónicas entre todos los bolivianos y todas las bolivianas, y mejor si entre todos los humanos del planeta, y nosotros vamos ahí.

Alguna vez les he hablado de la TAMA. La TAMA significa la gran familia. Cuando hablamos nosotros de la gran familia, de la TAMA, les llama la atención en otros países. Todos nosotros pertenecemos a la gran familia, pero no estamos hablando solamente de las personas.

Nuestro plan no solamente busca que todos los bolivianos podamos vivir en armonía, sino nuestra política exterior busca compartir los valores y principios de la Cultura de la Vida, valores y principios que se recogen en el Plan Nacional. Desde aquí tenemos que luchar para que todos en el planeta podamos trabajar en armonía. Queremos construir una hermandad de naciones, una hermandad continental. Queremos aportar nosotros a que todos podamos tomar conciencia de los riesgos a los cuales ha sido sometido nuestro planeta.

Hermanos, va a ser importante, si a partir de estas reflexiones podamos aportar, complementar este Plan Nacional de Desarrollo. Quisiera escuchar de ustedes reacciones, complementaciones sobre las exposiciones, o tal vez también algunas reclamaciones, y pienso que todos nosotros tenemos que estudiar el plan a partir de ahora, para poder planificar como vamos a trabajar en este ministerio.

### **Trabajamos para alcanzar el Vivir Bien<sup>4</sup>**

Buenos días hermanos, jallalla hermanos, señor representante de las Naciones Unidas, señor embajador del Japón, autoridades originarias.

Es para mí una enorme satisfacción el inaugurar este taller seminario en torno a los pueblos indígenas de Bolivia y los objetivos de desarrollo del milenio que la comunidad internacional ha trazado como metas para el año 2015. En primer lugar, nos permite socializar y poner en conocimiento los resultados del estudio realizado por la Organización Internacional del Trabajo sobre los objetivos de desarrollo del milenio y su impacto en la comunidad de Jatun Ayllu de Amarete.

4. Intervención del Canciller David Choquehuanca en el Taller sobre los Pueblos Indígenas de Bolivia y los Objetivos de Desarrollo del Milenio. La Paz, 1 septiembre 2006.





## **Estamos aquí para construir una nueva vida**

Como nuestro gobierno, y como también el pueblo y la comunidad internacional están viendo, estamos en tiempos de cambio. No solamente en Bolivia, sino en el mundo. El mundo occidental está mirando con mucha curiosidad a lo que son los valores, los principios, de los pueblos indígenas.

En Bolivia estamos viviendo momentos de transformaciones profundas. Queremos transformaciones profundas, queremos cambios buscando siempre el equilibrio, no sólo entre el hombre y la naturaleza, sino también el equilibrio entre las personas. En Bolivia empieza un nuevo año para nosotros los indígenas, empieza un nuevo milenio.

Este gobierno por la vida representa a los pueblos y naciones indígenas que durante 500 años hemos soportado una exclusión. Hoy estamos aquí para construir nuestra soberanía, para construir una nueva vida, y en esto estamos encontrando no solamente el apoyo de la comunidad internacional, sino cada vez nos van entendiendo los del mundo urbano, y estamos trabajando junto a ellos este proceso de cambio.

Intervención del Canciller David Choquehuanca en el Taller sobre los Pueblos Indígenas de Bolivia y los Objetivos de Desarrollo del Milenio. La Paz, 1 septiembre 2006.

## **Nosotros somos Weenhayek**

Desde luego, los principales actores de este proceso de cambio son los pueblos indígenas. Estamos profundizando la democracia, estamos democratizando la democracia, y este último 6 de agosto en ocasión de la inauguración de la Asamblea Constituyente, hemos empezado una nueva historia.

Por primera vez, nos hemos mostrado al mundo más de 37 pueblos originarios. Estaban los pueblos Quechuas, estábamos los Aymaras, Guaraníes, Chiquitanos, Napocas, Paunacas, Arponas, Ayoreos, Canichanas, Cavineños, Chacobos, Chimanes, Nación Esse Ejja, Guarayos, Itonomas, Lecos, Mosetenes.

Estaban los hermanos matacos, pero estos hermanos matacos decían: “nosotros somos Weenhayek”, porque la sociedad occidental consideraba que los matacos eran los incivilizados, los chunchos, los bárbaros. Y los matacos han dicho: “NO, nosotros también somos personas”, porque en idioma mataco, Weenhayek significa persona, así como en quechua, runa significa persona.

Igual como cuando los quechuas dicen: “nosotros somos runas”, o cuando los aymaras decimos: “nosotros somos jaqis”, los matacos dicen: “nosotros somos Weenhayek, nosotros somos personas”, porque a los matacos nunca los han considerado como personas. Y se han presentado en esta marcha como Weenhayek, como personas.



### Con nuestros propios corazones

Para nosotros, esta Asamblea Constituyente es para unir a nuestro pueblo, es para unir a todos los bolivianos. Esta Asamblea Constituyente nos va a permitir reconstruir nuestras sociedades. No solamente vamos a construir una nueva sociedad. Lo que los indígenas queremos es construir una nueva vida, basada en nuestra identidad, en la complementariedad, en el equilibrio, en la autodeterminación de los pueblos.

Esta Asamblea Constituyente nos va a permitir a nosotros decidir qué queremos y como queremos vivir nuestras vidas, nos va a permitir a nosotros mismos ponernos de acuerdo en qué pensar y qué hacer. De acuerdo a nuestro propio pensamiento, de acuerdo a nuestro propio sentimiento, nos va a permitir forjar nuestro destino con nuestras propias manos y nuestros propios corazones.

Esta Asamblea Constituyente no tiene que estar sometida a ninguno de los poderes constituidos. Para nosotros, esta Asamblea Constituyente tiene que permitir cambiar la Constitución Política del Estado, elaborar una nueva Constitución Política del Estado.

### Tomar en cuenta la visión de los pueblos indígenas

En esta oportunidad vamos a debatir, intercambiar criterios, sobre las diferentes perspectivas, que debemos tomar en cuenta cuando hablamos de determinadas políticas de desarrollo en Bolivia y que tienen un impacto directo sobre las mayorías de la población y sobre todo en los pueblos indígenas. Pero, necesitamos ir más allá de los objetivos de desarrollo del milenio, como expresaron muchas organizaciones indígenas durante el quinto período de sesiones del Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas de las Naciones Unidas.

