MINISTERIO DE EDUCACIÓN

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

VICEMINISTERIO DE EDUCACION SUPERIOR DE FORMACION PROFESIONAL
VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN REGULAR

PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA
PARA MAESTRAS Y MAESTROS EN EJERCICIO

PROFOCOM

Unidad de Formación No. 8

Producción de Conocimientos en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

(Educación Regular)

Documento de Trabajo

© De la presente edición:

Colección:
CUADERNOS DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Unidad de Formación No. 8
Producción de Conocimientos en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo
Documento de Trabajo - Cuarta Edición

Coordinación:
Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional
Viceministerio de Educación Regular

Redacción y Dirección:
Equipo PROFOCOM

Cómo citar este documento:
Ministerio de Educación (2015). *Unidad de Formación Nro. 8 "Producción de Conocimientos en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo"*. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

Depósito Legal
4-4-175-14 P.O.

LA VENTA DE ESTE DOCUMENTO ESTÁ PROHIBIDA
Denuncie al vendedor a la Dirección General de Formación de Maestros, Telf. 2912840 - 2912841

Índice

Presentación **3**

Introducción **5**
Objetivo holístico de la unidad de formación 6
Criterios de evaluación 6
Uso de lenguas indígena originarias 6
Momentos de desarrollo de la unidad de formación 7

Tema 1
Visión de la producción de conocimientos en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo **12**
1.1. Exigencias de la producción de conocimientos 12
1.2. De la investigación a la producción de conocimientos. 13
1.3. Sentido e intencionalidad de la producción de conocimientos 15
1.4. Criterios de la producción de conocimientos en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo 16
1.5. La producción de conocimientos en el plano educativo 18

Tema 2
Metodologías de producción de conocimiento en el proceso educativo **20**
2.1. Contextualización y resignificación de conocimiento 20
2.2. Pautas metodológicas para la problematización de la implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo 24
2.3. Producción de conocimientos científico tecnológicos 31
2.4. Recuperación y producción de saberes y conocimientos de los pueblos indígena originario campesinos 39
2.5. Producción de conocimientos para la transformación: La Investigación Acción Educativa (IAE) 53

Tema 3
Sistematización de Experiencias Transformadoras: Registro y Uso del Cuaderno de Campos **60**
Proceso de la Sistematización de Experiencias Transformadoras 61

i) Conformación del Equipo de Sistematización 64
ii) Diseño de las Prácticas de Concreción del MESCP (Planificación Curricular)..... 65
iii) Proceso de Concreción y Registro de las experiencias transformadoras 75

Producto de la unidad de formación 91

Bibliografía 92

Anexo
Reglamento del Trabajo Final de Graduación del Componente
de Licenciatura PROFOCOM..... 95

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 la 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".
2. "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 concretice 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 las y 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

La formación de las maestras y los maestros en el actual contexto educativo, valora y recupera nuestras experiencias para la producción de prácticas educativas transformadoras que permitan concretizar el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. Por ello, el Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio - PROFOCOM se entiende como un espacio generador de una educación que responda a nuestras realidades y permita la formación integral y holística de las y los bolivianos.

Hasta el momento las Unidades de Formación desarrolladas nos brindaron las primeras herramientas para la implementación del Modelo Educativo y la transformación de nuestras prácticas educativas. La Unidad de Formación N° 8 "Producción de Conocimientos en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo" presenta temas de relevante importancia para la implementación del modelo, complementando lo avanzado en la perspectiva de la profundización de la transformación de la práctica educativa.

La presente Unidad de Formación gira en torno a la pregunta: ¿qué tipo de conocimiento y qué formas de producción del mismo requiere la nueva educación en el Estado Plurinacional? En ese sentido lo que se presenta son los primeros pilares sobre los cuales se va a desarrollar una postura propia respecto a la producción de conocimientos y la investigación coherente con las exigencias históricas de nuestro proceso de transformación.

La Unidad de Formación está compuesta por tres temas:

El primer tema (Tema 1) hace referencia a la visión de la producción de conocimientos en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo; en el mismo se plantea la postura que tomamos como Modelo respecto a la producción de conocimientos y la investigación, además de aclarar lo que vamos a entender por producción de conocimientos en el proceso educativo y la producción de conocimientos del proceso educativo.

El segundo tema (Tema 2) aborda las metodologías de producción de conocimiento en el proceso educativo. Estas metodologías están acompañadas de instrumentos y/o herramientas que maestras y maestros pueden utilizar en los procesos de producción de conocimiento. El tema cuenta con cuatro subtítulos:

Contextualización y resignificación del conocimiento, pautas metodológicas para la problematización del la implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, producción de conocimientos científico tecnológicos y recuperación y producción de saberes, conocimientos de los pueblos indígena originario campesino y producción de conocimientos para la transformación: la investigación acción educativa.

En el tercer tema (tema 3) se plantean algunas pautas metodológicas para la sistematización de experiencias Transformadoras, tomando en cuenta, que el inicio radica en el proceso de concreción del MESCP, desde su planificación, su implementación y despliegue en los procesos educativos, los cuales tienen que ser registrados. Posteriormente se plantean algunas pautas/pasos para elaborar la narración de la experiencia transformadora.

Objetivo holístico de la unidad de formación

Generamos procesos de producción de conocimientos orientados al desarrollo y fortalecimiento del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, a través de la comprensión y utilización de metodologías, instrumentos y técnicas pertinentes, fortaleciendo el trabajo solidario y comunitario para profundizar la transformación de las prácticas educativas.

Criterios de evaluación

HACER: *Generamos procesos de producción de conocimientos orientados al desarrollo y fortalecimiento del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.*

- Desarrollo de procesos de producción de conocimientos.

SABER: A través de la comprensión y utilización de metodologías, instrumentos y técnicas pertinentes.

- Comprensión del sentido de producción de conocimientos en el marco del Modelo Educativo.
- Aplicación de procedimientos y uso de metodologías e instrumentos para la producción de conocimientos.

SER: *Fortaleciendo el trabajo solidario y comunitario.*

- Ayuda mutua en los procesos de construcción de conocimientos.
- Responsabilidad compartida en la presentación de los trabajos elaborados.

DECIDIR: *Para profundizar la transformación de las prácticas educativas.*

- Desarrollo de acciones concretas orientadas a la transformación de las prácticas educativas.

Uso de lenguas indígena originarias

Para la revolución educativa es de vital importancia activar y fortalecer el uso cotidiano de las lenguas indígena originarias de nuestro país; por tal motivo, en todas las Unidades de Formación se pretende desplegar en los procesos formativos el uso de las mismas.

La realidad social en diversos contextos, y particularmente en el contexto educativo, ha evidenciado que maestras y maestros, que si bien hablan una lengua indígena no la practican con la frecuencia requerida. Las actividades sugeridas al inicio de las Unidades de Formación en el PROFOCOM, pretenden recuperar la experiencia de la o el maestro en el uso de la lengua indígena. Para ello, la función del facilitador es importante porque debe crear espacios en los que maestras y maestros que sí manejan estas lenguas, puedan realizar conversaciones básicas de modo que las y los otros colegas vayan aprendiendo por "inmersión".

Asimismo, esta experiencia desarrollada en los procesos de formación, debe ser también desplegada por las maestras y los maestros en el trabajo cotidiano en los espacios educativos en los que se desenvuelven.

Momentos de desarrollo de la unidad de formación

MOMENTO 1: Sesión Presencial (8 horas)

La sesión presencial será desarrollada a través de los siguientes pasos:

Paso 1: Diálogo y discusión sobre la base de preguntas activadoras. (30 minutos)

CUADRO 1

Tema	Preguntas activadoras en lengua originaria	Preguntas problematizadoras sobre el desarrollo de capacidades y prácticas educativas
Producción de conocimientos en el Modelo Sociocomunitario Productivo	¿Qué saberes y conocimientos propios usamos para responder a los problemas de nuestra vida cotidiana, en la familia, el trabajo y la comunidad?	¿En el proceso de nuestra formación en las ESFM cómo nos han enseñado a desarrollar una investigación? ¿Cómo se ha articulado nuestra práctica educativa con las investigaciones que hemos realizado? ¿Cómo ha afectado en nuestra práctica educativa la investigación que hemos realizado? ¿Qué utilidad han tenido nuestras tesis y/o investigaciones en los espacios formativos en los que hemos desarrollado nuestra práctica educativa? ¿Qué tipo de indagación previa realizamos antes de desarrollar un contenido en nuestra práctica educativa?

La o el facilitador, en grupo grande, promueve discusión con base en las preguntas activadoras. La actividad se desarrollará en lengua indígena originaria; en los casos que en el grupo de participantes manejen más de una lengua debe darse un espacio de tiempo para que se trabaje en cada una de estas; si ninguna maestra o maestro maneja una lengua originaria, la actividad puede trabajarse en lengua castellana.

Paso 2: Diálogo y discusión sobre las preguntas problematizadoras. (60 minutos)

La o el facilitador organizará grupos de trabajo, de no más de seis integrantes, y les proporcionará las preguntas problematizadoras establecidas para la presente Unidad de Formación. Sobre la base de las preguntas se realizará diálogo y discusión, de la misma se espera que se identifique

los aspectos que se consideran como los más relevantes de la discusión. Este análisis y reflexión nos permitirá problematizar lo que hemos realizado en nuestra experiencia dentro de la investigación, sus limitaciones y contradicciones, lo que nos servirá como punto de partida para la discusión de la visión de la producción de conocimientos en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

Paso 3: Discusión sobre la visión de la producción de conocimientos en el Modelo Sociocomunitario Productivo. (60 minutos)

En grupos discutimos sobre la visión de la producción de conocimientos en el Modelo Sociocomunitario Productivo, con base en las siguientes preguntas (proporcionar a cada grupo la pregunta en una hoja suelta):

¿Qué tipos de conocimiento es necesario impulsar desde el Modelo Sociocomunitario Productivo para aportar en la transformación de nuestro país?

¿Por qué no es una práctica frecuente en los maestros desarrollar investigaciones?

¿En nuestra práctica educativa que conocimientos producimos?

A través de una plenaria los grupos presentan los resultados obtenidos del diálogo. Se espera que la o el facilitador fortalezca las ideas y conceptos expresados por los participantes, para que de esa manera se desarrolle el Tema 1 de la Unidad de Formación. Si fuera necesario el facilitador expondrá el tema como parte del esclarecimiento conceptual. Es necesario aclarar que la base para el desarrollo de los temas de la Unidad de Formación son las preguntas que orientan la reflexión y discusión para cada tema, y que las exposiciones son un apoyo para una mejor comprensión del mismo.

Paso 4: Discusión y diseño de las metodologías de producción de conocimiento en el proceso educativo (120 minutos)

Organizamos cuatro grupos de trabajo para desarrollar los ámbitos de producción de conocimientos en el proceso educativo que propone impulsar el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (contextualización del conocimiento, problematización de prácticas educativas en la implementación del MESCP, producción de conocimiento científico tecnológico, recuperación y producción de saberes y conocimientos indígenas y producción de conocimientos para la transformación). Los grupos son organizados por afinidad de las y los maestros respecto a cada ámbito de producción de conocimientos que se quiere desarrollar.

En los grupos, con apoyo del Tema 2 de la UF N° 8 y de la o el facilitador(a), se analiza la propuesta metodológica de producción de conocimiento elegido y se realiza un ejercicio de diseño general de la producción de conocimientos articulado al Plan de Desarrollo Curricular de Aula o Plan de Desarrollo Curricular de Taller.

En plenaria los grupos exponen los resultados obtenidos y se aclaran dudas respecto al tema trabajado.

Paso 5. Proceso práctico para el desarrollo de metodologías del proceso educativo (120 minutos)

En equipos de sistematización, con apoyo del Tema 3 de la UF N° 8 y de la o el facilitador(a), realizamos la conformación de equipos de sistematización, y se avanza en la delimitación de la experiencia a ser sistematizada, para lo cual se revisa el tema 3 de la presente Unidad.

En plenaria se presentan los resultados de cada grupo y se aclaran los puntos no comprendidos en el proceso de formación de la presente Unidad de Formación.

Paso 6. Orientaciones para el desarrollo de las actividades de construcción crítica y concreción educativa. (90 minutos)

Es fundamental que la o el facilitador organice y brinde información precisa sobre las actividades a desarrollarse en las sesiones de construcción crítica y concreción educativa, desarrolladas en el siguiente subtítulo (Momento 2). Para ello, ahora es obligatorio elaborar un cronograma de actividades, definir responsabilidades y absolver las dudas que tengan los participantes sobre las actividades a desarrollarse en estas sesiones.

MOMENTO 2: Sesiones de construcción crítica y concreción educativa

El elemento fundamental del PROFOCOM reside en el involucramiento comunitario de las y los maestros durante el tiempo en que van a trabajar de modo autónomo cada una de las unidades de formación. Los contenidos de la Unidad de Formación pueden trabajarse en determinados tiempos de acuerdo a la dinámica de los propios participantes, consecuentemente deben considerarse los tres tipos de actividades a desarrollarse obligatoriamente para este momento: la actividad de formación comunitaria, para lo cual se requiere realizar reuniones entre maestras, maestros y la comunidad; la actividad de autoformación, consistente en lecturas analíticas y reflexivas sobre determinados libros; y la actividad de concreción educativa, que pretende gradualmente introducir elementos nuevos que transformen la práctica educativa de las y los maestros.

El siguiente cuadro resume estas actividades:

CUADRO 2
Actividades para las sesiones de construcción crítica y concreción educativa por tema

Actividad de formación comunitaria	Actividad de autoformación	Actividad de concreción educativa
• Discusión y análisis comunitario de los libros de lectura obligatoria. Deberá presentarse un documento que resuma el trabajo comunitario de discusión aclaratoria del libro.	Reflexión y crítica de las lecturas obligatorias de la Unidad de Formación Nº 8. • Libro 1 - CAMPO CIENCIA TECNOLOGIA Y PRODUCCIÓN: IlyaPrigogine, "¿Tan sólo una ilusión?: Una exploración del caos al orden. Edit. MATATEMAS. Barcelona – España. 2004	Iniciamos un proceso de producción de conocimientos, escogiendo un tipo según nuestra inclinación y área de saberes y conocimientos, utilizando las metodologías y técnicas propuestas:

• Elaboración por cada equipo de sistematización de un perfil de sistematización considerando de manera clara los aspectos y consideraciones metodológicas propuestas.	• Libro 2 – VIDA TIERRA Y TERITORIO: FritjofCapra. La trama de la vida: Una nueva perspectiva de los sistemas vivos. Edit. ANAGRAMA. Barcelona – España. 1996 • Libro 3 – COMUNIDAD Y SOCIEDAD: Bowers C.A. Detrás de la apariencia. Hacia la descolonización de la educación. Lima: PRATEC, 2002. • Libro 4 COSMOS Y PENSAMIENTO: José Mario IllescasPompilia. Acerca de la ontología, gnoseología y epistemología de lo humano integral o del ser en su estar siendo-ocurriendo-sucediendo siempre nomás. QUCHAPAMPA, 2002. • Libro a. Marco Raúl Mejía. Sistematización. Una forma de investigar las prácticas y de producción de saberes y conocimientos. La Paz: Ministerio de educación, 2012. • Libro b. La sistematización de experiencias. Un método para impulsar procesos emancipadores. Caracas: CEPEP, 2010. Se debe seleccionar uno de los libros del campo de formación corrrespondiente y otro referido a la sistematización de prácticas educativas. Ambos libros son de lectura obligatoria y la realizará a partir de las sugerencias metodológicas para la lectura obligatoria del libro.	• Diseñamos y planificamos el desarrollo de producción de conocimientos en el ámbito que hayamos elegido. • Implementamos las técnicas y herramientas correspondientes con la participación de las y los estudiantes.

Sugerencias metodológicas para la lectura obligatoria del libro

Maestras y maestros leerán el libro correspondiente al campo de su formación y uno de los libros de sistematización propuestos. El trabajo de discusión, debate y aclaraciones será colectivo, pero la lectura propiamente dicha será individual. Las sugerencias metodológicas deberán ser consideradas para obtener un trabajo cualitativamente rico, por ello, recomendamos a las maestras y maestros considerarlos seriamente:

a) Prelectura del libro: Las maestros y los maestros realizarán un sondeo previo que consiste en obtener información global a modo de exploración sobre el libro que se pretende leer, para ello se podría considerar los siguientes puntos:

- Leer el título, el índice o las partes en las que se divide el libro.
- Informarse sobre el autor (su época, lugar y su especialización).
- Leer la introducción para conocer cual es el objetivo del libro, para saber sobre qué escribe y para qué escribe.
- Leer la conclusión para conocer las ideas principales.
- Podemos plantearnos algunas preguntas que pueden ayudarnos a la lectura misma del libro:
  - ¿Qué es lo que conozco y he leído sobre este tema?
  - ¿Cuál es el punto central de este libro?
  - ¿Por qué su estructura está definida de esa manera?

b) Lectura del libro: El aprovechamiento de una lectura depende mucho de la finalidad que se tiene para leer el libro. Algunos criterios básicos a considerar en el proceso de lectura:

- Aprovechamiento de la lectura: Es necesario subrayar los enunciados y conceptos clave del libro. Se podría armar un pequeño glosario de palabras claves.
- Realizar esquemas y gráficos: es muy útil realizar esquemas de lectura que resuman el contenido de modo espacial.
- Relectura: es fundamental releer todo el texto si es posible y las secciones del texto subrayadas.

c) Pos lectura del libro: Se realiza un análisis retrospectivo de lo leído, en este momento se realizará una idea sintética de lo leído. Para la realización de este momento las siguientes preguntas serán de mucha utilidad:

- ¿Estoy o estamos de acuerdo sobre lo que hemos leído?
- ¿Las conclusiones del libro reflejan de alguna manera lo que pensaba antes de la lectura?
- ¿Puedo expresar los conceptos y conclusiones del libro con mis propias palabras?
- ¿Cuál es el fundamento central del libro?
- ¿Cuáles son las posturas cuestionables del libro?
- ¿Los conceptos leídos tienen alguna relación con la realidad en la que vivo?
- ¿Qué conclusión le puedo dar a este documento? Es decir, ¿Cómo interpreto de otra manera la información leída?

Este proceso nos conduce al desarrollo de síntesis de las ideas de cada uno de los participantes. Para el trabajo práctico se espera que se obtenga una síntesis en forma esquemática o gráfica en grupos de maestras y maestros. Posteriormente se realizará una nueva síntesis en la discusión con otros equipos de sistematización que hayan leído el mismo libro. Para el desarrollo de esta parte es necesario considerar la práctica del diálogo, que requiere esforzarse por escuchar sin prejuicios, después de haber entendido el significado, el alcance, el contexto, los intereses y valores del que habla, podemos tomar una postura. El resultado de ello será una nueva idea o postura de manera compartida (Libanio, Joao Bautista (2001). “Saber pensar: Introducción a la vida intelectual” Edit. SAM PABLO. Madrid – España).

MOMENTO 3: Sesión presencial de socialización (4 horas)

En este momento se presenta los resultados obtenidos en el desarrollo del Momento 2. En la sesión se socializa, reflexiona, comparte experiencias, intercambia saberes y conocimientos y valora todas las actividades realizadas durante el desarrollo de la unidad de formación. También, en este momento la y el facilitador orientan de la manera más pertinente para la mejora de los trabajo realizados por los las y los maestros.

Son variadas las estrategias que la o el facilitador comunitariamente podrían determinar para llevar a cabo esta actividad y lograr los objetivos propuestos.

Tema 1

Visión de la producción de conocimientos en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

1.1. Exigencias de la producción de conocimientos

En el proceso de construcción del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, resulta fundamental aclarar las exigencias del tipo de conocimientos que requiere el Modelo para su concreción. En ese sentido, para entender la relación que va a tener la investigación y la producción de conocimientos desde el Modelo hay que entender la complejidad de elementos que se articulan y que se convierten en exigencias para nosotros. Las exigencias son las siguientes:

a) La exigencia de cambiar y transformar, es decir que la producción de conocimientos en el modelo supone la transformación de la realidad. No se trata de un conocimiento académico ni especializado desarticulado de la práctica educativa, sino se busca un conocimiento concreto y práctico que permita el cambio de la educación y de la realidad.
b) Por otro lado, si bien se parte desde nuestra realidad, no significa una negación del conocimiento denominado "universal", por el contrario, es una exigencia que nuestros conocimientos producidos en Bolivia puedan estar articulados y armonizados con los avances en el conocimiento a nivel mundial. Entender la producción de conocimiento desde Bolivia supone articularlos con lo desarrollado como conocimiento acumulado en el mundo.
c) Una tercera exigencia es la recuperación y revalorización de los saberes y conocimientos desde los pueblos indígenas. Esto no implica ningún tipo de esencialismo ni particularismo, no se trata de pensar que se está construyendo un proyecto indigenista, se trata de evidenciar dos aspectos necesarios para la descolonización desde el conocimiento: primero, los pueblos y naciones indígena originarios necesitan reconstituir y revalorizar su identidad; pero no sólo ellos, también todos/as los/as bolivianos que somos parte de este proceso, es vital no recaer en una dependencia del conocimiento; por tanto, la recuperación de un conocimiento con identidad, en el sentido de ser propio y responder a nuestros problemas, es importante para todos. Segundo, como proceso de producción de conocimientos es necesario que puedan recuperarse los saberes y conocimientos alternativos respecto al tipo de sociedad capitalista actual, para partir de recuperar esas experiencias, modelos y prácticas y poder generar un proceso de producción propia con sentido trasformador[1].

1. Desde este último punto los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas se constituyen en los más alternativos porque formaron parte de nuestras grandes civilizaciones que ahora son consideradas extintas, retrógradas, místicas, pre-modernas, anticientíficas. Esta es la razón de carácter histórico que los constituye como una potencialidad alternativa. Su condición de negación es producto de un trasfondo histórico de colonización, pero su propia existencia como parte de una civilización es anterior al nacimiento de la ciencia experimental moderna. La colonización destruyó casi todo este legado, por tanto, su recuperación implica mayor complejidad en términos de su naturaleza histórica. Por lo tanto, recuperar saberes y conocimientos indígenas no tiene el mismo matiz que la recuperación de los saberes populares que son importantes pero no tiene el peso específico histórico, sin embargo, forman parte de una necesidad para producir un conocimiento pertinente en Bolivia.

d) Una cuarta exigencia está referida a que necesitamos un maestra/maestro productor/a de conocimientos, comprometida/o con el cambio, que produzca conocimientos desde el modelo, en continuidad con el proceso educativo, sin que implique una salida o distanciamiento de su práctica educativa tal y como fue promovido en la concepción convencional de investigación que se intentó implementar en la Reforma Educativa, donde, la investigación significaba una carga añadida a la práctica educativa. En este sentido necesitamos maestras y maestros con un perfil de productores de conocimiento.

Entonces, estas cuatro exigencias son las que permiten entender el tipo de conocimiento necesario desde el modelo. Es decir, el Modelo bajo estas cuatro exigencias articuladas sostiene y presenta la idea de producción de conocimientos desde Bolivia. En ese entendido, estas exigencias no tienen su origen en una deducción teórica o en un marco conceptual, sino que son un intento de recuperar y traducir exigencias de la realidad en términos de cuál sería el tipo de conocimiento pertinente de ser producido en Bolivia por las y los maestros; y es desde ahí que se puede hablar de una distinción entre producción de conocimientos e investigación.

1.2. De la investigación a la producción de conocimientos

La distinción que hacemos entre investigación y producción de conocimientos es en principio una distinción histórico concreta, es decir, que no se trata de una fundamentación epistemológica, filosófica ni teórica sino que parte de los limites históricos con los que nos hemos encontrado cuando se ha querido promover la investigación para el sistema educativo, de modo que las maestras y maestros desarrollen habilidades investigativas. Es desde la conciencia de esas dificultades y problemas desde donde podemos recién distinguir "investigación" de "producción de conocimientos" y posteriormente articularnos a los debates filosóficos y epistemológicos con los cuales pertinentemente nos podamos apoyar para que no se entienda esto como algo antojadizo.

En este sentido agrupamos con el denominativo de "investigación" a todas las modalidades que se han presentado bajo diversos formatos para incidir en la capacidad de comprender, analizar y descubrir la realidad, dotar de un conjunto de instrumentos y herramientas técnicas para investigar que se entroncan con las tendencias más desarrolladas metodológicas y teóricas sobre la investigación, todo esto agrupados bajo el objetivo de convertir al maestro en investigador. No dudamos de que esos aportes hayan sido importantes, tampoco de que se hayan apoyado en fuentes y vertientes muy elaboradas y consolidadas en muchos otros contextos, sin embargo, el problema ha sido que la gran mayoría de ellas (no todas) ahondaron la separación entre maestro y realidad, y entre el conocimiento producido y el proceso educativo en sí mismo. Seguramente ello no fue sólo por el tipo de presupuesto con el que se enseñó la investigación, también jugó un importante papel el modo de enseñanza de la investigación y la forma de aprendizaje de la investigación, incluso el contexto desventajoso e insuficiente que se hace evidente cuando muchos de estos proyectos de convertir al maestro en investigador, requieren una enorme cantidad de inversión y de recursos. Todo ello nos lleva a cuestionar lo que significó el proceso de convertir al maestro en investigador, porque en muchos casos se reforzó la condición colonial y de dependencia del conocimiento de los grandes centros y en otros casos se reforzó una mentalidad copista y repetitiva porque era cuestión de clasificar el conocimiento, aprender técnicas, aplicar metodologías o identificarse con alguna escuela teórica o tradición de investigación. Por tanto, puede ser que las intenciones hayan sido muy buenas; puede ser que la investigación como supuestamente "debía" ser aprendida no haya sido posible para los maestros en Bolivia, pero, históricamente esto significó un fracaso, en nuestro

contexto. Por lo tanto, si bien no podemos culpar de esto a las metodologías de investigación en sí mismas algo en sus fundamentos permitió un reforzamiento de la condición de colonialidad del conocimiento; en este sentido, desde el punto de vista de un juicio histórico y no de rectitud o coherencia teórica podemos decir que la investigación reforzó la condición colonial y no produjo una salida de esta situación.

Podemos, sin embargo, rescatar el término "investigación" y hablar de que no ha sido suficientemente comprendido o, por el otro lado, negarlo completamente pero, en nuestro caso, preferimos incorporarlo en una perspectiva mucho más amplia: la "producción de conocimientos". El conocimiento como hecho cognitivo es parte constitutiva de cualquier sociedad, todas las culturas necesitan del conocimiento para poder existir, sin embargo, el conocer no siempre se reduce a lo científico experimental y, por tanto, el conjunto de conocimientos de las culturas incluye a la investigación y no al revés.

Esto se sabe desde hace tiempo, el ser humano produce y reproduce su cultura, ésta es hechura de el mismo, por tanto, el conocimiento es parte del propio desarrollo de las culturas. No hay nada nuevo en esa afirmación, sin embargo, la producción de conocimientos explicita la importancia del conocimiento no sólo como reproducción sino como producción, esto es, de la participación en el proceso de construcción de la realidad histórico social, con el añadido de que se trata de transformarla y no sólo de continuarla, esto implica en nuestro caso ser parte de la implementación y construcción del modelo educativo al mismo tiempo. Por esa razón, la producción de conocimientos se da en continuidad con la práctica y desde ahí podemos hablar de producción de conocimientos en el proceso educativo.

Esa articulación entre conocimiento y la necesidad de transformar la realidad es evidente para las sociedades como las nuestras que viven sobre la base de carencias. Por ello, no es casual que la investigación-acción haya surgido en Latinoamérica como un proyecto de carácter político porque el conocimiento debería contribuir en algo concreto para la realidad de los sujetos. Entonces, todas las posturas críticas que los sujetos han intentado desarrollar para afrontar los problemas de la realidad muestran claramente que el sentido del conocimiento está vinculado estrechamente a los problemas de la realidad, pero sobre todo a los niveles de carencia.

Desde ahí, podemos cuestionar la visión "estándar" de la investigación, la que nos viene dada de manera prefabricada y desde arriba. Por ello, no se trata de hacer una crítica teórica de ese tipo de investigación, sino de hacer una crítica sobre la base de posicionarse en la realidad histórico-social. Si nos posicionamos desde la realidad histórico-social partimos de carencias y dificultades; y también en otro sentido partimos de la ausencia de tener un conjunto de conocimientos propios que tengan una lectura de la realidad; no existen teorías o pensamientos que expliquen la propia realidad boliviana de manera coherente.

La investigación "estándar" también está amparada en grandes tradiciones de pensamiento y estas grandes tradiciones de pensamiento, como tienen centros de producción hegemónicos y no están ancladas aquí, refuerzan la forma de dependencia del conocimiento. Por lo tanto, toda investigación al mismo tiempo que es organizada, sistemática y ordenada, también parte de un conjunto de supuestos, inevitables. No puede haber una investigación que no parta de supuestos.

Entonces, ahí tenemos otro conjunto de elementos que refuerzan nuestra condición de dependencia. Esos supuestos no los producimos nosotros, sino los consumimos. Ese es el otro plano por el cual nos diferenciamos con la investigación "estándar". Es decir, una producción de conocimientos

tiene que ser más compleja porque no solamente tiene que desarrollarse desde la realidad histórico-social, sino que al mismo tiempo tiene que producir sus propios supuestos. Para nosotros, son importantes los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas pues pueden funcionar, también, como nuevos supuestos. Bajo estos elementos es posible reorganizar la producción de conocimiento desde el Modelo, porque necesitamos un tipo de conocimiento, pero para ello es necesario explicitar las exigencias y los criterios.

1.3. Sentido e intencionalidad de la producción de conocimientos

Está claro que la producción de conocimientos tiene que tener un sentido liberador. Esa es la característica fundamental. No es solamente lo que dicen las teorías epistemológicas contemporáneas, las cuales han mostrado que el sujeto produce y construye conocimiento; ni es el constructivismo que se deriva de todas estas concepciones científicas actuales, sino que ese conocimiento está articulado a un proyecto. Entonces, ese es el punto de conexión más importante para nosotros, no sólo es producir y crear por crear, sino crear y producir sobre la base de un proyecto.

En ese sentido nos ayudan mucho todas las concepciones de la teoría de la complejidad; es decir, cómo el sujeto debe producir su propio conocimiento, ser partícipe de la producción de ese conocimiento, haciendo la realidad, pero una realidad que lo libere a su vez de otra realidad. Ese es el proyecto que está detrás y es más específico y político.

Entonces, la especificidad del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo es que el conocimiento tiene que contribuir a la formación de un proceso de liberación. Ahí, se puede amparar en un elemento fundamental actual: que la realidad a la cual uno se va a enfrentar no es una realidad a la que está contemplando simplemente, no es una realidad a la que se está enfrentando, ni es un objeto que hay que descubrir, sino que al descubrirlo uno lo está creando al mismo tiempo.

Ahí, por ejemplo, Maturana, quien parte del análisis de los organismos vivos en biología, muestra claramente que desde el organismo vivo más elemental, la forma de vivir de ese organismo surge sobre la base del conocimiento, es decir, si no hay una actividad cognitiva de conocimiento del organismo vivo, no hay vida; de tal manera que conocimiento y vida están articulados desde el plano de la biología. Eso quiere decir que si el organismo quiere vivir, necesita conocer y para conocer necesita producirse, ése es un elemento fundamental. Por ello, lo planteado por Maturana nos ayuda a sostener lo planteado diciendo: la producción de conocimientos es, justamente, ese conocimiento que permite desarrollar y desplegar la vida de la sociedad y que está articulado a la generación de la propia vida de la sociedad.

Esa es la diferencia con el sentido de la investigación “estándar” pues bajo esa línea la investigación puede realizarla alguien que no necesariamente esté comprometida con esta realidad y puede partir de una visión objetivante, donde puede separar el sujeto del objeto y pensar que el investigador tiene que separarse totalmente de la realidad estudiada. En el modelo no se parte de esa separación. La propia sociedad para desarrollarse, para construir su proyecto de transformación tiene que producir conocimiento.

En ese sentido, la dicotomía entre pensar y hacer, entre práctica y teoría, entre sujeto y objeto, entre cualitativo y cuantitativo comienza a desaparecer porque en realidad no se parten de esas viejas dicotomías.

Debemos ser conscientes y entender que al hacer producción de conocimientos en el Modelo estamos produciendo una realidad y estamos apuntalando el proceso de transformación en Bolivia: el proyecto Plurinacional, el proyecto descolonizador, el proyecto socioproductivo. Debemos entender que la producción de conocimientos es una producción de la propia realidad que vamos a vivir, que la producción de conocimientos no es investigar un objeto de la realidad separado, es investigar la realidad sabiendo que participamos construyendo esa realidad. En ese sentido, el conocimiento es vital para la propia sobrevivencia de la vida en sociedad. La vida y el conocimiento están ligadas y, a veces, la colonización de la realidad lo que hace, justamente, es romper este vínculo y hacer que la investigación sea algo absolutamente virtual para nosotros.

Entonces, es clave recuperar este vínculo. La producción de conocimientos intenta recuperar ese vínculo entre conocimiento y vida sobre la base de un proyecto político. Por ello, las y los maestros deben ser conscientes de que en la medida en que empecemos a producir conocimiento sobre la base de nuestras exigencias históricas, ese conocimiento va a contribuir a producir un tipo de realidad diferente.

Ahora, eso supone varias rupturas de carácter epistemológico pues se trata de entender que la realidad a la cual él y la maestro/a se enfrenta no es una realidad absoluta, definida; aunque sí hay condiciones estructurales como las de clase o de cualquier otro tipo, igual el maestro y maestra contribuyen a reproducir esas mismas condiciones. Por lo tanto, su actividad o acción frente a ello, en términos de conocimiento, puede ser fundamental; es decir, producir un conocimiento que permita salir de ese proceso y no sólo comprenderlo.