Los hermanos representantes han indicado que se incluyan las perspectivas, que tienen que tomarse en cuenta las preocupaciones, las experiencias y las visiones de los pueblos indígenas, también las declaraciones que los pueblos indígenas proporcionáramos, y que participáramos de manera plena y efectiva en la aplicación de los objetivos. Tenemos que ir más allá de simples declaraciones, queremos tener una participación activa y plena en estos procesos.

### Buscamos el Vivir Bien

Por tanto, este gobierno de la vida, este gobierno del MAS, inaugura una nueva etapa histórica que está permitiendo dar una nueva lectura sin anteojos de la realidad indígena. En vez de hablar del desarrollo, y objetivos del desarrollo, este gobierno por la vida está trabajando para alcanzar el Vivir Bien. En nuestro programa de gobierno ya no hablamos del vivir mejor. Todos los programas de desarrollo nos hacían hablar del vivir mejor.

Los pueblos indígenas no buscamos el vivir mejor. Simplemente queremos volver al camino del equilibrio, no solamente entre las personas sino buscamos el equilibrio entre el hombre y la naturaleza. Los quechuas queremos volver nuevamente a ser qhapaj, que es una persona que vive bien, y vamos a alcanzar nuevamente a ser qhapaj. Los aymaras vamos a alcanzar un día a ser qamiri. Qamiri es una persona que vive bien. Y los guaraníes han dicho: “Nosotros vamos a



alcanzar a no tener dueños, a vivir bien, vamos a poder ser iyambae”. Lo que nosotros buscamos es el Vivir Bien, que todos podamos alcanzar un día ese Vivir Bien.

No trabajar no es vivir bien, explotar al prójimo no es vivir bien, mentir no es vivir bien, atentar contra la naturaleza no es vivir bien. Posiblemente, explotar al prójimo te permita vivir mejor, o atentar contra la naturaleza te permita vivir mejor. Nosotros no queremos eso, lo que buscamos es un Vivir Bien. Nos estamos organizando y nos hemos organizado, estamos en pleno proceso de rescate de nuestros saberes, de nuestros códigos, de nuestros principios, para que podamos ayudar a que todos los bolivianos un día podamos vivir bien. Queremos que todos podamos vivir bien, queremos lograr relaciones armónicas entre todos los bolivianos y bolivianas.

### **Nos sentíamos parte del ayllu**

El vivir bien forma parte de la Cultura de la Vida, que se basa en la relación armoniosa entre los hombres y la naturaleza y en la soberanía de nuestras comunidades. En nuestra cultura, todos y todas, y todo, somos parte de la tierra. Para nosotros, los ríos, la tierra, las peces, los bosques, rebaños, nubes, todo es comunal, de todos en general y de nadie en particular.

La palabra gracias no existe en nuestra cultura, nos han dicho que es pachi en quechua. No es eso, pachi está relacionado al jallalla, significa por la vida. Los aymarólogos han dicho que hay gracias en aymara, dicen que es yuspagara. Pero, no lo es, es castellano andino, viene de Dios pagará, está castellanizado. Así como cuando un niño se cae en la comunidad, la mama que no habla castellano le dice wilicho, bien hecho, lo mismo han castellanizado. No había nada que agradecer, hermanos, las cosas se daban de manera natural.

Por eso, no hay esa palabra, no existe la palabra gracias, no existe en nuestra cultura, en nuestro idioma. En nuestra cultura, la palabra enemigo tampoco existe, no existe la palabra amigo, tampoco existe la palabra raza, no existen varias palabras. En nuestra cultura, las cosas se daban de manera natural. Todas las familias vivíamos seguras, compartiendo, cantando, bailando. Compartíamos la tierra, el territorio, los animales, las cosechas, las herramientas y los productos. No podíamos vivir solos, nos sentíamos parte del ayllu, de la tierra, así como la hoja se siente parte de la planta.

### **Decidir nuestras propias prioridades**

Este seminario nos permitirá escuchar, debatir e intercambiar ideas sobre los problemas, los desafíos y las oportunidades de trabajar para alcanzar el vivir bien y cuestionar las políticas desarrollistas de explotación y dominación interna e internacional, políticas que no respetan las prácticas culturales propias y menos la soberanía y el protagonismo de los pueblos interesados y el respeto a nuestra integridad.

Hermanos, ya nos tienen que escuchar, de nosotros tiene que nacer lo que vamos a hacer, lo que queremos hacer. Hermanos, tenemos mucho que hablar. Estamos en tiempos de cambio, estamos en pleno proceso de emergencia. Seguimos hablando quechua. Tenemos mucha sabiduría.





Por eso, la cancillería, a través de la Dirección General de Relaciones Bilaterales conjuntamente con la comunidad del Jatun Ayllu Amarete, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, nos hemos comprometido a auspiciar este seminario que permitirá repensar el cambio que debemos realizar, ya que nuestros pueblos tenemos el derecho a decidir nuestras propias prioridades en lo que respecta a nuestras formas de convivencia, vida, bienestar espiritual, formas de gobierno y organización política y al espacio territorial que ocupamos.

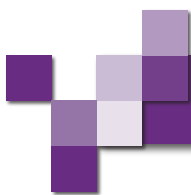
### **Seguiremos reconstruyendo la Cultura de la Vida**

Para terminar, quiero decirles que ya han pasado más de seis meses que asumimos el gobierno. Hoy como siempre, con mucha firmeza, con humildad, queremos decirles que seguiremos reconstruyendo la Cultura de la Vida, considerando que las comunidades y los pueblos mismos debemos ser los protagonistas de la formulación, evaluación, ejecución de los planes y programas de vida de nuestras comunidades y del país, manteniendo el ejercicio de la soberanía, el ejercicio de todas las potestades y responsabilidades consagradas como fundamentales para los individuos, las comunidades y nuestra madre naturaleza.

Con estas reflexiones vamos a dar por inaugurado este seminario, cuyos resultados nos permitirán alimentar el seguimiento de los desafíos políticos que tenemos que confrontar al considerar la aplicación de los objetivos del milenio y la visión fundamental de nuestros pueblos milenarios.

Muchas gracias.





## Tema 3



### Los materiales educativos como elemento de las Estrategias Metodológicas

#### Actividad 1

En comunidad por área de atención intercambiamos las características y criterios que utilizamos para seleccionar y utilizar un material educativo, en procesos educativos inclusivos.

Posteriormente presentamos una propuesta a la plenaria (utilizando esquemas y/o mapas conceptuales y otros) con el propósito de consensuar sobre los criterios para la selección de material educativo por área de atención.

#### 3.1. Pautas de selección de estrategias metodológicas

Existe una variedad de estrategias metodológicas que pueden ser utilizadas para un desarrollo curricular pertinente, sin embargo es necesario considerar algunas características para tomar decisiones de selección, sobre aquéllos medios para el logro de los objetivos propuestos. En ese entendido, la primera acción es asumir el cambio en la concepción de los procesos de enseñanza, aprendizaje y producción con el propósito de desarrollar las dimensiones de Ser-Saber-Hacer-Decidir como una unidad, así mismo la formación integral y holística condiciona al propósito de determinadas estrategias metodológicas, pues cada una de ellas ha sido creada con una finalidad; por esta razón son una necesidad:

- Adecuación y su forma de aplicación.
- Los recursos de materiales educativos que van a utilizar.
- Las cualidades personales y habilidades de las y los maestras/os.
- Las particularidades biopsicosocial de las/os estudiantes, en marcados en la diversidad que existe en los grupos de trabajo.

Esto significa que no es suficiente el conocimiento de las metodologías de enseñanza, sino también conocer la pertinencia, los ritmos y estilos de aprendizajes (a través del diagnóstico psicopedagógico) y sistemas de comunicación. Asumiendo estas consideraciones se puede seleccionar y adecuar para desarrollar a proceso educativos accesibles para todas y todos.



Por lo expuesto, es importante considerar que las estrategias metodológicas se visibilizan en las orientaciones metodológicas y responden a los criterios del modelo educativo sociocomunitario productivo con enfoque inclusivo el mismo debe permitir desarrollar:

- Una cultura inclusiva de trabajo comunitario bajo el principio de corresponsabilidad.
- Promover prácticas inclusivas donde los procesos de enseñanza, aprendizaje y producción estén orientados a responder a las demandas, necesidades y problemáticas del contexto.
- Compromiso e involucramiento de las y los actores educativos en el proceso, siendo corresponsables de todo el desarrollo.
- Habilidades para la participación comunitaria, asignando y desempeñando roles durante las tareas específicas de cada actividad.
- Actividades de acuerdo a las potencialidades y vocaciones productivas de la región.
- La práctica de principios y valores sociocomunitarios en el despliegue de las actividades realizadas.
- El sentido de pertinencia y pertenencia de las y los participantes con el trabajo que realiza el grupo, generando consensos de manera crítica y propositiva.

Tomando en cuenta estas orientaciones y algunos más que surjan desde la experiencia de las y los maestras/os en relación a sus estudiantes, se pueden seleccionar, elaborar y aplicar estrategias metodológicas. A continuación se describen algunos ejemplos que nos ayudarán en la selección y adecuación de las estrategias metodológicas, sin embargo para su aplicación deben adaptarse al contenido, el sentido y naturaleza de cada área de saberes, conocimientos y programas específicos de áreas de atención, a continuación se brinda ejemplos para realizar una selección:

ESTRATEGIAS O TÉCNICA	PROPÓSITOS	VENTAJAS	APLICACIONES
Proyectos Sociocomunitarios Productivos Inclusivos (Estrategias )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responder a demandas, necesidades, problemáticas o potencialidades productivas de un contexto determinado.</li> <li>• Articula los procesos pedagógicos de la escuela con los procesos socioproductivos de la comunidad.</li> <li>• Busca la integralidad de la enseñanza aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permite aprender a partir de la realidad.</li> <li>• Promueve el trabajo comunitario y productivo.</li> <li>• Amplía la participación e interacción de las y los actores de la comunidad bajo el principio de corresponsabilidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En los procesos educativos a través de la planificación.</li> </ul>
Adaptaciones curriculares (Estrategias)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajustar Modificar el currículo común a las posibilidades y necesidades educativas de cada estudiante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responde a las necesidades, expectativas e intereses de las estudiantes en relación a su contexto y características biopsicosocial del estudiante.</li> <li>• Se planifica considerando la diversidad de las/os estudiantes.</li> <li>• Considera los estilos y ritmos de aprendizajes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En los procesos educativos.</li> <li>• En proceso de sensibilización de la comunidad y sociedad</li> <li>• Coadyuva al ejercicio del derecho a la educación</li> </ul>





Educación Bilingüe para personas Sordas (Estrategia)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es metodológico cuando cumple el propósito de desarrollar habilidades lingüísticas en L1 (LSB) y L2 (lengua del contexto)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce la condición y disposición natural de la persona sorda a comunicarse a través de un lenguaje viso-manual.</li> <li>• Fortalece el desarrollo cultural e identidad de la comunidad sorda.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En proceso educativos de todos los niveles y grados.</li> <li>• Fortalece la identidad individual y de la comunidad sorda.</li> </ul>
Estudio de casos técnica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acercar una realidad concreta.</li> <li>• Realizar un seguimiento de su trayectoria educativa del estudiante para determinar sus logros y dificultades.</li> <li>• Proporcionar ayuda, sobre el caso estudiado, en relación de convivencia con su comunidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrolla la habilidad para el análisis, síntesis y respuestas a las necesidades educativas del estudiante detectadas y realizar proyecciones de intervención.</li> <li>• Contenidos más significativos, productivos que permiten la convivencia en comunidad respetando la diversidad.</li> <li>• Promueve la producción de nuevos conocimientos según capacidades y habilidades del estudiante.</li> <li>• Describe situaciones o hechos concretos que permite acciones de prevención y atención a futuro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilita el análisis en profundidad de los hechos educativos en relación a las necesidades educativas del estudiante</li> <li>• Permite la discusión de un tema, explorar, describir, explicar, evaluar y/o transformar.</li> <li>• En el planteamiento de un caso para verificar los aprendizajes logrados.</li> <li>• Al reflexionar con el grupo en torno a situaciones de la cotidianidad en su comunidad.</li> </ul>
Juego de roles (Técnicas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar empatía y complementariedad con la situación del otro.</li> <li>• Fortalecer habilidades para responder a problemas desde la misma diversidad y pluralidad.</li> <li>• Asumir la identidad y valores Sociocomunitarios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abre perspectivas de acercamiento a la realidad.</li> <li>• Fomenta la creatividad y permite desarrollar la sensibilización y compromiso respetando la diversidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En la discusión de un tema desde diferentes roles.</li> <li>• Coadyuva y fortalece la concienciación sobre el derecho a la educación de todas y todos en comunidad.</li> </ul>

Considerando estos ejemplos, debemos tener la posibilidad de elaborar, adecuar o innovar las estrategias metodológicas existentes en función de los propósitos y necesidades de las y los estudiantes respetando la diversidad, el estilo y ritmos de aprendizaje de cada uno en la planificación de proceso educativos.