Entonces, es más compleja esta idea y, por lo tanto, involucra un tipo de conciencia diferente. No supone sólo entender un conjunto de baterías metodológicas y teóricas, sino supone también un cambio en la conciencia de la propia realidad. Si no hay un cambio de conciencia en la realidad de parte del maestro/a, difícilmente se comprenderá lo que puede hacer en términos de producción de conocimientos. Si mantiene la vieja concepción dicotómica entre la idea y la materia, entre la realidad del sujeto y del objeto, si aparece esa dicotomía entre lo cualitativo y lo cuantitativo, difícilmente va a entender lo que significa producción de conocimientos, difícilmente va a entender el carácter activo que la maestra y el maestro tiene para producir una realidad diferente, para desarrollar un proyecto.

1.4. Criterios de la producción de conocimientos en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

La producción de conocimientos como acción transformadora

Aquí se debe considerar la transformación del sujeto; no puede ser una transformación simplemente de la realidad sin el sujeto, tiene que ser una transformación de la realidad con el sujeto, es decir que la manera de comprender la producción de conocimiento tiene que permitir transformar al sujeto que lo produce. Por ejemplo, la contextualización obliga a la maestra y al maestro a desarrollar un nivel de adecuación a una realidad, pero para que haya una adaptación a la realidad tiene que haber un posicionamiento en la realidad. Entonces en la producción de conocimientos debe haber dispositivos o metodologías que sitúen al maestro en la realidad, sin este proceso difícilmente comprenderá la posibilidad de transformar su propia realidad. La producción de conocimiento depende

de la ubicación, ese es un tema fundamental, entonces todas las metodologías tienen que tener niveles de establecimiento del propio sujeto en la realidad que va a transformar.

Un elemento de la descolocación de los maestros es colocarse en otra relación sin caer en un constructivismo simplón, o sea, en un constructivismo que simplemente relativice la realidad, porque esa es la consecuencia más nefasta del constructivismo, que al relativizarse la realidad ésta desaparece por el acto de la relativización. Muchas de las teorías de la complejidad y las teorías de la termodinámica, de la física cuántica, terminan relativizando a la propia sociedad y al relativizar la sociedad terminan relativizando la propia realidad y al relativizar la realidad atomizan la realidad en la realidad del individuo.

Producción de conocimiento participativo

Uno de los lineamientos de la descolocación del maestro/a es incorporar al estudiante/ participante y a la comunidad en la producción de conocimiento de una manera diferente, sin relativizar la realidad, sin que la realidad sea sólo un constructo del maestro o del estudiante/participante o de la comunidad, sino construir una articulación entre todos, entonces ahí la construcción de conocimiento debe ser participativa, deben haber niveles metodológicos donde el maestro entienda que el conocimiento puede producirse con los estudiantes/participantes y con la comunidad, ese es un elemento necesario.

Deberá primar un sentido comunitario, privilegiar la visión comunitaria del conocimiento, pues sólo ella nos devuelve a la realidad y anula la consecuencia negativa del relativismo que es disolver la realidad, porque la comunidad en función de la vida marca un profundo limite histórico de la realidad. Por ejemplo, la comunidad puede decidir que el conocimiento debe recuperar saberes y conocimientos, ese es un plano objetivo de la realidad, porque ese plano ya no es relativista, no depende sólo de la visión del maestro o del estudiante/participante, sino del maestro, del estudiante y la comunidad. Entonces este aspecto, es un paliativo contra el relativismo por ello la producción de conocimientos tiene que ser necesariamente participativo.

Bajo qué lineamientos se da esa participación, debe ser definido de manera metodológica, combinando con la guía que el maestro vaya a tener en su propia transformación, porque en su propia transformación entran niveles en los que también participa la comunidad, pero en los que no se acaba la transformación del maestro. Esa articulación debe plantear si pensamos en la/el maestra/o como el foco central de la producción de conocimiento, hay niveles en los que el maestro participa principalmente porque está directamente involucrado, pero hay otros niveles en los que obligatoriamente tiene que vincular a las/los estudiantes/participantes y a la sociedad para producir conocimiento.

Producción de conocimiento holístico

Cuando el problema lo relacionamos con la vida, surge de otra manera la investigación y podemos entrar a otros supuestos de la producción de conocimientos. Por ejemplo, si la producción de conocimiento está ligada a la vida, es porque el conocimiento tiene un carácter holístico, un carácter integral, que no puede ser separada. En el plano de la investigación el conocimiento aparece como una esfera separada de la realidad y se convierte en un aspecto tan elitista que sólo unos cuantos lo pueden hacer, y eso es parte de la propia dinámica de la ciencia. En cierto sentido la investigación

científica genera un espacio elitista donde sólo algunos manejan ciertos lenguajes. No es que ese conocimiento es inútil, ese conocimiento puede ser útil ahora o en el futuro, pero es un conocimiento separado de la realidad, se ha autonomizado, mientras que la concepción holística habla de que el conocimiento no puede separarse de la realidad, de que el conocimiento tiene que estar articulado a esa realidad, no puede aparecer como una esfera simplemente separada.

Desde ahí podemos partir de otro supuesto, del supuesto holístico, que no es el mismo que manejan las ciencias. Ellas manejan lo holístico desde el plano de las dimensiones más racionales, que son las dimensiones que se pueden mirar como: lo económico, lo político, lo social, lo biológico, lo químico, lo físico. La teoría de la complejidad, las teorías holísticas tratan de articular disciplinas, cómo lo químico se articula con lo social, cómo lo físico se articula con la música, cómo lo biológico se articula con lo económico, etc. Entonces la teoría de la complejidad ha desarrollado ese tipo de visión de la "integralidad", pero en el Modelo, desde la concepción de los pueblos indígenas podemos entender que lo holístico no solamente pasa por niveles racionales, sino lo holístico pasa también por comprender niveles que no se constituyen en esferas racionales necesariamente y que, sin embargo, forman parte de la propia vida. La espiritualidad es una dimensión a la cual no accedemos si no es través de una cierta conciencia que es diferente, que no es racional puramente hablando, pero nosotros tenemos que articularnos a esa dimensión de la realidad, en ese sentido lo holístico está más allá que el plano simplemente racional.

Esa es una diferencia que todavía no se puede traducir en términos metodológicos pero que ya es un punto de partida diferente. La tradición holística de los pueblos indígenas recupera niveles no racionales como el sentir, por ejemplo, y esos niveles no racionales no se los pueden extrapolar en estructuras fisicas, químicas, matemáticas, sociales, culturales y económicas como la ciencia y el conocimiento actual pretende, entonces un holismo diferente que se inspira en otras fuentes.

Obviamente la visión de holismo más operativa es la de la teoría de la complejidad, pero hay que dejar establecido que hay una diferencia en la inspiración, en la fuente desde la que habla de holismo en el Modelo.

1.5. La producción de conocimientos en el plano educativo

Las y los maestros son los sujetos sobre los cuales hay que trabajar la producción de conocimientos. Hay que analizar cuál es el tipo de realidad que la y el maestro contribuye a producir, cual es tipo de realidad compleja en la cual participa. En ese sentido la producción de conocimiento tiene que estar articulada a esa complejidad. La y el maestro están acostumbrados a desarrollar las cosas o a convertir las cosas en didácticas, es decir, a pensarlas en función de cómo se pueden enseñar, de cómo se didactizan. Este nivel es un conocimiento nuevo, porque la didactización de los contenidos no es algo que necesariamente todos lo piensan. Cuando alguien produce algún conocimiento no lo produce en términos didácticos, cuando alguien está tratando de didactizar un tema está tratando de ejercer un oficio antiguo que es la enseñanza. La didactización es un nivel en que el maestro participa de modo dominante, pero lo que hay que ver es cuáles son las consecuencias de esa didactización y el/la maestro/a tiene que ser consciente de eso. Aquí es donde tiene sentido la producción de conocimientos, siendo consciente de las implicaciones de la didactización de la realidad, podemos decir que la/el maestra/o didactiza la realidad para volverla cognoscible, aprehensible, en el proceso produciendo una realidad, una realidad que no estaba pensada.

Esta realidad que produce la/el maestro tiene consecuencias sobre ella/él y sobre las/os estudiantes. No podemos caer en el mismo error y pensar que la producción de conocimientos desemboca solamente en un conjunto de planes y programas a ser aplicados, porque si es coherente con la vida lo primero que transforma la producción de conocimientos es al propio maestro, entonces hay que buscar un conocimiento que transforme al maestro y transforme la realidad en la que se encuentra, esa es la clave de la producción de conocimientos. Entonces la/el maestro produce conocimientos que permite la transformación de él/ella y la transformación de lo que está a su alrededor.

Las estrategias de producción de conocimiento deben desarrollar herramientas que cambien la propia subjetividad de/l la maestra/o. Lo inédito no es una invención del modelo, las cosas nuevas que el maestro va enfrentar no son cosas inventadas por nadie, son cosas que los seres humanos enfrentamos siempre dada la condición finita que tenemos, incluso pueden ser cosas que otros ya han experimentado, aun así siguen siendo originales porque las condiciones bajo las cuales nosotros respondemos no son las mismas bajo las cuales otros han respondido. De todas maneras lo inédito es un filón de la realidad misma con lo que nosotros nos debemos enfrentar, pero lamentablemente las formas académicas de investigación no nos ayudan a entender eso, más bien todo lo contrario. Hay un tipo de conocimiento que no se plantea problemas, que nos llega como respuesta verdadera, como respuesta infalible, como conocimiento incuestionable, como certezas antes que incógnitas. El sujeto que quiere transformar y transformarse necesita abrirse a la dimensión incógnita, esa es una disposición fundamental, por lo tanto, la producción de conocimientos también debe hacer un ejercicio con las/os maestras/os para trabajar sobre aspectos incógnitos, sobre lo inédito, como dice Zemelman. Eso tiene que ser parte de los dispositivos previos en la producción de conocimientos, a diferencia de los dispositivos técnico pedagógicos que podamos desarrollar, debemos pensar en que la producción de conocimiento supone un/a maestro/a que sea capaz de abrirse a lo inédito, desde su propia práctica.

Todo lo que implica el proceso educativo en función del currículo necesita producir sus herramientas, formas de desplegar los contenidos, de producir nuevos contenidos, estrategias didácticas que responden a situaciones nuevas dentro del proceso educativo. Todo este proceso es también un acto cognitivo, el propio proceso exige, en este sentido, la producción de conocimientos. La práctica educativa misma es una continuidad con el proceso de concreción-creación curricular. Todo lo que maestras/os, estudiantes/participantes y la comunidad puedan necesitar para conseguir los logros dentro del modelo son producciones y creaciones propias porque responden a realidades concretas desde la educación. A todo este proceso lo denominamos producción de conocimientos en el proceso educativo. Cuando la/el maestra/o se distancia de su práctica educativa al reflexionarla produce también otro tipo de conocimiento, mediante la sistematización de sus práctica, a esto se le ha denominado producción de conocimientos del proceso educativo. En los siguientes capítulos se plantean algunas metodologías para que los maestros puedan trabajar ambos modos de producción de conocimientos.

Tema 2

Metodologías de producción de conocimiento en el proceso educativo

2.1. Contextualización y resignificación del conocimiento

2.1.1. Las dos fuentes de los contenidos educativos

Todos los contenidos educativos (conocimientos, valores, habilidades, interacciones) surgen de, al menos, dos fuentes directas: La primera fuente de contenidos utilizada generalmente por el currículo ha sido el conocimiento científico; la segunda, los conocimientos propios que provienen de la comunidad misma. En el primer caso, son las ciencias (naturales, sociales, matemáticas, etc.) y los centros académicos quienes han producido tradicionalmente los principales insumos del conocimiento utilizado en la educación, sin embargo, estos conocimientos han sido traducidos a lo largo de la historia de la educación, particularmente de la formación de maestras/os, en términos pedagógicos y didácticos. Es decir, han sido adecuados para su uso en las Unidades o Centros Educativos, en la actualidad muchos de esos contenidos siguen siendo adecuados tomando en cuenta los diferentes contextos culturales, geográficos, idiomáticos, etc.

La maestra y el maestro tienen la tarea de contextualizar ese conocimiento validándolo en la comunidad donde está inserta la Unidad Educativa, Centro de Educación Alternativa o Centro de Educación Especial. Es la acción validadora del conocimiento en la realidad del contexto la que aproxima las referencias educativas para abrirlas a los sentidos de la vida, expresados en la vida cotidiana. Así, no sólo se trata de que el conocimiento se entienda mejor asociándolo con los significados de la vida cotidiana (lo que se denominaba aprendizaje significativo) sino de encontrar la utilidad del conocimiento educativo en la vida misma. Esta articulación sólo es posible de realizar si la maestra o maestro produce un horizonte de comprensión que le permita engarzar dos mundos hasta ahora separados. Apropiarse del conocimiento representa entonces, allegarlo a su utilidad próxima y transformadora, significa adaptarlo para ser útil en ese contexto, se trata de hacerlo apropiado para las exigencias de la comunidad urbana o rural. La tarea de la educadora o educador en torno a esta apropiación es entonces productora de conocimientos, porque es necesario identificar estas exigencias locales y los productos del conocimiento que, apropiados, pueden ayudar a satisfacer esas demandas. El ámbito educativo en el que se hace hincapié es entonces el propiamente pedagógico/andragógico porque se trata de reflexionar en términos formativos los conocimientos producidos por la ciencia o el campo educativo bajo las exigencias del contexto. Vale la pena establecer que este mecanismo no sólo está referido a los conocimientos sino también a los valores o a ciertas habilidades e incluso interacciones, por ejemplo, en el caso de los valores, la fuente principal está referida

a los sentidos políticos, filosóficos, sociales articulados por el debate social y muchas veces también teorizado. Estas referencias están asentadas en los fundamentos del currículo.

Esta primera dimensión de la relación con los conocimientos puede denominarse contextualización. Pero los conocimientos que se presentan en los procesos formativos también pueden provenir de la propia comunidad, esta sería la segunda fuente proveedora de contenidos. La realidad de las comunidades nos presenta siempre un conjunto, a veces abigarrado, de valores y conocimientos que son importantes de ser incorporados en los contenidos educativos, pues son las formas en que las propias comunidades organizan y socializan aquello que consideran digno de ser reproducido y ampliado. Esta adopción también debe ser planteada en términos de resignificación, puesto que es necesario dotarle de sentido educativo a lo que se presenta en la realidad como sentido cotidiano. La importancia de estas formas de resignificación del conocimiento puede tener un gran valor si las aplicamos a la vigorización y recuperación de saberes y conocimientos de los pueblos indígenas originarios campesinos. Pero también supone una forma de generalizar en un determinado contexto las experiencias y vivencias localizadas y que tengan el sentido del Vivir Bien. Es decir, su fuente no es la academia o la ciencia como en el primer caso, sino la vida misma. Pero la vida no ofrece contenidos realizados para su uso en la educación, deben pasar por una traducción pedagógica/andragógica y esta traducción es otra de las labores que realizan las y los maestros.

2.1.2. Cuadro de saberes

Una metodología de contextualización de conocimientos debe permitir integrar el conocimiento de la educación en el entorno de la Unidad Educativa o Centro de Educación Alternativa; la contextualización pueden implicar al menos dos asuntos: a) la utilidad del conocimiento educativo en la vida cotidiana y b) el conocimiento de la vida cotidiana en la educación. Para realizar este trabajo se ha optado por una metodología sencilla: el cuadro de saberes.

El cuadro de saberes es una metodología de identificación de los saberes posibles en una experiencia educativa, la manera en que se pueden articular y el tratamiento necesario para su aprendizaje; forma parte de los procesos denominados como diálogo de saberes. En ellos se intenta establecer un intercambio y articulación entre conocimientos procedentes de diferentes culturas. En el caso de la educación en nuestro país es importante establecer que la Unidad Educativa o Centro de Educación Alternativa y Especial se ha constituido en el referente de una cultura: los valores que se aprenden, la forma en lo que se lo hace, los conocimientos que intervienen, las jerarquías establecidas, todo forma una cultura, a veces distanciada de su entorno social, en el que por supuesto existen diferentes culturas, todas ellas con un conjunto de significados que hacen parte de su vida, muchas veces sumamente diferentes a los significados constituidos en la Unidad Educativa o Centro de Educación Alternativa y Especial . Se trata entonces de intentar poner en relación estos conocimientos, valores o prácticas. El cuadro de saberes se desarrolla a partir de los siguientes pasos:

Paso 1: Identificar los conocimientos, valores o prácticas que se intenta poner en relación, estableciendo todo lo que se conoce sobre ellos. Esto implica recabar información sobre el sentido que tienen estos contenidos convirtiéndose en un proceso participativo entre maestras/maestros, estudiantes/participantes, comunidad. El siguiente cuadro puede ayudar a establecer esta identificación.

CUADRO Nº 1
Identificación de saberes o práctica de la Unidad Educativa o Centro de Educación Alternativa y Especial

Conocimiento, valor o práctica de la Unidad Educativa o Centro de Educación Alternativa y Especial	Importancia del conocimiento en la Unidad Educativa o Centro de Educación Alternativa y Especial	Importancia del conocimiento para la vida	Actividades en las que se puede vivenciar esos contenidos en la comunidad
Se establece el contenido del currículo que se desea contextualizar.	Se establece el valor que tiene ese contenido en el proceso educativo.	Se establece la utilidad de ese contenido en la vida cotidiana.	A través de actividades se intenta articular el valor en la Unidad Educativa y la utilidad en la vida.

En el caso de conocimientos de la vida que deben incorporarse a la Unidad Educativa o Centro de Educación Alternativa y Especial se podría utilizar los siguientes criterios:

CUADRO Nº 2
Identificación de saberes o práctica de la vida cotidiana

Conocimiento, valor o práctica de la vida cotidiana	Importancia del conocimiento en la vida cotidiana	Importancia del conocimiento para la Unidad Educativa o Centro de Educación Alternativa y Especial	Actividades en las que se puede incorporar esos contenidos en la Unidad Educativa o Centro de Educación Alternativa y Especial
Se establece el contenido de la vida que se desea contextualizar en el currículo.	Se establece el valor que tiene ese contenido en la vida cotidiana.	Se establece la utilidad de ese contenido en la Unidad Educativa o Centro de Educación Alternativa y Especial.	A través de actividades se intenta articular el valor en la vida y la utilidad en la Unidad Educativa o Centro de Educación Alternativa y Especial.

Paso 2: Conocer con mayor detalle qué significado tiene ese conocimiento, valor o práctica. Esto es explicar los significados que se articulan al contenido a contextualizar, el cuadro puede ayudar a establecer en qué actividades es posible intervenir. Este proceso sigue desarrollándose entre los diversos actores convocados por la Unidad Educativa o Centro de Educación Alternativa y Especial:

CUADRO Nº 3
Descripción del contenido a contextualizar

Conocimiento, valor o práctica (de la Unidad Educativa, Centro de Educación Alternativa y Especial o de la vida)	Formas de vida relacionadas	Lugares de la comunidad en los que son utilizados	Personas involucradas en su producción y circulación

Paso 3: Intentando incorporar estos conocimientos en un espacio cultural de intercambio. Se trata de articular estos conocimientos, valores o prácticas, en la vida cotidiana o en el currículo. Este proceso es desarrollado predominantemente entre maestras y maestros de la Unidad Educativa, Centro de Educación Alternativa y Especial y Directivos. Las maestras y los maestros de diferentes años analizan y reflexionan las maneras de cómo desplegar el conocimiento, valor o práctica en el desarrollo curricular.

CUADRO Nº 4
Indagación de contenidos de contextualización

Conocimiento, valor o práctica	Necesidades individuales que satisfacen	Asuntos sociales que ayudan a transformar

Paso 4: Planificación del proceso de contextualización. Este proceso se establece a partir de la elaboración del plan de desarrollo curricular. Las actividades, las orientaciones metodológicas, la estrategia, los materiales educativos y los criterios de evaluación tienen que ser pensados en términos de los contenidos contextualizados. Un elemento que no se puede dejar de lado es que estos contenidos contextualizados deben ser desarrollados como actividades en los momentos metodológicos (práctica-teoría-valoración-producción). En este sentido, el siguiente cuadro es un momento previo que debe ser pensado y articulado en el plan de desarrollo curricular.

CUADRO Nº 5
Incorporación de las contextualizaciones en el plan de desarrollo curricular

Actividades de contextualización	Orientaciones metodológicas	Procedimientos	Sujetos participantes	Lugares y momentos
En la Unidad Educativa o Centro de Educación Alternativa y Especial.	Práctica Teoría Valoración Producción			
En la vida cotidiana.	Práctica Teoría Valoración Producción			

En el cuadro de arriba se establece un desglose de las orientaciones metodológicas por procedimientos, sujetos, lugares y momentos, tanto para la Unidad Educativa o Centro de Educación Alternativa y Especial como para la vida cotidiana. Esto significa que se debe articular este cuadro de contextualización al plan de desarrollo curricular en el formato establecido.

2.2. Pautas metodológicas para la problematización de la implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

En este acápite el objetivo es plantear algunas pautas metodológicas para reforzar la realización de prácticas de implementación del Modelo a partir de la problematización de los elementos curriculares y de la realización del Proyecto Socioproductivo. Es decir, se busca ayudar a las/os maestras/os a desarrollar prácticas de implementación del Modelo pero no de un modo mecánico o acrítico. Por el contrario, esperamos que las/los maestras/os problematicen de manera más profunda la relación con el Modelo para desarrollarlo.

Las prácticas de implementación del modelo plantean un reto: el Modelo no está predefinido. Por el contrario, éste tiene que ser complementado en su implementación por parte de las/los maestras/os como sujetos activos en esta construcción. De otro modo estaríamos siendo contradictorios con el Modelo. Entonces, lo que se espera se pueda producir es una relación más creativa, es decir de producción de conocimiento, con respecto al Modelo Educativo. Por ejemplo, el currículo plantea la figura de los objetivos holísticos, pero no se puede saber de manera predefinida qué significa un objetivo holístico en matemáticas. Estos elementos hasta ahora no habían existido en la educación boliviana y, por lo tanto, es algo que necesita ser desarrollado en la práctica de cada maestra y maestro.

Repetimos, no deberíamos entender que la implementación del Modelo es una aplicación mecánica. Del mismo modo, no deberíamos creer que la producción de conocimientos se da sobre una realidad estática, sobre el pasado como aquello que no puede modificarse. Hablamos más bien de lo posible, de lo potencial, de lo que puede plantear novedades, elementos inéditos, transformadores. Primero, por tanto, debemos ser capaces de identificar los elementos potenciales y transformadores que nos plantea el Modelo. Debemos, por lo tanto, tener una actitud más propositiva con el Modelo.

Esto significa en lo concreto realizar esfuerzos complementarios de implementación, de concretización, de puesta en práctica de los elementos fundamentales del Modelo. Es pertinente todavía plantear algunas pautas acerca de cómo problematizar aspectos de la implementación del modelo. Es decir, lo que se intenta hacer en este acápite es apuntar a seguir desarrollando prácticas de implementación del Modelo, en este caso a partir de la problematización.

No hay nadie que pueda realizar por nosotros esta práctica, no hay una receta precisa con las cantidades exactas de cómo implementar el Modelo. De lo que se trata en principio es de identificar lo problemático como aquello que nos abre a lo inédito, a lo nuevo, a lo inesperado, pero sobre todo, a lo potencial, a lo posible como aquello que se desplegará si hay alguien en lo concreto que lo despliegue.

Esto necesariamente requiere de iniciativa, sin ella no se podrá desarrollar el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. Esto significa plantearse realizar actividades más allá de las regularidades e inercias cotidianas de la práctica educativa. El Modelo sólo plantea un horizonte, su concretización depende de los sujetos de su implementación. ¿Cómo concretizar el Modelo? ¿Cómo aplicarlo en las aulas/talleres? La realidad es que no va a darse la claridad de modo previo, no va a haber un momento en el que las dimensiones integrales, por ejemplo estén tan claras que sólo haya que “tomarlas y aplicarlas”. Con la Ley de la Educación Nro. 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez, el Currículo base y los planes y programas está trazado el horizonte, el hacia dónde, el sentido de lo que queremos hacer con nuestra educación. Ahora se trata de la segunda parte, del cómo el sujeto

a cargo de un proceso educativo puede llevar esos postulados a la práctica, planteando incluso posibles desarrollos nuevos.

2.2.1. Los retos del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

Podemos identificar dos cosas que han planteado retos, novedades, exigencias de desarrollo en el Modelo:

- Implementación de los elementos curriculares: temáticas orientadoras, objetivos holísticos, temas y contenidos nuevos, orientaciones metodológicas, materiales educativos, evaluación integral y producto.
- El Proyecto Socioproductivo y su incidencia en la realidad del contexto.

Implementación de los elementos curriculares

El primer espacio y el que ha tenido un nivel de mayor desarrollo concreto es la implementación de los elementos curriculares. Esto ha sido expresado como tal en los planes y programas. Este ámbito plantea una enorme novedad ya que en este espacio se cruzaron varias exigencias, dando lugar a situaciones nuevas que de cierto modo están todavía vacías de contenido. La estructura de campos por ejemplo plantea una exigencia inédita: articular el desarrollo de las áreas de saberes y conocimientos a partir de problemas de la realidad boliviana que dan el sentido a los cuatro campos. ¿Qué significa eso en lo concreto? La respuesta no está totalmente clara ya que es algo por hacerse. Sólo se puede saber en la práctica concreta de las/los maestras/os.

Con respecto a la concretización de los elementos curriculares se han dado varias observaciones sobre la poca claridad práctica de los mismos. Pero esta claridad no es posible darla de antemano. No se puede predefinir del mismo modo que un método se aclara al tiempo de hacer algo y sólo se puede explicitar de modo posterior.

Al plantear, por ejemplo, un contenido conocido (por ejemplo, gimnasia) atado a un eje articulador (educación en valores sociocomunitarios) lo que ocurrió fue que surgieron nuevos contenidos o contenidos hasta inexistentes. Por ejemplo, “gimnasia comunitaria” es algo que no existe como un contenido. Se trata de un contenido que tiene que ser problematizado y llenado por el/la maestro/a, a través, por ejemplo, de un trabajo de recuperación de saberes y conocimientos indígena originarios. Es difícil que muchos de los contenidos del Modelo se encuentren en los libros. Más bien hay que buscarlos en la realidad, en el entorno, en los relatos de los/as abuelos/as. Es decir, hay que recopilarlos, indagarlos y, en algunos casos, incluso producirlos. Esto significa que existe la necesidad de problematizar y producir conocimientos propios para implementar los contenidos del Modelo en los procesos educativos. En el ejemplo, esto significaría proponer un contendido más acorde a lo que se hacía en los pueblos indígenas como ejercicio físico articulado a actividades productivas o deportivas.

Esto nos pone ante el reto de no sólo aplicar conocimientos previos sino también de producirlos. Durante mucho tiempo se ha pensado en los/as maestros/as como meros replicadores pero no como productores. Serían otros (expertos, especialistas, investigadores) los que primero *producirían conocimiento* y luego lo didactizarían para su uso por parte de lo/as maestro/as. Pero ello reduce la labor creativa de los/as maestros/as, los vuelve meros repetidores. El Modelo Educativo

plantea un desafío, que los/as maestro/as se conviertan en productores de conocimiento desde su propia práctica educativa. Lo que plantea la necesidad de recuperar y producir saberes y conocimientos para "llenar" los contenidos que todavía están sólo enunciados.

El Proyecto Socioproductivo y su incidencia en la realidad del contexto

Un segundo ámbito plantea la novedad de la articulación de las unidades educativas y su entorno. La Unidad Educativa, CEA o CEE durante mucho tiempo ha estado desarticulada de la realidad del entorno ya que se concentraba básicamente en enseñar contenidos cognitivos, en hacerlos repetir de memoria, sin plantear niveles de incidencia y articulación con la realidad. Por este problema histórico los Proyectos Socioproductivos tienen una gran importancia. No se trata solamente de proyectos pedagógicos que pretendan mejorar algún proceso de aprendizaje, sino que tengan un nivel de incidencia transformadora en el contexto, sobre todo de tipo económico en el sentido de lograr la reproducción de la vida de todos los miembros de la comunidad (incluyendo a la naturaleza).

Un aspecto fundamental es determinar colectivamente aquello que se va a realizar como Proyecto Socioproductivo y del sentido con que se lo va a realizar. Esto implica un proceso complejo que de modo alguno va a darse de modo automático. Para identificar el proyecto más pertinente para la comunidad no sólo basta con mirar lo que está sucediendo fuera de la Unidad Educativa CEA o CEE. La elección de un Proyecto Socioproductivo implica un proceso más profundo que el mero diagnóstico. Por ejemplo, ante el problema de la pobreza y falta de oportunidades para los jóvenes que puede surgir del diagnóstico hay que plantearse cómo generar emprendimientos económicos que generen alternativas reales y no reproduzcan la lógica económica hegemónica de acumulación capitalista, destrucción de la naturaleza y explotación de las personas. Esto otra vez nos enfrenta a lo inédito, a lo que no está escrito, a lo que debe enfrentarse creativamente.

2.2.2. Pasos para generar prácticas a sistematizarse

Lo que se sugiere a continuación es sólo el comienzo, los apuntes previos, de un largo proceso para trabajar de un modo problematizador la implementación de los Planes y Programas y del Proyecto Socioproductivo, articulado al proceso de sistematización.

Problematizar a partir de preguntas problematizadoras las posibilidades novedosas de desarrollo en la implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

Lo primero que debemos realizar es una lectura crítica y propositiva de los Planes y Programas. Esto quiere decir encontrar aspectos problemáticos posibles de ser desarrollados. La entrada más expedita para realizar este trabajo puede ser la de los contenidos. Como maestros/as cabe preguntarse cómo pensamos trabajar los nuevos contenidos, aunque de ningún modo se reduce a ellos, sino que necesariamente va a plantear la articulación con los otros elementos.

La problematización debe hacerse a partir de la formulación de preguntas problematizadoras que surjan de la lectura crítica de los Planes de Estudio. Las preguntas sirven para plantear de modo abierto los nuevos elementos del Modelo. Es decir, no pensarlos de modo cerrado e inerte (lo que sólo debe "ser aplicado") sino de modo que se los pueda trabajar creativamente. Las preguntas permiten plantear aquello que se supone dado como algo que no está resuelto ni claro sino que necesita ser desplegado.

Desarrollo de una propuesta de trabajo sobre los aspectos identificados

Habiendo hecho esta problematización del Modelo el segundo momento es plantearse la estrategia para resolver las cuestiones pendientes que se han identificado. Por ejemplo, en el caso de un contenido vacío que tiene que ser desarrollado, la idea es plantearse un trabajo de recuperación de saberes y conocimientos indígena originarios. Esto debe estar articulado al proceso educativo. Si bien se podría realizar esta recuperación de modo anterior a la planificación de la clase, es mejor articularla al propio trabajo con los estudiantes. Esto significa entender de otra manera el desarrollo de un contenido, pues no se supone que está primero claro y desarrollado y sólo luego se aplica sino que al desarrollar el contenido se lo produce. Esto implicaría entender el proceso educativo no como una mera aplicación de contenidos sino como un proceso de producción de conocimientos.

Tenemos, por ejemplo, un ámbito problemático identificado: enseñar valores paralelamente a enseñar matemáticas. Esta relación sea quizás inédita (quizá sólo se ha evaluado la responsabilidad en la elaboración de tareas o la puntualidad). Este ámbito implica trabajar la dimensión del Ser (de los valores). Después de la problematización se comprende que trabajar los valores, y específicamente en matemáticas, es algo que plantea más retos de lo que se puede pensar inicialmente. Luego viene ya el momento del planteamiento: ¿qué podemos hacer para trabajar los valores en el aprendizaje de las matemáticas? Hay que *imaginar* algo. En los planes y programas puede haber algunas sugerencias pero son todavía muy incipientes.

Lo que se busca es que estos ámbitos problemáticos como contenidos se planteen también en términos metodológicos problemáticos sobre cómo trabajar el aspecto identificado. Este momento se plasma en el replanteamiento del plan de clase.

Implementación en las prácticas pedagógicas

Este es el momento de concreción del Modelo. Cuando ya hemos problematizado lo que está detrás de lo aparentemente simple y hemos propuesto algo novedoso, podemos ya enfrentarnos a la práctica pedagógica en concreto. Esto significa desarrollar los planes de clase propuestos pero ya con el antecedente de una problematización y de una relación propositiva con los documentos curriculares. Esto modifica la forma misma de realizar las prácticas concretas de desarrollo de la clase como hasta ahora se lo hace ya que incorpora un ejercicio de producción de conocimientos sobre el Modelo y no la mera aplicación del mismo.

2.2.3. Ejemplos de problematización

A continuación presentamos algunos ejemplos que plantean ejercicios de problematización de los Planes de Estudios. No se trata de ningún modo de pasos que puedan seguirse al pie de la letra como una receta sino que son ejemplos referenciales. Por ello, de ejemplo a ejemplo varía el formato de presentación, pero hay una constante: la problematización.

Ejemplo 1: Sobre objetivos holísticos en Matemáticas

Habiendo realizado una lectura problematizadora de los Planes de Estudios encontramos una novedad y un reto: la exigencia de trabajar valores al trabajar contenidos de matemática en el objetivo holístico.

Problematización a partir de preguntas

- ¿Es posible aprender matemáticas articulando valores?
- ¿Generalmente qué valores se desarrolla en el aprendizaje de matemáticas?
- ¿Qué otros valores podrían trabajarse?
- ¿Es mejor trabajar la resolución de problemas matemáticos en grupo o de manera individual?
- ¿Qué experiencias de trabajo de valores en matemáticas se conoce?

Propuesta de trabajo

De lo que se trata es de plantearse cómo trabajar el aspecto identificado de modo que se concrete el sentido del mismo, en nuestro ejemplo, trabajar la dimensión del los valores al tiempo de trabajar contenidos de matemática. Siendo conscientes de la dificultad de articular valores y contenidos matemáticos y de la riqueza de la experiencia indígena a este respecto, se plantea un proceso metodológico que permita resolver problemas matemáticos a partir de trabajos grupales que planteen un sentido de cooperación y no de competencia individualista.

También se puede plantear trabajar los contenidos a partir de situaciones prácticas en las que se utilice fórmulas matemáticas, como en las prácticas de herencia en una familia, trabajando al mismo tiempo los valores que están detrás, no se trata sólo de igualdad (a todos por igual), sino también otras lógicas presentes en este problema.