### 3.2. Materiales educativos

Toda planificación, estrategia metodológica tiene medios y/o instrumentos que facilita el desarrollo educativo que en la mayoría de los casos se conoce como material educativo y/o medio



educativo, en ambos casos estos tienen que ser pertinentes considerando el nivel, estilo de aprendizaje y características biopsicosociales del estudiante, con el propósito de facilitar los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje, a esto se suma la concepción metodológica y de la intencionalidad del proceso educativo.

Los materiales educativos son un medio que facilita y/o coadyuva a desarrollar los procesos educativos, en sí mismo tiene la finalidad de promover y facilitar los aprendizajes en los diferentes niveles, modalidades y espacios educativos. (Centros de Educación Especial, Unidades Educativas y otros)

El Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, reconoce que los materiales no están suscritos solo al desarrollo de contenidos – conocimientos (dirigidos a la dimensión del saber, como algo parcializado) sino, está vinculado a la vida misma; es decir, se busca la complementariedad de aquellos materiales que simulan acciones de la vida y los que se utiliza en la vida cotidiana y los mismos se convierten en material de proceso de educativos, con la finalidad de representar y/o simular acciones de la vida cotidiana, esto permite a las/os estudiantes reflexionar, valorar y producir conocimientos a partir del reconocimiento de su valor y participación directa en la experiencia de la vida cotidiana, convertida en acción educativa.

Medio y material educativo. El medio educativo es el soporte a través del cual se presentan los contenidos (conocimientos, informaciones, datos); así los medios pueden ser tecnológicos modernos o de soporte tradicional, en los primeros se puede considerar a las llamadas TIC (Tecnologías de Información y Conocimiento) y en los de soporte tradicional, al texto impreso, o la pizarra.

Esta forma de concebir los materiales educativos, motiva a las/os maestras/os en la de posibilidades de usar de modo distinto, con otra visión; es decir, plantear un uso crítico, reflexivo, resignificador, integral, productivo de los materiales educativos.

La importancia del material en el proceso educativo, radica principalmente en la función que le damos al momento de utilizar y elaborar un material educativo, esta puede ser desde una función de producción de conocimiento o de utilidad para la vida. Estas funciones junto con la intencionalidad y visión de la o el maestra/o, asigna y/o selecciona determinado material, es reflejada en la planificación y el proceso educativo en sí mismo, que pueden ser utilizadas de forma acríicas y transmisivas, y otras pueden ser integrales, dialógicas y transformadoras.

### 3.3. Funciones de materiales educativos

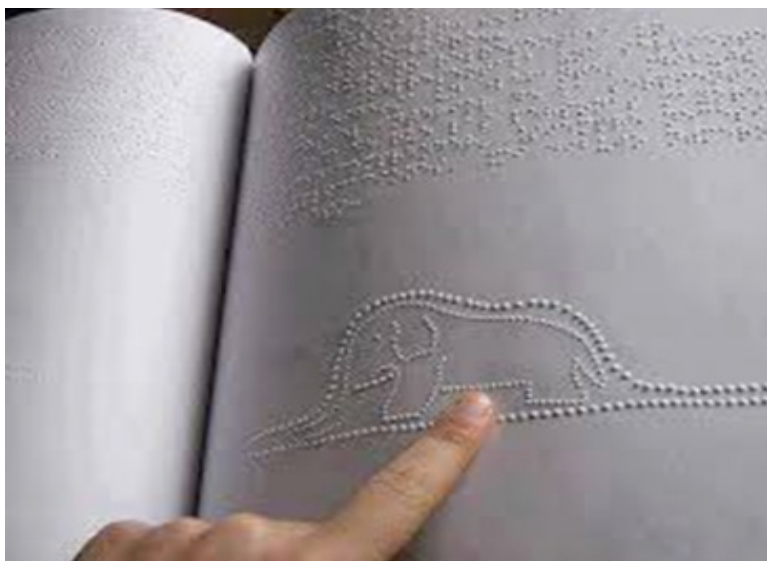
Estas acciones propuestas permiten diferenciar tres tipos de funciones, de materiales educativos:

- La función de analogía (cuyo énfasis estaba dado en el contenido a trabajarse en el aula).
- La función de producción de conocimientos (que también se trabajan en el aula pero a partir de problemas).
- La función de uso en la vida cotidiana (que se dan en la articulación de la utilidad para los propios procesos de la vida).





Cubo Rubik para personas ciegas



Es necesario recalcar que los materiales educativos, su producción, su resignificación y su uso, dependen de la estrategia metodológica que articula los momentos metodológicos, de allí que es importante articular, bajo una lógica educativa, los momentos de práctica, teoría, valoración y producción.

### 3.3.1. Función de analogía

El uso de los materiales “ayuda” a comprender o asimilar un conocimiento generando una ejemplificación o simulación concreta (visual, auditiva u otra) de conocimientos complejos.

Estos materiales hechos en función analógica generalmente son producidos por los/las Maestros(as), para priorizar y construir una experiencia educativa, fundamentadas en lo cognitivo (dimensión del “saber”) con prioridad, esto en ningún caso se desecha o deja de lado el desarrollo de las otras dimensiones, todo lo contrario son procesos complementarios que ayudan a una mejor comprensión y reflexión del conocimiento, que pretendemos transmitir y/o construir con el estudiante, como parte del proceso educativo.





### 3.3.2. Función de producción de conocimientos

Establece procesos que permitan, producir instrumentos que desarrollen conocimientos. Estos materiales educativos plantean un grado más complejo, producir algo que permita desarrollar conocimiento al producirlo.

Por ejemplo, para personas con discapacidad la elaboración de materiales trae consigo el conocimiento del material, el proceso de construcción como técnica y tecnología del mismo material, la utilidad de los materiales en los procesos educativos que permite realizar descubrimientos. Estos materiales o herramientas son en sí mismos un proceso de aprendizaje que sirve tanto para comprender los contenidos educativos como para su uso en la resolución de problemas de la vida cotidiana. No se trata de elaborar un material con la finalidad solo de apoyar los procesos educativos, sino de brindar la posibilidad de diversificar su uso en los procesos educativos relacionados en acciones de resolución de problemas de la vida cotidiana.

Material en relieve para personas ciegas



Lotas para personas sordas







### 3.3.3. Función de uso para la vida cotidiana

Parte del cuestionamiento del autoreferencialidad de la escuela. Esto consiste en la escuela ayllu de Warisata se daba un fenómeno que los materiales educativos que se empleaban en realidad eran instrumentos creados para satisfacer las necesidades de reproducción de la vida, así la plomada, la picota, la escuadra, que eran herramientas que se convertían en el proceso y luego de la faena en materiales educativos, porque ayudan a establecer los conocimientos propios de la matemática y la geometría.

Esto nos indica que cualquier instrumento, herramienta o material puede convertirse en material educativo, porque se da la resignificación en términos pedagógicos.

Por lo tanto denominamos “materiales de la vida cotidiana”, que cumplen una función pedagógica, pero que no han sido necesariamente creados con el propósito de cumplir esa función, esto posibilita de aprender haciendo cosas para vivir y no hacer cosas sólo para aprender.



Los niñas/os utilizan juegos educativos, con los cuales pueden aprender los colores u otras cosas (materiales educativos en función de analogía).

También pueden jugar con objetos de la vida cotidiana como utensilios para la comida, preparando comida que van a comer (hacer una ensalada de fruta), y de ese modo aprenden pero ya a partir de la producción de conocimiento para resolver un problema. (Materiales educativos en función de producción de conocimiento)

En nuestras comunidades donde las familias tienen sus propias herramientas para la producción y las/os niños ayudan a sus padres en tareas apropiadas para su edad, en la agricultura, la cocina u otras áreas desarrollando este trabajo no como una obligación sino primero como un juego, lo que se convierte en un proceso educativo. (Materiales educativos en función de su uso en la vida).

### 3.4. Materiales educativos y momentos metodológicos

La articulación de esos momentos se da mediante la estrategia metodológica u orientaciones metodológicas que nos permitirá producir o usar materiales educativos.

En ese sentido, se deberá considerar el tipo de materiales educativos más apropiado que permita desarrollar los cuatro momentos metodológicos.

Para la elaboración y/o construcción de materiales educativos se debe considerar como orientaciones generales los siguientes elementos:

- Los materiales educativos deben elaborarse o utilizar pensando en la articulación a la estrategia metodológica y los otros componentes del plan de desarrollo curricular.
- La elaboración y uso de los materiales educativos se puede realizar de manera individual y comunitaria.
- Se debe identificar cuál es el objetivo, la intencionalidad, el sentido que tenemos para usar o elaborar determinado material educativo.

En relación a estudiantes que tienen alguna discapacidad y participan en los procesos educativos con sus pares, el uso de materiales en la mayoría de los casos es determinante, a continuación se presenta características básicas.

ÁREA DE ATENCIÓN	CARACTERÍSTICAS DE MATERIALES	ACCIONES	APLICACIÓN
Discapacidad Visual			Características principales
Ciego total	Con Relieve Alto y/o bajo. Textura según el contenido a desarrollar.	Armonizado sonoramente con relieve.	El proceso educativo se fundamenta en el desarrollo táctil y auditivo.





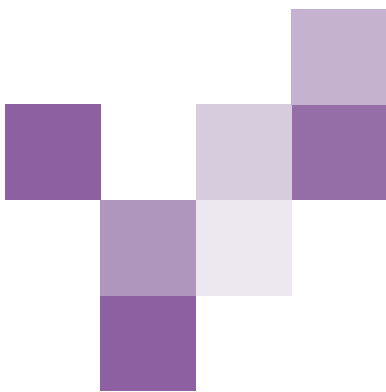
	Objetos y/o Tridimensionales como las (maquetas) Audio- sonoros Braille etiquetar	Desarrollo de tacto Orientación. Verbalizada sujeto a la relación.	
Baja visión	Contraste de color Iluminación. Gráficos simples sin exceso de información. Relieve. Textura. Macro tipo (letras grandes o la marca tiene que tener un determinado grosor). Ayudas ópticas y no ópticas.	Sujeto al resto visual y patología.	El proceso educativo se fundamenta en el desarrollo táctil y auditivo.
Discapacidad Auditiva	Material fundamentado en lo visual. Tiene que ser objetivo (material de la vida)	El material tiene que estar acompañado siempre con la explicación, expresividad pertinente, gestos, realice comparaciones gramaticales, conceptuales todas mediadas por LSB pertinente.	Los procesos educativos tienen que ser dialógicos, que permitan comprender no solo los conceptos sino el sentido en un contexto y su uso, el material solo es un medio no un fin.
Discapacidad Intelectual	Relieve alto bajo Tridimensionales (maqueta) Audios- sonoros Visuales uso de colores Objetos de uso cotidiano Contextualizado Nivel integral Graficado mapa mentales		En procesos educativos.

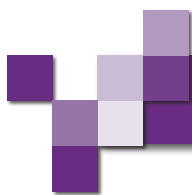
## Actividad 2

En grupos conformados por área de atención a través de la técnica de “lluvia de ideas” describimos los criterios que utilizamos para la selección de materiales educativos.

CRITERIOS DE SELECCIÓN DE MATERIALES	DISCAPACIDAD VISUAL	DISCAPACIDAD AUDITIVA	DISCAPACIDAD INTELECTUAL	DISCAPACIDAD MÚLTIPLE







## Tema 4



### El área de discapacidad intelectual aplica la metodología del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

*“Solo quienes sean capaces de encarnar la utopía serán aptos para el combate decisivo, el de recuperar cuanto de humanidad hayamos perdido”*

**Ernesto Sábato, Antes del fin**

La metodología a aplicarse en los procesos educativos que propone el modelo Sociocomunitario Productivo promueve la concepción de un aprendizaje que partiendo de un momento práctico que vincula los hechos de la vida con los conocimientos que se desean aprender, se complementa con la teorización y elaboración cognitiva consecuente, valorando la aplicabilidad y beneficios de conocer lo que se aprende para orientar los potenciales productivos correspondientes.

Es en este marco que se van a desarrollar tres (3) ejemplos relacionados con la aplicabilidad de la metodología del modelo al desarrollo de procesos educativos con estudiantes con discapacidad intelectual, que sólo constituyen referencias concretas de qué y cómo se puede planificar y proceder.