Implementación en las prácticas pedagógicas

Desarrollamos lo propuesto con los estudiantes, realizando trabajos en grupo y articulando el contenido con situaciones de la vida práctica de las familias que impliquen valores como la reciprocidad y la complementariedad.

Ejemplo 2: Sobre contenidos nuevos en Ciencias Naturales

En el campo Vida tierra territorio, en el Área de Ciencias Naturales, encontramos este contenido: "Salud comunitaria integral" y como parte el tema: "Alcance de la medicina natural integral y holística de nuestras culturas".

Problematización a partir de preguntas

- ¿Qué significa la "salud" para el pueblo chiquitano[1]?
- ¿En el mundo chiquitano se cura la "enfermedad" sólo como de una parte física o se entiende que ante una enfermedad toda la persona (o incluso toda la comunidad) está en "desequilibrio"?
- ¿Qué relación hay entre salud y espiritualidad?
- ¿Qué palabras en la lengua indígena expresan salud, enfermedad, curación, médico, paciente? ¿Qué otros sentidos tienen estas palabras?
- ¿Qué tipo de formación, de trato con las personas tienen los encargados de restituir la salud en el pueblo chiquitano? ¿Ellos se limitan al ámbito de la salud física?
- ¿La noción de enfermedad que se conoce en la medicina moderna es apropiada para el contexto chiquitano?

1. tomaremos este pueblo como ejemplo

- ¿Qué límites tiene la medicina moderna?
- ¿La medicina moderna aparte de curar genera otras consecuencias en la salud?
- ¿Qué tipo de trato tienen los médicos con los "pacientes"?
- ¿Cómo se enseña habitualmente temas relacionados con la salud?
- ¿Qué otras actividades podrían realizarse para un aprendizaje más adecuado desde el nuevo Modelo?

Propuesta de trabajo

Habiendo comprendido la amplitud del tema se plantea trabajar con los/as estudiantes una recuperación de saberes y conocimientos sobre salud, prácticas de cuidado y de curación en el mundo chiquitano. Aunque hay información al respecto (y se la revisará), es fundamental comenzar por el trabajo de recuperación desde el propio pueblo. Se realizarán entrevistas a anciano/as y referentes de la comunidad para entender cómo se concebía la enfermedad y la salud en el pueblo chiquitano. También es posible hacer la historia de vida de un cheeserush (médicos-sacerdotes que curan las enfermedades).

Este trabajo se complementará revisando otra bibliografía: se consultarán libros sobre la cultura chiquitana poniéndose énfasis en la salud y también libros sobre la educación en salud en otros pueblos indígenas. Estas actividades se consignan en el plan de clase. Además es importante preguntarse qué se hará para que los estudiantes no sólo conozcan sino que practiquen una medicina natural integral y holística.

Relacionado con el contenido anterior, en los Planes de Programas está sugerido lo siguiente: "Identificación de características curativas de las distintas plantas medicinales de la región". El hecho fundamental en este tema no es sólo desarrollar la capacidad de identificar tales propiedades, sino se las pueda usar como alternativas al uso de biomedicinas. Esto implica generar un hábito distinto. Habiendo comprendido a partir de la recuperación de saberes y conocimientos indígenas que hay una visión más amplia de la salud, ¿qué otras cosas podríamos hacer para practicar esta visión más amplia? Se puedes realizar otras actividades como "la participación y descripción de un rito de curación que realice mi familia", "realización de un rito de curación, agradecimiento u otro, en la unidad educativa con la participación de estudiantes y padres".

Esto, por ejemplo, articula el área de Ciencias Naturales con el área de Cosmovisión, Filosofía y Psicología. Así que otra estrategia sería articular actividades con esta área cuidándonos de no repetir actividades sino coordinar debidamente esta articulación.

Como vemos, este es momento altamente creativo que no va a nacer si sólo nos limitamos a realizar lo que prescriben los Planes de Estudios. A partir de los saberes y conocimientos recuperados, se trata de pensar qué se puede adecuar e innovar para nuestros procesos educativos.

Implementación en las prácticas pedagógicas

En este momento se realizan los procesos planificados con lo/as estudiantes. En el proceso se espera que lo/as estudiantes entiendan la salud no sólo como física, sino como algo que está afectando también lo afectivo, lo espiritual. Además, la idea es que los estudiantes no sólo conozcan esta información sino que la practiquen y empiecen a cuidar de su salud de un modo más integral.

Como vemos, la implementación no se da de un modo automático y sin sujetos. Si no hay alguien que la desarrolle simplemente no se concretará. Las prácticas de implementación, por tanto, exigen un trabajo previo. Podríamos decir que exigen un esfuerzo más profundo más que sólo aplicar lo que ya dicen los Planes de Estudios. En nuestro ejemplo, se trata de la realización de las actividades planteadas.

Ejemplo 3: Sobre contenidos nuevos en Matemáticas

Problematización a partir de preguntas

En el área de matemática del campo Ciencia, tecnología y producción, se encuentra la exigencia de trabajar un contenido que no se encuentra en los contenidos usuales: "Polígonos irregulares en el arte de nuestras culturas".

Los maestros del área tienen la experiencia de haber trabajo el contenido de los polígonos irregulares, pero no la de haberlo hecho en el arte de nuestras culturas. Aquí claramente el/la maestro/a va a sentirse descolocado ya que se verá ante la necesidad de realizar su trabajo de un modo inédito. Si bien ha trabajado convencionalmente el contenido de polígonos irregulares, no lo ha trabajado en articulación al arte de nuestras culturas. Es probable que el/ la maestro/a nunca haya tratando de implementar una formación integral, esto es, trabajando además de la dimensión del Saber (la dimensión más convencionalmente trabajada), las dimensiones del Ser, del Hacer y del Decidir, a través del planteamiento de objetivos holísticos. Es decir, el/la maestro/a no ha trabajado este contenido en función de una formación integral y holística. Por otro lado, no ha trabajado el contenido utilizando orientaciones metodológicas como la práctica - teoría - valoración - producción, ni tampoco ha tenido que evaluar este contenido de una manera cuantitativa y cualitativa y menos aún lo ha articulado a un Proyecto Socioproductivo.

En el proceso de problematización pueden surgir las siguientes preguntas:

- ¿Existe un contenido desarrollado en este sentido?
- Si no está trabajado, ¿cómo se lo podría desarrollar?
- ¿Qué se requiere para contar con un contenido en este sentido?
- ¿Cómo se puede resolver este problema?

Esta situación en la que se le presentan estas exigencias descolocan al maestro/a ya que lo/la posicionan ante una situación que no ha vivido con anterioridad. Es decir, se encuentra ante una situación inédita a la que debe responder desde su experiencia como maestro/a porque ha identificado elementos que le resultan problemáticos. Prosiguiendo con el ejemplo, la primera exigencia con la que se encuentra el/la maestro/a es que este contenido no ha sido trabajado de ese modo, entonces lo primero a definir será cómo resuelve esta ausencia.

Propuesta de trabajo

La propuesta aquí consiste en primer lugar realizar una recuperación de saberes y conocimientos ancestrales para resolver las exigencias planteadas. En este proceso se puede por ejemplo recurrir a los miembros de su comunidad realizando entrevistas a las personas que realizan textiles o asistiendo a talleres de producción de artesanías para aprender cómo se trabajan los polígonos desde el arte.

En segundo lugar, se puede formular una manera de trabajar de modo integral este y otros contenidos de matemáticas. Este proceso que se ha realizado para cubrir esta exigencia a nivel de contenido será desplegado ya en el aula de acuerdo a las orientaciones metodológicas. En este punto, nuevamente el/la maestro/a se encuentra ante una situación que no ha vivenciado antes, pues si bien ha cubierto la exigencia de un contenido nuevo, el Modelo requiere que se trabaje de un modo metodológico al que no está acostumbrado/a. Ante esta situación deberá encontrar nuevamente una forma de responder a esta exigencia inédita en su práctica. Este proceso de identificación problemática y de resolución de exigencias se da de la misma manera en la concreción de todos los elementos curriculares. El modo cómo se resuelven estas exigencias son procesos de producción de conocimientos y de metodologías que parten desde la experiencia en las que se ha podido crear comunitariamente las respuestas más pertinentes para estas exigencias.

2.3. Producción de conocimientos científico tecnológicos

Una de las exigencias del modelo sociocomunitario productivo es la producción de conocimiento científico tecnológico, conocimiento que tiene que ser producido dentro del mismo proceso educativo, respondiendo a necesidades concretas y a problemáticas de la vida de las/los estudiantes/participantes y la y el maestro. Este tipo de conocimiento está fuertemente vinculado a la realidad del contexto y se produce con la participación de maestras/os y estudiantes/participantes quienes son los protagonistas de la búsqueda de respuestas, soluciones y nuevos conocimientos que van a ayudar al desarrollo de la vida de la comunidad.

Con el planteamiento de la producción de conocimiento científico tecnológico en el Sistema Educativo Plurinacional lo que se busca es romper la ilusión de que la producción de la "ciencia" es algo exclusivo de los países "desarrollados". No se trata de negar la sistematicidad y rigurosidad que plantea la producción de conocimiento, sino que buscamos mostrar que bajo nuestras condiciones actuales podemos producir conocimiento científico válido y pertinente para transformar nuestra realidad.

Lo importante es que la producción de conocimiento pueda ser una experiencia educativa que le muestre al estudiante/participante el proceso de construcción de conocimiento y no sólo su aplicación. Por eso, tiene que partir de preguntas que partan de los intereses específicos de los estudiantes/participantes con la guía del maestro o maestra, que a partir de las mismas, se conecten con su realidad concreta. Esto implica que el estudiante/participante y la maestra/maestro sean parte de todo el proceso de producción de conocimiento científico, desde la formulación de las preguntas, la definición de los caminos para responder a los mismos, hasta la definición de posibles respuestas. Es lo que en nuestro modelo hemos caracterizado como el aprender haciendo, lo que se convierte en un elemento estratégico debido a que vivir el proceso de producción de conocimiento va a configurar una subjetividad creativa y productiva, que responda a los problemas concretos que vivimos, aprendiendo desde la experiencia de que podemos producir conocimiento por nosotros mismos.

En este sentido, la producción de conocimiento científico tecnológico tiene que ser transformadora en un doble sentido, porque transforma problemáticas concretas de la comunidad (el entorno de los estudiantes/participantes y el/la maestro/a), y porque en el proceso de producción de conocimiento transforma a los estudiantes/participantes y a la maestra/maestro, quienes al producir conocimientos útiles para la comunidad pueden contribuir al desarrollo de su barrio, comunidad o región con su conocimiento.

2.3.1 . Gradualidad de la producción de conocimiento científico tecnológico

La producción de conocimiento científico tecnológico se desarrolla gradualmente en el Sistema Educativo Plurinacional, ya que se toma en cuenta las edades y los grados de escolaridad de los niños, jóvenes y adultos, por tanto: i) en nivel inicial los primeros pasos para la producción de conocimiento se traducen en juegos, ya que es la principal actividad del niño (serán principalmente juegos que animen la curiosidad del niño), ii) en primaria se deberá desarrollar la curiosidad, pero sobre todo el planteamiento de preguntas sobre la realidad del contexto y la identificación de problemáticas y iii) en secundaria se desarrollará la producción de conocimientos en todo su proceso, en este nivel es posible que las y los jóvenes tengan mayores herramientas para ubicar problemáticas y desarrollar el proceso de búsqueda de respuestas y soluciones que van a generar conocimiento nuevo; iv) en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, la producción de conocimientos se desarrolla en todos los niveles de acuerdo a las caracteristicas y necesidades de los participantes y la comunidad.

2.3.2 . Líneas de la producción de conocimientos

El maestro y maestra tiene que ser consciente de que el conocimiento que vayamos a producir tiene que ser coherente con las necesidades que aparecen en la construcción del Estado Plurinacional y la consolidación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, por tanto existen líneas de indagación y de producción de conocimiento científico tecnológico que si bien se convierten en prioridad, no anulan la posibilidad de trabajar otras temáticas que estudiantes/participantes y maestras/os vean necesario. Entonces la producción de conocimiento científico tecnológico priorizará aquel conocimiento nuevo vinculado a i) la soberanía alimentaria, ii) el cuidado de la Madre Tierra y la salud comunitaria y iii) el desarrollo productivo de la comunidad.

Por tanto, la producción de conocimiento en el nuevo modelo busca conectar las interrogantes y preguntas de los estudiantes/participantes y el maestro/a con las exigencias y necesidades del contexto, pero sobre todo buscando producir el conocimiento que va a apuntalar la consolidación de la nueva sociedad en Bolivia. Entonces la y el maestro tiene la misión de que el planteamiento de preguntas y problemas que planteen los estudiantes/participantes estén vinculados a estas grandes líneas de investigación y producción científica tecnológica.

2.3.3. Producción de conocimiento científico tecnológico como parte de los procesos educativos

Es importante tomar en cuenta que en la producción de conocimiento científico tecnológico maestras/os y estudiantes/participantes forman una comunidad de trabajo, donde el maestro guía los procesos de producción de conocimientos asumiendo diversas responsabilidades según el problema que se quiere desarrollar. La producción de conocimiento científico tecnológico es parte del desarrollo curricular, es decir, que no está desligado del avance curricular que desarrolla la y el maestro, por tanto, se podrá planificar el proceso de producción de conocimientos como un plan de desarrollo curricular asumiendo los diversos momentos metodológicos, pero considerando que el tiempo del proceso de producción de conocimiento científico tecnológico será más amplio y que además requerirá la movilización de maestras/os y estudiantes/participantes en trabajos fuera de la Unidad Educativa o Centro de Educación Alternativa y Especial.

Los problemas de la realidad son abiertos y complejos, es decir, que no necesariamente responden a la especialidad en la que el maestro ha sido formado, sino que demandan conocimientos de otras áreas del saber, por tanto, demandan la participación activa de la y el maestro en la investigación, lo

que implica también que en el proceso de producción de conocimiento el maestro de una determinada especialidad podrá recurrir, si fuera necesario, al apoyo de sus colegas para desarrollar el proceso de producción de conocimiento; es decir, que las preguntas y los problemas que trabajemos plantean una lógica complementaria entre las disciplinas y una apertura a nuevos conocimientos.

2.3.4. La Investigación como Estrategia Pedagógica (IEP): punto de partida para la producción de conocimiento científico tecnológico en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

Desde el modelo, la relación entre producción de conocimiento, el contexto concreto y la transformación de la realidad, son criterios que tienen que estar presentes en la postura epistemológica que utilicemos en el proceso de la producción de conocimiento científico tecnológico. En este entendido, es importante recoger los aportes de otras experiencias que han desarrollado éste sentido de la investigación en el plano educativo.

La Investigación como Estrategia Pedagógica (IEP) es una propuesta nacida en Latinoamérica[2] que se funda en las posturas críticas que se han ido produciendo al interior de la ciencia (desde la teoría de la complejidad y los avances de la física cuántica), postura de producción de conocimiento que parte de los siguientes criterios: a) no hay ciencia sin historia, es decir que el conocimiento y su producción se da en una realidad inacabada, que se transforma permanentemente y donde el ser humano produce conocimiento para transformar su realidad, b) no hay ciencia sin contexto, es decir que el conocimiento que se produce siempre está situado y nace como respuesta a problemas y necesidades concretas, c) no hay ciencia que no sea parte de relaciones de poder, es decir, que el conocimiento que se produce es parte de un determinado proyecto de sociedad. Esta postura de producción de conocimiento científico no depende de un método específico, sino que se ampara en un uso abierto de los métodos en función del problema que se quiera trabajar[3].

Lo importante para nosotros al dialogar con la experiencia de esta corriente de investigación es el criterio de que se puede producir conocimiento científico tecnológico para transformar la realidad, donde estudiantes/participantes y maestras/os son los sujetos que desarrollan el proceso de producción de conocimiento desde el plano educativo.

Entonces, para la presente propuesta de producción de conocimiento científico tecnológico tomamos como base: desde dónde vamos a comenzar a producir una postura propia y a la Investigación como Estrategia Educativa por su compatibilidad con los criterios en la producción de conocimientos que alienta el Modelo, fundamentalmente por el sentido transformador que plantea en la investigación. ***Procedimiento metodológico para la producción de conocimiento científico tecnológico.***

La producción de conocimiento científico tecnológico desarrolla el siguiente procedimiento metodológico:

a) Planteamiento de preguntas

Para iniciar el proceso de producción de conocimiento científico tecnológico es necesario ubicarse críticamente en la realidad que vivimos, donde estudiantes/participantes y maestras/os estamos en la

2. Cuya mayor experiencia está centrada en el Programa Ondas de Colombia, ver: La Investigación como Estrategia Pedagógica, Colciencias. Editorial Edeco, Bogotá 2007.
3. En la postura de la Investigación como Estrategia Pedagógica aparece la idea de libertad epistemológica, por la multiplicidad de métodos que pueden utilizarse.

misma situación de enfrentarnos a problemas irresueltos o a preguntas que plantean vacios del conocimiento, es decir, donde ni la maestra ni el maestro ni el estudiante/participante tienen las respuestas a priori, sino que es una respuesta que tiene que ser buscada y que será resuelta en el proceso de producción de conocimiento al que ingresarán tanto estudiantes/participantes como maestras/os; es decir, que se plantea una situación inédita para ambos.

El planteamiento de preguntas, como inicio del proceso metodológico de la producción de conocimiento, es lo que nos va a permitir vincularnos a los problemas latentes de nuestra realidad, ya que las preguntas nacen desde la experiencia de vida concreta de las/os estudiantes/participantes y la o el maestro. Las preguntas expresan la realidad de sujetos histórica y culturalmente situados que van a plantear desde su contexto y experiencia los problemas que tienen que ser resueltos, es decir, que la pregunta conecta nuestra realidad con la posibilidad de generar conocimiento para su transformación.

Las y los estudiantes/participantes, bajo la guía del maestro/a, plantean preguntas básicas acerca de la realidad y necesidades del contexto. La y el maestro tiene el rol de motivar la discusión y planteamiento de preguntas, abordando de manera abierta las problemáticas de la realidad vinculadas a las líneas de producción de conocimiento propuestas (soberanía alimentaria, cuidado de la madre tierra y salud comunitaria, desarrollo productivo de la comunidad).

Para esto puede utilizarse diferentes técnicas como por ejemplo la "Lluvia de preguntas" donde los estudiantes/participantes plantean preguntas abiertas en función de los problemas, interrogantes y necesidades que hayan identificado.

> ¿Cómo podemos darle utilidad a las botellas de plástico? ¿Qué alimentos producen enfermedades? ¿Cómo podemos alimentarnos mejor en nuestra familia? ¿Qué enfermedades provocan los basurales del barrio o comunidad? ¿podemos producir alimentos en el barrio? ¿Cómo purificamos el agua que nos llega al barrio o comunidad? ¿Qué propiedades útiles para nuestra vida tienen los residuos orgánicos que botamos en nuestro barrio o en nuestras casas? ¿Cómo producimos césped para nuestras canchas? ¿Qué procesos naturales pueden mejorar la calidad nutritiva de los alimentos de la región?

Este tipo de preguntas tienen un carácter general, las mismas tienen que plantear las necesidades o interrogantes que existen en la comunidad, el barrio o la misma Unidad Educativa o Centro de Educación Alternativa y Especial leídas desde la experiencia de las/os estudiantes/participantes. Estas preguntas son un ejercicio que servirá de base para llegar a definir el planteamiento del problema que vamos a trabajar.

b) Identificación de las preguntas base para la definición del problema

No todas las preguntas que nos hemos planteado en el primer ejercicio se convierten inmediatamente en problemas para la producción de conocimiento, estas preguntas tienen que cumplir ciertos requisitos para convertirse en el problema que vamos a trabajar.

Las preguntas tienen que plantear problemas que no hayan sido trabajados antes, cuya respuesta involucre un proceso amplio de indagación, es decir, que requieren de un proceso organizado para responderlas y no sólo una respuesta cerrada (si o no) o que podamos responderla con alguna consulta básica, por ejemplo, consultando en internet.

Para identificar nuestras preguntas que serán la base para definir nuestro problema, podemos desarrollar un segundo ejercicio con las preguntas que ya hemos elaborado. Realizamos un listado con las preguntas que tenemos, con las cuales vamos a desarrollar un proceso de indagación con nuestros padres, vecinos, abuelos y la comunidad en general, a quienes les planteamos las preguntas para averiguar si son o no de fácil resolución, es decir, si es necesario desarrollar un proceso de indagación a partir de las mismas. De la misma manera, podemos usar las bibliotecas o el internet para consultar sobre nuestras preguntas.

CUADRO Nº 6
Identificación de preguntas para definir el problema

Preguntas	Respuestas de la comunidad
¿Cómo podemos darle utilidad a las botellas de plástico?	Reciclaje en variadas formas
¿Qué alimentos producen enfermedades?	Varios, sobretodo los que tienen conservantes
¿Cómo podemos alimentarnos mejor en nuestro barrio?	Comiendo alimentos de la región que sean frescos
¿Qué enfermedades provocan los basurales del barrio o comunidad?	Muchas enfermedades infecciosas
¿Podemos producir alimentos en el barrio?	Sí
¿Cómo purificamos el agua que nos llega al barrio o comunidad?	Hirviéndola o utilizando cloro y otros químicos
¿Qué propiedades útiles para nuestra vida tienen los residuos orgánicos que botamos en nuestro barrio o en nuestras casas?	¿?¿?¿?¿?¿?¿?
¿Cómo producimos césped para nuestras canchas?	Sembrando césped en la cancha y cuidando su crecimiento o trasplantando césped de otros lugares
¿Qué procesos naturales pueden mejorar la calidad nutritiva de los alimentos de la región?	¿?¿?¿?¿?¿?¿?

A partir de este ejercicio muchas de las preguntas que hemos planteado serán respondidas por la comunidad, pero habrá algunas que son más complejas y no necesariamente tendrán respuestas inmediatas. Estas son las preguntas con las que tenemos que trabajar el proceso de producción de conocimientos. De la misma manera, en el proceso de indagación pueden surgir nuevas preguntas o la profundización de las que ya tenemos, las cuales pueden servirnos también como pregunta base para el planteamiento del problema.

c) Planteamiento del problema para la producción de conocimientos

Si bien ya tenemos nuestra pregunta base para el planteamiento del problema de producción de conocimiento, es necesario que revisemos que nuestra pregunta cumpla con algunos criterios, por ejemplo: que la pregunta que elijamos sea importante para todo el grupo y la comunidad y que la pregunta pueda ser respondida en el tiempo previsto para el proceso. Al mismo tiempo hay que ampliar el conocimiento sobre la problemática que queremos trabajar, la manera en cómo se manifiesta en la comunidad y de qué manera se va a beneficiar la comunidad con el conocimiento que se va a producir.

Para definir si nuestra pregunta va a ser la pregunta del proceso de producción de conocimientos, es decir, si va a ser nuestro problema, la pregunta tiene que cumplir con los siguientes criterios:

- La pregunta tiene que ser transformadora, ya que tiene que involucrar la respuesta a un problema concreto de la comunidad.
- La respuesta o solución a los problemas que plantea la pregunta debe aportar algo útil para la comunidad.
- La pregunta tiene que aportar conocimiento nuevo.
- La pregunta tiene que delimitar lo que es viable indagar para el grupo (pensando en los recursos que va a requerir).

Siguiendo con nuestro ejemplo:

CUADRO Nº 7
Criterios de definición de problemas

Criterios para la definición del problema	Preguntas base	
	Pregunta a): ¿Qué propiedades útiles para nuestra vida tienen los residuos orgánicos que botamos en nuestro barrio o en nuestras casas?	**Pregunta b): ¿Qué procesos naturales pueden mejorar la calidad nutritiva de los alimentos de la región?**
La pregunta tiene que ser transformadora.	Responde a un problema.	Responde a un problema.
La respuesta o solución a los problemas que plantea la pregunta debe aportar algo útil para la comunidad.	Es útil.	Es útil.
La pregunta tiene que aportar conocimiento nuevo	No está claro.	No está claro.
La pregunta debe delimitar lo que es viable indagar para el grupo (pensando en los recursos que va a requerir).	Falta delimitar.	Falta delimitar.

Una vez realizada la evaluación de nuestras preguntas a partir de los criterios propuestos para su definición es importante reformular la pregunta en función a los mismos. En nuestro ejemplo las preguntas son muy amplias y es necesario delimitarlas.

Pregunta a): ¿Qué propiedades útiles para nuestra vida tienen los residuos orgánicos que botamos en nuestro barrio o en nuestras casas?

Es necesario reflexionar y encontrar una mayor concreción de la pregunta; cuando decimos: ¿qué propiedades útiles puede tener los desechos que botamos?, es necesario delimitar esta idea, por ejemplo, definir el área donde pueden ser utilizados los desechos, por ejemplo para producir abono (como alimento de animales de granja, etc.). Siendo así, ¿cuál sería el aporte de producción de conocimiento? Si bien ya se hace abono a partir de desechos orgánicos en muchas partes del mundo, esa pregunta puede ser única cuando la hacemos desde nuestro contexto. Entonces incorporamos el criterio del contexto propio para la delimitación, planteando por ejemplo: ¿con qué desechos de nuestro barrio o región se puede lograr una mayor producción de abono? Otro criterio importante

será el de plantear una pregunta que implique una indagación organizada, un proceso de comparación, experimentación, etc., a partir de los elementos que estamos planteando: ¿con qué desechos de nuestro barrio o región se puede lograr una mayor producción de abono?

Siguiendo estas pautas para la delimitación del problema, podemos plantear el siguiente ejercicio para replantear nuestras preguntas:

CUADRO Nº 8
Criterios de delimitación

Criterios de delimitación	Pregunta a): ¿Qué propiedades útiles para nuestra vida tienen los residuos orgánicos que botamos en nuestro barrio o en nuestras casas?	Pregunta b): Qué procesos naturales pueden mejorar la calidad nutritiva de los alimentos de la región?
Plantear una mayor concreción a la pregunta, definir el área concreta que se puede trabajar.	¿Qué propiedades útiles?: la producción de abono.	¿Qué procesos naturales?: la deshidratación.
Criterio del contexto: la pregunta puede ser única cuando la hacemos desde nuestro contexto.	¿Qué desechos de nuestro barrio?	¿Qué alimentos de nuestra región?
La pregunta debe implicar una indagación organizada y un proceso de comparación, experimentación, etc., a partir de elementos concretos de nuestro contexto.	¿Con qué desechos de nuestro barrio podemos lograr mayor producción de abono?	¿Qué alimentos de nuestra región en su deshidratación mejoran su calidad nutritiva?

Realizado este ejercicio de delimitación podemos replantear las preguntas iníciales:

CUADRO Nº 9
Replanteamiento de la pregunta como problema

Replanteamiento de la pregunta como problema	
Problema a): ¿con qué desechos de nuestro barrio o región se puede lograr una mayor producción de abono?	**Problema b)**: ¿Qué alimentos de nuestra región pueden mejorar su calidad nutritiva mediante el proceso de deshidratación?

En la práctica concreta de los maestras/os las preguntas no necesariamente tienen que pasar por este proceso de delimitación, ya que en muchos casos se presentarán preguntas que ya respondan a los criterios planteados.

d) Definición del proceso de producción de conocimiento

Una vez definido el problema que se va a trabajar procedemos a definir el conjunto de actividades necesarias para lograr responder a nuestro problema de producción de conocimiento, es decir, definimos las metas que queremos lograr y los objetivos necesarios. A partir de nuestra pregunta delineamos el proceso que vamos a seguir para obtener las respuestas que buscamos y llegar a cumplir la meta trazada.

Primero discutimos el hasta donde vamos a llegar con el problema que hemos planteado, para identificar el volumen de las tareas que va a implicar su desarrollo. Una vez aclarados nuestros objetivos y metas trazadas, planteamos las actividades necesarias para responder a nuestros problemas.

Es importante que todo nuestro grupo participe de las diferentes actividades del proceso de producción de conocimiento, para esto el maestro tiene que hacer diferentes grupos para que estos tengan tareas específicas que coadyuven en el trabajo. Para asignar las tareas es importante tomar en cuenta el tiempo en el que tienen que desarrollar esa tarea para no exceder el cronograma planteado para la entrega de resultados.

Dependiendo del problema específico, cada grupo define las actividades que va a desarrollar dentro del proceso de producción de conocimiento, así como los instrumentos[4] que va a utilizar, los procedimientos que va a seguir, las responsabilidades de cada miembro del grupo y el tiempo que va a destinar al trabajo. Por tanto cada proceso de producción de conocimiento es único.

Para nuestro ejemplo:

Problema b) ¿Qué alimentos de nuestra región pueden mejorar su calidad nutritiva mediante el proceso de deshidratación?		
Actividad 1	Entrevistas a abuelos(as) y vecinos en general del barrio/comunidad para consultar sobre los alimentos deshidratados que se consume en la región y sobre el por qué de la no deshidratación de otros.	Instrumento 1: Guía de entrevista. Materiales: grabadora de audio.
Actividad 2	Entrevistas a especialistas en deshidratación de alimentos en la carrera de ingeniería de alimentos u otros relacionados, para consultar sobre las características de los alimentos deshidratados de la región, y sobre el proceso de deshidratación de los alimentos.	Instrumento 2: Guía de entrevista. Materiales: grabadora de audio.
Actividad 3	Revisión bibliográfica sobre el proceso de deshidratación de alimentos (bibliotecas e internet).	Cuaderno de campo.
Actividad 4	Proceso de experimentación con la deshidratación de alimentos que no se han experimentado antes en la región.	Cuaderno de campo. Materiales: alimentos, recipientes, cámara fotográfica, etc.
Actividad 5	Visita a laboratorio para identificar el valor nutricional de los alimentos deshidratados y comparación con los mismos en su estado natural. Si existieran las condiciones el maestro puede realizar esta actividad en la UE.	Cuaderno de campo.
Actividad 6	Reflexión sobre la información recabada en las anteriores actividades.	Cuaderno de campo.

A cada actividad planteada corresponde un determinado instrumento, es importante tener un registro de lo que vamos viendo y de los que vamos recabando como información durante el proceso que desarrollamos en cada actividad. Este registro nos servirá para redactar nuestro informe final donde mostremos nuestros hallazgos.

e) Instrumentos de registro del proceso de producción de conocimientos

En el desarrollo de nuestro proceso de producción de conocimiento utilizaremos diversos instrumentos que nos van a ayudar a registrar y describir los hallazgos que encontremos.

4. Los instrumentos son los medios que utilizamos para conseguir la información o los datos que necesitamos para resolver nuestro problema.

Cuaderno de campo

El cuaderno de campo es un instrumento donde registramos todo el proceso del desarrollo de las actividades propuestas, ya sean apuntes de las entrevistas a personas de la comunidad o la observación y, sobre todo, los procesos de experimentación que se realice en función del problema. En el cuaderno de campo procuramos describir los detalles más importantes del proceso y a la vez realizar el análisis permanente de las actividades que desarrollamos. Es importante el registro constante de todo el proceso que vayamos desarrollando y a la vez realizar paralelamente procesos de interpretación y de análisis para no acumular la información sin ser reflexionada.

CUADRO Nº 10
Cuaderno de campo

Registro	- Observar y escribir.
Descripción	- Interpretar lo que se registra. - Generar ideas preliminares sobre lo registrado en función del problema.
Análisis	- Construcción de conocimiento (elementos no previstos antes de hacer el análisis). - Considerar particularidades, elementos nuevos que vayan apareciendo en el proceso, según el problema de investigación.

f) Elaboración del informe final

En la elaboración del informe final es necesario incorporar la siguiente información del proceso de producción de conocimiento.

- El proceso que hemos desarrollado (las actividades)
- Los resultados encontrados
- Los hallazgos más importantes
- Las conclusiones del grupo sobre los hallazgos encontrados
- La reflexión sobre el aporte de los hallazgos para la comunidad
- Las nuevas preguntas del grupo respecto al problema trabajado

2.4. Recuperación y producción de saberes y conocimientos de los pueblos indígena originario campesinos[5]

De lo que se trata en este apartado es de presentar algunas metodologías y técnicas que sirvan a las y los maestros, y estudiantes/participantes, para recuperar y producir saberes y conocimientos de nuestros pueblos. Hay que recalcar que no se trata de realizar una investigación extra al proceso educativo, sino de producir conocimiento en continuidad con el proceso educativo. Esto quiere decir, que la recuperación y producción de conocimientos indígena originario campesinos

5. Es fundamental advertir que este texto todavía no ha podido incorporar una discusión mucho más compleja acerca de la recuperación y producción de conocimientos en los tres niveles planteados en la denominación "indígena originario campesino." Esta es una tarea que hay que seguir trabajando y aclarando, pues exige un nivel de mucho mayor complejidad que la diferencia esquemática entre indígena y no indígena, y tiene que ver con cómo podemos trabajar de un modo intercultural, en las condiciones heterogeneas, coloniales, diversas y abigarradas de la sociedad boliviana la recuperación de saberes y conocimientos. Esto es algo que vamos a seguir trabajando en futuros cuadernos.

se da en los momentos metodológicos de la Práctica, Teoría, Valoración y Producción, con la participación de los estudiantes/participantes, de miembros de la comunidad y la guía de la maestra/o. Pero antes de dar algunas pautas sobre este trabajo, presentamos algunas metodologías que la maestra/o debe conocer y con las cuales debe relacionarse críticamente para realizar ese trabajo con sus estudiantes. No basta que la maestra/o indique a los estudiantes/participantes que recuperen saberes de los ancianos, hay que también enseñar algunas herramientas para hacer esa recuperación y sobre todo algunos criterios de relación crítica con esas herramientas.

Para ello, podemos encontrar dos tipos de metodologías que podemos utilizar, con sus respectivas técnicas y herramientas: las provenientes de las ciencias sociales y las provenientes de las propias maneras de investigar de los pueblos indígenas originarios campesinos.

Las primeras son de dos tipos: las metodologías convencionales y antiguas como la etnografía que han sido utilizadas por la antropología clásica para describir a las culturas no modernas en todo el mundo, y otras metodologías más recientes y críticas como la teoría fundamentada (véase Arnold), que propugnan otros sentidos de mayor compromiso, de mayor diálogo, en la relación con la gente del lugar o de posicionamiento desde su perspectiva.

Entre las segundas, las metodologías propias, existe todavía la gran necesidad de recuperar de nuestros sabios y de producir esas mismas formas propias de producir conocimiento en nuestros pueblos, dado que no hay todavía una metodología indígena formalizada para producir conocimiento, aunque hay muchas intuiciones interesantes que todavía tienen que desarrollarse. La historia oral y otras metodologías de recuperación de la oralidad es lo que se ha desarrollado de manera más clara en este sentido. Además se puede sugerir, lo que denominamos preliminarmente, **la escucha** como una condición necesaria previa para la recuperación y producción de saberes y conocimientos de nuestros pueblos; de la que se desarrolla también aquí algunos criterios y una técnica concreta para que pueda ser desarrollada por las y los maestros.

2.4.1. Uso crítico de las metodologías de las ciencias sociales

Lo que nos interesa primero es preguntarnos ¿qué implicaciones tiene recuperar y producir saberes y conocimientos de nuestros pueblos utilizando las herramientas viejas y nuevas de las ciencias sociales?

Uno de los grandes problemas de las ciencias sociales de desarrollo moderno occidental ha sido su relación colonial y objetivante (es decir convertirlas en objetos) con las otras culturas. La antropología, al ciencia moderna desarrollada para conocer a los pueblos "no modernos" aparecía así como una ciencia ambigua que en parte relativizaba el etnocentrismo europeo, al mostrar otras formas de vida, y pretendía conservar, aunque sea en libros, esas culturas que en algunos casos estaban siendo erradicadas, pero que también lo hacía con un interés casi puramente académico y de conocimiento. La etnografía se desarrolló en ese contexto, cuando los investigadores europeos necesitaban contar con una visión más cercana desde la perspectiva de los nativos de esas culturas, lo que requería una convivencia prolongada con ellos.

El problema es que existía y existe una distinción civilizatoria del horizonte cultural del etnógrafo europeo y el horizonte cultural de los pueblos indígenas. Aunque el etnógrafo pretendía reconstruir las formas de vida de esas culturas siendo fiel a las mismas, de cualquier modo lo que terminaba

haciendo era una interpretación desde su propio horizonte cultural (por ejemplo, mediante la categoría de estructura, o de la racionalidad instrumental que hace pensar que todo ser humano por naturaleza sólo busca su interés y bienestar individual). La distancia, pese a que cada vez más se avanzó en una metodología participativa donde el investigador extranjero pretendía vivir como uno más de la comunidad, era insalvable, entre otras cosas porque al final el producto era una investigación científica que se difundía en las esferas académicas del norte, y no tenía incidencia alguna en la resolución de problemas de la gente, lo que ni siquiera podían acceder a leer tales documentos redactados en inglés u otros idiomas. Como decía una antropóloga: se podía investigar la semiótica de los tejidos andinos sin que importe la vida y los problemas de la gente que los usaba.

Otro tipo de conocimiento articulado a la vida de la gente se propuso como necesario. De ahí viene por ejemplo, la historia oral, desarrollada como un enfoque de producción de conocimiento articulado a la recuperación de nuestras propias formas de relatar la historia, desde lo indígena, es decir, con un claro sentido político liberador. Aquí la producción de conocimiento no se da en una relación colonial: el extranjero en el otro caso aparece como el encargado de conservar lo que los propios nativos no parecen interesados en conservar sino primero en vivir; aquí, en cambio, se da una relación distinta porque hay un interés político desde nosotros como pueblo indígena que está hoy vivo.

Un primer peligro sería, por tanto, plantear una distancia objetivante entre sujeto investigador y realidad investigada en la recuperación y producción de saberes y conocimientos de nuestros pueblos indígenas originarios campesinos. Esta distancia en la realidad boliviana tiene un carácter colonial, al haberse producido una separación del sujeto y la realidad, por lo que un posicionamiento, una ubicación, desde lo indígena tiene un sentido descolonizador, frente a esa *objetivización* alienante. Se ha llamado a este proceso la *descolocación*. No podemos como maestras y maestros recuperar o producir saberes y conocimientos de los indígenas, lo que implica asumir la ciencia objetivante, sino que recuperamos saberes y conocimientos nuestros, es decir, desde nuestra cosmovisión. Las/los maestras/os y estudiantes en la enorme mayoría tenemos un origen indígena, por lo que la recuperación y producción tiene en primer lugar un sentido intracultural, y debería tener un sentido incluyente, no distanciador, no objetivizador.

Sin embargo, en contextos donde hay diversidad cultural también hay una relación de cierto desconocimiento de la otra cultura, que se presenta porque los sujetos ya no tienen conciencia o no consideran que tienen un origen indígena; o bien porque se es migrante indígena en un contexto distinto al propio. Es el caso típico de las/os maestras/os aymaras y quechuas en tierras bajas. En estos contextos es difícil plantear un punto de partida intracultural porque se recupera saberes que no son inmediatamente propios. En esos contextos, lo que debe primar es una relación intercultural transformadora, es decir, no relacionarse con las otras culturas desde el etnocentrismo y la objetivización, sino desde la apertura, el diálogo. Allí, también se requiere la escucha, pero también puede utilizarse alguna técnica de las ciencias sociales, sin embargo, sin olvidar sus peligros, es decir, utilizándola críticamente.

Para contrapesar el uso de ese tipo de técnicas en todos los casos, lo importante es partir de la experiencia que tengan los estudiantes/participantes o maestro/a. Es decir, el punto de partida no es el interés exótico de lo que es desconocido, sino el punto de partida es la experiencia que se busca compartir y, por lo tanto, hay una articulación al presente, a la vigencia del saber indígena originario campesino.

Por otro lado, esta colocación desde lo indígena originario campesino implica también una distinta relacionalidad con la realidad que la planteada por la ideológica cientificista, es decir, la consideración de que el ser humano no está separado y que las dimensiones de la realidad no tienen una jerarquía, sino que se dan en una relacionalidad horizontal o cíclica. Esto significa que conocer no es una alienación de la realidad, sino un vínculo, un acceso, un ser parte de esa relacionalidad. Esto en concreto significa que no se busca producir conocimientos alienantes de la vida (y que, por tanto, sirvan sólo para satisfacer al ser humano aislado, esto es antropocentrismo), sino del ser humano en la vida (y, por tanto, donde se busca el equilibrio de todas las dimensiones de las que el ser humano sólo es una parte). Esto no significa sólo producir conocimiento desde una visión ecologista, porque ello de cierto modo se queda en la vida aislada del ser humano, que para reproducir su vida respeta a la de la naturaleza, sino producir conocimiento desde una concepción relacional más amplia, que incluye la espiritualidad, lo sagrado, siendo por tanto, conscientes de lo desconocido, del misterio.

Otra implicancia peligrosa del uso acrítico de la etnografía y sus técnicas tiene que ver con la simple descripción y valoración de los saberes y conocimientos, que puede hacer que se produzca un afán enciclopédico, museístico, arqueológico o folclorizador de la cultura. Esto sucede porque la recuperación parte de un interés exotista por conocer, valorar y conservar pero no de una necesidad política de resolver problemas del presente. La recuperación debe articularse a un sentido útil en la vida de los estudiantes y de la comunidad. En cualquier ámbito de conocimiento no se puede realizar una recuperación sólo por completar el contenido curricular con conocimientos indígena originario campesinos, sino articulando esa recuperación a un problema o potencialidad del presente, de la realidad vivida por los estudiantes/participantes, que dicho conocimiento indígena originario campesino puede ayudar a resolver, en complementariedad con otros conocimientos, por ejemplo, científicos tecnológicos. Por eso la recuperación no es suficiente. Quedarse en la recuperación sería negar el valor actual de los saberes y conocimientos indígena originario campesinos. Es necesario, por ello, pasar a la producción de conocimientos desde lo indígena originario campesino, es decir, a generar nuevos conocimientos que permitan enfrentar los problemas y resolver las necesidades en el contexto actual, con problemáticas inéditas. Aquí ya no es suficiente un carácter descriptivo y valorizador de todo lo que hubo, sino que hace falta también un sentido creativo y político.

2.4.2. Metodologías

El método etnográfico

La etnografía puede ser entendida como un método de investigación que intenta acercarse a formas de vida diversas desde la perspectiva de los sujetos. Es un intento porque se da en realidad una negociación entre los marcos de significado del etnógrafo, proveniente generalmente de otra cultura, y los de la cultura investigada. No hay tal cosa como una descripción desde la perspectiva de la gente del lugar, porque eso ya está siempre interpretado por el etnógrafo. Pero en todo caso, hay un mayor esfuerzo por acercarse, sin una previa definición de lo que se vaya a encontrar, es decir, con una relativa ignorancia, a la cultura a ser conocida.

La etnografía se desarrolló en un momento histórico muy particular: los europeos en el siglo XIX buscaban conocer de un modo más preciso las formas de vida diversas a las que ellos accedieron desde la expansión colonial. Hasta ese momento sólo se conocía de las mismas a partir de los informes de viajeros. Hubo pues la necesidad de parte de los académicos de conocer esas culturas en el sitio. Así comenzó con varias expediciones y luego con residencias muy prolongadas, este tipo de investigación etnográfica.

Como vemos se trata de un método que ha surgido en una situación colonial, donde una cultura se da a la tarea de conocer a las demás, de preservar el conocimiento sobre las culturas diversas que estaban siendo destruidas por el colonialismo. Ese es el origen de la etnografía cuyo carácter está presente hoy mismo en las etnografías contemporáneas pese a cuestionamientos y desarrollos diversos.

En el momento actual en Bolivia hay una posición crítica completamente justificada con respecto a la etnografía. Sin embargo, no se trata sólo de negar el uso de la palabra sino de comprender lo subyacente a la misma (el tipo de relación con la otra cultura) que pueden seguir usando acríticamente algunos intelectuales indígenas en la recuperación y producción de sus conocimientos. Hay que explicitar esos sentidos para poder relacionarnos de un modo crítico con los mismos, antes que simplemente negarlos. De nada sirve quitar la palabra etnografía si vamos a seguir relacionándonos de un modo objetivizador con nuestras propias culturas. Se intenta dar aquí algunos criterios para relacionarnos de un modo crítico con la etnografía y sus técnicas todavía ampliamente utilizadas.

Metodologías de recuperación de la oralidad

Este tipo de metodologías ha sido un primer intento de plantear una metodología más acorde a los intereses y voces de nuestros pueblos indígenas originarios campesinos. Esto significa darle una renovada importancia a la oralidad y todo lo que implica, siendo como es una de las características centrales de las culturas andino-amazónicas en general, a diferencia de otras culturas que le han dado una centralidad excesiva al texto escrito y todo lo que implica.

En nuestros pueblos la oralidad era la base de la comunicación, pero no estaba reducida a un simple instrumento, sino que implicaba una relación formativa: relatar no querría sólo trasmitir algo, sino que también implicaba una relación de respeto y aprendizaje con los mayores que eran los que sabían eso. Este conocimiento se impartía de generación en generación.

Cuando se introduce la escritura, ya no es necesaria una relación de aprendizaje con los mayores, sino que ya el libro permite acceder a muchos conocimientos; se pierde la experiencia que estaba acompañada en la oralidad y se pasa a un momento de mayor autonomía individual que en el extremo puede desarrollarse de un modo solipsista[6]. La oralidad necesita de participación de dos o más personas, implica una experiencia de intersubjetividad, además de tener presente siempre el contexto en que se dice algo, permitiendo aclarar el sentido de lo que se quiere decir. Lo escrito por su parte fomenta el individualismo, el pensamiento abstracto y la descontextualización no sólo del autor sino fundamentalmente la del lector (Bowers, 2002). La oralidad no puede ser escrita. Se puede escribir una parte de la oralidad pero existe otra parte irreductible a la escritura. La palabra hablada implica una experiencia; la misma rebasa la palabra. La experiencia es palabra, pero también es silencio, es decir, lo que no puede ser dicho sino que sólo puede ser vivido. La oralidad no incorpora sólo palabra hablada sino la comunicación no verbal cara a cara, que genera energía, lo que está velado a lo escrito.

En nuestro contexto la historia oral ha sido una de sus vertientes más sobresalientes. Ha sido un hito de este trabajo el Taller de Historia oral andina (THOA), ampliamente conocido por sus trabajos de recuperación de la memoria histórica de las luchas de resistencia y liberación, de las rebeliones de

6. Ha sido tanta la importancia que se le ha dado a la textualidad escrita que incluso la "guerra" contra el analfabetismo ha asumido un carácter colonial, al presentar a los analfabetos como víctimas a los que hay que liberar de la ignorancia, cuando ellos han manejado desde hace milenios las textualidades de la oralidad, de los tejidos, de los cantos (véase Arnold, 2000).

los pueblos indígenas. La historia oral es una apuesta por reconstruir una historia desde los pueblos indígenas, a partir de los testimonios de dirigentes, ancianos, etc. dando su debida importancia al sentido mítico de la memoria, sin pretender tanto "reconstruir la historia <tal cual fue>, sino también, fundamentalmente, comprender la forma como las sociedades indias piensan e interpretan su experiencia histórica" (Rivera, 1991: 58). La historia oral así se asume más que como una mera metodología de investigación participativa, como un ejercicio colectivo de desalienación del investigador y de su interlocutor (idem).

Es necesario resaltar en esto la importancia de la experiencia vivida en la producción de conocimiento. No se trata aquí tanto de acercarse para conocer sino de acercarse (a mi cultura o a otra cultura) para vivir, para convivir. No se trata sólo de conservar la cultura en libros o museos, sino de acercarnos (a algo de lo que nos hemos alejado) para ser constituidos en esas interrelaciones. No se trata tanto de una técnica de recojo de información, como de una forma de reconstituir(nos), sentidos y formas de vida que al hacerlo produzcan conocimiento.

Esto significa en términos más prácticos no recoger la oralidad de las culturas para conservarlas sino ser parte de la experiencia de la oralidad, reproducir la oralidad y no cerrarla en un registro. Esto significa participar no como un investigador (observación participante) que sólo busca la manera más eficiente de conocer sino participar para dejar de participar, es decir, para ser. Esto significa, que hay un proceso de fortalecimiento de la identidad (lado intracultural) en la producción de conocimiento, es decir, que nos producimos como aymaras o como tacanas, al recuperar y producir conocimiento en estos pueblos. Y por otro lado, hay un aprendizaje mutuo, un diálogo en el sentido fuerte, cuando la otra cultura ayuda a vislumbrar cosas que están implícitas en la experiencia de nuestra cultura. Es decir, cualquier interacción intracultural (como cuando hablamos con los ancianos de nuestra comunidad/barrio) o intercultural (cuando visitamos una comunidad indígena cuya forma de vida no conocíamos) es ya en sí misma enriquecedora más allá del conocimiento posterior que podamos sistematizar de las mismas. Se trata pues de un énfasis en la experiencia, que el maestro debe fomentar.

La escucha

La escucha puede ser entendida como una condición necesaria de apertura dialógica en la relación con los conocimientos indígena originario campesinos ineludible de considerar en las condiciones actuales de colonialidad de la subjetividad boliviana. Asumir la validez de los saberes y conocimientos indígena originario campesinos, para personas que han sido formadas con el prejuicio de su inferiorización, evidente por ejemplo en las más variadas y permanentes bromas de la vida cotidiana, necesita un mecanismo de apertura existencial, desde el sentir de la gente. Ello no se lograría con una simple racionalización de la salida de dicha condición, pues la autoestima no es un voluntarismo, sino desde la apertura de la intimidad, de lo que siento auténticamente y no de lo que aparento sentir.

Como forma de conocimiento la escucha (de los seres humanos, de la naturaleza, del cosmos y de la espiritualidad) tiene un origen milenario en los pueblos indígena originario campesinos y en otras tradiciones culturales conocidas como lo "oriental"; a diferencia del tipo de conocimiento centrado en la visión desarrollado en la cultura "occidental". Estas diferencias no son dicotómicas, sino que son sólo actitudes humanas fundamentales que se desplegaron con esos énfasis en ambas tradiciones.

En los pueblos indígena originario campesinos existen prácticas de escucha de la naturaleza, de las montañas, de las lagunas, de la selva. En determinados momentos se da una contemplación maravillada de la configuración del entorno natural, de las energías telúricas. Esto es que se da una

relación con la dimensión espiritual o sagrada de la madre tierra, una escucha de la misma, que luego se amplía a la contemplación de la totalidad cósmica misma. Esta relación también produce conocimiento, en sus sentidos más prácticos, por ejemplo, la contemplación del cosmos que generaba conocimientos astronómicos luego tenía un uso en la vida cotidiana. De esa contemplación se aprendía cuándo había que hacer o dejar de hacer muchas cosas, al comprenderse el influjo del cosmos en la vida de los seres humanos y viceversa (en la ritualidad). La contemplación y escucha de la realidad permitió comprender la complementariedad radical de todas las cosas.

En este sentido la escucha tiene que ver con una manera de despertar a la conciencia holística. No es tanto una metodología externa de producción de conocimientos como una manera de relacionarse de un modo distinto con la realidad, lo que también produce conocimiento. La manera como la cultura occidental se relaciona con la realidad se da básicamente a través de la actitud de conocer, de preguntar; en cambio otras culturas no han partido de esa especie de alienación del ser humano (¿desde dónde pregunta?) sino de una práctica de vida en la que el ser humano participa, en parte guardando silencio, en esa realidad (Panikkar, 2004).

Despertar a una conciencia holística no es algo que se pueda realizar a través de técnicas o manuales. Hacerlo así significaría simplificar hasta tal punto la experiencia que en sí misma desaparezca. Así como en otro orden de cosas no hay recetas para pensar, tampoco hay un manual o cinco pasos para escuchar.

Pese a ello, se necesita indicar algún procedimiento. Al presentar el círculo de la reflexión el sentido es ese. La idea es esbozar unas posibles entradas cuyo despliegue auténtico luego depende de las maestras y los maestros en sus propias experiencias de escucha.

Las y los maestros deben también trabajar esta dimensión espiritual de la escucha de la naturaleza con los estudiantes/participantes, debiendo ellos mismos abrirse a la conciencia holística, aprendiendo de los yatiris, de los y las amautas, de las y los ancianos. No se trata de la observación cientifica, sino de la contemplación de las relaciones de interdependencia de las cosas; no de las causalidades fisicas, sino de las interconexiones de las múltiples dimensiones de la realidad, de las asociaciones, de la dinámica de las energías, que se accede a conocer después de un largo tiempo de iniciación en la sabiduría de los pueblos indígena originario campesinos.

Esto puede concretarse, por ejemplo, en la articulación de los sentimientos en la producción de conocimiento. Producir chicha, por ejemplo, requiere estar alegre. No es algo externo o ajeno a su elaboración, sino que es una interrelación del productor y del maíz que genera efectos en el sabor del líquido. Es decir, se trata de una relación afectuosa con las cosas, con la tierra, con los alimentos, que permite acceder a otras vías de conocimiento veladas a la pura experimentación y racionalización cientifica.

2.4.3. Técnicas y herramientas

La observación participante

La observación participante consiste en participar de una situación social, realizando las actividades que las personas realizan en esa situación. Así, si se pretende conocer más de cerca la fiesta de Todos Santos, por ejemplo, no se la observa desde fuera, sino que se participa armando con una familia la mesa para recibir a los difuntos, o se reza y come con las familias, etc. Se supone que esta

participación "desde dentro", desde las lógicas con las que la gente hace algo, es mucho más adecuada para conocer un lugar desconocido.

Es diferente de la simple observación que se limita a describir una práctica, como alguien que ve una obra de teatro y toma nota. La observación participante parte de la idea de que tal como un juego se aprende jugando, una cultura se aprende viviéndola (Guber, 2011).

Aquí podemos establecer una diferencia sustancial, desde nuestra visión, en el uso de la observación participante. No se participa sólo para conocer de más cerca, sino que se participa para vivir la experiencia de esa cultura. El interés no radica sólo en describir del modo más preciso lo que hacen en sus ritos los guaraníes o los yuquis, sino en acceder a la vivencia de la ritualidad (dicho de modo más radical, no se trata de relacionarse de modo racionalista con el rito, de sólo conocerlo, sino de creer en el rito, de ser parte de este horizonte de sentido). Esta experiencia tiene un sentido transformador de nosotros mismos y de nuestro modo de relacionarnos con la realidad.

Existen distintos grados de la observación participante, desde un involucramiento en algunas actividades, pero no en todas, hasta una observación participante sistemática y generalizada donde la persona se vuelve prácticamente uno más de la comunidad y realiza todas las actividades incluso asumiendo responsabilidades, por ejemplo siendo dirigente.

Para observaciones menos participativas y de menor tiempo de convivencia, que van a ser las más habituales en el contexto educativo, es necesario elaborar una guía de observación. En este caso, se define a partir de un análisis previo (a partir de una primera visita realizada y también fuentes documentales), algunos posibles tópicos de observación. Por ejemplo, para la observación de la lectura de coca, se puede considerar tópicos como la disposición espacial del yatiri y del o los solicitantes, la disposición y características de los elementos rituales, las palabras y acciones pronunciadas por el yatiri, aparte de los datos referenciales de identificación. Estos tópicos a medida que se realizan otras observaciones pueden ser modificados, ajustados, corregidos, de tal modo que permitan un más fluido y preciso registro.

No es lo más aconsejable realizar el registro escrito en el mismo momento. Si se lo va a hacer se debe hacer el mayor esfuerzo por no interrumpir el desarrollo de la actividad, por ejemplo, el registro lo puede hacer una segunda persona, la primera participa de la situación. Una sugerencia es anotar rápidamente algunas palabras claves en los espacios e inmediatamente después de la situación observada completar el registro a partir de la memoria.

El diario de campo

Para la sistematización de las prácticas, saberes, conocimientos es necesario un nivel de registro. En la observación participante es muy difícil tomar nota en la propia situación, pues esto altera las prácticas. Lo usual es realizar el registro posteriormente a la situación vivida, escribir en un diario lo que se ha vivido en la jornada, con todos los detalles posibles. El diario de campo no es un registro sólo de algunos eventos, sino que procura registrarlo todo, incluso lo aparentemente no significativo. Esto debe hacerse inmediatamente después (por ejemplo, en la noche) para no olvidar varios detalles. El diario de campo se escribe en un tiempo prolongado de convivencia o participación con el pueblo o sector social motivo de la recuperación, no se puede realizar en una o dos visitas sino que necesita de un tiempo más prolongado. Generalmente se establece un año, que es el tiempo en el cual se cumple un ciclo, y ha podido vivirse todas las situaciones significativas de la forma de vida de ese lugar.

El diario de campo se organiza del siguiente modo: En un margen del cuaderno debe dejarse espacio para incorporar etiquetas y comentarios, y poder ordenar luego el diario, sobre todo aquellos elementos que nos interesa trabajar. Por ejemplo, en la fiesta de Todos Santos, el diario de campo, puede incorporar la descripción de todos los elementos que compone una mesa para difuntos. Se pone al margen Mesa de tres años para un difunto anciano. Este espacio sirve también para hacer referencias con flechas o indicaciones a otros sectores del diario, para esto es importante paginar el cuaderno que se va a usar. Luego en el texto se anota todo lo que se ha vivido, en forma de relato, incluso las conversaciones.

La entrevista no dirigida

En algunos casos es necesario realizar entrevistas. Hay varios tipos de entrevistas, desde las que están estructuradas (en las que se sigue un cuestionario pre-establecido), hasta las que se desarrollan como conversaciones informales (que no son dirigidas pero que de cualquier modo plantean la presencia e influencia del entrevistador). En la entrevista se da una situación problemática de la relación de dos personas (el entrevistador y el entrevistado) que pueden tener dos horizontes culturales muy distintos. El problema surge en el tipo de preguntas. Puede haber preguntas que le interesan al entrevistador y que el entrevistado nunca se ha planteado (por ejemplo, ¿qué es el Vivir Bien?) que formuladas en bruto obtienen respuestas equívocas, ambiguas o, como dice Spedding, simplemente complacientes (el entrevistado responde lo que piensa que el entrevistador busca). Hay otro tipo de preguntas que está más a tono con el lenguaje práctico y que por ello mismo se dan en el ámbito de las conversaciones cotidianas (y no en el ámbito de una artificial entrevista). Por ejemplo, el relato extenso sobre la organización de un preste, lo que puede ser motivo de una conversación en un viaje. Una regla bastante aceptable indica no "ir al grano" inmediatamente, es decir, no preguntar primero ni de modo directo sobre lo que directamente buscamos conocer, pues ello sólo obtiene respuestas convencionales (Guber, 2011). Para realizar una adecuada entrevista hay que hacer el mayor esfuerzo posible por formular preguntas adecuadas, pertinentes, según el lenguaje de las personas a las que va dirigida la entrevista.

A este tipo de entrevistas más abiertas se las denominada "no dirigidas". Se caracterizan por: la atención flotante del entrevistador (un modo de escuchar que consiste en no privilegiar de antemano ningún punto de discurso) y la asociación libre del entrevistado (que le permite introducir temas según su interés y no según el del entrevistador) (idem).

En la etnografía el interés de realizar este tipo de preguntas radica en hacer más eficiente el recojo de la información. Esto es fundamentalmente instrumental. En nuestra visión, esto no es lo determinante sino la experiencia que se produce en la entrevista que en sí misma es enriquecedora; más que la información que podamos obtener se trata de la experiencia que podemos vivir con nuestro interlocutor; y luego, obviamente, esa entrevista puede servir para sistematizar los saberes y conocimiento de los pueblos indígena originarios.

Las fotografías, videos y grabaciones

Si bien lo más importante de la oralidad es la experiencia, hay que considerar que es también valioso registrar la oralidad, con el objeto principal de que no se pierda la sabiduría contenida en sus prácticas. Para ello, el adecuado uso de herramientas de grabación de voz, de video o las fotografías pueden servir de mucho.

En el uso de estas herramientas hay que tomar en cuenta las siguientes orientaciones:

- Las grabaciones, filmaciones o fotografías deben realizarse con la autorización de las personas (salvo las ocasiones públicas en que otras personas también estén realizando grabaciones, por ejemplo en una entrada folclórica) y la coordinación y permiso de las autoridades originarias cuando ello corresponda. Este es un principio básico de respeto.
- Al realizar entrevistas no es aconsejable realizar grabaciones de sonido o filmaciones, porque pueden alterar una adecuada comunicación. En los casos en que se considera que no va a darse mucha interferencia y hay permiso (por ejemplo, para realizar la historia de vida de una anciana) es preciso preparar todos los elementos (pilas, batería cargada, casetes, espacio suficiente en la memoria en las reporteras digitales, etc.) para no interrumpir el flujo del testimonio. Es conveniente que la grabación la realicen dos personas, de las cuales una puede estar encargada exclusivamente de la parte técnica y la otra de las preguntas. Es conveniente comenzar la grabación indicando la fecha completa, el lugar y las personas presentes, colocando estos mismos datos como etiquetas del cassete, disco o archivo (Arnold, 2006: 91).
- Es importante hacer un uso responsable de los materiales obtenidos, sin utilizarlos para fines que no sean educativos.
- Es aconsejable dar una copia de los materiales a las personas en los casos en que les puede interesar tenerla (por ejemplo, fotografías de danzas autóctonas).

Las historias de vida

Las historias de vida son reconstrucciones que se hace de la vida o de parte de la vida de algunas personas, para nuestros fines no interesa una mayor diferencia con respecto a los denominados "relatos de vida". Puede hacerse una historia de toda la vida de una persona (por ejemplo una anciana de la comunidad, véase el texto de Felipa Calle, Spedding, 2003), o de algún aspecto de su vida (las parteras, las palliris, las autoridades originarias).

Para realizar el registro de las historias de vida se formulan preguntas según los periodos o hechos significativos de la trayectoria que se quiera resaltar; por ejemplo, se puede preguntar a varones alrededor de los ritos de paso: cuando se pasa de la niñez a la juventud; y de ésta a la edad adulta, y finalmente a la vejez; o por ejemplo, en la trayectoria de los Yatiris, se puede preguntar cómo se dan cuenta que tienen que serlo, cómo fue su aprendizaje, lo primeros años de práctica, los casos que atendió, los cambios que ha habido en el oficio, etc. Se pueden realizar varias sesiones para completar la historia de vida.

Existe una doble dimensión que hay que buscar equilibrar entre la parte informativa del relato y la parte evocativa (Kofes, 1998). En primer lugar la historia de vida da cuenta de aspectos individuales de una persona, pues relata sus experiencias propias. Incluso en algunos casos una historia de vida es tan singular, por ejemplo la de un Chamán, que el documento recogido vale en sí mismo como un testimonio singular. En un segundo momento, siempre hay relaciones con otras historias. La singularidad da paso a los aspectos comunes, compartidos, que se va encontrando en la historia de vida de varias personas. Por ejemplo, que no se elige ser Yatiri, sino que uno es elegido. Esto es algo compartido, está señalando una generalidad significativa. Esto es lo que hay que buscar en el análisis cuando se realiza varias historias de vida sobre un mismo oficio. Las historias de vida no sólo reflejan la singularidad de la vida de una persona, sino que pueden trascender al sujeto y permitir conocer prácticas sociales más extendidas.

Ejemplo. Fragmento de una historia de vida.

El último mburuvixa

Don Bruno Barrientos, cuando terminó de hacer el bien, de cumplir bien, ha muerto. Mucho lo queremos. Es verdad lo que digo, la pura verdad, porque entonces había mucho respeto, no era como ahora. El mismo era el primero que ponía su poncho en el hombro para trabajar.

A mi papá lo han nombrado los comunarios de capitán para el 45. Después, antes del aluvión, ha viajado hasta La Paz. Ha ido dos veces. Ahí le han dado el título de capitanía. La primera vez, por el 47, estaba Hertzog de presidente; y otra vez, cuando estaba Víctor Paz, antes del turbión. Fue sólo a recibir su título de capitán. El año 66 ha muerto mi papá. Después de mi papá ya no han nombrado a otro. No sé. Tal vez no querían ya capitán. Alcalde nomás: yvyra ija.

Primero éramos unidos, cuando existía este nuestro capitán. Pero después se ha muerto y hemos quedado sin capitán. El 65, cuando yo estaba en el cuartel, entonces murió el pobre del finado del capitán. Murió y hemos quedado sin mburuvixa, sin yvyra ija. No había nadie ya. Como tres años sin capitán, sin alcalde. Una tristeza también, cada uno por su lado andaba. No había reuniones, no había nada. Yo estaba en el cuartel cuando murió, pero me han contado. Hicieron una reunión el otro día y, como había harta gente, y otros que eran inteligentes y podían ser capitán, le había dicho a ese hombre que se llama Cristino:

- Bruno, usted puede ser capitán para nosotros.

Dice que él se negó. No quería ser capitán.

- Ya el capitán se ha muerto. Esta cosa era de antiguo. Ya ahora la cosa se cambió. Quedemos así nomás sin capitán. ¿Para qué queremos más capitán? El capitán ya se ha muerto.
- Bueno, quedemos así nomás sin capitán ¿Para qué queremos más capitán? El capitán ya ha muerto.
- Bueno, quedemos así nomás sin capitán,

Dijeron los otros en la reunión. Y quedaron así nomás. Por otros tres años andamos así sin capitán, sin nada. No había reuniones, no había nada (...)

Pero Bruno Barrientos no era como Patrón. Sabía reclamar por nosotros.

EN: *El espino, una semilla en el turbión. Vida, muerte y resurrección de una comunidad ava-guarani. Testimonios de comunarios y amigos*. Cuaderno de Investigación CIPCA, No 28. Francisco Pifarre y Xavier Albó (eds. Y comps.). La Paz: CIPCA, 1986.

El círculo de la reflexión

Esta es una técnica completamente concreta y práctica de la escucha. Originalmente propuesta por Estela Quintar, a partir de su interpretación didáctica de la propuesta epistemológica de Hugo Zemelman, los círculos de reflexión son dispositivos de diálogo para ubicar al Sujeto a partir de coordenadas existenciales e históricas. Desde un relato existencial se busca articular al Sujeto a la historia. Esto abarca tanto el mundo de lo sensible, de lo cognitivo, como el de los vínculos y relaciones intersubjetivas en la práctica social (Quintar, 1999).

En nuestro caso, el círculo de reflexión tiene el objetivo de generar un proceso de diálogo, de apertura, desde el sentir y la subjetividad del maestro, fundamentalmente sobre su constitución colonial, sobre sus procesos de alienación de la realidad vivida. Algunas/os maestras/os hemos perdido el sentido de realidad, incluso en la autopercepción personal de quiénes somos. A veces hablamos como maestras/os de otro contexto, de otra realidad. Pero qué sentimos realmente sobre lo que la condición colonial ha hecho de nuestra cabeza, de nuestra manera de actuar, de nuestra manera de enseñar; eso es lo que busca el círculo de la reflexión: sacar afuera qué tanto hemos incorporado los hábitos del llunkerío, servilismo y soberbia colonial. El círculo de reflexión tiene en esta dirección también una función terapéutica en el sentido de que hay que expresar esas alienaciones de la subjetividad para empezar a curarlas en el diálogo.

El proceso metodológico inicia con la realización de preguntas que liberen la experiencia (vivencia o autobiografía) de los participantes. A través de las preguntas se pretende tensionar al Sujeto a partir de sus relaciones con la realidad colonial. Las preguntas buscan abrir la experiencia que debe ser narrada de manera oral por los participantes. Las preguntas deben ser formuladas de modo que permitan expresar la experiencia alrededor de problemáticas coloniales. Este proceso es implicativo en el sentido que busca que los sujetos se descubran como portadores de una experiencia y una historia, reflejada y compartida de alguna manera por los demás.

En términos operativos los círculos de reflexión implican la conformación de dos círculos de personas, interno y externo, cada uno de la misma cantidad de participantes de tal forma que quedarían uno frente al otro. En un tiempo definido ambos tendrían que presentarse y narrar sus experiencias de vida. La implicancia de este acto liberador consiste en recordar lo vivido, la experiencia de cada uno, lo que les constituyó como sujetos, las dificultades y aprendizajes que tuvieron en el transcurso de sus vidas en torno a la problemática definida por las preguntas planteadas. La técnica prevé el cambio de posiciones en el círculo interno que gira hacia la izquierda generando nuevamente el diálogo entre otros participantes, este proceso puede desarrollarse durante varias veces.