Las definiciones de lo que hoy conocemos como Discapacidad Intelectual, han surgido cuando en el “Ministerio de Instrucción Pública Francés le encargo la psicólogo Binet el estudio de la inadaptación escolar (entendida como repetición de grados). Para ello diseñó una prueba pedagógica de dificultad creciente por la cual podía establecer cuáles eran los conocimientos escolares que poseía el estudiante. Comparaba los conocimientos de un niño con los que tiene un niño normal, utilizando la nivelación en grados de la escuela primaria común:

12 años ..... 7º grado  
 11 años ..... 6º grado  
 10 años ..... 5º grado, y así sucesivamente.

Si un niño de 10 años de edad cronológica poseía los conocimientos escolares de 2º grado tenía un retraso pedagógico de tres años. Esta prueba no decía nada sobre la capacidad intelectual del alumno, porque en su retraso podían intervenir diversos factores, por ejemplo, un comienzo tardío de la escolaridad.



Con el objetivo de apreciar la capacidad intelectual ideó las primeras pruebas de inteligencia por intermedio de las cuales obtenía el nivel mental de un sujeto, es decir, su nivel de capacidad o aptitud según corresponde con el nivel medio para su edad cronológica.

Del concepto de nivel mental derivó el de “retardo mental” entendiéndolo como la diferencia entre la edad cronológica y la *Edad Mental* de la persona evaluada. A esta conceptualización de la inteligencia arribó luego de la construcción de diferentes escalas entre 1904 y 1911, que toman grado complejo gradualmente y pierden su carácter esencialmente pedagógico, pasando a ser un conjunto de pruebas sobre los diversos aspectos del funcionamiento intelectual. Por ejemplo, si un niño de 10 años de edad se le suministra la prueba de inteligencia correspondiente, la cual arroja un nivel mental de 8 años, el retardo mental será de 2 años:

$$EC-EM=RM \text{ ..... } EC 10 - EM 8 = 2$$

El uso de este concepto presentó la dificultad de ser inconstante, pues podía ocurrir que la edad mental permaneciera invariable a través del tiempo, produciéndose una brecha cada vez. Más importante entre la edad cronológica y la edad mental de la persona y aumentando el retardo mental.

También presentaba dificultades frente a una evaluación de tipo cualitativa: dos años de retraso mental a los 4 años de edad cronológica es mucho más significativo y de mayor gravedad que el igual retardo a los 10 años de edad cronológica.

Alrededor de los años 1.930, en los Estados Unidos con la necesidad de clasificar a los soldados de su ejército para otorgarles diferentes tareas se generaron varias pruebas entre las que resalta el test de David Weschler; desde ahí el cociente intelectual C.I., establece que todas las personas en general tenemos un C.I. aproximado de 100, se ha extrapolado a distintos ámbitos como el educativo; a partir de ello se clasifica el “retraso mental” en:

- Retraso Mental Leve: entre 50-55 y aprox. 70
- Retraso Mental Moderado: entre 35-40 y 50-55
- Retraso Mental Severo: entre 20-25 y 35-40
- Retraso Mental Profundo: inferior a 20 o 25

En el siglo XXI según la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR), el retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años (*Luckasson y cols., 2002*).

En esa perspectiva, “la discapacidad en general, no debe entenderse como un elemento propio únicamente de la persona, debemos considerar la discapacidad como una expresión de la interacción entre la persona y el entorno”.

“Se comienza a entender la discapacidad como un estado de funcionamiento de la persona, dejando por tanto de identificarla como una característica de la misma (ya no se entiende como



tener un color u otro de ojos, sino como estar o no delgado), ya que esta característica no es permanente o inamovible y puede variar significativamente en función de los apoyos que reciba la persona.

Desde esa perspectiva interaccionista se plantean tres elementos que se encuentran en estrecha relación.

- a) Las posibilidades o habilidades del niño o niña, en relación a los distintos entornos en los que participa habitualmente.
- b) Las posibilidades de participación funcional en estos entornos.
- c) La adecuación del conjunto de apoyos y respuestas, que las personas con las que interaccionan (familiares, profesionales) les puedan proporcionar.

Se trata de plantear la extrema importancia de los apoyos que podemos facilitarles a estas personas para poder contribuir a un nivel de optimización de su participación funcional en cada uno de los entornos en los que se desenvuelve. Esto hace que sea fundamental la evaluación multidimensional de las y los estudiantes dentro de los contextos en los que se desenvuelve y a partir de ahí se determinarán los sistemas de apoyo necesarios, así como su intensidad y duración. Estos tres componentes se organizan en un enfoque multidimensional proponiendo para ello un modelo que comprende cinco dimensiones, sobre las cuales se describirán las capacidades y limitaciones del alumno o alumna para poder planificar los apoyos necesarios que mejorarán su funcionamiento diario”. (*Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad intelectual, Junta de Andalucía Consejería de Educación Dirección General de Participación y Equidad en Educación, 2004*)

Actualmente, a partir de la Constitución Política del Estado Plurinacional, en nuestro país se han desglosado varios elementos que se citan a continuación:

1. Que toda persona con discapacidad, en este caso, intelectual, tiene derecho a una educación...gratuita; asimismo, que se prohíbe y sanciona cualquier tipo de discriminación, maltrato, violencia y explotación... (*Constitución Política del Estado, 2.009*)
2. Por otro lado, que se promueve y garantiza la educación permanente de niñas, niños y adolescentes con discapacidad ... en este caso intelectual... bajo la misma estructura, principios y valores del Sistema Educativo Plurinacional... garantizando...una educación oportuna, pertinente e integral, en igualdad de oportunidades con equiparación de condiciones...(*Ley de la Educación N° 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez, 2.010”*)
3. Finalmente, en este marco, se define que las personas con discapacidad intelectual son: las personas caracterizadas por deficiencias anatómicas y/o funcionales del sistema nervioso central, que ocasionan limitaciones significativas tanto en el funcionamiento de la inteligencia, el desarrollo psicológico evolutivo como la conducta adaptativa y que pueden calificarse en los siguientes grados (*Ley General para Personas con Discapacidad N° 223, 2012*):
  - Discapacidad intelectual leve
  - Discapacidad intelectual moderada
  - Discapacidad intelectual grave
  - Discapacidad intelectual muy grave





Sin embargo, es necesaria una reflexión en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

**Primero:** En la perspectiva social y comunitaria, la deficiencia, sea neuro-cerebral, auditiva, visual, físico motora u otra, se concibe como perteneciente al organismo de la persona; sin embargo, la discapacidad no se encuentra en la persona, sino en la interrelación con el medio que le rodea, es decir en los objetos con los que requiere relacionarse y manejar, con las personas con las que establece relaciones directas e indirectas y con las situaciones que se generan en esa dinámica. Si esos elementos relacionales son inaccesibles o dificultan tanto el acceso como el desarrollo de relaciones correspondientes, la discapacidad se hace creciente para la persona con alguna deficiencia. Por el contrario, si las relaciones con los objetos, personas y situaciones son accesibles y pertinentes, la discapacidad disminuye y la persona puede desarrollar una infinidad de potencialidades y resolver sus necesidades.

**Segundo:** Desde la perspectiva educativa, tanto el currículo como la relación que se desarrolla entre el o la estudiante con discapacidad intelectual y su maestra/o, así como con los materiales y procesos educativos, si hacen impertinentes e inaccesibles, la discapacidad aumenta inexorablemente y ningún aprendizaje se hace posible. Por el contrario si esas relaciones se desarrollan bajo los principios de pertinencia, oportunidad y accesibilidad correspondientes a las características, necesidades y potencialidades de educativas de cada persona y estudiante con discapacidad intelectual, tanto el aprendizaje como la trayectoria educativa tienen perspectiva de desarrollarse hacia la plena inclusión social.

Bajo el desarrollo de estas nociones, se organizan los siguientes ejemplos, que pretenden ser referencias para organizar procesos educativos metodológicamente pertinentes para estudiantes con discapacidad intelectual.

#### 4.1. Metodología para la atención de estudiantes con discapacidad intelectual en grado leve con necesidades de apoyo educativo intermitente

*Este ejemplo puede darse al interior de los procesos educativos en educación primaria comunitaria vocacional, bajo la condición de que las y los estudiantes puedan y sepan contar y descontar hasta 10 dígitos y se constituye sólo en una referencia orientadora.*

**Objetivo holístico:** En grupos de trabajo, comprendemos paulatinamente las propiedades asociativa y conmutativa de los números naturales, para resolver problemas aritméticos vinculados al diario vivir.

MOMENTOS	PROCESO EDUCATIVO	RECURSOS EDUCATIVOS Y MATERIALES
1. Práctica	Se organizan grupos de tres (3) y/o cinco(5) estudiantes juntado a estudiantes “expertos”, “de desempeño regular” y los de “bajo desempeño”.	Piedras, perlas, fideos, fichas, nueces, tapas de botellas pett, etc.





	<p>Se asume la narración de un cuento en el que se involucran a las y los estudiantes de cada grupo: <i>“la anterior semana, el día jueves, Karina trajo para comer en su recreo, galletas de chocolate. En el primer recreo se sirvió tres (3) galletas y en el segundo, cuatro (4) galletas”</i></p> <p>Inmediatamente se procede a preguntar: ¿cuántas galletas comió Karina el día jueves?, para facilitar la comprensión tanto de la propiedad asociativa como conmutativa, se pueden utilizar recursos materiales como piedritas, perlas, fideos u otros que sean de carácter contextual y recipientes que ayuden a <u>representarse</u> tanto el primer como el segundo recreo, así como las galletas mencionadas.</p> <p>Luego, se continúa con el cuento: <i>“también Jorge, trajo el día viernes para servirse en su recreo, galletas de vainilla. Al venir a la unidad educativa, no pudo esperar y comió dos (2) galletas. En el primer recreo invitó (2) a Carlitos y él, comió tres (3).”</i></p> <p>Inmediatamente se procede con la pregunta: ¿cuántas galletas trajo Jorge el día viernes para comer e invitar?</p> <p>Se puede continuar: <i>“... y Lorena, trajo el lunes galletas de coco para ella y para su hermanita. En el primer recreo le dio dos (2) galletas a su hermanita y ella comió dos (2); en el segundo recreo ella se sirvió una (1) y su hermanita otras dos (2)”</i> y se sigue con la pregunta: ¿cuántas galletas comieron Lorena y su hermanita el día lunes?</p> <p><b>Nota.-</b> Es necesario <u>no utilizar</u> galletas propiamente dichas, sino elementos que las representen, por el mismo hecho de estimular la función “representativa” o “simbólica” como base para la posterior representación numérica mediante los signos numéricos.</p>	<p>Cajas pequeñas, platillos desechables.</p>
2. Teorización	<p>En este momento, en primer lugar, con ayuda de algún recurso visual, se organizan las relaciones cuantitativas establecidas en los tres ejemplos organizando las relaciones asociativas y las conmutativas, sin necesidad de utilizar, todavía, los signos numéricos.</p> <p>En una segunda fase de este momento, sólo como referencia se pueden vincular, a cada cantidad de cada relación cuantitativa, los signos numéricos correspondientes.</p>	<p>Data show o pizarra acrílica, o papelógrafos marcadores de agua o indelebles, según corresponda.</p>
3. Valoración	<p>En este momento, de manera coherente con el contexto social, cultural y productivo, se pueden explicar las aplicaciones posibles en términos cuantitativos no numéricos, que requieren de las propiedades aritméticas ya desarrolladas.</p>	<p>Recurso audiovisual o el diálogo recíproco.</p>
4. Producción	<p>En este momento, se puede proceder de diversas maneras en coherencia con los ejemplos narrados: se pide a cada grupo generar otras relaciones que permitan desarrollar las propiedades asociativa y conmutativa.</p>	<p>Papelógrafos, pizarra acrílica, otros recurso audio-visuales.</p>



Se ponen en plenaria las producciones de cada grupo.

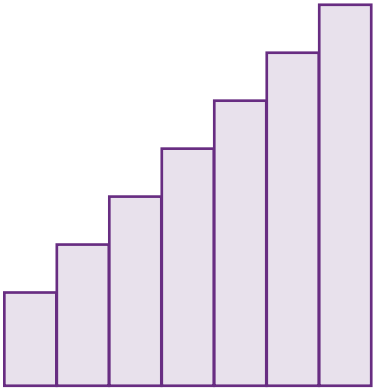
Finalmente y utilizando los signos numéricos, se pueden establecer relaciones numéricas que tengan diferentes cantidades:

- **Karina:** 3 (primer recreo) + 4 (segundo recreo) = 7 galletas
- **Jorge:** 2 (camino a casa) + [(2 Carlitos + 3 Jorge) primer recreo = 5] = 7 galletas
- **Lorena:** 2 (hermanita) + 2 (Lorena) = 4 + [2 (hermanita) + 1 (Lorena) = 3] = 7 galletas

## 4.2. Metodología para atención de estudiantes con discapacidad intelectual en grado moderado con necesidades de apoyo educativo limitado

*Este ejemplo puede darse al interior de los procesos educativos en educación especial, aunque las y los estudiantes no puedan ni sepan contar y descontar; se constituye sólo en una referencia orientadora.*

**Objetivo holístico:** Fortalecemos la producción frecuente y espontánea de conductas comunicativas de tipo cuantitativo entre las y los estudiantes, desarrollando las nociones pre - numéricas de clasificación y seriación mediante el diálogo cooperativo y la valoración de los aporte propios y ajenos, vinculada a situaciones de la vida cotidiana y al mundo inmediato que los rodea.