Con el proceso se pretende generar un reconocimiento de que las experiencias de los otros también son compartidas por cada uno de los participantes, esto implicará aprender de las experiencias comunitarias y personales. Por otro lado, el proceso permite la identificación de problemáticas comunes, mismas que hacen tomar conciencia de que las experiencias no son particulares en sí mismas, sino que estarían siendo compartidas por los demás. Así los círculos de reflexión propuestos permiten aprender a escuchar al otro, aprender a expresar experiencias y generar un espíritu de apertura. Lo importante es la experiencia intersubjetiva que primero permite expresar el sentir existencial de las maestras/os y en segundo lugar, permite trascender esa experiencia individual y comprender el sentido histórico y posible de transformar de la subjetividad y de las prácticas coloniales.

2.4.4. La recuperación de saberes y conocimientos indígenas en el proceso educativo

Como se ha mencionado en el Tema 1, de lo que se trata no es de que las maestras y maestros asuman una tarea más aparte de su trabajo educativo, sino que la producción de conocimientos se dé en el proceso pedagógico/andragógico mismo. En el caso de los saberes y conocimientos de los pueblos indígena originario campesinos, la recuperación y producción se da a partir de la novedad.

Los contenidos resultantes exigen considerar los saberes y conocimientos de los pueblos indígena originario campesinos sobre la matemática, la comunicación, la tecnología, etc. es decir, estos con-

tenidos no están todavía desarrollados y simplemente hay que aplicarlos, sino que no están todavía en muchos casos sistematizados.

Muchos de los saberes y conocimientos indígena originario campesinos están vigentes en las prácticas de los abuelos, estudiantes/participantes y de otros ancianos, además de las manifestaciones de espiritualidad y otro tipo de prácticas en que participan las familias y la comunidad. El proceso de recuperación y producción de saberes y conocimientos indígena originario campesinos pueden, por tanto, comenzar por esta recuperación de los saberes y conocimientos de los ancianos y las prácticas vigentes en momentos rituales asociados al ciclo agrícola y festivo (por ejemplo, por qué en carnaval hay cierto tipo de música que no se toca en otros momentos del año).

Este proceso debe ser parte de las actividades metodológicas que el maestro desarrolla con los estudiantes/participantes. Es decir, que la recuperación de saberes y conocimientos se hace en el propio proceso educativo como actividades del propio maestro que realiza para su planificación y actividades que realizan los estudiantes/participantes con la guía del maestro. Esto se debe realizar en todos los momentos metodológicos. En la práctica, se puede partir de los saberes y conocimientos de los estudiantes/participantes o de los que pueden traer de sus padres/madres y abuelos/ abuelas (rescatando las formas de la oralidad); en la teoría, se puede investigar, tanto el maestro como los estudiantes, (con alguna técnica como la entrevista, la historia de vida o la observación participante) sobre el tema que se va a trabajar como la alimentación, la matemática o la tecnología en nuestros pueblos; en la valoración se puede trabajar sobre la utilidad de los saberes y conocimientos indígenas para la vida en el presente; en la producción la realización de algún producto a partir de los saberes, conocimientos y tecnologías indígenas, por ejemplo, la elaboración de tejidos según la simbología indígena; o el control de plagas en la fruta con biocontroladores, o la recuperación e implementación de las tecnologías ancestrales de manejo de agua, etc.

Ejemplo. Plan curricular para Comunidad y Sociedad, articulando la recuperación de relatos orales sobre mitos.

Datos referenciales:

Campo: Comunidad y sociedad
Área: Comunicación y lenguajes
Curso: Primero
Nivel: Secundaria
Tiempo: 8 periodos

Objetivo holístico: Practicamos el respeto de los mayores, a través de la vivencia de relatos orales hechos por ancianos, reflexionando sobre las diferencias entre cuentos, leyendas y mitos, para conservar, difundir y practicar la oralidad en nuestra familia y comunidad		
Orientaciones metodológicas	**Materiales educativos**	**Criterio de Evaluación**
PRÁCTICA - Participación de un/a Anciano/a, Sabio, Yatiri, Amauta en la clase para que haga un relato sobre un mito (anticipadamente el maestro debe identificar a la persona más adecuada para realizar esta actividad, contactarla, invitarla y organizar todos los detalles de su visita).		

- La actividad de relato se desarrollará según los siguientes elementos: disposición en medialuna de los estudiantes/participantes para escuchar el relato, presentación de la actividad y de la persona invitada por parte del maestro, se pedirá a los estudiantes que no tomen nota en el desarrollo de la actividad, relato de parte de la persona invitada, preguntas de parte de los estudiantes/participantes con la guía del maestro, agradecimientos a la persona invitada y despedida. Finalmente el maestro pide a los estudiantes/participantes que escriban el relato que acaban de escuchar. - En una siguiente clase se organiza grupos de estudiantes/participantes para que realicen una recopilación de los mitos locales (el maestro previamente debe identificar cuáles son), distribuyendo a cada grupo el relato de un mito (dejando abierto que se pueda realizar sobre otros mitos).		
TEORÍA - El maestro da pautas de cómo realizar el trabajo capacitándoles en algunas técnicas (revisar la parte de herramientas y técnicas de la Unidad de formación 8). El trabajo debe realizarse de modo grupal distribuyendo las tareas internas, deben organizarse para ir juntos a preguntar a las y los ancianos, sus propios abuelos u otros ancianos siempre cuidando su seguridad, deben preparar (reformulando varias veces) algunas preguntas, realizar la grabación de la entrevista y transcribirla. - En la siguiente sesión se trabajan los siguientes contenidos: diferencia entre mito y relato del mito, el mito como horizonte de inteligibilidad y no como "leyenda", diferencia con respecto a los cuentos orales, y la oralidad como una textualidad con su propia lógica, a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué diferencias existe entre el relato escuchado y el relato escrito? ¿Los mitos señalan hechos históricos? ¿Los mitos señalan hechos ficticios? ¿Qué nos dicen los mitos sobre los fenómenos sociales y naturales? ¿Qué nos dicen entonces los mitos? ¿Qué funciones actuales pueden cumplir los mitos? ¿Qué mitos tenemos hoy? - En otra sesión se socializan los trabajos realizados, contando la experiencia vivida y las dificultades que se encontró (el maestro hace notar las diferencias entre los relatos presentados: algunos harán referencia a cuentos orales sobre personajes, algunos efectivamente tendrán un sentido mítico, etc.)		
VALORACIÓN - Se hace una reflexión colectiva sobre la importancia de la oralidad y cómo ella necesariamente implica valores de convivencia, a diferencia de los textos escritos que pueden leerse solos y de un modo descontextualizado.		
PRODUCCIÓN - Se escoge los relatos de los mitos más interesantes y se compila en una revista con otros relatos míticos de otros cursos. - Se realiza una publicación autofinanciada de la revista y se la difunde en la Unidad educativa y en la región. - Se comparte oralmente los relatos en reuniones de la comunidad/barrio/municipio. - El maestro presenta el trabajo realizado para ser incorporado en el currículo regionalizado del lugar.		

Se pueden utilizar algunas otras técnicas para articular los saberes y conocimientos indígena originario campesinos en el proceso educativo, a continuación se mencionan algunas:

- ***Los mapas parlantes,*** en los que se busca dibujar un mapa de los aspectos más importantes que conforman el territorio local: topografía, hidrología, los tipos de plantas y animales, los espacios sagrados, las instituciones locales, la configuración de la población. Permite trabajar los saberes y conocimientos desde una visión espacial.
- ***El Dibujo,*** en el que se realiza la representación gráfica de los temas que se quieren recuperar del saber y conocimiento local, por ejemplo de los cambios que ha habido en la comunidad en un tiempo, o de las herramientas y tecnologías utilizadas igualmente antes y ahora.
- ***Materiales comunicativos sobre saberes y conocimientos,*** mediante los cuales se puede conocer o difundir los saberes y conocimientos de forma escrita (cartillas, afiches, almanaques, documentos, periódicos, boletines, mapas); audiovisual (utilizando videos para motivar la participación oral y haciendo una contextualización en la propia comunidad), o por diapositivas (utilizando Imágenes sobre el espacio y el territorio, los recursos naturales, los sistemas productivos y su tecnología).

2.5. Producción de conocimientos para la transformación: La Investigación Acción Educativa (IAE)

La investigación acción educativa (IAE) en sus orígenes se encontró íntimamente vinculada a los movimientos sociales, siendo un instrumento de transformación de la realidad. Hoy se pretende que la investigación acción educativa sea un instrumento metodológico de producción de conocimientos de la Comunidad de Producción y Transformación Educativa (CPTE) que contribuya a la fundamentación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. Implica que las maestras y maestros investiguen comunitariamente desarrollando procesos de reflexión sobre su propia práctica.

Un ejemplo documentado sobre la aplicación de un proceso de investigación acción educativa es Warisata donde, desde el primer momento, la investigación, en tanto reflexión, análisis y producción de conocimientos estuvo estrechamente vinculada a la acción (diseño, construcción y puesta en marcha de la Escuela Ayllu). Otro ejemplo se encuentra en Paulo Freire cuando señala la necesidad de la "investigación temática" como parte del método psicosocial de alfabetización. Luego de un periodo de gestación de nuevas propuestas metodológicas de producción de conocimientos vinculadas a movimientos sociales y procesos de transformación, el Simposio Internacional sobre Investigación Participativa (1977), posesionó a la misma como una propuesta metodológica en el campo social y educativo

2.5.1. Qué es la Investigación Acción Educativa y sus características

Si la investigación es un proceso de producción de conocimientos, la acción es la transformación o cambio de la realidad y la educación son procesos formativos integrales y holísticos; la investigación acción educativa es el proceso de producción de conocimientos para la transformación de la realidad educativa.

En principio, la investigación acción educativa fue concebida como una "investigación aplicada" por la utilidad práctica de sus resultados. Posteriormente, se planteó que no es suficiente considerar la

utilidad de los resultados, sino que éstos deben contribuir a los procesos de cambio y transformación.

Un balance de las experiencias sobre investigación acción permite distinguir tres aspectos:

- ***Investigación para la acción,*** donde la acción es consecuencia de la investigación.
- ***Investigación de la acción,*** donde la práctica y la experiencia se constituyen en el motivo de la investigación.
- ***Investigación en la acción,*** donde la investigación de realiza simultáneamente a la acción. Esta última será la que se prioriza en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

La investigación acción en la educación presenta las siguientes características:

- ***La Investigación Acción reflexiona la práctica educativa*** desarrollada por las maestras/ os en las escuelas o Centros de Educación Alternativa y Especial. En este sentido, la investigación acción analiza los problemas prácticos que se presenta en la acción educativa de la CPTE o, dicho de otra manera, desarrolla una teoría sustantiva de la práctica educativa (acción), consecuentemente, todos los integrantes de la CPTE se constituyen en sujetos activos de la investigación y no así en colaboradores de la investigación.
- ***El propósito de la Investigación Acción Educativa es profundizar la comprensión de la problemática educativa*** para encontrar la respuesta también educativa, es decir la transformación de la educación. El nivel de comprensión implica la explicación de los factores causales y la descripción de los rasgos de la problemática identificada.
- ***La interpretación de la problemática se realiza desde el punto de vista de quienes interactúan en el proceso educativo,*** es decir, las maestras/os, las/los estudiantes/participantes y la familia y la comunidad. Interesa reflejar la comprensión que tienen los sujetos en cuestión, rescatando el lenguaje y los conceptos que permiten la comprensión, antes que categorías preestablecidas. Por eso, recogen las palabras, los conceptos, las categorías o los lenguajes con los cuales explican los sujetos que intervienen sobre los problemas del proceso educativo.
- ***La Investigación Acción Educativa se desarrolla en una relación horizontal y de plena confianza y compromiso.*** No existe el investigador externo y el diálogo, observación, reflexión o cualquier otro instrumento se desarrolla en un ambiente "natural".

2.5.2. Variantes de la Investigación Acción Educativa

La investigación acción emergió en diversos momentos, espacios, sujetos e intereses, de ahí que se presenta bajo diversas denominaciones, a saber:

- La investigación militante
- La investigación participativa

Estas modalidades implican la relación necesaria entre la investigación y la transformación de la realidad y la búsqueda de nuevos métodos de producción de conocimientos. Brevemente presentaremos a cada una de ellas, enfatizando sus semejanzas y diferencias:

- ***La Investigación Militante (IM).*** La investigación militante fue promovida por militantes de procesos revolucionarios en la década de los años sesenta y siguientes, promoviendo la

emancipación del pueblo y practicando la investigación como un instrumento al servicio de movimientos sociales.

La investigación militante enfatiza la relación que existe entre lo educativo, lo político y lo científico. En ese sentido, se pretende poner la educación y la producción de conocimiento al servicio de la transformación social, política, económica y educativa, lo que conduce necesariamente a una revisión de la teoría social, educativa y métodos de investigación (Cf. Fals Borda, 1972; Schutter, 1986). En consecuencia, uno de los objetivos fundamentales de la investigación militante es la formación de líderes, conductores de procesos revolucionarios o de liberación nacional.

La investigación militante precisa cuatro presupuestos metodológicos:

- El método de investigación y la/el investigador/a no se encuentran separados.
- El método de investigación militante está íntimamente vinculado a las características del grupo social, es decir, a la comunidad, estudiantes/participantes maestras/os, etc.
- El método se encuentra íntimamente articulado a las condiciones sociales, políticas, culturales e históricas de quienes participan en el proceso de la investigación militante.
- El método responde a la estrategia global de transformación o cambio educativo, es decir a los Proyectos Comunitarios de Transformación Educativa que se han construido como la estrategia de cambio a corto y mediano plazo.

- ***La Investigación Participativa (IP).*** La investigación participativa tiene muchos elementos comunes con otra modalidades, pero enfatiza de manera especial la participación de la comunidad, los padres y madres de familia, los estudiantes o participantes y por supuesto de las/os maestras/os. Por eso, define a la investigación como un proceso colectivo de producción de conocimiento.

Comparte con otras modalidades, el rechazo a la concepción de los métodos convencionales. Asimismo, propone partir de la naturaleza cultural, social, lingüística, económica y política de la comunidad y el contexto donde se desarrollan procesos formativos o educativos donde el investigador/maestra-o cumple el rol de "facilitador comprometido" con el grupo.

Postula que la investigación debe realizarse de forma comunitaria y participativa si se propone la transformación de la educación y de la realidad porque la fuerza social capaz de transformar está constituida por los miembros de la comunidad educativa. Pero para desarrollar procesos participativos se requiere organizar a la Comunidad de Producción y Transformación Educativa (CPTE) de tal manera que se garantice la participación de todos/as de acuerdo a los tiempos, espacios y niveles establecidos en la Unidad Educativa o Centro de Educación Alternativa y Especial.

De todos estos aspectos, se resumen las siguientes *características generales del método participativo:*

- La investigación participativa beneficia directamente a la Unidad Educativa o Centro de Educación Alternativa y Especial haciendo que sus miembros participen en todo el proceso de la investigación, es decir:

  - Define los temas de la investigación.
  - Construye los objetivos a lograrse.

- Se involucra en la registro de la información.
- Analiza la información.
- Interpreta y saca conclusiones.
- Identifica y contribuye con recursos necesarios para la investigación.
- Formula las prioridades para la acción.
- Programa las acciones y establece la organización.
- Evalúa permanentemente las acciones realizadas.
- Moviliza a la Comunidad de Producción y Transformación Educativa en la toma de decisiones y acciones transformadoras.

- La investigación participativa se basa en una relación dialógica y de mutuo enriquecimiento entre maestras/os, estudiantes/participantes, padres y madres de familia y comunidad en general.
- La investigación participativa y la educación se hacen parte de un sólo proceso, por eso debemos determinar las necesidades de la CPTE, enfatizando el crecimiento del compromiso social y permitiendo el conocimiento de una realidad concreta.
- La participación de la comunidad, los estudiantes o participantes y las/los maestras/os se establece de acuerdo a sus posibilidades reales de contribuir teórica y prácticamente al proceso de producción de conocimiento.
- Se considera a la organización como factor clave de la participación y del desarrollo potencial de transformación.
- La investigación participativa reconoce sus implicancias ideológicas: a) reafirma la naturaleza política de la investigación; b) percibe el conocimiento como una forma de acceso al poder.
- La investigación participativa es un proceso de producción de conocimientos permanente, pues las necesidades sociales de la Comunidad Educativa cambian de acuerdo a la dinámica propia y del contexto social, político y económico.

2.5.3. Proceso metodológico de la investigación acción educativa

Si bien no existe un modelo para realizar la investigación acción educativa, sino que el método se recrea de acuerdo al contexto, miembros de las CPTE, tiempo disponible, recursos, etc. se propone orientaciones básicas para operacionalizar un proceso de investigación acción educativa a desarrollarse en la Unidad Educativa o Centro de Educación Alternativa y Especial.

Fases de la investigación acción educativa

El desarrollo de la investigación acción contempla las siguientes fases:

Primera fase: Preparación de la investigación, que comprende:

a) Elaboración del diseño de la investigación

El diseño de la investigación acción educativa están definidos por:

- El o los temas / problemas (qué) La CPTE organizada, a partir de determinados criterios define los temas/problemas del proceso educativo más relevantes luego de un análisis de situación de los estudiantes/participantes y otros temas relativos a la Unidad Educativa o Centro de

Educación Alternativa y Especial. Esto permite revisar el diagnóstico del estado de situación de la UE o CEA o CEE. Por lo general, la definición de la problemática es a nivel de Unidad Educativa, por ello se espera un impacto más amplio. A partir de la problemática es fundamental también analizar las acciones, posibles respuestas o acciones que contribuirían a la solución de la problemática.

- Los propósitos (para qué), donde se expresa la intencionalidad de la investigación traducida en objetivos y resultados.
- Identificación de los sujetos que participan de la investigación acción educativa (quienes intervienen), generalmente conformada por: las/os maestras/os, grupos que participan directamente de los procesos formativos (estudiantes o participantes), padres /madres de familia y la comunidad plena, quienes integran la Comunidad de Producción y Transformación Educativa.
- La duración (desde cuándo hasta cuándo). Se define el tiempo que comprenderá la investigación acción como también el tiempo que durará la investigación. Podría elaborarse un cronograma detallado con las principales actividades del proceso investigativo.
- Lugar (dónde) o el espacio que abarcará la investigación pudiendo ser: un sindicato, un ayllu, una capitanía, un barrio, una Unidad Educativa o un Centro de Educación Alternativa y Especial.
- Las técnicas e instrumentos y herramientas (cómo). Incluye a las técnicas e instrumentos que se utilizará en la investigación.
- Los recursos (con qué). Se realiza un inventario de los recursos materiales requeridos: grabadora, papel, marcadores, pizarra, cámara fotográfica, etc. Además, de los recursos financieros para sostener las acciones que comprenderá la investigación como: talleres, asambleas, entrevistas, etc.

b) Organización de la Comunidad de Producción y Transformación Educativa (CPTE)

La organización de la CPTE implica definir los roles o responsabilidades que deben desarrollar las/os maestras/os, los estudiantes/participantes, los padres y madres de familia, la comunidad plena en el proceso de la investigación acción educativa.

En la organización deberán tomar en cuenta la disponibilidad de tiempo de cada uno de los miembros de la CPTE, en caso de los estudiantes/participantes y padres/madres de familia considerar y analizar con realismo su participación dada la cantidad de personas que la integran.

c) Capacitación de maestras/os y construcción de instrumentos

Los miembros de la CPTE, principalmente las/os maestras/os quienes serán los principales responsables de llevar adelante la investigación acción educativa, deben preparar y construir las herramientas e instrumentos necesarios de la investigación. Esto se puede realizar en sesiones de trabajo comunitario, talleres y reuniones participativas.

Segunda fase: Realización de la investigación, que comprende:

- El recojo de la información:
  - Determinación de la información necesaria.
  - Ubicación de las fuentes de información.
  - Planificación de la estrategia y espacios y momentos para el registro de la información.

- Análisis y reflexión de la información:
  - Ordenar la información.
  - Análisis y reflexión sobre la información y situaciones reales.
  - Sacar conclusiones o búsqueda de alternativas de solución.

- Acción
  - Organizarse para la acción.
  - Análisis de los recursos para garantizar la acción.
  - Actividades que lleven a la solución del problema. Evaluación permanente en la acción.

Tercera fase: Informe de la investigación acción, que significa:

- Construir un índice preliminar.
- Ordenar la información y las conclusiones.
- Complementar con registros gráficos y otros documentos.
- Presentar el primer documento de trabajo a la Comunidad de Producción y Transformación Educativa para recoger observaciones.
- Entrega del documento final. Puede también prepararse alternativas como un video u otra forma de socialización de los resultados.

2.5.4. Instrumentos y herramientas en la investigación acción educativa

La selección, análisis y concreción de las herramientas e instrumentos de la propuesta de investigación acción educativa, puede sintetizarse primeramente utilizando un cuadro que a continuación se presenta:

CUADRO Nº 11
Herramientas e instrumentos de la propuesta

Fases	Principales Acciones	Herramientas e Instrumentos
Preparación de la Investigación Acción Educativa	• Elaboración del diseño de la investigación • Organización de la investigación • Capacitación de investigadores y construcción de instrumentos	• ***Taller interno*** de la Comunidad de Producción y Transformación Educativa. • ***Boletín informativo*** del proceso de investigación acción. • ***Taller interno de capacitación*** de los/as maestras/os investigadores.
Realización de la Investigación Acción Educativa	• Registro de información • Análisis y reflexión comunitaria • Acción	***Registro de información*** • Observación • Registro diario • Diálogo natural • Censo educativo • Historias orales • Talleres de análisis • Entrevistas en profundidad • Grupos focales

Realización de la Investigación Acción Educativa	• Registro de información • Análisis y reflexión comunitaria • Acción	***Técnicas de análisis*** • Diagramas de relaciones. • Mapas parlantes. • Cronograma de actividades.
Informe de la Investigación Acción Educativa	• Construir un índice preliminar • Ordenar la información y las conclusiones • Complementar con registros gráficos y otros documentos • Presentar el primer documento de trabajo a la Comunidad de Producción y Transformación Educativa para recoger observaciones. • Entrega del documento final. Puede también prepararse alternativas como un video u otra forma de socialización de los resultados.	• Trabajo personal de cada maestra/o • Taller de socialización de resultados y conclusiones

Las CPTE en el momento de la selección y construcción de las herramientas e instrumentos para realización de la investigación acción educativa, deben profundizar cada una de ellas, valorando su potencialidad y limitación, las exigencias metodológicas y coherencia con los objetivos y los recursos necesarios.

Tema 3

Sistematización de Experiencias Transformadoras: Registro y Uso del Cuaderno de Campo

Antes de entrar a detallar las pautas de sistematización, existen algunos aspectos que es necesario aclarar en torno a la idea de sistematización, para comprender con precisión a qué nos referimos cuando hablamos de sistematizar experiencias de implementación y/o concreción del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

Lo primero que debemos considerar, es reconocer que nuestras experiencias de concreción y/o implementación curricular, no se desarrollan en el vacío (sin un contexto y sin actores), todo lo contrario, muchas de nuestras actividades curriculares de concreción involucra a determinados actores de la comunidad educativa (maestras/os, directoras/es, madres y padres de familia, pero sobre todo, las y los estudiantes de mi Unidad Educativa), pero no sólo eso, la misma se implementa en un contexto social y cultural específico -sea urbano o rural- donde existen determinadas características propias del contexto. Este hecho, por si mismo es un factor que seguramente provoca, ya sea de manera directa o indirecta, que nuestra experiencia de concreción tenga su propia particularidad, porque nos ha conducido a vivir de una determinada manera una variedad de situaciones, experiencias y emociones vinculadas a nuestro proceso de concreción curricular. A nivel nacional, regional o local todas las y los maestros nos encontremos implementando el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo -en el marco de la revolución educativa, en este contexto cada una y uno de nosotros se ha enfrentado a situaciones particulares propios de nuestra realidad educativa y nuestra Unidad o Distrito. Es importante darnos cuenta que somos parte de un contexto que de alguna manera condiciona, determina y le da cierta particularidad a nuestra experiencia de concreción curricular.

Lo segundo que debemos precisar es que, dado el carácter plural y diverso de nuestras experiencias de concreción, la sistematización puede entenderse como un proceso de construcción crítica y flexible que se acomoda a las diferentes experiencias de concreción desarrolladas a nivel nacional en el marco de la implementación del MESCP que nos permitirá organizar la totalidad del proceso vivido articulado a la implementación del MESCP en nuestra Unidad o Comunidad educativa. Nos referimos a la posibilidad de organizar y reconstruir la experiencia de concreción vivida en torno al proceso de implementación curricular del MESCP.

Lo tercero que deberíamos puntualizar, es la utilidad social de una sistematización en el marco de la implementación del MESCP, es decir ¿para qué sirve sistematizar nuestras experiencias de concreción curricular?

De manera sencilla podríamos decir que sistematizar servirá para:

- Comprender el proceso de implementación que hemos vivido, es decir entender cómo se ha desarrollado la experiencia de concreción curricular. Esto implica establecer el proceso vivido, reconocer sus aciertos y desaciertos, sus límites y posibilidades y, sus aspectos a consolidar y profundizar en torno a la experiencia de implementación.
- Entender el proceso individual y colectivo vivido por las y los maestros en torno al proceso de concreción de los diferentes elementos curriculares del MESCP. Ejemplo: la concreción del PSP a partir de la articulación e integración de los Campos y Áreas de Saberes y Conocimientos, la concreción de los objetivos holísticos a través de los 4 momentos metodológicos, la dinamización de los 4 momentos metodológicos a partir de las cuatro dimensiones, la concreción de los diferentes materiales educativos (por su función) en los diferentes momentos metodológicos del proceso educativo, el trabajo y desarrollo de las 4 dimensiones a lo largo del proceso de concreción curricular y el desarrollo del proceso evaluativo.
- Recoger aprendizajes del proceso de implementación vivido, ya sean aprendizajes individuales o colectivos.
- Aprender y reflexionar el fenómeno educativo de transformación a partir de nuestra práctica educativa y propia experiencia de concreción y/o implementación.
- Potenciar y profundizar las experiencias de implementación del MESCP, desde las experiencias de las y los maestros.

A diferencia de la 1ra. Fase en el PROFOCOM, donde partimos de un esquema de sistematización específico, de acuerdo al enfoque propuesto por Oscar Jara, la presente propuesta parte de un punto diferente; sobre todo por lo que implica pensar la sistematización desde las experiencias de concreción en el marco de los lineamientos del MESCP. No desconocemos los aportes metodológicos de la Educación Popular, que en términos de sistematización, se han dado a la fecha, pero conscientes de que sus criterios o pautas metodológicas no son recetas ni camisas de fuerza, más por el contrario que deben ser dinamizadas según el momento histórico y las particularidades propias de las experiencias a sistematizar, vemos necesario partir de un esquema metodológico abierto, sujeto a determinadas pautas orientadoras que nos ayuden a trabajar un proceso de sistematización con un recorrido articulado al proceso de concreción del MESCP.

Proceso de la Sistematización de Experiencias Transformadoras

Toda propuesta de sistematización tanto en su estructura, cómo en su diseño metodológico o su trayecto de realización, parte de sus propias exigencias, no existe una única forma de encarar la sistematización que se pueda aplicar a cualquier situación. En nuestro caso el proceso de Sistematización que realizamos como trabajo de egreso del PROFOCOM, debe responder a la exigencia de articularse con los criterios planteados y el camino establecido para desarrollar la concreción curricular en el marco del MESCP.

Dadas las características del proceso de transformación que estamos viviendo en el Sistema Educativo Plurinacional, con la implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, donde se está reconfigurando la estructura educativa (con énfasis en el nivel curricular) y se

plantea un modo transformador de realizar la educación, donde el sujeto protagonista de este proceso es la y el maestro que vive un proceso de formación de los elementos del MESCP para su implementación; la elaboración de los trabajos de sistematización de experiencias transformadoras recorrerá un camino singular.

Un primer paso para la sistematización es la conformación de los equipos de sistematización, que desarrollarán un trabajo conjunto, comunitario de apoyo mutuo a lo largo de todo el camino que realicemos en la sistematización. En el PROFOCOM, se han establecido las Comunidades de Producción y Transformación Educativa - CPTE, como nivel de trabajo comunitario de maestras y maestros en cada Unidad Educativa, ahora, desde ese nivel organizativo, conformaremos grupos más pequeños denominados "equipos de sistematización", cuyo rol será realizar los trabajos de sistematización de manera comunitaria en todos sus pasos. Esto no significa fragmentar la CPTE, ya que la CPTE deberá seguir siendo el núcleo organizativo y de debate sobre la implementación del MESCP.

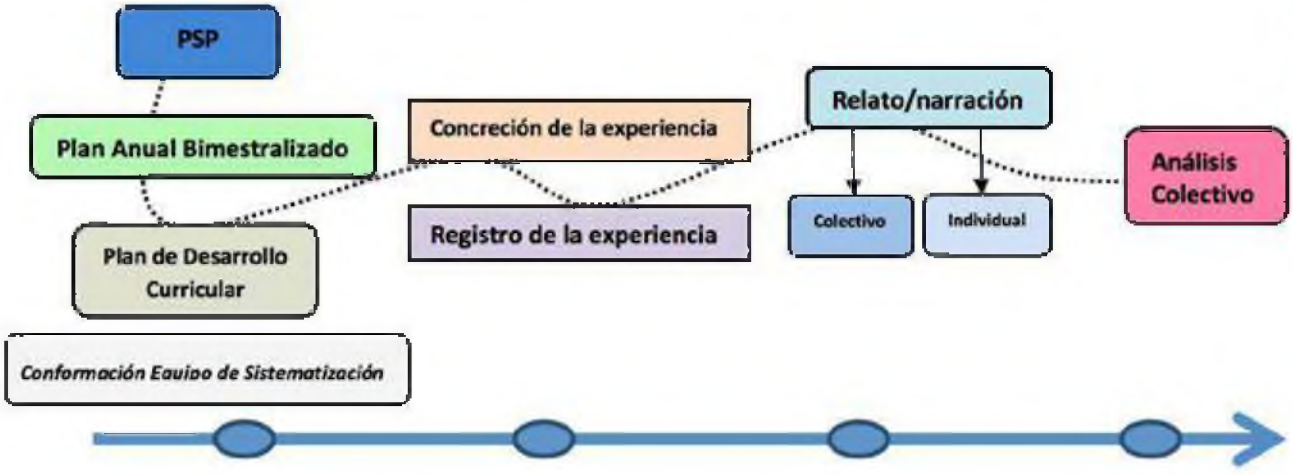
Maestras y maestros cuentan con dinámicas de trabajo y exigencias propias a su labor docente, como por ejemplo iniciar los procesos educativos en el marco de la planificación respectiva, elementos que, en el contexto actual de implementación del MESCP, donde estos instrumentos se han reconfigurado en su forma e intencionalidad (más allá de ser un simple requisito formal como en anteriores modelos educativos). Desde el punto de vista del MESCP, elementos como la planificación[1] dentro de la labor docente se convierten en el lugar donde se *diseña las prácticas de transformación educativa*, ya que permiten prefigurar la manera en cómo se llevarán a la concreción los elementos curriculares del MESCP, a partir de trabajar determinados contenidos de los Programas de Estudio, respondiendo a necesidades, potencialidades o problemáticas de nuestro contexto a partir de la orientación que plantea el PSP. En este entendido, la experiencia de transformación educativa empieza en el momento del diseño de las prácticas que vamos a desarrollar en nuestros procesos educativos en el marco del MESCP.

Paso seguido, llevar a la concreción el diseño o plan elaborado, es el momento donde hacemos los esfuerzos de hacer viva nuestra práctica educativa transformadora planificada anteriormente, momento de participar de manera protagónica en la transformación de la realidad educativa de la que la y el maestro es parte junto a sus estudiantes y la comunidad educativa. En este momento surgen las experiencias de transformación que son lo que se viven en el proceso de implementación del MESCP. En este momento se genera lo nuevo, realizamos prácticas educativas que no habíamos realizado antes, nos enfrentamos a riesgos, dificultades y fortalezas del contexto que permitirán o no desarrollar nuestros procesos educativos.

Al ser este un proceso de encarar experiencias "inéditas" mucho del proceso vivido puede ser olvidado, por tanto es en este momento de la concreción que se debe hacer énfasis en el registro de la experiencia para dar testimonio detallado de lo que hemos sido capaces de realizar. Vivir la experiencia de implementación del MESCP y registrar esa experiencia serán la "materia prima" para armar nuestro informe final, momento donde organizaremos nuestros registros y profundizaremos la reconstrucción de nuestra experiencia para narrarla con sentido. Paso final de este trayecto será el análisis de la experiencia de forma colectiva, donde comunitariamente producimos conocimiento de nuestras experiencias transformadoras de implementación del MESCP.

1. En el marco del MESCP, nos referimos al Plan Anual Bimestralizado y al Plan de Desarrollo Curricular (Plan de Clase)

PROCESO DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS TRANSFORMADORAS[2]



Las pautas que proponemos a continuación son un camino que deberá ser adaptado según las exigencias de cada experiencia, en este sentido no proponemos un esquema cerrado; concretar y narrar con sentido los procesos educativos que podamos desarrollar en el marco del MESCP, no pasan por llenar un conjunto de requisitos acríticamente, como si fuera llenar un formulario o llenar cuadros... hablar y narrar nuestra experiencia transformadora pasa por "darse cuenta" de que al implementar el MESCP en nuestras Unidades Educativas hemos podido generar experiencias inéditas dentro de nuestra práctica educativa que nos enriquece como maestras y maestros, "darse cuenta" de que hemos afectado y transformado de alguna manera nuestro entorno, que hemos realizado procesos educativos desde y para la realidad de nuestros estudiantes en conexión con la vida; y compartir nuestra experiencia a la comunidad educativa dando testimonio escrito de lo vivido.