MOMENTOS	PROCESO EDUCATIVO	RECURSOS EDUCATIVOS Y MATERIALES
1. Práctica	<p>En grupos de tres estudiantes (3), con materiales educativos adecuados, se desarrollan relaciones de igualdad y relaciones diferenciales de acuerdo al color, forma, tamaño, en procesos básicos. En procesos más elaborados se desarrollan aspectos de volumen y peso. Después se pueden desarrollar otro tipo de relaciones de igualdad y diferenciales relacionando diversas facetas de la vida circundante. Finalmente se pueden introducir relaciones cuantitativas sincrónicas y diacrónicas.</p> 	Materiales educativos adecuados.

2. Teorización	A partir de las experiencias vivenciadas en el anterior momento, se denominan las relaciones anteriores y se introducen mediante el diálogo representado y preferencialmente acompañado de imágenes, gráficos y otros recursos audiovisuales, las oposiciones cuantitativas “más – menos”, desde totalidades continuas y discontinuas para alcanzar la comprensión de relaciones secuenciales más uno (+1), para iniciar el conteo, utilizando materiales de distinta naturaleza.	
3. Valoración	Se procede a la comprensión de la siguiente noción: las relaciones cuantitativas sumativas que se complejizan cada vez más, son tan importantes en la vida cotidiana porque pueden contarse y calcularse muchas realidades, personas, objetos y situaciones de acuerdo a sus características.	
4. Producción	Desde la combinación de procesos de clasificación y seriación, se propone la construcción histórica, en línea temporal, del más uno (+1), utilizando diversos objetos y situaciones de la vida cotidiana.  Es posible entonces, mediante cada producto, relacionar las articulaciones cuantitativas con la comunicación interpersonal en razón de cantidad y con los signos de tipo numérico.	

### 4.3. Metodología para atención de estudiantes con discapacidad intelectual en grado grave y muy grave con necesidades de apoyo educativo extenso y/o generalizado

*Este ejemplo se dará al interior de los procesos educativos en educación especial, cuando las y los estudiantes presentan dificultades generalizadas para manejar relaciones cuantitativas; se constituye sólo en una referencia orientadora.*

**Objetivo holístico:** Promovemos la elaboración psicopedagógica de cantidades de tipo cualitativo, desarrollando la noción del “más y menos” en cada estudiante, mediante una comunicación concisa y concreta, desarrollando la comprensión y manejo del esquema corporal en el ambiente inmediato y en la relación con las personas.

MOMENTOS	PROCESO EDUCATIVO	RECURSOS EDUCATIVOS Y MATERIALES
1. Práctica	<p>Introduciendo el manejo de cantidades continuas (agua y/o arena) se propone la comprensión vivencial del “más y menos” (mucho - poco)</p> <p>Posteriormente, a partir del conocimiento del propio cuerpo, y lo que se llama el “esquema corporal”, se promueve el conteo de la “unidad” (1) cabeza, nariz, cuerpo.</p> <p>Asimismo, se promueve la comprensión del par (2): ojos, orejas, brazos, manos, piernas y pies.</p>	Arena, agua, fideos, piedritas, perlas, pepas de frutas, el propio cuerpo, diferentes espacios y muebles



	<p>Luego se desarrollan:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Relaciones temporales             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordenamiento de secuencias lógicas: (antes - después)</li> <li>• Medición de duraciones (largo – corto)</li> </ul> </li> <li>b) Relaciones espaciales             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ubicación de objetos en un lugar (arriba – abajo; delante – detrás; dentro – fuera; encima – debajo; izquierda – derecha en casos no muy graves)</li> <li>• Medición de distancias entre ellos (cerca - lejos)</li> </ul> </li> </ul> <p>A partir del uso de cantidades discontinuas (piedritas, fideos, pepas de durazno, perlas u otros materiales) se introduce el impar (3) y la relación par - impar.</p>	
2. Teorización	A partir de las relaciones cuantitativas: par – impar; más – menos; antes – después; menos – más; poco – mucho; largo – corto; se promueve la comprensión de las cantidades y su organización sumativa.	
3. Valoración	Se promueve la aplicabilidad de las relaciones cuantitativas a la vida cotidiana de cada estudiante.	
4. Producción	Se pide a cada estudiante que genere relaciones cuantitativas mucho - poco, más – menos utilizando, preferentemente los materiales que tiene a disposición. En casos de estudiantes con mayor grado de desarrollo, pueden introducirse las relaciones cuantitativas con conteo, siempre con recursos concretos.	

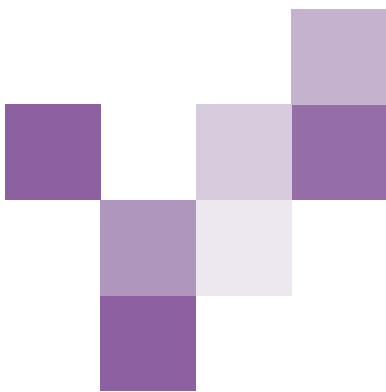




## Bibliografía

- “La génesis del número en el niño”, Ed. Paidós, Barcelona, 1990.
- “Actividades para estimular el pensamiento numérico” Kamii, C. y G. DeClark: Madrid, Ed. Visor, 1986
- Paulo Freire “HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA PREGUNTA”
- Ministerio de Relaciones Exteriores “VIVIR BIEN”
- Freire, Paulo 1974 Educación como práctica de libertad. Buenos Aires: Siglo XXI.
- 1992 La Taica, Teoría y Práctica de la Escuela Ayllu, Editorial GUM Quintar, Estela
- Fuentes Nieves Fabiola Mireya Diseño de Imágenes para Ciegos, Material Didáctico para Niños con Discapacidad Visual.









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