Cada paso que proponemos, para desarrollar el trabajo de sistematización, en la presente Unidad de Formación son pautas generales que deberán ser trabajadas de manera dinámica, participativa y bajo la orientación de las y los Tutores del PROFOCOM, respondiendo a las particularidades de cada experiencia. Dada la realidad plural de experiencias que se están desarrollando en el marco de la implementación del MESCP, las pautas se encuentran con el límite de plantear criterios generales que deberán ser desarrollados por cada participante en función de su experiencia, lo que se hará en la práctica al ir avanzando en la realización de los trabajos de cada maestra y maestro.

2 A partir de la experiencia desarrollada en 1ra. Fase, donde maestras y maestros han realizado los trabajos de Sistematización de Experiencias Transformadoras, han surgido algunos ajustes necesarios para organizar el proceso de Sistematización y desarrollar los trabajos de manera pertinente.
Como muestra el grafico, el punto de partida para iniciar el proceso de Sistematización, es el momento de la Planificación; al desarrollar nuestro Plan Anual Bimestralizado y los Planes de Desarrollo Curricular, lo que hacemos es diseñar lo que serán nuestras prácticas de concreción del MESCP, es decir, la forma en que concretaremos los Elementos Curriculares en los procesos educativos. Este será el punto de partida para iniciar el proceso de nuestra Sistematización.
Uno de los cambios fundamentales del proceso de la sistematización de experiencias transformadoras en 2da. Fase, es que no partiremos del "Perfil de Sistematización", documento que definía los objetivos teóricos y prácticos, preguntas descriptivas e interpretativas, técnicas para la reconstrucción de experiencias y el cronograma para la Sistematización. Este documento que fue el requisito para el inicio de la Sistematización de la 1ra. Fase, daba por supuesto el proceso de concreción del MESCP, definiendo elementos metodológicos pensados solamente para la Reconstrucción y Narración de la experiencia transformadora y su análisis.
Ahora, la planificación (Plan Anual Bimestralizado/Plan de Desarrollo Curricular) entendida como el diseño de las prácticas de concreción del MESCP, será el primer requisito que debe cumplir el equipo de sistematización como documento de inicio del proceso de Sistematización.

Es imposible que una guía de pautas metodológicas pueda prever toda la gama de posibilidades para desarrollar los procesos de Sistematización de experiencias tan diversas, seguramente según se vaya desarrollando los trabajos de cada equipo de sistematización aparecerán temas no pensados, que deberán ser atendidos de manera directa por el equipo de sistematización en coordinación con su Tutor. Por esto hablamos de "pautas" porque son referentes que deberán ser trabajados en función de la realidad y necesidades de cada maestra y maestro, lo que implica una postura crítica, reflexiva y propositiva para llevar adelante nuestros trabajos de sistematización; acá la presencia de las y los tutores es de vital importancia para generar espacios donde las y los participantes puedan profundizar los procesos de concreción del MESCP, el registro de la experiencia y realizar la narración y análisis de la experiencia de forma pertinente.

Reafirmamos entonces el carácter abierto del camino de sistematización que proponemos, donde será el desarrollo particular de cada experiencia lo que defina la consolidación de nuestros trabajos de sistematización.

En este entendido, el proceso de Sistematización de experiencias transformadoras que proponemos integra: i) la *conformación del Equipo de Sistematización*, ii) el *diseño de las prácticas de concreción del MESCP,* iii) el proceso de *Concreción y Registro de las experiencias transformadoras*, iv) la *organización y narración de la experiencia* y v) el *análisis colectivo de la experiencia*.

Elementos que desarrollaremos tanto explicativamente como metodológicamente, para que este documento sea una guía orientadora del camino a recorrer para llegar a sistematizar las experiencias transformadoras de concreción del MESCP[3].

A continuación planteamos los "pasos" para desarrollar nuestros trabajos de sistematización.

i) Conformación del Equipo de Sistematización

Para el desarrollo de la sistematización se necesita personas que se "muevan" por conseguir las cosas. Se necesita de responsables que elaboren, piensen, ejecuten o socialicen el proceso de sistematización. En el caso del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, el Equipo de Sistematización es el grupo de maestras y maestros que desarrollarán de manera conjunta todo el proceso de sistematización de experiencias transformadoras. Si bien las Comunidades de Producción y Transformación Educativa – CPTE son el nivel central de la organización de las y los participantes del PROFOCOM, donde se centraliza la discusión y el debate sobre los procesos de implementación del MESCP; a partir de esta, deberemos organizar grupos más reducidos que comiencen a realizar actividades comunes en función de realizar los trabajos de sistematización.

Los grupos, según el Reglamento del Trabajo Final de Graduación del PROFOCOM, estarán conformados por no más de cuatro y no menos de dos participantes, los casos excepcionales están establecidos en la normativa correspondiente.

3. Es importante aclarar de que los criterios para el desarrollo de la sistematización que presentamos permiten el desarrollo del contenido central de nuestro trabajo, mismo que deberá ser organizado en función de la "estructura del trabajo final de egreso del PROFOCOM", estructura planteada en el Reglamento del Trabajo Final de Graduación del Componente Licenciatura PROFOCOM.

Las responsabilidades del equipo sistematizador son, al menos:

- Trabajo comunitario y de apoyo mutuo a lo largo de todo el proceso de sistematización
- Orientar metodológicamente todo el proceso de sistematización.
- Apoyo permanente en el proceso de implementación del MESCP.
- Sensibilizar e informar a los estudiantes/participantes y comunidad toda para garantizar las condiciones para la concreción del MESCP.
- Participar del diseño de concreción, el proceso de la concreción del MESCP, el registro, la organización y redacción del informe de sistematización.
- Elaborar informes y socializar los resultados.

ii) Diseño de las Prácticas de Concreción del MESCP (Planificación Curricular)

El diseño de las prácticas transformadoras, como paso inicial de la Sistematización, no es otra cosa que la elaboración de la Planificación Educativa en el Marco del MESCP, que integra el Plan Anual Bimestralizado, orientado por el PSP, y los Planes de Desarrollo Curricular correspondientes, este es el punto inicial del proceso de Sistematización de Experiencias Transformadoras, ya que en función de estos instrumentos de planificación desarrollaremos procesos educativos en el marco de la concreción del MESCP.

La característica de la planificación en el marco del MESCP es que establece la manera en cómo se van a desarrollar los procesos educativos desde la realidad del contexto; es el lugar donde se visualiza y prefigura la forma en la que los elementos curriculares del MESCP se pondrán en funcionamiento de manera articulada. Ademas en la planificación de desarrollo curricular en el marco del MESCP se establece una organización de los procesos educativos contextualizado e inédito, lo que permite vincular al maestro y maestra con procesos educativos abiertos a la realidad y permite un abordaje creativo de los contenidos que se desarrollan.

Llegar a este paso presupone todo nuestro proceso de formación desarrollado hasta ahora en el PROFOCOM, ya que en todas las anteriores Unidades de Formación hemos trabajado los diversos componentes y elementos curriculares del MESCP, que ahora nos toca llevar a la práctica.

Dado este paso previo de apropiación del MESCP en sus líneas generales para ser planteado en la Planificación Educativa, te proponemos un breve repaso por lo visto en anteriores Unidades de Formación del PROFOCOM, pensando en el trayecto para llegar a realizar la Planificación en el marco del MESCP.

Breve repaso de las Unidades de Formación para el diseño de las Practicas de Transformación Educativa.

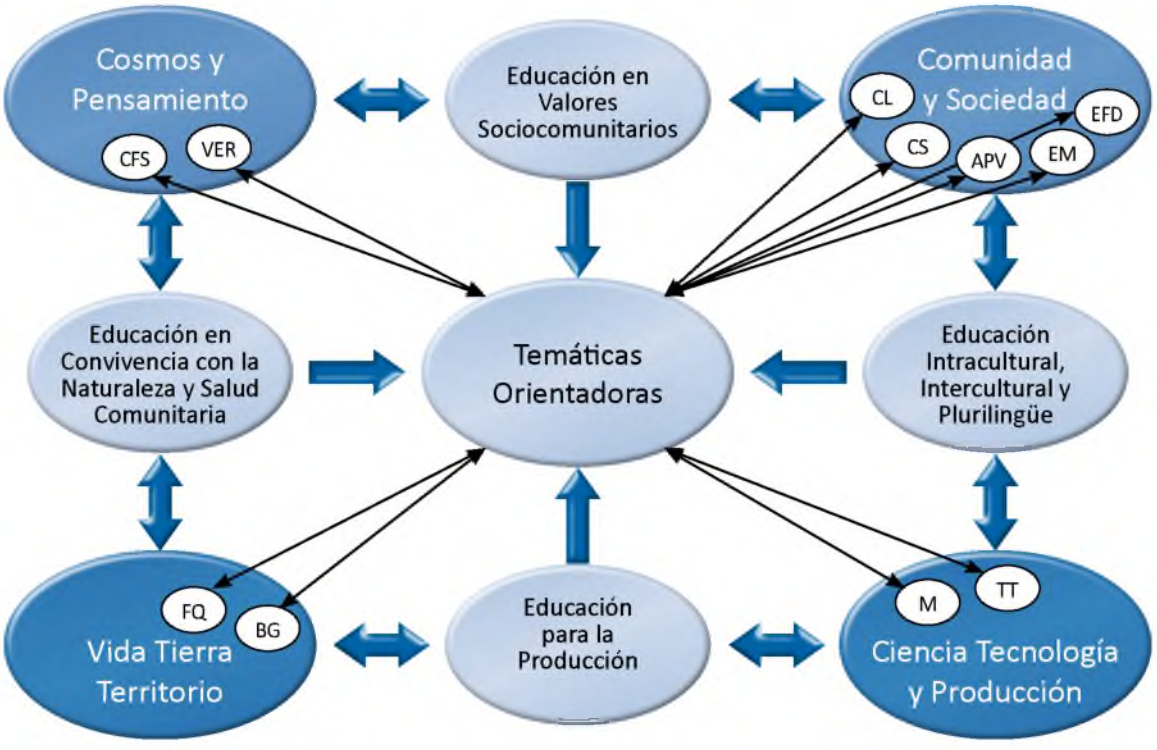
La intencionalidad y la orientación de nuestros procesos educativos en el marco del MESCP

La concreción del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo - MESCP, a diferencia de otros modelos educativos, parte de una intencionalidad explicita, la de responder a problemas de la realidad de nuestro país desde la educación. La realidad colonial y neocolonial en Bolivia, la dependencia económica, la educación cognitivista y desarraigada, la infravaloración de los saberes de los pueblos indígena originarios, entre otros, son problemáticas que nuestro país, a lo largo de su historia, no ha podido superar; en este sentido el MESCP plantea una educación que coadyuve a transformar los problemas de nuestra realidad; esta intencionalidad está expresada en la orientación de sus Fundamentos, Bases, Enfoques (Ver UF N°1 PROFOCOM). Lo que nos exige posicionarnos como maestras y maestros frente a nuestra realidad y participar desde nuestro espacio en la construcción de un país que supere estas problemáticas.

El MESCP plantea su propia manera de organizar los conocimientos a través de una Estructura Curricular que permite desarrollar procesos educativos integrales y con pertinencia a nuestra realidad a partir de los Campos de Saberes y Conocimientos, que articulan de las Áreas a través de sentidos políticos de transformación de la realidad que orientan la concreción del MESCP.

En este sentido los procesos educativos que desarrollamos en el marco del MESCP, se orientan hacia "la recuperación del sentido comunitario de la vida (Campo Comunidad y Sociedad), El desarrollo de una sociedad orientada a la relación armónica con la madre tierra (Campo vida tierra y territorio), para la superación de la dependencia económica a partir de la generación de tecnología propia (Campo Ciencia Tecnología y Producción), que nos permita transformar la mentalidad colonial a partir de la visión intercultural y de mutuo aprendizaje entre distintas formas de comprender la vida (Campo Cosmos y Pensamiento)" (Ver UF N°3 y N°11 PROFOCOM).

En correspondencia a los sentidos de los Campos, cada Área plantea un enfoque nuevo para su concreción (Ver UF N° 11, 2da. Fase). De la misma forma, los contenidos planteados en los Programas de Estudio, plantean una orientación pertinente ya que están relacionadas a la Temática Orientadora y Ejes Articuladores, que son temas prioritarios que apuntalan a la transformación del país desde la educación (Ver UF N°3 PROFOCOM). Es por esto que los contenidos de los Planes de Estudio nos exigen su desarrollo, ya que se trata de generar nuevos contenidos o adaptar lo que ya conocemos a la orientación que nos plantean. Esto es, de nuevo, posicionarnos como maestras y maestros capaces de producir conocimientos y desarrollar contenidos contextualizados y pertinentes a nuestra realidad desde nuestra práctica.



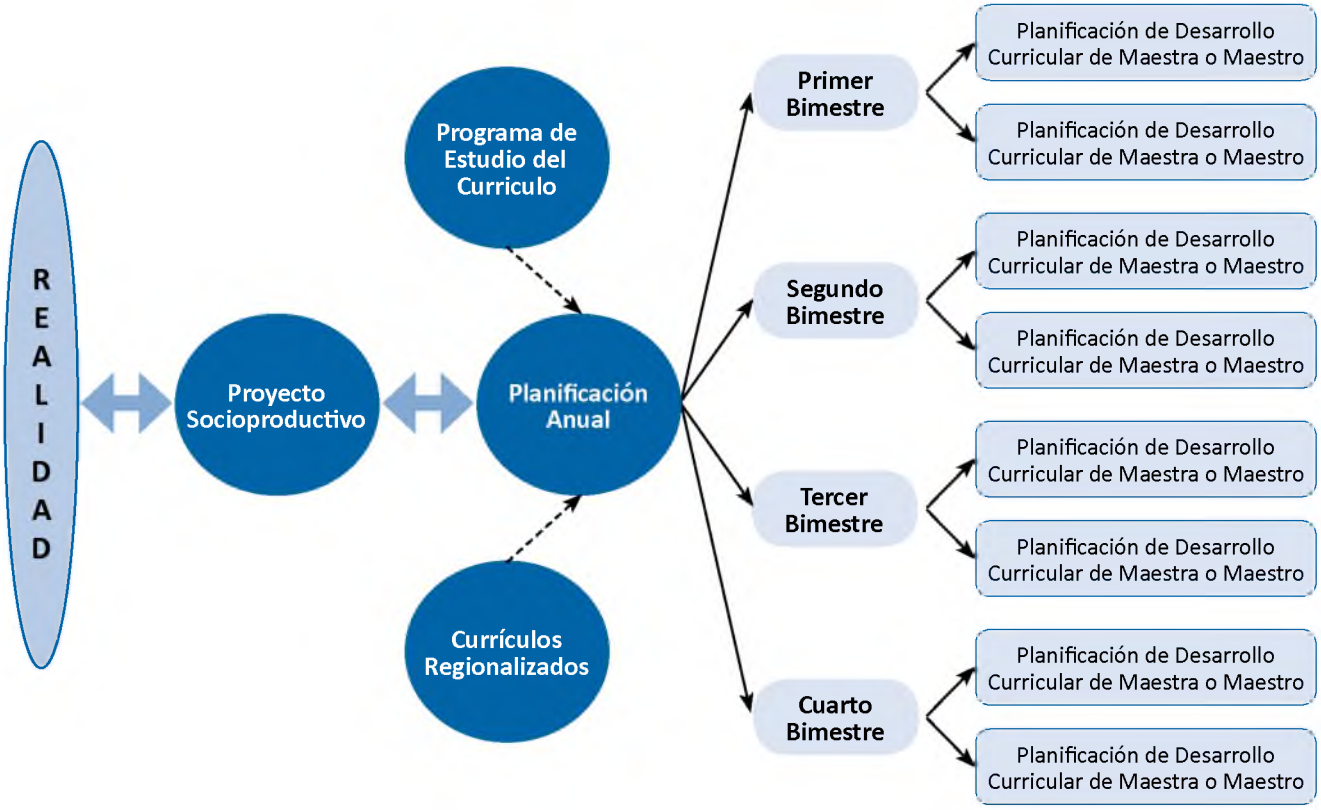
CF: Cosmovisiones, Filosofía y Sicología
VER: Valores, Espiritualidad y Religiones
CL: Comunicación y Lenguajes
CS: Ciencias Sociales
APV: Artes Plásticas y Visuales
EM: Educación Musical
EFDR: Educación Física y Deportes
BG: Biología Geografía
FQ: Física Química
M: Matemática
TT: Técnica Tecnología

El cuadro muestra que los campos de saberes y conocimientos, y sus respectivas áreas, están articulados. El elemento que integra estos campos y áreas es la temática orientadora. Las temáticas orientadoras, a su vez, están definidas por los ejes articuladores.

Concreción de los elementos Curriculares del MESCP y la transformación de nuestra práctica educativa.

Hay que tomar en cuenta que la implementación del MESCP se realiza en el marco del "Desarrollo Curricular", por tanto parte de la Planificación Anual Bimestralizada y, de manera más precisa, del Plan de Desarrollo Curricular. El proceso de la elaboración de la Planificación Anual Bimestralizada, es un momento de amplio debate donde maestras y maestros planteamos lo que haremos a lo largo de la gestión escolar para desarrollar los procesos educativos, organizando el Programa de Estudios en función de nuestro Proyecto Socioproductivo PSP, lo que permite que planifiquemos con pertinencia a nuestra realidad (Ver UF N°4 y UF N°10) y en diálogo con los Currículos Regionalizados de nuestro contexto (Ver UF N°10).

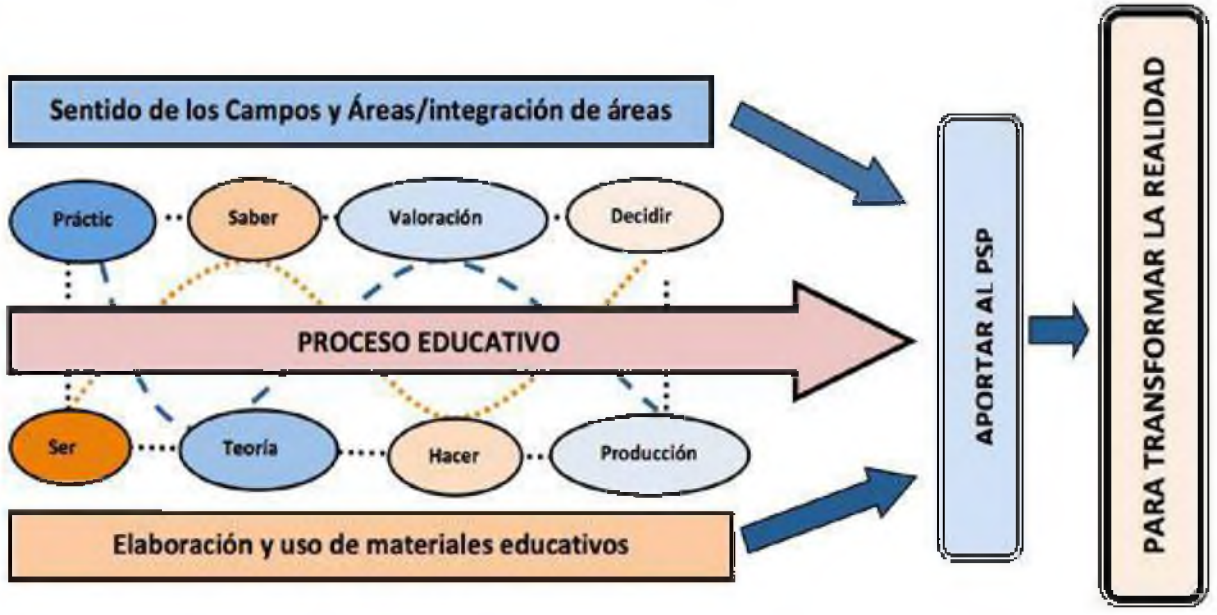
Aquí hay que recalcar la importancia del PSP en los procesos de planificación y de la concreción de los procesos educativos. El PSP es la estrategia metodología del MESCP que permite la articulación de la Unidad Educativa - UE con la realidad del contexto, es un proyecto que surge para transformar determinadas problemáticas y necesidades, además de desarrollar las potencialidades de nuestro contexto. Este se convierte en el gran articulador de los procesos educativos de toda nuestra UE, ya que desde el Campo y Área en que nos desenvolvamos, tendremos que aportar al PSP de nuestra Unidad Educativa, realizando procesos educativos en coordinación y articulación de todas las y los maestros que somos parte de la UE (Ver UF N°4 y UFN° 10).



Todo este proceso de definición del PSP y la elaboración de la Planificación Anual Bimestralizada, será la base para la definición del Plan de Desarrollo Curricular, donde perfilamos la forma en que vamos a llevar a cabo los procesos educativos en el marco del MESCP. Es en la elaboración de nuestro Plan de Clase donde estará el planteamiento de cómo vamos a realizar nuestros procesos educativos bajo el enfoque del MESCP, es decir, la forma en que desarrollaremos los Elementos Curriculares en nuestros procesos educativos (Ver UF N°4).

La definición de lo que vamos a realizar en nuestra práctica educativa a través del Plan de Desarrollo Curricular es muy importante, por eso debemos darle el debido tiempo para reflexionar la forma en la que vamos a concretar los elementos curriculares, desarrollando actividades que sean viables y pertinentes a nuestro contexto. Hay que tomar en cuenta que la planificación solo representa un bosquejo de lo que queremos hacer en nuestra práctica educativa, es lo que hay que realizar y llevar a la práctica, es decir nuestra planificación se convierte en nuestro referente que orientará los procesos educativos que desarrollaremos.

Cada Elemento Curricular que planteemos en la planificación debe estar relacionado, ya que todos los elementos curriculares que desarrollamos en el marco del MESCP funcionan como una unidad dentro del proceso educativo, no debemos fragmentar ni aislar su concreción. Esto implica la necesidad de desarrollar el Plan de Clase y su concreción, buscando la coherencia y articulación de los elementos curriculares que lo componen.



El momento de la Planificación es clave, porque en este momento leemos nuestra realidad, identificamos las necesidades, problemáticas y potencialidades de la comunidad, a través del PSP, para desarrollar nuestros procesos educativos desde nuestra realidad para transformarla. Aquí se plantea la intencionalidad, forma y alcance que va a tener el proceso educativo que desarrollaremos en el marco del MESCP.

La concreción del Plan de desarrollo Curricular expresa el modo de hacer la educación en el marco del MESCP, es decir, partir del Objetivo Holístico, desde donde se plantea trabajar las cuatro dimensiones: Ser, Saber, Hacer y Decidir, desarrollando los procesos educativos a través de la metodología del MESCP: Práctica, Teoría, Valoración y Producción, planteadas en las Orientaciones Metodológicas, lo que se complementa con el uso de determinados materiales educativos. El Plan de Desarrollo Curricular incluye, además, los criterios de evaluación orientados al desarrollo de las cuatro dimensiones[4].

Dónde:

- El objetivo holístico plantea de manera integral el desarrollo de las cuatro dimensiones de las y los estudiantes que se va a desarrollar en los procesos educativos.
- La metodología plantea la forma en que se desarrollará el proceso educativo, partiendo de la Práctica, pasando por la Teoría, la Valoración y la Producción.
- Dentro del proceso educativo que vamos a desarrollar, estarán involucrados determinados Materiales Educativos, ya sean analógicos, de producción de conocimientos o de uso en la vida cotidiana.

4 No hay que olvidar que los procesos educativos que desarrollemos, nos vinculan a la intencionalidad y la orientación que plantea el MESCP, no debemos perder de vista que somos participes y protagonistas de los procesos de transformación de nuestra realidad, desde los procesos educativos que desarrollamos. Lo que hagamos como parte de la implementación del MESCP tendrá sentido para nosotros si nos comprometemos a aportar desde nuestro espacio a la transformación de nuestro barrio, comunidad, región y nuestro país.

- La evaluación es de todo el proceso educativo desarrollado y se realiza en las cuatro dimensiones de la educación integral, por eso en la planificación anotamos los criterios con los que vamos a evaluar a nuestros estudiantes.
- El producto, será el resultado de nuestro proceso educativo (Ver UF N° 4).

En el desarrollo del proceso educativo, la concreción de algunos elementos curriculares tomará mayor preponderancia; lo importante es que en el proceso educativo que desarrollemos, todos los Elementos Curriculares van juntos, se articulan en el proceso. La concreción articulada de los elementos curriculares permite a la y el maestro transformar la forma tradicional de realizar los procesos educativos, ya que la característica central de los Elementos Curriculares que plantea el MESCP es que nos exige partir de la realidad de nuestro contexto, de la experiencia de nuestros estudiantes y el contacto directo con la realidad. Es por eso que las y los maestros que han realizado el esfuerzo de llevar a la concreción los Elementos Curriculares que propone el MESCP han ido generando experiencias transformadoras de la práctica educativa, experiencias que en su desarrollo han involucrado un gran esfuerzo que ha permitido empezar a producir una nueva realidad en las aulas, Unidades Educativas y la comunidad en general.

Sobre la Recuperación de Saberes y Conocimientos

La recuperación de saberes y conocimientos es una de las formas en la que se concreta el MESCP, la misma tiene un carácter metodológico por ser parte del "modo de educar" que propone el Modelo, es decir, no se desarrolla como actividades extracurriculares, sino que debe permitir potenciar el Desarrollo Curricular. Por tanto, la recuperación de saberes debe desarrollarse como parte del Desarrollo Curricular, es decir, estar orientado por el PSP y ser parte del desarrollo de los Programas de Estudio del Currículo Base / Regionalizado.

La recuperación de saberes y conocimientos, dentro de los procesos educativos, se convierte en un elemento metodológico del MESCP porque propone que los procesos educativos se desarrollen desde el diálogo con la comunidad, con las abuelas, abuelos y con los sabios y sabias del contexto, práctica que se puede desarrollar desde cualquier área y campo de saberes y conocimientos. No se trata, por tanto, de investigar a la comunidad, sino del acto de aprender de la comunidad en el diálogo para desde ahí desarrollar los procesos educativos.

Por tanto, la recuperación de saberes no consiste en acumular información de determina dos temas existentes en la comunidad, que puede hacerse a través de revisión bibliográfica o por internet. La recuperación de los saberes de la comunidad parte del diálogo y la conversación directa entre estudiantes y la comunidad para vincular el conocimiento de la comunidad con la Unidad Educativa.

En términos de la metodología del MESCP, el momento del diálogo enfatiza el momento metodológico de la práctica, que como inicio de los procesos educativos deberá profundizarse y enriquecerse en el desarrollo de los otros momentos metodológicos: Teoría, Valoración, Producción, pertinentes al contenido curricular que se está desarrollando.

Maestras y maestros construimos el MESCP desde nuestras experiencias transformadoras

Las prácticas de implementación del modelo plantean un reto: el modelo no está predefinido, sino tiene que ser complementado en su implementación por parte de las y los maestros como sujetos de construcción. De otro modo, estaríamos siendo contradictorios con el Modelo. Es decir, no deberíamos entender que la implementación del Modelo es una aplicación mecánica.

Del mismo modo, no deberíamos creer que la producción de conocimientos se dé sobre una realidad dada, sobre el pasado como aquello que no puede modificarse. Hablamos más bien de lo posible, de lo potencial, de lo que puede plantear novedades, cosas inéditas, ya que los elementos del modelo se nos presentan como retos a ser desarrollados por las y los maestros.

Esto necesariamente requiere de iniciativa, sin la cual no se podrá desarrollar el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. Esto significa plantearse, realizar actividades más allá de las regularidades e inercias cotidianas de la práctica educativa. El modelo sólo plantea un horizonte, y su concreción depende de los sujetos de su implementación. ¿Cómo concretar el Modelo?¿Cómo aplicarlo en las aulas? La realidad es que no va a darse la claridad de modo previo, ya que depende de maestras y maestros que el MESCP vaya tomando forma y vaya configurando la realidad educativa.

El proceso de concreción del MESCP exige un alto grado de creatividad ya que nos coloca ante desafíos que quizá no tengan antecedentes en nuestra experiencia educativa acumulada. ¿Cómo partir desde la práctica para desarrollar contenidos de física, inglés o ciencias sociales? ¿Con qué tipo de actividades desarrollo la dimensión del "Ser" desde el área de música? ¿Cómo articulo las áreas y campos en función del PSP de mi Unidad Educativa? ¿Cómo desarrollo el contenido "fracciones" del área de matemática desde la metodología del MESCP? ¿Con qué material "de la vida cotidiana" puedo desarrollar el aprendizaje de lecto-escritura?

Las respuestas a estas preguntas serán resueltas en la práctica educativa misma, proceso donde desde el contacto con la realidad la y el maestro producirán cambios en la realidad educativa inmediata y a la vez producirán conocimientos. Es decir, realizar experiencias educativas transformadoras es en sí mismo un acto de producción de conocimiento.

Producto N°1 del proceso de Sistematización:

Diseño de las prácticas de concreción del MESCP (Plan Anual Bimestralizado - Plan de Desarrollo Curricular)

Habiendo realizado ese breve repaso sobre lo que implica la planificación educativa el desarrollo de los procesos educativos en el marco del MESCP, **el Equipo de Sistematización tiene la responsabilidad de realizar el proceso de elaboración del Plan Anual Bimestralizado y los Planes de Desarrollo Curricular correspondientes**; hay que tomar en cuenta que sin este instrumento no podremos llevar a la concreción los procesos educativos que vamos a sistematizar. El diseño de las Prácticas de Concreción del MESCP, será el punto de partida desde el cual iniciaremos el proceso de concreción del MESCP y por tanto de la generación de experiencias de transformación educativa.

A continuación presentamos un formato para que los equipos de sistematización planteen un resumen del Plan Anual Bimestralizado, PSP y Planes de Desarrollo Curricular que tienen previsto llevar a la concreción. Cubrir este requisito del proceso de Sistematización no involucra hacer un trabajo extra y fuera de nuestras responsabilidades como maestras y maestros, es solo el planteamiento de la Planificación educativa que realizamos, misma que deberá anexarse con el documento que planteamos a continuación.

Este "diseño" es el punto de partida de nuestro proceso de sistematización, aquí anunciamos el tipo de procesos educativos que vamos a concretar y sobre los que vamos a trabajar nuestra sistematización.

DISEÑO DE LAS PRÁCTICAS DE CONCRECIÓN DEL MESCP

(Equipo de Sistematización)

Datos referenciales:
- ESFM/UA:
- Departamento:
- Ciudad:
- U. E.: -..... - ..... - .....
- SUBSISTEMA:
PROYECTO SOCIOPRODUCTIVO *(Anexar PSP de la U.E. con Vo.Bo. de Director de la U.E.)* ....

<table>
<tr><td colspan="2">PLAN ANUAL BIMESTRALIZADO (Anexar Plan Anual Bimestralizado con Vo.Bo. de la o el Director de la U.E.)

(Plasmar el Objetivo Anual):

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....</td></tr>
<tr><td>Maestro 1:
Nombres y apellidos:

.....
.....
.....
.....
.....
.....</td><td>PLAN DE DESARROLLO CURRICULAR (Anexar PDC de cada maestro del equipo de sistematización con Vo.Bo. de la o el Director de la U.E.)

(Plasmar el Objetivo Holístico de los Planes de Desarrollo Curricular):

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....</td></tr>
</table>

Maestro 2: *Nombres y apellidos:*	**PLAN DE DESARROLLO CURRICULAR** (*Anexar PDC de cada maestro del equipo de sistematización con Vo.Bo. de la o el Director de la U.E.)* (Plasmar el/los Objetivo/s Holístico/s de los Planes de Desarrollo Curricular): .....
Maestro 3: *Nombres y apellidos:*	**PLAN DE DESARROLLO CURRICULAR** *(Anexar PDC de cada maestro del equipo de sistematización con Vo.Bo. de la o el Director de la U.E.)* (Plasmar el/los Objetivo/s Holístico/s de los Planes de Desarrollo Curricular): .....

Maestro 4: *Nombres y apellidos:*	**PLAN DE DESARROLLO CURRICULAR (***Anexar PDC de cada maestro del equipo de sistematización con Vo.Bo. de la o el Director de la U.E.)* (Plasmar el/los Objetivo/s Holístico/s de los Planes de Desarrollo Curricular):
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
	.....
	.....
	.....
	.....
	.....
	.....
	.....
	.....

Vo.Bo. Tutor/facilitador

Desarrollar el proceso de sistematización desde la planificación educativa, nos permite partir en el proceso de sistematización desde el planteamiento de la intencionalidad de transformación de nuestra práctica educativa. Esto involucra que el apoyo de las y los Tutores debe empezar en este paso, el tutor debe acompañar y apoyar en el proceso de elaboración de la planificación educativa y realizar el seguimiento correspondiente a lo largo del proceso de su concreción.

iii) Proceso de Concreción y Registro de las experiencias transformadoras

Llevar a la concreción lo planificado y registrar la experiencia

Este es el momento más importante del proceso, donde ponemos en práctica lo que hemos pensado en los Planes de Desarrollo Curricular, este es el momento donde podemos desarrollar procesos educativos que transformen nuestra práctica educativa y que permitan el desarrollo de una educación pertinente para nuestros estudiantes. Por tanto este es el momento donde nos enfrentamos a lo inédito, a lo que quizá en nuestra experiencia como maestros no tenga antecedentes.

Al desarrollar estos procesos educativos, se irán generando experiencias nuevas, muchas de ellas no previstas, que superarán nuestras expectativas, otras que plantearán límites y dificultades a ser resueltas; ya que la y el maestro que se atreve a transformar, asume riesgos, se enfrenta a la vida en movimiento, se abre a la posibilidad de desarrollar procesos creativos.

Para nuestro proceso de sistematización, será importante registrar todos estos elementos nuevos de nuestra práctica educativa; nuestra sistematización dará testimonio de lo que hemos podido realizar implementando el MESCP.

El registro de experiencias de implementación del MESCP

Uno de los elementos claves del proceso de sistematización que estamos encarando es registrar lo que acontece a partir del desarrollo de los procesos de concreción del MESCP. El registro de la experiencia nos permite comenzar a escribir sobre las experiencias que estamos desarrollando. Es muy importante registrar el proceso de concreción del MESCP, pues estos registros se van a convertir en insumos que permitirán un acercamiento riguroso a nuestra memoria y experiencia.

Por lo tanto, paralelo al desarrollo y concreción de los Planes de Desarrollo Curricular, maestras y maestros "vamos a ir registrando" nuestras prácticas educativas; es decir vamos a ir recopilando "insumos" que muestren la concreción de nuestras Planificaciones anteriormente diseñadas.

Si bien, no hay recetas únicas para el registro de nuestras prácticas educativas, existen varios instrumentos que nos pueden permitir un registro pertinente y útil, a continuación planteamos los que debemos priorizar en nuestros registros.

Registro en el Cuaderno de Campo

Esta es la herramienta que priorizaremos en el proceso de registro de las experiencias de concreción del MESCP.

Estrategias para registrar en nuestro Cuaderno de Campo:

Es muy importante tener conocimiento de que existen diferentes estrategias para registrar en nuestro Cuaderno de Campo, sin embargo, y debido a la complejidad del quehacer educativo, sugerimos 2 maneras de realizar y consolidar el mismo: una de manera individual y la otra apoyándonos en el Equipo de Sistematización.

Elaborando el Cuaderno de Campo:

Retomando las orientaciones dadas en anteriores Unidades de Formación, se hizo ya mención de cómo realizar y elaborar nuestros Cuadernos de Campo de manera individual, es decir, tomar en cuenta diferentes pautas de ir consolidando el mismo a partir de nuestras experiencias de concreción del MESCP.

Por ejemplo:

EDUCACIÓN INICIAL EN FAMILIA COMUNITARIA
PLAN DE DESARROLLO CURRICULAR

DATOS INFORMATIVOS:

Distrito: Saipina Santa Cruz
Unidad Educativa: "Santa Catalina"
Tiempo: 1 semana
Bimestre: 1er. Bimestre
Año de escolaridad: 2do.
Profesora: Kathy Rojas Rodríguez

Proyecto Socioproductivo: "Clasificación y tratamiento adecuado de los residuos para el cuidado de la naturaleza"

Temática orientadora: La identidad familiar en la diversidad sociocultural y las actividades productivas.

Objetivo holístico:
Fortalecemos la convivencia armónica con la naturaleza, identificando los componentes y los sistemas de vida de la naturaleza y su relación con los avances tecnológicos, mediante la indagación de prácticas comunitarias sobre la clasificación y tratamiento adecuado de los residuos para el cuidado protección y defensa de la madre tierra.

Contenido y ejes articuladores:

- Costumbres, ceremonias, rituales, valores y elementos simbólicos en actividades productivas de la familia y comunidad.
- Tradiciones culturales y musicales con relación a la producción.
  - Secuencias de escenas graficadas sobre actividades económicas y socioculturales (ferias, festivales, deporte y otros)
- La contaminación y sus efectos en los sistemas de vida y elementos de la naturaleza.
  - Armonía y reciprocidad de la familia con la Madre Tierra
- La producción de alimentos, su consumo y comercialización en la comunidad.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS	RECURSOS/ MATERIALES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
- Observación de toda la unidad educativa diferenciando el cuidado o descuido respecto a la limpieza asimismo reconocer los espacios donde se tiene que depositar los residuos. - Diálogo de lo observado identificando la diversidad de residuos encontrados clasificándolos según su descomposición. - Reflexión sobre la importancia de reducir el uso de residuos de difícil descomposición y sobre el uso adecuado de los contenedores que permitan prevenir la contaminación de la naturaleza.	**Materiales:** Láminas **Recursos:** Cámara Hojas bond Hojas de colores Dibujos	**Ser** Ayuda mutua entre compañeros **Saber** Identificación de los sistemas de vida y elementos de la naturaleza (VTT) Identificación de los medios tecnológicos utilizados en la producción (CTyP)

- Elaboración de un panel educativo gráfico con información básica sobre el tiempo de descomposición de los residuos encontrados en la unidad educativa. - Diálogo con las y los estudiantes sobre las diferentes actividades productivas que se realizan en nuestras familias (Zafra, ganadería, agricultura, comercio, intelectual, etc.) su comercialización y las costumbres respecto a las mismas. - Análisis a cerca de la contaminación que producen las diferentes formas de producción realizadas en las familias y comunidad y las consecuencias para la vida y los elementos de la naturaleza. - Reflexión sobre las prácticas que promuevan el cuidado y preservación de la naturaleza en las actividades productivas que desarrollan la familia y la comunidad. - Dramatización sobre el cuidado de la naturaleza utilizando diversidad de ritmos y melodías propias del contexto con disfraces no contaminantes (el uso de disfraces no tiene que generar gasto económico)	Colores Pegamento Tijeras Residuos Yute Lanas Agujón	Descripción oral de las costumbres en las actividades productivas (CyP) Identificación de la diversidad musical utilizada en las actividades productivas **Hacer** Clasificación de los residuos según su descomposición Manipulación de los materiales **Decidir** Actitudes de cuidado a la naturaleza
PRODUCTO: Bolsas de yute para realizar las compras en la familia Panel informativo gráfico, con las propias formas de escritura de las niñas y los niños.		
BIBLIOGRAFÍA: Programas de estudio, Ministerio de Educación. Currículo Regionalizado.		

CUADERNO DE CAMPO

LUGAR Y FECHA: 20 de octubre de 2014
ACTIVIDAD DESARROLLADA: Paseo y Observación de la unidad educativa
PROFESORA: Kathy Rojas Rodríguez

DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS
Nos organizamos para realizar el paseo y la observación de la unidad educativa, para ello de dos en dos salimos con la siguiente consigna: - Iremos a observar sobre la limpieza de nuestra escuela, se tienen que acordar todo lo que vean. En el paseo verificamos que los residuos están por todo lugar, sobre todo el patio de recreo, las niñas y los niños comentaban que los contenedores (basureros) no eran utilizados como se debería y existían muchas bolsitas de refrescos por todo lado, en cada momento reforzamos el respeto que debe existir entre compañeros.	Lo importante de este día es que las niñas y los niños reflexionaron sobre la importancia de mantener limpia la unidad educativa y de reducir la producción de residuos de difícil descomposición.

Al retorno, comenzamos un diálogo sobre lo observado, en el que las niñas y los niños hacían referencia a la diversidad de residuos encontrados. Comenzamos a identificar cada uno de ellos entre los que mencionaron que había cáscaras de frutas, papeles, hojas de árboles, algunas ramitas, a lo que pregunté ¿creen que la escuela debería estar sucia? ¿Por qué? Ellos respondieron: Noooo...porque se ve fea, porque te enfermas. Fueron algunas respuestas, en lo que fuimos profundizando sus conocimientos respecto a la contaminación. Con lo que aprovechamos de reflexionar sobre la cantidad de residuos que se producen cada día en nuestras casas y escuela y cuanto se tardan en descomponer las bolsas aprovechando para ampliar el vocabulario. Realizaron un dibujo sobre lo que observaron en el paseo con lo que fuimos fortaleciendo su motricidad fina.	Los momentos metodológicos, permiten el desarrollo de un proceso dinámico y participativo, que para este día nos permitió reforzar el desarrollo de las 4 dimensiones a través de las diferentes actividades descritas.

PLAN DE DESARROLLO CURRICULAR
EDUCACIÓN PRIMARIA COMUNITARIA VOCACIONAL

Distrito: El Alto
Unidad Educativa: Juancito Pinto
Tiempo: 2 semanas
Bimestre: Primero
Año de escolaridad: 1ro de Primaria Comunitaria Vocacional

Temática orientadora: La comunicación en la Familia, la escuela y en las actividades de la comunidad.
Objetivo Holístico: Desarrollamos actitudes de respeto mutuo, a partir del análisis de las características de la familia, la comunidad y las cantidades en relación al espacio geográfico en que habitan, produciendo textos orales y escritos e primera lengua, para fortalecer la comunicación dialógica en la escuela, familia y comunidad.
Contenido y ejes articuladores: • Identidad, autoestima y respeto a los miembros de la familia y comunidad (Cosmos y pensamiento) • Nombres propios en la familia y la comunidad: lectura y escritura de letreros y experiencias de la vida (Comunidad y Sociedad) • Integrantes de la familia, roles y ocupaciones (Comunidad y Sociedad) - **La familia y la comunidad (Educación para la vida en comunidad)CR** • Espacio geográfico donde habita la familia y sus características (Vida Tierra Territorio) - **Territorio como espacio geográfico (Educación para comprender el mundo)CR** • Números naturales, cantidad y representación simbólica con objetos del entorno (Ciencia Tecnología y Producción) - **Nociones aritméticas y geométricas de la comunidad (Educación para transformar el mundo) CR**

Orientaciones metodológicas	Recursos/ materiales	Criterios de evaluación
• Observación del espacio geográfico donde habita la familia, practicando el respeto entre compañeros en el paseo por la comunidad (Contacto con la realidad). • Descripción oral en primera lengua del espacio geográfico y análisis de mensajes concretos de la realidad como la escritura de nombres de la familia de las y los estudiantes (Análisis y comprensión del significado del mensaje). • Valoración sobre la importancia del respeto con el entorno, la familia y la comunidad (reflexión comunicativa dialógica del mensaje). • Elaboración y exposición de textos en lengua originaria y/o castellana sobre la descripción de la familia y el espacio geográfico observado con mensajes de respeto a la Madre Tierra (composición y producción de mensajes). • Conversación en primera lengua sobre los mensajes producidos en la relación a la descripción del espacio geográfico y los integrantes de la familia, roles y ocupaciones (contacto con la realidad). • Comprensión de los mensajes seleccionados en lengua originaria y/o castellana y análisis de los nombres propios y número de integrantes de la familia en interrelación recíproca entre compañeros (Análisis y comprensión del significado del mensaje). • Valoración sobre la importancia del respeto y la comunicación escrita en la escuela, familia y comunidad (Reflexión comunicativa). • Elaboración y exhibición de textos en lengua castellana y originaria sobre los roles y número de integrantes de la familia y las actividades productivas a las que se dedica cada uno de ellos (Composición y producción de mensaje).	Material de escritorio Papelógrafos para la exposición de la información. Fichas con imágenes de productos de la region.	**Ser** • Actitud de respeto mutuo en la interrelación familiar y escolar. **Saber** • Caracterización de los nombres de los integrantes de la familia (Comunicación y lenguajes) • Identificación de cantidades en función del número de integrantes de la familia (Matemática) • Descripción del espacio geográfico y el rol de los integrantes de la familia (Ciencias sociales – ciencias naturales) **Hacer** • Producción de mensajes orales y escritos en primera lengua. • Representación de cantidades desde la comprensión de los elementos del espacio geográfico en que habita la familia. **Decidir** • Relacionamiento horizontal con todos los seres que nos rodean.

Producto:

- Mensajes y/o imágenes que representen el cuidado de la Madre Tierra.
- Representación gráfica de los integrantes de la familia y el espacio geográfico donde habita.

Bibliografía.

2014. Programas de estudio Educación Primaria Comunitaria Vocacional – Ministerio de Educación. La Paz, Bolivia.
Unidad de formación No 13, 14, 15. Cuaderno de formación continúa. Ministerio de Educación. La Paz, Bolivia.

CUADERNO DE CAMPO

LUGAR Y FECHA: 21 de abril de 2014

ACTIVIDAD DESARROLLADA: Observación del espacio geográfico, practicando el respeto entre compañeros.

PROFESORA: Marina Loza

DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS
• Hoy lunes 21 de abril contamos con el apoyo de una madre de familia para realizar la actividad programada; nos organizamos en grupos para proveer el orden y nos preparamos para salir a observar a las familias y describir las características de la zona; nos dirigimos hacia la feria de la zona (San Luis). • Ahí observamos a las familias. Había vendedoras con sus hijos. Por esto pregunté: • ¿Por quienes está constituida una familia? • Los niños respondieron: por la mamá, el papá y los hijos. Entonces, conversamos sobre los integrantes de la familia, donde los niños mencionaron los nombres y describieron la cantidad de los integrantes de su familia. Por otro lado conversamos sobre las familias que se dedican al comercio. • Al retornar a la escuela observamos la estructura de la iglesia y el centro de salud que tenía árboles secos al rededor, por lo que pregunta: • ¿Qué piensan de los árboles secos?, ¿quién está en la obligación de cuidarlo? ¿Por qué? Posterior a esta reflexión las y los niños explicaron sobre los servicios que brinda cada institución. • Al llegar a la escuela los estudiantes se sirvieron su desayuno escolar y muchos de ellos se pusieron a jugar. • Cuando ingresamos al aula se hizo un análisis y reflexión sobre la familia e importancia del respeto dentro y fuera de ella. Por otro lado se reflexionó sobre las obligaciones que tenemos como hijos. • Luego comenzamos a dibujar y pintar a nuestras familias para analizarlas. Cada niño y niña dibujó a su familia, describe el camino que recorre para llegar a la escuela, el número de integrantes de su familia y escribe el nombre de cada uno de ellos. Y para entregar el trabajo realizado, debajo de los dibujos escriben un mensaje sobre el respeto a las familias y a la Madre Tierra. • Con eso analizamos la importancia de la familia en la comunidad. La importancia de la comunicación entre hermanos, entre padres e hijos. (Esto lo trabajé desde la integración de los cuatro campos poniendo con énfasis en matemática donde hicimos el conteo y desconteo de integrantes de la familia). • Al finalizar la clase se decidió suspender la explosión de los trabajos realizados, donde se decidió iniciar la mañana siguiente con la lectura de los mensajes.	• Una experiencia inolvidable para los estudiantes por tomar en cuenta la realidad y el contexto que le rodea. • Es muy importante analizar el rol que cumple la familia para que la comunidad se fortalezca.

PLAN CURRICULAR DE AULA
NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA COMUNITARIA VOCACIONAL

DATOS REFERENCIALES:

Institución Educativa: Enrique Lindemann B
Docente: Iris Pabón Gandarillas
Campo de Saberes y Conocimientos: Vida Tierra y Territorio
Área: Biología
Nivel: Secundaria Comunitaria Productiva
Año de Escolaridad: Tercero de Secundaria
Unidad de Formación: Nutrición

PROYECTO SOCIOPRODUCTIVO: "Aprendiendo a vivir con seguridad"

OBJETIVO HOLÍSTICO:

Fortalecemos los valores de respeto y solidaridad hacia la naturaleza y nuestro organismo, mediante la comprensión de las normas de higiene al manipular los alimentos generando en los estudiantes inquietudes para identificar causas y efectos más comunes que afectan a la salud, contribuyendo con una correcta información al momento de la manipulación de alimentos, previniendo futuras infecciones en el organismo.

CONTENIDOS Y EJES ARTICULADORES

Educación en convivencia con la naturaleza y salud comunitaria:

- Los sistemas de vida de la naturaleza y sus elementos.
- Costumbres y elementos simbólicos de la familia y la comunidad

Orientaciones metodológicas	Recursos/ Materiales	Criterios de Evaluación
Practica En plenaria y aplicando la **técnica "lluvia de ideas":** recabar información sobre la nutrición y la buena o mala manipulación de los alimentos de nuestro contexto. Conformar equipos de trabajo para análisis de información acerca de los alimentos y su manipulación. Recolectar información por medio de experiencias y entrevistas a personas que se encuentran en su entorno. Realizar una feria exposición con la **técnica grupal** acerca de los alimentos más acordes para una apropiada manipulación para la prevención de posibles infecciones en el organismo.	Data Show, para la exposición **Material de escritorio** Hojas de recolección de información. Cámara fotográfica. Papelógrafos para la exposición de la información.	**SER** Manifestación del respeto y reciprocidad en el trabajo de grupo. Participación solidaria en trabajos de equipo. **SABER** Identificación de los productos alimenticios para su correcta manipulación y seguridad al momento de consumirlos.

Teoría Investigamos sobre la alimentación más común que existe en nuestro contexto y las formas de intervenir desde la educación para una adecuada manipulación de los alimentos en la unidad y fuera de ella. Recabamos información nutricional de los alimentos, sus usos, normas y cuidados de su manipulación, en los periódicos, el internet, entrevistas a padres y algunos profesionales de nutrición. Analizamos las principales infecciones, o al menos, las más comunes que llegan a afectar a nuestro organismo si no se tiene el debido recaudo. **Valoración** Reflexión colectiva sobre la inadecuada manipulación de los alimentos y la manera como afecta a las y los estudiantes en su organismo e identificar los riesgos para prevenir algún tipo de infección en el organismo. Reflexión de la importancia de la adecuada manipulación para el buen cuidado de nuestro organismo. **Producción** Elaboración de folletos y cuadros con gráficos ilustrativos, exponiendo las normas elaboradas y planteadas por ellos mismos. Exposición oral de los relatos de las entrevistas realizadas dentro y fuera de la comunidad educativa.	Fichas con imágenes de manipulación de alimentos. Internet	Conocer infecciones comunes debido a la mala práctica. **HACER** Descripción de los efectos y causas provocadas por la inadecuada manipulación de los alimentos. Análisis de las actividades que hacen en su contexto. Representación gráfica y escrita del tema en grupos para prevenir las infecciones estomacales más comunes. **DECIDIR** El correcto consumo y manipulación de los alimentos saludables y nutritivos para el cuidado de nuestro cuerpo. Asume el cuidado de su organismo
PRODUCTO Elaboración de suplementos o folletos llamativos de forma escrita para informar a la comunidad educativa de todo lo aprendido. Una Feria Educativa donde participe toda la comunidad educativa para socializar la importancia de crear normas de higiene sobre la manipulación de alimentos tanto en la Unidad Educativa como fuera de ella.		
BIBLIOGRAFÍA Periódicos: Buena Salud, Vida Sana y otros. Nutrición Lima Perú 1982 sin autor.		

CUADERNO DE CAMPO Nº 1

Fecha: 25 de octubre de 2014
Lugar: Unidad Educativa Enrique Lindemann B
Experiencia: Normas de Seguridad al momento de la manipulación de los alimentos
Profesora: Iris Pabón Gandarillas

Descripción	Análisis
Trabajando con estudiantes de tercero de secundaria, introduje el tema con preguntas problematizadoras para llamar su interés, con ejemplos de su vida cotidiana. Hoy los estudiantes comenzaron a identificar la problemática de higiene al momento de manipular los alimentos, dando ejemplos que ocurren en los otros cursos con respecto a la manipulación de los alimentos, el desayuno escolar, también algunos estudiantes cuentan sus experiencias en el kiosco de la unidad y otros recordaron que no sólo en la unidad educativa ocurre esto, sino que vieron los malos hábitos de higiene de las personas que comercializan alimentos afuera de la unidad. Algunos estudiantes dieron testimonio de sus experiencias vividas, indicando que sí existen personas que manipulan correctamente los alimentos defendiendo de alguna manera a los que comercializan alimentos; aunque en tono de burla, otros indicaron que se sentían aludidos ya que sus padres serían estos comerciantes. Esta práctica fue importante porque en muchos despertó la necesidad de tener prácticas de higiene y lo note al momento del cuidado que pusieron cuando se repartió el desayuno de hoy. La siguiente clase saldremos todos a buscar información para verificar si hay o no una mala manipulación de los alimentos.	La experiencia fue por demás interesante al momento de mencionar con la pregunta problematizadora sobre la manipulación del desayuno escolar, ya que todos se sintieron aludidos por que alguna vez habían repartido tal. También las experiencias contadas, buenas o malas, crean un clima ameno y hasta gracioso.

En los ejemplos anteriores, las maestras, para el registro de sus experiencias en sus Cuadernos de Campo, lo realizan a partir de sus Planes de Desarrollo Curricular, lo que le permite apoyarse en las orientaciones para el desarrollo de los elementos curriculares, pues estos son el punto de partida de la experiencia. Éste se orienta en la rememoración de lo vivido y permite centrarse en los procesos educativos desarrollados.

Con base en los ejemplos anteriores, es necesario comprender que Registrar no es sinónimo de anotar por anotar en nuestro Cuaderno de Campo; a continuación mostramos el ejemplo de un registro que no toma en cuenta los elementos curriculares.

Registro Nro. 1

U.E.: Juancito Pinto
Fecha: 20/03/2014
Actividad del Plan de Clase: Recuperación de saberes y conocimientos de las bondades de las plantas medicinales.

El día lunes salimos, era un día muy caluroso, el cielo estaba color azul, las aves volaban en el cielo, entonces decidimos salir al campo, porque lo tenía programado en mi plan de clase. Salí con mis estudiantes, todos se emocionaron y salieron corriendo. Primero fuimos a visitar el chaco de doña Fátima, ella nos recibió con mucha alegría, nos invitó mandarina y comimos. Entramos a su chaco, los niños botaron las pepas de la mandarina en el piso; luego, nos dirigimos al chaco de doña María, quien de igual manera nos recibió alegremente y nos invitó mote, comimos todos sentados en las piedras; luego nos fuimos al chaco de doña Eulogia, mientras íbamos, los niños correteaban, casi nos muerde un perro, pero todos corrieron y gritaron.

Como vemos en el ejemplo, la maestra describe actividades, sin embargo no describe cómo desarrolló toda la actividad pedagógica o cómo recogió insumos para trabajar en el aula desde los diferentes campos o áreas de saberes y conocimientos ni mucho menos cómo le ha ido articulando los contenidos de los Programas de Estudio. En todo caso, no describe cómo esta actividad le ha servido para transformar su práctica educativa. En ese sentido, registrar implica visibilizar los hechos más sobresalientes que desarrollamos en nuestro quehacer educativo, cómo estos inciden en el aprendizaje de las y los estudiantes y más aún, como transforman la realidad de nuestro contexto/comunidad.

El registro debe focalizarse en la **descripción de los procesos educativos desarrollados a lo largo de la aplicación y concreción de los Planes de Clase en el marco del MESP, además debe apuntar a las reflexiones sobre lo vivido.** Es decir los registros deben describir la concreción de los elementos curriculares trabajados y cómo, maestras y maestros, hemos ido desarrollándolo en nuestra comunidad educativa. En ese entendido, nuestros registros deberán focalizarse en la experiencia desarrollada a partir de la concreción de los elementos curriculares, podría ayudarnos las siguientes preguntas: cómo reaccionaron nuestros estudiantes ante estas actividades, qué contenidos desarrollamos, cómo articulamos las áreas y los campos de saberes y conocimientos, con qué otros contenidos los articulamos, si las madres y padres de familia han participado y cómo participaron en el desarrollo del Plan de Desarrollo Curricular, cómo se han desarrollado los procesos de evaluación, qué evaluación ha realizado (Autoevaluación, evaluación del maestro o, evaluación comunitaria), qué tipo de materiales educativos ha utilizado, cómo los ha utilizado, cómo han reaccionado sus estudiantes ante el uso de ese tipo de materiales educativos, les sirvió o no les sirvió; en conclusión: cómo la articulación de todos estos elementos curriculares y su desarrollo han incidido en el aprendizaje de las y los estudiantes, de la o el maestro, en transformar la realidad educativa de nuestra comunidad y, ante todo, cómo ha contribuido al desarrollo del PSP desde su área y/o nivel donde desempeña sus funciones.

Apuntes de análisis de la experiencia en los registros de sistematización

Además de realizar el registro de la experiencia, también podemos anotar nuestras reflexiones y análisis, nuestras interpretaciones e impresiones de lo vivido. En el marco del proceso de concreción que estamos desarrollando, el análisis implica comprender el cómo, el qué o para qué de los sucesos producidos en los procesos educativos, deben resaltar los elementos curriculares abordados, preguntando cómo se interrelacionaron los momentos metodológicos, como se fortaleció el desarrollo de las dimensiones, los materiales utilizados, etc.

Para que desarrollemos este punto del registro te sugerimos las siguientes orientaciones:

a) El punto de partida es la identificación de las ideas centrales de la experiencia para realizar el análisis.

b) Se realiza reuniones permanentes del equipo sistematizador con la finalidad de:

- Socializar sobre el análisis de la concreción registrada en el diario de campo.
- Reflexionar sobre los aspectos relevantes identificados en relación a los elementos curriculares para seguir mejorando la práctica pedagógica.
- Registrar la síntesis y los acuerdos del equipo sistematizador en relación a los elementos curriculares que contribuirán en la concreción del MESCP.

c) El equipo sistematizador comparte el análisis realizado con la CPTE.

- Las conclusiones y o acuerdos a los que se lleguen como CPTE deberán ser registradas con el fin de tener constancia del proceso de concreción realizado y que en lo posterior servirá de ayuda memoria para la organización y narración de la experiencia.

d) Hasta este punto se tendrá que realizar la capacitación a las y los facilitadores, para ello sugerimos la siguiente metodología:

- Iniciar la práctica con el registro individual sobre la experiencia de la última sesión presencial que han tenido con sus participantes.
- Como producto llegar al registro pero ampliarlo aplicando una de las estrategias propuestas (si es posible)

Estos espacios deben focalizar el debate en el proceso de concreción del MESCP, planteando reflexiones que permitan los ajustes y la profundización de la transformación de nuestra práctica eductiva.

ALTERNATIVA OPCIONAL de la elaboración del registro de las experiencias de concreción del MESCP

En los casos donde no se ha podido avanzar con el desarrollo de los registros de manera individual, por la complejidad de nuestros quehaceres educativos, sugerimos la siguiente forma de desarrollar los registros apoyándonos en el equipo de sistematización.

Elaboración del Registro Individual con el apoyo del Equipo de Sistematización

¿Por qué realizar el registro de manera comunitaria?

Porque el equipo de sistematización se convierte en el soporte de todo el proceso de elaboración del trabajo de Experiencias Transformadoras.

El registro individual muchas veces se hace complejo cuando nos cuesta escribir nuestras experiencias o intentar llevar nuestras ideas de manera directa al papel. Ante esto es importante saber que no estamos solos en este proceso de registrar nuestra experiencia, podemos apoyarnos en nuestro equipo de sistematización para lograr la redacción fluida de nuestro registro.

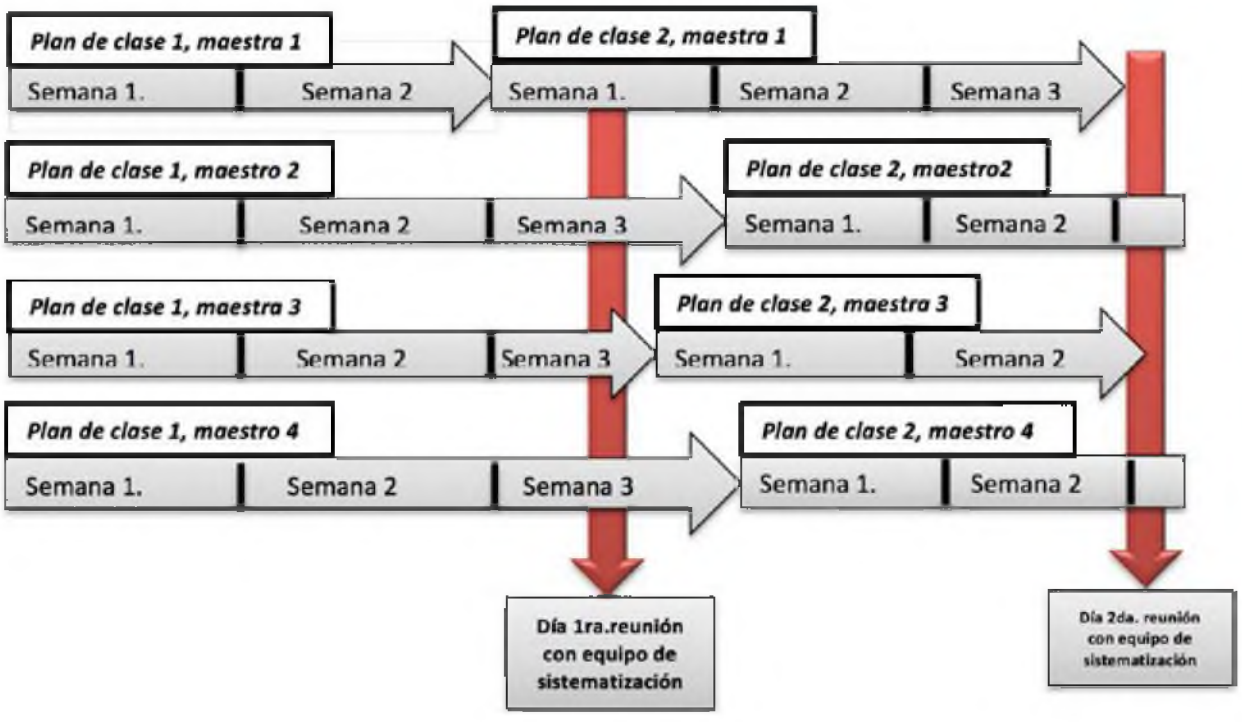
Una de las potencialidades que tenemos y no sabemos explotar es nuestra oralidad o facilidad de expresar nuestra experiencia a través del diálogo. En el proceso de registro de nuestra experiencia, será importante apoyarnos o recurrir a esta posibilidad con el apoyo de nuestro equipo de sistematización. Para ello te proponemos realizar tus registros bajo las siguientes orientaciones que priorizan el diálogo y el apoyo comunitario.

Actividad previa: consolidar días de Reunión con el Equipo de Sistematización.

Para consolidar nuestro cuaderno de campo y de manera comunitaria, primero debemos consolidar días exactos de reunión, éstos deben ser llevados a cabo cada fin de desarrollo del Plan de Clase.

Siendo que el proceso de Registro se realiza paralelamente al proceso de Concreción e implementación de los Planes de Clase, (éstos contemplan de entre 2 o 3 semanas) debemos consolidar reuniones en equipos de sistematización cada vez que concluyamos la concreción de nuestros Planes de Clase.

Ante la complejidad del trabajo educativo, se presenta otro problema, que cada maestra y/o maestro tiene un ritmo propio de su quehacer educativo, entonces lo ideal sería que al interior de nuestros equipos “negociemos” y nos pongamos de acuerdo “cuándo reunirnos” para realizar el registro apoyándonos en el equipo de sistematización.



En el ejemplo anterior, pese a tener diferentes ritmos de trabajo, al interior de los equipos de sistematización, buscamos y encontramos el tiempo para reunirnos.

- ***Organización y responsabilidades de cada integrante del equipo de sistematización***

Es muy importante que al interior del equipo nos organicemos y deleguemos responsabilidades, como ser a la persona que va a moderar los registros, a quién va a realizar el punteo de las actividades desarrolladas de cada integrante del equipo. A la vez, hay que dejar claro la necesidad de realizar el punteo de experiencias de manera separada, es decir encontrar la estrategia para que cada integrante del equipo vaya narrando y dando a conocer su experiencia desarrollada en los planes de clase.

- ***Desarrollo del registro de experiencias en el Equipo de sistematización (Cómo)***

Para iniciar el registro con el apoyo del Equipo de Sistematización (que es el registro que cada maestra/o va a dar a conocer previo diálogo con los otros miembros del equipo) es necesario que entre integrantes del equipo de sistematización dialoguemos y demos a conocer lo que hemos venido desarrollando a lo largo del despliegue de los Planes de Clase con las y los colegas del equipo a partir de preguntas pertinentes a la experiencia.

- ***Criterios para desarrollar el Registro con el apoyo del Equipo de Sistematización: (¿A partir de qué dialogamos? ¿Qué preguntamos?)***

Para ello es necesario tener a la mano nuestros Planes de Clase, pues ahí encontraremos cómo, previamente, hemos planificado el despliegue de nuestra práctica educativa; y, formular preguntas que visibilicen la experiencia desarrollada, durante las 2 ó 3 semanas de ejecución de nuestros Planes de Clase. Cabe aclarar que no se tienen preguntas pre establecidas. Todo dependerá de la experiencia desarrollada.

Cuando realicemos este ejercicio, registraremos los hechos más sobresalientes del desarrollo de los Planes de clase (por lo general será 1 plana en nuestro Cuaderno de campo) y en nuestro Cuaderno de Campo ***sólo anotamos el punteo de lo que nos corresponde***, es decir el punteo y/o registro de la experiencia que cada maestra o maestro realizó durante la ejecución de su Plan de Clase.

Por ejemplo:

Registro/punteo Maestro 1	**Registro/punteo Maestro 2** ....
Registro/punteo Maestro 3	**Registro/punteo Maestro 4** ....

Al maestro 1, **sólo** le corresponde copiar el registro/punteo realizado de manera colectiva de su experiencia, en su cuaderno de Campo.

Al maestro 2, también **sólo le corresponde copiar el registro/punteo realizado de manera colectiva de su experiencia en su cuaderno de Campo**. Y lo mismo sucederá con los otros colegas del equipo de Sistematización.

Por ejemplo:

Preguntas del moderador del equipo	Punteo/registro de la experiencia
¿Qué actividad planificaste para consolidar este Plan de Clase?	- *En la práctica, desde Ciencias naturales, me propuse salir al rio a ver las características de la contaminación y daño a la Madre Tierra.* - *Salí con mis estudiantes de paseo al río de la comunidad.*
¿Cómo reaccionaron tus estudiantes ante la actividad programada?	- *Mis estudiantes se entusiasmaron y **analizaron** la importancia de cuidar la madre tierra, pues encontramos al rio contaminado.*
¿Para qué te sirvió que los estudiantes analizaran la importancia de cuidar a la madre Tierra?	- Análisis muy importante para articular con los contenidos de Ciencias Sociales, y trabajar la hidrografía y su historia. - Para articular con otras áreas, en especial con Ciencias Sociales. - Trabajar otras actividades desde Ciencias sociales.
Por ejemplo, ¿qué otras actividades?	- Análisis muy crítico, actividades como ser el tomar en cuenta la diversidad plural de nuestro país. Articular con estos contenidos. - Tomar en cuenta la pluralidad y diversidad boliviana. Ejemplos de los Yuracarés.
¿Qué hicieron los estudiantes con esta otra actividad?	- Al principio no entendían y no participaban, pero cuando les hablé de los Yuracarés y sus características recién comenzaron a participar.
¿Por qué piensas que antes no participaron?	- Porque sólo les mostré el mapa de la diversidad plural de Bolivia. Era muy teórico. - Ellos son Yuracarés, cuando comencé a hablar de esto, ellos ya habían conocido mucho. Me di cuenta que estaba nuevamente teorizando. No tome en cuenta antes sus experiencias.
Y ¿Cómo trabajaste las estrategias metodológicas entonces?	- Había iniciado con la teoría. No me di cuenta, pensé que mostrarles un mapa era partir de la práctica, no tomé en cuenta mi comunidad. - Luego, como no hay internet en la comunidad y no tenemos bibliotecas, me apoye, para la teoría, en textos. - todo el tiempo estábamos valorando. Buena actividad.
...	...

En el ejemplo anterior, el moderador va desenvolviendo y preguntando sobre la experiencia, el punteo/registro no termina ahí. Además las preguntas van generándose en función a las respuestas anteriores y en función a la naturaleza de la experiencia.

Por lo tanto en nuestro Cuaderno de campo, sólo registraremos y anotaremos el punteo que nos corresponde y no así las preguntas: sólo las respuestas punteadas.

- ***El registro lo realizamos en nuestros Cuadernos de Campo.***

Registramos el punteo elaborado de **nuestra** experiencia de concreción e implementación del MESCP en nuestros cuadernos de Campo, y dando continuidad a los registros que hayamos realizado de manera individual.

Otros recursos para enriquecer nuestro registro

- Registro fotográfico:

Lleva adelante un registro fotográfico de todas las actividades realizadas en el marco de la concreción curricular del MESCP es importante, porque permite tener una memoria visual del proceso vivido, es importante que esta información esté organizada, para que en lo posterior recurramos a ella para iniciar la etapa de construcción de la experiencia.

- Registro de experiencias en audio/grabaciones en videos:

De igual manera llevar un registro de video es muy útil para el proceso de reconstrucción, incluso para el momento de las defensas, por tal motivo recomendamos que al momento de filmar la actividad debemos organizarla de manera ordena y secuencial para que en lo posterior nos sirva para reconstruir y en muchos casos son la base para iniciar nuestros relatos individuales.

- Actas de reuniones
- Productos de nuestros estudiantes (las tareas que hicieron)

Producto de la unidad de formación

- Acta de conformación de los equipos de sistematización.

- Diseño de prácticas de concreción del MESCP. Adjuntando las planificaciones exigidas, con VoBo de Directora/or UE/CEE/CEA.

- Registro del proceso educativo del Plan de Desarrollo Curricular desarrollado.

Bibliografía

Arnold, Denise

2006 "Metodologías en las ciencias sociales en la Bolivia postcolonial: reflexiones sobre el análisis de los datos en su contexto," en: Mario Yapu (coord.) Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales y humanas. La Paz: UPIEB.

Arnold, Denise y Juan de Dios Yapita

2000 El rincón de las cabezas. Luchas textuales, educación y tierras en los Andes. La Paz: UMSA/ILCA.

Bonilla, Víctor; Fals Borda, Orlando

1972 Causa Popular, Ciencia Popular. Una metodología del conocimiento científico a través de la acción. Bogotá: Rosca.

Bowers, C.A.

2002 Detrás de la apariencia. Hacia la descolonización de la educación. Lima: PRATEC, 1ª ed.

Briones, Guillermo

2003 La investigación en el aula y la escuela. La Paz: Convenio Andrés Bello.

Capra, Fritjof

1998 La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos. Barcelona: Anagrama, 1ª ed.

CEAAL

1989 IV seminario latinoamericano de investigación participativa. Recife-Brasil: CREFAL.

Colciencias

2007 La Investigación como Estrategia Pedagógica, Colciencias. Editorial Edeco, Bogotá.

Demo, Pedro

1985 Investigación participante. Mito y realidad. Buenos Aires: Kapelusz

Elliot, Jhon

1991 El cambio educativo desde la investigación acción. Madrid: Morata.

1990 La investigación acción en la educación. Madrid: Morata.

Fals Borda, Orlando; Vio Grossi, Hall et. al.

1981 Investigación participativa y praxis rural. Lima: Mosca Azul.

Guber, Rosana

2011 La etnografía. Método, campo y reflexividad. Buenos Aires: Siglo XXI.

Illescas Pompilia, José

2002 Acerca de la ontología, gnoseología y epistemología de lo humano integral o del ser en su estar siendo-ocurriendo-sucediendo siempre nomás. Cochabamba-Bolivia: QUCHAPAMPA.

Kofes, Suely

1998 "Experiencias sociales, interpretaciones individuales: posibilidades y límites de las historias de vida en las ciencias sociales", en: Thierry Lulle, Pilar Vargas y Lucero Zamudio (coords.). Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales I. Barcelona: Anthropos/Universidad externado de Colombia.

Latorre, Antonio

2003 La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graò

Libanio, Joao Bautista

2001 Saber pensar: Introducción a la vida intelectual. Madrid: San Pablo

Mariño, Germán; Bijl, Bart van der

1990 Tensiones y tendencias de la investigación participativa. Cuadernos pedagógicos Nº 13. Quito: CEDECO.

Mejía, Marco Raúl

2012 Sistematización. Una forma de investigar las prácticas y de producción de saberes y conocimientos. La Paz: Viceministerio de Educación Alternativa y Especial.

Mignolo, Walter

2002 "El potencial epistemológico de la historia: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui", en Daniel Mato (comp.) estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder. Caracas: CLACSO.

Ministerio de Educación

2012 Estudio de clase e investigación educativa. Documento de Trabajo. La Paz

2010 Guía de trabajo final de grado Estudio Pedagógico Interno. Programa de Profesionalización de maestros Interinos, Educación Regular. La Paz, Documento inédito.

Murcia Florián, Jorge

1991 Investigar para cambiar. Un sobre investigación acción-participante. Bogotá: Magisterio.

Panikkar, Raimon

2004 Mito, fe y hermenéutica. Barcelona: Herder.

Picón, César; Barquera, Humberto et. al.

1986 Investigación participativa: algunos aspectos críticos y problemáticos. Cuadernos del CREFAL. Michoacán-México: CREFAL-OEA/PREDE.

Pifarré Francisco y Xavier Albó (eds. y comps.)

1986 El espino, una semilla en el turbión. Vida, muerte y resurrección de una comunidad avaguarani. Testimonios de comunarios y amigos. Cuaderno de Investigación CIPCA, No 28. La Paz: CIPCA.

Prigogine, Ilya

2004 ¿Tan sólo una ilusión? Una exploración del caos al orden. Barcelona: Tusquets Editores, 5ª ed.

Quintar, Estela

2006 La enseñanza como puente a la vida. México D.F. : IPECAL, 3ª ed.

2009 "Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral" Entrevistada por Javier Salcedo. Revista Interamericana de Educación de Adultos, Año 31/No. 1 enero-junio 2009

nueva época.

Rivera, Silvia

1990 "El potencial epistemológico y teórico de la historia oral", en: Temas sociales 11. Revista de sociología-UMSA.

Schuter, Antón de

1986 Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos. Michoacán-México: OEA-CREFAL

Spedding, Alison/Abraham Colque

2003 Nosotros los yungueños. Testimonios de los yungueños del siglo XX. La Paz: Mama Huaco.

THOA

1984 El indio Santos Marka T`ula, cacique principal de los ayllus de Qallapa y apoderado general de las comunidades originarias de la república. La Paz: UMSA/THOA.

Velasco, Honorio y Ángel Díaz de Rada

1999 La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela. Madrid: Trotta.

Zemelman, Hugo

2011 Conocimiento y sujetos sociales. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia, 1ª ed.



ANEXO

Reglamento del Trabajo Final de Graduación del Componente de Licenciatura PROFOCOM

Capítulo I
Disposiciones generales

Artículo 1. (Objeto). El presente reglamento establece los requisitos del proceso, presentación, exposición oral y evaluación del trabajo final de graduación para la titulación en el Componente de Licenciatura del Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio - PROFOCOM.

Artículo 2. (Alcance, cumplimiento y contenido). El presente Reglamento tiene alcance nacional y es de cumplimiento obligatorio en todas las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM) y Unidades Académicas (UA) que tienen participantes del PROFOCOM en el componente de Licenciatura del Subsistema de Educación Regular y del Subsistema de Educación Alternativa y Especial.

Artículo 3. (Modalidad de graduación). La sistematización de experiencias transformadoras en la concreción del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP) constituye la única Modalidad de Graduación en el Componente de Licenciatura del PROFOCOM.

La sistematización es un proceso de producción de conocimientos que relata y analiza las experiencias transformadoras de las prácticas educativas de maestras y maestros en la implementación del currículo del MESCP; produce teoría desde la reflexión crítica y propositiva de la práctica; propone aportes para desarrollar el MESCP y genera productos, resultados y recursos educativos que pueden servir a todas las maestras y maestros en la transformación de la educación y la sociedad boliviana.

Artículo 4. (Cumplimiento de requisitos). Las y los participantes del PROFOCOM deberán cumplir con todos los requisitos académicos y administrativos establecidos en la normativa emanada desde el Ministerio de Educación para el desarrollo del Programa.

A las maestras y maestros que no hubieran cumplido con la presentación de los requisitos de inscripción al Programa no se les extenderá el Diploma Académico y Título Profesional hasta

la presentación de los mismos. A fin de no perjudicar la conclusión de su proceso formativo en el PROFOCOM, las y los educadores realizarán la presentación y exposición oral del trabajo final con su respectivo Equipo de Sistematización presentando previamente un compromiso debidamente firmado para la entrega de documentos según tiempos establecidos por el Programa.

Capítulo II
Organización de los Equipos de Sistematización y tareas asignadas

Artículo 5. (Conformación de los Equipos de Sistematización). Las y los participantes se organizarán en Equipos de Sistematización para la elaboración del trabajo final:

a. Los Equipos de Sistematización estarán conformados por dos participantes como mínimo y por cuatro como máximo.
b. En contextos dispersos (riveras de río, frontera, áreas de difícil acceso) y casos excepcionales, la presentación del trabajo final podrá ser individual.
c. En contextos dispersos y otros que lo ameriten, será posible conformar Equipos de Sistematización entre maestras y maestros de distintas Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTEs).
d. El Equipo de Sistematización podrá estar conformado por maestras y maestros de distintos niveles y años de escolaridad del Sistema Educativo Plurinacional (SEP).
e. El Equipo de Sistematización firmará un acta de compromiso que garantice la elaboración conjunta del trabajo en sus diferentes etapas hasta la presentación del trabajo final.
f. Los integrantes de los Equipos de Sistematización deberán pertenecer al mismo subsistema (Subsistema de Educación Regular o Subsistema de Educación Alternativa y Especial).
g. Las y los directores participantes del PROFOCOM podrán conformar Equipos de Sistematización con maestras y maestros, sistematizando el aporte realizado desde la gestión educativa o podrán conformar Equipos de Sistematización con otros Directores y Directoras, para sistematizar experiencias transformadoras desde la gestión educativa en la implementación del MESCP. Esto sólo se debe al tipo de experiencia que puede sistematizarse y no es vinculante a que su titulación sea en gestión educativa.
h. Las y los Directores Departamentales de Educación, Subdirectores Departamentales, Directores Distritales Educativos, Técnicos Departamentales, Técnicos Distritales y Técnicos UNEFCO, podrán conformar Equipos de Sistematización con maestras y maestros de la misma institución u otros de la misma condición, sistematizando los aportes realizados desde la función que desempeñan en el marco del MESCP. Esto sólo se debe al tipo de experiencia que puede sistematizarse y no es vinculante a que su titulación en la función que desempeña.
i. Del segmento antes mencionado, continuarán en el Componente de Licenciatura, aquellos que cuenten con una formación Normalista; para aquellos que tengan una formación diferente a la antes mencionada y que cuenten con formación a nivel de Licenciatura concluirán su proceso formativo en el marco de un Diplomado.
j. En casos excepcionales, por motivos de transferencias, maestras y maestros podrán sistematizar la experiencia desarrollada en su anterior o actual Unidad Educativa o Centro de Educación Alternativa (UE/CEA/CEE) trabajando con el Equipo de Sistematización de esa UE/CEA/CEE o de manera individual.

Artículo 6. (Tareas y responsabilidades de los Equipos de Sistematización).

a. Establecen espacios de intercambio, reflexión y trabajo conjunto entre sus miembros.
b. Elaboran el trabajo de sistematización tomando en cuenta las tareas individuales y colectivas apoyándose mutuamente para lograr resultados exitosos.

Artículo 7. (Tareas individuales y colectivas de los Equipos de Sistematización). Los participantes de los Equipos de Sistematización tienen tareas individuales y colectivas.

a. Son tareas individuales:
   - Realización de prácticas transformadoras de implementación y concreción de los elementos curriculares del MESCP.
   - Registro de por lo menos 2 Semestres de la concreción del MESCP desarrollo curricular.
   - Elaboración y aplicación de instrumentos de reconstrucción de la experiencia de carácter individual.
   - Realización del relato, descripción, análisis e interpretación de la experiencia y la práctica educativa.
   - Redacción de las partes de elaboración individual del trabajo final.

b. Son tareas colectivas:
   - Elaboración del diseño de la sistematización.
   - Realización de comparaciones, análisis e interpretaciones sobre las experiencias de transformación educativa vividas por los miembros del Equipo de Sistematización.
   - Redacción de los capítulos del trabajo final que son de presentación colectiva.
   - Las y los integrantes de los Equipos de Sistematización que no desarrollaran el relato individual o colectivo del trabajo de sistematización, demostrando poco o ningún interés en la redacción del informe final, serán prescindidos en la presentación y exposición oral ante la Comisión Evaluadora. Para efectos de carácter administrativo, el Equipo de Sistematización debe presentar un informe escrito al Facilitador o Facilitadora.

Capítulo III
Acompañamiento y seguimiento al trabajo de sistematización

Artículo 8. (Tutorías). Las facilitadoras y facilitadores del PROFOCOM de la fase correspondiente se constituirán en tutoras y tutores para guiar y acompañar teórica y metodológicamente en la elaboración del trabajo final.

Artículo 9. (Objetivo de las tutorías). Las tutorías tienen como objetivo orientar la elaboración del trabajo final de sistematización, garantizando que los trabajos reflejen la transformación educativa en el marco del MESCP, de acuerdo a normativa vigente y lineamientos académicos del PROFOCOM.

Artículo 10. (Sesiones de tutoría). Las y los facilitadores/tutores asesorarán a los Equipos de Sistematización destinando tiempos de dedicación exclusiva a esta actividad, según un Plan de Tutoría que deberá ser elaborado conjuntamente los Equipos de Sistematización, el cual debe ser de conocimiento de las coordinadoras y coordinadores del PROFOCOM.

Capítulo IV
Características del trabajo final de sistematización

Artículo 11. (Sobre el ámbito temático y el recorte temporal de la sistematización).

a. El ámbito de sistematización recuperará una experiencia de transformación de las prácticas educativas a partir de la implementación del MESCP.
b. Las prácticas y/o experiencias a ser sistematizadas deben estar comprendidas dentro del proceso de concreción educativa de la Unidad de Formación Nº 1 hasta la Unidad de Formación Nº 16.
c. La sistematización se realizará a partir de la concreción de un mínimo de 2 Semestres del desarrollo curricular y los planes de estudio del SEP. Requisito que deberá expresarse en el trabajo final de sistematización.

Artículo 12. (Estructura y formato del trabajo final de sistematización). El trabajo final de sistematización deberá relatar y analizar la experiencia de transformación de la práctica educativa con creatividad, reflexión crítica y propositiva, realizando aportes que ayuden a otras maestras y maestros a transformar y recrear sus prácticas educativas. En los siguientes puntos se describe la estructura y formato del trabajo final:

a. **Número de páginas.** El siguiente cuadro establece la cantidad de páginas que debe tener cada parte del trabajo final:

Estructura del trabajo final	Escrita de forma...	Nº de páginas
Carátula	Colectiva	1
Índice	Colectiva	1 a 2
Resumen en lengua indígena originaria y/o castellana	Colectiva	1
Introducción	Colectiva	2 a 3
Antecedentes (optativo)	Colectiva	1 a 2
Marco contextual	Colectiva	1 a 2
Marco metodológico	Colectiva	2 a 3
Relato y análisis COLECTIVO - individual de la experiencia de transformación de la práctica educativa	Colectivo	5
	Individual*	10 a 15
Comparación, análisis e interpretación colectiva de la experiencia de transformación de las prácticas educativas	Colectiva	10 a 15
Productos y resultados	Colectiva o individual	1 a 2**
Conclusiones y recomendaciones	Colectiva	1 a 2
Bibliografía y fuentes	Colectiva	1 a 2

* Esta parte se presenta de modo individual, debiendo existir un acápite por cada maestra o maestro que conforma el equipo de sistematización.

** En esta parte sólo se describe el producto obtenido en la experiencia sistematizada. El producto en sí mismo deberá incorporarse en anexos.

a. **Formato de página.** Tamaño de hoja: carta (21,59 cm x 27,94 cm). Tipo y tamaño de letra: Arial 11 pts. Interlineado 1,5. Márgenes izquierdo y derecho: 3,0 cm; superior e inferior: 2,5 cm. Se sugiere la impresión en anverso y reverso.

b. **Presentación.** El trabajo final debe ser presentado en tres originales empastados con su respectivo medio magnético (CD) para su lectura por parte de los miembros del Comité de Evaluación. Después de la exposición oral deben ser devueltos con destino a: un ejemplar para la Unidad Educativa y/o Centro de Educación Alternativa, uno para el Ministerio de Educación y uno para la Escuela Superior de Formación de Maestros y/o Unidad Académica.

c. **Título del trabajo de sistematización.** Los títulos de los trabajos de sistematización no deberá exceder de las 25 palabras.

   Cada uno de los trabajos empastados, obligatoriamente, deberá incluir una copia del Acta de Valoración Social del trabajo de Sistematización.

Artículo 13. (Plagio o realización por terceros del trabajo final).

a. El plagio, definido como la copia de obras ajenas presentadas como propias, implicará la reprobación completa del curso del PROFOCOM, sin derecho a apelación de quien lo cometiera.
b. La presentación de un documento original escrito por otra persona, presentado como propio, está prohibida y su realización comprobada implicará la reprobación completa del curso del PROFOCOM, sin derecho a apelación de quien lo cometiera.

Capítulo V
Valoración social del trabajo final de sistematización

Artículo 14. (Valoración social del trabajo final en la UE/CEA/CEE). Constituye un espacio de reflexión y aprendizaje mutuo entre la comunidad y los integrantes de los Equipos de Sistematización que conforman las CPTEs.

Mediante actividades creativas (ferias, panel, representación teatral y otros), las maestras y maestros realizarán en su UE/CEA/CEE un acto de entrega y socialización de los resultados de la sistematización a la Comunidad Educativa más amplia (madres y padres de familia, estudiantes y organizaciones sociales con las que se relaciona la UE/CEA/CEE) con el propósito de compartir la experiencia vivida y recoger criterios, aportes y sugerencias que ayuden a mejorar la práctica educativa en la comunidad desde la experiencia sistematizada. Para este propósito:

a. La organización del acto de valoración del trabajo final por parte de la Comunidad Educativa estará a cargo del Director o Directora de la UE/CEA/CEE. En caso de que la o el Director sea parte del Equipo de Sistematización, asume la organización del evento la Comisión Técnica Pedagógica.
b. El evento de entrega y socialización de resultados se realizará de manera simultánea y, en la misma fecha, en todo el Estado Plurinacional.

c. Si se diera el caso de que los integrantes de los Equipos de Sistematización provinieran de diferentes UE/CEA/CEE, la socialización de los trabajos se realizará en la UE/CEA/CEE donde cada integrante desarrolló la experiencia.
d. La valoración social del trabajo de sistematización será registrada en un Acta firmada por representantes de la Comunidad Educativa (Directora, Director, estudiantes/participantes, padres y madres de familias y organizaciones sociales). El Acta de valoración social del trabajo final de sistematización constituye un requisito para la presentación y exposición oral del trabajo final por parte de los Equipos de Sistematización ante la Comisión Evaluadora.

Capítulo VI
Presentación, exposición oral y evaluación del trabajo final de sistematización

Artículo 15. (Informe de autorización para la presentación y exposición oral del trabajo final de sistematización).

a. La o el facilitador-tutor/Coordinador del PROFOCOM deberán enviar a la ESFM, un informe escrito de cada Equipo de Sistematización para autorizar la presentación y exposición oral del trabajo final en tanto éstos reúnan las condiciones para pasar a esa instancia, incluyendo la valoración social realizada en la comunidad.
b. Los trabajos de sistematización deberán realizarse en el marco del MESCP, con base a los lineamientos académicos, Unidades de Formación, guías de sistematización y otros documentos de trabajo proporcionados por el PROFOCOM, así como otra bibliografía pertinente a la política educativa vigente en el Estado Plurinacional.
c. Las o los facilitadores o tutores deberán considerar el cumplimiento de los avances procesuales en el proceso de sistematización para autorizar la presentación y exposición oral del trabajo final.
d. Los informes emitidos deberán garantizar la autenticidad del trabajo de los Equipos de Sistematización, por lo que será de exclusiva responsabilidad de la o el facilitador la emisión de estos informes. En caso de verificarse plagio, copia u otra situación irregular, la o el facilitador será pasible a las sanciones establecidas en la normativa vigente.

Artículo 16. (Conformación y funcionamiento de las Comisiones de Evaluación del trabajo final de sistematización). Las Comisiones de Evaluación del trabajo final de sistematización estarán conformadas por profesionales con grado igual o superior al nivel de licenciatura, y serán constituidas a través de las ESFM y UA, según el siguiente detalle:

a. Un representante del Ministerio de Educación.
b. Dos facilitadoras o facilitadores del PROFOCOM de la misma Fase y del mismo Subsistema.
c. Un docente de la ESFM/UA.

La comisión conformada podrá funcionar con la presencia de tres, no pudiendo faltar el representante del Ministerio de Educación.

La comisión estará constituida por un presidente, un secretario relator y un vocal. La presidencia de la Comisión será ejercida por el representante del ME.

Para la evaluación del trabajo final de sistematización se requerirá la presencia mínima de tres miembros de la Comisión Evaluadora, cuyo trabajo se iniciará según fechas y horas establecidas, cumpliendo responsablemente con la valoración de todos los trabajos según cronograma elaborado para este propósito.

Las decisiones emitidas por el comité evaluador son de carácter inapelable e irrevocable.

Artículo 17. (Funciones y deberes de la Comisión Evaluación).

a. Cumplir y hacer cumplir lo estipulado en la normativa vigente y el presente reglamento.
b. Revisar y dar lectura al Acta de Valoración Social del trabajo de sistematización efectuado por la comunidad, tomando en cuenta que éste constituye un insumo valioso para la evaluación a los Equipos de Sistematización.
c. Asistir puntualmente y permanecer durante todo el tiempo que duren las presentaciones y exposiciones orales de los equipos de sistematización.
d. Garantizar que la presentación y exposición oral del trabajo final se realice de forma transparente, participativa y equitativa.
e. Evaluar los trabajos finales, debiendo calificar la parte escrita previamente a la presentación y exposición oral del trabajo final.
f. Elaborar y firmar actas de apertura y cierre del proceso, así como los formularios de evaluación, de acuerdo a formatos establecidos por el Ministerio de Educación.
g. Informar al Equipo de Sistematización y a cada uno de sus integrantes sobre los resultados obtenidos.
h. Los miembros de la Comisión Evaluadora actuarán en el marco de la responsabilidad asignada, generando un proceso transparente, incorruptible, acompañando todos los procesos de esta evaluación con la mayor probidad y ecuanimidad posibles.

Artículo 18. (Tiempo para la presentación y exposición oral del trabajo final de sistematización). El tiempo de trabajo para la presentación y exposición del trabajo final tendrá una duración de 45 minutos dispuestos de la siguiente manera:

Actividades	Tiempo	Puntaje asignado
Presentación oral de la experiencia del Equipo de Sistematización a cargo de un integrante que será elegido por sorteo realizado en el momento por la Comisión Evaluadora.	20 minutos	20 puntos
Argumentación y controversia Aportes complementarios de otros integrantes del Equipo que ayuden a comprender mejor la experiencia sistematizada. Preguntas y respuestas relacionadas a la experiencia sistematizada y la concreción del MESCP.	20 minutos	30 puntos
Elaboración y lectura del acta	5 minutos	
Total	45 minutos	50 puntos

Artículo 19. (Uso de las lenguas indígena originarias).

a. En el marco de la formación intracultural, intercultural y plurilingüe desarrollada por el PROFOCOM, el uso de una lengua indígena originaria, tanto de forma escrita como oral, será valorada de acuerdo al contexto en el que se desarrolle la experiencia transformadora.
b. Las maestras y los maestros podrán presentar y exponer el trabajo final completamente en lengua indígena originaria, para lo cual se designará una Comisión Evaluadora con miembros que conozcan la lengua en la que sea presentado el trabajo.
c. Representantes del Instituto de Lengua y Cultura de cada pueblo, según corresponda, participarán de la valoración de dichos trabajos.

Artículo 20. (Evaluación de los trabajos finales de sistematización). Se ha establecido el siguiente cuadro de valoración:

Evaluación del trabajo escrito:	**Puntaje**
a. Evaluación sobre los acápites escritos de manera individual	20
b. Evaluación sobre los acápites escritos de manera colectiva	30
Evaluación (individual y colectiva) de la presentación y exposición oral del trabajo final	50
Total	**100**

Los criterios para la evaluación del trabajo final serán detallados en instrumentos elaborados y comunicados oportunamente por el Ministerio de Educación.

Artículo 21. (Puntaje asignado en la presentación de informes finales de sistematización).

a. El puntaje total (la sumatoria de la evaluación escrita, colectiva e individual, y la evaluación de la presentación y exposición oral) será asignado por la Comisión de Evaluación, con carácter individual, a cada uno de los integrantes del Equipo de Sistematización.
b. La nota mínima de aprobación del trabajo final es 71 puntos.

Artículo 22. (Lugar de la presentación y exposición oral del trabajo final). La presentación y exposición oral del trabajo final se realizará en las Sedes y Subsedes establecidas por el Ministerio de Educación. Se organizarán eventos públicos de presentación y exposición oral, donde puedan participar, sin restricción alguna, representantes de instituciones educativas, organizaciones sociales, indígenas, productivas, madres y padres de familia, estudiantes y público en general.

Artículo 23. (Momentos para la conclusión en cada Fase). Las actividades de conclusión PROFOCOM, se contempla tres Momentos para la presentación y exposición oral de los Trabajos Finales de Sistematización:

a. En el Primer Momento de presentación y exposición oral del trabajo final de sistematización deben ser incluidos únicamente los Equipos de Sistematización que presentaron el documento Borrador en las fechas oficialmente previstas.
b. Los Equipos de Sistematización que no hubieran sido habilitados para la presentación y exposición oral del trabajo final en el Primer Momento podrán hacerlo en un Segundo o Tercer Momento, según calendario establecido por el Ministerio de Educación.
c. Los Equipos de Sistematización o algún/algunos de sus integrantes que no reúnan las condiciones mínimas de aprobación del trabajo final en la presentación y exposición oral en el Primer Momento podrán presentar una versión mejorada del trabajo en el Segundo o Tercer momento, de la Fase correspondiente.
d. Los Equipos de Sistematización o algún/algunos de sus integrantes que no realizaron la experiencia educativa en la UE/CEA/CEE, deberán desarrollar la experiencia y efectuar la presentación y exposición oral del trabajo final de sistematización en el Momento habilitado para el efecto, caso contrario serán postergados hasta la presentación de trabajos finales, según calendario establecido por el Ministerio de Educación.
e. La ausencia de uno o más miembros del Equipo de Sistematización, por fuerza mayor, deberá ser de conocimiento de la Comisión Evaluadora en el menor tiempo posible para su consideración y respectiva reprogramación.

Capítulo VII
Disposiciones complementarias

Artículo 24. (Proceso de sistematización). El proceso de sistematización deberá desarrollarse en el marco de los lineamientos académicos y los documentos de trabajo, guías de sistematización y otros elaborados por el PROFOCOM.

Artículo 25. (Derechos de autor y propiedad del Ministerio de Educación). Todos los trabajos de sistematización presentados pasarán a propiedad del Ministerio de Educación, con el propósito de publicarlos y/o difundirlos total o parcialmente por los medios que sean necesarios, sin que ello afecte los derechos y la propiedad intelectual del o los autores del trabajo.

Artículo 26. (Resolución de casos excepcionales).

a. Una comisión conformada por autoridades superiores en cada ESFM o Unidad académica se encargará de resolver los casos excepcionales que surjan en la aplicación de este Reglamento.
b. La comisión estará conformada por el Director/a General Director/a Académico de la ESFM o coordinador/a de la Unidad Académica, el Coordinador del PROFOCOM de la sede y un representante del Ministerio de Educación.

Artículo 27. (Casos especiales de graduación del PROFOCOM). Se establecen los siguientes:

a. Las maestras y maestros que se encuentren regentando la función docente diferente a su formación inicial desde el año 2009 hasta la fecha, obtendrán el título profesional de Licenciatura de acuerdo a su formación inicial (en cumplimiento a la R. M. Nº 001/2009).

b. Las maestras y maestros que se encuentren regentando la función docente diferente a su formación inicial, y que cuenten con más de diez años ininterrumpidos en el ejercicio de la misma función (especialidad con mayor carga horaria), podrán concluir el proceso de formación complementaria en el PROFOCOM (realizando la presentación y exposición oral del trabajo de sistematización) en la función docente que regenta, quedando pendiente la entrega del Diploma Académico y el Título Profesional. Los 10 años requeridos serán contabilizados hasta diciembre de 2011.
c. Para obtener el Diploma Académico y el Título Profesional de acuerdo a su función docente (especialidad con mayor carga horaria), deberán aprobar la Evaluación de Suficiencia en las ESFM/UA. Las maestras y maestros que no aprueben la Evaluación de Suficiencia deberán cursar el Programa de Nivelación Académica en las ESFM/UA.
d. Las maestras y maestros que se encuentren regentando la función docente diferente a su formación inicial, y cuente con menos de 10 años a diciembre de 2011, en una función docente de forma continua (especialidad con mayor carga horaria), sin contravenir el inciso "a" del presente artículo, podrán concluir el proceso de formación complementaria en el PROFOCOM (realizando la presentación y exposición oral del trabajo de sistematización) en la función docente que regenta, quedando pendiente la entrega del Diploma Académico y el Título Profesional.
e. Para obtener el Diploma Académico y el Título Profesional de acuerdo a su función docente (especialidad con mayor carga horaria), deberán cursar el Programa de Nivelación Académica en las ESFM/UA, de acuerdo a comunicado que será emitido por el Ministerio de Educación.
f. Las y los maestros con formación inicial del Tercer Ciclo o Intermedio, en el marco de la Ley 070, se les otorgará el Título Profesional de Licenciatura según su especialidad en el nivel secundario, salvo que la maestra o maestro decida permanecer según su función docente en Educación Primaria o en Educación Alternativa, en cuyo caso deberá presentar la solicitud correspondiente.
g. Aquellos participantes con formación inicial en el ámbito de la educación regular que han desarrollado su proceso formativo en Educación Alternativa – EPJA permanecerán y concluirán su formación en ese Subsistema. De la misma manera, aquellos participantes cuya formación inicial es Educación Alternativa - EPJA y han desarrollado su proceso formativo en Educación Regular, permanecerán y desarrollarán el proceso de sistematización en el ámbito de la Educación Regular.
h. Por motivos de transferencia en el proceso formativo del PROFOCOM, de Educación Regular a Educación Alternativa - EPJA o viceversa y, en cumplimiento a lo establecido en el Reglamento de Transferencias, Convalidaciones, Licencias y Reincorporaciones del PROFOCOM, las maestras y maestros que convalidaron Unidades de Formación en su proceso formativo, egresarán con el Título Profesional en Educación Alternativa (EPJA) o en Educación Regular, por lo que el trabajo de sistematización debe ser realizado en el Subsistema correspondiente.
i. Las y los maestros Titulares por Antigüedad concluirán con el proceso formativo en el Programa realizando la presentación y exposición oral del trabajo final con su equipo de sistematización. Para obtener el Diploma Académico y el Título Profesional de acuerdo a su función docente (especialidad con mayor carga horaria), deberán asimilarse al Programa de Profesionalización de Maestros Interinos (Segunda Fase) de acuerdo a reglamentación específica.

j. Las y los maestros interinos de Educación Alternativa y Especial concluirán con el proceso formativo en el Programa realizando la presentación y exposición oral del trabajo final con su equipo de sistematización. Posteriormente, para la obtención del grado académico de licenciatura, deberán asimilarse al Programa de Profesionalización de Maestros Interinos (Segunda Fase) de acuerdo a reglamentación específica.
k. Las y los maestros del Programa PROFE concluirán con el proceso formativo en el Programa realizando la presentación y exposición oral del trabajo final con su equipo de sistematización. Posteriormente, para la obtención del grado académico de licenciatura, deberán completar su documentación pendiente.
l. Las y los maestros que regentan el cargo de Directora o Director de UE/CEA/CEE o Directora o Director Distrital obtendrán el Diploma Académico y Título Profesional de acuerdo a su formación inicial. Para los casos que hubieran regentado la función docente diferente a su formación inicial, deberán someterse, según corresponda, a lo establecido en los incisos respectivos del presente artículo, debiendo presentar los documentos correspondientes a la Coordinadora o Coordinador del PROFOCOM.
m. Las y los maestros titulados en el Área de Expresión y Creatividad obtendrán el Diploma Académico y Título Profesional de acuerdo a la mención establecida en su formación inicial y función docente que desempeñan. Para los casos que hubieran regentado la función docente diferente a su formación inicial, deberán someterse, según corresponda, a lo establecido en los incisos respectivos del presente artículo, debiendo presentar los documentos correspondientes a la Coordinadora o Coordinador del PROFOCOM.

Artículo 28. (Atribuciones del Ministerio de Educación). En el marco de lo establecido en la Constitución Política del Estado y otras normas conexas, el Ministerio de Educación resolverá los aspectos no contemplados en el presente Reglamento, en coordinación con las ESFM y UA.





"Juntos Implementamos el Currículo
e impulsamos la Revolución Educativa"

